

**EL APRENDIZAJE Y LA APROPIACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES:**  
*Punto de partida hacia la transformación de la convivencia escolar de los niños  
y las niñas en situación de vulnerabilidad*

**JOHANNA PATRICIA ÁLVAREZ PULGARÍN**

**DURFARY ALZATE GONZÁLEZ**

**OSCAR DARÍO ASPRILLA MOSQUERA**

**MARÍA XIMENA BERMÚDEZ BOTERO**

**ADRIANA PATRICIA GÓMEZ CASTELLANOS**

**SANDRA MILENA LÓPEZ ESQUIVEL**

**DIANA MILENA MUÑOZ MÚNERA**

**TRABAJO DE GRADO  
PARA OPTAR POR EL TÍTULO  
DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**ASESORAS**

**MARÍA EDILMA GÓMEZ GÓMEZ**

**LUZ STELLA ISAZA MESA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL  
MEDELLÍN**

**2007**

## CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTO.....</b>	<b>4</b>
<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>1. LECTURA Y RESIGNIFICACIÓN DEL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA</b> <i>La influencia del entorno social, escolar y familiar en la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales.....</i>	<b>7</b>
<b>2. ETAPA DE PROBLEMATIZACIÓN</b> <i>Las relaciones intra e interpersonales: eje de la convivencia escolar.....</i>	<b>20</b>
<b>2.1</b> El estado de la investigación de las habilidades sociales: exploración e intervención para su aprendizaje y desarrollo.....	<b>20</b>
<b>2.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> <i>Las relaciones interpersonales de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad recharacteriza por la falta de apropiación de las habilidades sociales.....</i>	<b>28</b>
<b>2.3 JUSTIFICACIÓN</b> <i>Las habilidades sociales, esencia de las interacciones en la convivencia escolar.....</i>	<b>34</b>
<b>3. OBJETIVOS</b>	
<b>3.1</b> Generales.....	<b>41</b>
<b>3.2</b> Específicos.....	<b>42</b>
<b>4. REFERENTES TEÓRICOS</b> <i>Las habilidades comunicativas y la pedagogía humanista: pilares de las habilidades sociales.....</i>	<b>43</b>
<b>4.1</b> Habilidades sociales de niños en condición de vulnerabilidad.....	<b>43</b>
<b>4.2</b> Interacciones sociales y comunicativas.....	<b>55</b>
<b>4.3</b> Evaluación de las habilidades sociales.....	<b>60</b>
<b>4.4</b> Lenguaje, comunicación y competencia comunicativa.....	<b>67</b>
<b>4.5</b> Comunicación en la convivencia escolar.....	<b>75</b>
<b>4.6</b> El Humanismo como soporte pedagógico de la propuesta para el desarrollo de las habilidades sociales.....	<b>78</b>

## **5. DISEÑO METODOLÓGICO**

*La investigación-acción-educativa como eje de formación inicial de maestros.....95*

**5.1** Fase de exploración, contextualización y conceptualización.....99

**5.2** Fase de construcción e implementación de la propuesta.....100

**5.3** Fase de interpretación análisis y transformación.....101

## **6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y DE LA INFORMACIÓN**

*Hacia la configuración de un nuevo sentido de las habilidades sociales en el contexto de la práctica pedagógica.....102*

**6.1** Contexto socio-económico y cultural.....102

**6.2** Práctica pedagógica.....110

**6.3** La investigación-acción-educativa.....121

## **7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

*La interacción comunicativa: ruta de acceso a la puesta en práctica de las habilidades sociales.....130*

**7.1** Fundamentación.....130

**7.2** Metodología.....131

**7.3** Objetivos.....134

**7.4** Delimitación de las habilidades sociales.....135

**7.5** Ejes problematizadores.....136

**7.6** Estrategias.....136

**7.7** Actividades.....140

**7.8** Evaluación.....142

**7.9** Temporalización.....142

**7.10** Recursos.....142

**7.11** Valoración de la propuesta.....143

## **8. HALLAZGOS DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN HABILIDADES SOCIALES.....144**

**CONCLUSIONES.....150**

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....152**

**ANEXOS.....158**

*“Nosotros, los maestros, colocados en el sitio que demanda nuestra opción transformadora, volcamos la mirada sobre los fines ocultos y las prácticas pedagógicas, para observar allí la concepción educativa predominante. Pero no pretendemos adoptar una actitud contemplativa; muy al contrario, nuestra mirada quiere ser crítica, ataque constructivo, misión transformadora y radical. La observación y el análisis de nuestra realidad pedagógica, nos tienen que llevar a la formulación de alternativas posibles, pues en ella fincamos nuestras esperanzas de que algún día la educación deje de ser sinónimo de domesticación y busque realmente la conquista de la libertad”*

*Anónimo*

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a Dios por todos los momentos y personas maravillosas que ha puesto en nuestras vidas...por el amor, la conciencia y la convicción de que la educación transforma positivamente la sociedad y construye un mundo mejor.

En segundo lugar, a nuestras familias por su apoyo incondicional y por marchar a nuestro lado con mano firme, aunque la nuestra...en algún momento, hubiera vacilado y con quienes queremos compartir el regocijo y la satisfacción que nos embarga al hacer realidad un sueño y efectivizar un proyecto que concluye en su primera etapa.

Por último, a nuestras maestras que con su disciplina y consagración nos transmitieron amor por el conocimiento y dejaron en nosotras gran parte de su vocación.

## PRESENTACIÓN

Este trabajo corresponde a la práctica investigativa del grupo de maestras y el maestro en formación del programa de Licenciatura de Educación Especial. Es el producto del esfuerzo, dedicación y entrega de este equipo lo que hace posible el conocimiento y la reflexión sobre un aspecto inherente a la acción humana como lo son las habilidades sociales<sup>1</sup>. Estas habilidades revisten una gran importancia en el medio educativo como aspecto nodal de la convivencia escolar y su influencia en las interacciones sociales de las personas en los contextos familiar, cultural y escolar. Siendo la familia la más implicada en su adquisición y desarrollo, en tanto, es la responsable de construir las bases sólidas que les permite a los niños y niñas estructurar su estilo de relación intra e interpersonal, para luego, ser utilizada a en la escuela y en el medio socio-cultural en el cual se ha de desenvolver.

En este sentido, se abordan las habilidades sociales de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad del Colegio Parroquial Emaús y La Asociación Poder Joven, vistos como el escenario ideal donde los y las alumnas ponen en práctica todo lo que han aprendido en la familia, con el apoyo y la orientación de sus maestros y compañeros. La escuela les exige a los niños y niñas adecuar sus comportamientos a las demandas de la convivencia escolar ajustadas a las normas y procesos preestablecidos en el manual de convivencia.

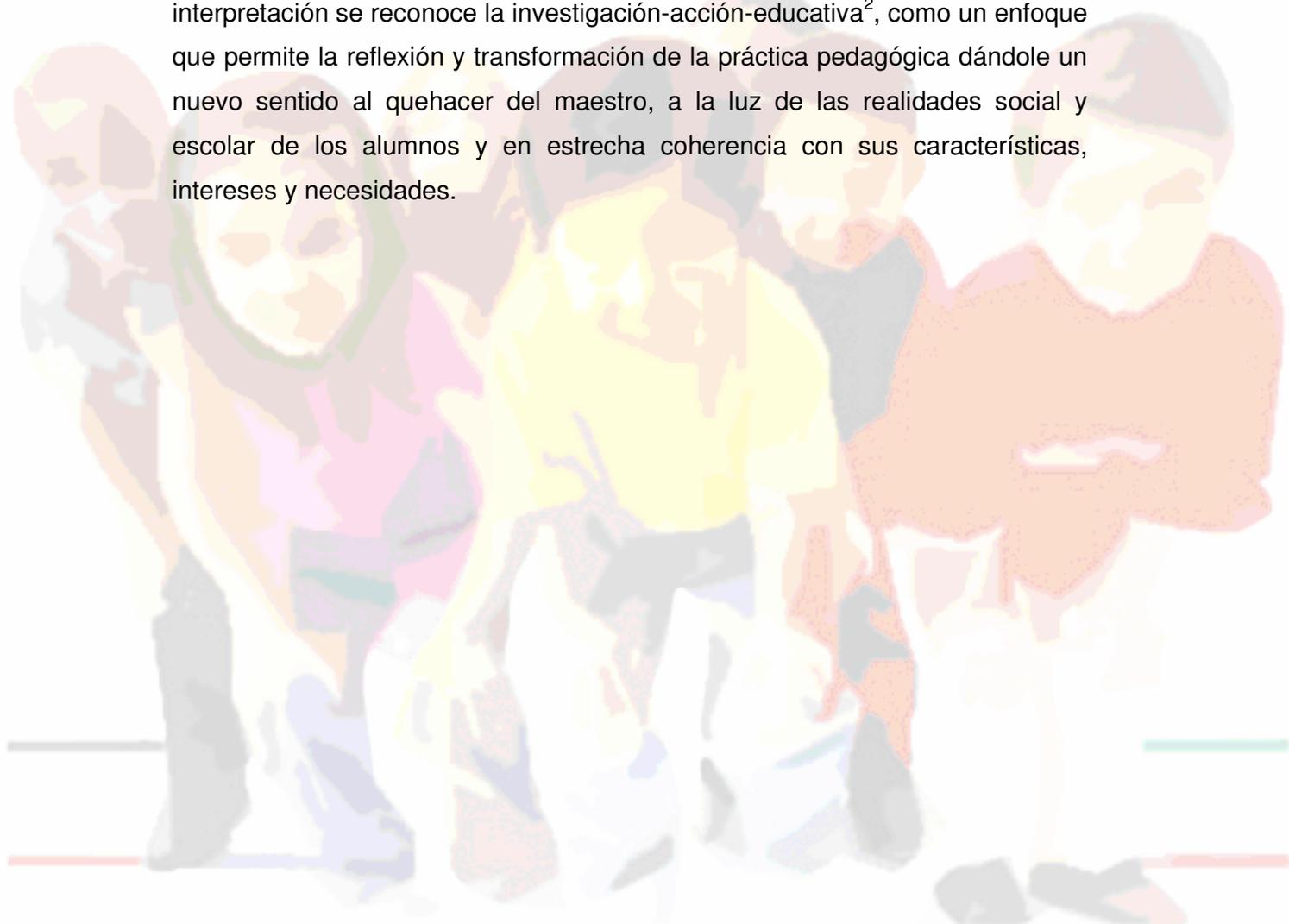
A tono con las investigaciones en este campo, se evidencia que las dificultades en la convivencia surgen con el incipiente desarrollo y poco fortalecimiento de las habilidades sociales en el seno de la familia, con la tendencia a perpetuarse en posteriores relaciones sociales. De ahí, el imperativo de cultivar asertivamente las relaciones intra e interpersonales de los niños y niñas desde la temprana infancia, articuladas a habilidades comunicativas como la

---

<sup>1</sup> En adelante HS

expresión oral y la escucha con el propósito de aprehenderlas y ponerlas en práctica, de manera auto-regulada en su actuar cotidiano con pares y adultos.

En este contexto, la práctica investigativa, del maestro en formación se enriquece alrededor del problema de las habilidades sociales de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Para su conocimiento, comprensión e interpretación se reconoce la investigación-acción-educativa<sup>2</sup>, como un enfoque que permite la reflexión y transformación de la práctica pedagógica dándole un nuevo sentido al quehacer del maestro, a la luz de las realidades social y escolar de los alumnos y en estrecha coherencia con sus características, intereses y necesidades.



---

<sup>2</sup> En adelante I-A-E

## **1. LECTURA Y RESIGNIFICACIÓN DEL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

### ***La influencia del entorno social, escolar y familiar en la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales***

En este capítulo se da cuenta del contexto físico y social del Colegio Parroquial Emaús, Sede La Pasión y de La Asociación Poder Joven, Sede Karah. El contexto físico hace referencia a la planta física de las instalaciones en las que se lleva a cabo la investigación y en el contexto social, se describen las interacciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa: procedencia de los/as niños/as, población fluctuante y permanente, relaciones de los/as niños/as con sus pares, con sus maestros/as y directivas, conformación familiar, nivel educativo de los padres y madres, sus ocupaciones e ingresos económicos.

A continuación, se describen ambos centros de práctica. En un primer momento se presenta la información correspondiente al Colegio Parroquial Emaús y en un segundo momento, se hace referencia a la Asociación Poder Joven.

#### **Colegio Parroquial Emaús (Sede La Pasión)**

Esta es una institución de carácter privado y confesional, aprobado legalmente por la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia, mediante Resolución 2006 del 14 de marzo de 2001, para ofrecer educación formal a hombres y mujeres en los niveles de transición, básica primaria y secundaria hasta séptimo en doble jornada, calendario A y es propiedad de la Parroquia de Nuestra Señora de Guadalupe, erigida canónicamente por Decreto Arzobispal del 31 de mayo de 1962. Esta sede se encuentra ubicada en el barrio Nuevo Horizonte Granizal, en la carrera 37 N° 109 A 51 de la zona Nororiental (comuna 1) de la ciudad de Medellín. Limita al norte con el barrio

Popular 2, al sur con el barrio Manrique, al oriente con el barrio Santo Domingo Savio y al occidente con el barrio Popular 1.

Este barrio se halla en un lugar donde impera la ley del “rebusque”, con problemáticas sociales como la violencia intrafamiliar en sus diferentes manifestaciones, la pobreza, analfabetismo, la marginación social, pautas de crianza inadecuadas y mujeres embarazadas entre los 13 y 17 años de edad lo que a su vez genera el madre-solterismo. Otros problemas que se evidencian en el sector son la falta de oportunidades laborales, la escasez de recursos económicos y educativos que conducen a las personas a buscar otras formas de suplir sus necesidades básicas a través de empleos informales.

En este sentido es importante subrayar la importancia del contexto en el que se dan las acciones y eventos particulares y la gran influencia que tienen en la sana convivencia. Bajo esta perspectiva, es relevante abordar el contexto físico y social y de cómo éstos influyen en los procesos educativos.

Con relación al contexto físico, el Colegio Parroquial Emaús, Sede La Pasión, atiende alrededor de 890 estudiantes en dos jornadas (mañana y tarde), cuyas actividades están programadas de acuerdo al calendario A, cuenta con 22 docentes; algunos con formación normalista y otros, licenciados.

La institución funciona en dos bloques: la sede de ‘abajo’ y la sede de ‘arriba’, esta distribución se debe a la cobertura educativa que ofrece el colegio. Entre ambas sedes hay un total de 11 aulas destinadas para un promedio de 45 estudiantes cada una, no obstante éstas son pequeñas, poco ventiladas y medianamente iluminadas. En las aulas hay una silla para cada niño, tableros, escritorios para maestros e implementos de aseo. La planta física cuenta con una sala de profesores con su respectivo baño y casilleros, una sala de computadores, una secretaría académica, una biblioteca y oficinas de: coordinación de normalización, vice-rectoría, atención psicológica, trabajo social, además de dos salones, uno para materiales de educación física y otro para audiovisuales. Para las actividades de educación física, recreación y descanso el colegio tiene una cancha y un patio en la sede de ‘abajo’ y una

terraza en la de 'arriba'.

El colegio posee cuatro unidades sanitarias destinadas para los alumnos, las cuales no están señalizadas según el sexo, de ahí que, niños y niñas usen el mismo baño. En las instalaciones del bloque de 'arriba' los baños se encuentran ubicados al lado de las aulas y emanan desagradables olores que contaminan el ambiente de la sede e interfieren con el clima de clase, esto se debe a las escasas condiciones de limpieza y a los hábitos inadecuados de higiene que tienen los/as niños/as para utilizarlos.

Es común encontrar que los niños y las niñas del bloque de 'arriba' se desplacen hacia el otro bloque para recibir clase de educación física y reclamar el refrigerio, cumplir con las actividades programadas en el aula de audiovisuales, recibir orientación psicológica o de trabajo social y cuando necesitan de algún profesor/a. Aunque estos/as niños/as cuentan con una terraza para disfrutar del descanso, algunos prefieren hacerlo en la sede de 'abajo' o en la calle, sin que haya un acompañamiento de los/as docentes, esta situación es muy peligrosa ya que hay mucho tráfico de volquetas, taxis y motocicletas. Lo anterior es consecuencia de los espacios de recreación reducidos, a la falta de control y la permisividad de las directivas del colegio.

El colegio no cuenta con otros espacios para desarrollar actividades extracurriculares, por lo que el aula de audiovisuales es utilizada como sitio para llevar a cabo actividades complementarias. Ésta cumple doble función: una con fines lúdico-académicos donde se proyectan videos y películas, otra como bodega en la que se almacenan las sillas en mal estado, pedazos de vidrios y el tablero de baloncesto.

En lo que concierne al contexto social, se encuentra que la población escolar es mixta, pertenece a los estratos socio-económicos 1 y 2, sus edades oscilan entre los 5 y 16 años y se ubican en los grados de transición a séptimo. La permanencia de los/as estudiantes en el colegio es estable porque la deserción escolar ha disminuido notablemente en este año, gracias al mejoramiento de las condiciones de vida de las familias, pues en años anteriores se presentaban

altos índices de deserción escolar debido al cambio de domicilio, al desplazamiento forzado por la violencia social y al desplazamiento en busca de “nuevas y/o mejores oportunidades”.

Los/as estudiantes, en un alto porcentaje, demuestran interés por el aprendizaje, no poseen discapacidades físicas, sensoriales o discapacidades cognitivas diagnosticadas que les dificulte aprehender contenidos teóricos y prácticos. Se manifiestan despiertos, alegres, cariñosos y con proyección hacia el futuro encaminada a trabajos para la subsistencia. Muchos de ellos tienen una experiencia de vida un tanto traumática y baja-autoestima debido a la carencia de afecto<sup>3</sup>.

Para la atención de los estudiantes que presentan dificultades académicas, comportamentales y de interiorización de la norma, el colegio cuenta con dos psicólogas y una trabajadora social. Estas profesionales se encargan de trabajar y reforzar con ellos/as los aprendizajes escolares desde la motivación y el apoyo familiar con el propósito de que sobrepasen los obstáculos relacionados con lo académico y lo comportamental. Las dificultades comportamentales como la agresión física y verbal, son una constante en la institución e inciden de manera negativa en las relaciones interpersonales entre pares y se manifiestan a través de problemáticas como: baja auto-estima, falta de auto-regulación, poca tolerancia y falta de respeto. Dichas relaciones están determinadas por factores como la edad, el grado, el grupo escolar, el sexo, el género, las motivaciones y los intereses personales y están mediadas por los juegos, los conflictos, los diálogos y las actividades de tipo académico y religioso. No obstante, las interacciones entre los/as alumnos/as con los/as docentes y el personal administrativo reflejan un trato respetuoso y amable.

Dentro de las interacciones espontáneas los/as estudiantes demuestran tener escasas habilidades para intercambiar experiencias, responder asertivamente a las múltiples situaciones que enfrentan, resolver los conflictos de forma adecuada, expresarse en el momento oportuno, dirigirse a los otros con respeto, comunicarse a través de diferentes medios, expresar sus puntos de

---

<sup>3</sup> Diagnóstico Institucional. Colegio Parroquial Emaús-La Pasión: Departamento de Trabajo Social (2005)

vista, opiniones, emociones y sentimientos, lo que establece al interior del aula un ambiente de poca tolerancia y respeto hacia el otro y dificulta la convivencia escolar. En consecuencia, sus comportamientos desencadenan conductas disruptivas donde prima la agresión física y verbal antes que el diálogo.

Los juegos de los/as niños/as están cargados de brusquedad, así como de la utilización de apodos para referirse a los otros, algunas veces como forma de diversión, 'disfrutan' haciendo uso de los sobrenombres, es decir, existe cierto goce en decirle de manera chistosa al otro: "tú eres así" y aunque la mayoría de las veces resulta cruel, ellos/as lo toman como un juego o para ofender, agraviar, provocar y herir de forma meditada, también los emplean como una forma de defenderse de los ataques del compañero/a y al mismo tiempo resaltarle un "defecto" para poner en evidencia y ridiculizar alguna de sus características físicas.

Debido a los comportamientos inapropiados y la infracción de las normas, el colegio, a través del manual de convivencia, aplica sanciones disciplinarias (en situaciones leves y graves) que van desde el contrato pedagógico hasta la suspensión del estudiante, con el fin de aplicar el debido proceso que los/as oriente en su formación integral, desde el respeto por las normas de convivencia hasta la apropiación de las habilidades sociales que permitan el mejoramiento de la convivencia escolar. El conducto regular o procedimiento para resolver conflictos comportamentales individuales o colectivos que se presenten entre los miembros de la comunidad educativa es:

1. Diálogo entre el estudiante y las personas implicadas en la búsqueda de solución del conflicto.
2. Diálogo entre docente y personas implicadas en la búsqueda de solución y compromiso.
3. Diálogo entre animador de grupo y personas implicadas en la búsqueda de solución.
4. Diálogo entre director/a de normalización y personas implicadas para llegar a acuerdos.

5. Se consulta el caso en el consejo de normalización, para búsqueda de solución y acuerdos.
6. Presentación del caso a rectoría para la solución o formulación de acuerdos.
7. En última instancia el caso será remitido al consejo directivo quien emitirá por resolución la decisión final.

La composición familiar es una variable del contexto social que incide de manera significativa en la formación personal, académica y en las interacciones escolares y sociales de los niños y las niñas. En el caso del colegio Emaús, la estructura familiar de los/as estudiantes se ve desestabilizada por el abandono de los padres, la viudez o simplemente la imagen de un cónyuge que no responde a las necesidades básicas de una familia, lo que ha obligado a la mujer o al hombre a convertirse en cabeza de hogar y a vincularse a la vida laboral; en este entorno, la tipología familiar predominante en los hogares de los/as estudiantes del colegio es la monoparental femenina, seguida de las familias extensas, luego se presentan las nucleares, las monoparentales masculinas y en proporción más baja la padrastral y compuesta.

El nivel educativo de los padres se halla en estudios primarios; el 17.14% terminó su primaria, mientras que el 18.57% no la terminó. En algunos casos, el 1.4% hizo estudios secundarios completos y el 12.8 % empezó pero no los terminó, ninguno realizó estudios profesionales o técnicos, además se evidencia que el 2.8% no hizo ningún estudio como se observa en el siguiente cuadro:

ESCOLARIDAD PADRES	PORCENTAJE
Primaria incompleta	18.57%
Primaria completa	17.14%
Secundaria incompleta	12.8%
Secundaria completa	1.4%
Sin estudios	2.8%

Tomado del PEI, Colegio Parroquial Emaús

En cuanto a la escolaridad de las madres se presenta una frecuencia más alta en los estudios de primaria y secundaria incompletos; 34.2% y 15.7% respectivamente, pero los casos de mujeres sin estudio son mayores en comparación con la de los padres: 11.4%, como se refleja en el siguiente cuadro:

<b>ESCOLARIDAD MADRES</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Primaria incompleta	34.2%
Primaria completa	22.8%
Secundaria incompleta	15.7%
Secundaria completa	4.2%
Sin estudios	11.4%

Tomado del PEI, Colegio Parroquial Emaús

En cuanto a la ocupación de los padres de familia se encontró que los empleos más frecuentes son el de obrero: 14.2% y en oficios varios: 15.7%, el 8.5% se dedican al comercio como vendedores, a la conducción: 2.8%, se presenta un caso de trabajo independiente: 1.4%. También se presenta el 4.2% de desempleo, como se observa en el siguiente cuadro:

<b>OCUPACION PADRES</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Obrero	14.2%
Oficios varios	15.7%
Independiente	1.4%
Vendedor	8.5%
Conductor	2.8%
Desempleado	4.2%

Tomado del PEI, Colegio Parroquial Emaús

Las madres, por su parte, son en su mayoría amas de casa: 72.8%, las demás desarrollan actividades relacionadas con el trabajo doméstico: 5.7%, obreras: 4.2%, ventas ambulantes: 1.4%, oficios varios: 4.2%, otros: 2.8% y se presenta un alto porcentaje de desempleo, 7.14%, si se tiene en cuenta que muchas de ellas son cabeza de familia. En el siguiente cuadro pueden observarse con

detalle los porcentajes:

OCUPACION MADRES	PORCENTAJE
Ama de casa	72.8%
Trabajo domestico	5.7%
Ventas ambulantes	1.4%
Obrera	4.2%
Oficios varios	4.2%
Otros	2.8%
Desempleada	7.14%

Tomado del PEI, Colegio Parroquial Emaús

Los ingresos de la mayoría de los padres se ven representados en lo que ganen diariamente, por lo que sus familias tienen condiciones económicas precarias y no cuentan con la posibilidad de satisfacer necesidades básicas como la salud, la recreación, la alimentación y la vivienda.

De acuerdo a la información recolectada por la trabajadora social (visitas domiciliarias), en la mayoría de las familias es común encontrar contrabando de los servicios públicos y en el peor de los casos, hogares sin acueducto, sin energía eléctrica y sin servicios sanitarios por lo que las familias se ven obligadas a cocinar con leña, recoger agua de un pozo y emplear letrinas sin las mínimas condiciones de salubridad.

Hasta aquí, se presenta la información correspondiente al Colegio Parroquial Emaús, seguidamente se contextualiza el centro de práctica: Asociación Poder Joven.

### **Asociación Poder Joven**

La Asociación Poder Joven es una Organización sin ánimo de lucro no Gubernamental (O.N.G.) ubicada al oriente de la ciudad de Medellín sector Barrio Triste, calle 45ª n° 57ª 57, que desde hace doce (12) años trabaja por los/as niños/as víctimas de la pobreza y la marginación social en diversos sectores de la ciudad de Medellín. En el año 1995, un grupo de jóvenes

estudiantes de la Universidad de Antioquia, decidió organizarse y ofrecer alternativas de protección a los/as niños/as menos favorecidos. En la actualidad, son reconocidos en la ciudad por sus labores, cuentan con el respaldo legal y jurídico para realizar el trabajo comunitario y además han logrado un gran impacto social en los sectores donde realizan su labor. Son personas con mentalidad joven, solidarias y comprometidas, que ejecutan programas sociales con niños/as de sectores marginados con miras a generar un impacto positivo a partir de la orientación y la construcción de su proyecto de vida, desde una metodología participativa que les permita reflexionar y asumir su vida con responsabilidad.

Poder Joven está conformada por dos sedes, la primera es la sede Maren, ubicada en el barrio Manrique y la segunda es la sede Karah, situada en el centro de la ciudad, en ésta última se atienden 28 niños y 25 niñas para un total de 53 niños/as entre los 3 y 13 años de edad, que asisten de lunes a viernes entre las 8:00 a.m. a 12:30 m., y de 12:30 m. a 4:30 p.m. a recibir alimentación y apoyo en las tareas escolares. De este grupo, 49 se encuentran escolarizados en niveles de preescolar, básica primaria (1º, 2º, 3º, 4º, 5º) y básica secundaria (6º). Estos/as niños/as pertenecen al sector de Guayaquil, los Mangos, Caicedo y del Hotel el Descanso del Pasajero; sectores que se caracterizan por problemáticas sociales como el expendio de drogas, la violencia intrafamiliar, la prostitución y la indigencia. Debido a dichas problemáticas, la Asociación se preocupa por brindar a los/as niños/as nuevas opciones de vida al tiempo que los/as acompaña en su proceso de formación integral a través de actividades lúdicas que les permite reflexionar y cambiar actitudes y comportamientos inadecuados.

La sede está ubicada a tres cuadras de la estación Cisneros del metro y cerca a las rutas de transporte urbano de Bello, Aranjuez, Guayabal, Copacabana y Granizal, que vienen del sur y del norte. También se encuentra cerca de “el hueco” conocido como los Sanandresitos, ubicados en una céntrica zona comercial de la ciudad. La calle principal donde se localiza La Asociación está provista con residuos de grasa, aceite y otros desperdicios provenientes del

oficio de la mecánica ya que en todo el sector hay talleres de este tipo. La movilización por la zona se dificulta debido al número de carros en reparación y camiones que descargan madera ubicados a lado y lado de la vía.

Alrededor de Poder Joven, se encuentra la iglesia del Sagrado Corazón de Jesús, depósitos, cafeterías, carretas con venteros ambulantes, billares, almacenes de repuestos automotrices y la ludoteca Coraje la cual es un espacio amplio que cuenta con materiales y recursos humanos necesarios para ofrecer actividades lúdicas, deportivas y recreativas a los/as niños/as del sector.

En medio del suburbio y de la aglomeración de carros y talleres de mecánica se ubica la Asociación en un tercer piso, la entrada tiene escalas empinadas y angostas además posee escasa iluminación. Al interior de la planta física los espacios son reducidos y poco ventilados lo que genera un ambiente de 'sofoco' constante, malestar y sensación de encierro.

En cuanto a la distribución espacial, la sede cuenta con dos salones que se emplean para el desarrollo de múltiples actividades (comer, estudiar, jugar y hacer reuniones) dos baños, una cocina, una oficina administrativa y un aula que funciona para: asesoría psicosocial, refuerzo escolar, biblioteca y como sala de profesoras. En las paredes hay carteleras alusivas a los valores como el trabajo, la amistad, el cuidado del agua, el respeto a los demás, los deberes y derechos de los/as niños/as, con lo que se pretende reforzar normas de convivencia.

En relación con la estructura administrativa y jurídica Poder Joven está conformada por: una directora ejecutiva, dos pedagogas reeducadoras, una coordinadora de programa Casa Karah y un coordinador de proyectos internacionales.

La Asociación ofrece un conjunto de servicios encaminados a mejorar la calidad de vida de la población que atiende, entre estos se encuentran la *alimentación*, para los/as niños/as de la mañana el desayuno y el almuerzo, para los que asisten en las horas de la tarde la comida; en cuanto a la *salud* se

presta atención médica y psicológica, acompañada de talleres grupales y atención individual; con relación a la *educación* se cumplen funciones de refuerzo escolar y/o ayuda con las tareas, *proyectos de formación* que pretenden lograr cambios en los comportamientos socialmente no aceptados de los/as niños/as, en los que se abordan temáticas como el proyecto de orientación de vida sana, auto-estima, responsabilidad, familia, entre otros.

También se trabaja en torno a actividades de prevención para que los/as niños/as atendidos/as en los programas antes mencionados no abandonen sus hogares, no elijan como forma de vida la calle ni adopten conductas como: consumo y expendio de drogas, prostitución, delincuencia y vinculación al conflicto armado urbano.

Aunque Poder Joven se preocupa por acoger a los/as niños/as que están en riesgo de vivir en situación de calle y suplir sus necesidades alimenticias, pedagógicas y recreativas es evidente que la situación familiar a la que estos/as niños/as se enfrentan diariamente, es tal vez el mayor obstáculo para su superación ya que las familias de la mayoría de los/as niños/as son disfuncionales, en situación de pobreza, marginación social y falta oportunidades. Por lo anterior, la Asociación realiza esfuerzos para abordar la problemática de cada familia de una manera particular y encontrar las causas internas que en muchas ocasiones generan comportamientos y actitudes difíciles en los/as niños/as y sobre todo, aquellos que comprometen las habilidades sociales.

Con respecto a la ocupación de los padres de familia, se encontró que en un alto porcentaje son trabajos dedicados a las ventas ambulantes (15.63%), a la construcción (20.83%), a otros oficios (15.63%) y un 23.96% de los/as niños/as no sabe o no responden a qué se dedican sus padres. En el siguiente cuadro puede observarse más detalladamente los porcentajes:

OCUPACION	PORCENTAJE
<b>PADRES</b>	
En la cárcel	1,04%
Ventas informales	15,63%
Taller motos	2,08%
Oficina	3,13%
Construcción	20,83%
Fallecido	3,13%
Fabrica	4,17%
Vigilante	2,08%
Conductor	3,13%
Oficios varios	3,13%
Bodeguero	2,08%
Otros oficios	15,63%
No sabe- no responde	23,96%

Tomado de las entrevistas realizadas a niños/as de

La Asociación Poder Joven

En cuanto a las madres, la mayoría son amas de casa (28.13%), empleadas domésticas (16.67%) y vendedoras ambulantes (16.67%). A continuación se presenta el cuadro que recoge esta información:

OCUPACION MADRES	PORCENTAJE
Ama de casa	28,13%
Cafetería	6,25%
Cocinera	3,13%
Costurera	5,21%
Empleada domestica	16,67%
En un bar	3,13%
Fallecida	1,04%
Obrera	3,13%
Tendera	3,13%
Ventas informales	16,67%
Otros oficios	4,17%
No sabe- no responde	9,38%

Tomado de las entrevistas realizadas a niños/as de

La Asociación Poder Joven

Como una forma de sostenimiento, La Asociación Poder Joven ha forjado alianzas y relaciones estratégicas con organizaciones sociales y voluntariados no sólo en Colombia sino en Estados Unidos y en Europa, prueba de ello es el plan padrino, éste es una de las principales modalidades de colaboración,

consiste en realizar un aporte de \$40.000 mensuales para ofrecer un cupo en la Institución a un/a niño/a que se encuentra en alto riesgo de desprotección y de esta manera garantizar su atención a nivel pedagógico, médico, nutricional y psicológico.

Otra forma de sostenimiento, se da a través de un punto de compra de reciclaje donde reciben parte de los excedentes industriales que resultan en el sector y de material recolectado por un grupo de recicladores de la zona de Barrio Triste. Las utilidades económicas que obtienen de la actividad comercial del reciclaje, son reinvertidas en los programas educativos que benefician a muchos/as niños/as de la ciudad. También la Asociación cuenta con el apoyo de personas independientes y de diversas entidades como La Fundación Clásico de Ejecutivos El Colombiano, el Hospital Pablo Tobón Uribe y el INDER de Medellín, éstas conocen de cerca la problemática social de la ciudad y de la población que asiste a la sede, por lo que han decidido ser parte activa de las labores sociales que allí se ejecutan.

Es así como, con el aporte y la colaboración de estas organizaciones se pretende obtener recursos económicos que brinden la posibilidad de mejorar la atención que desde las diferentes áreas ofrece la Asociación y de ampliar la cobertura social en otros sectores marginados de la ciudad.

De esta manera queda claro que Poder Joven se esfuerza a diario por cumplir con su misión de atender niños/as que estén en riesgo de adquirir como forma de vida la calle, no obstante su labor se ve enfrentada a múltiples dificultades de tipo económico, familiar y social porque las situaciones de pobreza, desempleo, maltrato, hambre y hacinamiento implica una búsqueda constante de soluciones efectivas y mayor compromiso de toda la ciudad.

Con la información presentada sobre la realidad que se vive en los centros de práctica, Emaús y Poder Joven, podría decirse que los/as niños/as tienen notables dificultades en las habilidades sociales y en los intercambios comunicativos que establecen en sus relaciones con otras personas, en especial con sus pares. Por tales razones, sus interacciones intra e

interpersonales son inadecuadas y afectan la sana convivencia ya que, tanto la estructura familiar como el ambiente social y escolar son determinantes en el aprendizaje, el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades sociales.

## **2. ETAPA DE PROBLEMATIZACIÓN**

### ***Las relaciones intra e interpersonales: eje de la convivencia escolar***

#### ***2.1 El estado de la investigación en habilidades sociales: exploración de las habilidades sociales e intervención para el aprendizaje y el desarrollo.***

El trabajo sobre las habilidades sociales se remonta a finales de la década del 70 y las investigaciones que se encuentran en este campo, se dedican a explorar, indagar, conocer, detectar, entrenar y desarrollar las habilidades sociales en diferentes contextos. A continuación se describen algunos aspectos relevantes de estos trabajos con el fin de clarificar, el objeto de investigación, los objetivos o metas que persiguen, la metodología que privilegian -modelo, población, técnicas e instrumentos-, y los resultados obtenidos con el propósito de recuperar y trascender de manera reflexiva el conocimiento acumulado sobre las habilidades sociales.

En este análisis fue posible identificar dos grandes tendencias; una que hace énfasis en la exploración de las habilidades sociales y otra en los programas de intervención para el aprendizaje o el desarrollo de las habilidades sociales. Antes de pasar a describir las investigaciones de la tendencia de tipo exploratoria, es necesario precisar que ésta se centra en la indagación y el diagnóstico de las habilidades o su ausencia en las personas sobre las cuales se investiga, independientemente de los productos del trabajo que se espera.

Algunas de las investigaciones que se encontraron en la tendencia de tipo exploratoria, se dedican a identificar, indagar y conocer no sólo las habilidades sociales sino especialmente los principales problemas que influyen en su

desarrollo. En este sentido, Serra y Meneses (2002), estudiaron la relación existente entre las habilidades sociales y los problemas de comportamiento. De igual forma, Rodríguez y Montanero (2003), se interesaron por *la relación que había entre las conductas conflictivas y la afectación en la convivencia escolar debido al escaso desarrollo de las habilidades sociales, y ponen en evidencia que algunos de estos alumnos presentan una baja integración en el aula*. Es así como, en los estudios de Riley (1998) se afirma que las conductas desafiantes en los adolescentes que presentan dificultades en el control de sus comportamientos y el manejo de roles sociales, posteriormente pueden repercutir en indicadores tradicionales como el fracaso escolar y los contactos con la ley, por conductas desafiantes frente a la norma.

Otros estudios en esta misma línea, se preocuparon por detectar los problemas más característicos que afectaban la relación social de los individuos por la carencia de habilidades sociales. Entre ellos, las investigaciones de Pérez (2000), en cuyos resultados se identifican las conductas sociales deficientes, la relación que existe de éstas con: la escasez de experiencias sociales, las pautas educativas inapropiadas, la desconfianza, el miedo y la ansiedad; aspectos que interfieren, en algunos casos, en el rendimiento académico, en la apropiación de la norma y en las interacciones sociales.

Es común observar en estos trabajos la referencia reiterada a seleccionar poblaciones específicas que socialmente están catalogadas como de alto riesgo (Jadue, Galindo y Navarro 2005). Entre ellas se encuentran niños, niñas y adolescentes de la calle, en situación de abandono, o menores de hogares de protección simple. El interés parece estar en conocer las potencialidades y dificultades que existen en estos grupos y conocer además, el grado de desarrollo que tienen las habilidades sociales. Ejemplo de ello son las investigaciones realizadas por Riley (1998) quien trabajó con población adolescente que tenían dificultades para controlar sus comportamientos y Neme, Pereira y Del Prette (2000) quienes enfocaron su trabajo con niños de la calle, en riesgo de consumir drogas, robar y adquirir conductas antisociales y violentas.

También, los investigadores han incursionado en diferentes contextos entre los que se encuentran, los familiares, los escolares, los institucionales -ONG`s o privados-, y los sociales, observándose en los estudios analizados una inclinación por el contexto familiar, especialmente en los trabajos con población menor, de niños y niñas, y en la medida en que se aumentaba la edad, se desplazaban a otros contextos como: el escolar o el social.

En este sentido y en cuanto a los modelos de investigación, se privilegió el enfoque cuantitativo marcado por una tendencia teórica conductual, basado en el uso sistemático de técnicas e instrumentos estandarizados. Entre éstos se destacan, las pruebas para evaluar: niños, niñas, jóvenes, adolescentes, alumnos/as y profesores/as, según fuera el caso. En la investigación de Trianes y otros (2003), se utilizó la prueba "The Child Behavior Check List "CBCL" de Achenbach y Edlbrock que data de 1982. En esta misma línea, se destacan la evaluación del profesor, la auto-evaluación de los alumnos empleando pruebas para estimar las habilidades sociales y la empatía en el alumno, con la escala "Martson Evaluation of Social Skills With Youngsters" y "El Index of Emaphthy for Children y Adolescents (IE) de Bryant"; pruebas que no sólo se seleccionan para evaluar las habilidades sino para detectar los problemas de conducta social o desadaptación, presentes básicamente, en los contextos escolares.

Se encuentra también, que algunos de estos estudios fueron guiados por una tendencia teórica más conductual-cognitiva, y por otro tipo de instrumentos de recolección y análisis, como el estudio de caso, cuyo objetivo sirvió para fomentar la familiaridad con las situaciones poco conocidas y obtener información que les proporcionó a los investigadores la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real. Al respecto, (Pérez, 2000) señala que *la observación naturalista, no sólo se usa para valorar las habilidades sociales que una persona emplea cotidianamente sino como estrategia que permite tener un mayor acercamiento a la población*. En esta tendencia también se recurrió a las entrevistas que se realizaron en contextos y situaciones concretas con el fin de obtener

información de manera directa que le proporciona al investigador la posibilidad de clarificar las preguntas y respuestas.

Una vez estas investigaciones trascendieron la evaluación, se pasó al diseño de propuestas de entrenamiento, intervención y aprendizaje de las habilidades sociales. Esto permitió consolidar la segunda tendencia de investigación, entre las cuales se encuentra la de, Fernández y Moreno (2001), quienes demuestran a través de su investigación que un buen entrenamiento en habilidades sociales puede influir en el desempeño de las personas en diferentes contextos y situaciones, particularmente, en el rendimiento escolar de los/as niños/as que presentan problemas en la adquisición de habilidades de interacción social. Estos resultados sobre la evaluación y el entrenamiento en habilidades sociales, se fueron consolidando como el principal objetivo de algunos investigadores en este campo y se privilegió básicamente, la teoría conductual aplicada en sus estrategias y procedimientos para el desarrollo y el mantenimiento de las mismas.

No obstante, algunos autores como, Tesouro, Moreno, Güell y Franco (2005), señalan que no toda la enseñanza de las habilidades sociales es efectiva exclusivamente desde los modelos de entrenamiento, *sino que existe la posibilidad de llevar a cabo procesos de aprendizaje más cognitivos*. Por ejemplo, Brown (1978), Campione (1987), Whitman (1990), retomados por Gras (2002), proponen un programa dirigido a la enseñanza de las habilidades sociales específicas, a través de la enseñanza de habilidades metacognitivas, para que los/as niños/as mantengan las habilidades aprendidas y las transfieran a otras situaciones.

Otra forma de trabajar con las habilidades sociales, se encuentra en los estudios de Herreros (2003), quien resalta su intención de llevar a cabo la enseñanza de valores, determinada por la motivación e intereses de un grupo social con respecto a las actividades deportivas y la actividad física en general. Para ello, propone adaptar un programa deportivo de acuerdo a las actitudes y las preferencias de los alumnos, para enseñar habilidades sociales que ayuden a adquirir valores esenciales.

Otra perspectiva, sobre el trabajo de las habilidades sociales es la de Martínez S. (2002), quién partió del supuesto de que las habilidades sociales se adquieren *a través del aprendizaje y se pueden mejorar mediante la práctica*. Para ello, llevó a cabo distintos ejercicios que requerían la reflexión y el trabajo individual, el trabajo y *la discusión en equipo y la puesta en común* por parte de los/as alumnos/as, como estrategia para la adquisición de las habilidades sociales. Una vez finalizada esta intervención, encontró que las habilidades básicas, se aprenden e interiorizan de manera más fácil y a través de esquemas simples de entrenamiento, mientras que, las habilidades que involucran procesos cognitivos superiores, presentan mayores dificultades y requieren de estrategias más elaboradas para ser adquiridas, pero que son susceptibles de ser intencionadas por programas educativos innovadores y con énfasis en estrategias de enseñanza y de aprendizaje que involucren la metacognición y los procesos comunicativos.

Avanzando un poco más, es común encontrar en este tipo de investigaciones, el énfasis en programas de intervención dirigidas a población que presenta necesidades educativas especiales, quienes una vez sometidos a estas propuestas, muestran cambios significativos, ya que logran transferir de manera adecuada esos aprendizajes a otros contextos. En este sentido, Gras (2002) intentó reducir los problemas que los alumnos con necesidades educativas especiales tienen en el mantenimiento y generalización de los aprendizajes en situaciones diferentes al contexto, logrando un grado más elevado de competencia social.

De conformidad con lo anterior, la metodología para el diseño e implementación de este tipo de propuestas de intervención bajo esquemas de entrenamiento conductual para los/as niños/as con dificultades comportamentales, se llevó a cabo, en algunos de los estudios, a través de las siguientes fases:

- *Instrucciones*: información sobre los requisitos básicos del comportamiento concreto y presentación de la habilidad que se pretendía adquirir.

- *Modelamiento*: aprendizaje por imitación. Requería proporcionar ejemplos concretos y presentar su ejecución de manera real y factible.
- *Representación de papeles*: en el cual se solicita que el sujeto se convierta en actor y represente el papel que se le asigna para reproducir un tipo de comportamiento.
- *Retroalimentación*: consistía en suministrar información sobre cómo se ha representado el papel asignado indicando el grado en que la respuesta se ha aproximado al objetivo.
- *Generalización*: suponía la aplicación de las habilidades sociales en el marco de la vida cotidiana y en situaciones reales.

En general, las investigaciones ya fueran cualitativas o cuantitativas, partieron de las hipótesis que en su momento cada investigador/a se formuló para evaluar a las personas que participaron en los diferentes estudios, con el fin de determinar su desarrollo en habilidades sociales, independiente de su condición económica, académica, cognitiva o familiar. A partir de esto, se creó un plan de trabajo que contenía gran variedad de estrategias y actividades que fueron adaptadas según la necesidad de la población en cuestión, pudiendo así comprobar que *las personas son capaces de lograr la comprensión y el aprendizaje de habilidades sociales y no sólo eso, sino también de interiorizarlas, mantenerlas y transferirlas a otros contextos, situaciones y actividades diferentes.*

Además de estas investigaciones, es necesario resaltar otros trabajos en los que se establece la relación entre habilidades sociales, convivencia y habilidades comunicativas. En esta perspectiva, existe un cierto grupo de investigaciones relacionadas con estas temáticas, entre las cuales se encuentran algunos autores como Calafell y Sureda (2002), quienes se refieren exactamente a la convivencia escolar y parten de una experiencia vivida en una institución, en el campo de la resolución de conflictos, de acuerdo con las necesidades y características de esa escuela. En ésta, se creó una comisión de convivencia mediadora, que tiene como objetivo la resolución de problemas

que van surgiendo en el día a día, con el fin de buscar información en torno a una situación problemática que se presente, la puesta en común del problema entre el colectivo docente, la descarga emocional de los implicados y la resolución del problema entre la comunidad educativa.

En otras palabras, lo que estos investigadores pretendían, era observar y analizar las formas de resolución de problemas existentes en esta institución, la convivencia y las habilidades comunicativas que poseen, con el fin de detectar los agentes involucrados en el tema de la resolución de conflictos y la manera de enfrentar esta situación por parte de la escuela.

Sobre esta misma idea, otra investigación, encabezada por Ramírez y Fernández (2002), hace referencia a la importancia de un programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. Al respecto, plantean que la escuela como sistema social, *debe asumir la enseñanza de las capacidades y habilidades que no se adquieren durante el desarrollo natural y hacen énfasis en que muchos de los problemas de convivencia se originan por la falta de habilidades sociales*. Es por esto, que proponen un programa para desarrollar dentro de la escuela, con el compromiso de todo el centro educativo. Este programa está dividido básicamente en tres componentes: el conocimiento de sí mismo y del otro, la comunicación, la capacidad para afrontar situaciones sociales, la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

En esta misma línea, se encuentran a Jiménez, Posada y Rodríguez (1999), quienes hacen énfasis en la educación como la manera en que una persona se forma integralmente y desarrolla capacidades para ser competente. Según ellos, la escuela debe promover jóvenes que sean competentes tanto en la construcción de su conocimiento como en la convivencia con sus pares, ya que sin habilidades necesarias para convivir, así se tengan conocimientos, no lograrán ser competentes. Es por esto, que se plantean las habilidades sociales como un componente fundamental de la educación, entre ellas se encuentran

las conductas verbales y no verbales como medio para facilitar el intercambio social.

Por lo tanto, la escuela es un ente facilitador de aprendizajes y generador de conocimiento, y debe ser la primera en crear planes encaminados a desarrollar en los niños, niñas y jóvenes habilidades sociales necesarias como la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el trabajo cooperativo entre otras, que permitan tener una convivencia sana y adecuada, no sólo en el ámbito escolar sino también a nivel social. Para ello, la comunicación aparece, entonces, como un factor determinante de los procesos pedagógicos y de la convivencia escolar favoreciendo espacios de concertación y de negociación. En esta perspectiva, Duarte (2005), tiene en cuenta los procesos comunicativos como parte constitutiva de la convivencia escolar, y que estos, a su vez, deben ser objeto de reflexión por parte de los actores educativos con el fin de generar ambientes más propicios para la formación integral de los/as estudiantes y para la construcción de una sociedad más civilizada basado en el desarrollo y el fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Una vez realizada esta exploración en habilidades sociales se encuentra que estas habilidades se desarrollan y se afianzan en niños, niñas y jóvenes con y sin necesidades educativas especiales a través de programas de enseñanza y/o de entrenamiento, con la intención de que esta población logre apropiarse y ponga en práctica dicho aprendizaje, de modo que lo transfieran a otros contextos, situaciones y actividades de manera socialmente adecuada.

En concordancia con lo anterior, se hace necesario que se creen, desde diferentes agentes educativos, programas que posibiliten adquirir, desarrollar y mantener habilidades sociales que favorezcan la convivencia y a su vez mejoren el desarrollo individual y grupal de los diferentes actores inmersos en el contexto social.

## 2.2 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

***Las relaciones interpersonales de los (as) niños(as) en situación de vulnerabilidad se caracterizan por la falta de apropiación de las habilidades sociales***

Muchos han sido los aportes que la psicología experimental y la psicología cognitiva han hecho al tema de las habilidades sociales desde los primeros planteamientos que Salter (1949) hiciera al respecto, sin embargo, después de más de 60 años de análisis y reflexiones sobre este tópico y la diversidad de enfoques y modelos de investigación provenientes de igual cantidad de disciplinas, han originado que se disperse este discurso y sólo se resalten y rescaten los planteamientos teóricos procedentes de intervenciones clínicas e individuales en las áreas de la Psicología Experimental y la Educación Especial.

A lo anterior, habría que sumarle el poco interés que ha cobrado en el área de la pedagogía, el estudio de los componentes cognitivos y comportamentales que sugiere el tema de las habilidades sociales ya que es común encontrar que en la mayoría de los casos, los comportamientos disruptivos y las dificultades de interacción entre los/as estudiantes son vistas por la escuela como actos de rebeldía escolar o como una manifestación de insubordinación y desacato a la norma y no como dificultades generadas por el escaso fortalecimiento de las habilidades sociales en los ambientes familiares y/o escolares.

Ante este panorama, las relaciones directas que se dan entre las dificultades en las habilidades sociales y los actos que se denominan como comportamientos disruptivos, surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo lograr un aprendizaje y desarrollo significativo de las habilidades sociales en diferentes contextos? y ¿cuál sería la forma en la que éstas deben ser abordadas?

Estos interrogantes, son una constante en las escuelas de hoy que ven a menudo las formas inadecuadas de interacción interpersonal que tienen los/as niños/as con sus pares y con sus docentes; la reiterada presencia de

comportamientos disruptivos dentro de las aulas de clase, la falta de reconocimiento de figuras de autoridad, la carencia de habilidades para la resolución de problemas, la dificultad en la expresión de opiniones, actitudes, puntos de vista y para elaborar juicios críticos de la realidad en la que están inmersos.

Por consiguiente, las habilidades sociales en el campo educativo cobran importancia, en tanto, no tenerlas impiden a los/as estudiantes establecer procesos de intercambios comunicativos apropiados con los demás, en diferentes escenarios sociales, entre los que se ubica la escuela. Por el contrario, tenerlas supone beneficios para los implicados en la interacción ya que las habilidades sociales son ‘como una caja de herramientas’<sup>4</sup> para la sana convivencia de los miembros que la conforman porque constituyen una alternativa valiosa para resolver los problemas de comportamiento de los/as alumnos/as, creando al mismo tiempo un clima de aprendizaje adecuado que mejora el ambiente escolar, permite un mejor resultado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y favorece las relaciones en la familia y en otros espacios en los que la persona interactúa.

Pero, más allá del establecimiento de ambientes escolares favorables que faciliten los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas y las estrategias para el abordaje de comportamientos inadecuados en las instituciones educativas, las habilidades sociales en la escuela, se convierten en la base fundamental para la sana convivencia de los miembros que la conforman, debido a que en su desarrollo se transversan y enriquecen los intercambios comunicativos que hacen posible la resolución de problemas conductuales de los/as estudiantes y el mejoramiento de las interacciones que subyacen en todos los campos de las relaciones humanas.

En las interacciones realizadas durante la experiencia de práctica pedagógica con los niños y las niñas del Colegio Parroquial Emaús y La Asociación Poder Joven de la ciudad de Medellín de 2007, se logran evidenciar varias dificultades

---

<sup>4</sup> Relacionamos las habilidades sociales ‘como una caja de herramientas’ ya que al ponerlas en práctica le permite a la persona interactuar en su medio y resolver sus conflictos de manera asertiva.

relacionadas con la convivencia escolar que interfieren de forma directa en la manifestación de habilidades socialmente adecuadas y específicamente, en las relaciones interpersonales maestro- alumno/a, alumno/a-alumno/a. En éstas, la comunicación es poco efectiva, carente de asertividad, provista de desconfianza, cargada de brusquedad, de agresiones físicas y verbales.

Las dificultades de los/as estudiantes son originadas por comportamientos disruptivos como pararse del puesto, rayar el tablero, pelear entre sí, pasarse por debajo de las sillas, montarse sobre éstas, empujarlas para molestar al compañero de al lado. Asomarse y trepar por las ventanas, mesas y muros, insultarse entre sí, saludarse por medio de golpes, patadas, 'calvetazos' y estrujones, armar corrillos, gritar, poner quejas, ofender al otro de hecho o de palabra sobre situaciones personales o familiares, y pedir permiso para ir al baño como excusa para salirse del salón y/o para evadir las tareas.

En parte estos problemas se deben a conductas opositoras, dificultades para seguir, comprender y acatar la norma, desconocimiento de los deberes y los derechos, falta de reconocimiento de figuras de autoridad dentro del contexto escolar y carencia de habilidades para la resolución de conflictos interpersonales, trayendo consigo problemas disciplinarios que inciden negativamente en los procesos de enseñanza, en el clima de aprendizaje adecuado, en la creación de un ambiente escolar fructífero, en las interacciones que los/as niños/as establecen en el contexto escolar y por ello se le atribuye a la escuela un lugar preponderante para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales de sus estudiantes.

Las formas de relación y comunicación están determinadas por el contexto en el cual interactúan las personas, donde los modelos y patrones familiares, culturales y sociales son los encargados de aportar las bases para el aprendizaje de las habilidades sociales y por ende, para el establecimiento de las relaciones interpersonales, de ahí la importancia de trabajar sobre éstas en la escuela y a su vez fomentar la sana convivencia y las formas de relación y comunicación efectiva entre las personas en los diferentes escenarios sociales,

primordialmente, en el contexto escolar que abre la posibilidad para los acuerdos, la interlocución, el diálogo y la negociación del conflicto.

La sana convivencia y el aprendizaje significativo, pueden verse afectados negativamente, por las dificultades generadas bajo condiciones de vulnerabilidad. Al respecto, El Ministerio de Educación Nacional identificó como poblaciones vulnerables, “a las personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden”<sup>5</sup>. Estas condiciones de vulnerabilidad se expresan en situaciones de pobreza extrema, abuso, maltrato físico-psicológico, consumo y expendio de drogas, prostitución y hurto, o por los ambientes sociales y familiares con patrones de crianza inadecuados, ausencia de figuras de autoridad o autoritarismo, prácticas de relación limitadas y una comunicación poco efectiva.

Entre las evidencias recogidas en el ejercicio de reconstrucción de la experiencia pedagógica e investigativa de la práctica donde se expone las situaciones, experiencias y acciones relacionadas con el problema de las interacciones de los niños y las niñas en el escenario de la escuela y el aula, se encuentra que: “en las interacciones de los/as niños/as es común encontrar que las relaciones están determinadas por factores como la edad, el grado, el grupo escolar, el sexo, el género, las motivaciones y los intereses personales.

Estos intercambios sociales, al interior de la escuela, se evidencian directamente en los grupos con los que se lleva a cabo la propuesta pedagógica. Las relaciones que establecen los niños y niñas de estos grupos están mediadas por los juegos, los conflictos, los diálogos y las actividades de tipo académico.

Los alumnos son agresivos porque ellos viven en ambientes violentos, donde la agresión es una forma de relación común entre padres-hijos/as, compañeros/as-compañeros/as, adultos-niños/as y hasta maestros/as-alumnos/as. Si un niño reconoce que la forma más efectiva de conseguir lo que

---

<sup>5</sup> Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables.

desea es violentando o gritando al otro seguramente recurrirá a ello para lograrlo.

En este mismo sentido, si en la casa los padres y familiares crean y mantienen relaciones donde reina la ley del más fuerte, de quien más duro grite o quien más fuerte pueda golpear, los niños aprenderán de este modelo de comportamiento y aún siendo víctimas de la violencia intrafamiliar acudirán a ella, como manera de sobrevivir y subsistir en los diferentes espacios sociales.

Aunque muchos niños elijan no replicar la violencia con que ellos son tratados, la mayoría simplemente, son 'contagiados' por la agresión que reciben, y terminan repitiendo este tipo de conductas, donde sólo pueden dar agresión; si lo único que tienen y reciben son maltratos ¿qué otro tipo de trato pueden dar?, ¿cómo pueden buscar otra forma de comportamiento si el violento o disruptivo es el que mejor encaja en su contexto inmediato?"<sup>6</sup>

Dichos factores pueden llevar a que en un futuro estos/as niños/as no tengan la capacidad para relacionarse en otro medio diferente al que viven, de igual manera, presentarán dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento escolar, actos de indisciplina y lo más preocupante aún, falta de proyección personal, académica, laboral y social. Todo esto se suma a los problemas legales debido a las conductas delictivas y antisociales, con implicaciones no sólo personales sino también sociales.

Por tanto, el contexto escolar además de preocuparse por los aprendizajes escolares y por el desarrollo moral, también debe dirigir sus programas académicos a enseñar y afianzar las habilidades sociales que favorezcan la convivencia, desde propuestas claramente definidas y organizadas conjuntamente por la comunidad educativa; pero no sólo retomar programas de otras disciplinas como la psicología y realizar una replica exacta de estos ya que aunque el fin podría ser similar, el contexto y la metodología pedagógica difieren de estas propuestas.

---

<sup>6</sup> Ver anexo N° 1. Reconstrucción de la experiencia pedagógica e investigativa de la práctica, junio de 2007

Esta es una tarea que requiere pronta respuesta y demanda el compromiso de todas las personas involucradas, mucho más cuando es notorio que en las prácticas pedagógicas actuales, existen falencias para reconocer e implementar estrategias de enseñanza dirigidas al fortalecimiento de las habilidades sociales en los educandos ya que el interés es reducido, por lo que, la mayoría de esfuerzos se concentran en los aprendizajes académicos fundamentales u obligatorios, en cumplimiento de los lineamientos curriculares propuestos en la Ley 115 de 1994.

Por consiguiente, se hace necesario ampliar la comprensión sobre las habilidades sociales, cómo se aprenden y cómo se ponen en práctica en los diferentes escenarios sociales y específicamente en el ámbito escolar para diseñar e implementar estrategias basadas en habilidades comunicativas que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales y a mejorar la convivencia de los niños y de las niñas en condición de vulnerabilidad. Es así como la pregunta de investigación se delimita de la siguiente manera:

*¿Cómo una propuesta pedagógica, basada en Habilidades Comunicativas, eje de la interacción entre lo individual y lo social, influye de manera significativa en el desarrollo y el fortalecimiento de las Habilidades Sociales y en la convivencia escolar de los niños y las niñas del Colegio Parroquial Emaús y La Asociación Poder Joven de la ciudad de Medellín de 2007?*

Esta pregunta de investigación se apoya metodológicamente en una preguntas que permitirán orientar el curso de la investigación de la práctica pedagógica y de esta manera comprender y profundizar el problema de las habilidades sociales de los/as niños/as en situación de vulnerabilidad:

- ¿Qué condiciones familiares y sociales favorecen los procesos de aprendizaje de las habilidades sociales de los/as niños/as de los centros de práctica?

- ¿Qué comportamientos caracterizan las relaciones intra e interpersonales de los/as niños/as de los centros de práctica?
- ¿Cuáles son las estrategias comunicativas que facilitan el aprendizaje de las habilidades sociales en los niños y las niñas?
- ¿Qué factores determinan la convivencia escolar en el Colegio Parroquial Emaús y La Asociación Poder Joven de la ciudad de Medellín?
- ¿Cómo influyen las habilidades sociales en la resolución de conflictos y en una sana convivencia?
- ¿Cuáles de las habilidades sociales de los niños y las niñas favorecen la auto-regulación y las relaciones interpersonales?
- ¿Por qué si los niños y las niñas conocen las habilidades sociales no las ponen en práctica?

## 2.3 JUSTIFICACIÓN

### ***Las habilidades sociales: esencia de las interacciones de la convivencia escolar***

Las habilidades sociales se han constituido en un conjunto de comportamientos y actitudes socialmente adecuados que facilitan las relaciones intra e interpersonales fundamentales en la formación de la persona, ya que la naturaleza de la persona es esencialmente social. En este sentido, quien no logre desplegar o adquirir condiciones mínimas para relacionarse con los demás, estaría expuesto a no alcanzar sus niveles óptimos de desarrollo integral –físico, biológico, comunicativo, cognitivo, psicológico y socio-afectivo-,

produciendo daños irremediables en la estructuración de la personalidad y creándose dificultades de adaptación social.

Se hace necesario, entonces, que desde los primeros años de vida del niño, la familia, primer agente socializador, logre brindar experiencias enriquecedoras para favorecer el proceso de socialización, proceso sin el cual las personas no podrían estructurar su personalidad, integrarse a la sociedad o adaptarse a ella. Según Alonso y Benito (1996)

la socialización es el proceso por el cual un individuo aprende e interioriza los valores, las normas y los códigos simbólicos de su entorno social, integrándolos en su personalidad. El resultado de ésta, es una cierta aprobación en los comportamientos que permite la integración individual y la estabilidad del conjunto social (P: 87).

Gracias al proceso de socialización la persona va adquiriendo las capacidades de participación e integración social en el grupo que le corresponde.

De ahí que la familia como la principal figura en la configuración de la autoridad y de socialización del sujeto, generadora de valores, fuente de los primeros aprendizajes y del desarrollo en todas las dimensiones del ser, es aún más determinante que el propio contexto socio-económico, político, religioso y cultural del niño en sus primeros años de vida, sin perder de vista que estos contextos cobrarán mayor importancia a medida que el/la niño/a se desarrolla e interactúa en ellos. Por consiguiente, es el medio el encargado de valorar sus conductas como adecuadas o inadecuadas y es así como, desde un enfoque interaccionista, las habilidades sociales se conciben como la capacidad de interactuar con los demás en un contexto social dado. Esta interacción es aceptada y valorada desde la posibilidad que ofrece para un intercambio libre y abierto que permita obtener beneficio personal, mutuo y para otros.

El segundo agente encargado de continuar el proceso de socialización de la persona, es la escuela, quien a la par con la familia debe ofrecer, por medio de la educación, modelos de comportamiento socialmente adecuados y reglas, valores, derechos y deberes, para que los/as niños/as aprendan al tiempo que regulan su propia conducta. La escuela entra a jugar un papel fundamental en ese proceso de socialización, pues es la encargada de continuar y reforzar la

tarea que ha iniciado la familia, no sólo al brindar aprendizajes académicos sino de propiciar un ambiente óptimo en la formación integral de el/la niño/a, basado en el desarrollo de las habilidades de interacción social. De acuerdo con Alonso y Benito (1996),

con la escolarización se produce una ampliación del panorama social, apareciendo nuevos estímulos, competencias que asume preferentemente el centro educativo y que antes estaban reservadas a la familia. Esta nueva etapa puede y debe ofrecer grandes posibilidades para el desarrollo social (P: 90).

En esta perspectiva, el mundo de las relaciones sociales para el/la niño/a, se amplía con experiencias diferentes a las familiares, pues ahora cuenta con sus pares y con otras personas adultas. Por lo tanto, la escuela debe preocuparse por incluir dentro de su plan curricular programas que, promuevan el aprendizaje de las habilidades sociales, las cuales no pueden estar aisladas de lo/as alumnos/as sino por el contrario, deben responder a sus intereses y necesidades así como a las exigencias que el contexto determine.

En el caso específico de la población que por sus condiciones sociales y culturales se encuentra en situación de vulnerabilidad, le corresponde a la escuela, la tarea de brindar alternativas y opciones de vida que faciliten la supervivencia en esta realidad ya bastante compleja, para que los/as niños/as que la habitan aprendan todo aquello que sea necesario. Lo necesario se refiere aquí, no sólo a los bienes legados por la cultura, sino a aquellas habilidades sociales y comunicativas que por condiciones o experiencias limitadas no han alcanzado desarrollos significativos y por lo tanto son precarias a la hora de ser utilizadas.

Ahora bien, esta amalgama de necesidades de aprendizaje que debieron ser resueltas por aquellos primeros ambientes, familiares y sociales, demanda de la escuela soluciones de carácter innovador y pertinentes para desarrollar las competencias fundamentales que faciliten la convivencia escolar a través de habilidades para interactuar con los otros, intercambiar experiencias, responder asertivamente a las múltiples situaciones que se enfrentan, resolver los conflictos, expresarse en el momento oportuno y con la mejor estrategia,

dirigirse a los otros con respeto, comunicarse de diferentes formas, argumentar las opiniones, etc., no poseerlas, crea un ambiente de clase desfavorable que obstaculiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje que conduce al fracaso y/o deserción escolar y altera las relaciones intra e interpersonales, con probabilidad de traer consigo una adultez poco exitosa.

Es de resaltar la importancia que tiene el proyecto pedagógico, en tanto pretende conocer más objetiva y detalladamente la realidad de los/as niños/as de dos centros de práctica de la ciudad de Medellín: 18 niño/as de la Asociación Poder Joven, sede Karah y 80 niños/as de el Colegio Parroquial Emaús, sede la Pasión, quienes oscilan entre los 6 y 13 años de edad, de igual manera el proyecto busca brindar mejores estrategias de trabajo para privilegiar las habilidades comunicativas y transformar positivamente las habilidades sociales y por ende la convivencia escolar y social.

Es así como, a partir del diseño y la puesta en marcha de la propuesta de intervención pedagógica, con la participación directa de los/as niños/as y con la implementación de estrategias y actividades adecuadas, se pretende afianzar el aprendizaje de las habilidades sociales a través de las habilidades comunicativas relacionadas con la expresión oral y la escucha como una vía para mejorarlas, también se busca generar soluciones efectivas y prácticas para la resolución de conflictos en el ambiente escolar, y en general, para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los niños y niñas, recuperando la auto-percepción positiva –autoestima-, la conducta asertiva y la autodeterminación, procesos íntimamente relacionados con la realización personal.

En el tema de las habilidades sociales se ha comprobado que definitivamente éstas si pueden ser aprendidas por las personas y seguramente, pueden ser enseñadas, afianzadas y/o fortalecidas; esta premisa se convierte en uno de los pilares del proyecto pedagógico, en tanto se observa con claridad y con firme convicción que una propuesta debidamente planeada y ejecutada puede generar un impacto positivo en la formación integral de los/as alumnos/as.

En este sentido, en la medida en que se implemente un programa que favorezca el aprendizaje y afianzamiento de habilidades sociales, basadas en las habilidades comunicativas, se podrán mejorar actitudes y comportamientos de los niños y las niñas que se encuentran expuestos a condiciones de vulnerabilidad social.

En el fenómeno explorado durante la investigación, se indaga hasta llegar a verificar los avances que en el plano de habilidades comunicativas los niños y las niñas conseguirán. La posibilidad de avanzar significativamente en la exploración de la situación estudiada, estará determinada, en gran parte, por los protagonistas y por la comunidad indagada, quienes son los que facilitan u obstaculizan la recolección de datos y la comprensión de sus principales características y necesidades.

Para realizar el acercamiento a la población y poder comprender más a fondo todo lo relacionado con las habilidades sociales, se emplean estrategias como el juego de roles y los dilemas morales y actividades lúdicas que faciliten el acceso directo a la información, a través de la práctica pedagógica basada en planes de acción donde se abordan el auto-reconocimiento, el respeto por la diferencia, la tolerancia y el diálogo como principios rectores. Para ello, es importante la comunicación efectiva y la sana interacción, que se constituyen como la base esencial para explorar, analizar, plantear y propiciar alternativas que vayan dirigidas a mejorar la convivencia escolar y por ende la social.

Es así como, la investigación-acción-educativa se centra en las prácticas del maestro que deben repercutir en los aprendizajes de los/as estudiantes, para lo que se propone iniciar un ejercicio riguroso de observación participante y caracterización del contexto escolar y social de los niños y las niñas, el manejo de cuestionario para la pre y post- evaluación, el diario de campo donde se registra la observación de la experiencia de práctica, la estrategia de evaluación de los planes de acción y las grabaciones en video llevadas a cabo en ambos centros de práctica que permite la indagación sobre el fenómeno de las habilidades sociales de la población objeto de estudio.

Posteriormente, para el análisis y la interpretación de datos se recurre a herramientas como la triangulación de información, la matriz categorial y las rejillas para la organización, la clasificación y la sistematización de datos, lo que permite un proceso permanente de reflexión y análisis de la experiencia docente y de los resultados obtenidos que conduzcan a la comprensión y a la generación de una nueva racionalidad sobre las habilidades sociales en el plano educativo. Con la ejecución del proyecto se pretende conocer el impacto y la acogida que tenga la propuesta pedagógica con base en habilidades comunicativas, la cual en esencia, intenta ser innovadora en el campo de la Educación Especial. Como maestros/as en formación se aspira evidenciar aquellos cambios positivos que pueden alcanzar los/as alumnos/as después de participar de una serie de estrategias encaminadas a fomentar sus procesos comunicativos, tanto en su desempeño personal como social, además, identificar cuáles comportamientos y competencias influyen en la adquisición de aprendizajes significativos, y qué dificultades son las que interfieren en ellos.

En este sentido, la investigación puede ser útil en otros espacios escolares que abordan ésta misma problemática y exhiban características similares al grupo objeto de estudio de la presente investigación, es decir, sería posible hacer una réplica en varios asuntos del ejercicio investigativo, no obstante, los resultados serían susceptibles de ser generalizados en otros espacios y grupos sociales siempre que se realicen adecuaciones pertinentes con las necesidades y particularidades de la población que se estudie, ya que probablemente se obtendrán resultados semejantes o tal vez diferentes a los hallados en esta investigación.

Es evidente que el tema central de investigación permite establecer una relación estrecha y directa tanto con sus categorías emergentes como con las diferentes categorías de análisis, puesto que, se crea una articulación demostrativa, explicativa y descriptiva entre lo teórico y lo práctico, de aquello que encierra el complejo universo de las relaciones sociales y las implicaciones sociales y educativas de la población expuesta a condiciones de riesgo.

El ejercicio de investigación cualitativa de las/os maestras/os en formación, se construye con base en las expectativas y principales preocupaciones que en el plano pedagógico, didáctico y curricular surgieron desde el interés de profundizar en la indagación, el reconocimiento e identificación de las necesidades educativas que podría presentar la población expuesta a situaciones de vulnerabilidad, específicamente, las relacionadas con las habilidades sociales y las comunicativas; quienes, por sus conflictos sociales tan marcados, requieren adaptaciones curriculares y apoyos educativos que les ayude a compensar o subsanar las desventajas a las que se ven enfrentados y así, incrementen su bienestar integral.

Como proyecto pedagógico, ésta es una propuesta que hace un aporte significativo al programa de Educación Especial, en tanto se incursiona en el estudio intencional de objetos de conocimiento propios de otras disciplinas – ciencias sociales, psicología-, con las cuales el programa ha establecido pocas relaciones y discusiones. En consecuencia, le ofrece una visión renovada y enriquecida a las/os maestras/os en formación sobre la comprensión y dominio de contenidos teóricos en habilidades sociales que les implica nuevas y variadas formas de actuación, así como el aprendizaje de estrategias para resolver diferentes asuntos sociales necesarios y fundamentales de ser intervenidos por el maestro en la escuela.

De esta manera la propuesta de intervención pedagógica en habilidades sociales cobra sentido en el proceso de formación docente en tanto contribuye con elementos conceptuales, didácticos, pedagógicos e investigativos al perfil del Licenciado y la Licenciada en Educación Especial que la universidad pretende formar, ya que la experiencia favorece sin duda alguna, la apropiación teórica y práctica que permite aplicar y organizar programas curriculares tanto en la educación formal (Colegio Parroquial Emaús) como en la no formal (Asociación Poder Joven).

Los estudios futuros que se desarrollen en condiciones paralelas a las presentes, necesariamente, deberán reconocer que la competencia social, es un constructo amplio y complejo, constituido por un extenso conjunto de

habilidades sociales, dentro de las que -para este caso en particular-, sólo se abarcaron las comunicativas por ser consideradas indispensables y básicas en el proceso educativo de los niños y las niñas, teniendo claridad que falta bastante por hacer en relación con el trabajo en habilidades sociales, donde los esfuerzos y los aportes del sistema escolar debe consolidarse y arraigarse en los diferentes planes de estudio de cada institución, no como un “relleno” de ciertas asignaturas o como actividad esporádica para complementar las jornadas cívico-culturales; sino como un proyecto programado e intencionado, que sea organizado por toda la comunidad educativa, teniendo el apoyo del contexto familiar y comunitario, para obtener realmente resultados óptimos.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Generales**

- ✓ Adoptar el enfoque de la investigación-acción-educativa y etnográfica como ejes de formación de maestras/os en Educación Especial que propicie la reflexión crítica sobre la experiencia de práctica pedagógica y genere nuevas alternativas de acción en el campo de las habilidades sociales.
  
- ✓ Elaborar y aplicar una propuesta de intervención pedagógica basada en las habilidades comunicativas (escucha/expresión oral) que contribuya al desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades sociales de los/as niños/as de los centros de práctica: Asociación Poder Joven y Colegio Parroquial Emaús de la ciudad de Medellín en el año 2007.
  
- ✓ Contribuir a la formación del perfil profesional de Licenciados en Educación Especial a partir de la investigación de la práctica docente que responda a las demandas y necesidades del contexto familiar, escolar y social de la población vulnerable.

- ✓ Generar una reflexión crítica sobre la práctica pedagógica como maestras/o en formación que permita la comprensión y un mayor conocimiento sobre las habilidades sociales, las fortalezas y dificultades para intervenirlas mediante estrategias y actividades basadas en las habilidades comunicativas (a través de la deconstrucción y reconstrucción de la experiencia de práctica pedagógica como maestras/o en formación)

### **3.2 Específicos**

- ✓ Caracterizar el contexto de los centros de práctica en lo socio-económico y cultural que permita un acercamiento a la realidad educativa de los niños y las niñas que por su naturaleza o determinadas circunstancias se encuentran en situación de vulnerabilidad.
- ✓ Recolectar información acerca de las habilidades sociales que poseen los/as niños/as de La Asociación Poder Joven y el Colegio Parroquial Emaús de la ciudad de Medellín en el año 2007, mediante la aplicación de instrumentos propios de la investigación-acción-educativa y de la etnografía que den cuenta de las interacciones escolares en esta población.
- ✓ Analizar e interpretar la información recolectada durante el proceso de práctica pedagógica de las/el maestras/o en formación que facilite la comprensión del fenómeno y la construcción de la propuesta de intervención pedagógica en habilidades sociales.
- ✓ Aportar elementos conceptuales y metodológicos a los centros de práctica que les permita incorporar, en sus proyectos educativos, objetivos y estrategias que favorezcan la enseñanza de las habilidades sociales a través de una propuesta pedagógica que contribuya al mejoramiento de la convivencia escolar y social.

- ✓ Asumir la enseñanza como un objeto de reflexión crítica mediante la deconstrucción y reconstrucción de la experiencia de la práctica pedagógica de las/os maestras/os en formación con miras a la transformación de su quehacer docente.

#### **4. REFERENTE TEÓRICO**

##### ***Las habilidades comunicativas y la pedagogía humanista: pilares de las habilidades sociales***

##### ***4.1 Las habilidades sociales de niños/as en condición de vulnerabilidad***

La transformación de las sociedades, a partir de las nuevas miradas y concepciones sobre el ser humano, sus necesidades, y las formas de interacción que subyacen a las dinámicas sociales actuales, demandan de la resignificación de ideas sobre las pautas de comportamiento social adecuado, ya que si bien en principio se hablaba de normas de urbanidad, normas de cortesía y códigos de comportamiento moral, en la actualidad estas denominaciones cambiaron, en tanto que surgen conceptos como competencia social y desarrollo de habilidades sociales. Estas últimas, se enfocan no sólo, en las adecuadas relaciones interpersonales, sino también en la sana convivencia, debido a que existen unos componentes socio-culturales (normas, conductas y valores) que les permiten a las personas integrarse a un entorno social y paralelamente construir su personalidad.

Al respecto, la psicología es una de las disciplinas que más se ha preocupado por estudiar cómo se desarrollan, evalúan y entrenan las habilidades sociales, además de la influencia que ejercen figuras sociales significativas en la vida de las personas, como la familia y la escuela para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, los procesos de comunicación y la sana convivencia. No obstante hasta la fecha y a pesar de continuar en esta misma línea, se hace notorio que la mayoría de los estudios que han abordado la temática de HS han puesto su mirada en ciertos grupos poblacionales,

(Personas con trastornos psiquiátricos, niños/as, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual o autismo) lo que excluyó con ello, a las personas en situación de vulnerabilidad, dado que el interés de dichos análisis se centraron en la atención clínica de casos particulares de déficit en HS.

Sin embargo, antes de abordar con profundidad el concepto de HS es necesario aclarar las relaciones que éste, establece con el término de competencia social, debido a que normalmente algunos investigadores suelen concebirlos y emplearlos como sinónimos. Para iniciar, se requiere precisar que según Trianes y Cols. (1999, citados por López, Iriarte y González, 2004) la competencia social se define como “procesos cognitivos, socio-afectivos y emocionales que sustentan comportamientos que son evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos conceptos” (P: 150).

A su vez, Fernández Ballesteros, (1994, citado por Vallés y Vallés, 1996) la define como “un constructo que abarca múltiples facetas relativas a la calidad de los logros de un individuo en el desempeño de sus distintos roles sociales y que resulta subsidiario del constructo más general de competencia personal” (P: 27). En este sentido, es un concepto que corresponde a un nivel de mayor complejidad en tanto no se puede entender sólo en términos de habilidades o resultados sociales específicos, sino que se constituye en un conjunto de habilidades donde se integran comportamientos, pensamientos, sentimientos, conductas y contextos (López, Iriarte y González, 2004), así como los roles que las personas desempeñan (P: 146).

Estas definiciones dejan en claro que las competencias comprendidas como constructo o como proceso individual deben ser, necesariamente, evaluadas y reconocidas como respuestas sociales adecuadas, de ahí que al referirse a alguien como competente social, no basta entonces, con que conozca determinadas conductas sociales, sino que es necesario que sepa cómo, cuándo y en qué situaciones emplearlas, siendo capaz de percibir la situación, los sentimientos de los demás, auto-controlarse y auto-regularse.

En esta perspectiva, el concepto de *competencia social* se relaciona entonces, con el de habilidades sociales, en tanto éstas, se incluyen dentro de la primera, pues la puesta en práctica de dichas habilidades determinará si las personas son competentes a la hora de establecer relaciones interpersonales asertivas con los demás, resolver adecuadamente las situaciones problema y comunicarse de forma apropiada con sus interlocutores.

En relación con los planteamientos anteriormente expuestos, es factible aseverar, que el saber comunicarse adecuadamente con otros, mantener relaciones armoniosas con éstos, así como saber tomar decisiones acertadas, poner en juego la capacidad para aprender, poder determinar adecuadamente nuestras metas y llevarlas a cabo, constituyen algunos de los elementos que hacen parte de las habilidades sociales básicas que nos hacen competentes para alcanzar una adecuada adaptación psico-social.

Ahora bien, esclarecida la relación que existe entre la competencia social y las HS, es pertinente ahondar tanto en el concepto de HS como en sus componentes, clasificación y evaluación, con el fin de identificar sus elementos nodales y a partir de allí, sustentar una propuesta pedagógica que fortalezca dichas habilidades en los/as niños/as que por sus condiciones económicas, sociales y culturales se ven expuestos a situaciones de vulnerabilidad.

Por lo anterior, se empezará por decir que la teoría de HS se ha venido desarrollando de forma sistemática desde finales de la década del 50, por medio de investigaciones encaminadas a explorarlas, indagarlas, conocerlas, detectarlas, entrenarlas o desarrollarlas en diferentes contextos sociales y culturales, con diversas poblaciones y con diferentes enfoques metodológicos.

Pese a los numerosos estudios teóricos e investigativos sobre las HS, a los distintos enfoques (conductista, interaccionista, conductual-cognitivista) que las han abordado, así como a los aportes de la teoría de la inteligencia emocional y la amplia influencia del componente cultural que éstas poseen, no se ha logrado establecer una definición unificada sobre dichas habilidades. Sin embargo, se seleccionan algunas que permiten poner en evidencia los

enfoques y los cambios que ha tenido el concepto, para tratar de facilitar la comprensión del problema con relación a éstas.

En el *enfoque conductista*, autores como Blanco (1982), Mayor y Labrador (1984, citados por Martínez, 2002) consideran las HS como la capacidad de responder a estímulos sociales de forma positiva o negativa sin que genere como resultado la pérdida del reforzamiento social<sup>7</sup> o la aparición del castigo.

En lo que respecta al *enfoque interaccionista*, Combs y Slaby (1977) y Phillips (1978, citados por Vallés y Vallés, 1996) se refieren a las HS como la capacidad de interactuar con los demás en un contexto social dado. Esta interacción es aceptada y valorada desde la posibilidad que ofrece para un intercambio libre y abierto que permita obtener beneficio personal, mutuo y para otros.

Mientras que en el *enfoque conductual-cognitivo*, autores como Gresham (1981, citado por Martínez, S., 2002), Hargie, Saunders y Dickson (1981, citados por Vallés y Vallés, 1996) definen las HS como un conjunto de conductas adquiridas y aprendidas, que pueden ser enseñadas y dirigidas hacia un objetivo, buscando tener consecuencias positivas en las relaciones sociales.

En el campo de la *inteligencia emocional* se inscriben los estudios de Caballo (1988, citado por Martínez, S., 2002). Allí el concepto de HS se refiere a los comportamientos interpersonales controlados y manifestados por un individuo de manera socialmente adecuada, a partir de un intercambio de sentimientos, intereses, actitudes, deseos, opiniones y derechos, respetando estos, en los demás.

Otros autores como: Monjas (1999, citado por la Corporación Síndrome de Down, 2006), Martínez, N. (2003) y Roca (2005); en busca de una definición más integral y amplia sobre las HS, contemplan elementos comunes referidos a los comportamientos, a las interacciones y a los contextos o situaciones en las

---

<sup>7</sup> El reforzamiento social, se entiende como todas aquellas acciones que se utilizan comúnmente para afianzar o extinguir una conducta, ejemplo de ello son las sonrisas, los gestos de aprobación como guiños, exaltaciones del estado de ánimo o las expresiones de disgusto y desaprobación.

que ellas se presentan. La mayoría de estos planteamientos concuerdan en afirmar que las HS son un conjunto de conductas aprendidas o adquiridas que se ponen de manifiesto en las interacciones con las otras personas a fin de obtener beneficios recíprocos.

Mientras que Álvarez (1984, citado por Martínez S., 2002) por su parte, expone una idea más ajustada y coherente que da cuenta del desarrollo de las HS en población vulnerable y que a su vez permite respaldar una propuesta pedagógica, ya que al definir las HS, retoma no sólo las conductas individuales y elementos que hacen alusión a las variables contextuales, comunicativas y socio-afectivas de la persona, sino también que hace hincapié en los procesos intra e inter personales. De esta manera, la concepción de Álvarez sobre HS se define como

un conjunto de conductas que adquiere una persona para tomar decisiones teniendo en cuenta sus propios intereses y los de las personas de su entorno; para elaborar un juicio crítico, compartiendo criterios y opiniones; para resolver sus propios problemas, comprender a los demás y colaborar con ellos y, finalmente para establecer relaciones adecuadas con los demás de forma que sean satisfactorias para sí mismo y para los otros (P: 35).

Esta última definición, es la más coherente con la propuesta pedagógica en el desarrollo de habilidades sociales ya que el concepto que expone el autor, retoma además de las conductas individuales, elementos que hacen alusión a las variables contextuales, comunicativas y socio-afectivas de la persona, al hacer hincapié en los procesos intra e interpersonales.

### ***Conceptos diferenciales que guardan relación con el de habilidades sociales***

Al referirnos al concepto de HS se hace necesario abordar otros conceptos como: asertividad e inteligencia emocional, esto debido a la estrecha relación que existe entre ellos y a la influencia que ejercen en los comportamientos de

las personas, en las relaciones interpersonales, en los procesos de comunicación y en la toma de decisiones asertivas para resolver conflictos.

En lo que respecta al *concepto de Asertividad*, tan importante en el campo de las HS desde la perspectiva psicológica, Wolpe, (1958, citado por Flores, 2002), la define como “la expresión adecuada socialmente aceptable dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (P: 38). En el mismo sentido, Martínez N. (2003), afirma que la conducta asertiva es el conjunto de comportamientos verbales y no verbales interpersonales que se refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y lo que se cree tomando en consideración el momento apropiado, el lugar adecuado, la forma adecuada o pertinente, para lo cual se requiere naturalmente, buenas estrategias de comunicación. El objetivo de la asertividad es conseguir la comunicación directa, clara y no ofensiva con el otro. Ser una persona asertiva implica entonces, la expresión de los propios derechos, respetando los derechos del otro.

En este mismo sentido, el *concepto de asertividad* hace parte de las HS, y es considerada una habilidad social concreta. A ella se le reconoce el desarrollo de la capacidad para defender los propios derechos, las opiniones, las actitudes, los deseos y los sentimientos, al mismo tiempo que éstos se reconocen y se respetan en los demás; tal y como lo señala Vallés y Vallés (1996), “la asertividad se comprende como un conjunto de comportamientos de expresión directa de los propios sentimientos y de defensa de los derechos personales y respeto por los de los demás” (P: 31).

Por lo tanto, la conducta asertiva se remite a la capacidad que tienen las personas de expresar adecuadamente su punto de vista frente a situaciones o acciones de otros, manifestar y percibir desacuerdos y críticas, de la misma forma en la que se es capaz de validar sus derechos sin que esto atente contra los derechos de los demás, por lo anterior, puede decirse que esta capacidad favorece y fortalece el auto-concepto y por ende la valoración de sí mismo.

Otro término afín al de habilidad social es el de *Inteligencia Emocional*. Salovey y Mayer (1990, citado por Martínez, 2002) la señalan como “la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción” (P: 33) y para Goleman, (1996, citado por Gallego y otros, 2000), uno de los autores más destacados en este campo, la inteligencia emocional tiene que ver con la capacidad de interactuar con el mundo, involucra los sentimientos e implica las habilidades tales como, el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, entre otras. Éstas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación social.

De igual forma, Goleman (2002, citado por Martínez, S. 2002), afirma que la *inteligencia emocional* comprende cuatro dominios, vinculados los dos primeros, con el ámbito de la competencia personal (conciencia de uno mismo y autogestión) y los segundos con el de competencia social (conciencia social y gestión de las relaciones); en cada uno de estos dominios subyacen habilidades sociales muy específicas:

#### *La conciencia de uno mismo*

- Conciencia emocional de uno mismo: ser consciente de las propias emociones.
- Valoración adecuada de uno mismo: conocer las propias fortalezas y debilidades.
- Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos de nosotros mismos.

#### *Autogestión*

- Autocontrol emocional: capacidad para manejar adecuadamente las emociones.

- Transparencia: sinceridad, integridad y responsabilidad.
- Adaptabilidad: flexibilidad para afrontar los cambios.
- Logro: esfuerzo para conseguir metas cada vez más altas.
- Iniciativa: prontitud para actuar.
- Optimismo: ver el lado positivo de las cosas.

### *Conciencia social*

- Empatía: ser capaz de experimentar las emociones de los demás.
- Conciencia del contexto en el que nos movemos, darse cuenta de las situaciones.

### *Gestión de las relaciones*

- Desarrollo de los demás: saber ayudar a los demás y servirles de guía.
- Apertura al cambio: promover y encausar el cambio para mejora.
- Gestión de los conflictos: capacidad de negociar y resolver desacuerdos.
- Trabajo en equipo: cooperación y creación de equipos.
- Fomento y mantenimiento de relaciones: saber establecer vínculos.

Cada uno de estos dominios y las habilidades que los integran hacen pensar que la inteligencia emocional resulta ser una categoría conceptual más amplia en las que perfectamente podrían incluirse la de competencia social y por tanto la de HS Aprender estrategias de autorregulación, autodeterminación, conciencia social y gestión personal para las relaciones sociales, permite comprender la complejidad de este concepto, en el cual pueden destacarse de forma adecuada y efectiva, más unas personas que otras, dependiendo no sólo de sus capacidades sino de las posibilidades de interacción y de las condiciones particulares que el contexto social les brinde.

### ***Componentes, variables y clasificación de las habilidades sociales***

En aras de hacer más comprensible el concepto de habilidades sociales, Caballo (2005) establece una serie de componentes y variables que especifican cada uno de los elementos que constituyen dicha habilidad, para ello, plantea tres componentes (conductuales, cognitivos y fisiológicos), que orientan cuáles habilidades sociales han de ser utilizadas o empleadas por una persona en un momento determinado. En lo que concierne a los componentes *conductuales* (no verbales, paralingüísticos y verbales) una conducta social, manifestada por una persona, no es suficiente para indicar que se es competente social, es decir, una persona puede conocer muchas habilidades para interactuar pero no saber aplicarlas o exteriorizarlas en una situación adecuada, o simplemente, no querer hacerlo porque persigue otros objetivos. Esta situación conlleva a reflexionar sobre la importancia de este componente, a la hora de estudiar los procesos de intercambio social. **Ver tabla Nº 1.**

Con relación al componente *cognitivo* (al cual le corresponde el éxito o el fracaso de las manifestaciones de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales), se puede decir, que se encuentra supeditado a otras variables como las cognitivas del individuo y la percepción del ambiente de comunicación. Las variables cognitivas del individuo se consideran importantes para las habilidades sociales, ya que las emociones juegan un papel determinante en los actos comunicativos y en las relaciones que se establecen con los demás. La adecuada regulación de las emociones garantizan, o no, los intercambios sociales positivos. **Ver tabla Nº 2.**

Por otra parte, las variables de la percepción del ambiente de comunicación toman en cuenta las características de las situaciones, de los contextos y de las personas con quien se va a interactuar. Es importante reflexionar sobre la influencia de los diferentes agentes socializadores significativos que conviven con las personas, entre los que se encuentran, los padres, los profesores y los pares; ellos son los que valoran, evalúan y juzgan si su comportamiento es competente o no.

**Tabla Nº 1.** Componentes Conductuales.

No verbales	Paralingüísticos	Verbales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La mirada</li> <li>▪ La sonrisa</li> <li>▪ Los gestos</li> <li>▪ La expresión facial</li> <li>▪ La postura corporal</li> <li>▪ El contacto físico</li> <li>▪ La orientación corporal</li> <li>▪ La distancia/proximidad</li> <li>▪ La apariencia personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El volumen de la voz</li> <li>▪ El timbre</li> <li>▪ La claridad</li> <li>▪ La velocidad</li> <li>▪ El tiempo de respuesta</li> <li>▪ La fluidez</li> <li>▪ El acento</li> <li>▪ El tono/inflexión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hablar en público</li> <li>▪ Duración del habla</li> <li>▪ La conversación: saludos, presentación, expresión de cortesía, amabilidad, iniciar, mantener y terminar la conversación, hacer amigos, iniciar juegos, ayudar, cooperar.</li> <li>▪ Aceptar una crítica justa</li> <li>▪ Rechazar una crítica injusta</li> <li>▪ Pedir y conceder favores</li> <li>▪ Solicitar cambios de conducta</li> <li>▪ Hacer preguntas</li> <li>▪ Escuchar activamente</li> <li>▪ Pedir disculpas</li> <li>▪ Defender los propios derechos</li> <li>▪ Respetar los derechos de los demás</li> <li>▪ Tomar decisiones</li> <li>▪ Reforzar al interlocutor (hacer cumplidos)</li> <li>▪ Aceptar los refuerzos sociales (recibir cumplidos)</li> <li>▪ Ponerse en el lugar del otro (empatía)</li> <li>▪ Retroalimentar</li> <li>▪ Expresar emociones, opiniones y sentimientos</li> <li>▪ Habilidades heterosociales (relaciones con el sexo opuesto)</li> <li>▪ Relaciones con el adulto</li> </ul>

Caballo (2005)

**Tabla Nº 2.** Componente Cognitivo.

<i>Variables cognitivas del individuo</i>	<i>Variables de percepción del ambiente de comunicación</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos y motivación.</li> <li>▪ Competencias cognitivas: solución de conflictos; identificar conflictos interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, seleccionar y evaluar las soluciones.</li> <li>▪ Constructos personales.</li> <li>▪ Expectativas personales.</li> <li>▪ Locus de control.</li> <li>▪ Valores subjetivos de los estímulos.</li> <li>▪ Autocontrol: auto-instrucciones, auto-observación, auto-evaluación, auto-concepto, auto-estima y auto-verbalizaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ambiente formal/percepción de formalidad.</li> <li>▪ Ambiente cálido/percepción de calidez.</li> <li>▪ Ambiente privado/percepción de privacidad.</li> <li>▪ Ambiente familiar/percepción de familiaridad.</li> <li>▪ Ambiente restrictivo/percepción de distancia psicológica.</li> </ul>

Caballo (2005)

Para finalizar, el componente fisiológico se entiende como un conjunto de variables orgánicas que afectan o son afectadas por las situaciones interpersonales, significativas o estresantes, como lo señala Caballo (2005) “la ausencia de esas señales no siempre implica mayor competencia social, es decir, las personas ansiosas con frecuencia presentan dificultades interpersonales. Es probable que la emisión de señales de ansiedad produzca, en el interlocutor, una evaluación negativa de la competencia social del individuo, lo que también puede influir de manera negativa sobre la calidad de la interacción”. Estos se han clasificado así:

**Tabla Nº 3.** Componentes Fisiológicos.

<b>Manifestaciones psico-fisiológicas</b>	<b>Afectivo emocionales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La tasa cardíaca.</li> <li>▪ La presión sanguínea.</li> <li>▪ La relajación.</li> <li>▪ La respiración.</li> <li>▪ Las respuestas electro-dermales.</li> <li>▪ Las respuestas electro-miográficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresión de emociones.</li> <li>▪ Control de la ansiedad.</li> <li>▪ Habilidad de relajación muscular.</li> </ul>

Caballo (2005)

En síntesis, estos tres componentes, hacen posible que las valoraciones y reflexiones sobre las habilidades sociales varíen en los dominios y las tareas que impliquen y que a su vez se diferencien por los contextos sociales y culturales en los que se exige o se manifiesta, particularmente, porque sobre éste último aspecto, recaen normas y valores propios que determinan las condiciones de efectividad, eficiencia y pertinencia de la HS empleadas.

Para el trabajo sobre habilidades sociales, Goldstein y otros (1980, citado por Vallés y Vallés, 1996), diseñaron un “Currículum del Aprendizaje Estructurado”, el cual, inicialmente, fue denominado “Adiestramiento Psico-educacional” y pretendía ofrecer algunas categorías y habilidades propias de las habilidades sociales (Iniciación de habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas,

habilidades para manejar sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación). También, Monjas, en 1993 (citado por Vallés y Vallés, 1996), realiza una nueva clasificación donde sintetiza los componentes que integran las habilidades sociales (Habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con sentimientos emociones y opiniones, habilidades para solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos), las cuales se aplican en programas dirigidos específicamente, a la población infantil. Ambos autores organizan las habilidades sociales en seis grupos de categorías con lo que se busca ofrecer una mejor comprensión de éstas. **Ver Tabla Nº 4**

**Tabla Nº 4.** Clasificación de las Habilidades Sociales.

GOLDSTEIN (1980)	MONJAS (1993)
<p data-bbox="375 1062 768 1089"><b>Iniciación de habilidades sociales</b></p> <ul data-bbox="293 1115 651 1362" style="list-style-type: none"> <li>▪ Atender.</li> <li>▪ Comenzar una conversación.</li> <li>▪ Mantener una conversación.</li> <li>▪ Formular una pregunta.</li> <li>▪ Dar las gracias.</li> <li>▪ Presentarse a sí mismo.</li> <li>▪ Presentar a otras personas.</li> <li>▪ Saludar.</li> <li>▪ Hacer un cumplido.</li> </ul> <p data-bbox="293 1415 662 1442"><b>Habilidades sociales avanzadas</b></p> <ul data-bbox="293 1467 656 1631" style="list-style-type: none"> <li>▪ Pedir ayuda.</li> <li>▪ Estar en compañía/participar.</li> <li>▪ Dar instrucciones.</li> <li>▪ Seguir instrucciones.</li> <li>▪ Disculparse.</li> <li>▪ Convencer a los demás.</li> </ul> <p data-bbox="347 1684 797 1711"><b>Habilidades para manejar sentimientos</b></p> <ul data-bbox="293 1736 703 1787" style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer los sentimientos propios.</li> <li>▪ Expresar los sentimientos propios.</li> </ul>	<p data-bbox="894 1062 1300 1115"><b>Habilidades básicas de interacción social</b></p> <ul data-bbox="873 1140 1154 1278" style="list-style-type: none"> <li>▪ Sonreír y reír.</li> <li>▪ Saludar.</li> <li>▪ Presentaciones.</li> <li>▪ Pedir favores.</li> <li>▪ Cortesía y amabilidad.</li> </ul> <p data-bbox="873 1331 1230 1358"><b>Habilidades para hacer amigos</b></p> <ul data-bbox="873 1383 1227 1493" style="list-style-type: none"> <li>▪ Reforzar a los otros.</li> <li>▪ Iniciaciones sociales.</li> <li>▪ Unirse al juego con otros.</li> <li>▪ Ayuda, cooperar y compartir.</li> </ul> <p data-bbox="922 1545 1271 1572"><b>Habilidades conversacionales</b></p> <ul data-bbox="873 1598 1281 1736" style="list-style-type: none"> <li>▪ Iniciar conversaciones.</li> <li>▪ Mantener conversaciones.</li> <li>▪ Terminar conversaciones.</li> <li>▪ Unirse a la conversación de otros.</li> <li>▪ Conversaciones de grupo.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprender los sentimientos de los demás.</li> <li>▪ Afrontar la cólera de alguien.</li> <li>▪ Expresar afecto.</li> <li>▪ Manejar el miedo.</li> <li>▪ Auto-recompensarse por lo realizado.</li> <li>▪ Convencer a los demás.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Habilidades alternativas a la agresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pedir permiso.</li> <li>▪ Compartir algo.</li> <li>▪ Ayudar a los otros.</li> <li>▪ Negociar.</li> <li>▪ Utilizar el control personal.</li> <li>▪ Defender los derechos propios.</li> <li>▪ Responder a la amenaza.</li> <li>▪ Evitar pelearse con los demás.</li> <li>▪ Impedir el ataque físico.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Habilidades para hacer frente al estrés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exponer una queja.</li> <li>▪ Responder ante una queja.</li> <li>▪ Deportividad tras el juego.</li> <li>▪ Manejo de situaciones embarazosas.</li> <li>▪ Ayudar a un amigo.</li> <li>▪ Enfrentar el rechazo.</li> <li>▪ Responder a la persuasión.</li> <li>▪ Responder al fracaso.</li> <li>▪ Manejo de mensajes contradictorios.</li> <li>▪ Manejo de una acusación.</li> <li>▪ Prepararse para una conversación difícil.</li> <li>▪ Manejar la presión de grupo.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Habilidades de planificación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Decidir sobre hacer algo.</li> <li>▪ Decir qué causó un problema.</li> <li>▪ Establecer una meta.</li> <li>▪ Decidir sobre las habilidades propias.</li> <li>▪ Recoger información.</li> <li>▪ Resolver los problemas según su importancia.</li> <li>▪ Tomar una decisión.</li> <li>▪ Concentrarse en la tarea.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auto-afirmaciones positivas.</li> <li>▪ Expresar emociones.</li> <li>▪ Recibir emociones.</li> <li>▪ Defender los propios derechos.</li> <li>▪ Defender las propias opiniones.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Habilidades de solución de problemas interpersonales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar problemas interpersonales.</li> <li>▪ Buscar soluciones.</li> <li>▪ Anticipar consecuencias.</li> <li>▪ Elegir una solución.</li> <li>▪ Probar la solución.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Habilidades para relacionarse con los adultos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cortesía con el adulto.</li> <li>▪ Refuerzo al adulto.</li> <li>▪ Peticiones al adulto.</li> <li>▪ Solucionar problemas con adultos.</li> </ul>
--	---

Goldstein (1980)

Monjas (1993)

#### **4.2 Interacciones sociales y comunicativas**

Al retomar la idea anterior que expone la importancia que tienen las interacciones personales en la adquisición y fortalecimiento de las habilidades sociales, es necesario precisar que el concepto de interacción, apunta a toda relación entre dos o más personas que tienen un interés común y que se da en

los diversos contextos en los que se desenvuelven las personas; de modo que, cuando se hace uso de estas interacciones para expresar un mensaje o para compartir un significado a través de un mismo código, se está hablando de interacciones comunicativas, concepto que es trascendental en el proceso de enseñanza de las habilidades sociales.

En este sentido, las interacciones comunicativas trascienden todos los escenarios de la vida de las personas y permiten que las HS tomen forma a partir de las primeras relaciones que en la familia los padres tienen con sus hijos/as y posteriormente, en las relaciones que los mismos niños/as empiezan a establecer con sus pares en escenarios como la escuela.

El origen de las primeras interacciones (familiares) se dan desde la instauración de los primeros lazos en el seno del hogar, lo que las convierte en la puerta de entrada a los códigos de comportamiento e interrelación positiva o negativa que a su vez delimitan en el futuro los comportamientos socialmente adecuados, ya que como lo expresa Aranguren (2001) "el establecimiento de vínculos con el otro, exige también, el desarrollo de valores como la tolerancia, el respeto, la autonomía, la solidaridad y la cooperación, que sirven como agentes reguladores que delimitan las acciones, las actividades y el comportamiento de las personas inmersas en una sociedad, permitiendo la resolución de las situaciones conflictivas que se presenten" (P: 63), es decir, que es a partir de las primeras interacciones familiares que se logran establecer los modelos básicos de comportamiento, ya que éstas se encargan de proporcionarle al niño/a experiencias afectivas y ofrecerle modelos de sus propios valores y expectativas, de tal manera que se conviertan en las herramientas y las bases sólidas que le faciliten su adaptación a las exigencias del medio.

Posteriormente en la escuela, este tipo de interacciones se ven representadas en el uso práctico de las habilidades sociales, en tanto que las normas establecidas desde los escenarios sociales en los que interactúan las personas como la familia y la escuela, adquieren significado y valor vivencial por la posibilidad de establecer contactos sociales significativos con el otro, lo que

influye de manera decisiva en las relaciones de convivencia que los grupos y las sociedades promueven, desde los primeros años de la escolaridad.

Por ello, el ámbito escolar, es un escenario propicio donde se hace necesario el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales en aras de la formación integral de los/as alumnos/as. Éstas, no sólo se ponen en evidencia en las múltiples situaciones que se viven en este ambiente, sino que están íntimamente relacionadas con otras habilidades como las comunicativas y las cognitivas, que intervienen en la convivencia.

De esta manera, la convivencia escolar, se define como: la capacidad de vivir juntos, respetando y definiendo las normas básicas (compartir, cooperar, respetar, comunicar, auto-controlarse y auto-regularse) para la sana interacción y el establecimiento de vínculos con el otro, su enseñanza, según Aranguren (2001)

exige también de la familia, la escuela y la sociedad, el desarrollo de valores como la tolerancia, el respeto, la autonomía, la solidaridad y la cooperación, que sirven como agentes reguladores, para delimitar las acciones, las actividades y el comportamiento de las personas inmersas en una sociedad (P: 63).

En relación con lo anterior, es preciso anotar, que cada persona presenta unas características particulares con intereses, necesidades y deseos que la llevan a adoptar posturas, asumir roles y tener variadas formas de interacción con los otros las cuales, en ocasiones, conducen al surgimiento de diferencias y/o conflictos. Es decir, los seres humanos se encuentran expuestos a los conflictos, dado que en los sistemas de relaciones, la familia, la escuela y la sociedad, se hace necesaria la interacción con otros e inevitablemente, se asumen posturas individuales o colectivas que generan pugnas, debates y situaciones de conflicto. Para su resolución, cada persona, ya sea, a través del análisis y/o la reflexión, puede exponer con argumentos válidos y coherentes su postura –autonomía- sin dejar de lado la opinión del otro, ya que entre el colectivo de los que se encuentren implicados, se puede tomar una decisión que derive en el éxito o el fracaso de la situación que se discute.

En los casos en los que no se logran concertar estos acuerdos, o en donde no se es respetado el punto de vista del otro, es factible encontrar que las pugnas y los conflictos trascienden de la comunicación verbal al maltrato en cualquiera de sus manifestaciones, ante la dificultad que tienen las personas implicadas en esta situación para expresar los desacuerdos y como una forma de expresión de la inconformidad. Situaciones que se hacen comunes en escenarios en donde las características comunicativas, sociales y culturales de determinadas poblaciones, no favorecen para la resolución adecuada de los conflictos o en las que la participación se ven reducida sustancialmente.

### ***Otras categorías conceptuales relacionadas con el tema de las habilidades sociales***

Al llegar a este punto, se hace necesario dar cuenta de otras situaciones o condiciones que marcan la vida de cada uno de los/as niños/as, especialmente, aquellos que se encuentran en situación de desigualdad por diversos factores biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psico-sociales), sociales, históricos, económicos, culturales, políticos y que los hacen *vulnerables* y por ende les impide aprovechar las riquezas del desarrollo humano y las posibilidades de acceder al servicio educativo.

Bajo esta perspectiva la *condición de vulnerabilidad* la define Foschiatti (2001), como la disposición interna que tiene una persona a ser afectada por una amenaza, de igual forma se entiende como una noción dinámica, que examina las condiciones y factores de riesgo en los que encuentran las personas, a la vez que trata de explicar cuáles son los caminos que conducen a la pobreza (Gobernación de Antioquia, 1992). Tanto las condiciones de amenaza, como los factores de riesgo hacen de esta condición un problema complejo en el que intervienen y confluyen varios aspectos relacionados con las familias, las personas, así como, las características ambientales, económicas, culturales y políticas de la sociedad. Es decir, estos factores están vinculados con el hábitat

-medio ambiente y vivienda-, el capital humano -salud y educación-, la dimensión económica -empleo e ingresos-, el capital social y las redes de protección formal.

Como consecuencia de éstos, es común encontrar una relación alta entre la situación de vulnerabilidad a la que están expuesta ciertos grupos poblacionales y su desempeño social con respecto al uso apropiado de las habilidades sociales; afectadas de manera negativa en tanto, el contexto no les ofrece las condiciones óptimas para su desarrollo, aunado como ya se dijo, a otra cantidad de variables que directa o indirectamente inciden para que las condiciones de vulnerabilidad no se modifiquen.

En este sentido, los Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones Vulnerables, (2006) relacionan la vulnerabilidad con la población afectada por la violencia, menores en riesgo social, niños, niñas y jóvenes trabajadores, personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden.

En Colombia, y en particular en el sector educativo, se comprende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, debe afrontarse con políticas públicas, estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Está demostrado que el principal medio para generar cambios significativos es la educación ya que es una herramienta que permite mejorar la calidad de vida de las personas que acceden a ella, al brindarles igualdad de oportunidades para competir en el contexto donde se desenvuelven.

Para continuar, es necesario retomar el concepto de habilidades sociales pues es importante clarificar cómo éstas se evalúan, no obstante es preciso anotar que ellas no se encuentran exclusivamente ligadas con destrezas autónomas, sino que obedecen a otras habilidades que el contexto y la cultura exigen de manera práctica en el día a día. Se evalúan en gran medida en escenarios

sociales como la familia y la escuela, siendo ésta última, en la que muchos de estos procesos, adquieren significado y valor vivencial por la posibilidad de interacción social que se tiene con el otro, lo que influye de manera decisiva en las relaciones de convivencia que los grupos y las sociedades promueven.

El proceso de evaluación de las habilidades sociales no sólo incluye la valoración práctica de estas habilidades en escenarios sociales como la escuela y la sociedad, a través de la observación de las interacciones que tienen las personas en sus contextos más inmediatos y las formas de relación que establecen con otros, sino que además, contempla la concepción que tienen estas personas sobre lo que consideran que es una conducta socialmente habilidosa.

Es aquí, donde la evaluación, cobra importancia, ya que al evidenciar todas aquellas particularidades de la población en situación de vulnerabilidad, se logran identificar las formas inadecuadas de interacción y a partir de allí, establecer una propuesta pedagógica para el entrenamiento en las HS, en coherencia con lo anterior, se hace una propuesta de evaluación que busca poner de manifiesto las habilidades sociales que poseen algunos niños/as que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

### **4.3 Evaluación de las habilidades sociales**

Las Habilidades sociales disponen de muchos y variados procedimientos de evaluación, lo que constituye una situación problemática, ya que no existe un consenso global sobre la conceptualización de las mismas, a pesar de ello, las técnicas empleadas en la evaluación de las HS se han utilizado en otras áreas de la terapia de conducta y se han aplicado a lo largo de cuatro fases:

1. *Antes del tratamiento:* se realiza un análisis conductual, que permita determinar el déficit en habilidades sociales que la persona tiene, es decir se define el objeto de evaluación y el objetivo de la intervención.

2. *Durante el tratamiento:* se analiza la forma como se van modificando las conductas de la persona, de igual forma, sus cogniciones no adaptativas y la toma de conciencia de su progreso.
3. *Después del tratamiento:* se indaga por los procesos que se han posibilitado a través de la intervención, si se han permitido cambios significativos e importantes o de lo contrario se ha obstaculizado el desarrollo y/o fortalecimiento de las habilidades sociales.
4. *En el periodo de seguimiento:* se explora el grado en que la persona ha mantenido los cambios, es decir si el aprendizaje ha permitido la generalización a otros contextos o situaciones de su vida.

Dentro de las estrategias de evaluación más empleadas en la investigación en habilidades sociales se encuentran las escalas relacionadas con el auto informe (Cuestionarios, inventarios y escalas), ya que permiten evaluar una gran cantidad de sujetos en un tiempo relativamente breve, explorar un amplio rango de conductas las cuales algunas son difíciles de observar; en sí se pretende conseguir una muestra representativa de las respuestas de la persona frente a un conjunto de temas designados, partiendo de un área en común de situaciones interpersonales.

Dentro de los cuestionarios que se utilizan con mayor frecuencia se encuentran:

- ❖ Inventario de Asertividad de Rathus (“Rathus Assertiveness Schedule”, Rathus, 1973).
- ❖ Escala de Auto-expresión Universitaria (CSES, “College Self Expressions Scale”, Galassi, Delo, Galassi y Bastien, 1974)
- ❖ Escala de Auto-expresión para Adultos (ASES, “Adult Self Expressions Scale”, Gay, Hollandsworth y Galassi, 1975)

Estos intentan indagar por la conducta o cogniciones de la persona en situaciones de la vida real, se describe una conducta o un pensamiento a un sujeto y se le pide que señale la frecuencia con la que realiza esa conducta, de esta manera, las escalas arrojan datos sobre las percepciones de las personas que no se evidencian en las evaluaciones realizadas a través de la observación. En resumen, para Mischel (1981, citado por Caballo 2005) “las personas pueden ser excelentes fuentes de información de sí mismas, si queremos que la gente nos cuente cosas sobre ellas mismas, tenemos que hacerles preguntas que puedan contestar adecuadamente”. (P: 142), en otras palabras, las respuestas que exponen las personas en este tipo de escalas se conciben como una fuente primaria invaluable en la medida que en la elaboración de los interrogantes, se intente ser preciso y concreto sobre las posibles dificultades que puedan presentar.

Otras herramientas apropiadas para la evaluación son:

**La entrevista:** sirve para el análisis conductual, la cual se centra en la indagación de información concreta, específica y pertinente de esta manera, logra ser una estrategia para la obtención de historia interpersonal y datos observacionales informales. Además se puede obtener información sobre las situaciones sociales específicas y problemáticas para la persona, las habilidades necesarias para la actuación apropiada en cada situación, los factores antecedentes y consecuentes que controlan la conducta poco habilidosa; así como determinar las conductas socialmente adecuadas.

**Pruebas estructuradas de interacción breve y semi extensa:** se denominan también “prueba de presentación de papeles” (o de rol-play), estrategia de observación directa que consta de tres partes:

- ❖ Descripción detallada de la situación particular en la que se encuentra la persona.
- ❖ Comentario, realizado por el compañero de rol-play, dirigido a la persona evaluada.

- ❖ La respuesta de la persona al compañero.

En conclusión, existen diferentes métodos de evaluación de las habilidades sociales que se pueden emplear en la investigación: los auto-informes, la entrevista, el auto-registro, entre otras, los cuales pueden proporcionar datos de gran importancia para la planificación del tratamiento. Para el caso de la evaluación del desarrollo de las HS en población vulnerable, sólo se retoma la entrevista, el cuestionario y la encuesta como métodos de evaluación ya que permiten recolectar información de manera directa y contextualizada de la población a la cual se aplica y porque a partir de estos métodos se logra cruzar la información con otras fuentes que ayudan a evidenciar cuales son las dificultades que se deben superar.

### ***Técnicas de entrenamiento en habilidades sociales (EHS)***

Desde 1949 hasta la actualidad ha surgido un gran número de criterios para el entrenamiento en habilidades sociales que guardan relación entre sí, donde se destacan los aportes de autores como: Wolpe (1958), Alberti & Emmens (1978), Linehan (1984) y Phillips (1985) y Caballo (1987, citados por Martínez, N., 2003), este último, plantea un nuevo criterio que orienta el trabajo de la mayoría de los investigadores que se interesan en el tema y se basan en la aplicación de un conjunto articulado de técnicas y procedimientos de intervención, orientados para la promoción de habilidades sociales determinantes en las relaciones interpersonales. Estas técnicas se derivan de varios modelos conductuales, los cuales se centran en el análisis experimental del comportamiento humano o en la terapia conductual.

### ***Las técnicas conductuales***

*El ensayo conductual*, según Del Prette (2002), es una de las técnicas utilizadas con mayor frecuencia en los programas de entrenamiento (al igual que el reforzamiento, el moldeamiento, la retroalimentación, la relajación, Las

tareas para la casa y la desensibilización sistemática) porque permite el desarrollo de nuevos comportamientos y posibilita que la persona en entrenamiento amplíe su control sobre el propio desempeño, su potencial de observación, de escucha atenta y de auto observación. Este puede ser manifiesto o imaginario, manifiesto cuando la persona desempeña una situación análoga a la que vivió en su vida cotidiana, permitiendo al terapeuta la observación directa de sus conductas, en la imaginaria, la persona elabora mentalmente la situación análoga cotidiana y se visualiza desempeñándose bien y de forma adecuada.

En general el ensayo conductual se realiza en grupo y en forma individual. Los pasos para llevar a cabo este ensayo conductual son:

1. Presentación por parte del paciente de la situación problema.
2. Discusión rápida sobre la situación problema.
3. Arreglo de las situación análoga.
4. Desempeño del paciente en la situación estructurada.
5. Retroalimentación al desempeño.
6. Entrenamiento en desempeños.
7. Preparación para la generalización.

A la par del ensayo conductual, *el reforzamiento* es otra de las técnicas que se define como cualquier consecuencia que, presentada enseguida de una conducta, o promovida por ella, fortalece dicha conducta. Existen dos modalidades, el reforzamiento negativo y el positivo. El negativo puede generar efectos colaterales semejantes al castigo y el positivo instala, desarrolla y fortalece desempeños sociales.

Igualmente *el moldeamiento* como técnica conductual, consiste en el uso del reforzamiento diferencial para progresivos desempeños más semejantes a la ejecución finalmente pretendida, también, consiste en proporcionar condiciones para que el individuo observe a alguien realizando las conductas objetivo. Suele ser utilizado con instrucciones, retroalimentación y reforzamiento

diferencial adecuados. Se cataloga en modelamiento real y simbólico. El primero se trata de la observación del desempeño de una persona en una situación real y el segundo involucra la observación de alguien cuya existencia no es real.

*La retroalimentación*, al igual que las anteriores, funciona como una regulación de la conducta, manteniendo o produciendo alguna alteración de forma, dirección o contenido del desempeño. Permite que el paciente perciba cómo se está comportando y de qué manera ese comportamiento afecta al interlocutor. La retroalimentación verbal se trata de descripciones que el terapeuta y los miembros del grupo hacen sobre la conducta del paciente. El video retroalimentación consiste en la exposición del desempeño del paciente, que puede observar en directo sus propias conductas.

La *relajación* como técnica se aplica a los pacientes que experimentan un alto nivel de ansiedad en las situaciones interpersonales, esto implica relajación muscular, respiratoria y de la imaginación. De igual forma, *las tareas para la casa* son otra técnica las cuales deben ser planeadas con el propio paciente y es necesario que sean claras, detalladas y que estén dentro de las posibilidades de ejecución. Se debe recomendar que el paciente practique sólo aquellas habilidades en las que se sienta seguro.

Existe otra técnica llamada *des-sensibilización sistemática* la cual tiene como objetivo eliminar el miedo y la ansiedad en las relaciones interpersonales. El terapeuta elabora una jerarquía de situaciones o estímulos que generan ansiedad interpersonal al paciente.

### ***Las técnicas cognitivas***

Son técnicas destinadas a modificar las cogniciones perjudiciales al buen desempeño interpersonal que pueden ser usadas en el desempeño en habilidades sociales. Las cogniciones que más interfieren en las relaciones

sociales son: creencias irracionales, diálogos internos inhibitorios, expectativas equivocadas de auto-eficacia, suposiciones negativas y estilos atribucionales inadecuados. Las creencias o pensamientos desarrollados sobre lo que va a ocurrir en una situación interpersonal, interfieren en el desempeño y por otra parte, pueden reforzar esas cogniciones y producir ansiedad situacional.

La terapia racional-emotiva-conductual tiene como objetivo facilitar la identificación de pensamientos considerados como irracionales y buscar su sustitución por otros racionales, de mayor efectividad, de acuerdo con las metas personales.

La solución de problemas tiene que ver con procesos meta-cognitivos a través de los cuales los individuos comprenden la naturaleza de los problemas de la vida y dirigen sus objetivos hacia la modificación del carácter problemático de la situación o también de sus reacciones a ella.

La detención del pensamiento es considerada como una técnica de autocontrol, orientada a la eliminación de pensamientos obsesivos-compulsivos. En el EHS, sirve para modificar pensamientos que interfieren en el desempeño interpersonal. Las instrucciones consisten en explicación dadas, de forma clara y objetiva, sobre cómo se debe comportar el paciente en una situación interpersonal.

La evaluación de los programas de EHS es objeto de amplia investigación, en tanto se busca verificar la consecución de los objetivos a los que se propone atender, la generalización y mantenimiento de sus efectos, la identificación de técnicas efectivas e incluso su validación social, en términos de mejoría de la calidad de vida del paciente.

A manera de conclusión, se debe anotar que la aplicación de todas y cada una de las técnicas de evaluación anteriormente descritas están basadas en las respuestas que las personas evaluadas emiten a través de la expresión oral o escrita y que el evaluador logra consignar a partir de instrumentos para su ordenamiento y sistematización, sin embargo, en caso que los evaluados presenten problemas para dar respuestas de tipo oral, las interacciones

comunicativas que se observan dentro de las intervenciones, lograrán proveer la información necesaria para un buen análisis de las dificultades que tenga esta persona con relación a las habilidades sociales.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que las interacciones comunicativas son una herramienta trascendental dentro de los procesos de socialización y más aún en lo concerniente al desarrollo de las HS ya que las experiencias que se tengan con el otro en un contexto determinado, posibilitan confrontar y afianzar aprendizajes, además establecer adecuados canales de comunicación que mejoren las relaciones interpersonales.

#### ***4.4 Lenguaje, comunicación y competencia comunicativa***

Para abordar el lenguaje desde su principal relevancia en la vida y el desarrollo integral de las personas y desde el uso que éstas le atribuyen, resulta necesario definirlo como esa facultad propia del ser humano que hace posible significar, representar, pensar, conceptualizar, explicar, transformar, comprender y comunicar pensamientos, necesidades, sentimientos e intereses. Esto puede constatarse con sólo observar la vida diaria de las personas, quienes establecen una serie de relaciones socio-culturales y psico-afectivas que se pueden definir como aquellos procesos que se configuran en el marco de los contextos sociales y que están mediados por la comunicación.

En este sentido, la comunicación se considera como el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos y emociones. Por medio de la comunicación se busca obtener objetos, información, reconocimiento, atención, afecto, entre muchas otras cosas necesarias para funcionar individual y socialmente. Este intercambio comunicativo se realiza a través de los distintos lenguajes, entre los que se encuentran el lenguaje verbal o lingüístico, el lenguaje no verbal y el lenguaje icónico. Es decir, los lenguajes se constituyen como la herramienta o medio para comunicarse. Al respecto, Niño (1994) sostiene que “la comunicación es un fenómeno que surge de lo más profundo de la naturaleza

humana, en su dimensión personal y social. Aún más, es el vínculo de subsistencia de los grupos y comunidades. Comunicarse es una necesidad esencial [...]” (P: 33), de ahí que los seres humanos, a lo largo de la historia, se han visto en la necesidad de intercambiar experiencias para asegurar el desarrollo y el progreso de las comunidades.

Para introducir el término de competencia comunicativa se hace necesario hacer un recorrido conceptual que ilustre la evolución del concepto que permita la comprensión y aplicación en el contexto escolar. Este proceso evolutivo se inicia con los aportes de Chomsky en 1975 (citado por Martínez, P. 2006) quien utiliza el término de competencia lingüística, para referirse a la capacidad que tiene el hablante oyente ideal de comprender o emitir oraciones bien estructuradas. Para este autor el ejercicio de la competencia lingüística se llama *actuación lingüística*, en la que interviene factores psicológicos (la memoria) y mecanismos de emisión y audición.

Sin embargo, este concepto de competencia propuesto por Chomsky es restringido ya que únicamente hace alusión a un área del lenguaje- la gramática- de acuerdo a sus planteamientos sobre el lenguaje como capacidad mental innata y por considerar la competencia como el conocimiento de las reglas gramaticales que no tiene en cuenta el uso del lenguaje. En contraposición a los planteamientos de Chomsky, Hymes (1996, citado por Martínez, P. 2006), desde el campo de la antropología y la sociolingüística, propuso el concepto de *competencia comunicativa* que sustituye el de *competencia lingüística* porque sobrepasa la gramaticalidad. Para este autor la competencia comunicativa abarca el significado social del lenguaje y permite combinar e interpretar mensajes y negociar significados en relaciones interpersonales dentro de contextos específicos, en otras palabras, es necesario el aprendizaje de una lengua para vivir e interactuar comunicativamente en sociedad.

De manera muy similar, Savignon (2000, citada por Martínez, P. 2006), plantea que la competencia comunicativa es un concepto dinámico y no estático, pues depende del proceso de negociación de significado entre dos o más personas que comparten el sistema de símbolos y convenciones. Es una habilidad interpersonal y no intrapersonal ya que una persona no negocia significados consigo mismo. Para esta autora el contexto sociocultural determina la especificidad de la competencia comunicativa la cual no es absoluta, sino relativa y depende de la cooperación de todos los participantes involucrados.

Ampliando el concepto de competencia comunicativa y de acuerdo con los aportes de Niño (1998), ésta se entiende como el “conjunto de conocimientos (dominios, destrezas, habilidades hábitos, etc.) que habilitan a los integrantes de un grupo social para producir y comprender eficazmente mensajes con significado sobre cualquier aspecto del mundo, por diferentes medios y códigos en diversos contextos de la vida social” (P: 54), lo que significa que una persona es competente en lo comunicativo cuando es capaz de producir y comprender mensajes en diversos contextos en los que se desenvuelven.

En esta misma línea, para Lomas (2001), la competencia comunicativa se constituye como el “conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible un comportamiento comunicativamente adecuado en los diferentes ámbitos de la vida personal y social de las personas” (P: 82). Para este autor en la competencia comunicativa intervienen tanto conocimientos lingüísticos y textuales como habilidades comunicativas las cuales se adquieren durante el proceso de socialización de las personas dentro y fuera del contexto escolar.

Para efectos de nuestra investigación, sobre habilidades sociales, nos identificamos con los aportes de Lomas y Niño ya que para estos autores, la competencia comunicativa no sólo constituye un conjunto de conocimientos de reglas gramaticales sino la habilidad de saber cómo, dónde, cuándo y qué hacer con lo que se sabe en los diversos contextos sociales.

### ***Habilidades comunicativas, habilidades sociales y escuela***

Entre las prioridades que debe atender la escuela se encuentran las relacionadas con el lenguaje y la comunicación ya que éstas son herramientas fundamentales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues permiten establecer relaciones entre los diferentes actores escolares para construir y reconstruir el conocimiento, para significar y comprender el mundo circundante, de ahí la importancia que maestros y alumnos/as desarrollen y usen el lenguaje, tanto expresivo como comprensivo, a través de situaciones comunicativas enriquecedoras que les de la posibilidad de intercambiar ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, necesidades, y deseos que los acerque a un aprendizaje significativo y funcional.

Estas consideraciones fundamentan los aportes de Herrera (2001), quien afirma que “la comunicación asume una perspectiva mediadora y vehiculizadora del acto educativo, constituyéndose en el fundamento del acto pedagógico, donde los sujetos asuman relaciones voluntarias para entenderse y coordinarse sobre la base de los acuerdos” (P:70), es a través de la comunicación que se fortalece el vínculo maestro/a-alumno/a, se crea consenso entre los actores educativos y existen mayores posibilidades de resolver los conflictos.

Por lo tanto, en la educación, las habilidades comunicativas se convierten en la base fundamental para aprender, desplegar y aprovechar las habilidades sociales porque la necesidad de comunicarse con los otros en un escenario diferente a la familia da la posibilidad al niño/a de explorar, descubrir, construir y apropiarse de los conocimientos, las normas, derechos y deberes establecidos por la sociedad y al mismo tiempo le permite comprender las exigencias y gratificaciones que puede recibir de acuerdo al uso que haga del lenguaje.

Es así como los comportamientos y actitudes socialmente aceptados que los/as estudiantes interiorizan en la escuela se logran gracias a las diversas situaciones comunicativas que establecen con diferentes personas, tratando temas de distinta índole y en contextos donde se ponen a prueba las habilidades sociales necesarias en la interacción que en gran medida se encuentran determinadas por el nivel de competencia comunicativa que posea el/a alumno/a.

Cabe señalar que, si la escuela está interesada en dirigir sus esfuerzos al desarrollo de la habilidades sociales, necesariamente, debe preocuparse por diseñar e implementar estrategias que potencien las habilidades comunicativas básicas, hablar; escuchar; leer y escribir, de los/as alumnos/as, pues resulta inadmisibles contemplar relaciones interpersonales que no se encuentren mediadas por la comunicación efectiva porque es obvio que para llevar a cabo intercambios sociales con los demás (pares y adultos) se recurre a la facultad individual del lenguaje y a la herramienta social de la comunicación.

En este sentido, el MEN se propone, para el contexto social y escolar, para garantizar la formación de los/as alumnos/as en habilidades sociales y en habilidades comunicativas, insistir en los usos del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales, necesarios para el fomento de las relaciones de convivencia. Aludiendo a ello, Hymes (1972), introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos, y afirma que, “el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma” (citado por El MEN, 1998:26).

En concordancia con esto, Vigotsky (1972, citado por López, R. 2001) expone, que las acciones comunicativas, son necesarias para la comprensión del desarrollo social, puesto que “la lengua no es simplemente una expresión del conocimiento que el niño ha adquirido, hay una correspondencia fundamental

entre lo que se piensa y el discurso que se maneja en términos de que la lengua llega a ser esencial en la formación de pensamiento y la determinación de características de la personalidad” (P: 63), en otras palabras, el lenguaje, no sólo facilita la comunicación con las demás personas, sino que se convierte en herramienta para la adquisición y consolidación de otros aprendizajes.

Es importante resaltar que el concepto de competencia comunicativa abarca las habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir necesarias para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. Éstas se han convertido en el centro de los actuales lineamientos curriculares, aunque, aún persisten dificultades que no sólo tienen que ver con una concepción integral de las mismas donde comunicación y significación sean las funciones centrales del lenguaje (Baena, 1989, citado por el MEN en los Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998: 47), sino con las dificultades metodológicas relacionadas con la enseñanza donde se escinden estos conceptos.

En ámbitos sociales, el desarrollo de estas habilidades comunicativas va más allá del despliegue de capacidades relacionadas con el uso funcional y comunicativo social. Escuchar y hablar se convierten en las primeras herramientas con las que la familia hace factible la participación de todas las personas en sus entornos inmediatos, aunque su desarrollo tenga un nivel de complejidad que abarca prácticamente toda la vida.

No obstante, en el caso de los niños y las niñas, no resulta suficiente aprender a articular de manera aproximada o correcta el código oral para ser un usuario competente de la lengua, además de ello, es indispensable como lo afirma Oliva, (1998, citada por Caballero y Díaz, 2003), que “dicha competencia se relacione con la posibilidad de producir frases oportunas y con un propósito definido; la intención expresiva, la manera de manifestarla y las condiciones en que se manifiesta son inseparables” (P:3). Esto quiere decir que la expresión

oral no se limita a hablar de manera desarticulada de la propia realidad, de los contextos o de la realidad de los interlocutores, sino que aquí cobra importancia el cómo hacerlo, para qué hacerlo, cuándo hacerlo y con quién hacerlo. También es necesario aclarar, que el acto de habla, obtiene un mayor significado si es una actividad social intencionada, que progresivamente y a partir de la comunicación se interioriza y se convierte en pensamiento.

Con lo anterior se reafirma que hablar es algo más que la emisión de sonidos, frases o discursos lingüísticos orales. El habla es un acto netamente humano, donde el hablante, desde su condición generosa y de oferente, se vierte a otro a través de la palabra. Por su parte, escuchar es algo más que oír. Éste último es un fenómeno biológico que permite distinguir los sonidos provenientes del medio en el que se interactúa y escuchar implica tanto oír como comprender e interpretar lo que se oye. Al respecto, Águila (2005) afirma que “escuchar es un oír tratando de aprehender el sentido de lo que nos quiere transmitir nuestro interlocutor. Es poder descifrar los contextos de las palabras y oraciones, el significado de los énfasis y las entonaciones [...]” (P: 52), en síntesis, sólo una buena escucha puede garantizar la comprensión e interpretación de lo que hacen y dicen las demás personas.

Es necesario decir que en la comunicación humana influyen variables que condicionan la efectividad de la escucha, estas variables fueron denominadas por Echeverría (1996) como: “Dominios de observación para desarrollar un escuchar efectivo” (P: 168). El primer dominio es el *contexto de la conversación* y corresponde a la interpretación que se le da a lo escuchado según el contexto en el que se sostiene la conversación. Aquello que se espera escuchar está determinado, por la forma en que se perciba la situación del contexto. El segundo, es el *estado emocional de la conversación*, el cual determina la capacidad de escuchar de los interlocutores ya que las emociones son fluctuantes. El tercer dominio es *nuestra historia personal*, éste influye en la

manera cómo se escucha de acuerdo a las experiencias personales. El último dominio se refiere al *trasfondo histórico*. En él Intervienen los discursos históricos y las prácticas sociales de cada persona de acuerdo a su contexto para ayudar a entender lo escuchado y generar sentido, es decir, estos cuatro dominios condicionan significativamente la forma en que escuchamos y como actuamos frente a una situación específica.

En lo concerniente a las habilidades comunicativas, de leer y escribir, son planteadas desde la escuela como parte de un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que la adquisición de nuevos códigos abre las puertas del lenguaje escrito, que en la mayoría de los casos, configuran las estructuras psico-sociales y de pensamiento de las niñas y los niños, además de ser un proceso de mediación social para la interacción en otros contextos.

De acuerdo con el MEN en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), la lectura se comprende como un proceso de construcción de conocimiento y búsqueda de sentido a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, de igual forma, Niño (1998) señala que leer es “percibir y entender la secuencia escrita de signos y llevar a ellos el pensamiento, para interpretar, recuperar y valorar, la información subyacente en el texto configurada como ideas, conceptos, problemas, razonamientos, aplicaciones, relaciones y vivencias actitudinales, de acuerdo con el tipo de discurso o género” (P: 279) . Es decir, la lectura es más que la simple decodificación de signos pues implica la comprensión y la interpretación de conceptos, intereses e ideas para descubrir significados.

Respecto a la concepción sobre escribir, el MEN en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), determina que la escritura “no se trata de una simple codificación de significados [...]. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura el mundo y se pone en juego saberes, competencias, intereses y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático [...]” (P: 49). De esta manera, escribir es producir y comunicar sentido a partir de los conocimientos, las emociones, sentimientos y experiencias. De lo anterior, se podría concluir que las

habilidades comunicativas de leer y escribir cualifican las habilidades de hablar y escuchar.

#### ***4.5 Comunicación en la convivencia escolar***

Retomando la importancia de las habilidades sociales y las habilidades comunicativas, se puede decir que éstas no se encuentran exclusivamente ligadas con destrezas autónomas, sino que obedecen a otras habilidades que el contexto y la cultura exigen de manera práctica en el día a día. Se evalúan en gran medida en escenarios sociales como la familia y la escuela, siendo ésta última, en la que muchos de estos procesos adquieren significado y valor vivencial por la posibilidad de interacción social que se tiene con el otro, lo que influye de manera decisiva en las relaciones de convivencia que los grupos y las sociedades promueven.

En palabras de Vigotsky, (1972, citado por López R., 2001), las habilidades y los patrones de pensamiento no son determinados sólo por factores naturales, sino que son el producto de las interrelaciones sociales con la cultura en la cual la persona se desenvuelve, refiriéndose con esto, a que no es factible hablar de habilidades sociales sin que estén mediatizadas por la interacción social de las múltiples realidades que rodean a las personas.

Dichas realidades corresponden, en ocasiones, tanto al orden individual como al colectivo, en un compendio de características particulares que conservan rasgos en común y que sólo gracias a las interacciones sociales logran agruparse, generando reglas consensuadas que hacen posible el 'vivir con los otros' dentro de la generalidad, a pesar de los intereses particulares. El convivir con el otro supone entonces, una interacción basada en el establecimiento de códigos comunes, que faciliten el diálogo y la comunicación.

Esta capacidad de vivir juntos, respetando y definiendo las normas básicas de compartir, cooperar, respetarse, comunicarse, auto-controlarse y auto-regularse, hace alusión a la convivencia, y el desarrollo de estas normas y valores corresponde en esencia a la familia, que conjuntamente con la escuela y la sociedad se encargan de su transmisión. Además, como lo expresa Aranguren (2001) el establecimiento de vínculos con el otro, exige también, el desarrollo de valores como la tolerancia, el respeto, la autonomía, la solidaridad y la cooperación, que sirven como agentes reguladores que delimitan las acciones, las actividades y el comportamiento de las personas inmersas en una sociedad, que permite establecer relaciones interpersonales más participativas y resolver situaciones conflictivas.

La convivencia no se trata de la ausencia de conflictos o la armonía perfecta, sino de la construcción de espacios donde el diálogo y otras estrategias, permiten encontrar salidas sin agresión de ningún tipo y se favorecen las partes involucradas en el conflicto, es aquí cuando la puesta en práctica de las habilidades sociales se constituyen como una alternativa eficaz que contribuye a la sana convivencia.

Para ahondar en el tema de la convivencia, conviene hacer alusión a los aportes de Martínez-Otero (2005), quien señala que los seres humanos ponen en juego una serie de dimensiones intra-personales en la convivencia con los demás, a saber: auto-conocimiento, autonomía/autorregulación, capacidades de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales para la convivencia y razonamiento moral como se observa en la **Tabla N° 5**.

**Tabla N° 5.** Dimensiones de la Convivencia

<b>Dimensiones de la convivencia</b>	
Auto-conocimiento:	Valoración del yo en las esferas del querer hacer, sentir.
Autonomía/Autorregulación:	Permite promover la autonomía de la voluntad, la capacidad de tener dominio sobre sus actos, realizando una autorreflexión a partir de la moral y la ética.
Capacidades de diálogo:	Permite huir del individualismo y hablar de los conflictos de valor no resueltos a nivel social.
Capacidad para transformar el entorno:	Contribuye a la formulación de normas y proyectos contextualizados, donde se ponen de manifiesto juicios de valor relacionados con el compromiso.
Comprensión crítica:	Implica el desarrollo de capacidades para la adquisición de la información moralmente relevante.
Empatía y perspectiva social:	Es la capacidad que se tiene para ser solidario y cooperativo con el otro al poder ubicarse en su posición.
Habilidades sociales para la convivencia:	Conjunto de comportamientos interpersonales que va aprendiendo la persona y que configuran su competencia social en los diferentes ámbitos de la relación. Permiten la coherencia entre los criterios personales, las normas y los principios sociales.
Razonamiento moral:	Capacidad cognitiva que permite entender los conflictos de valor teniendo en cuenta los principios de valor universal referenciados desde la declaración universal de los derechos humanos en donde se privilegia por excelencia el derecho a la vida, la dignidad y el respeto por la diferencia.

Martínez-Otero (2005)

Es necesario anotar, con relación a lo anterior, que cada persona presenta unas características particulares con intereses, necesidades y deseos que lo llevan a adoptar posturas, asumir roles y tener variadas formas de interacción con los otros, las cuales, en ocasiones, conducen al surgimiento de diferencias y/o conflictos, por lo que se hace necesario hacer un adecuado uso del diálogo, el respeto por la diferencia y la tolerancia como estrategias de mediación en las relaciones interpersonales ya que, hablar de convivencia escolar no implica negar la conflictividad escolar sino por el contrario, exige hacerle frente de la manera más efectiva.

Es así como, Herrera (2001) señala que pensar en la convivencia escolar, es reconocer la importancia de fortalecer y consolidar la comunidad educativa a

partir de la construcción de sujetos, espacios, tejidos y vínculos que permitan propiciar ambientes escolares donde se asuma, recree y relea el conflicto desde una visión diferente, constructiva y potenciadora de la interacción de las personas en una perspectiva relacional.

Hasta aquí se recogen aspectos relacionados con habilidades sociales, población en situación de vulnerabilidad, interacciones en el contexto escolar, habilidades comunicativas y convivencia escolar, ahora, observemos como se articulan estos elementos teórico-conceptuales con el enfoque pedagógico de la propuesta para el fortalecimiento de habilidades sociales.

#### ***4.6 El humanismo como soporte pedagógico de la propuesta para el desarrollo de habilidades sociales***

El ser humano es un sujeto complejo e histórico, mediado por el lenguaje; es un ser sociable influenciado por su cultura para el desarrollo de componentes (habilidades, conocimientos, conductas) que le permiten relacionarse consigo mismo y con su entorno. Es el lenguaje el que le permite crear su realidad y reflexionar acerca de ella, le permite pensarse y resignificar sus comportamientos, teniendo como parámetros las reglas que culturalmente e históricamente se han ido consolidando. Para que éste tenga posibilidad de crear cultura e historia, se hace necesario que adquiera habilidades psicológicas básicas y superiores como el pensamiento, la razón, el entendimiento, la planeación, la evaluación, etc. Lo cual hace de cada individuo según la forma en que utilice todo lo anterior, algo particular más o menos habilidoso.

La naturaleza del ser humano es vivir en sociedad, desde su nacimiento está vinculado a un grupo social que es la familia y con el transcurso del ciclo vital, debe incursionar en otros ámbitos como la escuela y el contexto, los cuales demandan unas capacidades y aprendizajes, a la vez que fortalece éstos mismos. Lo anterior es lo que humaniza, es decir, todos los procesos que implica la socialización es lo que hace que el ser humano se humanice, tal y

como lo afirma Botero (2004), socializar implica procesos que influyen en la humanización en aspectos como el afianzamiento de la cultura, las habilidades sociales, la producción económica, la creación intelectual y artística, los lazos de solidaridad, el reforzamiento de vínculos institucionales, la interacción social como procesos para socializar y por ende humanizar al hombre.

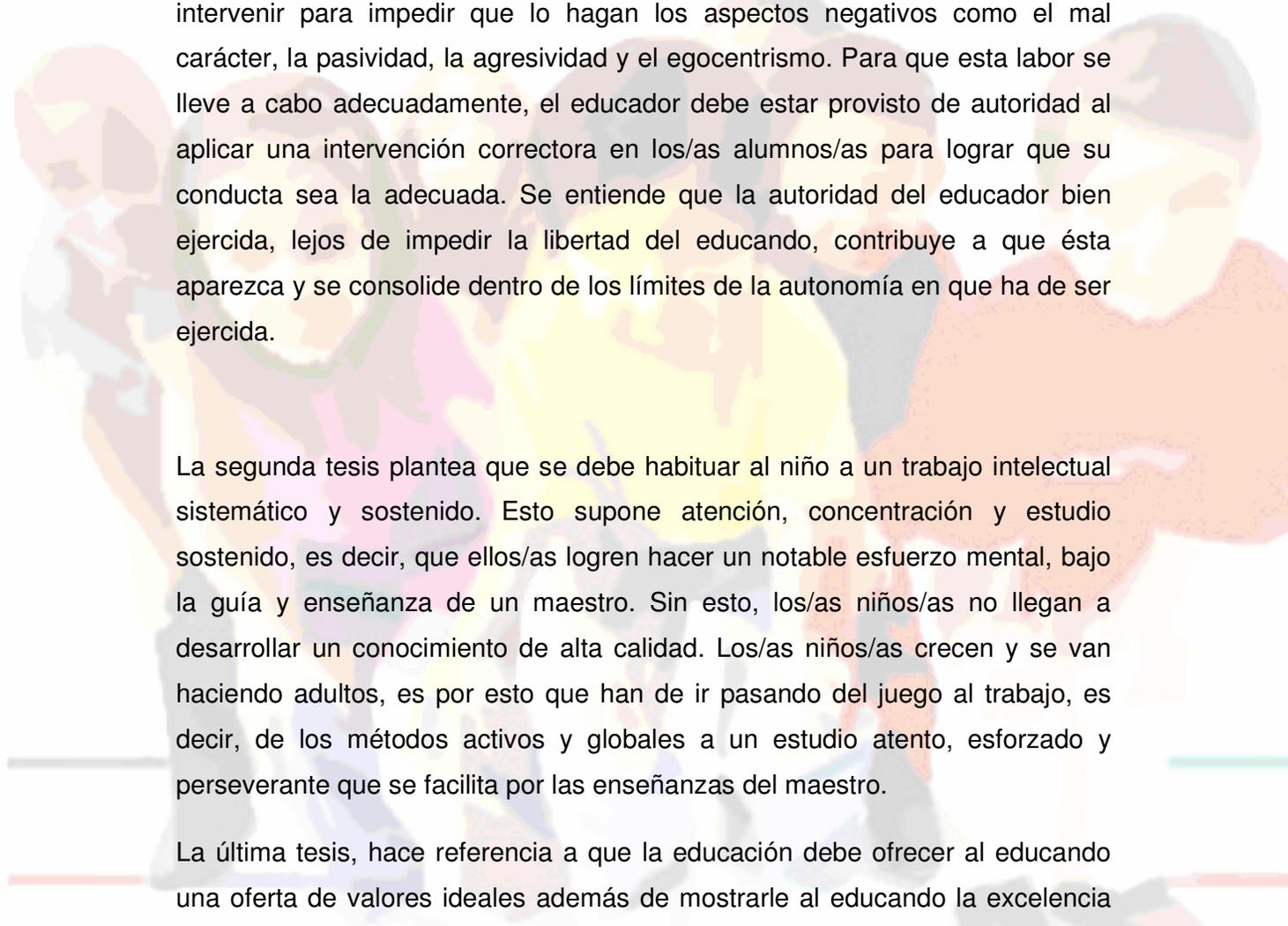
En contraposición al termino socialización, Botero (2004), hace referencia al término de-socialización ligado al de des-humanización, para definir conductas como la barbarie, la violencia generalizada, el arrasamiento de los ecosistemas, el terrorismo, la destrucción de la cultura al imponer ideologías fanáticas que desprecian y destruyen las instituciones y los testimonios más válidos de la producción intelectual y artística de una época; la sub-valoración de la comunicación y del discurso; la improductividad y la vagancia (P:199). En éste concepto, se podría categorizar a la población en situación de vulnerabilidad ya que se encuentran expuestos a un alto grado de violencia generalizada, a la improductividad y la vagancia; lo cual hace que los referentes en habilidades sociales necesarios para la vida en comunidad sean bajos y por ende hayan dificultades para la sana convivencia escolar y social.

En esta perspectiva, las habilidades sociales hacen parte de los componentes necesarios para la humanización, como ya se mencionó anteriormente, lo que hace pensar en graduación de humanización, es decir, sé es más o menos habilidoso y por ende sé es más o menos humano u humanizado, o porque no decirlo, sé es deshumanizado, este término es retomado de Botero (2004). El ser humanizado o deshumanizado depende de las adquisiciones en referentes que se obtengan como seres sociables y se coloquen en práctica en la cotidianidad. Como lo dice Botero (2004) [...] el individuo tiene un grado de humanización bajo, medio o alto. (P: 198-199). Al relacionar esta idea con habilidades sociales, se podría decir que son esenciales en este proceso de humanización, de ahí la importancia de éstas en la educación de los individuos ya que les permitirán mejorar su interacciones intra e interpersonales y por ende tener una mejor calidad de vida.

A esta concepción de humanismo se le agregan otras definiciones que hacen referencia a la doctrina, lo cultural y la actitud de basar la formación del hombre en todo aquello que lo hace más humano y educarlo según un ideal. El humanismo, pretende, entonces, sintetizar todo lo que constituye el esencial humano, haciendo que forme al hombre en el entendimiento, voluntad, sentimientos, gustos, tendencias y preferencias.

Como es bien sabido, el humanismo es esencial a la cultura humana y por lo tanto ha de serlo también en la formación del hombre, es decir, en la educación, en el sistema educativo. Es por esto que la Pedagogía Humanista, eleva al ser humano a las mejores de sus posibilidades, a la práctica de los valores que dignifican a la especie humana. Estos valores son: la cultura, el estudio, la formación, la belleza, la crítica, la nobleza de alma, el equilibrio, la personalidad y el esfuerzo; también se encuentran los valores que hacen a los hombres más humanos como: justicia, virtud, libertad, adaptación, creatividad, bondad, amor, auto-superación, apertura, diálogo, actividad, comprensión, energía, esperanza, tolerancia y colaboración.

Al mencionar todos esos valores se hace necesario hablar sobre las habilidades sociales como conjunto de conductas y actitudes, hacen que la vida en sociedad sea equilibrada y que exista una convivencia sana; estas habilidades son aprendidas y por ende se pueden enseñar, su adquisición depende de lo que el entorno le brinde a la persona, ya sea familiar, escolar y social. La familia es el primer agente encargado de brindar las bases conductuales con las que el niño llega a la escuela, pero si no tiene adecuados referentes, es la escuela la llamada a desarrollar y fortalecer habilidades y conocimientos requeridos para el desenvolvimiento en el contexto, en este sentido, se podría decir que el proceso de socialización está influenciado por la pedagogía; se humaniza a través de la enseñanza y del aprendizaje, es decir, a partir del desarrollo de los procesos que permiten que haya espacio para la mente, para razonar, para pensar, ser y sentir.

A faded, stylized illustration in the background shows a teacher on the left, wearing a white shirt and a dark vest, holding a book. Several children are on the right, some looking towards the teacher. The colors are muted and the style is soft and artistic.

Al retomar el concepto de la pedagogía humanista, Quintana (2006) hace referencia también a tres grandes tesis sobre las cuales se debe fundamentar la práctica educativa. La primera tesis dice que la educación debe estimular, guiar y corregir a los/as educandos/as. La Pedagogía Humanista parte de una visión realista de la naturaleza humana y entiende que se debe dejar desarrollar libremente los aspectos positivos de los/as niños/as, por esto, debe intervenir para impedir que lo hagan los aspectos negativos como el mal carácter, la pasividad, la agresividad y el egocentrismo. Para que esta labor se lleve a cabo adecuadamente, el educador debe estar provisto de autoridad al aplicar una intervención correctora en los/as alumnos/as para lograr que su conducta sea la adecuada. Se entiende que la autoridad del educador bien ejercida, lejos de impedir la libertad del educando, contribuye a que ésta aparezca y se consolide dentro de los límites de la autonomía en que ha de ser ejercida.

La segunda tesis plantea que se debe habituar al niño a un trabajo intelectual sistemático y sostenido. Esto supone atención, concentración y estudio sostenido, es decir, que ellos/as logren hacer un notable esfuerzo mental, bajo la guía y enseñanza de un maestro. Sin esto, los/as niños/as no llegan a desarrollar un conocimiento de alta calidad. Los/as niños/as crecen y se van haciendo adultos, es por esto que han de ir pasando del juego al trabajo, es decir, de los métodos activos y globales a un estudio atento, esforzado y perseverante que se facilita por las enseñanzas del maestro.

La última tesis, hace referencia a que la educación debe ofrecer al educando una oferta de valores ideales además de mostrarle al educando la excelencia de unos ideales éticos más elevados, es decir, la Pedagogía Humanista tiene en su programa la formación de la voluntad y del carácter del educando, entrenándolo para una vida activa, diligente y esforzada que, más allá de las satisfacciones personales egoístas, se proponga la realización de valores o ideales superiores y desinteresados.

Por consiguiente, el trabajo pedagógico dirigido al desarrollo y afianzamiento de las habilidades sociales, requiere de un constante acompañamiento por parte de los agentes educativos que influyen en el proceso de formación de los/as niños/as como maestros/as y padres de familia, quienes están llamados a propiciar espacios de aprendizajes significativos, en los cuales se pongan en juego todos los procesos cognitivos necesarios para ser no sólo competentes con las exigencias que demanda el medio, sino también que los/as convierta en personas humanas que aporten a la construcción de cultura y ciudad.

### ***La formación como un objetivo primordial de la educación***

La formación es un aspecto importante para la humanización del ser humano, es la que hace posible la construcción de cultura, es el producto de un aprendizaje significativo, para lo cual se hace necesaria una interiorización de conocimientos y habilidades que le serán útiles para transformar su realidad. En este sentido Zarzar (2003) define la formación “como el desarrollo de los procesos psicológicos superiores alcanzado a través de los procesos de aprendizaje y de interiorización, los cuales, a su vez, son fruto del intercambio histórico y cultural del individuo con el medio” (P: 72). Este es el objetivo de la educación ya sea, de carácter informal (ámbito familiar y social) o formal (ámbito escolar), ya que es el cimiento que fundamenta la construcción de la personalidad, así mismo como el desenvolvimiento de la persona en el contexto y la construcción de las relaciones intra e interpersonal.

El ámbito educativo debe propiciar el desarrollo de componentes intelectuales y reflexivos, los primeros hacen alusión a la adquisición de conocimientos y todos los procesos que ello implica, así como la construcción de unos nuevos, los segundos tienen que ver con los procesos que se ponen en juego para el juicio, para la crítica y el análisis de realidades, conocimientos y conductas que se presentan en el diario vivir. La interacción de los dos componentes es lo que va a permitir decidir y actuar de una manera asertiva frente a un suceso que se presente. La educación como formadora de la persona, debe propiciar

elementos que le permitan guiar su que hacer, teniendo en cuenta lo apropiado para él y para la sociedad, es decir, “[...] la educación debe propiciar el desarrollo, y éste consiste en la ampliación de los horizontes del sujeto. El horizonte es el límite entre lo que conocemos y no conocemos” (Zarzar 2003: 83).

De igual manera, la educación como lo dice Kant (retomado por Ríos 2000), es el único medio por el que el hombre llega a ser hombre, es lo que lo hace ser, pensar y actuar de alguna manera en particular a un individuo frente a un suceso determinado. La formación está ligada a la moral y al juicio por lo bello; la primera según Kant, [...] “es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir como un ser que obra libre” (P: 98), es lo que da la posibilidad de demarcar el límite existente entre lo adecuado e inadecuado, es decir, lo que permite que como seres libres se tenga una conciencia de las conductas adecuadas preestablecidas por la historia que ha construido la cultura, es un reflexionar sobre el decidir actuar. El segundo, es algo que va más allá de la formación científica, es una facultad que se ha formado por la cultura, Kant lo define como la capacidad de juzgar, a partir de lo subjetivo del ser humano, pero al ser extraído de la cultura es algo que se posee a nivel colectivo.

A partir del juicio por lo bello, Kant introduce el concepto de gusto y es precisamente esto lo que permite la socialización, puesto que es “vehículo de la comunicación, por ser aquello en lo que todos concuerdan” (Ríos 2000). La sana convivencia social, va ligada al gusto por lo bello, por el equilibrio que debe existir en lo social, fruto de una formación en valores y de un ideal de sociedad, en lo cual hay una concordancia colectiva. Lo anterior sólo será posible con la influencia del arte de educar, ya que sin la ayuda de ésta no habrá una constricción histórica/cultural (P: 100).

De modo similar, Basko (1980, retomado por Araújo, 2000) dice que

La finalidad de la educación es doble: por un lado, técnica y por otro lado moral. Es preciso enseñar al pueblo a leer, a escribir y a contar, es la forma recurrente consagrada en todos los proyectos [...] pero es preciso, sobre todo, que la educación nueva forme nuevas costumbres, que produzca verdaderos republicanos” (P: 99-100), es decir, que forme seres integrales lo que abarca el desarrollo de talentos, el desarrollo y el fortalecimiento de habilidades.

### ***La autonomía como eje de la formación***

Para hablar de autonomía es necesario retomarla como la capacidad de cada persona para tomar decisiones y gobernarse a sí mismo. Para un adulto es fácil decir que es autónomo en diversos aspectos de su vida, sea en lo laboral, social, emocional o académico. En el caso de los/as niños/as, encontramos que la toma de decisiones está guiada por la cultura, la familia y el contexto al cual pertenecen. Es visto que en la mayoría de los casos sus decisiones están determinadas por las necesidades y las demandas que el medio ofrece, siendo la familia quien decida por ellos/as causando incapacidad para autorregularse y decidir que es lo adecuado o no adecuado. Esto se da desde los primeros años de vida ya que no se les guía en la toma de decisiones simples, convirtiendo el desarrollo de la autonomía en algo esquivo para estos/as niños/as.

En este orden de ideas, es necesario repensar la labor que la escuela hace para promover el desarrollo de la autonomía y si en nuestro contexto se le permite al niño/a ser autónomo desde sus primeros años de vida. Es común encontrar maestros que en aula de clase se limitan a corregir errores de sus alumnos sin darle la oportunidad de darse cuenta por si mismos de cuál fue su error y cómo lo puede solucionar. Igualmente desde pequeños ellos/as están sometidos a lo que sus padres decidan hacer con sus vidas, como por ejemplo incluirlos en clases extracurriculares que tal vez no van con sus intereses y gustos personales y escoger los amigos de juego de sus hijos/as; esto sólo para retomar algunos casos.

Ante esto, surgen los siguientes interrogantes ¿cuándo logra un/a niño/a desarrollar su autonomía?, ¿reconocen los/as niños/as qué es la autonomía moral y qué función cumple ésta en su proceso de formación? Se sabe que

los/as niños/as nacen dependiendo del cuidado y la atención de los adultos y se vuelven autónomos a medida que crecen, que experimentan situaciones de la vida diaria jugando y relacionándose con pares y personas mayores. Con el transcurrir de los años, la escuela y la familia proporcionan experiencias enriquecedoras para el desarrollo de la autonomía.

Sin embargo, es difícil para un/a niño/a reconocer qué es moral y por ende qué es ser autónomo moralmente. Los/as niños/as son incapaces de reconocer las consecuencias de sus actos si no tienen a alguien que los guíen y ayude durante su desarrollo. Por ejemplo, el hecho de decir una mentira involucrando a otro compañero, tomar algún objeto que no le pertenece, agredir física y verbalmente al otro, teniendo como único objetivo satisfacer sus propias necesidades y llevar a cabo actos no asertivos para su propio beneficio sin determinar el daño que puede causar a los demás. Una persona moralmente autónoma no sólo toma en cuenta el punto de vista suyo, sino el de las otras personas que lo rodean.

Con lo anterior, se podría decir que el desarrollo de la autonomía va ligado a las habilidades sociales, en tanto la primera es consecuencia de la segunda, es decir, si se es competente en habilidades sociales, se propiciará un empoderamiento en la toma asertiva de decisiones, en la autorregulación y la adecuada resolución de conflictos; es por esto que desde la infancia, las personas deben estar guiadas por unos principios sociales como la moral, la ética, el respeto por la diferencia, la tolerancia y el diálogo, que deben ser brindados por la familia y la escuela, que fundamenten su formación como persona autónoma.

Es necesario entonces hacer referencia a que la moralidad está relacionada con el bien y el mal, dependiendo de la sociedad y de lo que culturalmente está establecido en ella. En nuestro medio si se quiere lograr que los/as niños/as desarrollen una autonomía moral, es necesario que el adulto deje a un lado su poder autoritario, cambiando las recompensas y los castigos por el fomento hacia la construcción de sus propios valores morales. Esto con el fin de que los/as niños/as lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones en una

situación determinada, teniendo presente qué factores son adecuados o inadecuados para tomar una decisión asertiva. Para ello la enseñanza reflexiva ocupa un lugar importante en la formación de la autonomía, generando en los/as educandos/as una actitud crítica acerca de su rol social.

### ***La enseñanza reflexiva: concepciones y características***

El concepto de enseñanza reflexiva guarda una estrecha relación con la investigación acción, en la cual, las prácticas educativas deben llevarse a cabo a partir de la reflexión, para conocer su sentido y su significado y desde ahí mismo iniciar el proceso de búsqueda y transformación para el bien de la comunidad educativa. Según Renei, 1993 (retomado por Pérez, 1997).

En términos prácticos, se puede interpretar la investigación acción como un proceso cíclico de acción-observación-reflexión-planificación-nueva acción. En definitiva, de lo que se trata es de seguir un continuo proceso de acción y reflexión fundamentada, por el cual la práctica realizada es analizada a la luz de los datos que obtenemos de ella y de nuestras pretensiones. Este ciclo continuo que puede irse desarrollando con el tiempo, obliga tanto a cuestionar la práctica real tal y como ocurre y es interpretada por sus diferentes protagonistas, como a cuestionar la comprensión de la misma y las perspectivas pedagógicas desde las que se analizan.

Esta enseñanza se define entonces, como el compromiso de maestros para que durante sus primeros años de formación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para reflexionar acerca de su práctica docente con el fin de perfeccionarla con el transcurso del tiempo. Para Zeichner (1993), los maestros reflexivos deben evaluar su actividad docente planteándose cuestionamientos acerca de los resultados obtenidos al interior del aula y si se cumplen o no los objetivos propuestos para la intervención.

Desde la perspectiva del docente, significa reflexionar sobre su propia experiencia, ya que el proceso de aprender a enseñar no se adquiere sólo durante la época de formación como maestros sino que debe perdurar durante toda la práctica pedagógica con los grupos que se presentan en cada año escolar. Los maestros se conforman con lo que aprenden en su carrera

profesional, pero no indagan ni profundizan más allá de lo que sucede en el aula.

En este contexto, Dewey (1998) estableció una importante definición entre acción- humana-reflexiva y rutinaria. La acción-rutinaria esta dirigida por el impulso, la tradición y la autoridad. Los maestros que no reflexionan sobre su acción docente aceptan la realidad cotidiana de las escuelas, perdiendo frecuentemente de vista los objetivos y metas hacia los que dirigen su trabajo convirtiéndose en simples transmisores de conceptos académicos.

La acción-reflexiva como lo dice el autor, implica una práctica activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o costumbre. No consiste en un conjunto de pasos o procedimientos que tengan que seguir los profesores, es un proceso más amplio que incluye una apertura intelectual de los maestros para comprender los diversos puntos de vista que se presentan en la cotidianidad escolar, además para reconocer sus propios errores y puntos débiles. El docente reflexivo se pregunta constantemente por qué hacen lo que hacen sus alumnos/as en la clase.

Además de esto, el maestro debe asumir una actitud de responsabilidad lo que implica tener en cuenta las consecuencias a las que conducen sus acciones con respecto a los efectos de la tarea docente en el desarrollo intelectual, social y emocional de los alumnos. De igual manera, la sinceridad implica que el docente debe reflexionar en cada instante, orientando su accionar a la consecución de ciertos fines. También, supone reconocer las equivocaciones y pedir disculpas a quien corresponda, desligándose del concepto de que el maestro es quien sabe todo y el que tiene la última palabra ya que esto se convierte en un impedimento en el propósito de lograr los objetivos propuestos.

En consecuencia, la labor docente implica un buen desarrollo de las habilidades sociales, ya que al reflexionar acerca de su práctica pedagógica está poniendo en juego como primera medida, reconocerse como persona con debilidades y fortalezas, como segunda, ser asertivo en la toma de decisiones

pensando no sólo en sí mismo sino en el impacto de éstas en el otro, como tercera y última medida saber sortear las situaciones que en el aula se le presentan.

A partir de la reflexión que el maestro realiza de su quehacer pedagógico y el replanteamiento de su práctica, debe generar en sus alumnos un impacto positivo que incite a éstos a tener una actitud crítica y reflexiva acerca de los acontecimientos sociales, llevándolos a pensar en los efectos que las decisiones traen consigo y en la responsabilidad de asumirlos. De esta manera, la enseñanza de habilidades sociales debe convertirse en enseñanza reflexiva, fundamentada desde principios como la autorregulación, el diálogo, el respeto por la diferencia y las interacciones sociales, los cuales se abordaran en la última parte del capítulo.

### ***Procedimientos y estrategias para el aprendizaje***

El enfoque humanista destaca las cualidades que desde la infancia el hombre ha desarrollado como un ser pensante, creativo, capaz de actuar con intencionalidad y de asumir la responsabilidad de sus actos. Considera, además, que el comportamiento del hombre depende más de su procesamiento cognitivo que de la acción de impulsos inconscientes o de la presión de fuerzas externas a él. En este sentido, la educación es la llamada a desarrollar y a reforzar esas cualidades en el niño, que le posibiliten ejercitar plenamente sus habilidades, que sean individuos seguros, sensibles, conscientes de sí mismos y abiertos a la experiencia.

Durante el proceso de formación y desarrollo infantil, los/as niños/as construyen sus imaginarios desde la cultura y empiezan a formar su identidad en relación a sus pares y adultos. Ante esto, los maestros deben dejar de pensar que tiene la verdad en su relación con los/as alumnos/as orientándolos/as hacia la búsqueda de un pensamiento crítico y reflexivo por medio de la lúdica y los espacios de crecimiento escolar.

En este sentido, la escuela debe ser generadora de espacios abiertos en donde los/as alumnos/as puedan crear preguntas acerca del mundo que los rodea y las situaciones que acontecen en la vida diaria. Además, debe buscar nuevas rutas para reestructurar sus prácticas pedagógicas y métodos de trabajo y debe estar dispuesta a sumergirse en el mundo infantil el cual esta lleno de preguntas e interrogantes, fomentando el intercambio de conocimientos entre maestro-alumno y alumno-alumno.

Al respecto, Mejía (2007), afirma que todo conocimiento inicia con una pregunta. Por eso es tan importante que la pregunta no tenga respuestas autoritarias, porque cuando el/la niño/a la formula está expresando toda su capacidad para construir su mundo y sus sentidos. La pregunta siempre nace de la curiosidad y los/as niños/as siempre están intentando encontrar respuestas elaborando sus propias explicaciones de acuerdo a la cultura y a lo que la sociedad le ofrece. En ocasiones, esas construcciones que ellos/as elaboran pueden ser incoherentes para los adultos, es por esto que las explicaciones dadas deben ser mostradas de tal manera que sean claras y precisas para la elaboración mental del concepto que el/la niño/a quiere interiorizar.

Uno de los momentos importantes al trabajar la pregunta como estrategia de aprendizaje en los/as niños/as, es indagar acerca de las razones y motivaciones de ellos/as al formularla, ya que en este proceso intervienen factores como el contexto, lo cual hace que la respuesta dada no sea irracional sino que tenga relación con la realidad que los/as niños/as están viviendo. Según el mismo autor, existen cierto grupo de preguntas que se deben tener en cuenta en el proceso de aprendizaje como las que implican relación con la vida cotidiana, las que construyen relaciones causa-efecto, las preguntas que piden evidencias y descripciones y las que solicitan experimentación. Es labor entonces del maestro, retomar todas esas experiencias que se dan al interior del aula y convertir esas preguntas de los/as niños/as en proyectos de investigación que permitan crear nuevos aprendizajes y ampliar los conocimientos de los/as alumnos/as.

No sólo la pregunta resulta efectiva a la hora de plantear estrategias de aprendizaje en el campo de habilidades sociales en los/as niños/as, existe también el aprendizaje cooperativo, el cual es definido como una estrategia que promueve la participación colaborativa entre los estudiantes. El propósito de esta estrategia es conseguir que los/as alumnos/as se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos. Se debe dejar claro que cada alumno trabaja con independencia y a su propio ritmo, pero es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que éste establece mejores relaciones con los demás, aprenden, les agrada la escuela, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas al estudiar, aprender y trabajar en grupos cooperativos. Es así como Kagan (1994) describe la necesidad del aprendizaje cooperativo diciendo:

Necesitamos incluir en nuestras aulas experiencias de aprendizaje cooperativo, ya que muchas prácticas de socialización tradicionales actualmente están ausentes, y los estudiantes ya no van a la escuela con una identidad humanitaria ni con una orientación social basada en la cooperación. Las estructuras competitivas tradicionales del aula contribuyen con este vacío de socialización. De este modo los estudiantes están siendo mal preparados para enfrentar un mundo que demanda crecientemente de habilidades altamente desarrolladas para ocuparse de una interdependencia social y económica.

Los maestros deben apuntar a que una clase se convierta en un escenario de trabajo cooperativo en donde se de un modelo de interacción dinámico, que promueva habilidades comunicativas como la expresión oral y la escucha así como también habilidades sociales de relación entre iguales y la construcción del conocimiento entre los alumnos. Martí (1997) apunta 4 diferentes pautas de interacción:

- *Cuando el otro se toma como referencia.* Se aprende tomando ejemplo de lo que hacen los compañeros, pero no reproduciéndolo en forma mecánica sino reelaborándolo. No obstante no sólo los procedimientos, acciones que realiza el otro sino que en ocasiones, se copian también valores y actitudes.

- *Cuando se enfrentan diferentes puntos de vista.* Es una forma de interactuar inversa a la anterior, pues se basa en la distinción, oposición y confrontación de puntos de vista. Conlleva actividades como elaboración y clarificación de cada punto de vista, comparación con los demás, correcciones o nuevas argumentaciones siendo todas ellas muy positivas de cara al aprendizaje.
- *Cuando se distribuyen los roles.* Consiste en repartirse la carga cognitiva y afectiva que supone resolver una tarea que requiere esfuerzo. Los roles deben ser recíprocos. Estas situaciones facilitan la toma de conciencia y la autorregulación.
- *Cuando se comparte para avanzar.* Adopta una organización basada en la mutualidad y el esfuerzo conjunto para llegar a una solución compartida. Los alumnos establecen lazos de interrelación que conducen a una verdadera construcción conjunta: exploran, proponen, rectifican, argumentan, integran la opinión del otro para alcanzar la meta común.

Para que se pueda llevar a cabo un trabajo cooperativo, los alumnos deben poner en práctica sus habilidades sociales y comunicativas, es decir, deben aprender a auto-regularse, a escucharse entre sí, a distribuirse el trabajo, a resolver los conflictos por medio del diálogo, a dividirse las responsabilidades, coordinar las tareas, saber reconocer los puntos de vista de los demás, a potenciar las habilidades de trabajo en grupo, ya sea para defender los propios argumentos o para cambiar de opinión, si es necesario.

Otras estrategias para la enseñanza de habilidades sociales son el juego, la resolución de conflictos y los dilemas morales. El juego es un medio por el cual los/as niños/as adquieren experiencias que generan aprendizajes tanto conceptuales como sociales. Es a partir de éste donde se interiorizan los roles sociales, de igual manera se desarrollan procesos cognoscitivos. Para Vigotsky (1979, retomado por Bejarano, 2000)

El juego es un espacio de construcción de una semiótica que hace posible el desarrollo del pensamiento conceptual y teórico, considerando que el niño a partir de sus experiencias va formando conceptos, con un carácter descriptivo y referencial en cuanto se hallan circunscritos a las características físicas de los objetos.

El juego es inherente al ser humano, en los primeros años de vida se convierte en una herramienta apropiada para que el/la niño/a adquiera conocimientos y referentes en habilidades sociales. Por tal razón, es una estrategia de enseñanza que posibilita aprendizajes significativos que le permitirá al educando/a, relacionarse de manera adecuada con pares y adultos. Así mismo, como agente socializador, está compuesto de actividades espontáneas dirigidas a la participación del/la niño/a en el desempeño de roles sociales y la adquisición de hábitos de vida social.

Finalmente, los dilemas morales se definen como aquellas situaciones de conflicto moral en donde se ponen en juego los valores éticos inherentes a la cultura que tiene la persona, los cuales le permitirán tomar la decisión más adecuada con plena convicción de lo que se está haciendo. Según Benítez (2007)

Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, ya que el problema moral que exponen tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. Esta dificultad para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores (P: 1).

Es importante resaltar que los/as niños/as en sus primeros años de vida, aún no han adquirido los elementos necesarios para tomar decisiones asertivas en un dilema moral, ya que el concepto de ética y moral están aún en proceso de desarrollo. Por consiguiente, las decisiones que ellos/as toman en una situación de este tipo, están mediadas por los referentes que la familia y el medio les han brindado.

### ***Principios orientadores para la enseñanza de habilidades sociales***

La educación se fundamenta en la formación de seres humanos con valores y actitudes que les permitan una activa y permanente participación dentro de las comunidades a las que pertenecen. Para que esto se de, las sociedades han dispuesto de escenarios como la escuela, la cual brinda una serie de herramientas que posibilitan el aprendizaje de interacciones sociales adecuadas facilitando así la convivencia.

Dentro de la enseñanza de habilidades sociales, se propician espacios donde se afianzan la autorregulación, el diálogo y el respeto por la diferencia, lo que favorece los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la sana convivencia escolar y adecuados procesos de comunicación. A continuación se precisa cada uno de estos principios:

- *La autorregulación:* es la capacidad que permite promover la autonomía de la voluntad y una mayor coherencia de la acción personal. Requiere de una conciencia reflexiva en la cual se planifique lo que se va a hacer y se anticipe a las consecuencias de dicha acción. Implica, a su vez, siguiendo a Gavino (1997), “un fuerte compromiso de cambio que se puede llevar a cabo reflexionando sobre las consecuencias positivas o negativas que se derivan de continuar realizando los comportamientos habituales a los que se pretende implementar” (P:1)
- *El diálogo:* es una conversación entre dos o más personas, mediante la que se intercambia información y se comunican pensamientos, sentimientos y deseos. A través de éste, entre los dos interlocutores hay una influencia mutua, que en palabras de Carreras (1997) [...] nos permite develar actitudes favorables en la búsqueda del interés común y la cooperación social (P: 95).

- *Respeto por la diferencia:* hace alusión a la aceptación y valoración positiva del otro. Lleva consigo una aceptación incondicional de las personas tal y como son, es decir, una aceptación sincera de sus cualidades, actitudes y opiniones; una comprensión de la diferencia. De acuerdo con Carreras, (1997) “este valor se fundamenta en la dignidad de la persona. Dignidad de igual a igual compartida por todos. El respeto a los demás es la primera condición para saber vivir y poner las bases a una autentica convivencia en paz” (P: 199). En este sentido, se hace necesario que desde la escuela se implementen estrategias que le permitan a los/as niños/as interiorizar este valor, haciéndolo práctico en su vida cotidiana.

Finalmente, es necesario resaltar la importancia de unos principios sólidos y unas estrategias de enseñanza contundentes a la hora de implementar una propuesta pedagógica en habilidades sociales, así mismo, la escuela debe apuntar a la educación basada en la enseñanza de contenidos académicos y fundamentarla en la convivencia y el respeto por el otro. Al respecto, conviene decir que la educación en habilidades sociales, se hace necesaria en la medida en que los seres humanos requieren de la construcción, evaluación, regulación y transformación individual y colectiva, de las normas de convivencia establecidas dentro de una comunidad.

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

### ***La investigación-acción-educativa como eje de formación inicial de maestros***

El interés del proyecto de investigación, se centra en fomentar el aprendizaje y la apropiación de las habilidades sociales por medio de diferentes actividades y estrategias basadas en las habilidades comunicativas, encaminadas a lograr un aprendizaje significativo y por tanto a mejorar la convivencia de los/as niños/as en los ambientes escolares.

En concordancia con el objeto de investigación, el enfoque metodológico que se emplea, está inscrito en el paradigma de investigación cualitativa, definido según Galeano (2004) como

Una forma de abordaje de las realidades subjetivas e inter-subjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico, busca comprender, desde la interioridad de los actores sociales, las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales [...] y [...] apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de sus protagonistas (P: 18).

Es decir, pretende comprender e interpretar las situaciones manifestadas en las interacciones cotidianas, a la vez que posibilita la búsqueda de estrategias para transformar las realidades sociales al hacer un acercamiento a sus condiciones y características.

Sobre la comprensión e interpretación de las situaciones, Marqués (1996) desde los planteamientos fenomenológicos, expone que la interrelación entre el investigador, los objetos y los sujetos de la investigación, hacen que las interpretaciones que se realicen, se consideren válidas, mientras constituyan representaciones auténticas de alguna realidad, de ahí que los resultados aunque no pueden constituir conclusiones generalizables, si pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos

concretos, sin embargo, es importante señalar que dichas interpretaciones están ligadas a las subjetividades de los investigadores y de las personas participantes, hecho que genera múltiples interpretaciones.

De este paradigma se retoman elementos del modelo etnográfico, el cual se concibe en palabras de Yuni y Urbano (2005) como “forma de conocimiento, enmarcada dentro de la tradición interpretativa de la investigación social. De allí que generalmente se la incluya dentro del Paradigma Fenomenológico/Comprensivo/Interpretativo”(P:107) y que comprende, según Galeano, (2004) “el registro sistemático y análisis de un campo de la realidad social específico, de una escena cultural y de patrones de interacción social” (P:53), estos autores se refieren al modelo como un ejercicio de interpretación de las realidades culturales que rodean los escenarios sociales y a su vez, como un ejercicio de comprensión de los significados que circundan estas culturas.

De igual manera se retoma de este paradigma el modelo de investigación-acción educativa definido por Restrepo (2003) como “Un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo aprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su propia práctica pedagógica” (P:96) idea que apoya Sandoval (1996), al proponerlo como una estrategia que permite el “aprender haciendo” orientada a posibilitar que los protagonistas, reflexionen sobre las situaciones sociales que viven y reconozcan sus propias particularidades, necesidades y posibilidades.

Para que se lleven a cabo los procesos de comprensión y análisis descritos anteriormente, cada uno de estos modelos de investigación (La etnografía y la Investigación-Acción-Educativa) hace uso de una serie de instrumentos de recolección de información. En el caso del modelo etnográfico, se retoman la

observación naturalista, definida como una técnica que permite recoger datos sobre las interacciones en escenarios naturales y los instrumentos que se utilizan para sistematizar los datos, entre los cuales se encuentran:

- *Las fichas de observación.* En este instrumento se hace un registro de una situación detectada en la observación naturalista. Aunque el registro es fiel a los sucesos que se presentan en el contexto social, se pueden realizar interpretaciones de estos, en palabras de Mckernan (2001), las fichas de observación se definen como “los registros anecdóticos y descripciones factuales de los incidentes y acontecimientos significativos que el profesor ha observado en la vida de sus alumnos, además que éstas se puedan utilizar en cualquier entorno social” (P: 88).
- *El diario de campo.* Es un recurso metodológico que posibilita el registro de sucesos significativos ocurridos en la práctica pedagógica con el fin de que el maestro pueda hacer análisis y reflexiones sobre las situaciones que más se repiten al interior del aula. Según Porlán (1995) “su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en que está inmerso [...], favorece también el establecimiento de conexiones significativas entre el conocimiento práctico y disciplinar, lo que permite una forma de decisiones más fundamentada” (P: 11).
- *El Video.* Hace posible registrar información de manera fiel a como suceden los hechos sin interferencias ocasionadas por alguna subjetividad del observador. Además de esto, se convierte en un instrumento que le facilita al docente evaluar su desempeño. En palabras de Mckernan (2001) el video, [...] “permite al profesor registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales [...] además de revelar la conducta del profesor, la cámara se puede dirigir a los alumnos y filmar conductas de estos que las observaciones del profesor ordinariamente pasaría por alto” (P: 124).

- *La Encuesta pre y post evaluación.* Son de tipo estructural. La pre-evaluación posibilita diagnosticar el estado inicial de la problemática a investigar y la post-evaluación determina qué tanto se transforma la problemática investigada. Mckernan (2001) las define como “escalas de evaluación que se utilizan para hacer valoraciones de conducta en la actividad humana” (P: 139).
- *La Entrevista.* Según este autor, permite indagar de manera más profunda sobre aspectos que no se hacen evidentes en la observación de contextos determinados, ésta se define como una conversación provocada por el investigador, dirigida a un sujeto, elegida sobre la base de un plan de investigación, en número considerable, que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo, guiada por el entrevistador y sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación (P: 368).

La Investigación Acción Educativa, propone como instrumentos de recolección y análisis de la información los Planes de Acción y sus respectivas evaluaciones, la Matriz Categorical y la rejilla para el análisis de la información, por medio de la cual se triangulan los datos encontrados.

- *Los Planes de Acción.* Definido como aquel instrumento en el que se consigna la ruta metodológica a seguir en cada intervención pedagógica, allí se plantea la temática a trabajar, los objetivos, las estrategias, las actividades o procedimientos, las conclusiones y reflexiones, evaluación y los materiales a implementar en el desarrollo del plan.
- *La Evaluación del plan de acción.* Es un instrumento que da cuenta de los resultados arrojados del desarrollo de la estrategia y las actividades que fundamentan los planes de acción, con el fin de reflexionar y plantear nuevas acciones pedagógicas que posibiliten transformar el problema.

- *La Matriz categorial.* Es un instrumento de análisis, el cual permite realizar reflexiones en tres categorías que generalizan la práctica pedagógica, ellas son: contexto social, práctica pedagógica del maestro en formación y la investigación-acción educativa
- *La Rejilla para la triangulación de la información.* Es un instrumento en el que se consignan los resultados provenientes de diferentes fuentes de información y los referentes teóricos que la soportan, con el fin de realizar un análisis comparativo, que arroje algunas hipótesis, hallazgos y explicaciones sobre un fenómeno que se presente en el contexto social.

Ahora bien, aunque ambos modelos de investigación cualitativa, cuentan con varios instrumentos que permiten la recolección de información, para efectos de la investigación en habilidades sociales sólo se retoman los instrumentos mencionados y definidos en párrafos anteriores y que se indican en la descripción de las fases y técnicas en las que se divide el proyecto de investigación en HS con población en situación de vulnerabilidad.

### **5.1 Fase de exploración, contextualización y conceptualización**

En esta primera fase se realizan los procesos de exploración, contextualización y conceptualización de los datos (Galeano, 2004), con relación al proceso de exploración, se hacen algunas visitas a las instituciones en las que se realizan los primeros registros sobre las situaciones comunes y eventos característicos del entorno escolar y social y se llevan a cabo observaciones directas de las interacciones entre los/as niños/as y de estos con sus pares y otros adultos, así como de sus habilidades comunicativas. Esta información es recogida con la técnica de observación participante a través de fichas de contenido, para ser luego analizadas por categorías emergentes.

Luego de la exploración, se da paso a la contextualización de los centros de práctica, es necesario precisar que éstas, se llevan a cabo en el Colegio Parroquial Emaús ubicado en el barrio Granizal y la Asociación Poder Joven situada en Barrio Triste de la ciudad de Medellín, en donde se selecciona un grupo focal de 96 niños/as en situación de vulnerabilidad con edades que oscilan entre los 6 y 13 años, cursan de primero a tercer grado de primaria y pertenecen a estratos socio-económicos 1 y 2. En su mayoría los/as niño/as provienen de familias cuyas estructuras son monoparentales (femenina o masculina) en donde una de las personas es quien se encarga de suplir las necesidades económicas.

La primera fase, culmina con la conceptualización, al indagar sobre el conocimiento, uso y posible aplicación de las habilidades sociales que hacen los/as niños/as en las diferentes situaciones que se presentan en la vida cotidiana, en diversos contextos y con variadas personas, a través de un formato tipo encuesta en el que se recoge de manera categórica dicha información, En esta fase se utiliza además, otras fuentes de información como: la revisión de material documental bibliográfico sobre el tema central y los conceptos articuladores, así, como las entrevistas informales que permiten recoger información complementaria y más precisa de las observaciones iniciales.

Del análisis de las fichas de contenido y los demás registros de información, se seleccionan los elementos más relevantes de las prácticas y situaciones donde se pone en uso las habilidades sociales y las habilidades comunicativas que puedan configurar el material para el diseño de la propuesta de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, buscando construir hipótesis de trabajo.

## ***5.2 Fase de construcción e implementación de la propuesta***

A partir de la interpretación y el análisis de la información inicial recolectada, se procede a revisar la forma como los/as niños/as emplean las habilidades sociales y comunicativas, algunas de las cuales se revisan, analizan y valoran

como estrategias de autorregulación para afianzarlas, desde los mismos niños/as. En este sentido, se utiliza para el análisis y la interpretación distintas fuentes de información, algunas de las cuales son dadas por los/as niños/as, como los textos escritos (murales), las opiniones, las creencias y las prácticas; éstas, se apoyan con videos o grabaciones de los conversatorios y las discusiones en las cuales ellos participan. Otra fuente es la revisión documental de propuestas de aprendizaje de las habilidades sociales y comunicativas, lo que permite la construcción de la propuesta pedagógica, basada en los Planes de Acción.

### ***5.3 Fase de interpretación, análisis y transformación***

Esta fase alude a las representaciones de datos de cada una de las técnicas de recolección y categorización de las fases anteriores que permite visualizar la emergencia de estructuras lógicas y de significado mediante procesos deductivos y comparativos, de descripción, de confrontación, de comprensión y de explicación de las 'realidades'. Los registros de la aplicación de la propuesta se analizan por momentos o etapas a manera de espiral, lo que facilita su análisis y reconstrucción permanente por parte de las personas participantes, al señalar las transformaciones significativas en el proceso y la forma en cómo reconfiguran los procesos de convivencia en la escuela.

Para ello, se hace triangulación de datos y resultados de las estrategias de análisis y de los aportes de diferentes enfoques e investigadores, de tal forma que el estudio sea apropiado, claro, comprensible, creíble y significativo que derive en la construcción de una propuesta pedagógica para el aprendizaje y la apropiación de las habilidades sociales de población en situación de vulnerabilidad.

## 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y LA INFORMACIÓN

### *Hacia la configuración de un nuevo sentido de las habilidades sociales en el contexto de la práctica pedagógica*

#### **6.1 Contexto socio-económico y cultural**

Los contextos, han marcado diferencias en los comportamientos, interacciones y desarrollos sociales en la historia del ser humano, tanto así, que las condiciones ambientales, económicas o culturales de una sociedad, influyen de manera positiva o negativa en las relaciones intra e interpersonales ya que la mayoría de los acercamientos e intercambios humanos significativos, se producen por la necesidad de comunicarse, satisfacer necesidades, transformar el contexto, establecer vínculos afectivos y sobre todo, sentirse ligados a un grupo social.

Estos grupos sociales y en especial la población en situación de vulnerabilidad, debido a sus dinámicas de interacción, permiten que muchos de los comportamientos socialmente instaurados, se transformen o se perpetúen, lo cual depende de las necesidades particulares de los individuos y de las oportunidades que la sociedad les ofrezca. Por consiguiente, es común encontrar que las interacciones de los/as niños/as sean el reflejo del medio al que pertenecen y que éstas se manifiesten en otros escenarios como el escolar.

Es así, como se logra conocer la realidad del Colegio Parroquial Emaús y la Asociación Poder Joven de la ciudad de Medellín, ubicados en los sectores de Granizal y Barrio Triste, caracterizados por problemáticas sociales donde priman la violencia, el expendio y consumo de drogas, el alcoholismo, el maltrato intrafamiliar, la prostitución, la pobreza, la marginación, el desplazamiento, la indigencia y la falta de oportunidades que desencadenan en relaciones conflictivas y en condiciones difíciles de vida.

Dentro de los centros de práctica, es factible encontrar la existencia de estos factores que inciden de manera significativa en el contexto social de las personas que cohabitan al interior y por fuera de los espacios de aprendizaje. Uno de estos hace referencia a las implicaciones del espacio que trae consigo, el hacinamiento en los patios y aulas de clase a los que deben asistir los/as estudiantes y que repercute en la prevalencia de comportamientos agresivos y desafiantes, ante la carencia de lugares apropiados y adecuados que tienen las instituciones, para el libre desplazamiento y el sano esparcimiento de sus estudiantes.<sup>8</sup> En otras palabras, se hace referencia a que la confluencia de estos/as niños/as, crea un ambiente tenso en el que los roces continuos por salvaguardar el territorio, asociado con las condiciones ambientales calurosas, se convierten en las acciones detonantes para el uso de la violencia, lo que causa dificultades en el aprendizaje y la convivencia, ambientes desfavorables que no permiten el desarrollo de las actividades de aprendizaje, propias del contexto escolar.

Así como los centros de práctica son espacios poco funcionales, pequeños e inadecuados, también es recurrente hallar que la mayoría de los/as niños/as provienen de familias numerosas ubicadas en espacios reducidos, de hogares conformados, en promedio, por 4 o 5 miembros y reunidos bajo las figuras de familias monoparentales, nucleares y extensas, con figuras de autoridad determinadas por el tipo de relación intrafamiliar.<sup>9</sup>

Otro de los factores que incide en los comportamientos de los/as niños/as, corresponde a los aprendizajes sociales mediados por la familia y el contexto en el que interactúan, por ello, es común encontrar que los patrones de comportamiento, socialmente instaurados desde el seno familiar, se repiten en otros escenarios, como el escolar, en donde se comprometen sus relaciones

---

<sup>8</sup> Tomado de contextualización de las Instituciones Colegio Parroquial Emaús y Asociación Poder Joven y las fichas de observación inicial de las dos instituciones.

<sup>9</sup> Tomado de las entrevistas realizadas a alumnos/as Colegio Parroquial Emaús y Asociación Poder Joven

interpersonales y se ven enfrentados a comportamientos disruptivos, más aún cuando no ha habido un buen proceso de aprehensión; de ahí que las respuestas proferidas por los/as niño/as corresponden a aquellas que usualmente ven y escuchan. Es así como esta predisposición familiar, las experiencias de aprendizaje y la influencia del medio social influyen, de manera significativa, en las relaciones intra e interpersonales de los niños y las niñas y en su desempeño social.

Además de lo familiar y lo social, es necesario resaltar la influencia del ámbito económico y de todas las circunstancias que hacen que los/as niños/as en situación de vulnerabilidad no tengan las mismas oportunidades que el resto de los/as niños/as de su edad. En primera instancia, se puede decir que los espacios cercanos a los centros de práctica no brindan muchas oportunidades laborales y de sustento para las familias que allí habitan, por lo que la mayoría de ellas se han centrado en conseguir dinero para el sustento básico, siguiendo los pasos que tradicionalmente su familia ha hecho, oficios como: amas de casa, prostitutas, venta de drogas, conductores, ayudantes de construcción, mecánicos y vendedores ambulantes, además han relegado la posibilidad de capacitarse y formarse para poder ser competentes en otros ámbitos laborales y mejorar sus ingresos económicos<sup>10</sup>. Ver gráficos 1 y 2

---

<sup>10</sup> Tomado de las entrevistas realizadas a alumnos/as Colegio Parroquial Emaús y Asociación Poder Joven

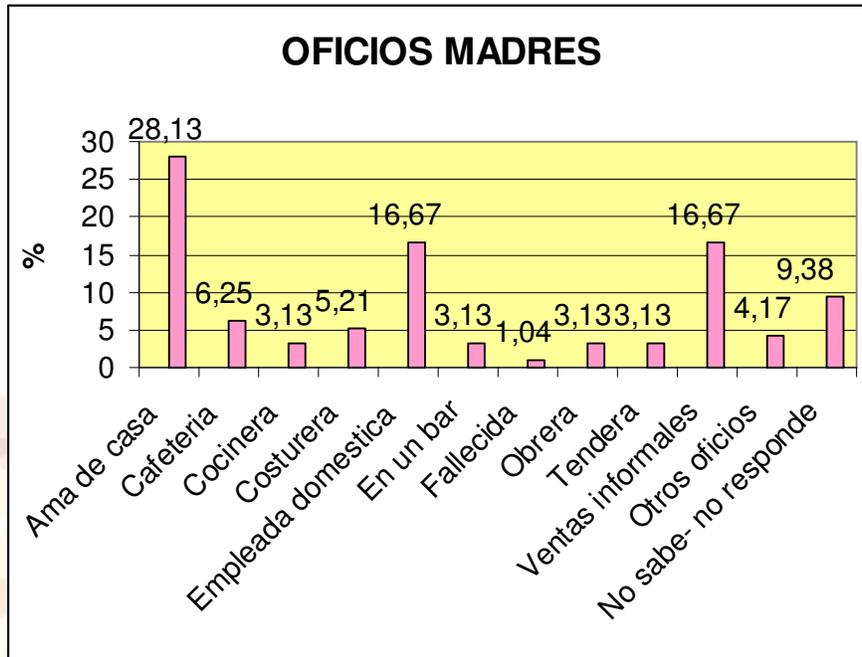


Gráfico 1 Oficio de las madres



Gráfico 2 Oficio de los padres

En segunda instancia, la falta de recursos económicos hace que los/as niño/as cotidianamente salgan al 'rebusque' hasta altas horas de la noche para conseguir dinero, condición que no les permite realizar lo que a su edad, normalmente, deben hacer y se refleja en el trabajo escolar, en sus deberes y compromisos, manifestados en la poca disposición para atender las clases, en el cansancio, adormecimiento y en las reacciones agresivas hacia sus pares y maestros. Situaciones que limitan e inciden en el proceso de la práctica pedagógica del maestro en formación, en tanto las actividades programadas se ven afectadas por el ambiente desfavorable y conflictivo de los/as niños/as y obstaculizan la sana convivencia e interfieren en los procesos de aprendizaje y de desarrollo integral

A la par con el análisis del contexto social y económico, es necesario mencionar el contexto cultural de los/as niños/as, mediado por las costumbres que socialmente están aceptadas por el grupo al que pertenecen. En el caso de los/as niños/as de La Asociación Poder Joven, muchos de ellos/as han convertido la mendicidad en un mecanismo para conseguir fácilmente un 'bocado de comida' o unas cuantas monedas. Algunos lo hacen sólo por costumbre, más no por necesidad. Estos/as niños/as han tomado los referentes que el medio les ha ofrecido y han aprendido los hábitos que practican los adultos que los rodean. Esta situación hace que con el paso del tiempo crezcan siguiendo la misma ruta y el círculo vicioso que los ha envuelto, a ellos y a sus familias, porque al no tener metas previstas ni perspectivas de vida, están condenados a repetir la misma historia de sus padres y abuelos.

Es común que los/as niños/as durante su día escolar, jueguen y estén en constante actividad física, lo que hace que con el paso de las horas la sudoración se acumule, creando olores desagradables y ambientes de clase desfavorables para el aprendizaje de los alumnos. Los/as niños/as parecen estar acostumbrados a vivir cotidianamente en estos espacios de escasa higiene y hacinamiento, carentes de condiciones óptimas para habitarlos. Estas condiciones ambientales y culturales afectan las interacciones sociales de

estos estudiantes e impiden su desarrollo físico, afectivo e intelectual de manera integral.

Otro de los factores culturales, socialmente arraigados en el contexto familiar, de gran importancia, tiene que ver con la diferencia de roles. En las familias de los/as niños/as es común encontrar que los hombres son los que llevan el control del hogar en cuanto a lo económico, laboral y autoridad, las mujeres están al cuidado del hogar, cumpliendo con la labor de amas de casa, sin embargo, se encuentra que en algunas familias tanto el hombre como la mujer laboran para llevar el sustento a sus familias relegando el cuidado de sus hijos/as a los otros miembros de la familia: tíos/as, abuelos/as, primos/as o hermanos/as mayores o en el peor de los casos a los mismos niños/as<sup>11</sup>. Ver gráfico 3.

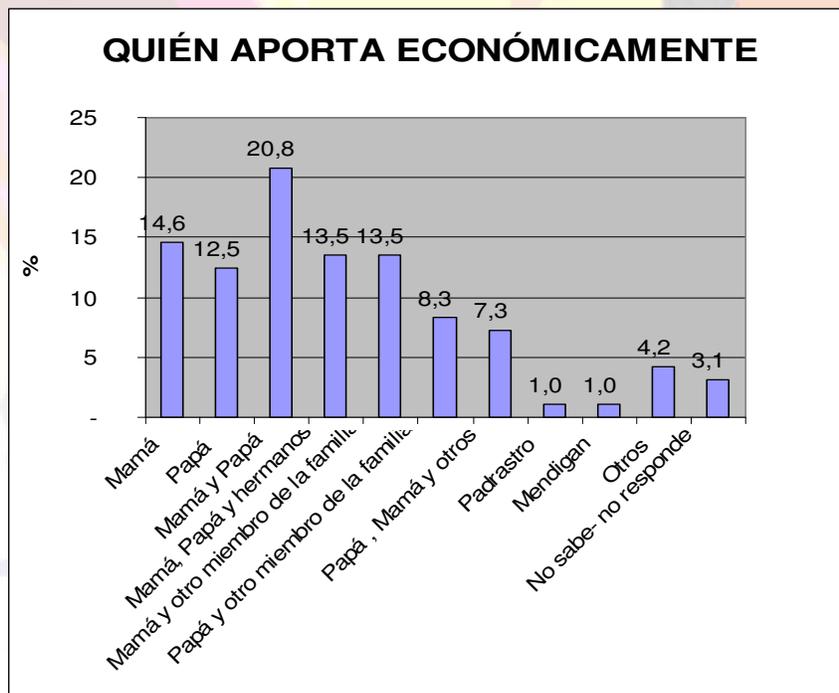
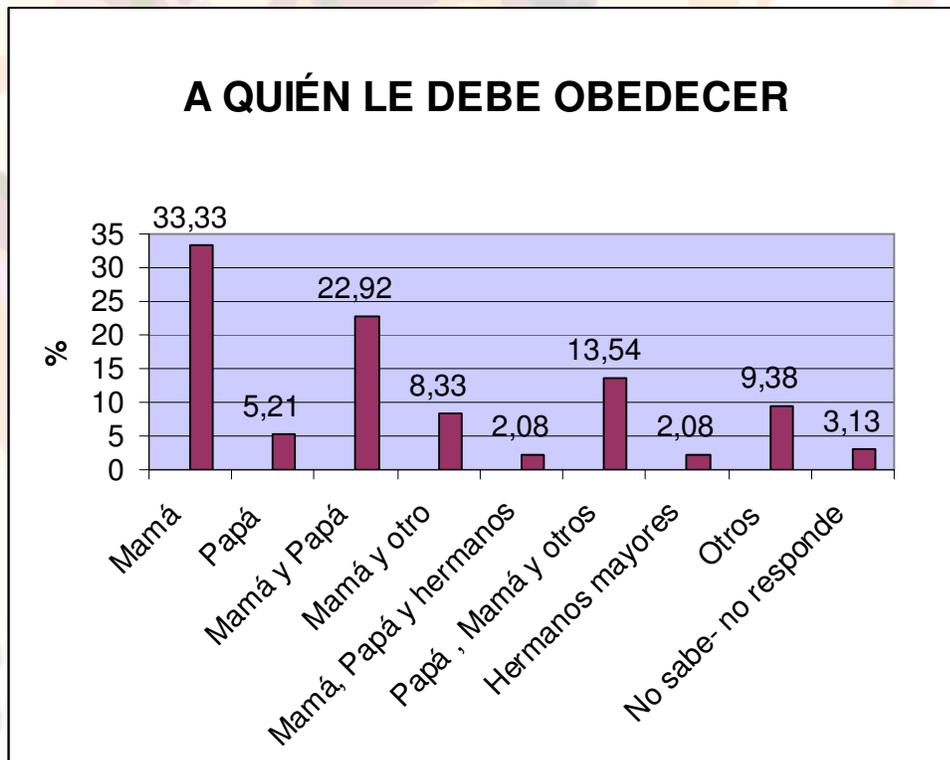


Gráfico 3 Quién aporta económicamente

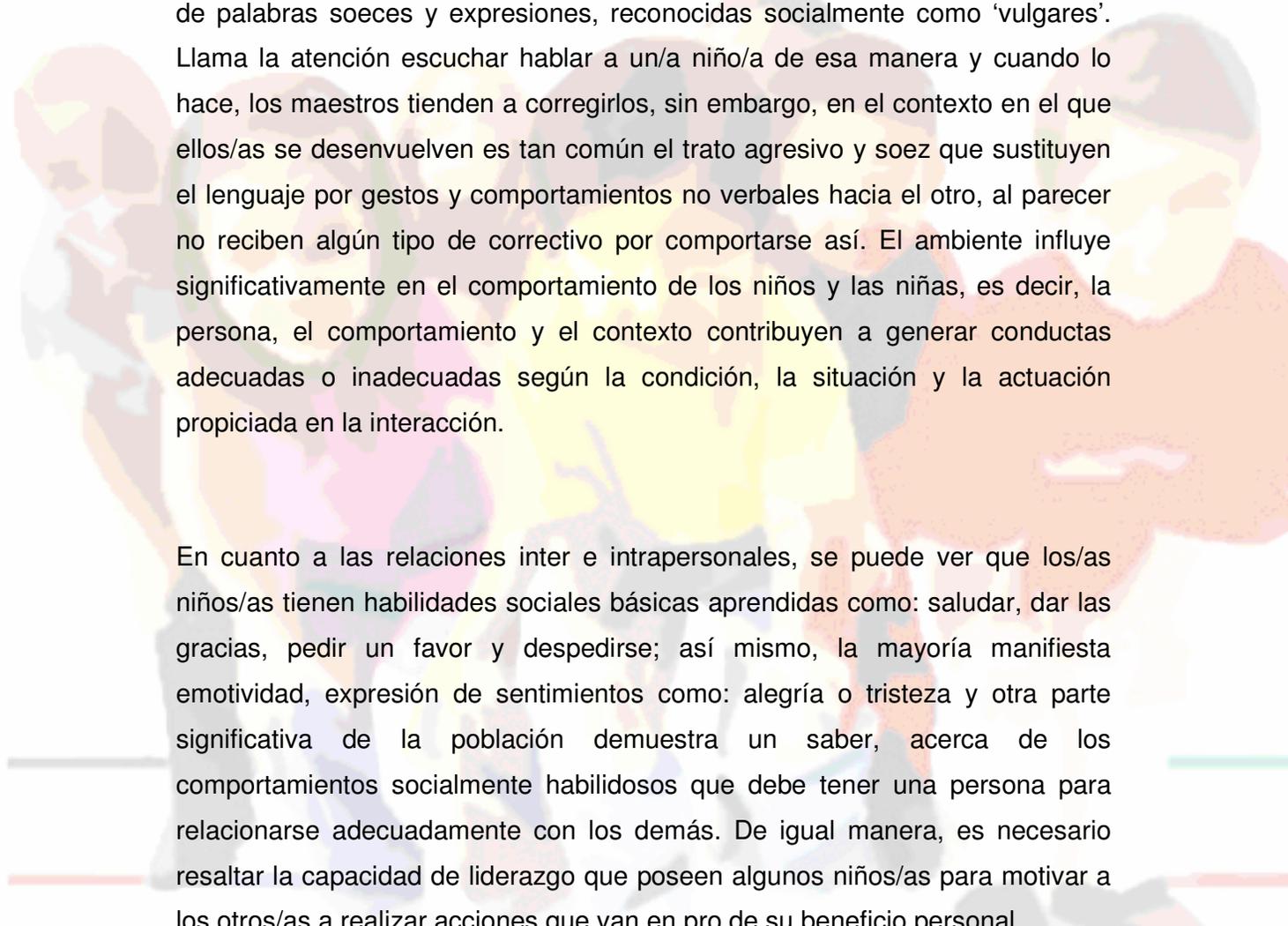
<sup>11</sup> Tomado de entrevistas realizadas a alumnos/as Colegio Parroquial Emaús y Asociación Poder Joven

Así mismo, existen casos donde la figura de autoridad está determinada por quien lleva el sustento al hogar o por quien utiliza las formas más fuertes de castigo físico, es decir, los/as niños/as ven como referente de autoridad al miembro de la familia que sostiene económicamente la casa, generalmente padre o madre, de igual manera saben que deben obedecer si no quieren ser golpeados por ellos/as. La mayoría de estos/as niños/as no reciben premios por su buen comportamiento, si no que el aprendizaje de la conducta adecuada está mediado por golpes físicos y maltratos psicológicos<sup>12</sup>. Ver gráfico 4.



**Gráfico 4** A quién le debe obedecer

<sup>12</sup> Tomado de entrevistas realizadas a alumnos/as Colegio Parroquial Emaús y Asociación Poder Joven y diálogos con los/as niños/as durante la práctica pedagógica.



El último referente cultural, de gran peso, es el lenguaje, fundamental en la vida del ser humano y juega un papel primordial en las interacciones comunicativas; en esa relación con el otro. Los/as niños/as utilizan un lenguaje tanto corporal como oral, cargado de enojo, ansiedad y brusquedad interfiriendo en las relaciones con sus pares, debido a los modelos y referentes culturales que toman de la calle, la escuela y la casa. Este lenguaje se caracteriza por el uso de palabras soeces y expresiones, reconocidas socialmente como 'vulgares'. Llama la atención escuchar hablar a un/a niño/a de esa manera y cuando lo hace, los maestros tienden a corregirlos, sin embargo, en el contexto en el que ellos/as se desenvuelven es tan común el trato agresivo y soez que sustituyen el lenguaje por gestos y comportamientos no verbales hacia el otro, al parecer no reciben algún tipo de correctivo por comportarse así. El ambiente influye significativamente en el comportamiento de los niños y las niñas, es decir, la persona, el comportamiento y el contexto contribuyen a generar conductas adecuadas o inadecuadas según la condición, la situación y la actuación propiciada en la interacción.

En cuanto a las relaciones inter e intrapersonales, se puede ver que los/as niños/as tienen habilidades sociales básicas aprendidas como: saludar, dar las gracias, pedir un favor y despedirse; así mismo, la mayoría manifiesta emotividad, expresión de sentimientos como: alegría o tristeza y otra parte significativa de la población demuestra un saber, acerca de los comportamientos socialmente habilidosos que debe tener una persona para relacionarse adecuadamente con los demás. De igual manera, es necesario resaltar la capacidad de liderazgo que poseen algunos niños/as para motivar a los otros/as a realizar acciones que van en pro de su beneficio personal.

De ahí, la importancia de crear un ambiente pedagógico adecuado en el cual se propicie aprendizajes que permitan desarrollar y afianzar habilidades sociales; en este aspecto, la escuela es responsable en la medida en que provea modelos apropiados de interacción social por medio de espacios de reflexión acerca de las normas de convivencia, el respeto, la tolerancia, la

resolución de conflictos y la forma pertinente de relacionarse con el otro. Igualmente, la escuela debe fomentar el aprendizaje y uso de habilidades comunicativas como la expresión oral y la escucha, como herramienta primordial para el establecimiento de acuerdos, el respeto por la diferencia, el auto-reconocimiento y el fortalecimiento de vínculos afectivos, entre otros.

## **6.2 Práctica pedagógica**

### ***Deconstrucción: hacia la comprensión de la problemática de las habilidades sociales en los niños y las niñas de los centros de práctica***

En la experiencia de práctica pedagógica en el Colegio Parroquial Emaús, sede La Pasión, y La Asociación Poder Joven, Casa Karah de la ciudad de Medellín durante el primer semestre del año 2007, se aplica una propuesta de intervención pedagógica basada en las habilidades comunicativas (escucha/expresión oral) para propiciar el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades sociales de los/as niños/as en situación de vulnerabilidad pertenecientes al grupo focal de la práctica y cuyas edades oscilaban entre los 6 y 13 años de edad.

Esta propuesta surge como respuesta a los múltiples interrogantes que se suscitan durante los diferentes niveles de Seminarios de Investigación Formativa y Práctica Pedagógica donde es común observar en los/as niños/as de los centros de práctica problemas en las relaciones intra e interpersonales, esto se debe a dificultades para comprender y acatar la norma, desconocimiento de deberes y derechos, falta de reconocimiento de figuras de autoridad dentro del contexto escolar, conductas opositoras y carencia de habilidades para la resolución de conflictos que inciden de manera negativa en el clima de aprendizaje, en los procesos de enseñanza y en la convivencia escolar.

Frente a esta problemática la escuela se encarga de brindar conocimientos académicos, corregir comportamientos inadecuados a través de la sanción y

establecer normas de convivencia escolares que los/as estudiantes deben cumplir mientras se encuentran dentro de las instalaciones de la institución educativa, pero no se ha preocupado por ofrecer una enseñanza intencionada de las habilidades sociales, ni señalar la importancia que tienen éstas para convivir con los demás.

La situación descrita anteriormente conduce a indagar sobre el estado inicial de las habilidades sociales de 93 niños y niñas en edades que oscilan entre los 6 y 13 años, pertenecientes a los centros de práctica antes mencionados, a través de la aplicación de un cuestionario de evaluación cuyos ítems dan cuenta de los siguientes principios: auto-regulación, trabajo cooperativo, diálogo y respeto por la diferencia, los cuales orientan la propuesta pedagógica (**ver anexo N° 2**). Este cuestionario arroja información relevante acerca del conocimiento que los/as niños/as tienen sobre las conductas socialmente adecuadas ya que la tabulación y el análisis de los resultados lo demuestran al encontrar que en los ítems N° 4 (40.8%) y N° 8 (64.5%) que dan cuenta de la *auto-regulación* tienen un porcentaje alto en la opción de respuesta relacionada con la conducta más habilidosa, sin embargo en el ítem N° 6 (40.8%) que se refiere a este mismo principio, el porcentaje más alto no corresponde a la respuesta más acertada.

En los ítems N° 11 (68.8%) y N° 12 (68.8%) que corresponden al *trabajo cooperativo*, los porcentajes más representativos constituyen el comportamiento más adecuado. El principio del *diálogo* está contemplado en los ítems N° 2 (43%), N° 3 (42%) y N° 7 (55.9%) donde los mayores porcentajes revelan las situaciones comunicativas más efectivas. Finalmente, los ítems N° 1 (62.3%), N° 5 (47.3%), N° 9 (45.1%) y el N° 10 (45.1%) que aluden al *respeto por la diferencia*, dejan ver que los porcentajes más destacados equivalen a actuaciones socialmente aceptadas.

Estos resultados conducen a inferir sobre las habilidades sociales de los/as niños/as, en tanto parece ser que los niños y las niñas además de conocer las conductas habilidosas que se evalúan en este cuestionario, conocen cuáles

son sus derechos y deberes, el respeto por las demás personas, el manejo correcto de los turnos conversacionales, las normas de convivencia, cómo justificar sus actos, la libre expresión de sus puntos de vista y cómo resolver los conflictos por medio del diálogo. Realidad que exige enfrentar el trabajo de la práctica desde la óptica de la vivencia y la aplicación de las habilidades sociales en sus interacciones.

En la tabla Nº 6 se visualizan las conductas evaluadas que corresponden a cada ítem, las diferentes opciones de respuesta, el total de respuestas y sus respectivos porcentajes.

Tabla Nº 6. Tabulación del instrumento de evaluación inicial

ITEM	CONDUCTAS	RESPUESTAS	TOTAL	%
1	Está haciendo fila para entrar al Parque Norte, alguien llega y se mete en la fila.	a. No le dice nada a esa persona.	26	28
		b. Le dice "yo estaba aquí primero. Haga cola"	58	62.3
		c. Hace comentarios en voz baja, "algunas personas son muy conchudas."	8	8.6
2	Está hablando en un tono de voz muy alto con un/a amigo/a y alguien le dice: "usted está haciendo mucho ruido".	a. Deja de hablar inmediatamente	31	33.3
		b. Dice "hablaré más bajo" y entonces, habla en voz más baja	40	43
		c. Dice "demalas tápese los oídos"	20	21.5
3	Algunos niños están hablando sobre un juego que a usted le gusta mucho, quiere participar y decir algo.	a. Interrumpe e inmediatamente empieza a contar lo bien que hace ese juego.	18	19.3
		b. Se queda escuchando y no dice nada.	34	36.5
		c. Se acerca al grupo y participa en la conversación cuando tiene la oportunidad de hacerlo.	39	42

4	Alguien que usted no conoce se le acerca y le dice "¡hola!".	a. Lo mira y no dice nada	34	36.5
		b. Dice "¡hola!" y pregunta "¿quién es usted?".	38	40.8
		c. Hace un gesto con la cabeza y dice "¡hola!", y se va.	19	20.4
5	Un compañero del colegio lo insulta.	a. Se va y no dice nada.	29	31.5
		b. Le devuelve el insulto	23	24.7
		c. Le expresa a esa persona que no le gustó lo que le dijo y le pide que no lo vuelva a decir.	44	47.3
6	Alguien lo interrumpe constantemente mientras está hablando.	a. Le dice "me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo"	35	37.6
		b. No dice nada y deja que la otra persona continúe hablando.	19	20.4
		c. Le dice "cállese, que yo estoy hablando".	38	40.8
7	A lo lejos ve a alguien con quien le gustaría hablar.	a. Llama a gritos a esa persona y le pide que se acerque.	16	17.2
		b. Va hacia esa persona, la saluda y entabla una conversación.	52	55.9
		c. No le dice nada y deja que se vaya.	24	25.8
8	Viene de jugar con sus amigos y se ha peleado con ellos. Su mamá le pregunta "¿parece triste, le pasa algo?".	a. Le responde "no, no me pasa nada".	8	8.6
		b. Le dice "sí, me peleé con mis amigos"	60	64.5
		c. Se queda callado y no dice nada.	23	24.7
9	Su amigo o amiga está triste.	a. Le dice "¿está triste?, cuénteme lo que le pasa".	42	45.1
		b. No le dice nada pero se queda junto a él o ella.	33	35.4
		c. Se ríe de él o de ella.	14	15
10	Su amigo está haciendo un dibujo que a usted no le gusta.	a. Se queda mirándolo y no le dice nada.	42	45.1
		b. Lo mira y se burla de su dibujo.	13	13.9
		c. Le dice respetuosamente que a usted no le agrada.	39	42
11	En clase de matemáticas resuelve la actividad de forma correcta y la termina de primero, mientras que sus amigos no la han podido entender.	a. Ofrece ayuda a quienes la necesitan.	64	68.8
		b. No le importa que los demás no entiendan.	12	12.9
		c. Se niega a ayudar porque cree que no es problema suyo.	16	17.2
12	En su colegio programaron una jornada de limpieza.	a. No participa porque cree que eso es trabajo de las aseoadoras.	8	8.6
		b. Ayuda porque lo obligan.	19	20.4
		c. Lo hace porque cree que la limpieza es un trabajo de todos.	64	68.8

Durante la ejecución de la propuesta se busca consolidar el perfil profesional como Licenciadas/os en Educación Especial mediante la reflexión crítica del quehacer pedagógico que permite la deconstrucción y reconstrucción de la experiencia de práctica con miras a transformar la labor docente desde el enfoque de la investigación-acción-educativa permitiéndoles ser protagonistas de su proceso de formación de manera activa y participativa. Esto es posible gracias a la planificación y permanente evaluación de los planes de acción, diseñados por el grupo de maestras/os en formación, a partir de los cuales se replantean las estrategias de intervención con el fin de mejorar la práctica y por ende, obtener cambios en las actitudes y los comportamientos de los/as estudiantes (**ver anexo N° 3**)

De acuerdo con lo anterior, la práctica pedagógica se concibe como un espacio propicio para la articulación de lo teórico y lo práctico donde se conjugan el saber pedagógico, el saber disciplinar, el saber investigativo y el saber didáctico del maestro en formación para hacer posible la tarea de formar mejores seres humanos.

La intervención docente inicia con el total de alumnos/as de los grupos en general donde se centra la observación en las interacciones del grupo focal, conformado por 48 estudiantes del Colegio Parroquial Emaús y 17 de La Asociación Poder Joven para un total de 65 estudiantes, seleccionados de forma aleatoria. En este proceso se establece de manera conjunta con los/as niños/as algunas normas de convivencia para favorecer el desarrollo y el óptimo desempeño de las actividades y así cumplir con los objetivos propuestos, entre estas normas se pueden identificar: respetar las ideas y opiniones del otro, pedir la palabra, respetar los turnos conversacionales, escuchar con atención, guardar silencio cuando sea necesario, no pelear entre compañeros y participar activamente para que la dinámica de clase sea agradable y productiva. Estas normas de convivencia se establecen como un

compromiso de todos, no obstante las/el maestras/o en formación son las/el encargadas/o de recordárselas y hacerlas cumplir<sup>13</sup>.

Antes de cada intervención pedagógica se reúne el material necesario para llevar a cabo las actividades diseñadas, además se implementan estrategias motivacionales que invitan a los/as niños/as a desarrollar la tarea propuesta y a participar activamente en su proceso de aprendizaje. Algunas de estas estrategias son: presentación de temas que despiertan su interés (auto-reconocimiento, respeto por la diferencia, tolerancia, diálogo y trabajo cooperativo), lecturas de cuentos, juegos de competencia, elaboración de dibujos, juego de roles, resolución de conflictos, dilemas morales, canciones y dinámicas, además se emplean recursos y materiales didácticos novedosos y estímulos a través de elogios positivos y golosinas.

La relación con los/as niños/as está basada en el respeto y el diálogo ya que se tiene claro que la labor pedagógica es ante todo un acto comunicativo, a través del cual se construye y se consolida la formación personal, intelectual y moral de los/as estudiantes.

En la ejecución de las actividades planteadas para la intervención pedagógica, se propician relaciones empáticas y de comunicación efectiva que permiten fortalecer el vínculo maestro-alumno y a su vez favorecer el desarrollo de la propuesta. Aunque éstas se encuentran previamente estructuradas, se contempla la posibilidad de flexibilizar los contenidos, la forma de abordarlos para responder y valorar el ritmo, el nivel, el estilo y las características de aprendizaje de cada uno/a de los/as estudiantes, además se crean ambientes que permiten la participación de los/as alumnos/as donde se favorece la

---

<sup>13</sup> Diario de campo N° 1, marzo 26 de 2007. Ver anexo N° 4.

expresión de sentimientos, opiniones, emociones sin que exista el miedo a equivocarse<sup>14</sup>.

Las actividades propuestas se orientan al aprendizaje, consecución y desarrollo de habilidades sociales; inducen a los/as alumnos/as a poner en evidencia habilidades con las que ya cuentan y/o desarrollar otras habilidades específicas, necesarias para la ejecución de la tarea. Tales como: habilidad básica de interacción social (respetar las diferencias, presentarse así mismo, reconocer al otro), habilidades de expresión de sentimientos, emociones y opiniones (de su propio género y del opuesto, auto-expresión, autoestima, superación de la timidez), habilidades esenciales para un buen funcionamiento de la clase (capacidad de escucha, centrar la atención en la actividad, seguir instrucciones, respetar el turno de participación en las actividades, respetar los turnos conversacionales, compartir material, unirse al juego con otros, ayudar, cooperar, reaccionar positivamente frente a las críticas de los demás), habilidades comunicativas (escuchar, hablar, argumentar, leer, escribir)<sup>15</sup>.

Para centrar la atención de los/as alumnos/as durante las primeras sesiones de intervención se hace necesario solicitarle a las maestras cooperadoras que permanezcan dentro del aula brindando apoyo en lo concerniente al manejo de la disciplina, porque en las observaciones previas se logra evidenciar las dificultades comportamentales como una constante en el ambiente de trabajo de los grupos, ya que los/as niños/as tienen problemas para reconocer la figura de autoridad, situación que no les permite respetar la presencia y los llamados de atención, tanto de las/los maestras/os en ejercicio como de las/o maestras/o en formación, lo que genera un ambiente de clase desfavorable para la labor pedagógica, por lo tanto las actividades se tienen que suspender continuamente para conseguir la atención de los/as alumnos/as; situación por la que el tiempo definido para las intervenciones se ve reducido y la

---

<sup>14</sup> Reconstrucción de la experiencia pedagógica e investigativa de la práctica, junio de 2007.

<sup>15</sup> Evidencias registradas en la evaluación de los planes de acción.

observación permanente que requieren los/las niños/as seleccionados para la muestra de la investigación se pierde al interior del salón<sup>16</sup>.

Esta situación y sobre la base de la evaluación constante de los planes de acción lleva a ampliar el grupo focal del Colegio Parroquial Emaús a 80 niños/as y a organizarlos en otros espacios, con lo cual la metodología de trabajo se hace más dinámica y participativa, lo que permite optimizar el tiempo de intervención pedagógica con el grupo seleccionado y hacer a la vez un acompañamiento personalizado, una observación detallada de los logros alcanzados y un proceso de enseñanza y de aprendizaje más significativo<sup>17</sup>.

En este grupo, es común evidenciar problemas de comportamiento como: falta de escucha, desatención y dificultad para mantener la concentración por períodos largos de tiempo, para interactuar con sus pares, irrespeto por el otro y comportamientos disruptivos manifestados con agresiones físicas y verbales que generan dificultades en la convivencia escolar. Sin embargo, desde los primeros acercamientos pedagógicos con el grupo se crean espacios de diálogo, en cuyas conversaciones se logra establecer que los/as niños/as tienen un conocimiento amplio de las habilidades y los comportamientos socialmente adecuados, necesarios para la sana convivencia y que no los ponen en práctica a la hora de interactuar con sus pares y maestros<sup>18</sup>. Por estas razones, es necesario aplicar correctivos con los que se busca a través del diálogo y la reflexión, que ellos/as comprendan el por qué se les llama la atención.

En el trabajo con el grupo focal se dan instrucciones claras y de ser preciso, se repiten explicaciones utilizándose ilustraciones como estrategia para facilitar una mejor comprensión y así los/as niños/as logren alcanzar óptimos

---

<sup>16</sup> Diario de campo N° 1, marzo 26 de 2007.

<sup>17</sup> Diario de campo N° 2, marzo 28 de 2007

<sup>18</sup> Análisis del cuestionario de evaluación inicial sobre habilidades sociales.

resultados en la tarea. Cada vez que los/as estudiantes realizan preguntas sobre algún asunto relacionado con las temáticas que se están desarrollando en la clase, se les responde de manera acertada, pertinente y oportuna, también se aclaran -siempre que sea posible- otros temas de interés que por algún motivo generen controversia, pero sus preguntas no necesariamente son reveladoras de sus procesos académicos porque éstas están enmarcadas en sus experiencias personales.

En este mismo sentido, se trabaja sobre la base del diálogo constructivo con los/as estudiantes, con el propósito de que reconozcan la importancia de éste en su vida cotidiana y como la mejor herramienta para resolver sus diferencias de manera asertiva.

Este proceso de intervención, permite a los/as Educadores/as Especiales, reflexionar sobre su campo de acción que no se restringe sólo al trabajo con personas en situación de discapacidad, al desempeño como maestras/o de apoyo de la escuela regular o en instituciones especiales ya que esta experiencia de práctica así lo demuestra, en tanto la articulación intencionada de instituciones, población en situación de vulnerabilidad y temática sobre habilidades sociales rompen con los paradigmas que se han creado alrededor del perfil ocupacional, dando la posibilidad de redimensionar la labor docente.

### ***Reconstrucción de la experiencia: las habilidades comunicativas para el aprendizaje de las habilidades sociales***

Durante el proceso de la práctica, a través de la observación directa, desde sus inicios hasta el final, se encuentra que los/as niños/as de los centros de práctica tienen un conocimiento de las habilidades sociales 'desde el deber ser', es decir, conocen cuáles son las conductas socialmente adecuadas ya que en su discurso así lo expresan, no obstante no se han apropiado de ellas en tanto no las ponen en práctica en sus relaciones intra e interpersonales, lo que genera dificultades en la convivencia escolar.

Las estrategias y actividades implementadas en el desarrollo de la propuesta se constituyen en una herramienta pedagógica de gran valor para que los resultados sean positivos en cuanto al desempeño y la participación de los/as alumnos/as y en cumplimiento con los objetivos propuestos para cada intervención.

No obstante, se hace necesario continuar afianzando el auto-reconocimiento, el respeto por la diferencia, la tolerancia, el diálogo y el trabajo cooperativo en los niños y las niñas, no sólo en el contexto escolar sino también desde el núcleo familiar ya que son la base esencial para las interacciones tanto en la niñez como en la vida adulta<sup>19</sup>.

Al reflexionar críticamente sobre la intervención pedagógica se hace necesario evaluar el impacto de las estrategias basadas en la escucha y la expresión oral, a través de un cuestionario aplicado por las maestras/o en formación a 25 niños/as, que equivalen al 26.8% del grupo focal, con el propósito de determinar la apropiación de habilidades sociales que ellos/as logren (**ver anexos N° 7-A y 7-B**)

En el análisis de los datos arrojados se evidencia que los/as niños/as han alcanzado logros significativos en cuanto a la auto-regulación, específicamente en lo que respecta a: ofrecer disculpas, discutir diferencias y llegar a acuerdos, respetar las normas de convivencia y solucionar conflictos por medio del diálogo, sin embargo se hace necesario continuar con la tarea de fortalecer la habilidad de hacer saber a otros, sin perder la calma, que le han ofendido. En lo concerniente al diálogo, ello/as han mejorado sus procesos de comunicación tanto verbales como no verbales, pero aún se les dificulta hacer críticas constructivas a los demás. En lo que respecta al trabajo cooperativo es notoria la aprehensión de esta habilidad dado que desde sus posibilidades procuran dar y recibir apoyo. En lo correspondiente al respeto por la diferencia llama la atención el progreso que en el plano de la aceptación a los demás logran los/as niños/as, respetando las características particulares.

---

<sup>19</sup> Evidencias registradas en la evaluación de los planes de acción.

En la tabla N° 7, se valora los ítems que describen las conductas evaluadas, la frecuencia con la que éstas se presentan y los porcentajes de cada una de ellas.

**Tabla N° 7.** Tabulación del instrumento de post-evaluación\*

ITEMS	CONDUCTAS	TOTAL <sup>28</sup>			PORCENTAJE		
		S	AV	N	S	AV	N
1	Saluda cuando llega y se despide cuando sale.	14	2	3	56%	8%	12%
2	Da las gracias.	16	5	4	64%	20%	16%
3	Ofrece disculpas.	6	12	7	24%	48%	28%
4	Discute las diferencias de opinión y llega a acuerdos con los demás.	3	14	8	12%	56%	32%
5	Hace saber a otros, sin perder la calma, que le han ofendido.	6	9	10	24%	36%	40%
6	Expresa su desacuerdo ante castigos o críticas que no merece.	13	9	3	52%	36%	12%
7	Soluciona sus conflictos por medio del diálogo	5	12	8	20%	48%	32%
8	Respeto las normas de convivencia.	8	16	1	32%	64%	4%
9	Respeto las reglas del juego.	14	10	1	56%	40%	4%
10	Mira a los ojos cuando alguien le habla.	13	11	1	52%	44%	4%
11	Apoya lo que dice con gestos y movimientos de las manos.	17	6	2	68%	24%	8%
12	Espera a que los demás hayan acabado de hablar antes de él empezar a hacerlo.	8	14	3	32%	56%	12%
13	Hace críticas constructivas a los demás.	0	12	10	0%	48%	40%
14	Mantiene una conversación con un adulto.	14	6	5	56%	24%	20%
15	Mantiene una conversación con pares.	17	6	2	68%	24%	8%
16	Ofrece su ayuda cuando alguien la necesita.	11	10	4	44%	40%	16%
17	Acepta la ayuda de los demás cuando la necesita.	14	11	0	56%	44%	0%
18	Colabora con otros/as compañeros/as en un proyecto o actividad grupal.	14	8	3	56%	32%	12%
19	Se une a actividades en las que participa más de una persona.	15	9	1	60%	36%	4%
20	Escucha a otros/as cuando exponen ideas diferentes a las suyas.	4	14	7	16%	56%	28%
21	Se relaciona con personas de características personales diferentes a las suyas.	19	6	0	76%	24%	0%
22	Acepta a los demás sin discriminarlos por su condición de raza, sexo, religión, etc.	14	11	0	56%	44%	0%

\*Frecuencias: S (siempre), AV (algunas veces), N (nunca).

Ahora bien, las habilidades comunicativas son importantes para el aprendizaje de las habilidades sociales en tanto que las primeras permiten a las personas expresar a los demás, de forma adecuada, emociones, sentimientos, ideas, deseos, necesidades, opiniones y creencias para establecer relaciones interpersonales que favorezcan la sana convivencia, además porque se aprende la importancia de escuchar para comprender e interpretar lo que expresan otras personas y de esta manera, crear vínculos sociales.

La elaboración y ejecución de la propuesta pedagógica deja la plena convicción de lo apremiante que resulta abordar las habilidades sociales desde los planes de estudio de las instituciones educativas de una manera intencionada, continua y permanente ya que debido a su importancia no pueden continuar siendo un contenido que se trabaje por proyectos de aula o como una unidad temática del área de Ética y Valores o Desarrollo Humano, por el contrario, deben considerarse como un área fundamental o de obligatoriedad contemplada en los Lineamientos Curriculares y que se oriente a su enseñanza y a su aprendizaje.

### **6.3 La investigación-acción-educativa**

En la formación inicial, la Investigación-Acción-Educativa ocupa un lugar importante en la práctica pedagógica del docente en formación ya que le permite reflexionar, indagar e innovar su quehacer docente. En palabras de Restrepo (2003), la Investigación-Acción-Pedagógica desde el propósito de producir conocimiento, centra la atención en la investigación formativa apropiada para el ámbito de la educación ya que se sitúa en la enseñanza y las estrategias que utiliza el maestro en las experiencias significativas de su práctica pedagógica, también, el autor en mención la considera como “Un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo aprender la estructura de su propia práctica y cómo

transformar permanente y sistemáticamente su propia práctica pedagógica” (P: 96)

Se podría decir que la I-A-E es un proceso de aprendizaje permanente en la práctica del docente, ya que en todo momento se aprende de las experiencias y de los interrogantes que posteriormente terminarán convirtiéndose en conocimiento pedagógico.

Desde estos planteamientos es menester mencionar en el marco de la I-A-E, algunas de las características que requiere el docente, cuando tiene como intención articular su práctica pedagógica a un proceso de indagación constante, que le permita la transformación de su quehacer docente.

En este sentido, cabe decir que las características de la I-A-E, en primer lugar, exige de los maestros una aguda capacidad de observar y analizar los hechos intencionados que se dan tanto dentro como fuera del aula, con la idea de desentrañar y articular las problemáticas que están incidiendo de manera desfavorable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los escenarios pedagógicos. Hecho que se puede evidenciar, particularmente, durante los acercamientos de los/as maestros/as en formación con los/as niños/as del Colegio Parroquial Emaús y La Asociación Poder Joven en el marco de la investigación de la práctica pedagógica, con el propósito de afianzar el aprendizaje y la apropiación de las habilidades sociales de los/as estudiantes que participaron de la investigación.

En segundo lugar, la capacidad de reflexión sobre el accionar docente, dentro de los espacios pedagógicos y a partir de estos poder concretar los primeros interrogantes y las primeras evaluaciones como una acción intencionada sobre el desempeño del docente en su práctica pedagógica. Como fue posible observar en las intervenciones, al establecer una serie de preguntas orientadoras que permiten esclarecer cuál era en últimas la problemática que con mayor premura se debería abordar con estos/as niños/as y a su vez lograr

esclarecer los factores que inciden en el problema y de su necesidad de abordarlos.

Y por último, el interés y la necesidad que debe tener un docente, que busque articular su práctica a un enfoque de I-A-E, para transformar sus prácticas educativas, ya que el factor motivacional influye de manera decisiva en el mejoramiento de la enseñanza y de los escenarios de aprendizaje.

En este contexto, el rol del maestro en formación como investigador de su propia práctica pedagógica demanda la capacidad de reorientar sus procesos pedagógicos, la capacidad de guiar la ejecución de actividades y propuestas académicas que respondan a la realidad de los educandos de manera flexible y crítica, como también la capacidad de interpretar todo el conjunto de interacciones personales que se generan alrededor de las dinámicas grupales dentro de las aulas de clase, concepción que concuerda con el planteamiento de Borca (1999) que sostiene que el docente como profesional de la educación, es un agente que organiza intencional y críticamente sus intervenciones, a partir de la reflexión sobre sus prácticas, buscando explicaciones válidas en la permanente toma de decisiones sobre el conjunto de conocimientos de la cultura escolar que ha de enseñar.

Esto se evidencia en las reflexiones que suscitan las intervenciones pedagógicas acerca de los procesos de aprendizaje de los/as alumnos/as, las características comportamentales que se presentan en las aulas de clase, los contenidos y la didáctica con que se abordan, los currículos cambiantes y las instituciones educativas en sí, en otras palabras, la práctica pedagógica se convierte en un espacio de análisis que trasciende el simple hecho del quehacer educativo y se transforma en objeto de estudio, ya sea por los interrogantes que surgen de las interacciones que se dan entre los docentes y los alumnos, y su importancia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, o

por la necesidad de transformar el aula como espacio de deliberación y estudio de las realidades que la circundan.

Por lo anterior se hace apremiante destacar que, todas las personas implicadas en las problemáticas que se generan en el escenario educativo, son responsables de los cambios que se quieran alcanzar con dicho proceso, razón por la que se tiene que ver a los estudiantes como personas activas y con capacidad de participación y al maestro como ese ser crítico y analítico, para empezar a determinar la función que cumplen todos los actores involucrados y comprometidos con el cambio de dichas problemáticas, tal y como lo plantea el enfoque de la I-A-E.

Desde la práctica pedagógica se hace evidente entonces, que el docente cobra gran importancia en la medida que genera espacios que le permitan a los/as alumnos/as debatir, reflexionar, comprender y resolver situaciones problema e implementa estrategias lúdico pedagógicas movilizandolos aprendizajes, la participación y la motivación. Además, favorecen adecuadas relaciones interpersonales, los procesos de comunicación a través del diálogo, la confrontación de los aprendizajes y la sana convivencia. En este sentido, el docente se percibe como un orientador que proporciona a los/as niños/as herramientas que les permita transferir los conocimientos académicos y prácticos a otros contextos y un profesional que logra articular de manera significativa la teoría a su quehacer pedagógico, desde un enfoque investigativo.

En este proceso la relación entre teoría y práctica, adquiere una mayor significación y más en la perspectiva de la I-A-E, dado que no se puede hablar de la una sin desligarla de la otra, es decir, la práctica, en la medida que es concebida como un espacio de aprendizaje, confrontación y reflexión, le aporta

a la teoría las experiencias que reivindican o transforman la idea que se tenga frente a un objeto de conocimiento, mientras que la teoría es entendida como la construcción sistemática de conocimiento que puede transferirse a otros contextos, y le aporta a la práctica las bases y los elementos necesarios para un adecuado desempeño en los campos de acción.

Esta relación, transversaliza la práctica pedagógica ya que el proceso de deconstrucción y reconstrucción de los acontecimientos que se llevan a cabo en los escenarios educativos tiene como finalidad, el desarrollo de propuestas de intervención pedagógica para el mejoramiento y cualificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que se hace necesario utilizar instrumentos como fichas de observación, cuestionarios, entrevistas, video, planes de acción y diario de campo. Éste último cobra importancia en tanto permite comprender los problemas, hacer más explícitos los aciertos y las dificultades del quehacer docente y promover en los maestros en formación la reflexión permanente sobre lo que hacen, cómo y por qué.

En el escenario de la práctica pedagógica, el diario de campo resultó ser además de un instrumento de recolección de información, un mecanismo de categorización de la información recolectada durante los encuentros con estudiantes y docentes, así como un espacio de reflexión personal y grupal permanente, a través del cual fue posible elaborar un análisis crítico de la realidad, a la luz de teorías que daban cuenta de la misma, dada la necesidad de buscar fuentes teóricas que permitieran recrear dichas teorías desde la enseñanza y llevarlas a la práctica a través de procedimientos, estrategias y actividades que trajeran consigo la didactización del conocimiento.

No obstante, el proceso de recolección de información que se llevó a través del diario de campo, no se hubiera dado sin que se tuviera contacto directo con la población objeto de investigación y es en este sentido cuando el proceso participativo adquiere trascendencia ya que por medio de la observación

participante del maestro en formación, se logra recolectar información con respecto a las habilidades sociales que poseen los/as niños/as de los centros de práctica, reflexión que permitió el surgimiento de los planes de acción como estrategia para intervenir dichas habilidades.

En conclusión, la I-A-E, le aportó a la práctica pedagógica del maestro en formación elementos que le permiten la transformación del quehacer docente a partir de la reflexión crítica, el análisis y la interpretación de la realidad que transcurre al interior de los centros educativos, de igual forma le provee las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas para la ejecución de la investigación en habilidades sociales con población vulnerable al permitir la comprensión de las relaciones intra e interpersonales desde una mirada global de la problemática.

### ***El proceso metodológico de la investigación-acción-educativa***

La investigación-acción, permite que los actores involucrados en un problema social sean partícipes en la búsqueda de soluciones al mismo. Uno de los objetos de estudio de esta metodología es la práctica pedagógica, la cual debe generar una reflexión acerca de los procesos que el maestro/a lleva en el aula y los problemas que surgen en la cotidianidad, convirtiéndolos en foco de estudio, de indagación constante. Esta práctica, como objeto de reflexión, deja que el maestro adopte la postura de observador, explorador y crítico, permitiéndole plantear alternativas basadas en principios y estrategias que le posibiliten buscar y elaborar soluciones viables a los problemas que se den al interior de su quehacer docente.

En este sentido, Eloísa Vasco (1990, citada por Roa, 2007) plantea que "La formación recibida por el maestro también influye en la manera como él asume el saber y lo transforma para convertirlo en objeto de enseñanza". Este proceso de formación le demanda al maestro/a, un conocimiento desde la práctica en el

que se pone en juego los saberes teóricos que ya posee y los que le aporta la indagación e investigación y, que mediante la reflexión, sea capaz de crear nuevas teorías, es decir, la práctica pedagógica permite que el docente a partir del planteamiento de interrogantes relacionados con su quehacer, busque respuestas a estos, reconstruya su práctica pedagógica y se cualifique como profesional.

En la investigación-acción desde la práctica pedagógica en habilidades sociales, se realiza una observación e indagación constantes acerca de las dificultades conductuales que posee la población objeto de estudio, mediante la aplicación de instrumentos propios de la etnografía, que dan cuenta de las interacciones escolares de esta población; estas dificultades de los/as estudiantes, son originadas por comportamientos disruptivos y comunicación carente de asertividad y provista de desconfianza.

A partir de éstas, se reflexiona frente a la problemática presentada en la práctica pedagógica para definir y diseñar unas estrategias de intervención fundamentadas en el plan de acción, dirigido a fortalecer el concepto que los/as niños/as tienen de sí mismos; seguidamente, se reflexiona y se teoriza acerca de los resultados obtenidos en este plan, por medio de un instrumento denominado evaluación del plan de acción, que da cuenta de aspectos como: el conocimiento de las dificultades que los/as estudiantes tienen relacionados con las habilidades sociales, la participación activa, las interacciones intra e interpersonales y los aprendizajes adquiridos; todo lo anterior con el fin de tener herramientas para plantear nuevas estrategias que apunten a las necesidades de la población y a su vez mejorar los inconvenientes detectados en el primer ciclo de intervención (**ver anexo N° 8-A, 8-B Y 8-C**). Con base en esto, se repite cada paso con cada plan de acción puesto en práctica, con el propósito de que los/as niños/as adquieran un aprendizaje significativo que posibilite una confrontación por parte de ellos/as de los saberes previos con la temática abordada y les permita mejorar la convivencia escolar, por ejemplo,

Al plantear las actividades, los alumnos/as demuestran ciertos conocimientos prácticos sobre habilidades sociales, no obstante, cuando se les observa desde el campo de la práctica, no hay una aplicación de éstas, es decir, con respecto a las habilidades sociales, se puede observar que los/as niños/as aunque conozcan algunas de éstas como: saludar, dar las gracias, despedirse, pedir permiso, preguntar, entre otras, no tienen una aprehensión que les permita llevarlas a la vida cotidiana y desarrollar HS más avanzadas como: auto-regularse, aceptar los errores y pedir disculpas, iniciar y mantener una conversación, mejorando sus relaciones inter e intrapersonales y a la vez poder interactuar en contextos diferentes al que se encuentran inmersos.

En cuanto a la investigación-acción-educativa, se hace una reflexión sistémica frente al desempeño que como maestras/o en formación se logra, todo esto suscitado a partir de la evaluación de los planes de acción en donde se arrojan preguntas sobre el quehacer docente para asumir nuevas posiciones frente al impacto de la estrategia, las condiciones de los/as estudiantes y su desempeño profesional. Este primer momento de la práctica, devela que las estrategias inicialmente planeadas no son afines a las condiciones y necesidades de la población vulnerable intervenida, pues para que estas estrategias tengan éxito, se requiere que esta población posea un mayor grado de autonomía en los procesos de aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior, el maestro en formación se ve en la necesidad de replantear las estrategias de intervención con el fin de que sean más guiadas, modeladas, moldeadas, concretas y personalizadas, para hacer que éstas correspondan a las características propias de la población y se asegure la adecuada interiorización de las habilidades y conductas socialmente aceptadas.

Así mismo, se presentan problemas relacionados con el tiempo de intervención, ya que los/as estudiantes después de un tiempo, se distraen fácilmente demostrando conductas disruptivas. En este sentido, las/el maestras/o en formación, desde su práctica, ven la necesidad de crear nuevas actividades de corta duración que permitan controlar el comportamiento de los/as niños/as y así poder continuar con la ejecución de los planes de acción.

También, se generan inconvenientes con respecto a la dinámica de trabajo del grupo, debido a las conductas disruptivas de la población, las cuales se manifiestan en desobediencia, apatía, indiferencia, falta de atención y rechazo frente a las actividades propuestas, incluso sin conocerlas. Así mismo, la falta de reconocimiento de referentes de autoridad por parte de los/as niños/as con una actitud desafiante hacia las/el maestras/o en formación, crea un ambiente tenso que dificulta el transcurso normal de la sesión y por ende, el éxito de ella.

La falta de lugares para desarrollar e implementar las estrategias pedagógicas, es otro problema al que se ven enfrentadas las/el maestras/o durante su práctica, pues en el Colegio Parroquial Emaús, no hay un sitio fijo y adecuado para trabajar, por lo que en ocasiones se hace necesario desplazarse por toda la institución buscando el lugar disponible para ejecutar las actividades, y en la Asociación Poder Joven, aunque las aulas son amplias y adaptadas, se hace difícil mantener la concentración de los/as alumnos/as debido al ruido que hacen los/as niños/as del otro salón, también al ser aulas abiertas, tienen la posibilidad de pasar de una a otra, con el fin de divagar y no realizar ninguna actividad.

El último problema detectado en la práctica pedagógica, es la población fluctuante de la Asociación Poder Joven, por la falta de constancia para asistir a la sede, lo que dificulta seguir el proceso de aprendizaje de cada niño/a y por ende se disminuye la posibilidad de fortalecer y desarrollar las habilidades sociales a través de las habilidades comunicativas planteadas en la estrategia de intervención.

En el día de hoy asistieron a la sede sólo 5 niños/as de la muestra y en general la asistencia fue muy baja durante la semana pasada según lo manifestó una de las profesoras<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Tomado del diario de campo # 9 mayo 7 de 2007 Asociación Poder Joven

## 7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

### ***La interacción comunicativa: ruta de acceso a la puesta en práctica habilidades sociales***

#### **7.1 Fundamentación**

Mucho se habla en la actualidad del papel de la escuela en esta sociedad mediatizada por las relaciones interpersonales basadas en el ser, el saber, el sentir y el hacer, y en la necesidad de concebir una sociedad y unos ciudadanos que conozcan y reconozcan su lugar en ella desde una perspectiva crítica y propositiva, sin sucumbir ante los efectos hipnóticos de la violencia histórica que ha caracterizado este país.

En la actualidad, la escuela enfrenta uno de los retos más cruciales de toda su historia: el desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades sociales. Sabemos de antemano que este logro no está exento de conflictos y dificultades; por lo tanto, requiere de nuestra imaginación, inteligencia y voluntad para allanar el camino que nos permita la construcción de escenarios propicios para la autorregulación, tolerancia, trabajo cooperativo y respeto por la diferencia necesarios para la convivencia: como pilares de la formación moral y ética de los seres humanos.

En este orden de ideas, la propuesta pedagógica pretende plantear una intervención abierta y flexible que permita formular pautas pedagógicas dirigidas al *fortalecimiento de las habilidades sociales para el mejoramiento de la convivencia escolar de los/as niños/as en condición de vulnerabilidad*, pero antes de seguir adelante, es importante aclarar el concepto de *propuesta de intervención pedagógica*, el cual hace referencia al papel que desempeña el/la docente y cuyo rol se fundamenta de acuerdo a la concepción que tiene el/la maestro/a sobre conocimiento, aprendizaje, planeación, evaluación, estudiante, entre otros aspectos.

Al respecto, para Peláez (2002, citado por Gómez et al, 2003), la propuesta de intervención pedagógica “está dirigida a procesos de enseñanza y de

aprendizaje sobre una temática determinada [...], tiene como característica principal la posibilidad de ser implementada en un contexto determinado y de donde se ha hecho un diagnóstico previamente, con el fin de analizar cada uno de los aspectos de la comunidad a intervenir” (P: 31). Para este autor, la intervención pedagógica debe responder a las necesidades y expectativas reales de los participantes implicados en la propuesta.

La propuesta pedagógica en habilidades sociales se fundamenta en la idea de lograr una transformación crítica de la realidad de los niños/as perteneciente al grupo focal en lo que respecta a sus relaciones interpersonales, esto se realiza por medio de procesos de observación y de reconocimiento de las condiciones específicas de la situación que se pretende comprender, interpretar y transformar, a partir de la reflexión crítica que se hace alrededor del problema, tomando como punto de referencia las experiencias personales de los actores que participan de la propuesta.

Con el fin de llevar a cabo este propósito, se busca que las temáticas abordadas en las sesiones de intervención estén soportadas en las vivencias personales y modos de entender la realidad de los /as niños/as, es decir que sean aplicables a su vida familiar y a su cotidianidad escolar y social.

## **7.2 Metodología**

La metodología de la propuesta se basa en el diseño y ejecución de planes de acción que orientan la intervención pedagógica y al mismo tiempo sirven como punto de referencia para la reflexión continua y permanente evaluación que permite formular hipótesis de trabajo, las cuales generan modificaciones en el plan de acción inicial o sugerir la elaboración de nuevos planes de acción.

La estructura de los planes está conformada por 8 pasos secuenciales, a saber:

## PLAN DE ACCIÓN N° \_\_\_\_\_

### **1. Identificación**

- Fecha: \_\_\_\_\_
- Institución: \_\_\_\_\_
- Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Jornada: \_\_\_\_\_
- Espacio o área de conocimiento: \_\_\_\_\_
- Maestra/o en formación: \_\_\_\_\_
- Tiempo: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### **2. Eje problematizador**

### **3. Objetivo (s)**

### **4. Estrategia (s)**

### **5. Procedimientos**

- a. Activación de saberes previos
- b. Definición del concepto
- c. Estaciones de trabajo
- d. Socialización de productos

### **6. Conclusiones y reflexiones**

### **7. Evaluación del concepto**

- a. Principios teóricos
- b. Tareas y compromisos del grupo

### **8. Materiales**

Para la evaluación de los planes de acción se diseña un instrumento que evalúa la estrategia y las actividades implementadas en los diferentes planes y la manera cómo contribuyen al desarrollo de habilidades sociales de los/as niños/as de los centros de práctica orientadas por las/os maestras/os en formación. Esta evaluación recoge criterios con respecto: *al desempeño de los maestros en formación, a la motivación, la participación, las interacciones y los aprendizajes de los niños y al impacto de la estrategia.* A continuación se describen dichos criterios:

**Con respecto a la maestra en formación**

**a. Al desempeño:**

¿El plan de acción se orienta a la consecución y desarrollo de habilidades sociales?

**b.** ¿Las actividades propuestas se apoyan en procesos comunicativos como la expresión oral y la escucha y estimulan la participación de los/as niños/as?

**c.** En cuanto a la organización y manejo de la disciplina del grupo.

¿La organización del grupo al iniciar las actividades se hizo con facilidad?

**Con respecto a los niños y niñas**

**a. Motivación:**

¿Las actividades propuestas por las/os maestras/os en formación despiertan interés en los/as niños/as?

**b. Participación:**

▪ ¿Cuándo los niños participan de las actividades propuestas por las/os maestras/os en formación permiten el conocimiento de las dificultades que ellos tienen con relación a las habilidades sociales? SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_  
Identificar las situaciones y presentarlas jerárquicamente.

**Interacciones:**

▪ ¿Las actividades propuestas propiciaron relaciones intrapersonal e interpersonal en los/as niños/as?

Aprendizajes:

- ¿Qué aprendieron los/as niños/as y cómo les aporta al desarrollo de las habilidades sociales?

**Síntesis del impacto de la estrategia.** Se recogen resultados, hipótesis y preguntas. Es de anotar, qué cada uno de los criterios de evaluación responden a una pregunta (por qué y cómo) y se sustentan con evidencias registradas en los diarios de campo.

La propuesta pedagógica se materializa a través de estrategias y recursos didácticos que le facilitan a los/as alumnos/as el aprendizaje de las habilidades sociales, es así como se plantean actividades relacionadas con sus experiencias propias de la vida cotidiana, de forma que logren interiorizar normas sociales, por medio de habilidades comunicativas como la expresión oral y la escucha, para mejorar las relaciones intra e interpersonales, lo que contribuye a una sana convivencia escolar, familiar y social.

### 7.3 Objetivos

#### **General**

- Afianzar el aprendizaje de las habilidades sociales por medio de estrategias y actividades basadas en las habilidades comunicativas (expresión oral y escucha) que contribuyan al mejoramiento de la convivencia de los/as niños/as de los centros de práctica.
- Aplicar los principios teóricos de auto-reconocimiento, respeto por la diferencia, tolerancia y diálogo a través de las estrategias del juego de roles, los dilemas morales y la resolución de conflictos para el fortalecimiento de las habilidades sociales.

### ***Específicos***

- Propiciar en los/as niños/as el auto-reconocimiento como un ser multidimensional (biológico, psico-afectivo, cognitivo, social y cultural), a partir de sus particularidades y características individuales para contribuir en el mejoramiento de su auto-estima.
- Favorecer espacios de reflexión individuales y colectivos en torno a la importancia del respeto por la diferencia a partir de las percepciones que los/las niños/as tienen sobre los roles de género.
- Motivar a los/as niños/as a la comprensión y el reconocimiento del valor de la tolerancia, partiendo de sus propias vivencias.
- Promover en los/as niños/as el diálogo como herramienta para la resolución de conflictos y expresión de sentimientos y opiniones a partir de la discusión de temas de interés para ellos/as.

### ***7.4 Delimitación de habilidades sociales***

Las actividades y estrategias que configuran la propuesta pedagógica se orientan al aprendizaje, la consecución y el desarrollo de habilidades sociales que inducen a los/as alumnos/as a poner en evidencia habilidades con las que ya cuentan y/o desarrollar otras habilidades específicas, necesarias para la ejecución de la tarea. Tales como:

*Habilidad básica de interacción social:* respetar las diferencias, presentarse así mismo, reconocer al otro.

*Habilidades de expresión de sentimientos, emociones y opiniones:* de su propio género y del opuesto, auto-expresión, auto-estima, superación de la timidez.

*Habilidades esenciales para un buen funcionamiento de la clase:* capacidad de escucha, centrar la atención en la actividad, seguir instrucciones, respetar el turno de participación en las actividades, respetar los turnos conversacionales,

compartir material, unirse al juego con otros, ayudar, cooperar, reaccionar positivamente frente a las críticas de los demás.

*Habilidades comunicativas básicas:* escuchar, hablar, argumentar, leer, escribir.

### **7.5 Ejes problematizadores**

Dentro de la propuesta pedagógica son concebidos como las preguntas orientadoras que rigen cada plan de acción, a través de las cuales gira la temática a desarrollar y la situación sobre la que se desea reflexionar, para así alcanzar el objetivo propuesto en cada intervención.

Los ejes problematizadores que contemplan la propuesta son:

- ✓ ¿Quién soy yo?
- ✓ ¿Reconozco y respeto las diferencias de género?
- ✓ ¿Soy tolerante con las personas que me relaciono?
- ✓ ¿Conozco la importancia del trabajo cooperativo?
- ✓ ¿Soy capaz de resolver mis conflictos a través del diálogo?

### **7.6 Estrategias**

En los planes de acción se contemplan estrategias metodológicas a través de las cuales gira la propuesta pedagógica, con éstas se busca fortalecer las habilidades sociales y comunicativas encaminadas a generar aprendizajes significativos que en última instancia influyan en el desempeño escolar como también en la interacción social. A continuación se describen las estrategias que articuladas con las actividades permiten desarrollar la intervención pedagógica:

- ✓ *Juego de roles*

El juego de roles según Martín (1994), consiste en “dramatizar a través del diálogo y la improvisación, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral, es decir, que el problema que se plantee sea abierto y

dé lugar a posibles interpretaciones y soluciones [...]” (P: 114). En esencia, esta estrategia da la posibilidad al niño/a de asumir diferentes puntos de vista frente a una misma situación, contemplar otras formas de resolver los conflictos, indagar y reconocer sus emociones, fortalezas, debilidades y valores que lo llevan a comportarse de una manera determinada.

✓ *Dilemas morales*

El desarrollo moral es un proceso que está determinado por dos áreas: una cognitiva y otra social, que se cruzan en la medida en que el sujeto interioriza los aprendizajes de tipo moral que se adquieren en la cotidianidad, a través de estos se movilizan razonamientos que conllevan a la persona a la auto-reflexión como también a la resolución de conflictos intrapersonales. Debido a esto, se van asumiendo posturas e ideas frente a situaciones problema como los dilemas, los cuales posibilitan emitir juicios de tipo moral como respuesta a lo que se cree que es correcto o incorrecto.

Para favorecer el razonamiento moral en los/as niños/as es importante utilizar los dilemas como estrategias pedagógicas encaminadas al desarrollo y/o fortalecimiento de habilidades sociales y comunicativas.

Los dilemas según Payá (1994) “son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto que atañe a la decisión individual: la persona debe pensar en cuál es la solución óptima y fundamentar su decisión en razonamientos morales y lógicamente válidos”, (P: 47) es decir, ambas decisiones se consideran correctas, factibles y justificables.

Según su contenido o situación, los dilemas se pueden clasificar en:

*Dilemas morales hipotéticos:* son aquellos que plantean problemas abstractos, de conflicto entre intereses y derechos, entre valor social y un deseo personal, con situaciones y personajes poco familiares, que tienen escasa o nula relación con el contexto real del participante. Estos dilemas favorecen la calidad del

razonamiento, pero adolecen de la falta de riqueza y variedad que la propia experiencia puede proporcionar.

*Dilemas morales reales:* son los que se extraen de acontecimientos históricos o en los que se presentan problemas o situaciones propias de cada contexto, es decir, originados en el entorno inmediato de los participantes. Estos dilemas son más motivadores para la persona y facilitan su implicación en la situación dada.

Esta estrategia posibilita el desarrollo moral del alumno y debe orientarse en relación con otros recursos (clarificación de valores, juegos de simulación, resolución de conflictos, etc.), especialmente con un clima o atmósfera moral, es decir, con un entorno que estimule las disposiciones morales de la persona, donde haya lugar para el diálogo, basado en los principios de justicia y respeto.

En conclusión para que haya un progreso en los juicios morales es necesario crear en los niños un conflicto cognitivo a partir del planteamiento de dilemas morales que genere un desequilibrio de la seguridad de su razonamiento para que desde ahí, se movilicen procesos de reflexión y análisis que favorezcan el diálogo y las relaciones interpersonales.

✓ *Resolución de conflictos*

Para definir resolución de conflictos es necesario precisar el significado de *conflicto*, que según Grasa (1994) implica “una interacción entre varias personas con objetivos o fines incompatibles. Y ello, a su vez, supone la presencia de personas con algún tipo de interdependencia, que perciben algún tipo de incompatibilidad en la consecución de sus objetivos o metas” (P: 107), es decir, en el conflicto se da un intercambio de intereses y puntos de vista que difieren entre las personas implicadas en éste. En esa medida la resolución de conflictos requiere de un análisis o reflexión de la situación por parte de los

actores involucrados, para construir la alternativa que beneficie a cada uno de ellos y de esta manera superar el conflicto.

En este sentido, Payá (1992: 86) postula seis procedimientos para abordar la resolución de conflictos:

1. *Definir el problema:* especificar exactamente en qué consiste el conflicto.
2. *Describir las características del problema:* explicarlo detalladamente con todos los elementos que se relacionan con el problema.
3. *Elaborar soluciones o alternativas:* encontrar el mayor número de posibles opciones de salida al problema.
4. *Evaluar y seleccionar la mejor:* aquí se consideran tres aspectos.
  - ✓ Adecuación a la realidad
  - ✓ Ventajas
  - ✓ Inconvenientes
5. *Explicar la realización de la solución:* profundizar en la propuesta elegida, cuál sería el plan de acción para llevarla a cabo.
6. *Valorar la aplicación de la solución:* reflexionar sobre cómo se aplicó, si tuvo éxito o fracaso y pensar en cómo afecta el problema y si persiste.

En consecuencia, la resolución de problemas es una selección de alternativas, donde se pone en juego la capacidad de negociar, cooperar y mediar, a su vez se generan respuestas condicionadas por el desarrollo, las experiencias y los aprendizajes a nivel personal y social.

✓ *El trabajo cooperativo*

El trabajo cooperativo se puede definir según (Carreras y otros, 1997) como la “acción que se realiza juntamente con otro u otros individuos para conseguir un mismo fin. Esta acción aunque, a veces, es un beneficio para uno mismo, siempre tiende a beneficiar a los demás. Para que este acto se considere

cooperativo tiene que existir una reciprocidad; si no existe ésta, no se puede hablar de cooperación, sino sólo de ayuda” (P: 237). En consecuencia, el trabajo cooperativo, no sólo alude a la capacidad de trabajar en grupo sino que parte de los intereses y expectativas de un grupo determinado de personas, quienes por consenso se proyectan y se coordinan para interactuar bajo principios de solidaridad y mutua colaboración.

Es así como el trabajo cooperativo parte de la concertación grupal que supera las diferencias individuales para cimentar una forma de vida social y organizada, indispensable para enfrentar los retos educativos y sociales de la actualidad. Por ello, se constituye como una herramienta efectiva para el aprendizaje y el crecimiento individual y colectivo.

Esta estrategia, desarrolla y afianza en las personas aspectos como:

- ✓ La participación activa.
- ✓ Los procesos de construcción colectiva.
- ✓ El reconocimiento de otras opiniones o puntos de vista frente a una misma situación.
- ✓ La comunicación y coordinación en grupo.
- ✓ La cooperación y la necesidad que se tiene de los demás.
- ✓ Equiparación de las cargas de trabajo.
- ✓ La conciencia de que las diferencias que existen entre las personas no son una dificultad para que se produzca una buena convivencia.

## **7.7 Actividades**

Las actividades conforman el conjunto de procedimientos a través de los cuales se aborda el eje problematizador que rige cada plan de acción. Seguidamente se presenta una tabla que contiene los diferentes procedimientos que conforman cada plan.

**Tabla N° 8.** Actividades que conforman los planes de acción

PLAN DE ACCIÓN	EJE PROBLEMATIZADOR	PROCEDIMIENTOS
N° 1	¿Quién soy yo?	<p>a. Dibujo (auto-retrato)</p> <p>b. Descripción de sí mismos (física, emocional y social)</p> <p>✓ ¿Qué le gusta hacer cuando no está en la escuela?</p> <p>✓ ¿Qué le gustaría hacer cuando sea grande?</p> <p>c. Exposición de los dibujos "auto-retrato"</p> <p>d. Conclusiones y reflexión.</p>
N° 2	¿Reconozco y respeto las diferencias de género?	<p>a. Construcción de murales sobre las percepciones que tienen los/las niños sobre "cómo" son los hombres y las mujeres.</p> <p>b. Organización del grupo de niños por género. Al interior de cada grupo se discutirán los siguientes aspectos:</p> <p>✓ ¿Qué es lo mejor de ser hombre?</p> <p>✓ ¿Qué es lo mejor de ser mujer?</p> <p>✓ ¿Qué puede hacer un hombre que no puede hacer una mujer?</p> <p>✓ ¿Qué puede hacer una mujer que no puede hacer un hombre?</p> <p>✓ ¿En qué se parecen los hombres y las mujeres?</p> <p>✓ ¿En qué se diferencian los hombres y las mujeres?</p> <p>✓ ¿Cómo se imaginan el mundo sin los hombres?</p> <p>✓ ¿Cómo se imaginan el mundo sin las mujeres?</p> <p>✓ ¿En qué trabajan los hombres y las mujeres?</p> <p>c. Repartición de papellitos con el nombre de cada uno de los niños, cada uno sacará el nombre de un compañero a quien deberá elaborar una tarjeta.</p> <p>d. Socialización de las tarjetas.</p> <p>e. Conclusiones y reflexiones</p>
N° 3	¿Soy tolerante con las personas que me relaciono?, ¿Conozco la importancia del trabajo cooperativo?	<p>a. Activación de saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesca de conceptos (tolerancia, intolerancia, respeto, aguantar, indiferencia insultar, golpear, aceptar, comprender, preferencia, convivencia)</li> <li>▪ Apareamiento</li> <li>▪ Vivencias propias de la vida cotidiana: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Cuándo alguien ha sido intolerante con usted?</li> <li>✓ ¿Qué situaciones ha visto usted donde alguien ha sido intolerante con otra persona?</li> <li>✓ ¿Usted cuándo ha sido intolerante?</li> <li>✓ ¿Con quién es usted tolerante?</li> <li>✓ ¿En qué situaciones es usted más tolerante?</li> <li>✓ ¿Cuándo han sido tolerante con usted?</li> </ul> </li> </ul> <p>b. Definición del concepto</p> <p>c. Estaciones de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Reglas del juego: no soltarse, trabajar en pareja, terminar la actividad satisfactoriamente</i></li> <li>▪ <i>Premio: gobsina</i></li> <li>▪ <i>Estaciones:</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rompecabezas</li> <li>2. Soltar los aros</li> <li>3. Ensartar los aros</li> <li>4. Armar la palabra tolerancia</li> </ol> </li> </ul> <p>d. Conclusiones y reflexiones</p>
N° 4	¿Soy capaz de resolver mis conflictos a través del diálogo?	<p>a. Activación de saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Tingo Tango</i></li> <li>✓ ¿Qué es el diálogo?</li> <li>✓ ¿Cuántas personas se necesitan para dialogar?</li> <li>✓ ¿Qué es un conflicto?</li> <li>✓ ¿Cuántas personas se necesitan para que se de un conflicto?</li> <li>✓ ¿Cómo resuelve usted los conflictos?</li> <li>✓ ¿Cómo se deben resolver los conflictos?</li> </ul> <p>b. Definición del concepto</p> <p>c. Lectura de caso: "evento disciplinario en el aula"</p> <p>d. Preguntas de comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Quiénes eran los del conflicto?</li> <li>✓ ¿Cuál fue el conflicto que se presentó?</li> <li>✓ ¿Qué piensa de la actitud de la profesora?</li> <li>✓ ¿Cuál sería la solución más apropiada para resolver el conflicto?</li> <li>✓ ¿De qué otra manera podría resolverse el conflicto sin tener que llamar ni a la profesora ni al coordinador?</li> <li>✓ ¿En algún momento le ha sucedido algo parecido y cómo lo ha resuelto?</li> </ul> <p>e. Secuencia de imágenes</p> <p>f. Conclusiones y reflexiones</p>

## **7.8 Evaluación**

En la propuesta pedagógica la evaluación se concibe como la posibilidad de identificar la aprehensión que alcancen los/as niños/as sobre cada uno de los ejes rectores. La evaluación se convierte en un espacio de reflexión continua y permanente que se construye conjuntamente con los aportes que cada uno de los participantes pueda dar. Es así como la evaluación no se constituye en una manera de concluir de que los/as estudiantes saben o no: “no es el punto de llegada”, sino que es una herramienta que ayuda a verificar procesos y permite a las/el maestras/o en formación revisar su práctica pedagógica y puede ser “un punto de partida”, un referente que guíe su labor docente.

Como forma de valorar la comprensión y el progreso de los/as niños/as se crea discusiones a partir de preguntas intencionadas que les permita participar, opinar, exponer puntos de vista, argumentar ideas y ejemplificar situaciones. También se hace lecturas de casos donde ellos/as representen la forma cómo resolverían la situación planteada, se diseñan y socializan: portadores de texto, dibujos, carteleras, tarjetas y sopas de letras alusivas al eje problematizador.

## **7.9 Temporalización**

La propuesta se desarrolla en el primer semestre del año lectivo escolar (2007), segunda etapa de Proyecto y Práctica Pedagógica, en un total de 16 sesiones. Las sesiones de intervención pedagógica se llevan a cabo 2 días por semana –lunes y miércoles- con una duración de 4 horas cada una.

## **7.10 Recursos y/o material didáctico**

*Los recursos humanos* son todas aquellas personas que de forma directa o indirecta hacen posible la ejecución de la presente propuesta entre los que se puede mencionar a los/as maestras/os en formación, las asesoras del proyecto,

los/as niños/as que conforman el grupo focal y aquellas personas de la comunidad educativa que brindan su apoyo y orientación para el desarrollo de la misma: maestros cooperadores de los grados 1º, 2º y 3º, vicerrectora, coordinador de normalización y trabajadora social.

*Los recursos financieros* necesarios para llevar a cabo la propuesta están relacionados con el transporte para el desplazamiento de los/as maestros/as en formación hasta los centros de práctica<sup>21</sup>, además se requiere de materiales como hojas, marcadores, cuerdas, pelota de papel, fotocopia, fichas de imágenes, papel periódico, crayones, clips, marcadores, rompecabezas, retazos de tela largos, aros de ábaco, cartelera con la palabra “tolerancia”, rótulos con las letras del abecedario, cartulina, cinta, colores y golosinas, dichos materiales son auto-financiados por los maestras/os investigadores.

### **7.11 Valoración de la propuesta**

La ruta metodológica aquí trazada, pertenece al paradigma de Investigación Cualitativa que posibilita la comprensión y la interpretación de las conductas manifestadas en las interacciones cotidianas de los niños y las niñas, a la vez que hace posible la búsqueda de estrategias para transformarlas.

De este paradigma se retoman elementos de la investigación-acción-educativa, haciendo una reflexión sistémica de la práctica educativa, al retomar para ello la construcción y evaluación de los planes de acción como instrumentos que permiten la revisión, interpretación y transformación del ejercicio pedagógico de los maestros en formación, posibilitando acciones para su mejoramiento. También se retoman elementos del Modelo Etnográfico con el fin de facilitar el acercamiento a las realidades social y escolar de la población, al mismo tiempo, se caracterizan las formas de interacción que establecen los/as

---

<sup>21</sup> En el caso del Colegio Parroquial Emaús se subsidia el 50% del valor de los pasajes de los/as maestros/as en formación.

niños/as con pares y adultos, la manera cómo se comunican y cómo resuelven sus conflictos.

Es importante señalar que la articulación de ejes problematizadores, objetivos, estrategias, actividades y materiales que configuran la propuesta de intervención pedagógica en habilidades sociales hacen posible que ésta se consolide como una herramienta valiosa pero no suficiente en el abordaje de una temática de suma complejidad como lo es el mundo de las relaciones intra e interpersonales y la convivencia escolar.

Más que un producto acabado, la propuesta se concibe como un punto de partida, una alternativa útil para el trabajo pedagógico hacia el desarrollo y el fortalecimiento de la competencia social como área fundamental en la formación integral de los/as alumnos/as.

## **8. HALLAZGOS DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN HABILIDADES SOCIALES.**

Es relevante hablar del proceso que llevaron a cabo las maestras y el maestro en formación en formación durante la práctica pedagógica. Durante esta fase, se fortalecen aspectos relacionados con la capacidad en la resolución de los problemas prácticos que surgen al interior del aula, así mismo la creatividad para elaborar actividades lúdicas que propicien aprendizajes significativos en los/as niños/, lo que hace posible que haya una transformación en la concepción de la práctica pedagógica, la cual se pensaba que era la puesta en práctica de los conocimientos disciplinares, concepción que fue replanteada con el transcurso del proceso investigativo pedagógico; en este sentido, se considera como un espacio abierto a la reflexión que propicia conocimientos sobre la acción pedagógica.

Las reflexiones generadas en el desarrollo de la práctica, devela que la enseñanza de las habilidades sociales en los/as niños/as, debe ser rica en estrategias y actividades encaminadas a estimular el pensamiento y

procesamiento cognitivo, que posteriormente les permita planear, plantear, evaluar y re-direccionar sus decisiones con el fin de lograr asertividad en éstas, así como en la resolución de conflictos que posibilite mejorar sus condiciones de vida.

Por lo anterior, se hace necesario mejorar aspectos relacionados con la reflexión profunda acerca de la planificación de las estrategias asertivas que deben implementarse para contribuir a mejorar el problema detectado. Sin embargo, este inconveniente no le quita validez al trabajo realizado por el grupo de investigación ya que las adaptaciones necesarias se dan en el transcurso de la práctica en pro de obtener resultados apropiados que beneficien ante todo a los/as niños/as, así como contribuir a mejorar la convivencia escolar.

Luego de efectuar el análisis y la interpretación de la información con relación a la práctica investigativa de las maestras y el maestro en formación, desde el enfoque de la I-A-E sobre el problema de las habilidades sociales de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad, es necesario exponer los hallazgos encontrados a lo largo del ejercicio investigativo. Para hacer más comprensibles los resultados de esta indagación, se presenta a continuación la información clasificada en cuatro categorías: hallazgos familiares, sociales, pedagógicos y de las/el maestras/o en formación. Las cuatro categorías recogen los aspectos nodales que se logran evidenciar a través de los diferentes instrumentos de recolección de información y que de alguna manera influyen en el desarrollo de las HS de la población en situación de vulnerabilidad.

Con relación a los *hallazgos familiares* se evidencia que la mayoría de los/as niños/as que hacen parte del grupo focal, provienen de familias numerosas ubicadas en espacios reducidos; en promedio de 9 miembros, reunidas bajo las figuras de familias monoparentales, nucleares y extensas con figuras de

autoridad determinadas por el tipo de relación intrafamiliar. **(Ver anexo N° 10-A y 10-B)**

Además, estos carecen de adecuados modelos de comportamiento ya que la mayoría de sus padres preocupados por la supervivencia, se ven en la necesidad de trabajar para solventar sus necesidades básicas, por lo que descuidan la parte de formación en valores para vivir en comunidad, lo que hace que los/as niños/as permanezcan con personas ajenas a su núcleo familiar que poco o nada se preocupan por su formación. Por esta razón, los/as niño/as no interiorizan los modelos y patrones adecuados para el desarrollo de las HS lo que les dificulta llevar a la práctica dichos aprendizajes y transferirlos a otros contextos.

En cuanto a los *hallazgos sociales*, se encuentra que los/as niños/as están inmersos en un ámbito social que no refuerza las conductas socialmente habilidosas, en tanto no ofrece modelos y patrones como referentes de las interacciones que originen ambientes de convivencia adecuados entre los miembros de la comunidad; debido a esto, las relaciones interpersonales e intrapersonales de los/as niños/as se caracterizan por agresiones físicas y verbales las cuales se identifican en las observaciones de las/el maestras/o en formación.

Al hacer referencia a los *hallazgos pedagógicos*, es posible señalar en primer lugar, que los/as niños/as tienen conocimiento de las HS, sin embargo, no logran poner en práctica aquellas habilidades que presentan mayor grado de complejidad en sus relaciones intra e interpersonales, debido a que el medio en el cual están inmersos no les demanda hacerlo y en el caso que se dé, ellos/as no transfieren ese conocimiento a otras situaciones y actividades. Dentro de estas habilidades se encuentran:

- Comenzar y mantener una conversación
- Disculparse
- Hacer cumplidos

- Expresar y comprender los sentimientos propios y de los demás
- Compartir
- Ayudar a los otros
- Evitar pelearse con los demás

En esa medida, durante la práctica pedagógica, el aprendizaje y la apropiación de las HS en estos/as niños/as, se logran hacer más significativos, en tanto se articulan habilidades comunicativas como la expresión oral y la escucha a su proceso de aprehensión, a través de estrategias (juego de roles, resolución de conflictos, trabajo cooperativo y dilemas morales) que despierten en ellos/as el interés, la motivación para participar e interactuar en las actividades propuestas y además, fomente el diálogo como una habilidad comunicativa que permita la interacción adecuada y la resolución de conflictos en forma apropiada dentro de los escenarios escolares.

En segundo lugar, se observa, que dentro del currículo escolar las HS no se contemplan como un objeto de conocimiento específico, dado que en los centros de práctica los/as docentes relacionan las normas de disciplina, las normas de cortesía y las reglas de urbanidad a un comportamiento adecuado, reforzándolas en áreas como Ética y Valores y Formación Ciudadana. En este sentido, los/as maestros/as privilegian otros contenidos que si bien son importantes para la formación integral de los/as niños/as, no son suficientes para formar personas competentes socialmente, y a esto se le agrega el poco conocimiento que sobre el tema de las HS tienen los maestros en ejercicio.

Y por último, la revisión y el análisis permanente de la práctica, permite buscar estrategias para que los/as niños/as mejoren las HS, lo que conlleva a la planeación y ejecución de estrategias innovadoras a cargo de las/el maestras/o en formación, contempladas en los planes de acción, que a su vez, motivan en la mayoría de los/as niños/as la participación y la reflexión sobre situaciones en

las que se ponen de manifiesto las HS como el auto-reconocimiento, el diálogo y el respeto por la diferencia.

Los resultados se evidencian a nivel práctico ya que los/as niños/as logran realizar una aproximación conceptual hacia el auto-reconocimiento, el respeto por la diferencia, el valor de la tolerancia y el trabajo cooperativo, tras la reflexión y la confrontación de estos conceptos, motivados a través de la práctica pedagógica de las maestras y el maestro en formación, fundamentados en el reconocimiento de la diferencia y la igualdad de los derechos, y el papel que tienen las habilidades comunicativas como la expresión oral y la escucha, en la resolución de conflictos y las diferencias interpersonales, aunque estas aproximaciones no llegan a una aprehensión e interiorización de estas habilidades.

A parte de los hallazgos mencionados con anterioridad, se encuentran también los relacionados con la *práctica pedagógica de los maestros en formación*, en los cuales se puede destacar que el desarrollo de la investigación sobre el tema de las HS de niños/as en situación de vulnerabilidad, abre un amplio conjunto de interrogantes pedagógicos frente a los factores que inciden en el aprendizaje, susceptible de ser abordados en investigaciones futuras y que hagan posible la transformación de los escenarios escolares, ante el aumento de conductas disruptivas en las aulas de clase y la carencia que tienen los/as niños/as de modelos adecuados para la resolución de conflictos.

Dichos interrogantes dan cuenta de la formación de docentes, la enseñanza de las HS al interior de la escuela, los contenidos curriculares en los Proyectos Educativos Institucionales y sobre los programas de intervención pedagógica para el desarrollo de las HS, dentro de los cuales se encuentran los siguientes:

¿Por qué la formación de docentes no contempla la enseñanza de habilidades sociales?

¿Por qué en las instituciones educativas no se articula a su currículo la enseñanza de las habilidades sociales, siendo éstas el pilar fundamental de la sana convivencia?

¿Cómo el aprendizaje de las habilidades sociales por parte de los/as alumnos/as, contribuye a la adquisición y apropiación de contenidos académicos?

¿De que manera contribuyen las habilidades comunicativas de lectura y escritura al desarrollo de las habilidades sociales?

¿En qué otras poblaciones es factible aplicar esta propuesta de aprendizaje de habilidades sociales y cómo se beneficiarían?

Para finalizar, es necesario precisar que aunque en el contexto colombiano hay pocas investigaciones que abordan el tema de las HS desde el enfoque de la investigación-acción-educativa, como un instrumento de reflexión, análisis y transformación crítica de la práctica pedagógica y que a su vez contemple a la población en situación de vulnerabilidad, esta investigación es significativa, dado que es a partir de este enfoque que los docentes en formación abordan a nivel pedagógico el tema de las HS y emplean las habilidades comunicativas como estrategia de enseñanza y de aprendizaje que transversaliza todas las relaciones interpersonales.

## CONCLUSIONES

Las habilidades sociales cobran gran importancia en tanto facilitan las relaciones intra e interpersonales de los seres humanos, necesarias para establecer una sana convivencia y lograr desempeñarse de forma adecuada en el ámbito familiar, escolar, laboral, cultural, religioso, político, económico y social. El desarrollo de éstas no es sólo una labor del sistema educativo, sino que debe ser una tarea continua y compartida entre la familia y la escuela, quienes deben ofrecer por medio de la educación un modelo que influya en los comportamientos que deben adecuarse a las exigencias sociales mediante las reglas, virtudes, deberes y derechos para que los niños y las niñas aprendan y sean capaces de auto-regular su conducta.

El proyecto de práctica pedagógica permite evidenciar y vivenciar el papel de la escuela como agente socializador de la persona, como escenario donde confluyen las diferentes condiciones socio-económicas, familiares, culturales y religiosas y en el que se revelan las particularidades del ser de acuerdo a la estructura familiar. La escuela, como contexto socio-cultural por excelencia, entra a jugar un papel fundamental en los procesos de socialización, es la encargada de brindar no sólo aprendizajes académicos sino también, de propiciar un ambiente óptimo en la formación integral del niño, incluyendo el desarrollo de la competencia social.

Es así como la práctica investigativa sobre habilidades sociales exige un trabajo sistemático sobre los ejes de la reflexión, la acción y la teorización para convertir estas habilidades en objeto de conocimiento y de enseñanza, que deben ser abordadas por los/as maestros/as en formación y en ejercicio como una alternativa que propicie ambientes óptimos para la sana convivencia y al mismo tiempo favorezca el desempeño escolar.

El enfoque de la investigación-acción-educativa contribuye a la formación como Licenciadas/os en Educación Especial, en tanto brinda herramientas para la deconstrucción y reconstrucción de la labor docente con miras al mejoramiento y a la innovación educativa. Por lo anterior, se hace necesario que la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica se convierta en una tarea cotidiana para los/as maestros/as, con el fin de transformar significativamente su quehacer docente.

Es por todo lo anterior que esta experiencia pedagógica e investigativa, deja claro la urgente necesidad de realizar un abordaje intencionado y continuo en la dimensión social de los/as estudiantes, por lo que las habilidades sociales deben estar en un lugar privilegiado dentro de la escuela y por supuesto, en el contexto familiar y comunitario, para lograr responder tanto a los intereses de la persona como a las demandas del contexto.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Águila, E. (2005). Sobre escuchar y ser escuchado. En lenguaje, experiencia y aprendizaje moral (pp. 52-58). Madrid: Octaedro (1ª ed.)
- Alonso, J. y Benito, Y. (1996). Proceso de socialización. En superdotados: adaptación escolar y social en secundaria (pp. 87-97). Madrid: Narcea
- Aranguren T. (2001). Democracia y conflicto. En procedimiento de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela (pp. 55-66)
- Araújo, A. (2000). Condorcet y la educación: aportes para la formación de un 'hombre nuevo'. Revista Educación y Pedagogía, XII, 26-27.
- Bejarano, M. (2002). El juego como estrategia de enseñanza. En: [http://incarbhone.portalfitness.com/congreso\\_mujer3/congreso\\_mujer/23.htm](http://incarbhone.portalfitness.com/congreso_mujer3/congreso_mujer/23.htm).
- Benítez, L (2007). Guía pedagógica del arca de la sabiduría. En: [http://sapiens.ya.com/laurecaballero/dilemas\\_morales.htm](http://sapiens.ya.com/laurecaballero/dilemas_morales.htm).
- Borca, N. (1999). Revista de Escuelas de Práctica, Nº 2. En <http://cep.edu.uy/InformacionInstitucional/InspecDivDptos/InspecNacionales/Practica/boletin2b.htm>
- Botero, D. (2004). Discurso sobre el humanismo. Bogotá: Eco. En: <http://InspecNacionales/Practica/boletin2b.htm>
- Caballero, M. y Díaz, M. (2003): El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial. En: Docencia e Investigación, Nº 3, (versión digital). En: [www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia/ e Investigacion/3/Diaz.htm](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia/ e Investigacion/3/Diaz.htm),
- Caballo, V. (2005). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Universidad de Granada, Facultad de Psicología. (pp. 1-204). Madrid: Siglo XXI
- Calafell, J y Sureda, I. (2002). Resolución de conflictos en un centro de primaria: Una propuesta práctica de convivencia escolar. En: Revista

electrónica Inter-universitaria de formación del profesorado. Vol. 5, Nº: 2.  
En: <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=919>

Carreras y otros (1997). Cómo educar en valores. Materiales: textos, recursos y técnicas (311P). Madrid: Narcea

Corporación Síndrome de Down (2006). Relaciones Interpersonales. En: [www.down21.org/act\\_social/relaciones](http://www.down21.org/act_social/relaciones)

Del Prette, Z Y Del Prette, A. (2002). Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación (209 P). México: Manual Moderno, S A de CV

Dewey, J. (1998). Cómo pensamos, Paidós, España. En: <http://portal.uned.es/portal/page>.

Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. En: Revista Iberoamericana de educación. No 37, enero-abril. En: <http://www.rieoei.org/rie37a07.htm>

Echeverría, R. (1996). El escuchar: el lado oculto de lenguaje. En ontología del lenguaje (pp. 136-168). Santiago: Dolmen (3ª ed.)

Fernández, A y Moreno, M. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales en el ámbito escolar: inclusión de un procedimiento de autorregulación verbal. Revista de Psicología General y Aplicada, 54(4), 681-690.

Flores, M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, 221, 34-47.

Foschiatti, A. (2001). Vulnerabilidad global y pobreza. Consideraciones conceptuales pedagógicas. En: [www.hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb](http://www.hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb) Nº 15, (pp. 67- 68)

Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa (pp. 13-76). Medellín: Universidad EAFIT

Gallego, D. y otros. (2000). Inteligencia Emocional. Bogotá: Búho.

Gavino, A. (1997). Técnicas de terapia de conducta. Barcelona. En: <http://portal.uned.es/portal/page>

Gobernación de Antioquia (1992). Prevención y negociación pacífica de conflictos, Defensoría del pueblo (pp. 12). Medellín: Documento-separata.

Gómez et al (2003). La intervención en el ámbito escolar, la propuesta pedagógica. En código, actitud y proyecto pedagógico (pp. 29-63). Medellín

Gras, M. (2002). Competencia social y habilidades sociales en la Educación Especial. En: Revista electrónica ínter-universitaria de formación del profesorado. Vol. 5, Nº 5, En:

<http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=212&docid=910>

Grasa, R. (1994). Resolución de conflictos. En la educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo (pp. 105-112). Barcelona: Graó

Herrera, D. (2001). Conflicto en la escuela: un camino de aprendizaje para la convivencia. En conflicto y convivencia en la escuela (pp. 68-73). Medellín: Perspectivas (1ª ed.)

Herreros, J. (2003). Programa de adquisición y desarrollo de habilidades sociales mediante la actividad del fútbol-sala. En: Lecturas: Educación física y deporte. Nº 59. En: [www.efdeportes.com/efd59/fsala.htm](http://www.efdeportes.com/efd59/fsala.htm).

Jadue, G; Galindo, A y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo. Estudios Pedagógicos, 31(2).

Jiménez, M; Posada, J y Rodríguez, F. (1999). Competencia en habilidades sociales: adaptación e intervención desde el ámbito escolar. Ábaco: Revista de Cultura y Ciencias Sociales, 21, 13-20.

Kagan, S. (1994) Cooperative learning. San Juan.Capistrano. En: [www.jalt.org/pansing/pgl2/html/nakagawa.htm](http://www.jalt.org/pansing/pgl2/html/nakagawa.htm)

Lomas, C (2001). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (pp. 75-84). Barcelona: Paidós

López, Iriarte y González (2004). Aproximación y revisión del concepto competencia social. Revista Española de Pedagogía, 227, 143-156.

López, R. (2001). Estudios sobre la cognición: una nueva concepción sobre el aprendizaje. Revista Cuadernos Pedagógicos, 15, 62-71.

Marqués. P. (1996). Metodologías de investigación en tecnología educativa. En: <http://dewey.uab.es/pmarques/edusoft.htm>.

Martí, E. (1997). Trabajamos juntos cuando. Cuadernos de Pedagogía, 255, 54-58.

Martín, X. (1994). Role-playing. La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo (pp. 113-120). Barcelona: Graó.

Martínez N. (2003). Habilidades Sociales. En: [www.monografias.com](http://www.monografias.com)

Martínez S. (2002). La integración de jóvenes con problemas de adaptación social. Un programa de desarrollo de habilidades sociales. Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico. Educación y Diversidad, 7(28), 31-46.

Martínez, P. (2006). Comunicación, lenguaje y competencia comunicativa (pp. 16-84). Bogotá: Universidad del Rosario

Martínez-Otero (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. Violencia en la escuela II. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 38. En: <http://www.rieoei.org/rie38a02.htm>.

Mckernan, J. (2001). Investigación-acción y currículo (pp. 79-142). Madrid: Morata

Mejía, M. (2007). Revista Internacional Educación y Pedagogía, 27, 27-30.

Ministerio de Educación Nacional. MEN (1998). Lineamientos curriculares: lengua castellana (140 P). Bogotá: Magisterio

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (pp. 5-51). Bogotá

Neme, T; Pereira, Z y Del Prette, A. (2000). Supervivencia en las calles: habilidades sociales y valores de niños y adolescentes. Psicología: Reflexión y Crítica, 13(3).

Niño, V. (1994). Los procesos de la comunicación y del lenguaje (pp. 30-37). Bogotá: Eco (2ª ed.)

Niño, V. (1998). Los procesos de la comunicación y del lenguaje (pp. 50-59). Bogotá: Eco (3ª ed.)

Payá, M. (1992). Relaciones interpersonales, elección entre alternativas y resolución de conflictos. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación, 15, 85-92.

Payá, M. (1994). Discusión de dilemas morales. En la educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo (pp. 45-7). Barcelona: Graó

Pérez, A. (1997). La intervención didáctica como alternativa para transformar la práctica. En: Revista de educación/nueva época. Nº 3. En: <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01indice.html> .

Pérez, X. (2000). Déficit de habilidades sociales en adolescentes institucionalizados en una entidad privada de la ciudad de La Paz. En: <http://ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/volumen%203.1/articulos/art%Edculo%20Peres.pdf>

Porlán, R. y Martín, J. (1995). El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula (pp. 1-44). Sevilla: C Díada

Quintana, J. M. (2006). Propuesta de una pedagogía humanista. En: UNED facultad de educación. <http://portal.uned.es/portal>.

Ramírez, M y Fernández, J. (2002). Programas de habilidades sociales para mejorar la convivencia. Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado, 5 (5).

Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción-educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. Revista Educación y Educadores, 6. 91-104.

Restrepo, B. (2003). Una variante pedagógica de la investigación acción Educativa. Revista Iberoamericana de Educación. [www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF).

RILEY, A. (1998). "In teens, poor social skills signal emotional and behavioral problems". En [www.kidsource.com/kidsource/content4/social.skill.html](http://www.kidsource.com/kidsource/content4/social.skill.html)

Ríos, C. (2000). Un acercamiento al concepto de formación de Kant. Revista Educación y Pedagogía, XII, 95-104.

Roa, H. (2007). Un estudio sobre las concepciones y prácticas de motivación utilizadas por maestros en un colegio oficial de Colombia. En: <http://www.monografias.com/trabajos50/motivacionensenanza/motivacion-ensenanza3.shtml>.

Roca, E. (2005). El desarrollo de habilidades Sociales. Valencia. En: [www.cop.es/colegiadas](http://www.cop.es/colegiadas)

Rodríguez, S y Montanero, M. (2003). Estudio del entrenamiento en habilidades sociales de un grupo de 2º de la E.S.O. En: Tarbiya, Revista de la Investigación e Innovación Educativa, 33,77-90.

Sandoval (1996). Módulos de investigación social, Obra completa especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, módulo cuatro investigación cualitativa. En: [http://www.icfes.gov.co/cont/s\\_fom/pub/libros/ser\\_inv\\_soc/modulo4.pdf3](http://www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo4.pdf3)

Serra M. y Meneses, H. (2002). Una evaluación de la competencia social: versión portuguesa de la forma para profesores SSRS. Psicología: Teoría e Pesquisa, 18(3).

Tesouro, M y otros. (2005). Transformemos la educación y mejoremos la escuela trabajando con un programa de competencia social en el aula. En: REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713, Vol. 3, Nº 1. En: [http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1\\_e/Tesouro.pdf](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Tesouro.pdf)

Trianes y otros (2003). Competencia social en alumnos con necesidades educativas especiales: nivel de inteligencia, edad y género. Revista de Psicología General y Aplicada, 56(3), 325- 338.

Vallés A. y vallés C. (1996). Habilidades sociales en la escuela. una propuesta curricular (346 P). Madrid: EOS

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción (pp. 105-128). Córdoba: Brujas

Zarzar, C. (2003). La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla (pp. 30-90). México

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, 220, 44-49.

A group of children in a classroom setting, some holding papers, with the word 'ANEXOS' overlaid in large black letters.

# ANEXOS

## ANEXO Nº 1

### RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA DE LA PRÁCTICA<sup>22</sup>

**OBJETIVO:** dar cuenta de las situaciones, experiencias y acciones relacionadas con el problema de las habilidades sociales de los niños y niñas en el escenario de la escuela y el aula.

Desde las diferentes experiencias de práctica pedagógica que han hecho parte de nuestro proceso de formación docente hemos podido evidenciar y vivenciar el papel de la escuela como agente socializador de la persona, como escenario donde confluyen las diferentes condiciones socio-económicas, familiares, culturales y religiosas y en el que se revelan las particularidades del ser de acuerdo a la estructura familiar. En la familia se inicia el proceso socializador, se adquieren los primeros aprendizajes, se establecen los referentes de autoridad y se construyen, en la díada madre-hijo, los lazos psico-afectivos y es la escuela la encargada de continuar este proceso de socialización de la persona, es la escuela, quien a la par con la familia debe ofrecer por medio de la educación un modelo que influya en los comportamientos que deben adecuarse a las exigencias sociales mediante las reglas, virtudes, deberes y derechos para que los niños y niñas aprendan y sean capaces de regular su propia conducta. La escuela, como contexto socio-cultural entra a jugar un papel fundamental en ese proceso de socialización, es la encargada de brindar aprendizajes académicos y de propiciar un ambiente óptimo en la formación integral del niño, incluyendo el desarrollo de las habilidades de interacción social.

El proyecto pedagógico desarrollado, por medio de la práctica en el Colegio Parroquial Emaús nos ha permitido reafirmar el papel de la escuela como escenario social en el que claramente se refleja la estructura familiar de los/as estudiantes, donde se construyen y se transmiten herramientas socio-culturales que hacen parte de su realidad social, también hemos podido caracterizar los diferentes tipos de interacciones interpersonales que se dan entre los miembros de la comunidad educativa, los cuales se describen a continuación:

#### *Interacciones entre Pares*

En las interacciones de los/as niños y niñas es común encontrar que las relaciones están determinadas por factores como la edad, el grado, el grupo escolar, el sexo, el género, las motivaciones y los intereses personales.

Estos intercambios sociales, al interior de la escuela, los hemos podido evidenciar directamente en los grupos con los que llevamos a cabo la propuesta pedagógica (1C, 2B, 2C y 3A). Las relaciones que establecen los

#### Categorías

<sup>22</sup> Instrumento de recolección de información elaborado por las maestras y el maestro en formación, junio de 2007

niños y niñas de estos grupos están mediadas por los juegos, los conflictos, los diálogos y las actividades de tipo académico.

En relación con el comportamiento hemos observado que los/as niños/as presentan conductas disruptivas donde prima la agresión física\* y verbal antes que la palabra. Sus juegos están cargados de brusquedad sobre todo en los niños y la utilización de apodos para referirse a los otros, algunas veces como forma de diversión; pareciera que los/as niños/as disfrutan haciendo uso de los sobrenombres, es decir, existe cierto goce en decirle de manera chistosa al otro: “tú eres así” y aunque la mayoría de las veces resulta cruel, ellos/as lo toman como un juego, como una forma de defenderse de los ataques del compañero/a y al mismo tiempo buscarle un “defecto” para poner en evidencia y ridiculizar alguna de sus características físicas.

Es más frecuente el uso de apodos en los niños que en las niñas, a las niñas les molesta que no las llamen por el nombre y peor aún si es para marcarle una cualidad física de forma negativa; ellas exigen respeto y recurren a los maestros para poner fin a los insultos antes que recurrir a la violencia- aunque este hecho tiene con seguridad sus excepciones-. Los niños por el contrario se divierten empleando con frecuencia los apodos, cuando hay discordias entre compañeros se valen de éstos para ofender, agraviar, provocar y hasta herir de forma consciente y meditada. Compiten con el que es capaz de decir el mayor número de sobrenombres a sus compañeros.

\* Los alumnos son agresivos porque ellos viven en ambientes sumamente violentos, donde la agresión es una forma de relación común entre padres e hijos, compañeros -compañeros, adultos - niños y hasta maestros-alumnos.

Si un niño reconoce que la forma más efectiva de conseguir lo que desea es violentando o gritando al otro seguramente recurrirá a ello para lograrlo.

En este mismo sentido, si en la casa los padres y familiares crean y mantiene relaciones donde reinan la ley del más fuerte, de quien más duro grite o quien más fuerte pueda golpear, los niños aprenderán de este modelo de comportamiento y aún siendo víctimas de la violencia intrafamiliar acudirán a ella, como manera de *sobrevivir*, *subsistir* en los diferentes espacios sociales.

Aunque muchos niños elijan no replicar la violencia con que ellos son tratados, la mayoría simplemente, son “contagiados” por la agresión que reciben, y terminan repitiendo ese tipo de conductas, donde sólo pueden dar agresión, pues como dice el adagio popular, “nadie da de lo que no tiene”; o mejor, no se puede dar de aquello que se recibe. Si lo único que tienen y reciben son maltratos ¿qué otro tipo de trato pueden dar? ¿Cómo pueden buscar otra forma de comportamiento si el violento o disruptivo es el que

mejor encaja con la sociedad? (ficha de contenido, 24 de octubre de 2006)

Los comportamientos inapropiados y la infracción de las normas establecidas en el manual de convivencia llevan a la escuela a aplicar sanciones disciplinarias (en situaciones leves y graves) que van desde el contrato pedagógico hasta la suspensión del estudiante. El conducto regular o procedimiento para resolver conflictos comportamentales entre los miembros de la comunidad educativa son:

8. Diálogo entre el estudiante y las personas implicadas en la búsqueda de solución del conflicto.
9. Diálogo entre docente y personas implicadas en la búsqueda de solución y compromiso.
10. Diálogo entre animador de grupo y personas implicadas en la búsqueda de solución.
11. Diálogo entre director/a de normalización y personas implicadas para llegar a acuerdos.
12. Se consulta el caso en el consejo de normalización, para búsqueda de solución y acuerdos.
13. Presentación del caso a rectoría para la solución o formulación de acuerdos.
14. En última instancia el caso será remitido al consejo directivo quien emitirá por resolución la decisión final.

Las conductas disruptivas de los/as estudiantes como pararse del puesto, rayan el tablero, pelean entre sí, se pasan por debajo de las sillas; se montan sobre éstas, las empujan para molestar al compañero de al lado. Se asoman por las ventanas, se insultan entre sí, arman corrillos, gritan, ponen quejas y piden permiso para ir al baño como excusa para salirse del salón y/o para evadir las tareas, sin tener en cuenta los llamados de atención de las maestras cooperadoras y de las maestras en formación. Estas conductas repercuten directamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en las interacciones que el/a niño/a establece en el contexto escolar y por ello se le atribuye a la escuela un lugar preponderante para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales de sus estudiantes.

#### *Interacciones entre maestras en formación y estudiantes*

Nuestra relación con los niños y niñas está basada en el respeto y en el diálogo ya que tenemos claro que la labor pedagógica es ante todo un acto comunicativo, a través del cual se construye y se consolida la formación personal, intelectual y moral.

Hemos creado ambientes que permiten la participación de los/as estudiantes en los cuales se favorece la expresión de sentimientos, opiniones, emociones sin que exista el miedo a equivocarse.

En el trabajo con el grupo muestra se dan instrucciones claras y si es preciso se repiten explicaciones y se dan ejemplos como estrategia para que haya una mejor comprensión y así los/as niños/as obtengan óptimos resultados en la tarea.

Cada vez que los/as estudiantes realizan preguntas sobre algún asunto relacionado con las temáticas que se estén desarrollando respondemos de manera acertada, pertinente y oportuna a sus inquietudes, también buscamos aclarar-siempre que sea posible-otros temas de interés que por algún motivo generan controversia en el salón de clase, pero no necesariamente son reveladoras de sus procesos cognitivos porque las preguntas que ellos/as hacen están enmarcadas en un conocimiento de tipo informal más que académico.

Desafortunadamente en varias ocasiones se ha tenido que recurrir a los regaños para centrar la atención de los/as alumnos/as y conseguir la disciplina del grupo en un momento determinado y como correctivo frente a ciertos comportamientos inadecuados.

Siempre que aplicamos una sanción buscamos que ellos/as comprendan el por qué se les llama la atención. Algunas de las sanciones implementadas son:

- ✓ Sentarlos en lugares específicos con el propósito de mantenerlos controlados durante alguna actividad.
- ✓ Separar a estudiantes que se encuentren formando desorden.
- ✓ Permitirles la participación a los 'juiciosos' antes que a los 'indisciplinados'.
- ✓ "Advertencias" como llamar al coordinador y/o regresarlos al salón a continuar la clase con el maestro en ejercicio.

Un estímulo que funciona para que los/as estudiantes modifiquen sus conductas es la obtención de una gratificación en el tiempo, es decir, hacemos un convenio entre ellos/as y nosotras en donde si se cumple satisfactoriamente las actividades propuestas, podrán contar chistes, leer cuentos, ver libros, conversar de lo que quieran e intercambiar tarjetas de monstruos infantiles.

### *Nuestra práctica*

Al inicio de nuestra práctica pedagógica establecimos conjuntamente con los niños y niñas algunas normas de convivencia como respetar las ideas y opiniones del otro, pedir la palabra, respetar los turnos conversacionales, escuchar con atención, guardar silencio cuando sea necesario, no pelear entre compañeros y participar activamente para que la dinámica de clase sea agradable y productiva. Estas normas de convivencia es un compromiso de todos, no obstante como maestras en formación somos las encargadas de

recordárselas y hacerlas cumplir.

En la ejecución de los planes de acción, propiciamos relaciones empáticas y de comunicación efectiva que permiten fortalecer el vínculo maestro-alumno y a su vez favorecer el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Aunque que los planes de acción se encuentran previamente estructurados contemplamos la posibilidad de flexibilizar los contenidos de éste, la forma de abordarlos para responder y valorar el ritmo, el nivel, el estilo y características de aprendizaje de cada uno de nuestros/as estudiantes.

Antes de cada intervención pedagógica reunimos el material necesario para llevar a cabo las actividades diseñadas, además implementamos estrategias motivacionales que inviten a los/as niños/as a desarrollar la tarea propuesta y a participar activamente en su proceso de aprendizaje. Algunas de estas estrategias son: presentación de temas que despiertan su interés (auto-reconocimiento, respeto por la diferencia, tolerancia y diálogo), recursos y material didáctico novedoso, estímulos a través de elogios y golosinas, lecturas de cuentos y juegos de competencia.

El impacto que nuestra intervención ha tenido en los/as niños/as la valoramos como significativa a pesar de las dificultades que presentan en su comportamiento y los problemas que hemos tenido en el control y manejo de los grupos ya que ellos manifiestan entusiasmo cada vez que nos ven llegar y constantemente nos están preguntando ¿cuándo vamos a trabajar con ustedes? Además la evaluación del plan de acción N° 1 nos permitió valorar positivamente aspectos concernientes a la maestra en formación y a los/as alumnos/as dejando claro que la intervención generó en ellos/as inquietudes, expectativas y motivaciones para continuar con el desarrollo de la propuesta pedagógica, además las dificultades evidenciadas durante la intervención revelan la necesidad que tienen los/as niños/as y la escuela de un programa que se interese por afianzar las habilidades sociales y las comunicativas para el mejoramiento de la convivencia escolar.

#### *Interacciones entre los niños/as y el maestro/a cooperador/a:*

En las ocasiones que se han observado los maestros cooperadores se ha logrado apreciar algunos asuntos relacionados con su práctica docente, que se caracteriza por:

- ✓ Las buenas relaciones de los maestros quienes están prestos a conversar con sus alumnos/as dentro y fuera del salón. Cuando se presenta algún inconveniente recurren a indagar lo que sucedió y entre quiénes para tomar las medidas necesarias.
  
- ✓ Durante el desarrollo de la clase es posible conseguir la atención de los/as estudiantes por periodos cortos de tiempo, en la mayoría de las ocasiones esto ocurre cuando el profesor se manifiesta inconforme e

irritado con el grupo o cuando el tema es muy interesante para ellos/as.

- ✓ Es evidente que al interior del aula se presenta ausencia de normas y de acuerdos que orienten y reglamenten las relaciones interpersonales, al tiempo que ayudan a regular los comportamientos disruptivos de los/as niños/as, este hecho se evidencia con las frecuentes amenazas del profesor/a de hacerle anotaciones desfavorables al alumno/a en su "ficha escolar". Los problemas de indisciplina, la mayoría de las veces, se resuelven con gritos, regaños y en el peor de los casos cuando el maestro/a saca de la clase al estudiante con comportamientos inadecuados y lo envía a la oficina del coordinador de normalización, quien se encarga de sancionar las conductas inapropiadas. Siendo las más comunes las agresiones físicas y verbales entre pares.
- ✓ El maestro cooperador cuenta con una ficha de calificaciones donde lleva el registro de las notas alcanzadas por el alumno/a sin embargo, no tenemos información completa del seguimiento del progreso que los maestros cooperadores hacen a cada uno de sus alumnos/as.

#### *Preguntas alrededor del problema*

- ✓ ¿Qué papel juega la capacidad de auto-regulación de los estudiantes en la puesta en marcha de sus habilidades sociales y en las habilidades comunicativas?
- ✓ ¿Qué relación existe entre el auto-concepto, la auto-estima, la auto-regulación y cómo contribuyen en el fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños y niñas del Colegio Parroquial Emaús?
- ✓ ¿Cómo influye la falta de reconocimiento de figuras de autoridad al interior de la familia y dentro del contexto escolar en la auto-regulación del estudiante y en sus relaciones interpersonales?
- ✓ ¿Cómo contribuye la escuela en la formación no sólo de conocimientos académicos sino en el desarrollo de la dimensión socio-afectiva del estudiante?
- ✓ ¿Hasta qué punto el recreo es un espacio para el aprendizaje colectivo, hasta dónde permite la auto-percepción positiva de un alumno/a como persona y en qué medida permite desarrollar autonomía y la auto-regulación si, es allí precisamente donde se reproducen las conductas agresivas, el lenguaje vulgar y violento y por lo general se imitan los comportamientos inapropiados de los adultos (papá, mamá, profesora familiares)?
- ✓ ¿Como maestras en formación cómo podemos mediar conflictos entre los estudiantes logrando un aprendizaje funcional y real para ellos, es decir, cómo generar consciencia de una situación poco habilidosa para que ésta no se repita de nuevo, cómo se garantiza que el niño/a no volverá a agredir en otra ocasión?

## ANEXO Nº 2

### FORMATO DE EVALUACION INICIAL

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

#### PROYECTO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA II

#### EVALUACIÓN INICIAL DE LOS / LAS ALUMNOS / AS

- Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_
- Nombre de la institución: \_\_\_\_\_ Jornada \_\_\_\_\_
- Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_
- Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_
- Nombre de la maestra/o en formación: \_\_\_\_\_

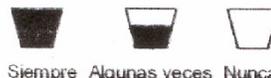
**A continuación señale con una X la respuesta que ud. elija.**

1. Está haciendo fila para entrar al Parque Norte, alguien llega y se mete en la fila. Usted:

a. No le dice nada a esa persona



b. Le dice "yo estaba aquí primero. Haga cola"



c. Hace comentarios en voz baja, "algunas personas son muy conchudas"



2. Está hablando en un tono de voz muy alto con un/a amigo/a y alguien le dice: "usted está haciendo mucho ruido". Usted:

a. Deja de hablar inmediatamente



b. Dice "hablaré más bajo" y entonces, habla en voz baja



c. Dice "de malas tápese los oídos"



3. Algunos niños están hablando sobre un juego que a usted le gusta mucho, quiere participar y decir algo. Entonces:

a. Interrumpe e inmediatamente, empieza a contar lo bien que hace ese juego



b. Se queda escuchando y no dice nada



c. Se acerca al grupo y participa en la conversación cuando tiene la oportunidad de hacerlo



4. Alguien que usted no conoce se le acerca y le dice "¡hola!". Usted:

a. Lo mira y no dice nada



b. Dice "¡hola!" y pregunta "¿quién es usted?"



c. Hace un gesto con la cabeza y dice "¡hola!", y se va



5. Un compañero del colegio lo insulta. Usted:

a. Se va y no dice nada



b. Le devuelve el insulto



c. Le expresa a esa persona que no le gustó lo que le dijo y le pide que no lo vuelva a decir

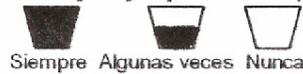


6. Alguien lo interrumpe constantemente mientras está hablando. Usted:

a. Le dice "me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo"



b. No dice nada y deja que la otra persona continúe hablando



c. Le dice "cállese, que yo estoy hablando"



7. A lo lejos ve a alguien con quien le gustaría hablar. Usted:

a. Llama a gritos a esa persona y le pide que se acerque



b. Va hacia esa persona, la saluda y entabla una conversación



c. No le dice nada y deja que se vaya



8. Viene de jugar con sus amigos y se ha peleado con ellos. Su mamá le pregunta "¿parece triste, le pasa algo?". Usted:

a. Le responde "no, no me pasa nada"



b. Le dice "sí, me peleé con mis amigos"



c. Se queda callado y no dice nada



9. Su amigo o amiga está triste. Usted:

a. Le dice "¿está triste?, cuénteme lo que le pasa"



b. No le dice nada pero se queda junto a él o ella



c. Se ríe de él o de ella



10. Su amigo está haciendo un dibujo que a usted no le gusta. Entonces:

a. Se queda mirándolo y no le dice nada



b. Lo mira y se burla de su dibujo



c. Le dice respetuosamente que a usted no le agrada



11. En clase de matemáticas resuelve la actividad de forma correcta y la termina de primero, mientras que sus amigos no la han podido entender. Usted:

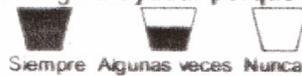
a. Ofrece ayuda a quienes la necesitan



b. No le importa que los demás no entiendan



c. Se niega a ayudar porque cree que no es problema suyo

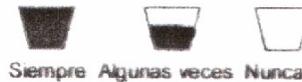


12. En su colegio programaron una jornada de limpieza. Usted:

a. No participa porque cree que eso es trabajo de las aseoadoras



b. Ayuda porque lo obligan



c. Lo hace porque cree que la limpieza es un trabajo de todos



## ANEXO Nº 3

### FORMATOS DE LOS PLANES DE ACCIÓN

#### PLAN DE ACCIÓN Nº 1

##### 1. Identificación:

- Fecha: \_\_\_\_\_
- Institución: \_\_\_\_\_
- Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Jornada: \_\_\_\_\_
- Espacio o área de conocimiento: \_\_\_\_\_
- Maestra/o en formación: \_\_\_\_\_
- Tiempo: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

##### 2. Eje problematizador: ¿Quién soy yo?

##### 3. Objetivos:

Propiciar en los/las niñas el auto reconocimiento como un ser multidimensional (biológica, psico-afectiva, social y cultural), a partir de sus particularidades y características individuales.

##### 4. Estrategia:

Juego de roles

##### 5. Procedimientos:

- a. Dibujo (auto-retrato)
- b. Descripción de sí mismos (física, emocional y social)
  - ¿Qué le gusta hacer cuando no está en la escuela?
  - ¿Qué le gustaría hacer cuando sea grande?
- c. Exposición de los dibujos “auto-retrato”

##### 6. Conclusiones y reflexión:

##### 6.1. Principios teóricos:

## PLAN DE ACCIÓN N° 2

### 1. Identificación:

- Fecha: \_\_\_\_\_
- Institución: \_\_\_\_\_
- Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Jornada: \_\_\_\_\_
- Espacio o área de conocimiento: \_\_\_\_\_
- Maestra/o en formación: \_\_\_\_\_
- Tiempo: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### 2. Eje problematizador: Respeto por la diferencia

### 3. Objetivo:

Favorecer espacios de reflexión individuales y colectivos en torno a la importancia del respeto por la diferencia a partir de las percepciones que los/las niñas tienen sobre los roles de género.

### 4. Estrategia:

Juego de roles

### 5. Procedimientos:

a. Construcción de murales sobre las percepciones que tienen los/las niñas sobre “como” son los hombres y las mujeres.

b. Organización del grupo de niños por género. Al interior de cada grupo se discutirán los siguientes aspectos:

- ❖ ¿Qué es lo mejor de ser hombre?
- ❖ ¿Qué es lo mejor de ser mujer?
- ❖ ¿Qué puede hacer un hombre que no puede hacer una mujer?
- ❖ ¿Qué puede hacer una mujer que no puede hacer un hombre?
- ❖ ¿En qué se parecen los hombres y las mujeres?
- ❖ ¿En qué se diferencian los hombres y las mujeres?
- ❖ ¿Cómo se imaginan el mundo sin los hombres?
- ❖ ¿Cómo se imaginan el mundo sin las mujeres?
- ❖ ¿En qué trabajan los hombres y las mujeres?

c. Repartición de papelitos con el nombre de cada uno de los niños, cada uno sacará el nombre de un compañero a quien deberá elaborar una tarjeta.

d. Socialización de las tarjetas.

## 6. Conclusiones y reflexión.

### 6.1. Principios teóricos.

6.2 Compromisos. Cada niño/a llevará una tarea para continuar su trabajo de autoconocimiento.

#### Materiales:

- Papel periódico
- Cinta
- Marcadores
- Cartulina
- Lápices
- Colores

## PLAN DE ACCIÓN N° 3

### 1. Identificación:

- Fecha: \_\_\_\_\_
- Institución: \_\_\_\_\_
- Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Jornada: \_\_\_\_\_
- Espacio o área de conocimiento: \_\_\_\_\_
- Maestra/o en formación: \_\_\_\_\_
- Tiempo: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### 2. Eje problematizador: Tolerancia y Trabajo Cooperativo

### 3. Objetivo:

Motivar a los/as niños/as a la comprensión y el reconocimiento del valor de la tolerancia, partiendo de sus propias vivencias.

### 4. Estrategia:

El juego y dilema

### 5. Procedimientos:

#### a. Activación de saberes previos

- Pesca de conceptos (tolerancia, intolerancia, respeto, aguantar, indiferencia insultar, golpear, aceptar, comprender, preferencia, convivencia)
- Apareamiento
- Vivencias propias de la vida cotidiana:

- ✓ ¿Cuándo alguien ha sido intolerante con usted?
- ✓ ¿Qué situaciones ha visto usted donde alguien ha sido intolerante con otra persona?
- ✓ ¿Usted cuándo ha sido intolerante?
- ✓ ¿Con quién es usted tolerante?
- ✓ ¿En qué situaciones es usted más tolerante?
- ✓ ¿Cuándo han sido tolerante con usted?

## **b. Definición del concepto**

## **c. Estaciones de trabajo**

- *Reglas del juego: no soltarse, trabajar en pareja, terminar la actividad satisfactoriamente*
- *Premio: golosina*
- *Estaciones:*

1. *Rompecabezas*
2. *Soltar los aros*
3. *Ensartar los aros*
4. *Amar la palabra tolerancia*

## **6. Conclusiones y reflexiones**

## **7. Evaluación del concepto**

- *Lectura de caso (sin el final): la señora bajando la escala, los/as niños/as jugando*
- *Representación del caso a través del juego de roles*
- *Reflexión*

### **7.1. Principios teóricos**

### **7.2. Compromisos. Cada niño/a llevará una tarea para que continúe reconociendo el valor de la tolerancia y el trabajo cooperativo.**

## **Materiales**

- Hojas de papel
- Cuerdas
- Clips
- Marcadores
- Dos rompecabezas pequeños
- Retazos de tela largos
- Aros de ábaco
- Cartelera con la palabra "tolerancia"
- Rótulos con las letras del abecedario
- Golosinas

## PLAN DE ACCIÓN N° 4

### 1. Identificación:

- Fecha: \_\_\_\_\_
- Institución: \_\_\_\_\_
- Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Jornada: \_\_\_\_\_
- Espacio o área de conocimiento: \_\_\_\_\_
- Maestra/o en formación: \_\_\_\_\_
- Tiempo: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### 2. Eje problematizador: Diálogo

### 3. Objetivo:

Promover en los/as niños/as el diálogo como herramienta para la resolución de conflictos y expresión de sentimientos y opiniones a partir de la discusión de temas de interés para ellos/as.

### 4. Estrategia:

Resolución de conflictos

### 5. Procedimientos:

#### ***a. Activación de saberes previos***

##### ▪ *Tingo Tango*

- ✓ ¿Qué es el diálogo?
- ✓ ¿Cuántas personas se necesitan para dialogar?
- ✓ ¿Qué es un conflicto?
- ✓ ¿Cuántas personas se necesitan para que se de un conflicto?
- ✓ ¿Cómo resuelve usted los conflictos?
- ✓ ¿Cómo se deben resolver los conflictos?

#### ***b. Definición del concepto***

**c. Lectura de caso:** Evento disciplinario en el aula<sup>\*1</sup>

**d. Preguntas de comprensión**

- ✓ ¿Quiénes eran los del conflicto?
- ✓ ¿Cuál fue el conflicto que se presentó?
- ✓ ¿Qué piensa de la actitud de la profesora?
- ✓ ¿Cuál sería la solución más apropiada para resolver el conflicto?
- ✓ ¿De qué otra manera podría resolverse el conflicto sin tener que llamar ni a la profesora ni al coordinador?
- ✓ ¿En algún momento le ha sucedido algo parecido y cómo lo ha resuelto?

**e. Secuencia de imágenes**

**6. Conclusiones y reflexiones**

**7. Evaluación del concepto**

- *Conformación de parejas*
- *Presentación y elección de temas de interés (fútbol, música, programas de televisión)*
- *Discusión del tema entre parejas*
- *Elaboración de carteleras*
- *Socialización de las carteleras*

**7.1. Principios teóricos**

**7.3. Compromisos. Cada niño/a llevará una tarea para que continúe reconociendo el valor del diálogo.**

**Materiales**

- Pelota de papel
- Fotocopia de caso
- Fichas de imágenes
- Papel periódico
- crayones

---

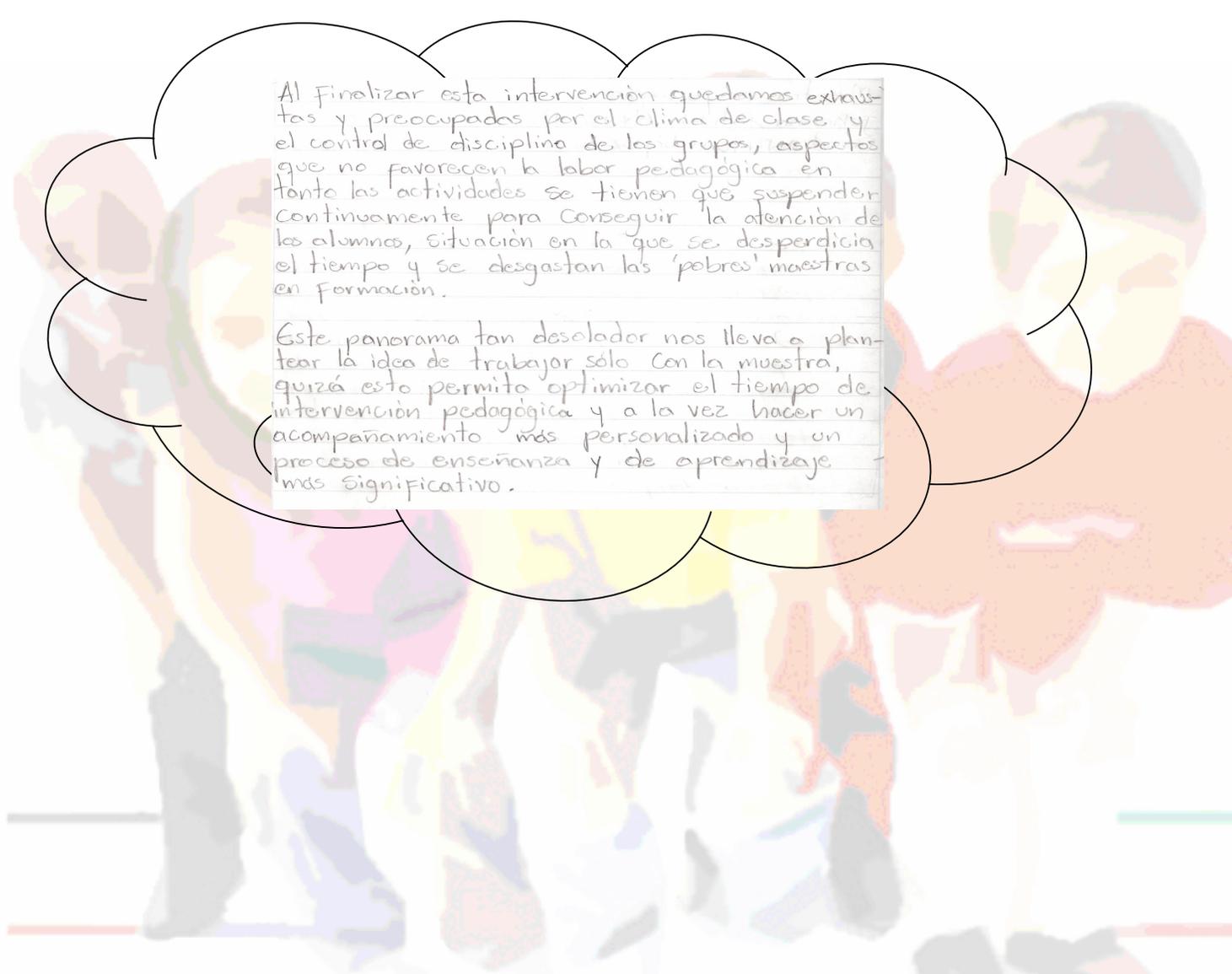
<sup>\*1</sup> Salinas e Isaza (2003). Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela, pp. 195-196

## ANEXO Nº 4

En esta sesión les explicamos en qué consistía nuestro trabajo y qué era lo que íbamos a trabajar con ellos/as. Luego establecimos entre todos unos acuerdos o normas que debemos cumplir para que haya una mejor convivencia. Para esta actividad les preguntamos cómo debía ser el comportamiento en clase, a lo que algunos respondieron:

- "Estar sentados"
- "No decir groserías"
- "No pelear"
- "Hacer las tareas"

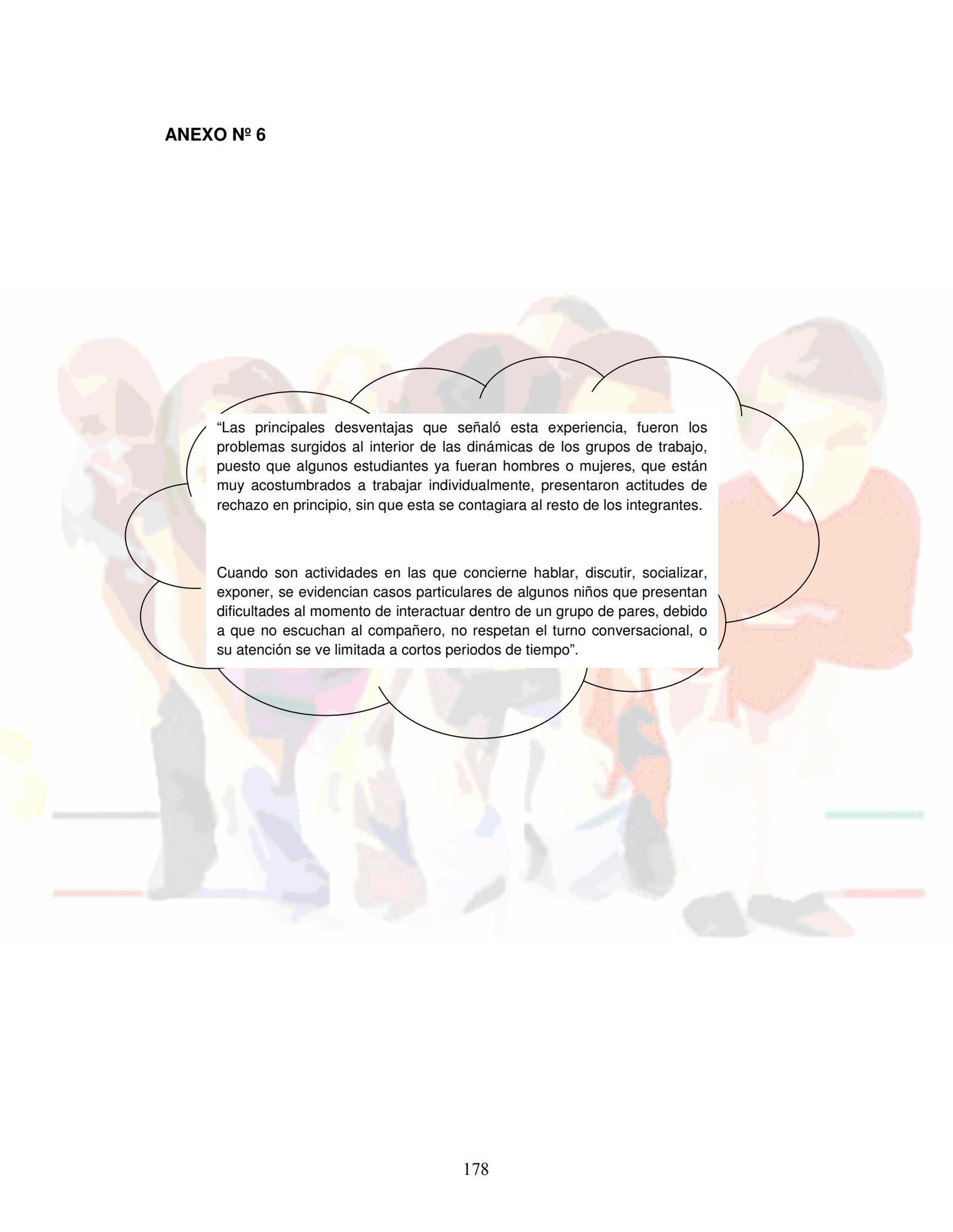
## ANEXO Nº 5



Al finalizar esta intervención quedamos exhaustas y preocupadas por el clima de clase y el control de disciplina de los grupos, aspectos que no favorecen la labor pedagógica en tanto las actividades se tienen que suspender continuamente para conseguir la atención de los alumnos, situación en la que se desperdicia el tiempo y se desgastan las 'pobres' maestras en formación.

Este panorama tan desolador nos lleva a plantear la idea de trabajar sólo con la muestra, quizá esto permita optimizar el tiempo de intervención pedagógica y a la vez hacer un acompañamiento más personalizado y un proceso de enseñanza y de aprendizaje más significativo.

## ANEXO Nº 6



“Las principales desventajas que señaló esta experiencia, fueron los problemas surgidos al interior de las dinámicas de los grupos de trabajo, puesto que algunos estudiantes ya fueran hombres o mujeres, que están muy acostumbrados a trabajar individualmente, presentaron actitudes de rechazo en principio, sin que esta se contagiara al resto de los integrantes.

Cuando son actividades en las que concierne hablar, discutir, socializar, exponer, se evidencian casos particulares de algunos niños que presentan dificultades al momento de interactuar dentro de un grupo de pares, debido a que no escuchan al compañero, no respetan el turno conversacional, o su atención se ve limitada a cortos periodos de tiempo”.

## ANEXO Nº 7-A

### FORMATO DE LA POST-EVALUACIÓN A LOS/AS NIÑO/AS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

**Objetivo:** Evaluar la apropiación que tienen los niños y las niñas del Colegio Parroquial Emaús y la Asociación Poder Joven sobre la auto-regulación, la tolerancia, el trabajo cooperativo, el diálogo y el respeto por la diferencia como resultado del impacto de la intervención pedagógica realizada por las maestras/o en formación basada en la expresión oral y la escucha, cuyas habilidades comunicativas contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales.

- Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- Nombre de la institución: \_\_\_\_\_ Jornada \_\_\_\_\_
- Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_
- Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_
- Nombre de la maestra/o en formación: \_\_\_\_\_

**Coloca una X en la casilla que defina tu comportamiento:**

Conductas	Siempre	Algunas veces	Nunca
1. Usted saluda cuando llega, y se despide cuando sale.			
2. Usted da las gracias.			
3. Usted ofrece disculpas.			
4. Usted discute las diferencias de opinión y llega a acuerdos con los demás.			
5. Usted hace saber a otros, sin perder la calma, que lo han ofendido.			
6. Usted expresa su desacuerdo ante castigos o críticas que no merece.			
7. Usted soluciona sus conflictos por medio del diálogo.			
8. Usted respeta las normas de convivencia.			

9. Usted respeta las reglas del juego.			
10. Usted mira a los ojos cuando alguien le habla.			
11. Usted apoya lo que dice con gestos y movimientos de las manos.			
12. Usted espera a que los demás hayan acabado de hablar antes de usted empezar a hacerlo.			
13. Usted hace críticas constructivas a los demás.			
14. Usted mantiene una conversación con un adulto.			
15. Usted es capaz de mantener una conversación con sus compañeros.			
16. Usted ofrece su ayuda cuando alguien la necesita.			
17. Usted acepta la ayuda de los demás cuando la necesita.			
18. Usted colabora con otros/as compañeros/as en un proyecto o actividad grupal.			
19. Usted se une a actividades en las que participa más de una persona.			
20. Usted escucha a otros/as cuando exponen ideas diferentes a las suyas.			
21. Usted se relaciona con personas de características diferentes a las suyas.			
22. Usted acepta a los demás sin rechazarlos por su condición de raza, sexo, religión, etc.			
<b>Observaciones:</b>			

## ANEXO Nº 7-B

### FORMATO DE POST-EVALUACIÓN DOCENTE A LOS/AS NIÑO/AS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

**Objetivo:** Evaluar la apropiación que tienen los niños y las niñas del Colegio Parroquial Emaús y la Asociación Poder Joven sobre la auto-regulación, la tolerancia, el trabajo cooperativo, el diálogo y el respeto por la diferencia como resultado del impacto de la intervención pedagógica realizada por las maestras/o en formación basada en la expresión oral y la escucha, cuyas habilidades comunicativas contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales.

- Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- Nombre de la institución: \_\_\_\_\_ Jornada \_\_\_\_\_
- Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_
- Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_
- Maestra/o cooperador/a: \_\_\_\_\_

**Marque la respuesta de acuerdo a la conducta observada en el niño/a:**

Conductas	Siempre	Algunas veces	Nunca
1. Saluda cuando llega, y se despide cuando sale.			
2. Da las gracias.			
3. Ofrece disculpas.			
4. Discute las diferencias de opinión y llega a acuerdos con los demás.			
5. Hace saber a otros, sin perder la calma, que le han ofendido.			
6. Expresa su desacuerdo ante castigos o críticas que no merece.			
7. Soluciona sus conflictos por medio del diálogo.			
8. Respeta las normas de convivencia.			

9. Respeta las reglas del juego.			
10. Mira a los ojos cuando alguien le habla.			
11. Apoya lo que dice con gestos y movimientos de las manos.			
12. Espera a que los demás hayan acabado de hablar antes de él empezar a hacerlo.			
13. Hace críticas constructivas a los demás.			
14. Mantiene una conversación con un adulto.			
15. Mantiene una conversación con pares.			
16. Ofrece su ayuda cuando alguien la necesita.			
17. Acepta la ayuda de los demás cuando la necesita.			
18. Colabora con otros/as compañeros/as en un proyecto o actividad grupal.			
19. Se une a actividades en las que participa más de una persona.			
20. Escucha a otros/as cuando exponen ideas diferentes a las suyas.			
21. Se relaciona con personas de características personales diferentes a las suyas.			
22. Acepta a los demás sin discriminarlos por su condición de raza, sexo, religión, etc.			
<b>Observaciones:</b>			

## ANEXO Nº 8-A

### INSTRUMENTO DE EVALUCIÓN DE LOS PLANES DE ACCIÓN<sup>23</sup>

Nombre de la institución: \_\_\_\_\_

Maestro en formación: \_\_\_\_\_

Plan de acción Nº: \_\_\_\_\_

Temática: \_\_\_\_\_

Principios rectores del plan de acción: \_\_\_\_\_

Estrategia: \_\_\_\_\_

Tiempo. Fechas: \_\_\_\_\_ Periodos (tiempo): \_\_\_\_\_

#### 1. OBJETIVO

Evaluar la estrategia y actividades implementadas en el plan de acción Nº 1 y la manera cómo contribuyen al desarrollo de habilidades sociales de los/as niños/as de los centros de orientadas por las/os maestras/os en formación.

#### 2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN<sup>24</sup>

##### 2.1. Con respecto a la maestra/o en formación

##### 2.1.1. Al desempeño:

- ¿El plan de acción de orienta a la consecución y desarrollo de habilidades sociales?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

<sup>23</sup> Formato elaborado por las maestras y el maestro en formación.

<sup>24</sup> La fuente de evaluación del plan de acción será el diario de campo de las/os maestras/os en formación.

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Evidencias: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2.1.2.** ¿Las actividades propuestas se apoyan en procesos comunicativos como la expresión oral y la escucha y estimulan la participación de los/as niños/as?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cómo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Evidencias: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

**2.1.3.** En cuanto a la organización y manejo de la disciplina del grupo.

- ¿La organización del grupo al iniciar las actividades se hizo con facilidad?

Si\_\_\_\_ No\_\_\_\_

¿Cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Evidencias: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Logra mantener la disciplina de trabajo en el grupo?

Si\_\_\_\_ No\_\_\_\_

¿Cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Evidencias: \_\_\_\_\_

---

---

---

## **2.2. Con respecto a los niños y niñas**

### **2.2.1. Motivación:**

- ¿Las actividades propuestas por las/os maestras/os en formación despiertan interés en los/as niños/as?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cómo? \_\_\_\_\_

---

---

¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Evidencias: \_\_\_\_\_

---

---

---

**2.2.2. Participación:**

- ¿Cuándo los niños participan de las actividades propuestas por las/os maestras/os en formación permiten el conocimiento de las dificultades que ellos tienen con relación a las habilidades sociales? Identificar las situaciones y presentarlas jerárquicamente.

**2.2.3. Interacciones:**

- ¿Las actividades propuestas propiciaron una interacción intrapersonal e interpersonal en los/as niños/as?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cómo? \_\_\_\_\_

---

---

¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Evidencias: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2.24. Aprendizajes:**

- ¿Qué aprendieron los/as niños/as y cómo les aporta al desarrollo de las habilidades sociales?

Evidencias: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3. PRESENTAR UNA SÍNTESIS DEL IMPACTO DE LA ESTRATEGIA**

## ANEXO Nº 8-B

### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN Nº 1 COLEGIO PARROQUIAL EMAÚS

**Nombre de la institución:** Colegio Parroquial Emaús, sede La Pasión

**Maestro en formación:** Johanna Álvarez y Sandra López

**Plan de acción Nº:** 1

**Temática:** hacia la formación de la auto-estima.

**Principios rectores del plan de acción:** el auto-reconocimiento

**Estrategia:** juego de roles

**Tiempo. Fechas:** 26 y 28 de marzo de 2007. **Periodos (tiempo):** 4 horas y 40 minutos

#### 1. OBJETIVO

Evaluar la estrategia y actividades implementadas en el plan de acción Nº 1 y la manera cómo contribuyen al desarrollo de habilidades sociales de los/as niños/as de los centros de práctica orientadas por las/os maestras/os en formación.

#### 2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

##### *a. Con respecto a la maestra/o en formación*

##### *2.2.1. Al desempeño:*

- ¿El plan de acción se orienta a la consecución y desarrollo de habilidades sociales?

Si **X** No  **¿Por qué?** Porque las actividades propuestas inducían a los/as alumnos/as a poner en evidencia habilidades con las que ya cuentan y/o desarrollar otras habilidades específicas, necesarias para la ejecución de la tarea. Tales como: habilidad básica de interacción social (presentarse a sí

mismo), habilidades de expresión de sentimientos, emociones y opiniones (auto-expresión, auto-afirmación, superación de la timidez, auto-estima), habilidades esenciales para un buen funcionamiento de la clase (capacidad de escucha, seguir instrucciones, respetar el turno de la palabra).

**Evidencias:** Empezamos invitando a los/as niños/as a que pensarán en cómo son ellos/as mismos/as tanto en su parte física como emocional y comportamental. Seguidamente, se les entregó papel en blanco para que realizaran su auto-retrato teniendo en cuenta la caracterización que antes habían pensado sobre sí y a quienes saben escribir se les pidió que hicieran en la misma hoja una descripción corta (ver anexos).

Una vez terminados los dibujos se les propuso que lo expusieran a sus compañeros. En esta actividad cada niño/a debía pasar al frente, mostrar el dibujo y contarle al grupo lo que había hecho ampliando información sobre: ¿qué le gusta hacer cuando no está en la escuela?, ¿cuál es su comida favorita?, ¿cómo se comporta en otros espacios (biblioteca, iglesia, tienda)?, ¿cómo es usted emocionalmente? y ¿qué le gustaría hacer cuando sea grande?

En esta exposición fue común encontrar respuestas como: “yo quiero ser piloto de avión, profesora de niños, soldado, doctora, policía, futbolista, peluquera, modelo”, también fue común encontrar que: “yo me porto bien con mis amigos, con las demás personas y en todos los lugares a los que voy” todos los niños manifestaron ser felices a excepción de Juan David Caro quien expresó ser un niño “triste” (DC, 26 de marzo).

A dichas preguntas la mayoría de alumnos/as respondió con timidez y pena por miedo a ser motivo de burla ya que algunos de los compañeros se mostraron irrespetuosos frente a la auto-imagen del expositor, sobre todo cuando ellos decían comportarse bien y tratar con respeto a los demás, ante esto, los compañeros chiflaban y expresaban ideas como: “es mentira”, “juega brusco”, “nos pega”, “no es verdad”, “no pide permiso”, “habla mucho” (DC, 28 de marzo).

**2.2.2.** ¿Las actividades propuestas se apoyan en procesos comunicativos como la expresión oral y la escucha y estimulan la participación de los/as niños/as?

Si **X** No\_\_\_\_ **¿Cómo?** Las actividades propuestas por las maestras en formación permitieron que los/as niños/as participaran activamente en la construcción de acuerdos o normas necesarios para el buen desarrollo de la clase y en la ejecución del plan de acción.

**¿Por qué?** Porque las actividades propuestas les implicaba a los/as niños/as poner en práctica tanto la capacidad de escucha como la expresión oral: seguir instrucciones, escuchar a la maestra en formación para realizar la actividad de manera efectiva. Así mismo, la elaboración del auto-retrato permitió que algunos niños/as utilizaran la lectura y la escritura de los textos escritos por ellos como herramienta para responder al eje problematizador: ¿Quién soy yo?

**Evidencias:** Se plantearon algunos acuerdos, compromisos o 'reglas de oro' que deben estar presentes en el aula de clase a lo largo del trabajo con ellos. Como estrategia de construcción conjunta de los acuerdos y normas, les solicitamos a los estudiantes que nos dieran sus aportes en cuanto a aquellas cosas que debíamos hacer para que las clases cumplieran con los objetivos propuestos y nos sintiéramos bien, para lo cual todos debíamos comprometernos. Para esta actividad se les preguntó cómo debía ser el comportamiento en clase, a lo que algunos respondieron:

- ✓ “Estar sentados”
- ✓ “No decir groserías”
- ✓ “No pelear”
- ✓ “Hacer las tareas”

Al momento de socializar los dibujos encontramos que 6 niños/as de la muestra hicieron una descripción de sí mismos a través de la escritura, lo que no indica que haya más niños/as que lo 'sepan' hacer, esto probablemente se debió a una motivación intrínseca.

Todos los estudiantes expusieron sus dibujos ante el grupo, contándonos cómo son ellos y respondiendo a las preguntas orientadoras de las maestras en formación. Frente a esta actividad algunos niño/as demostraron poca capacidad de escucha e irrespeto hacia el compañero/a que exponía ya que se burlaban de él, lo desmentían, en algunos casos lo irrespetaban por el color de la piel y por lo que querían ser cuando fueran grandes.

### 2.1.3. En cuanto a la organización y manejo de la disciplina del grupo.

- ¿La organización del grupo al iniciar las actividades se hizo con facilidad?

Si\_\_\_ No **X** **¿Por qué?** Porque tres de los cuatro grupos de trabajo, a pesar de encontrarse acompañados por la maestra cooperadora, se dispersaron mientras se hacía el cambio de clase, es decir, al parecer la disciplina en los diferentes grados se alteró—en principio— con nuestra llegada, a excepción del grupo 3º A, que estaba con la profesora de matemáticas, y no presentó inconvenientes ‘mayores’ en el periodo de transición, entre la salida de la profesora cooperadora y la llegada de las maestras en formación.

Con los demás grupos (1º C, 2º B y 2º C) se presentaron dificultades para iniciar la intervención pedagógica debido a diversos problemas disciplinarios tales como: centrar su atención para ponerlos en actitud de escucha y mantener su concentración por periodos largos de tiempo.

**Evidencias:** para centrar la atención de los grupos (1ºC, 2ºB y 2ºC) al iniciar la sesión, se hizo necesario solicitarle a las maestras que acompañaban a los grupos en ese momento que permanecieran dentro del aula brindándonos apoyo en lo concerniente al manejo de la disciplina ya que, desde las observaciones previas logramos evidenciar las dificultades comportamentales como una constante en el ambiente de trabajo de los grupos porque no hacían silencio para escuchar las instrucciones dadas por las maestras en formación, se paraban constantemente del puesto, miraban por las ventanas, se salían del aula, formaban peleas entre compañeros, ponían quejas, pedían permiso para ir al baño como excusa para evadir las tareas, se insultaban entre sí, armaba corrillos ‘ignorando’ a las maestras (DC, 26 de marzo).

- ¿Logra mantener la disciplina de trabajo en el grupo?

Si\_\_\_ No\_\_\_ A veces **X** **¿Cómo?** Recordando constantemente los acuerdos establecidos al inicio de la clase como una estrategia a través de la cual los estudiantes se ven comprometidos con el adecuado comportamiento, la participación y el buen desempeño en las actividades propuestas.

Otra de las estrategias que permitió mantener la disciplina en los grupos fue el llamado continuo a escuchar al expositor y a respetar su auto-percepción como parte esencial del respeto por el otro. También se hizo necesario que la maestra cooperadora se dirigiera al grupo en repetidas ocasiones solicitando orden y silencio para el buen funcionamiento de la clase.

**¿Por qué?** Porque quizá la estrategia implementada (exposición de cada uno de los auto-retratos) se hizo monótona para los estudiantes después de determinado momento -15 minutos-, generando en ellos apatía, desganado y estados de inatención lo que los incitaba a formar desorden. Mientras que la elaboración del auto-retrato fue una actividad que los mantuvo concentrados y motivados en tanto fue un ejercicio llamativo para ellos/as.

**Evidencias:** ...se les entregó papel en blanco para que realizaran su auto-retrato teniendo en cuenta la caracterización que antes habían pensado sobre sí y a quienes saben escribir se les pidió que hicieran en la misma hoja una descripción corta. Esta actividad mantuvo a los estudiantes entusiasmados con la ejecución de la tarea.

...una vez terminados los dibujos se les propuso que lo expusieran a sus compañeros. En esta actividad cada niño/a debía pasar al frente, mostrar el dibujo y contarle al grupo lo que había hecho, situación por la cual los estudiantes después de determinado tiempo se sintieron aburridos e inconformes mostrando indiferencia e irrespeto frente al compañero, lo que sin duda repercutió negativamente en el control de la disciplina.

### **2.3. Con respecto a los niños y niñas**

#### **2.2.1. Motivación:**

- ¿Las actividades propuestas por las/os maestras/os en formación despiertan interés en los/as niños/as?

Si **X** No  **¿Cómo?** A través de la presentación de un tema de interés para ellos/as, el cual los invitaba a reflexionar sobre sí mismos, les permitía proyectar su vocación, compartirle a los demás información personal, poner en juego sus habilidades artísticas y habilidades comunicativas (expresión oral). Llama la atención que a pesar del interés que demuestran por las actividades no se logra sostener la atención hasta el final.

**¿Por qué?** Porque los resultados que encontramos en el momento de la ejecución y finalización de las tareas así lo demuestran.

**Evidencias:** ...en esta sesión todos los/as alumnos/as participaron de las actividades propuestas lo que indica que hubo una motivación intrínseca y extrínseca.

#### **2.2.4. Participación:**

- ¿Cuándo los niños participan de las actividades propuestas por las/os maestras/os en formación permiten el conocimiento de las dificultades que ellos tienen con relación a las habilidades sociales? SI **X** NO \_\_\_\_  
Identificar las situaciones y presentarlas jerárquicamente.

De acuerdo con las evidencias descritas a lo largo de este instrumento de evaluación (soportadas en el diario de campo) se han identificado una serie de situaciones que manifiestan las dificultades que presentan los niños/as a la hora de poner en juego determinadas habilidades sociales necesarias para responder a la propuesta del plan de acción N° 1, a continuación se presentan jerárquicamente teniendo en cuenta el nivel de interiorización y de uso de las mismas:

- ✓ Autorregulación
- ✓ Respeto por el otro
- ✓ Capacidad de escucha
- ✓ Seguir instrucciones
- ✓ Respetar el turno de la palabra

#### **2.2.5. Interacciones:**

- ¿Las actividades propuestas propiciaron una interacción intrapersonal e interpersonal en los/as niños/as?

Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Parcialmente **X** **¿Por qué?** Porque las actividades propuestas sólo tenían la intención de realizar un trabajo individual dirigido al auto-reconocimiento, no obstante durante el desarrollo de éstas se dieron espontáneamente algunos intercambios entre los estudiantes.

**¿Cómo?** Las interacciones intrapersonales se dieron a través del ejercicio de conocimiento de sí mismo (auto-retrato) teniendo en cuenta sus propios deseos (proyección hacia el futuro), la forma de relacionarse con los demás, los estados de ánimo (alegre, triste, amargado, feliz), sus preferencias (comida,

música, juegos, colores), actividades de ocio y tiempo libre (deporte, recreación, televisión).

De otro lado, las interacciones interpersonales se evidenciaron a través de intercambios, tales como: el préstamo de lápices, colores, borradores. Algunos niños/as solicitaban a otros que les hicieran el dibujo.

Durante la ejecución de la tarea también hubo interacciones entre los/as niño/as y las maestras en formación ya que dadas las instrucciones generales se hizo un acompañamiento a cada uno/a, con el cual se pretendía verificar que éstas si se estuvieran llevando a cabo con efectividad y en el ejercicio de socialización debían responder a las preguntas orientadoras.

**Evidencias:** ...empezamos invitando a los/as niños/as a que pensarán en cómo son ellos/as mismos/as tanto en su parte física como emocional y comportamental. Seguidamente, se les entregó papel en blanco para que realizaran su auto-retrato teniendo en cuenta la caracterización que antes habían pensado sobre sí.

Una vez terminados los dibujos se les propuso que lo expusieran a sus compañeros. En esta actividad cada niño/a debía pasar al frente, mostrar el dibujo y contarle al grupo lo que había hecho ampliando información sobre: ¿qué le gusta hacer cuando no está en la escuela?, ¿cuál es su comida favorita?, ¿cómo se comporta en otros espacios (biblioteca, iglesia, tienda)?, ¿cómo es usted emocionalmente? y ¿qué le gustaría hacer cuando sea grande?

Durante la puesta en común de los dibujos se observó que los/as niños/as se proyectan hacia el futuro como profesionales de: la salud, la educación, el ejército, la policía, la modistería y sastrería, el modelaje y la conducción de vehículos de servicio público (DC, 28 de marzo).

#### **2.2.4** *Aprendizajes:*

- ¿Qué aprendieron los/as niños/as y cómo les aporta al desarrollo de las habilidades sociales?

Basadas en los aportes de los/as niños/as se puede decir que lograron cierto nivel de apropiación en lo que respecta al auto-reconocimiento ya que

consiguieron trascender de la mera descripción física hacia otras dimensiones de su ser; comportamental, psico-afectiva y social.

Este auto-reconocimiento es una habilidad individual que juega un papel fundamental dentro de las relaciones sociales, una vez le permite al niño/a poner en práctica la auto-estima y la auto-regulación en los intercambios interpersonales en los diferentes contextos (familiar, escolar, social...) y que son la base esencial para las interacciones no sólo en la niñez sino también en la vida adulta.

### **Evidencias:**

De acuerdo a los aportes recogidos en las evaluaciones orales que se llevaron a cabo con los estudiantes, una vez finalizado el plan de acción N° 1-como estrategia de retroalimentación conjunta con los diferentes grupos-, los niños/as expresaron algunas ideas que engloban tanto las actividades trabajadas como el tema específico que se abordó, dichos aportes se mencionan a continuación.<sup>25</sup>

- ✓ “Cuando nos dibujamos y nos escribimos nosotros mismos” (Yeraldín, 9 años).
- ✓ “Cuando uno se dice bobo es porque uno no se quiere” (Brayan, 8 años), refiriéndose a la autoestima.
- ✓ “Yo recuerdo cuando hicimos el dibujo de nosotros mismos” (Camila, 7 años).
- ✓ “Yo recuerdo que hablamos de nosotros mismos y dijimos qué queríamos ser cuando fuéramos grandes” (Juan José, 12 años).
- ✓ “Si yo me quiero, quiero a los demás” (Billy, 7 años).
- ✓ “Pues pa que me respeten, tengo que respetar” (Juan David, 8 años. DC, abril 30 de 2007).

### **PRESENTAR UNA SÍNTESIS DEL IMPACTO DE LA ESTRATEGIA**

La estrategia del juego de roles y las actividades se constituyeron como una herramienta de gran valor para que los resultados, en cuanto al desempeño y la participación de los/as alumnos/as, en cumplimiento con el objetivo propuesto para dicha sesión, fueran positivos. El trabajo individual, fue una estrategia metodológica que dio excelente resultado pues cada alumno/a en su

---

<sup>25</sup> Diarios de campo, marzo 26 y 28 de 2007.

momento dado asumió con responsabilidad y entusiasmo el reto o la tarea que debió cumplir al exponer frente a sus demás compañeros a pesar de las expresiones de irrespeto y desinterés por parte de algunos alumnos/as.

Al finalizar este encuentro nos quedan satisfacciones en relación a los logros que alcanzaron los alumnos/as en el ejercicio de auto-reconocimiento (conocimiento de sí mismos), las reflexiones finales que se construyeron conjuntamente (maestras en formación y estudiantes) en torno al eje problematizador, nos permiten evidenciar de algún modo cierto nivel de apropiación en los alumnos/as de la temática abordada.

Al evaluar el plan de acción N° 1 se origina una hipótesis a partir de las dificultades (miedo y timidez) que presentan los niños y niñas al exponer sus trabajos frente al grupo, *esto puede generarse porque los niños/as tienen un nivel bajo de auto-estima o por la actitud irrespetuosa de sus compañeros al no respetan su auto-percepción.*

Otra inquietud que nos queda después de este trabajo es pensar en *¿Cómo los niños/as son capaces de auto-reconocerse positivamente a pesar de vivir en un medio que en la mayoría de las veces no los valora desde sus particularidades?*

## ANEXO N° 8-C

### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN N° 1

#### ASOCIACIÓN PODER JOVEN

**Nombre de la institución:** Asociación Poder Joven.

**Maestro en formación:** Durfary Alzate, Maria Ximena Bermúdez, Diana Milena Muñoz.

**Plan de acción N°:** 1

**Temática:** Hacia la formación de la auto-estima.

**Principios rectores del plan de acción:** Autorregulación.

**Estrategia:** juego de roles

**Tiempo. Fechas:** Marzo 28 a Abril 9 de 2007 **Periodos (tiempo):** 10 horas.

#### 1. OBJETIVO

Evaluar la estrategia y actividades implementadas en el plan de acción N° 1 y la manera cómo contribuyen al desarrollo de habilidades sociales de los/as niños/as de los centros orientadas por las/os maestras/os en formación.

#### 2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

**b. Con respecto a la maestra/o en formación**

##### **2.3.1. Al desempeño:**

- ¿El plan de acción se orienta a la consecución y desarrollo de habilidades sociales?

Si  No

## **¿Por qué?**

Las actividades desarrolladas en un tiempo de 5 horas, estuvieron dirigidas a potenciar en los/as niños/as de la asociación Poder Joven reconocimiento del autoconcepto por medio de la activación de saberes previos acerca de sí mismos, sus gustos, fortalezas y debilidades, además de la elaboración de un dibujo sobre sí mismos, preguntas reflexivas acerca de sus gustos, deseos y actividades que realizan fuera del contexto escolar. También están la exposición de cada dibujo y reflexiones grupales del por qué es importante reconocerse a sí mismos.

Como maestras en formación, nuestra estrategia de enseñanza está dirigida a que los/as niños/as fueran partícipes en la adquisición de aprendizajes, evitando imponerles conceptos sin una previa reflexión. De esta manera, buscábamos que los/as niños/as, vieran en nosotras un referente de maestras diferente al que se encuentran en su cotidianidad, mostrándonos flexibles, respetuosas, cariñosas y de cierta manera permisivas en la libertad de expresión.

## **¿Cuáles?**

El autoconcepto. A partir del plan de acción, se desarrollaron habilidades dirigidas al reconocimiento de sí mismo y del otro, el autocuidado, la aceptación de mis cualidades y defectos así como los de los demás, las cuales a su vez son las que permiten tener interacciones adecuadas con los pares. Debido a las agresiones, la falta de respeto hacia el otro, la burla hacia sí mismos y hacia los demás, el escaso auto-reconocimiento y la carencia de valoración de cada uno/a y de los/as demás.

## **Evidencias:**

Diario No. 2 (Abril 9 de 2007) -la explicación dada por las maestras en formación Diana y Ximena, consistía en decirle al grupo que lo que harían era dibujarse a sí mismos. Si están tristes o alegres, si son grandes o pequeños, o si son gordos o flacos-

-Durante toda la clase, se evidencian burlas hacia los dibujos de los compañeros por parte de Carlos Manuel, quien dice: "que cosa mas fea", ofendiendo el trabajo de los demás-

-Cuando por fin se logra organizarlos en forma circular para explicarles en que consiste la actividad siguiente, Carlos Manuel en un acto de grosería, le dice a Diana que ella es una "gorda", en este sentido Alexandra la profesora de la asociación, le dice "respete" que a él no le gustaría que le dijeran "dienti podrido". Después de este incidente, Diana procede a explicar la actividad que consiste en sacar a un compañero o compañera y decirle solo cosas buenas-

- Se eligió a Marlon para que sus compañeros le dijeran sus valores, de inmediato él se tapó los oídos como señal de que no quería que le dijeran algo. En el grupo nadie quería decirle nada y se escuchaban comentarios en voz baja de cosas negativas que tenía Marlon como por ejemplo “que es un grosero, que no obedece”-.

- Otra de las preguntas realizadas al grupo, esta encaminada a los proyectos a futuro de cada uno/a, entre las respuestas dadas se identificaron el ser doctora, futbolista, soldado/a y chofer-.

-Para la reflexión final se dividió al grupo en tres subgrupos con cada una de las maestras en formación, cada subgrupo debía elegir un representante para que fuera el vocero de las conclusiones, entre ellas resaltamos las siguientes: “respetarse a uno mismo es quererse a uno mismo”, “ hay que respetarse y respetar a los demás para que ellos también lo respeten”, “ respetarse es no dejar que nada malo le pase a uno”, “hay que conocerse para quererse a uno mismo”.

- Al terminar la reflexión, las profesoras Ximena y Diana, refuerzan lo que los niños y niñas dijeron, argumentando que es necesario aceptarse tal y como uno es, además es la posibilidad que se tiene de cambiar lo que le incomoda de uno mismo.

### **2.3.2. ¿Las actividades propuestas se apoyan en procesos comunicativos como la expresión oral y la escucha y estimulan la participación de los/as niños/as?**

Si  No

#### **¿Cómo?**

La mayoría de las actividades están relacionadas con los procesos comunicativos como la expresión oral y la escucha, permitiendo que los niños/as tengan una participación más activa de ellas, logrando que participen tanto escuchando a las maestras y los demás como expresando todo lo que sienten, antes, durante y después de las actividades.

Las maestras en formación, propiciaron encuentros comunicativos, a través de las preguntas entre los/as niños/as en los cuales cada uno/a dio cuenta de sus opiniones, sueños y deseos; de igual manera en la actividad del elogio a un compañero/a se fomenta la escucha y la expresión oral motivando a los demás a que digan las cosas positivas de sus compañeros/as.

## ¿Por qué?

En el plan de acción uno, privilegiamos el juego de roles como estrategia para la realización de las actividades, este busca tener una comunicación constante entre todos los participantes de la actividad, sea cual sea el tema a trabajar, por eso se cree que los procesos comunicativos como la expresión oral y la escucha, fueron favorecidos, porque los/as niños/as aunque en grados mínimos participaron escuchando y expresando sus sentimientos y opiniones.

### Evidencias:

Diario 1: (Marzo 28 de 2007)- una de las actividades iniciales fue el manejo del concepto “escuchar” y “oír”, su diferencia y puesta en común. Se partió de los conocimientos previos de los niños/as, entre las vociferaciones de los niños/as se alcanza a percibir que escuchar es “parar bolas” y oír “es parar oreja” pero entre tanto desorden ni siquiera se logra identificar quién o quienes expresaron estos pensamientos.

-con el grupo ya sentado y en silencio se prosigue con la actividad, lanzando preguntas la primera ¿quién se conoce a si mismo? Sumándole a estas otras preguntas con carácter explicativo y minucioso de la anterior, éstas son: ¿cómo son en la casa?, ¿cómo son físicamente?, ¿cómo se comportan en la calle?, ¿cómo se comportan en la institución? Entre las respuestas a las preguntas se pueden destacar que son groseros, desobedientes y desordenados, afirmaciones que los mismos niños/as dijeron.

-se empieza a preguntarles a cada uno de los niños/as como se sintieron durante las actividades, a lo que la mayoría responde que bien entre risas y juegos. Solo una de las niñas fue la que reconoció lo mal que se había comportado, expresando así que “la actividad estuvo mala por que hay mucho desorden”.

Diario 2: (Abril 9 de 2007)-al iniciar la actividad se evidencia que muchos de los niños/as no saben escribir convencionalmente, llaman la atención los casos de Jeferson y Wendy, quienes le piden a sus compañeros/as que le escriban sus nombres en las hojas de trabajo porque no lo saben escribir.

-las instrucciones que se le dan a los niños/as se hacen en repetidas ocasiones, con el fin de que entiendan, por que a la hora de dar la explicación muchos hacen desorden lo que impide que los demás puedan atender o entender a la actividad. Es difícil ponerlos en actitud de escucha.

- Luego se procede a explicar la siguiente actividad que consiste en sacar uno de los compañeros y decirle solo cosas buenas o positivas. Ximena, la maestra en formación, aclara que el que diga una sola cosa negativa o mala del compañero, esto hará que se acabe la actividad. Es así como se saca a José Daniel para que a él le digan los valores que posee, entre estos se pueden destacar el “que viste bien, que le hace caso a las profesoras, que es muy buen

amigo, que se maneja bien en la casa, que hace las tareas, que colabora en la sede, entre otros”

- después de llamarles la atención se les recuerda que solo los/as niños/as que levanten la mano se les dará la palabra, a lo cual los/as niños/as respondieron favorablemente (al llamado de atención que se les había hecho).

- terminada la observación de los dibujos realizados, se le preguntó a los/as niños/as como les pareció los dibujos de los compañeros, qué si los dibujos a nivel físico plasmaban a la persona completamente con todas sus partes orejas, nariz, boca, ojos, dedos etc.

- para la reflexión se dividió al grupo en tres equipos, con una de las profesoras cada grupo (Ximena, Durfary, Diana), cada grupo debía escoger un representante para que fuera el vocero ante el grupo de las conclusiones sacadas en subgrupos.

### **2.1.3. En cuanto a la organización y manejo de la disciplina del grupo.**

- **¿La organización del grupo al iniciar las actividades se hizo con facilidad?**

Si \_\_\_\_\_ No X

#### **¿Cómo?**

En el grupo de práctica y en todos los niños y niñas de la sede en general, se evidencia siempre cierta dificultad para sentarse, escuchar las órdenes y comenzar a trabajar. Es común que el saludo, siempre este marcado por regaños y amenazas por parte de las maestras, ya que mientras se trata de organizar al grupo, algunos niños y niñas gritan, otros y otras están brincando o dando “vueltas estrella” en el piso, golpeando a un compañero o escondiéndose en el baño o debajo de las mesas para no trabajar. En este primer momento de la clase se pierde mucho tiempo ya que el gran problema que evidencian los niños y niñas es no saber autorregularse, lo que implica una no regulación de los impulsos, es decir, no saben escuchar, no respetan turnos conversacionales, no acatan órdenes, ni llamados de atención.

#### **¿Por qué?**

Para escuchar es necesario tener un alto nivel de autorregulación que permita que la comunicación con el otro sea comprendida, en este sentido, se evidencia que los/as niños/as de la sede, carecen de autorregulación,

manifestándose en conductas y comportamientos disruptivos que generan dificultades en la convivencia, es decir, en la resolución de problemas solo priman los golpes, gritos y empujones, igualmente se ven interrupciones constantes en la sesión con expresiones soeces acerca del malestar del momento con ellos mismos y con los demás, tirando, arrastrando sillas y mesas sin importarles el ruido y el cuidado hacia los implementos de trabajo.

Los niños y niñas no tienen la capacidad de controlar sus impulsos frente a un estímulo o una situación problema, es decir, no reflexionan ante las consecuencias que su comportamiento pueda generar debido a que carecen de un modelo adecuado de conducta socialmente aceptada.

### **Evidencias:**

*Diario N° 1* (Marzo 28 de 2007)- La sesión se inicia con dificultad para organizar el grupo y desarrollar las actividades lo cual se torna difícil, ya que hay necesidad de repetirles varias veces las instrucciones para que se organicen en forma circular, haciendo caso omiso a éstas, en su lugar juegan, pelean, gritan, saltan corren...

-Después de reiteradas llamadas al orden y a la organización Cristian Pérez y Jeferson Galiano prefieren seguir con lo que estaban haciendo –sentados en uno de los muros de la sede- y sólo se reincorporan hasta después de iniciada la explicación de la actividad a desarrollar.

-Se reitera la falta de disposición grupal para atender a la dinámica de trabajo que se les está presentando, entre este desorden se evidencia agresiones de tipo físico, tales como rodillazos y halarse el cabello.

*Diario N° 2* (Abril 9 de 2007) Aunque al principio parecía que todos/as los/as niños/as habían entendido la actividad a desarrollar, niños como Carlos Manuel y Jeferson empiezan a realizar un paisaje sin tener en cuenta lo anteriormente dicho con relación al dibujo de sí mismos.

### ▪ **¿Logra mantener la disciplina de trabajo en el grupo?**

Si  No

### **¿Cómo?**

Los/as niños/as de la sede presentan grandes problemas relacionados con la disciplina lo que genera un ambiente de trabajo difícil y demandante para las maestras en formación y para los/as niños/as, interfiriendo ésto con el normal desarrollo de la planeación, ya que y pese a dejarles las normas claras, es muy común observarlos parándose en repetidas ocasiones de sus puestos,

interrumpiendo el trabajo individual de sus compañeros/as; hablando, gritando, corriendo, cantando, haciendo maromas cuando no es el lugar ni la hora más indicada y al llamarles la atención hacen caso omiso a éste, así sea la coordinadora de la sede la que los esté corrigiendo; constantemente manifiestan ese comportamiento.

### **¿Por qué?**

En este sentido se podría decir que los/as niños/a de la sede presentan falencias en el valor de la disciplina, lo que implica respetar normas, respeto hacia las profesoras y hacia sus compañeros, esto se evidencia con la poca permanencia en las actividades, la falta de disposición para ellas y la ansiedad por terminarlas lo más rápido posible sin tener en cuenta la calidad con que se realizan, lo que es característico de un tipo de pensamiento impulsivo; además con el irrespeto por las normas preestablecidas de las actividades, debido a los llamados de atención reiterativos se pone de manifiesto la presencia de los malos referentes de autoridad que la población presenta y por ende la falta de respeto por ésta.

### **Evidencias:**

*Diario N° 2.* (Abril 9 de 2007)– Se encontró niños como Fernando que se niegan a realizar la actividad pese a la reiteración de la petición para que acceda a trabajar, él prefiere deambular por toda el aula interrumpiendo el trabajo de sus compañeros/as.

-En el transcurso de la actividad se evidencia la forma irrespetuosa de tomar los objetos que sus compañeros/as están utilizando, por ejemplo Carlos coge un sacapuntas de una mesa de trabajo sin permiso alguno.

- Se deja ver que algunos/as de los/as niños/as necesitan que estén sobre ellos/as repitiéndoles lo que hay que hacer y haciéndoles un llamado al trabajo como en el caso de Katerin que se pasa de puesto en puesto y deambulado por el aula-comedor.

- Al transcurrir el tiempo muchos ya han terminado su dibujo y se empieza a formar el desorden, unos empiezan a montar los pies en las sillas, otros a saltar, correr y caminar por toda la sede y a interrumpir el trabajo de los pocos que aún no han terminado.

- Después de que todos terminaron los dibujos se les recoge y se hace un llamado al orden y a que se organicen en los puestos, pero hay niños/as que hay que repetirles mucho la orden para que hagan caso, así como con Katerin que durante toda la sesión se ha mostrado renuente a seguir órdenes.

-Cuando por fin se logró organizarlos en forma circular para explicarles en qué consistía la actividad siguiente, Carlos Manuel en un acto de grosería le dice a la profesora en formación Diana “que ella es una gorda”.

## **2.4. Con respecto a los niños y niñas**

### **2.2.1. Motivación:**

- **¿Las actividades propuestas por las/os maestras/os en formación despiertan interés en los/as niños/as?**

Si  No

#### **¿Cómo?**

Las actividades propuestas despertaron un mayor interés en los/as niños/as de la sede sólo cuando se trató de la actividad de dibujarse a sí mismo, ya que demuestran más fascinación por las actividades artísticas; actividades que no les generen retos cognitivos, es decir, en las que no tienen que reflexionar y utilizar todo su potencial cognitivo, por tal razón las actividades con preguntas, fue complicado abordarlas ya que la participación fue muy pobre y si lo hacen lo hacen de una manera desorganizada poco coherente con lo que se pretende abordar, pero además para lograr una mínima reflexión del grupo hay que estar instigándolos y ayudándoles con pistas conceptuales.

#### **¿Por qué?**

Porque las actividades que comprometen sus habilidades prácticas son reconocidas por los/as niños/as y permiten que ellos/as expresen sus sentimientos, ideas y pensamientos, lo contrario pasa cuando son actividades que hacen énfasis en aspectos cognitivos. Además, se identificaron con lo que plasmaron artísticamente en el papel ya que no tienen un repertorio para expresar oralmente lo que quieren decir ni tampoco la posibilidad de escribirlo de manera convencional.

#### **Evidencias:**

Diario Nº 2 (Abril 9 de 2007) Al iniciar la actividad se evidencia que muchos de los/as niños/as no saben escribir de forma convencional como es el de Jeferson y Wendy, los cuales le piden a sus compañeros/as que le escriban sus nombres en las hojas de trabajo para iniciar a dibujar.

-Diana les pregunta acerca de lo que hacen cuando no están en la escuela ni en la asociación, otra vez hay que repetirles mucho sobre lo que hay que hacer para que el grupo haga caso.

-la parte a seguir de la planeación era el reconocimiento de los dibujos, aquí se realizó una exhibición de éstos en uno de los muros y cada uno de los/as niños/as fue pasando a observarlos, aunque se les insistió que no los tocaran esto fue lo primero que hicieron.

-posteriormente se reorganizó al grupo en las sillas nuevamente para empezar a indagar el cómo les había parecido la actividad del dibujo, pero el desorden que estaban haciendo entre juegos y ruidos con la voz no permitían que la actividad se desarrollara.

### **2.2.6. Participación:**

- **¿Cuándo los niños participan de las actividades propuestas por las/os maestras/os en formación permiten el conocimiento de las dificultades que ellos tienen con relación a las habilidades sociales? Identificar las situaciones y presentarlas jerárquicamente.**

Es evidente que los/as niños/as de la asociación, no han desarrollado las habilidades sociales necesarias para relacionarse con sus pares y adultos. Esto se manifiesta en el trato hacia sus compañeros el cual se da por medio de gritos, golpes e insultos.

Durante el desarrollo de las actividades, los/as niños/as no son capaces de pedir favores a sus compañeros, por ejemplo:

- ❖ al necesitar un implemento de trabajo como el borrador o los colores, ellos/as lo arrebatan o lo agarran sin permiso y sin pedir el favor, por esto se crean discusiones y peleas. No existe el trato amable y cortés entre ellos, los golpes y los gritos son la única manera que tienen interiorizada para relacionarse con los demás.
- ❖ En la actividad de elogio a un compañero, se les dificulta escuchar al otro ya que mientras alguien está hablando, los demás murmuran, juegan y se distraen con objetos y situaciones salidas de contexto. De igual manera, se evidencia la escasez de herramientas para comunicarse ya que como se mencionó anteriormente, se limitan a las palabras soeces, a los gritos y las agresiones físicas.
- ❖ Los/as niños/as de la asociación, presentan dificultades para resolver conflictos entre ellos, ya que no controlan sus impulsos y por ende no predicen las consecuencias de su conducta.

### **2.2.7. Interacciones:**

- **¿Las actividades propuestas propiciaron una interacción intrapersonal e interpersonal en los/as niños/as?**

Si \_\_\_ No **X**

### **¿Cómo?**

Las actividades no tomaron el rumbo deseado ya que las relaciones intrapersonales no se dieron por el desconocimiento que cada uno/a tiene de sí mismo, de sus características a nivel multidimensional (físico, biológico, psicológico y social), cualidades y defectos y por la falta de interés constante que presentan ante nuestras propuestas. Lo anterior se evidenció en la actividad del dibujo que los/as niños/as realizaron de sí mismos. Por ende, las relaciones interpersonales se dan por medio de desprecios, insultos, golpes e indiferencia ante lo que el otro/a dice o hace.

Las interacciones interpersonales de los/as niños/as se evidenciaron en las actividades encaminadas a elogiar al compañero. De esta manera, se pretendía que entre el grupo se entablaran conversaciones dirigidas a recibir elogios y aceptarlos. Algunos de ellos, se negaron a elogiar al otro o empañaban la actividad diciendo solo aspectos negativos de los demás.

### **¿Por qué?**

Las actividades, aunque pudieron ser llamativas para ellos/as fue más fuerte la necesidad de estar constantemente molestando al otro/a, insultándolo/a y golpeándose y agrediendo verbalmente.

También, se evidencia la carencia de referentes que les permitan resolver conflictos interpersonales, manejar sus sentimientos y emociones, controlar la ansiedad e inhibir las conductas disruptivas.

### **Evidencias:**

Diario 1: (Marzo 28 de 2007) Sólo hubo una niña que reconoció lo mal que se habían comportado expresando así que la actividad fue mala, porque hay mucho desorden y se comportan muy mal. El resto del grupo ni siquiera prestó atención a esta apreciación porque el ruido causado por los murmullos de todos no permitió escucharse entre ellos mismos-.

-¿Qué es lo que hacen en la casa cuando no están en el colegio ni en la institución? Ante esta pregunta respondieron que “gaminiar”, “leer”, “jugar fútbol” y “rayar las paredes”-.

-Posteriormente Diana explica que entregará a cada uno un dibujo realizado por otro compañero lo que no generó mucha aceptación, pero ella dice que esto es con el fin de que describan que fue lo que quiso plasmar el compañero en el dibujo.

Diario 2: (Abril 9 de 2007)- Se eligió a Marlon para que sus compañeros le dijeran sus valores, de inmediato él se tapó los oídos como señal de que no

quería que le dijeran algo. En el grupo nadie quería decirle nada y se escuchaban comentarios en voz baja de cosas negativas que tenía Marlon como por ejemplo “que es un grosero, que no obedece”-.

- Otra de las preguntas realizadas al grupo, está encaminada a los proyectos a futuro de cada uno/a, entre las respuestas dadas se identificaron el ser doctora, futbolistas, soldado/a y chofer-.

-Para la reflexión se dividió al grupo en tres equipos, con una de las profesoras cada grupo (Ximena, Durfary, Diana), cada grupo debía escoger un representante para que fuera el vocero ante el grupo de las conclusiones sacadas en. Entre las conclusiones manifestadas por lo/as niños/as se puede resaltar lo siguiente: - respetarse a uno mismo es quererse a uno mismo; - hay que respetarse y respetar a los demás para que ellos también lo respeten; - respetarse es no dejar que nada malo le pase a uno; - “hay que conocerse para quererse uno mismo”.

#### **2.2.4 Aprendizajes:**

- **¿Qué aprendieron los/as niños/as y cómo les aporta al desarrollo de las habilidades sociales?**

En este aspecto, se evidenció que los/as niños/as aprendieron en pequeña medida a identificarse a sí mismos, con sus características físicas (si son delgados, gordos, altos, bajos, blancos, morenos...).

También, aprendieron a reconocer sus errores admitiendo las faltas cometidas en la sesión como el murmullo constante, los gritos, la falta de atención, el ruido con las sillas y comprometiéndose así, a mejorar su comportamiento para las futuras clases.

#### **Evidencias:**

Diario 1: (Marzo 28 de 2007) Sólo hubo una niña que reconoció lo mal que se habían comportado expresando así que la actividad fue mala, porque hay mucho desorden y se comportan muy mal. El resto del grupo ni siquiera prestó atención a esta apreciación porque el ruido causado por los murmullos de todos no permitió escucharse entre ellos mismos-.

- Para la reflexión se dividió al grupo en tres equipos, con una de las profesoras cada grupo (Ximena, Durfary, Diana), cada grupo debía escoger un representante para que fuera el vocero ante el grupo de las conclusiones sacadas en. Entre las conclusiones manifestadas por lo/as niños/as se puede resaltar lo siguiente: - respetarse a uno mismo es quererse a uno mismo; - hay

que respetarse y respetar a los demás para que ellos también lo respeten; - respetarse es no dejar que nada malo le pase a uno; - “hay que conocerse para quererse uno mismo”.

- Cada uno de los niños se comprometió a mejorar su comportamiento, entre los compromisos están: escuchar, no joder, no hacer tanto ruido y manejarse bien.

### **3. PRESENTAR UNA SÍNTESIS DEL IMPACTO DE LA ESTRATEGIA**

El trabajo como maestras en formación que se inicia con los/as niños/as de la Asociación Poder Joven tuvo aceptación y acogida por parte de las maestras cooperadoras y los/as niños/as, esto evidenciado en la manera como mostraron disposición a las actividades planteadas, esto se vio truncado por la indisciplina, la falta de atención y el desorden de varios de los niños/as, lo que impidió el desarrollo normal de las actividades y a su vez generaba un cambio en las estrategias o actividades que se tenían planteadas, por otras más lúdicas o de poca duración.

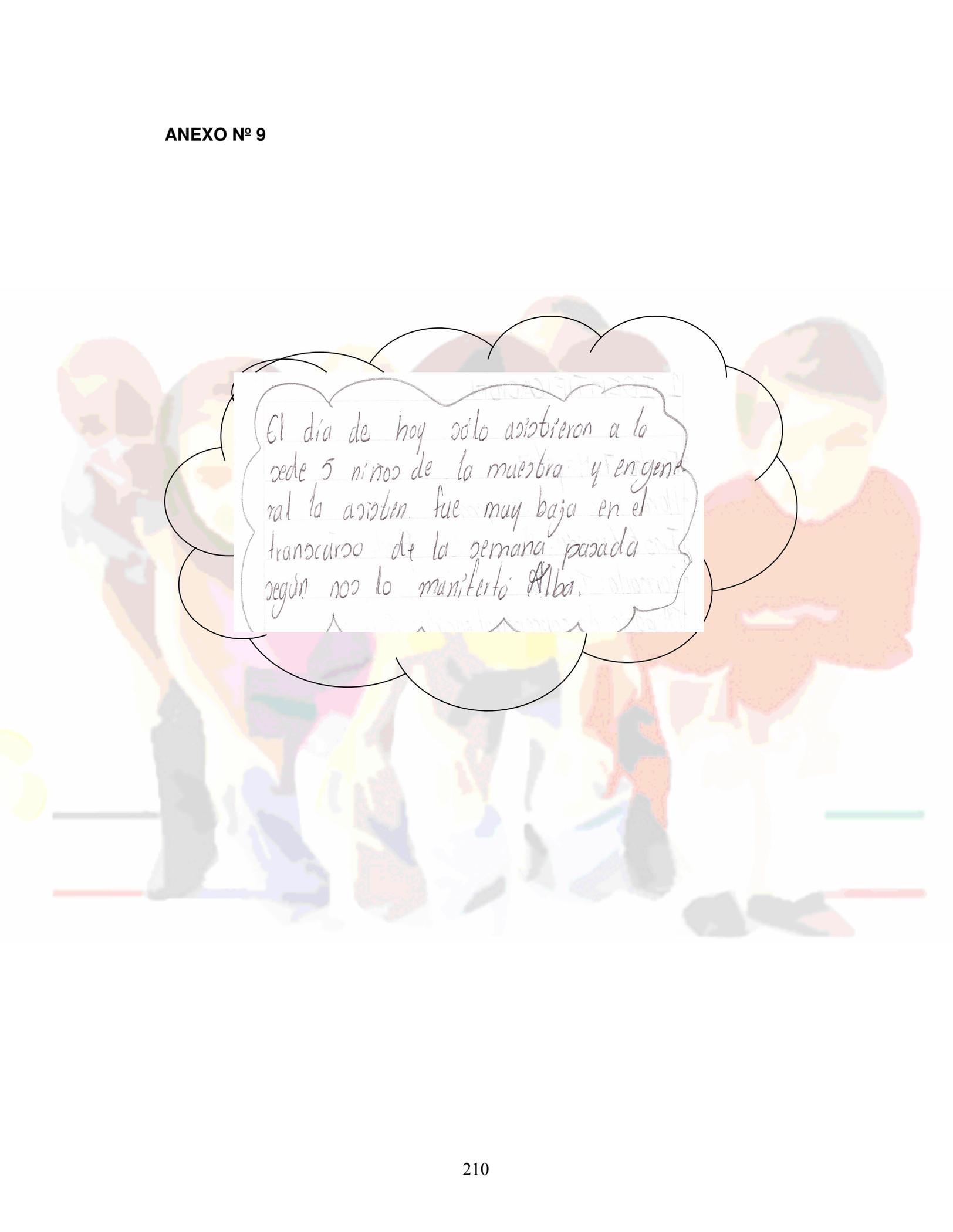
En el transcurso de las 5 horas de duración de la sesión, llegamos a agotar esfuerzos físicos y pedagógicos para lograr que los alumnos centraran su interés en la actividad propuesta. A pesar de que parecía que no les interesaba el tema propuesto, con desilusión, intentamos controlar al grupo por medio de juegos (juego de limón, la cucaracha, el gato y el ratón), permitiéndoles relajarse y disiparse ante el calor y el cansancio de la jornada escolar.

En ocasiones, sobrevaloramos acciones que no enmarcamos en su contexto y nos irritamos evidenciando una actitud por momentos malhumorada y agresiva. Ante la conducta disruptiva, como maestras en formación, tratamos de mostrarnos serenas, calmadas, tranquilas y enérgicas con el fin de no obrar impulsivamente y tener un autodomínio suficiente para valorar correctamente la conducta de los/as niños/as.

Tal vez nuestra presencia en la asociación, generó en los/as niños/as una actitud prevenida y desafiante, ya que para ellos éramos unas desconocidas que venían a “invadir” su territorio con tareas y trabajos que ellos/as no están acostumbrados a realizar. Quizás el esfuerzo cognitivo y la necesidad de “pensar”, les generó angustia y desconcierto, tal vez por que en su cotidianidad nadie les ha exigido ni han visto la necesidad de reflexionar en torno al reconocimiento de si mismos y el de los demás.

La evidencia más contundente es que estos niños/as poseen un alto grado de desestimulación y para ello es necesario indagar sobre estrategias y actividades que contribuyan a mejorar esta situación, algo positivo debe salir de esta experiencia relacionada con una propuesta pedagógica que los atraiga.

## ANEXO N° 9

A group of children in a classroom setting, with a speech bubble containing handwritten text. The children are wearing colorful clothing and are standing in a line. The speech bubble is white with a black outline and contains the following text:

El día de hoy solo asistieron a la sede 5 niños de la muestra y en general la asisten. fue muy baja en el transcurso de la semana pasada según nos lo manifestó Alba.

**ANEXO N° 10-A**

**TABULACIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS/AS NIÑOS/AS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA<sup>26</sup>**

**COLEGIO PARROQUIAL EMAÚS**

DATOS PERSONALES				CONFORMACIÓN FAMILIAR											
En tre Vi sta do	Sexo	Edad	Barrio donde vive	Con quién vive	Ocupación padres		Nº de herma nos	Quién aporta econó mi camente	A qué miembro quiere más		A quién obedece		¿Le agrada ir a la escuela?		
					Mamá	Papá			Parentesco	Por qué	Parentesco	Por qué	Si	No	Por qué
1	F	8	Granizal	Mamá, Papá, hermanos	Am a de cas	Trab aja en const rucci	2	Papá	Papá	“cariñoso con migo”	Mamá	“es la única que está	X		“hay muchas cosas que aprender para poder trabajar”

<sup>26</sup> Formato elaborado por las maestras y el maestro en formación

					a	ón						en la casa en el día"		
2	F	8	Popular 1	Mamá, Tía, Hermano y el Dueño de la casa	Am a de cas a	Falle cido	4	"nadie trabaja ; pedim os comid a en la minori sta"	Tía	"nos pega "	Tía	"nosotr os le pegam os a mi mamá"	X	"así aprendo a leer y a escribir, porque mi mamá no sabe ni leer"
3	M	8	Popular 1	Mamá, Tía, hermanos	Cos ture ra	No Regi stra	2	Mamá, tía	Mamá	"me quiere y me da lo que necesito"	Mamá y tía	"ellas son mayor es"	X	"a mi me gusta estudiar"
4	M	8	Popular 2	Mamá, hermana y padrastro	Ten der a	Taxis ta	1	Mamá, padras tro	Mamá	"me ha dado casi todos los medios y me lleva al doctor"	Padrast ro	"el me manda a mí y a mi mamá tambié n"	X	"le enseñan a uno"

5	F	7	Popular 1	Mamá, papá, Hermana	Am a de cas a”	EPM	1	Papá	A todos	“si”	Mamá	“ella es la que nos dio la vida”	X	“aprendo mucho”
6	M	7	El Tierrero	Papá, Abuelo, Abuela	<sup>27</sup>	Trab aja en telas	2	Papá y abuelo	A todos	“me dan de a \$2000 para ahorrar y poder hacer arreglos en la casa”	A todos	“o si no me pegan y me alegan y me manda n a lavar los diente s”	X	“tengo que hacer las tareas porque o si no pierdo el año”
7	F	9	Popular 1	Mamá, hermanos, abuela	Em plea da	No Regi	3	Mamá	Mamá y abuelita	“ellas me	Abuelita	“ella nos da	X	“vengo a estudiar, a leer, le ayudo

<sup>27</sup> La figura materna para este niño es su abuela, quien vende ropa en La Torre

					Do més tica	stra				quieren"		el desay uno"		a mis compañeritos "
8	M	7	Popular 1	Papá, mamá, hermanos	Mo dist a	Trab aja en una fábric a	5	Mamá, papá, herma nos	Mamá	"ella me ha dado más cosas"	Mamá y papá	"ellos son los que manda n a los hijos"	X	"no quiero perder ninguna clase"
9	F	7	Popular 1	Mamá, Padra stro, hermanos	Am a de cas a	Trab aja en un resta urant e	6	Papá, herma nos, Padra stro	Papá	"él nos da todo lo que necesitam os"	Mamá y papá	"me cuidan mucho "	X	"quiero ganar el año y quiero a las profesoras"
10	M	7	NS	Papá, mamá, Hermano Primos	Em plea do més tica	Vigila nte	1	Papá, mamá, Prima	A todos	"ellos me dan la comida y juegan con migo"	Mamá, papá y herman a	"ellos me manda n"	X	"aprendo cosas"
11	F	8	Popular 1	Mamá, Padra stro, hermana	Am a	No	1	Padra stro y	Herman	"ella me protege y	Mamá y padrastr	"los quiero	X	"es muy bueno estudiar para

				Y tío	de casa	Registra		tío	ita	es un angelito"	o	mucho"			ser bailarina"
12	M	7	Popular 1	Abuela, Papá, Mamá, Hermanos	Empleada de hotel	Conductor	2	Mamá, papá	A todos	"los adoro"	A todos menos a mis hermanitos	"ellos fueron los que me criaron y me dieron estudio"	X		"aprendo mucho y gano el año"
13	F	6	Popular 1	Mamá, papá, Hermanos	Empleada doméstica	Trabaja en construcción	2	Mamá, papá	A todos	"ellos se preocupan por mi"	A todos	"es muy bueno obedecer"	X		"aprendo, hay muy buenos amiguitos, son muy cariñosos"
14	M	6	Popular 1	Mamá, Tía, Tío, Hermanos, primo	NS	"trabaja Consiguiendo plata"	4	Mamá, tío y tía	Mamá	"ella me quiere mucho"	Mamá, tía y tío	"ellos me dan plata"	X		"me gusta jugar en el descanso"

15	M	6	Popular 2	Mamá, Padrastro, Hermanos Abuela, Tías	Vendedora De Minutos	Fotógrafo	4	Mamá, papá, Padrastro y tía	A todos	“ellos me quieren mucho”	Abuela	“me mantengo con ella”	X	“aprendo y me divierto”
	F	9	Popular 1	Mamá, Papá, Hermanos	Trabaja en un bar.	Trabaja en construcción	2	Papá, mamá	A todos	“ellos me dan todas las cosas que yo necesito”	Papá y mamá	“los quiero y ellos a mí, me dejan salir a la calle hasta las 12 de la noche”	X	“aprendo, hago la tarea y me manejo bien con las profesoras”
17	M	8	NS	Mamá, Papá, Hermanos	Tendera	Tendero	2	Mamá, papá	Mamá, Papá y hermanos	“ellos me quieren a mí también”	Papá y mamá	“me mandan y me quieren”	X	“yo quiero estudiar mucho”

18	M	8	Granizal	Papá, Abuela, Primos, Tía	Fall cida	Obre ro	0	Papá, abuelo , primo	Abueli ta	“ella es la que tiene que hacer todo y me lleva al médico”	primos	“son mayor es que yo y mi papá y abuelit a trabaja n”	X	“uno sin la escuela no puede trabajar y le tocaría pedir monedas en la calle y me daría pena”
19	F	9	Granizal	Mamá, Hermanos	Tra baja en cafe terí a	Vigila nte	4	Mamá, papá	Mamá	“ella fue la que me crió”	Papá, mamá y herman os	“o si no me pegan”	X	“ayudan a muchos a leer y a escribir”
20	M	8	Popular 1	Mamá, Hermanos	Obr era	No Regi stra	3	Mamá	Mamá	“ella es muy querida con migo”	A todos	“o si no ellos me pegan”	X	“nos enseñan mucho y uno aprende”

21	F	9	Popular 1	Mamá, Papá, Hermana	Am a de cas a	En const rucción y en mecá nica	1	Papá	Mamá	"ella se queda con nosotros cuando mi papá se va de la casa"	Mamá, papá y herman a	"mi papá me dice que le tengo que obede cer a todos"	X		"aprendo mucho y así puedo salir adelante"
22	F	8	NS	Mamá, hermano	Tra baja en rest aur ante	Falle cido	3	Mamá	Mamá	"ella me da todo"	Mamá	"ella es mi mamá y hay que respet arla"	X		"me enseñan mucho y aprendo, así puedo pasar el año"
23	M	8	Granizal	Mamá, Hermano	Lija ma niqu íes	Cons tru cción	1	Mamá	Abuelos paterno s	"no se"	Mamá	"no se"	X		"para saber cosas y para jugar"
				Mamá, Diego,	Ven ded	Cons trucción		Mamá, papá, herma	Tía Teresa	"ella también me quiere		"la			"pues claro, enseñan muchas

24	M	9	La Torre	Hermanos	ora Ambulante: Dulces	ón	4	no		mucho"	Mamá	quiero"	X		cosas"
25	M	7	NS	Mamá, Papá, Hermano	Am a de cas a	Herre ro	1	Papá	Tía Ángela	"ella me quiere más"	Papá	"me da miedo de él"	X		"me enseñan muchas cosas"
26	M	8	Popular 1	Mamá, Hermana, Tío, Abuela	Am a de cas a	Ayud ante de const rucci ón	1	Papá, tío	A todos	"por todo"	Tíos, papá y a veces a mi mamá	"me dan muy duro, mi tío me da en la cara"	<b>A veces</b>		"a veces casi no vengo, me gusta el descanso y hacer tareas"
27	F	7	Popular 1	Mamá, Papá, Hermanos	Coc iner	Vend e ropa en la	6	Mamá, papá,	Bisa	"ella me	Herman o	"los quiero	X		"quiero estudiar, ganar el año y querer a las

				y tíos	a	Minorista		hermanos	buena	respetar	mayor, mamá y papá	y me cuidan		profesoras
28	M	8	Popular 1	Mamá, Hermano	Obrera	No Registra	3	mamá	Mamá y hermanito	"ella me da cosas"	Mamá	"ella me pega muy duro"	X	"pa no quedarme atrasado"
29	M	7	Popular 1	Papá, Primo, Cuñado, Tía y la novia del papá	<sup>28</sup>	"trabaja haciendo cosas"	3	Papá, cuñada, tía	A todos menos a Verónica	"son buenos con migo"	Tía y a verónica	"si me porto mal me pegan"	X	"me encanta Yulieth"
30	M	7	Popular 1	Mamá, Abuela, Abuelo, Tíos y	Empleada doméstica	Taxista	2	Mamá, abuelo, abuela y el papá a veces	Mamá, abuelo, primo y tía	"ellos me dan plata y todo lo que yo necesite en la vida"	Mamá y a primo	"me pegan si no obedezco, me	X	"aprendemos a estudiar y me enseñan a leer"

<sup>28</sup> La novia del papá es estudiante del grado décimo

				Primos							dan con la hebilla de la correa			
31	M	8	Granizal	Abuela	Trabaja en construcción	Trabaja en construcción	5	Mamá, papá, hermano	Papá, mamá y abuela	"si"	Papá, mamá y abuelita	"los respeto"	X	"estudio y me gusta tanto aprender"
32	F	10	Popular 1	Mamá, Padrastro, Hermanos	NS	No Registra	2	Mamá, padrastro	Mamá	"ella también me quiere"	Mamá	"me quiere y me cuida"	X	"me gusta hacer tareas, por estudiar"
33	M	6	Fe y Alegría	Mamá y Hermanos	Cocinera	Vende pinturas	4	Mamá y el papá a veces	Mamá y papá	"me dan plata, comida y me quieren mucho"	Mamá	"o si no le dice a Alonso y él coge una correa y me pega"	X	"aprendo mucho, porque me dejan salir al descanso"

34	M	7	Popular 1	Mamá, Papá, Hermanos	"trabajo tomando cerveza"	NS	2	Mamá, papá	Mamá y papá	"si"	Mamá y papá	"o si no me pegan"	X	"me gusta aprender"
35	M	7	Popular 1	Mamá, Abuela, Hermanos, tíos, Papá y Primo	Empleada doméstica	Cuidadora carros	3	Mamá, papá, tío y yo	A todos	"a mi me gusta"	Tíos	"o si no me pegan, obedezco a todos porque jodo mucho"	X	"me gusta estudiar"
36	M	12	Popular 1	Mamá, padrastr hermanos	Amade casas	Trabaja en construcción	5	Papá, padrastr tro	Abuela	"ella nos da lo que nosotros queremos y cuando no tenemos nada ella nos	Mamá	"hay que hacer lo que mi mamá dice"	X	"uno aprende mucho, uno puede salir adelante y cumplir el sueño que uno quiera"

										manda"				
37	M	8	En la Silla	Mamá, Hermanos y tías	Trabaja en una revuelta	Fallecido	6	Mamá, abuela	A todos	"son mis mejores amigos y hermanos"	Hermano mayor	"mi mamá todos los días trabaja"	X	"por aprender, porque me gusta"
38	M	12	Granizal	Mamá, Hermana	Oficios varios	No Registra	3	Mamá, tío	Mamá	"me da todo lo que yo le digo"	Mamá	"yo la respeto"	X	"para aprender"
39	M	8	Popular 1	Mamá, hermanos	Empleada doméstica	No Registra	3	Mamá, papá	A todos	"son a veces cariñosos"	Mamá y hermanas	"si no obedezco, ellas me pegan"	X	"aprendo mucho y además uno tiene que estudiar"

40	M	6	Popular 1	Mamá, papá, hermana, abuela.	Confeccionista	conductor	1	mamá, papá	papá, abuela	Interés Económico (Dinero)	mamá, papá	Castigo físico	X	Me enseñan
41	M	6	Popular 1	Mama, hermanos, papá, Cuñada	Micromercadería	conductor	4	mamá, papá, hermanos	todos, mamá, papá, oscar y Omar	NS/NR	mamá, papá, hermanos mayores	NS/NR	X	Me gusta mucho
42	F	6	Popular 1	Mama, papa, hermana	Trabaja en planchando ropa y limpiando casas	Trabaja en máquinas haciendo hojas	1	mamá y papá	mamá	Interés material y seguridad alimentaria	papá	Castigo físico (correa - chancla)	X	Me enseñan. Mucho, también jugamos y no nos mantenemos encerrados en el salón

43	M	6	Popular 1	Mama, papa, hermanos	Amade casa	Trabaja vendiendo bolis	4		papá	Interés económico.	mamá	Castigo físico	X		yo estudio, porque salgo al descanso
44	F	6	Granizal	Mama, papa, hermanos	Trabaja haciendo un asblusas	Trabaja en una empresa llevando cajas	4	mamá y papá	mamá	Interés material y seguridad alimentaria	papá	Castigo físico (correa)	X		Me enseñan
45	F	6	Popular 1	Mama, padrastro, hermana	Trabaja en Yamal, vendiendo lociones, cre	hace correas, billetes	1	mamá y padrastro	mamá	Afecto, Interés económico y material, seguridad alimentaria	mamá	Afecto, Castigo físico	X		Me enseñan, porque tengo amiguitos, porque tengo una profesora muy amable

					ma s, cos as										
46	M	7	Popular 1	Mama, papa, hermanitos, abuelo	Am a de cas a	Cons trucci ón	6	papá y abuelo	mamá, papá y abuelo	Interés económico y material	mamá, papá	NS/NR	X	Es muy linda, porque la profe nos enseña	
47	M	7	Granizal	Mama, abuela, tío	Am a de cas a		2	mamá y abuelo	mamá, herman itos	NS/NR	mamá, mamita , tío	NS/NR	X	para aprender	
48	M	7	Santo Domingo Savio	Mama, padrastr , hermano s	Trab aja en cas as, lav an do ba ños , lim pia nd	Trab aja vendi endo gafas	7	mamá y padrastr ro	mamá	Solidaridad , Interés material	mamá	Castigo físico (Lazo)	X	Tenemos que trabajar, tenemos que jugar	

					o la cocina										
49	F	8	Santo Domingo Savio	Mama, hermanos	Trabaja en un bar atendiendo mesas		4	mamá y hermanos	mamá	Interés material	mamá y hermanito	Castigo físico	X		Me enseñan y Aprendo
50	F	7	Popular 1	Mama y hermanos	Trabaja haciendo aseo	Construcción	3	Mama y hermanos	Mamá	Me saca al parque, en vacaciones me deja ir donde mi papa	Mama	Castigo físico y sanción	X		Aprendo. Me enseñan a respetar y me educan
51	F	7	Popular 1	Mama, padrastro y hermano	Trabaja en un res		1	Mama y padrastro	Mama	Me quiere, me hace la comida temprano, Interés	Mama	Castigo físico	X		Paseo. Me gusta estudiar

					tau ran te					material					
52	F	12	Popular 1	Mama, papa, abuela, hermano	Tra baj a en un a pa na der ía	Cons trucci ón	2	Mama, papa, herman o	Mamá	Interés Económico (Dinero), me manda para el colegio	Mamá	Castigo físico	X		Para escribir, para leer
53	F	8	Popular 1	Mamá, papá, hermano s	Tra baj a ven die nd o pro duc tos de revi sta	Cons trucci ón	3	mamá, papá, herman os	todos	Afecto	papá y mamá	Me manda n a hacer destino s y manda dos	X		Aprendo a respetar a la gente y valorarlos, aprendo muchas cosas
54	M	9	Granizal	Mamá y hermano	Tra baj a	cond uctor	4	Mamá, papá, herman	Mamá y papá	Me dieron el estudio	Papá y mamá	Castigo físico	X		Aprendo mas y me

				s	en un a casa de familia, hace el ase o y planchado			os						enseñan
55	M	10	Granizal	Mamá y hermanos	Trabaja en un restaurante		5	mamá y hermanos	Mamá	Seguridad alimentaria, Bienestar	Mamá	Seguridad alimentaria	X	Hago tareas, me enseñan, aprendo, leo mucho
56	M	9	Popular 2	Mamá, papá, hermano	Amade cas	Construcción	5	papá	Mamá	Afecto	Mamá y papá	Afecto	X	Me enseñan a leer y escribir

				s	a										
57	F	9	Granizal	Mamá y hermanos	Am a de casa	Cerrajero	3	Papá	Hermana	Cuidados	Mamá	Castigo físico	X		Me enseñan, aprendo mucho
58	M	7	Granizal	Mamá y papá	Recordando pantalones	Trabaja con pala, pico y hachas		Mamá y papá	Mamá y papá	Interés material, seguridad alimentaria,	Mamá y papá	Afecto	X		Le gusta estudiar para ser inteligente, escribir ligero, compartir con los compañeros
59	M	6	Popular 1	Mamá, papá, hermanos	Trabaja haciendo dibujos difíciles del cielo	trabaja en el centro de salud	3	Mamá y papá	Mamá y papá	No me obligan a dormir en el día, me cuidan y me protegen	Papá y mamá	Afecto	X		Porque me gusta estudiar todas las letras del abecedario (a,e,i,o,u)

					o y de la tierra										
60	M	6	Popular 2	Mamá, papá, hermanos	Amade casa	Trabaja vendiendo ropa	3	Papá	Papá	Interés económico y afecto	papá y mamá	Castigo físico	X		Para cuando sea grande hacer alguna cosa como montar moto, ser policía
61	F	7	Popular 1	Mamá, papá, hermanos	Amade casa	Trabaja manejando computador	3	Papá	Mamá	Porque ella me trata muy bien	Mamá y papá	Castigo físico	X		Puedo hacer tareas, aprender a leer y escribir
62	F	6	Granizal	Mamá, papá, hermanos	Trabaja cuidando niñas en la	Trabaja vendiendo pescado	2	Papá	Mamá	Seguridad alimentaria	Mamá	Castigo físico	X		La escuela es muy inteligente, le enseñan a uno, es muy importante

					cas a										
63	F	7	Popular 1	Mamá, papá, hermano s, abuela y tío	Trab aja en un bar lim pia nd o me sas y ate ndi en do clie nte s	Trab aja en una empr esa	3	mamá y papá	Abuela	Bienestar	Abuela y tío	Castigo físico, regaño	X		porque me gusta estudiar, aprender, ganar el año, jugar con los compañeros
64	M	6	Granizal	Mamá y hermano s	Am a de cas a	cond uctor	2	Mamá	Mamá y herman os	NS/NR	Mamá y herman a	Afecto	X		Me enseñan
	F	6	Popular 1	Mamá, papá,	Ve nd	Vend	3	mamá, papá,	Mamá	NS/NR	mamá, papá,	NS/NR			Me gusta mucho

65				hermanos	editora	editor		hermanos	y papá		hermanos mayores		X		estudiar
66	F	6	Popular 1	Mamá, abuelo, primo	Oficios varios	Construcción	5	Primo	Mamá	Vive con ella	Mamá y papá	Afecto	X		Tengo muchos amigos y puedo jugar con ellos, porque acá me enseñan
67	M	6	Santo Domingo Savio	Mamá, papá, hermanita, abuelo, tío, novia del tío, abuela	Amade casa	Trabaja lavando carros	1	Papá, tío. Abuela	Mamá	Interés económico y material	Mamá	Afecto, Castigo físico	X		Porque me gusta jugar y estudiar y enseñarles a los niños
68	M	7													
69	M	7	Popular 2	Mamá, papá, hermanos	Vendedora	Vendedor	3	mamá, papá, hermanos	mamá, papá, hermanos y abuelo	NS/NR	Mamá. Papá, abuelos	Interés material	X		Porque es muy buena

70	F	9	Granizal	Papá y hermanos		Vendedor de varitas aromáticas	3	Papá	Papá	Interés económico y material	Papá	Castigo físico	X		Porque aprendo y la profesora me enseña y estudio, porque me gusta hacer tareas
71	M		Granizal	Mamá, papá, abuela	Amade casa	Farmacéutica	3	Mamá, papá, abuelo	Madrina	Porque soy muy bonito	Madrina, abuelos	NS/NR	X		Porque es muy bonita
72	M	7	Popular 1	Mamá, papá, hermana	Amade casa	Vendedor	3	mamá y papá	Mamá	Afecto	Mamá y papá	Castigo físico	X		Es muy bueno hacer tareas, dibujar
73	M	12	Popular 1	Mamá, papá, hermanos	Amade casa	Construcción	3	Papá y un hermano	Mamá	Afecto y seguridad alimentaria	papá y mamá	Seguridad alimentaria y educativa	X		Porque uno aprende muchas cosas, uno estudia
	M	12	La balastrera	Mamá, papá, hermanos,	Amade casa	Trabaja descarga	11	Papá y hermanos	Mamá	Afecto	Mamá y papá	Ellos son los que me manda		X	Porque las profesoras son muy regañonas y

74				abuelos	a	ndo merc ancia					n y pariero n por mí		porque si uno no hace las tareas le tienen que gritar a uno	
75	M	9	Popular 1	Mamá, hermano	Trabaja en un restaurante	Trabaja en una moto movil izand o personas	1	mamá y papá	Mamá, hermano	Porque son mi familia	Mamá	Porque ella es mi mamá	X	Casi no me ponen a hacer dibujos
76	M	6	Santo Domingo Savio	Mamá, papá, hermanos	Ha ce la co mid a en un res tau ran te	Trabaja en una empr esa mane jando un comp utador	4	mamá, papá, hermano	Mamá	Interés económico y material	Mamá y papá	Castigo físico y regaña	X	Porque en el descanso juego mucho y hago muchas tareas
	M	8	Popular 1	Mamá, papá,	Vend edor	Vend edor	8	Mamá. Papá,	Papá y	Afecto y castigo	papá y	Afecto y		Porque le enseñan

77				hermanos, prima	editora de mangos	de pescados		hermano	mamá	físico	mamá	castigo físico	X		mucho, porque la profesora lo apoya, porque lo pone a escribir y mejorar la letra
78	F	6	Popular 1	Mamá, hermanas	Vendedora de confites	Vendedor de confites en una tienda	4	mamá y papá	Mamá	Interés económico	Mamá	Castigo físico (correa)	X		Porque le gusta mucho trabajar haciendo tareas y dibujar
79	F	6	Popular 1	Mamá, papá, hermanos	Vendedora de bolitas y confites	Arregla la luz y pinta casas	3	mamá y papá	Papá y mamá	Interés económico, material y seguridad alimentaria	Mamá y papá	Castigo físico (correa)	X		Porque le gusta hacer tarea, porque le gusta colorear los dibujos, le gusta colorear

**ANEXO 10-B**

**ASOCIACIÓN PODER JOVEN**

Nº	Sexo	Edad	Lugar donde vive	Con quién vive	Nº de hermanos	Ocupación de los padres		Quién aporta económicamente	A cuál miembro de la familia quiere más		A quién le tiene que obedecer		Por qué va a poder joven	Le gusta ir a la escuela		
						Mamá	Papá		Quién	Por qué	Quién	Por qué		Si	No	Por qué
1	F	5	Descanso del pasajero	Mamá-hermanos	4	Vende obleas	Está en la cárcel	Mamá	papá	Porque si	mamá	Porque si	Porque si	x		Porque si
2	M	5	Descanso del pasajero	Mamá-hermanos-abuelatío-padrastra	7	Ama de casa	No tiene	Padrastra	Mamá-tía	Porque le da plata para el restaurante	mamá	Porque si no me pega	Porque mi mamá me manda	x		Porque aprendo y me enseñan
3	F	7	Descanso del	Abuela-papá-mamá-	4	Vende chicles	Ayuda a vender	Papá-mamá	abuela	Porque la cuida desde	Mamá-papá-herman		Porque mi mamá me	x		Porque aprendo me

			pasajero	hermanos			a la mamá			pequeña	os		manda para ganar una pijamada			enseñan a leer y escribir y las tablas de multiplicar
4	M	6	Descanso del pasajero	Mamá-hermanos	2	Vende confites	Vende dulces en buses	Mamá	mamá	Porque si	mamá	Porque nos cuida y nos hace la comida	Porque me gusta	x		Porque si
5	M	7	Descanso del pasajero	Mamá-papá-hermanos	6	Ama de casa	Mecánico	Papá	mamá	Ella nos levanta para ir a la escuela	mamá	Ella fue la que me creo	Porque me gusta acá aprendo	x		Hago tareas y aprendo más
6	F	7	Descanso del pasajero	Mamá-hermanos	6	Ama de casa	No sabe	Mamá-padrastro-hermanos(a veces)	mamá	Porque si	mamá	Porque me regaña y la quiero	Por el restaurante	x		Porque hacemos las tareas
7	F	7	Descanso del pasajero	Mamá-padrastro-hermanos	5	Ama de casa	Recicla dor (padrastro)	Mamá y en ocasiones el padrastro	A todos		Mamá-papá	Porque son los más grandes y nos educan	Porque me gusta estar acá	x		Porque aprendo a leer y escribir

8	F	8	Descanso del pasajero	Mamá-hermanos-abuelatíos	2	Cuida un niño	Con el municipio	Mamá-tío-abuela	Mamá-abuela	Porque si	mamá	Porque si no me pega	Porque mi abuela me dice que venga	x		Porque aprendo cosas
9	M	8	Boston	Mamá-hermanos-tía	5	Vende mecató	En una oficina	Mamá	Mamá y la bebé	Porque a mi me quiere mucho	mamá	Tengo que hacerle caso	Porque mi mamá me trae	x		Porque aprendo
10	M	9	Descanso del pasajero	Papá-madrastra-primo-abuela-hermanos	6	No sabe	Taller de mecánica	Papá	papá	Porque es buena gente con ellos	papá	El manda en la casa	Porque aprendemos y mi papá me metió acá	x		Porque me gusta escribir y dibujar
11	M	9	Descanso del pasajero	Mamá-hermanos	4	Vende obleas	Está en la cárcel	Mamá	todos	Porque todos son mi familia	mamá	Porque nos cuida	Porque mi mamá me dice	x		Porque allá es donde nos enseñan a leer y aprender muchas cosas
12	F	8	Descanso del pasajero	Mamá-hermanos-papá-amiguita	6	Ama de casa y a	Vende cosas	Mamá-papá-hermanos (a	mamá	Porque si	mamá	Porque si no obedezco me	Porque mi mamá me manda		x	Es todo maluco porque nos pegan

						veces vende cosas		veces)				pega				los niños
13	M	9	Hotel andes	mamá	5	Taller de motos	No sabe	mamá	todos		mamá	Porque solo vive con ella	Porque acá me quieren mucho	x		Porque me enseñan varias cosas
14																
15																
16	F	6	Descans o del pasajero	Mamá- hermano s-abuela- tíos	3	Cuida un niño	No sabe	mamá	mamá	Porque me quiere y me da plata	Mamá- abuela	Me quieren mucho y ellas me cuidan	Porque me enseñan mucho a leer y escribir	x		También me enseñan
17	M	9	Popular	Mamá- tía- hermano s-2 abuelas	No sab e	Tiene una chaza	No sabe	mamá	mamá	Porque ella me tuvo	Herma na mayor	Porque mi mamá trabaja	Porque mi mamá me manda	x		Porque me gusta estudiar