

ENSEÑANZA Y/O AFIANZAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES COMO PROMOTORES DE NIÑOS Y NIÑAS RESILIENTES

Por:

Érika Ramírez Serna
Érika Orozco Orrego
Carolina Ortiz Prada
Viviana Echeverri Cossío

Asesora:

Gloria Esperanza García Botero
Magíster en Educación

Proyecto adscrito al grupo de investigación:
Educación, Lenguaje y Cognición

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Infantil
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Medellín
2007

RESUMEN

Enseñanza y/o afianzamiento de las habilidades sociales como promotores de niños y niñas resilientes, es una experiencia investigativa que se llevó a cabo con nueve niños y siete niñas del grado prejardín, del Hogar Luz de Media Luna de la Fundación Mundo Mejor.

El propósito de este estudio fue analizar y describir la incidencia de una propuesta de intervención pedagógica, fundamentada en el enfoque de la resiliencia y enriquecida con actividades artísticas, en el afianzamiento de las habilidades sociales entre pares del grupo de niños(as) antes mencionado.

La investigación combina los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa; razón por la cual el análisis de los resultados se hace desde estas dos perspectivas, mostrando la incidencia que tuvo la intervención en los(as) participantes.

Maestras/investigadoras

Érika Ramírez Serna

Érika Orozco Orrego

Carolina Ortiz Prada

Viviana Echeverri Cossio

Asesora

Gloria Esperanza García Botero

E-mail

erika8012@hotmail.com

nayive_fel@yahoo.es

kritoop@hotmail.com

viviecp@gmail.com

gloriaudea@gmail.com

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	10
I. MARCO CONTEXTUAL	12
1.1 Entorno y estructura física de la Fundación	12
1.2 Algo de la historia	13
1.3 Propósito y Programas	14
1.4 Caracterización de las profesoras	16
1.5 Caracterización de los(as) niños(as) del grado prejardín	17
1.6 Caracterización de las familias de los(as) niños(as) del grado prejardín	18
1.7 Caracterización de las familias de los(as) niños(as) de la Fundación	19
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
2.1 Objetivos de la investigación	24
2.1.1 Objetivos específicos	24
2.1.2 Objetivos procedimentales	24
III. HORIZONTE TEÓRICO	25
3.1 Aproximaciones al concepto de resiliencia	25
3.1.1 Antecedentes	25
3.1.2 ¿Qué es la resiliencia?	27
3.1.3 Factores protectores y de riesgo	29
3.1.4 Características de los(as) niños(as) resilientes	30
3.1.5 ¿Qué es la competencia social?	33
3.2 Las habilidades sociales	33
3.2.1 Antecedentes	33
3.2.2 Definición	34
3.2.3 Componentes	37

3.2.4	Clasificación	39
3.2.5	Técnicas para enseñar y/o afianzar las habilidades sociales	42
3.2.5.1	La instrucción	42
3.2.5.2	El ensayo conductual o role play	42
3.2.5.3	El reforzamiento	43
3.2.5.4	La retroalimentación o feedback	43
3.2.5.5	El modelado comportamental	43
3.3	El arte infantil	44
3.3.1	El arte infantil y el arte adulto	44
3.3.2	Recursos del niño(a) para la construcción de su obra	45
3.3.3	Importancia del arte infantil	47
3.3.4	Explicación del modelo de trabajo	49
IV.	DISEÑO METODOLÓGICO	51
4.1	Enfoque	51
4.2	Modalidad de investigación	52
4.3	Población	52
4.4	Muestra	52
4.5	Sistema de variables	53
4.5.1	Variable independiente	53
4.5.2	Variable dependiente	53
4.6	Diseño de investigación	54
4.7	Hipótesis de la investigación	54
4.7.1	Hipótesis alternativa	54
4.7.2	Hipótesis nula	54
4.8	Fases del estudio	54
4.8.1	Fase exploratoria general	55
4.8.2	Fase exploratoria específica	55
4.8.3	Fase de evaluación	56
4.8.4	Fase de intervención pedagógica	56

4.8.5	Fase de complementación	56
4.9	Herramientas para la recolección de información	57
4.9.1	Técnicas	57
4.9.1.1	La observación participante, no participante y colectiva	57
4.9.1.2	La entrevista	58
4.9.1.3	La revisión documental	59
4.9.2	Instrumentos	59
4.9.2.1	Escala para evaluar las habilidades sociales entre pares	59
4.9.2.2	Diario de campo	65
4.9.2.3	Registro videográfico	66
4.10	El análisis de los datos	67
4.10.1	Análisis de los datos cuantitativos	67
4.10.2	Análisis de los datos cualitativos	67
V.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	69
5.1	Objetivos	69
5.1.1	General	69
5.1.2	Específicos	70
5.2	Momentos de la sesión	70
5.2.1	Momento de apertura	70
5.2.2	Momento de experimentación	71
5.2.3	Momento de evaluación	71
5.3	Desarrollo de las actividades	71
VI.	RESULTADOS Y ANÁLISIS	85
6.1	Análisis cuantitativo	85
6.2	Análisis cualitativo	97
6.2.1	Re-creando las técnicas para la enseñanza y/o afianzamiento de las habilidades sociales	98
6.2.2	No peleemos: primero tú y luego yo	105
6.3.3	Cómplices de la imaginación	109

3.3.4	Yo lo hice...	115
VII	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	118
	OTRAS RECOMENDACIONES	122
	BIBLIOGRAFÍA	123
	ANEXOS	127
	Anexo I	128
	Anexo II	155
	Anexo III	156

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1: Puntajes, por ítem, arrojados por la preprueba y la posprueba	86
Tabla 2: Rangos y número de ítems según el nivel de desarrollo de la habilidad social	88
Tabla 3: Organización de los ítems en el nivel que se ubican, según el puntaje de la preprueba y la posprueba	89
Tabla 4: Puntajes, por niño(a), arrojados por la preprueba y la posprueba	91
Tabla 5: Organización de los puntajes de los(as) niños(as) en la preprueba y de la posprueba en niveles y rangos	92
Tabla 6: Organización de los puntajes de los(as) niños(as), en la preprueba y la posprueba, en el nivel que se ubican	93
Tabla 7: Organización de los puntajes de los(as) niños(as) en la preprueba y de la posprueba en rangos de incremento	95

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 1: Puntajes, por ítem, arrojados por la preprueba y la posprueba	86
Gráfico 2: Puntajes, por niño(a) arrojados por la preprueba y la posprueba	91

En el mundo paradigmático en el que vivimos... de guerras, fobias, discriminaciones y exclusiones, es importante que los seres humanos enseñemos y aprendamos a convivir con los y las pares. Tal vez, si iniciamos con los(as) más pequeños(as), se activará en ellos(as) la escucha, el respeto, la capacidad de comunicar y pactar.

Si estamos dispuestos, los y las maestras podemos, con los niños y las niñas, ayudar a construir un mundo mejor... que ha sido y es tan deseado, que ha sido y es tan anhelado.

Erika O., Erika R., Viviana, Carolina y Gloria.



INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, tiene como estrategia fundamental para la formación de pedagogas(os) infantiles, la formación en y para la investigación, propósito del que se ocupa desde el primer nivel del plan de estudios, hasta el último. Fruto de esto, es el informe que se presenta a continuación, el cual es, para las maestras/investigadoras, su primera aproximación a un trabajo investigativo riguroso y, en esta medida, somos conscientes de que, factiblemente, tiene elementos susceptibles de afinar.

Enseñanza y/o afianzamiento de las habilidades sociales como promotores de niños y niñas resilientes, es una experiencia investigativa que se desarrolló entre junio de 2005 y noviembre de 2006, en el Hogar Infantil Luz de Media Luna, de la

Fundación Mundo Mejor. El estudio estuvo constituido por cuatro momentos fundamentales:

- De aproximación a la población sujeto de estudio, que tuvo una duración de cuatro meses, en los cuales las maestras/investigadoras se insertaron en la cotidianidad de la Fundación y realizaron el diagnóstico.
- De diseño e implementación de la propuesta de intervención pedagógica con los(as) niños(as) del grado prejardín; también, con una duración aproximada de cuatro meses.
- De trabajo con las maestras, las madres y los padres a partir de la alternativa del taller.
- De recolección y análisis de los resultados, y escritura del informe final; trabajo, en cierta medida, simétrico con los otros momentos.
- De divulgación de los hallazgos a la comunidad académica del Programa y al cuerpo directivo y profesoras de la institución.

El informe lo constituyen siete capítulos: **M**arco contextual, **P**lanteamiento del problema, **H**orizonte teórico, **D**iseño metodológico, **P**ropuesta de intervención pedagógica, **R**esultados y análisis e **I**mplicaciones pedagógicas.

Las maestras/investigadoras y la asesora tratamos de hacer una escritura lo más clara y agradable posible; esperamos haber cumplido con este empeño.

Sin más preámbulos los y las invitamos a recorrer su contenido.



I. MARCO CONTEXTUAL

1.1 Entorno y estructura física de la Fundación

La institución elegida por las maestras/investigadoras para llevar a cabo el estudio fue la *Fundación Mundo Mejor*; está ubicada en el centro de la ciudad de Medellín, en un espacio geográfico altamente conocido y transitado por los medellinenses: el sector de Villa Nueva. Los espacios adyacentes a la Fundación, son, en un alto porcentaje, de carácter comercial: almacenes de diferentes tipos de productos, centros comerciales, entre otros. Algunos de los sitios con los que colinda la institución son: La Avenida Oriental, el Centro Comercial Villa Nueva, la Catedral Metropolitana y el Parque de Bolívar.

Por encontrarse en el centro de la ciudad y cerca a una de las Avenidas más importantes de ésta, La Avenida Oriental, el nivel de contaminación auditiva en la Fundación es alto, en particular, por el ruido producido por los carros y los

transeúntes. A pesar de esto, el personal de la institución ha planteado la conveniencia de la ubicación, dado que favorece a los padres y a las madres porque, muchos de ellos(as) trabajan en el centro, y algunas de las familias viven cerca a este sector.

La Fundación funciona en una casa de dos niveles, en la calle 57^a No. 48-55. En el primer nivel se encuentra el área administrativa donde están las oficinas del director, la secretaria y la relacionista pública; la oficina de la psicóloga y un almacén en el que venden ropa de segunda para recoger fondos para la institución. En el segundo nivel hay cuatro aulas para los grados cunas, caminadores, párvulos, prejardín y un salón que nominan Aula del Albergue. En esta planta, además, se encuentran los servicios sanitarios, el comedor de los(as) niños(as), y la cocina.

Cabe precisar que, en el lugar que se ha descrito, se ubica toda la estructura administrativa de la Fundación y el Hogar Infantil Luz de Media Luna. Para los demás programas, la Fundación tiene en alquiler una residencia ubicada en el mismo sector.

1.2 Algo de la historia¹

La historia de la Fundación se remite a 1992 con la Corporación Humanidad Nueva, más conocida en la ciudad con el nombre de los Aguapaneleros de la noche; éste era un grupo de profesionales que salía a las calles a ofrecer alimento a personas indigentes y/o consumidores de sustancia psicoactivas.

¹ Este apartado fue tomado y adaptado del texto: Un 'mundo' mejor para desplazados. (14 de noviembre de 2006). Extraído el 16 de noviembre de 2006 de http://www.portafolio.com.co/port_secc_online/porta_gere_online/2006-11-14/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR_PORTA-3334001.html.

A causa de la violencia, el grupo se acabó en 1997 y sus integrantes, ya dispersos, iniciaron obras en otros sectores del centro de la ciudad. Antonio Marín, actual director de la Fundación, fue uno de ellos. En esos años sufrió el desplazamiento en carne propia. Regresó un año más tarde y encontró sus negocios casi en ruina. "Al ver perdido el trabajo de toda la vida enfermé. Le pedí a Dios que si me paraba de la cama iba hacer algo por la humanidad".

Marín comenzó de nuevo su trabajo por la gente sin pensar que su obra crecería. "Un día llegó a mi negocio un hombre a pedirme que le alquilara un local. A los dos días encontré una familia allí, le pregunté al hombre por ellos y me dijo que en el lugar donde estaban no era propio para que alguien viviera. Fui con él y me encontré con una fábrica de madera y cinco familias con 14 niños viviendo al lado de las máquinas en funcionamiento". Los acomodó como pudo en el local y al año ya sumaban 50 adultos con 35 pequeños.

Los desplazados siguieron llegando y se abrió una guardería. Así nació Mundo Mejor y el Hogar Luz de Media Luna. A la fecha,² la Fundación atiende, aproximadamente, 60 niños(as).

En la actualidad, el personal administrativo y pedagógico de la Fundación está constituido por 11 personas: El director, la secretaria, la relacionista pública, cinco profesoras, una de ellas se desempeña también como coordinadora académica, la psicóloga, la trabajadora social y la coordinadora general de los Programas.

1.3 Propósito y Programas

La Fundación tiene como propósito: Favorecer el desarrollo y crecimiento integral de las personas y su entorno, por medio de proyectos sociales

² Noviembre del 2006.

destinados a su asistencia y formación, con lo que busca contribuir a la construcción de una sociedad más justa y con un alto sentido solidario.³

Para cumplir con su propósito, la Fundación ofrece los siguientes programas:

- Programa VITA -Viviendas Temporales Alternativas para Desplazados-

Programa que atiende a la familia desplazada, proporcionándole, por cierto tiempo, alimentación y un espacio para alojarse. El albergue, nominación que emplean en la Fundación, queda ubicado, también, en el sector de Villa Nueva.

- Programa LABOR -Laboratorio de Proyectos Productivos-

Este programa gestiona convenios para la formación en el trabajo a la población adulta que atiende la Fundación de forma que se facilite su inserción en el mundo laboral, ofreciéndoles capacitación en panadería, bisutería y cultivos hidropónicos.

- Programa AMANECER

Este programa continúa con la labor de los Aguapaneleros de la noche. Cada lunes y viernes salen a las calles, hacen un proceso de acercamiento con personas indigentes y consiguen cupos para la rehabilitación de aquellos que quieran cambiar su forma de vida.

- Hogar Infantil Luz de Media Luna

Este programa implementa acciones de asistencia y educación a niños(as) entre los cero y los seis años de edad. Atiende, en la actualidad, a una población

³ Plegable institucional.

aproximada de 60 niños(as), hijos(as) de vendedores(as) ambulantes, desplazados(as) por la violencia y trabajadoras sexuales.

Luz de Media Luna está constituido por cuatro grados del nivel preescolar: cunas, caminadores, párvulos, prejardín y un grupo para los(as) niños(as) del albergue, que por imposibilidad económica y por ser niños(as) extraedad no pueden acceder a la educación formal.

Para finalizar con la presentación de los programas, vale la pena señalar, que éstos son coherentes con el propósito de la Fundación, en la medida en que se visualiza la puesta en marcha de diferentes acciones que no sólo contribuyen al desarrollo de los(as) niños(as), sino de todos(as) los(as) integrantes del grupo familiar.

1.4 Caracterización de las profesoras

En la Fundación laboran cinco profesoras, una para cada grado. Una de ellas es licenciada en Español y Literatura y otra está terminando la licenciatura en Educación Preescolar; dos tienen estudios técnicos: una de auxiliar en preescolar y otra de enfermería. La última es bachiller y ha realizado diferentes cursos. Sus edades oscilan entre los 26 y los 31 años.

Las docentes han recibido capacitaciones en sistemas, orientación infantil, recreación, resiliencia, talleres de promoción a la lectura, sexualidad, aprendizaje significativo y habilidades comunicativas.

El tiempo de trabajo de las profesoras en la Fundación fluctúa entre los nueve meses y los cinco años.

1.5 Caracterización de las familias de los(as) niños(as) de la Fundación

Un alto porcentaje de los(as) niños(as) de la Fundación viven con sus familias en situación de precariedad, muchos(as) de ellos(as) porque han sido víctimas de desplazamiento por la violencia y por sus escasos recursos económicos, con todas las consecuencias que esto acarrea: dificultades en las relaciones de pareja y entre los distintos miembros de la familia, situación laboral inestable, lo que dificulta el acceso adecuado a necesidades básicas como vivienda, alimentación y recreación.

Gran parte de los(as) niños(as) viven con sus familias extensas, otros tantos habitan en familias recompuestas y unos pocos en familias nucleares. Se evidencia desintegración familiar y, en la mayoría de los casos, la ausencia del padre.

Las actividades de los padres y las madres para conseguir el sustento son diversas: un alto porcentaje de ellos(as) se desempeñan como vendedores ambulantes comercializando productos como confites y tinto; le sigue en porcentaje aquellos(as) que se dedican a actividades diversas por las que reciben un salario; un bajo porcentaje de las madres labora como trabajadoras sexuales, y en baja proporción se encuentran los progenitores(as) que visualizan el hurto como forma de sostén.

Teniendo en cuenta que el estudio se llevó a cabo con los(as) niños(as) del grado prejardín, en las páginas sucesivas se realizará la caracterización de las familias y niños(as) que constituyen dicho grupo.

1.6 Caracterización de las familias de los(as) niños(as) del grado prejardín

El tipo de familia que prevalece en los(as) niños(as) del grado prejardín es la extensa (81,25%), viven con sus abuelos(as), tíos(as), progenitora y otros parientes; y el 18.75% de las familias es monoparental, compuesta por la madre y el(la) hijo(a).

Como común denominador de las familias, podría decirse, es la ausencia de la figura paterna, sólo dos papás conviven con sus familias, dos han fallecido y el resto no reconocen ni responden económicamente por sus hijos(as).

Algunos de los(as) niños(as) han atravesado por situaciones de riesgo como violencia intrafamiliar, suicidios, drogadicción, alcoholismo y delincuencia. También se encuentra que hay un bajo porcentaje de maltrato físico.

El grado de escolaridad de las madres es fluctuante, el 56.25% hizo estudios de básica primaria, el 37.5% bachillerato, el porcentaje restante, que equivale a una madre, no realizó ningún estudio. Entre los padres que viven con su familia uno es estudiante universitario y el otro bachiller.

Los ingresos económicos son adquiridos por las madres, en la mayoría de los casos, con el comercio informal: el 56.25% se desempeña como vendedoras ambulantes. Las demás madres laboran como meseras, el 18.75%; como trabajadoras sexuales, el 18.75%; y el 6.25% restante, que representa a una madre, es estilista.

Por su parte los padres se desempeñan uno como vigilante y el otro policía de tránsito.

1.7 Caracterización de los(as) niños(as) del grado prejardín

El grado prejardín lo integran 16 estudiantes, nueve niños y siete niñas, con edades comprendidas entre los cuatro y cinco años de edad. En el grupo se encuentran tres niños con necesidades educativas especiales: un niño con espina bífida, un niño hiperactivo y un niño con alteración del lenguaje.

Los niños y las niñas de este grupo se caracterizan por su entusiasmo y disposición para la realización de las actividades y por su capacidad de expresar afecto a las personas que los(as) rodean. Como dificultades se observaron aquellas relacionadas con la convivencia entre pares, resuelven sus desacuerdos con conductas punitivas. Así mismo, se evidenciaron dificultades para acatar a las normas.



Por último, se presenta el relato de Dolly:⁴

Dolly es una mujer de 32 años, progenitora de uno(a) de los(as) participantes del estudio. Es mujer cabeza de familia, porque el padre de su hijo mayor se encuentra en la cárcel y el padre de sus dos hijos menores está muerto.

Se vio obligada a abandonar su tierra por el conflicto armado, y eligió a Medellín para comenzar una nueva vida. Dice que ha tenido que atravesar muchas situaciones difíciles que ha sobrellevado por el amor a sus hijos, y por su deseo de sacarlos adelante.

Hoy en día Dolly tiene arrendada una habitación en un albergue de la ciudad, allí paga \$5000 el día, dinero que adquiere gracias a la venta de unos arreglos

⁴ Se utiliza seudónimo para resguardar la identidad de la entrevistada.

que aprendió a hacer en un curso de piñatería. Afirma que cuando no logra reunir el dinero suficiente para subsistir, recorre las calles de la ciudad con alegría y optimismo en busca de algo para hacer.

A pesar de sus circunstancias, a Dolly se le ve de buen humor, con deseos de salir adelante y en busca de nuevas alternativas de trabajo que le permitan mejorar su calidad de vida y la de sus hijos.



La información presentada en este capítulo fue obtenida de y con diversas fuentes, técnicas y actores: hojas de vida de los(as) niños(as) y sus familias, material impreso de la Fundación –plegable, revista–, visitas domiciliarias, entrevistas y observaciones llevadas a cabo por las maestras/investigadoras.



II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se planteó en el Marco Contextual, la mayor dificultad evidenciada en grado pre jardín del Hogar Infantil Luz de Media Luna, fue la escasa habilidad de los(as) niños(as) para relacionarse con sus pares, manifestada en comportamientos como: baja capacidad para escucharse, agresión física y verbal para resolver los conflictos –lo hacían, en repetidas oportunidades, a través de puntapiés, tirones de cabello, estrujones, arañazos, palabras ofensivas y, en pocas ocasiones, expresiones soeces–, poca utilización de palabras corteses para solicitar favores, dar agradecimientos o disculparse; mínimos comportamientos de ayuda y cooperación, entre otros.

En consideración a que las maestras/investigadoras fundamentarían su estudio en el enfoque de la resiliencia, y a que los(as) diferentes investigadores(as) (por ejemplo: Munist et al., 1998; Silva, 1999; Henderson & Milstein, 2003) han determinado que los(as) niños(as) resilientes se caracterizan por ser socialmente competentes, se pensó en la formulación e implementación de una propuesta de intervención pedagógica que contribuyera al mejoramiento de las habilidades sociales de este grupo de niños(as) .

Ahora bien, es importante precisar qué se entiende por resiliencia. Diferentes autores(as) han definido este concepto, definiciones estas que, en términos de Puerta (2002), son muy similares entre sí. Se resalta la de Uriarte (2005: 66) –que es una conjunción de las definiciones de Rutter, 1993 & Werner, 2003– por considerarla representativa de las diversas conceptualizaciones. La resiliencia “es la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente [sanas] y [exitosas] a pesar de vivir en contextos de alto riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refieren tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares y colectivos que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente, de recuperarse tras haber sufrido experiencias notablemente traumáticas, en especial guerras civiles y campos de concentración”.

De otro lado, los(as) expertos(as) en esta temática señalan que el apoyo del otro es fundamental para los sujetos que atraviesan situaciones adversas, en la medida en que éstos le proporcionan respaldo, afecto y aliento y esto, a su vez, se constituye en soporte para que la persona pueda superar las dificultades. En contraposición, si una persona no sabe hacerse agradable a los(as) demás, posiblemente, se está negando y se le negará la oportunidad de contar con relaciones positivas que le proporcionen los beneficios antes mencionados.

En esta misma dirección, diferentes investigaciones han establecido que las personas con mayor competencia social son las que logran establecer mayores vínculos afectivos con sus pares y con los adultos de su entorno mientras que las personas que carecen de comportamientos socialmente competentes experimentan aislamiento, exclusión y rechazo (Berk, 1999; Shaffer, 2000; Sanz & Sanz, 2000).

Por su parte, Selman (1984 citado en Guerrero, 2005) asevera que los(as) niños(as) rechazados por sus pares y con dificultades para hacer amigos(as) tienden a utilizar estrategias inapropiadas en situaciones de conflicto, y suelen mostrar mayores conductas problemáticas en la interacción con sus pares, tales como agresiones físicas y verbales y posesividad.

Los argumentos antes expuestos y las necesidades evidenciadas en este grupo de niños(as), llevó a las maestras/investigadoras a diseñar y desarrollar una propuesta de intervención pedagógica que mejorara las habilidades sociales entre pares, y de esta manera ayudara a consolidación del carácter resiliente de los(as) niños(as). Monjas (1993 citado en Vallés & Vallés, 1996: 30) define las habilidades sociales como las “conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”.

En consideración a la edad de los niños(as), y a que se buscaba que la propuesta de intervención pedagógica fuera rica y variada en experiencias, se pensó en enriquecerla con actividades artísticas, en tanto éstas motivan y despiertan el interés de los(as) niños(as), permiten que comuniquen su pensamiento interior y posibilitan que éstos(as) adquieran conocimientos de una forma lúdica y novedosa.

2.1 Objetivos de la investigación

- Analizar y describir la incidencia de una propuesta de intervención pedagógica, fundamentada en el enfoque de la resiliencia y enriquecida con actividades artísticas, en el afianzamiento de las habilidades sociales entre pares de un grupo de niños y niñas del grado prejardín del Hogar Infantil Luz de Media Luna de la Fundación Mundo Mejor.

2.1.1 Objetivos específicos

- Diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica que contribuya al fortalecimiento de las habilidades sociales entre pares.
- Establecer el nivel de afianzamiento de las habilidades sociales de los(as) niños(as) a partir de la comparación entre una evaluación inicial y una evaluación final.
- Analizar cómo contribuyen las actividades artísticas al enriquecimiento de la propuesta de intervención pedagógica.

2.1.2 Objetivos procedimentales

- Diseñar y validar la escala para la evaluación de las habilidades sociales entre pares.
- Evaluar el estado inicial de las habilidades sociales de los(as) niños(as).
- Llevar a cabo la propuesta de intervención pedagógica.
- Evaluar el estado final de las habilidades sociales de los(as) niños(as).



III. HORIZONTE TEÓRICO

A continuación se hace un abordaje teórico de los ejes temáticos que soportan el estudio: la resiliencia, las habilidades sociales y el arte.

3.1 Aproximaciones al concepto de resiliencia

3.1.1 Antecedentes

Aunque sólo se ha escuchado el término “resiliencia” a partir de las últimas décadas, como resultado de que su análisis científico se promoviera a partir de los años sesenta, diferentes autores(as) señalan que ésta es una capacidad que el hombre ha poseído desde siempre; para ellos(as), todos los seres humanos, en algún momento de sus vidas, han atravesado situaciones problemáticas y han sabido sobreponerse a tales circunstancias (Uriarte, 2005).

Uriarte (2005), advierte que los historiadores han dado cuenta de esta cualidad, al describir como los pueblos y las personas han atravesado por circunstancias complejas y las han superado. Añade que, la literatura ha creado una gran cantidad de personajes que han pasado por situaciones precarias y se han sobrepuesto a ellas, es el caso del Patito Feo y la Cenicienta. Incluso, La Biblia, narra hechos y acontecimientos de pueblos y personajes que se superaron después de pasar por momentos de dificultad y congoja.

Vanistendael & Lecomte señalan que ya en el siglo XVIII, Pestalozzi observó que algunos niños desamparados mostraban un gran empuje por vivir y salir adelante: “Yo he visto crecer en los chicos una fuerza interior cuyo alcance sobrepasaba con mucho mis expectativas, y cuyas manifestaciones me llenaron de sorpresa así como también me emocionaron” (Pestalozzi, 1996 citado en Vanistendael & Lecomte, 2002: 19).

Al revisar diferentes textos, se encuentra que el inicio del análisis científico de la resiliencia es atribuido a distintos investigadores(as). Al respecto, Vanistendael (2003)⁵ precisa que, se dio en primer lugar en Estados Unidos con Emy Werner y Ruth Smith; y en Inglaterra con Michael Rutter, extendiéndose, posteriormente, a otros países.

La investigadora Emy Werner, a finales de la década de los 70, realizó un estudio en la isla de Hawai durante treinta y dos años, que consistió en acompañar el proceso de crecimiento y desarrollo de quinientos niños y niñas, y observó que algunos de éstos, que estaban aparentemente condenados a presentar problemas en el futuro –debido a su condición de extrema pobreza, a las experiencias de abuso, alcoholismo y proceso de separación de sus padres, a que algunos de ellos eran hijos de madres solteras adolescentes y pertenecían a

⁵ En: Cinco preguntas sobre la resiliencia dirigidas a Stefan Vanistendael. Entrevista Febrero de 2003. Extraído el 20 Mayo, 2006 del sitio Web de Oficina Internacional Católica de la Infancia: http://www.bice.org/es/actu/interview_du_mois.php

grupos étnicos postergados–, llegaron a ser exitosos, a construir familias estables y a contribuir más a la sociedad (Munist et al., 1998; Vanistendael & Lecomte, 2002; Puerta, 2004; Uriarte; 2005).

El término de resiliencia fue precedido por el de “invulnerabilidad”, entendiéndose ésta como “el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas” (Munist et al, 1998: 8), pero se pensó que este término era un tanto extremo, debido a que se cargaba de connotaciones biologicistas con énfasis en lo genético; por tanto, se buscó un concepto que reflejara con mayor claridad la capacidad de una persona por salir adelante a pesar de las situaciones estresantes. Finalmente, el término evolucionó, concluyéndose que la palabra *resilient* (resiliencia), tomado del inglés, expresaba concretamente la manera como algunas personas desarrollaban competencias a pesar de ser criadas bajo condiciones adversas. Cabe precisar que este vocablo fue tomado de la física, y se refiere a la capacidad con la que un material puede recobrar su forma original, después de haber estado sometido a altas presiones; tiene su origen en la palabra latina *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, reanimarse, rebotar (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997; Munist et al., 1998; Uriarte, 2005).

3.1.2 ¿Qué es la resiliencia?

Como se determinó en el capítulo anterior, distintos autores(as) han definido la resiliencia; de éstas se resaltan las que se explicitan a continuación:

- ❖ “Es la capacidad universal de todo ser humano de resistir ante condiciones adversas y recuperarse, desarrollando paulatinamente respuestas orientadas hacia la construcción de un ajuste psicosocial positivo al entorno a pesar de la existencia simultánea de dolor y conflicto intra-psíquico” (Silva, 1997 citada en Silva, 1999: 30).

- ❖ Es “el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previstas a la disociación suministre a la persona algunas habilidades que lo protejan de la disociación resultante del acontecimiento” (Richardson, Neiger & Jonson, 1990 citados en Henderson & Milstein, 2003: 26).

- ❖ “Es la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente [sanas] y [exitosas] a pesar de vivir en contextos de alto riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refieren tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares y colectivos que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente, de recuperarse tras haber sufrido experiencias notablemente traumáticas, en especial guerras civiles y campos de concentración” (fusión de las definiciones de Rutter, 1993 & Werner, 2003 organizada por Uriarte, 2005: 66).

- ❖ Término que han empleado los científicos sociales “para describir tres clases de fenómenos: (1) los resultados positivos que se observan en el desarrollo de niños que viven en contextos de “alto riesgo” (...) (2) el mantenimiento de las capacidades personales en condiciones de estrés prolongado (...) y (3) la recuperación de un trauma” (Werner, 2003 en el Prólogo al libro Resiliencia en la Escuela, p. 15).

A partir de las observaciones sobre cómo las personas se sobreponían y salían fortalecidas de las situaciones adversas y estresantes, se comenzaron a estudiar las condiciones que permitían que esto fuera posible. Según Puerta (2004), las primeras investigaciones partieron de un enfoque genetista-individualista que

buscaba identificar las características, tanto internas como externas, que contribuían al desarrollo exitoso de los sujetos. Este enfoque parte de la definición de resiliencia planteada por Vanistendael (1996 citado en Puerta, 2004: 6), “es la capacidad de una persona o de un sistema social, para vivir bien y desarrollarse positivamente a pesar de las condiciones de vida difíciles y esto de manera socialmente aceptable”. Posteriormente, en los años 1999 y 2000, la orientación cambió hacia un enfoque interaccional-ecológico, basado en el modelo de Bronfenbrenner, en el cual se toma la resiliencia como un proceso dinámico en el que hay una relación recíproca entre el ambiente y el sujeto y, de esta manera, éste logra hacer frente a las dificultades (Puerta, 2004).

Las definiciones dadas por los(as) anteriores autores(as) dan cuenta de una capacidad que tienen todas las personas para superar la adversidad. De acuerdo a los(as) escritores(as) abordados(as), las autoras de este trabajo definen la resiliencia como la capacidad de todo ser humano para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias difíciles, lo que les permite el desarrollo positivo a pesar de cualquier situación o condición de vida difícil.

3.1.3 Factores protectores y de riesgo

Para Kotliarenko et al. (1997), Munist et al. (1998) y Silva (1999), los factores protectores son características de los(as) niños(as) o de las personas que los(as) rodean, y condiciones del entorno favorables o, incluso, desfavorables que aumentan las capacidades de éstos(as) para enfrentar situaciones de alto riesgo.

Por su parte, los factores de riesgo hacen referencia a aquellas características, hechos o situaciones del individuo o de su contexto que acrecientan las posibilidades de desarrollar desajuste psicosocial, como la pobreza, el maltrato, ausencia materna o paterna, entre otros (Silva, 1999).

3.1.4 Características de los(as) niños(as) resilientes

Podría decirse que, casi la totalidad de autores(as) que han estudiado el tópico de la resiliencia sostienen que hay unos rasgos, cualidades o perfiles que caracterizan a los(as) niños(as) o adultos(as) resilientes. Algunos(as) de ellos(as) hablan de unas características propias de los sujetos y de otras que tienen que ver con sus contextos de desarrollo (la familia, la escuela, la comunidad).

A continuación se exponen las características de las personas resilientes desde la perspectiva de diferentes autores(as):

Bernard (1991, citado en Henderson & Milstein, 2003) plantea que los(as) niños(as) resilientes se identifican por ser socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y tomar iniciativas, son firmes en sus propósitos y tienen una visión optimista de su futuro: “tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida” (p. 27).

Higgins (1994, citado en Henderson & Milstein, 2003), por su parte, resalta que los sujetos resilientes tienen capacidad para establecer relaciones positivas, resolver problemas y motivación para superarse. Añade que, con frecuencia tienen activa participación en iniciativas de cambio social y poseen sentido de la fe, se consideran espirituales o religiosos.

Fonagy, Steele, Steele, Higgitt & Target (1994 citados en Kotliarenko et al., 1997), señalan como atributos del contexto cercano de los(as) niños(as) resilientes los siguientes: a) padres competentes, b) relación cálida con al menos un cuidador primario, c) posibilidad de contar en la adultez con apoyo social del cónyuge, familia u otras figuras, d) mejor red formal e informal de apoyo.

Para Munist et al. (1998) los atributos de los(as) niños(as) y adolescentes resilientes son: la competencia social, la capacidad para resolver problemas, la autonomía y el sentido de propósito y de futuro.

Por su parte, Silva (1999) plantea las siguientes: vínculo positivo de aceptación y redes de soporte social, clima emocional positivo para el desarrollo, aptitudes y habilidades, autoestima, sentido de vida, sentido del humor y habilidades para la socialización.

En esta misma línea, Hendreson & Milstein (2003) señalan como características individuales que facilitan la resiliencia las siguientes: presta servicios a otros o a una causa; emplea estrategias de convivencia como: adopción de buenas decisiones, asertividad, control de impulsos y resolución de problemas; sociabilidad: capacidad de ser amigo, capacidad de entablar relaciones positivas; sentido del humor; control interno; autonomía: independencia; visión positiva del futuro personal; flexibilidad; capacidad para el aprendizaje y conexión con éste; automotivación; competencia social; sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

Como atributos de la familia, la escuela, la comunidad y los grupos de pares estos autores mencionan: promueven vínculos estrechos; valoran y alientan la educación; emplean un estilo de interacción cálido y no crítico, fijan y mantienen límites claros; fomentan relaciones de apoyo; alientan la actitud de compartir responsabilidades; brindan acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas; expresan expectativas de éxito elevadas y realistas; promueven el establecimiento y el logro de metas; fomentan el desarrollo de valores prosociales y estrategias de convivencia; proporcionan liderazgo; aprecian los talentos específicos de cada individuo.

Por último, se presentan y desarrollan las características que según los esposos Wolin (1993 citados en Puerta, 2004: 7-8) poseen los(as) niños(as) resilientes:

- *Perspicacia [insight]*: Entendida como la capacidad para observar y observarse a sí mismo, y, simultáneamente, hacerse preguntas difíciles y darse respuestas honestas (...).
- *Autonomía (independencia)*: Capacidad para fijar los propios límites en relación con un medio problemático, para mantener distancia física y emocional con respecto a los problemas y a las personas, sin llegar a caer en el aislamiento. Se manifiesta en la claridad mental con respecto a la propia identidad, a las fortalezas y las debilidades propias.
- *La interrelación*: Capacidad para crear vínculos íntimos, fuertes y equitativos con otras personas, con quienes se sabe que se puede contar cuando se necesita apoyo incondicional.
- *Iniciativa*: Tendencia a exigirse a sí mismo y a ponerse a prueba en situaciones cada vez más exigentes. Capacidad para la autorregulación y la responsabilidad personal, necesarias para lograr autonomía e independencia (...).
- *Humor*: Es la capacidad para encontrar el lado divertido de una tragedia, para ver lo absurdo en los problemas y dolores propios, para reírse de sí mismo (...).
- *Creatividad*: La capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Constituye un puerto seguro para la imaginación, en donde cada uno puede refugiarse y reestructurar sus experiencias (...).
- *Ética*: Abarca dos variables fundamentales: la capacidad de desearles a los otros el mismo bien que se desea para sí mismo y al mismo tiempo (...) comprometerse con valores específicos (...).

Como puede apreciarse, son múltiples los puntos de convergencia entre las características que los(as) diferentes autores(as) señalan. Además puede advertirse que la competencia social es un atributo que poseen, según los(as) estudiosos(as) del tema, los(as) niños(as) resilientes.

3.1.5 ¿Qué es la competencia social?

No existe unicidad, entre los(as) autores(as), en torno a lo que es la competencia social; no obstante, un alto porcentaje de éstos(as) determina que ésta se refiere a la capacidad de los seres humanos para emplear determinadas habilidades sociales, en las situaciones de interacción que las requieran. Monjas (1995, citada en Vallés & Vallés, 1996: 28) “considera que un individuo puede tener en su repertorio unas determinadas habilidades sociales, pero, para que su actuación sea competente, ha de ponerlas en juego en la situación específica.”

3.2 Las habilidades sociales

3.2.1 Antecedentes

El hombre desde épocas remotas, se ha interesado por comprender y explicar la dinámica de las interacciones sociales; sin embargo, según Vallés & Vallés (1996), es aproximadamente a partir de la década de los cuarenta, que diferentes investigadores(as) retoman como objeto de estudio el componente de las habilidades sociales.

Según estos mismos autores, las habilidades sociales es una de las áreas de investigación más fecundas en la psicología contemporánea, y en sus inicios se abordó el tema desde un punto de vista eminentemente clínico y terapéutico, es decir, focalizándose en el tratamiento para las personas con trastornos.

El estudio de las habilidades sociales en la población infantil se retoma a partir de los años 30 y 40. Sin embargo, es en la actualidad donde se le ha dado mayor importancia, particularmente en los contextos educativos, en países como España y Estados Unidos, toda vez que buscan potenciar en los infantes diferentes conductas de interacción y comunicación que les permitan establecer mejores relaciones sociales. Por tal motivo, diversas instituciones educativas han vinculado la enseñanza de las habilidades sociales en el currículo, a partir de la implementación de programas para el fortalecimiento de éstas (Caballo, 1993 citado en Vallés & Vallés, 1996; Trianes, De La Morena & Muñoz, 1999).

3.2.2 Definición

Vallés & Vallés (1996) plantean que las habilidades sociales han recibido, de los(as) diferentes teóricos(as) que han analizado este componente, distintas denominaciones como: habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades de relación interpersonal, conducta sociointeractiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, intercambios sociales, comportamiento adaptativo, habilidades de supervivencia, inteligencia social, asertividad, entre otras.

En la actualidad, no existe consenso en cuanto a la nominación y definición de las habilidades sociales, algunos autores(as) utilizan como equivalentes habilidades sociales y competencia social (por ejemplo: Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1989; Kelly, 1992), mientras que otros(as) señalan que no son nociones homólogas, en tanto las habilidades sociales son un grupo de destrezas que se encuentran incluidas dentro de la competencia social (Monjas, 1995 citado en Vallés & Vallés, 1996; Trianes et al., 1999).

Las autoras de este trabajo, no asumen habilidades sociales y competencia social como expresiones homólogas; al igual que Rojas (1999, citado en Castro, 2006: 7), se considera que la competencia social es:

"un constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo de competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas".

En la comunidad científica no existe un acuerdo universalmente aceptado que haga referencia a una definición única de la expresión "habilidades sociales". A continuación se presentan algunas conceptualizaciones de diferentes autores(as), más representativas para el equipo investigador:

- ❖ Son conductas que se exteriorizan en las relaciones interpersonales. Éstas deben ser socialmente aceptadas, lo que implica tener en cuenta normas y criterios morales. El sujeto, además, debe tener la capacidad para adecuar su comportamiento en función de sus objetivos, de sus propias capacidades, y las exigencias del ambiente (Gil, 1993 citado en Vallés & Vallés, 1993).
- ❖ Para Monjas (1993 citada en Vallés & Vallés, 1996: 30) "las habilidades sociales son capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria". De otro lado, esta misma autora, en el año de 1995, señala que "los individuos pueden tener en sus repertorios unas determinadas habilidades sociales, pero para que su actuación sea

competente ha de ponerlas en juego en la situación específica.” (citada en Vallés & Vallés, 1996: 28).

- ❖ “Conjunto de conductas interpersonales que permiten comunicarse con los demás de forma eficiente [sobre la] base de sus intereses y bajo el principio de respeto mutuo; esto implica ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás, defenderse sin ansiedad inapropiada y expresar opiniones, sentimientos y deseos” (Caballo, 1989 citado en Vallés & Vallés, 1996).
- ❖ “Conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.” (Caballo, 1989 citado en Vallés & Vallés, 1993).
- ❖ Para Trianes (1996: 73) “las habilidades sociales se [refieren] a los comportamientos y procesamiento de información que permiten al niño unas relaciones sociales de calidad con reconocimiento de los demás e impacto en su desarrollo y prevención de problemas posteriores”.

Por su parte, Michelson, Sugai, Wood & Kazdin (1983, citados en Vallés & Vallés, 1996: 19) puntualizan de las habilidades sociales lo siguiente:

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información).
2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.

3. Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social (por ejemplo, las respuestas positivas del propio medio social).
5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada (por ejemplo, la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos).
6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores como son la edad, el sexo y el estatus del receptor, afectan la conducta social del sujeto.
7. El déficit y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

A partir de las definiciones de los(as) autores(as) anteriormente mencionados, se determina que las habilidades sociales son conductas socialmente aprendidas, que facilitan que los sujetos se comuniquen y establezcan unas relaciones interpersonales positivas, permitiéndole aprender de sus pares.

3.2.3 Componentes

Los(as) autores(as) presentan diferentes componentes de las habilidades sociales; las investigadoras expresamos que nos encontramos de acuerdo con las que se exponen a continuación:

Según Ballester & Gil (2002) los componentes de las habilidades sociales son tres:

- ❖ *Comunicación no verbal*: Es la información que se trasmite corporalmente, expresando lo que no se dice a través de las palabras. Entre ellas se

encuentran: la expresión facial, la mirada, la sonrisa, la apariencia personal, entre otras.

- ❖ *Componentes paralingüísticos:* Son aquellos aspectos en los que el individuo no se hace consciente. Este hace referencia al volumen, el tono, la fluidez y la velocidad.
- ❖ *Componentes verbales:* Este hace referencia directamente a la conversación, considerada como la herramienta fundamental para interactuar con los demás. Entre ellas se encuentran la duración del habla, la retroalimentación, las preguntas y el habla egocéntrica.

De otro lado, Vallés & Vallés (1996) plantean los siguientes componentes:

- ❖ *Componentes conductuales:* Se denominan así porque tienen un nivel de expresión motora que se puede observar y evaluar. Entre ellos se encuentran los no verbales, los paralingüísticos y los verbales.
- ❖ *Componentes cognitivos:* las habilidades sociales de carácter cognitivo están mediatizadas por el proceso de pensamiento que se genera en la estructura neurológica del sistema nervioso. Las más relevantes son: habilidades de percepción y variables cognitivas de la persona como competencias cognitivas, autocontrol, expectativas personales, entre otras.
- ❖ *Componentes fisiológicos:* Son aquellas variables del organismo que se manifiestan como activación del sistema nervioso y otros sistemas como por ejemplo la tasa cardiaca, la presión sanguínea, la relajación muscular y la respiración.

3.2.4 Clasificación

Al igual que los componentes, la clasificación de las habilidades sociales es planteada por diferentes autores(as), de las cuales se presentan aquellas de las que se tomaron algunos elementos para el estudio:

- ❖ Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein (1980 citados en Vallés & Vallés, 1996: 213-214) presentan un compuesto de 50 habilidades divididas en seis grupos:

<p>Grupo I: Primeras habilidades sociales</p> <p>Escuchar Iniciar una conversación Mantener una conversación Formular una pregunta Dar las gracias Presentarse Presentar a otras personas Hacer un cumplido</p>	<p>Grupo II: Habilidades sociales avanzadas</p> <p>Pedir ayuda Participar Dar instrucciones Seguir instrucciones Disculparse Convencer a los demás</p>
<p>Grupo III: Habilidades relacionadas con los sentimientos</p> <p>Conocer los propios sentimientos Expresar los sentimientos Comprender los sentimientos de los demás Enfrentarse con el enfado del otro Expresar afecto Resolver el miedo Autorrecompensarse</p>	<p>Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión</p> <p>Pedir permiso Compartir algo Ayudar a los demás Negociar Empezar el autocontrol Defender los propios derechos Responder a las bromas Evitar los problemas con los demás No entrar en peleas</p>

<p>Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés</p> <p>Formular una queja</p> <p>Responder a una queja</p> <p> Demostrar deportividad después de un juego</p> <p>Resolver la vergüenza</p> <p>Arreglárselas cuando le dejan de lado</p> <p>Defender a un amigo</p> <p>Responder a la persuasión</p> <p>Responder al fracaso</p> <p>Enfrentarse a los mensajes contradictorios</p> <p>Responder a una acusación</p> <p>Prepararse para una conversación difícil</p> <p>Hacer frente a las presiones del grupo</p>	<p>Grupo VI: Habilidades de planificación</p> <p>Tomar decisiones</p> <p>Discernir sobre la causa de un problema</p> <p>Establecer un objetivo</p> <p>Determinar las propias habilidades</p> <p>Recoger información</p> <p>Resolver los problemas según su importancia</p> <p>Tomar una decisión</p> <p>Concentrarse en una tarea.</p>
---	---

❖ Monjas (1993 citado en Vallés & Vallés, 1996: 218-220) propone las siguientes:

<p>Habilidades básicas de interacción social</p> <p>Sonreír y reír</p> <p>Saludar</p> <p>Presentaciones</p> <p>Favores</p> <p>Cortesía y amabilidad</p>	<p>Habilidades para hacer amigos y amigas</p> <p>Reforzar a los otros</p> <p>Iniciaciones sociales</p> <p>Unirse al juego con otros</p> <p>Ayuda</p> <p>Cooperar y compartir</p>
<p>Habilidades conversacionales</p> <p>Iniciar conversaciones</p> <p>Mantener conversaciones</p> <p>Terminar conversaciones</p> <p>Unirse a la conversación de otros</p> <p>Conversaciones de grupo</p>	<p>Habilidades relacionadas con los sentimientos</p> <p>Autoafirmaciones positivas</p> <p>Expresar emociones</p> <p>Recibir emociones</p> <p>Defender los propios derechos</p> <p>Defender las propias opiniones</p>

Habilidades de solución de problemas Identificar problemas interpersonales Buscar soluciones Anticipar consecuencias Elegir una solución Probar la solución	Habilidades para relacionarse con los adultos Cortesía con el adulto Refuerzo al adulto Conversar con el adulto Peticiónes al adulto Solucionar problemas con adultos
---	---

- ❖ Álvarez, Álvarez, Cañas, Jiménez & Petit (1990 citados en Vallés & Vallés, 1996: 221-225) plantean un conjunto de actividades sociales distribuidas por edad, en esta presentación sólo se expondrán las de 4-6 años:

Interacción social (4-6 años)	
Interacción en el juego Buscar compañeros de juego Proponer iniciativas de juego Participar en el juego que le sugieren otros niños	Expresión de emociones Saber hacerse agradable y simpático Ser capaz de mantener un tono de voz acorde a la situación Ser capaz de expresar con gestos sus distintas emociones: alegría tranquilidad, tristeza, enfado, etc. Ser capaz de recibir con agrado las alabanzas de los demás Ser capaz de decir las cosas que le gustan de los demás
Autoafirmación Saber defenderse Saber decir no de forma apropiada Saber manifestar lo que le interesa o lo que le desagrada Saber expresar quejas Ser capaz de preguntar por qué Ser capaz de preguntar por lo que no conoce Ser capaz de pedir favores Ser capaz de razonar y argumentar sus acciones	Conversaciones Ser capaz de mantener la atención en conversación respetando turnos Aportar opiniones propias o comentarios Expresar espontáneamente acontecimientos en los que ha estado implicado Ser capaz de contestar las preguntas que se realizan.

Habilidades de autonomía (4 años)	
(4 años)	(5-6 años)
Habilidades para tareas sencillas Localiza, usar y colocar los materiales de clase Colaborar en el cuidado de la clase Abrir y cerrar puertas, cajones y similares Usar punzones, sacapuntas, tijeras... con supervisión.	Habilidades para tareas sencillas Sacar, recoger y archivar el material Colaborar en el cuidado de la clase Mantener limpia la mesa de trabajo Usar punzones, sacapuntas, tijeras... sin supervisión.

3.2.5 Técnicas para enseñar y/o afianzar las habilidades sociales

3.2.5.1 La instrucción

Esta es una técnica que consiste en explicar y guiar las conductas a enseñar, centrando la atención y orientando a los sujetos sobre el modo en que debe actuar, lo que debe decir y cómo decirlo (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987 citados en Vallés & Vallés, 1996; Vallejo & Ruiz, 1993 citados en Vallés & Vallés, 1996 y Ballester & Gil, 2002).

3.2.5.2 El ensayo conductual o role play

Para Ballester & Gil (2002), esta técnica permite que el sujeto conozca y practique formas alternativas de enfrentarse a situaciones sociales que le generan estrés. Agregan que, una vez se haya dado la instrucción y hecho el modelado al sujeto, éste debe intentar aplicar la nueva habilidad.

3.2.5.3 El reforzamiento

Esta técnica tiene como objetivo motivar a las personas para que continúen ejecutando un comportamiento adecuado. El reforzamiento que se utiliza es de carácter social, es decir, mediante expresiones verbales y gestuales de

felicitación, alabanzas, reconocimiento y aprobación, sonrisas. Para Michelson et al. (1987 citado en Vallés & Vallés, 1996) cuando se utiliza esta técnica la probabilidad es que las respuestas adaptativas aumenten, porque son acompañadas por situaciones favorables.

Diferentes autores(as) plantean que el reforzamiento permite modificar diferentes conductas, incrementar la frecuencia de los comportamientos adecuados, además, busca la instauración de conductas sociales eficaces en el sujeto.

3.2.5.4 La retroalimentación o feedback

Consiste en informar y poner en consideración del sujeto, los resultados de la ejecución de una conducta determinada, con el fin de establecer si dicha conducta fue o no adecuada y encontrar conjuntamente alternativas para su mejoramiento.

3.2.5.5 El modelado comportamental

Con esta técnica se le ejemplifica al sujeto la forma en que debe actuar ante determinada situación social. El modelado puede ser de forma directa, es decir, escenificado por el instructor, de modo indirecto, o sea, a través de medios como la videograbación.

3.3 El arte infantil

3.3.1 El arte infantil y el arte adulto

Cuando se habla de arte, se remite el pensamiento a esculturas griegas, cuadros de famosos pintores como Picasso, Van Gogh, Miguel Ángel, Botero...; se traen a la memoria museos, escultores y esculturas.

El arte ha sido definido desde la antigüedad. Aristóteles lo describe como una “permanente disposición a producir cosas de un modo racional”; para Quintilianno “el arte es un sistema de reglas generales” (citados en Tatarkiexc, 1992). Por su parte, Bell (1958: 16) señala que “el arte es una construcción de formas”; para Croce (1973) el arte es una representación de la realidad; Tatarkiexc (1992: 66) plantea que el arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia...”.

Según la definición de diferentes diccionarios arte es: el conjunto de reglas para hacer bien una cosa; disposición para hacer alguna cosa; manera en que se hace una cosa; obra del hombre a diferencia de las de la naturaleza; actividad creativa que el hombre realiza utilizando formas, colores, sonidos, movimientos.

Al analizar las anteriores definiciones, emerge un enfoque en el que predomina la estética y la forma, es decir, prevalece la noción adulta del arte. Este aspecto es el que diferencia notablemente el arte adulto del arte infantil; al respecto, Prada (2000: 23) plantea que “el arte adulto es el encuentro con la estética, la forma y el color. Se convierte algunas veces en una facultad mediante la cual, valiéndose de la materia, de la imagen o del sonido el hombre imita o expresa lo material y lo inmaterial”.

El arte adulto y el arte infantil se asemejan sólo en la palabra “arte”. El arte en el adulto entra con formalidades y criterios, y subyace desde la razón y la emoción; en el niño solo actúa con “su hemisferio derecho (emoción), por tanto, se ha dicho que el arte no entra en el niño sino que sale de él” (Prada, 2000: 32)

“El arte va asociado constantemente con las artes que se distinguen como plásticas o visuales pero propiamente hablando deben incluirse igualmente la literatura y la música” (Mejía, 1980); todas ellas deben cumplir con unos cánones, a diferencia del arte infantil que no se preocupa por enmarcarse en preceptos para expresa su sentir y su pensar. “El arte es la válvula reguladora entre el intelecto y las emociones. Puede convertirse en el amigo al cual retorna naturalmente cada vez que algo le molesta, o al que recurre cuando faltan las palabras. Siempre hallamos en las actividades gráfico plásticas infantiles, un evidente deseo de comunicar, actuar, crear y fabular; el arte para el niño constituye el lenguaje del pensamiento” (Lowenfeld, 1984: 84).

El arte es para el(la) niño(a) su manifestación más espontánea y un medio superior al lenguaje para su comunicación, ya que lo utiliza como una salida emocional, como una descarga, como una válvula entre su intelecto y sus emociones (Lowenfeld, 1984; Prada, 2000). El arte le sirve de lenguaje para su total expresión, para su propio goce y satisfacción. Butz (1983: 43) afirma “el arte le permite al niño organizar sus pensamientos y sentimientos, sus propias emociones, experiencias, mediante la utilización de materiales de creación, una vez han descubierto y explorado sus diferentes comportamientos y posibilidades”.

Podría decirse que el(la) niño(a) se expresa a través de signos que tienen valores secretos y, aún, mágicos para él(ella). A través del arte, nos revela lo que es él(ella) mismo(a) y sus verdaderas relaciones con lo que lo rodea. Martínez (1998: 32) indica que el arte “traduce y organiza sus experiencias en símbolos

riquísimos y fascinantes que son, está demostrado, el único y verdadero medio de conocimiento que brinda al mundo de los adultos para que, respetando su individualidad, lo comprendamos y lo guiemos”

3.3.2 Recursos del niño(a) para la construcción de su obra

El(la) artista infantil tiene diversidad de recursos graficoplásticos para llevar a cabo su obra, entre ellos están: la pintura, el modelado, el dibujo, entre otros.

“El arte en el preescolar tiene en el dibujo y las artes plásticas sus pilares, pero a partir de allí es posible incursionar en las demás formas estéticas: teatro, poesía, danza, expresión musical, [que] junto con las demás áreas del conocimiento contribuyen a la formación integral del niño” (Lancaster, 1991: 39).

Los dibujos del niño(a) son palabras a través de las cuales expresan “mucho más” que su inteligencia o nivel de desarrollo mental; “son una especie de proyección de su propia existencia y la ajena, o más bien de la forma como siente que existe, y siente existir a los demás” (Bredman, 1986: 24).

Gloton (1979) afirma que “el niño necesita expresar por naturaleza lo que piensa y lo que siente, para sí mismo y para los otros. Todo lo que importa es que a través del dibujo pueda exteriorizar lo que desea cuando siente esa necesidad”. Añade que, el niño se vale del dibujo para dominar objetos, personajes y/o situaciones.

Según algunos(as) investigadores(as) como Delgado (1984), Luquet (1988), Lucart (1999 citado en Prada, 2000), entre otros(as), hay ciertos valores que pueden reflejarse en las expresiones del dibujo infantil:

- Valor narrativo: Es aquel que está acompañado de una explicación oral de situaciones que ha plasmado o que no se ven sino que se construyen desde su imaginación. Este valor tiene dos aspectos: el ficticio y el real. El primero son situaciones que sólo el(la) niño(a) reconoce; y en el segundo el adulto entiende fácilmente lo que está plasmado, por su similitud con la imagen real.
- Valor expresivo y comunicativo: El(la) niño(a) mediante el dibujo expresa todo su sentir, pensar, su mundo, los objetos que están ligados a su cotidianidad, personas significativas, entre otros.

3.3.3 Importancia del arte infantil

Como se ha descrito, el arte infantil es de suma trascendencia, en la medida en que es una forma de comunicación a través de la cual el(la) niño(a) se fortalece en el reconocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, y le posibilita relacionarse con el adulto. Según Lucart (1999 citado en Prada, 2000) y Prada (2000) hay facultades que el arte influencia en el(la) niño(a), como son las físicas, las emocionales, las intelectuales y las mentales.

- Facultad física

El arte es un medio de desarrollo físico, ya que compromete todo lo corpóreo, el desarrollo motor, involucrando la coordinación visual y manual. Refiriéndose a este aspecto, Lowenfeld (1972) sugiere que el desarrollo espacial se beneficia por estas acciones visuales y motoras.

- Facultad emocional

Lucart (1999 citado en Prada, 2000) sostiene que las facultades emocionales que se desarrollan a través del arte son la sociabilidad, ya que ésta le permite no

solo la comunicación con el adulto, al darle a conocer sus sentimientos, sino al sentir la necesidad de mostrar a otros su obra, a sus padres, maestros o compañeros.

La **creatividad** es otra facultad emocional que se ve reflejada en el arte “cada niño es un creador dotado de gran sensibilidad, que emocionalmente goza con ella, que necesita crear porque nada le hace más feliz como producir algo de él solamente, utilizando sus manos para darle forma libre a unos materiales” (Lucart, 1999 citado en Prada, 2000: 38).

Gessei (1949) se sirvió del dibujo para investigar la mente de los(as) niños(as). Durante muchos años la idea de que los dibujos reflejaban de algún modo su exacta capacidad mental fue acogida por educadores y psicólogos. “Todo lo que ha quedado en su mente y no tiene respuesta inmediata es dibujado por el niño para buscar respuesta”.

Las facultades **mentales** en el arte infantil se evidencian y desarrollan al necesitar para crear su obra de concentración, la observación, su imaginación, etc.

La expresión artística en el(la) niño(a) amplía su sensibilidad, su pensamiento crítico, aumenta sus recursos, le proporciona satisfacción, amplía sus horizontes mentales, les ayuda a ajustarse al medio ambiente, entre otros aspectos que se favorecen. En el trabajo artístico el(la) niño(a) tiene la posibilidad de experimentar con diversos materiales y plantear y resolver problemas de diferente índole.

El arte lo nutre de innumerables experiencias que agudizan sus sentidos, desarrolla capacidades diversas de expresión y comunicación con sus iguales y con los adultos, e impulsa su creatividad.

En conclusión, el arte puede convertirse en el puente, en la estrategia a través de la cual el adulto accede al mundo del niño(a) para comunicarse con él(ella) y, al mismo tiempo, estar favoreciendo su desarrollo, ejercitando y perfeccionando sus habilidades. La expresión artística es una de las formas más sencillas con las cuales el infante aprende y se divierte en forma simultánea.

3.4 Explicación del modelo de trabajo

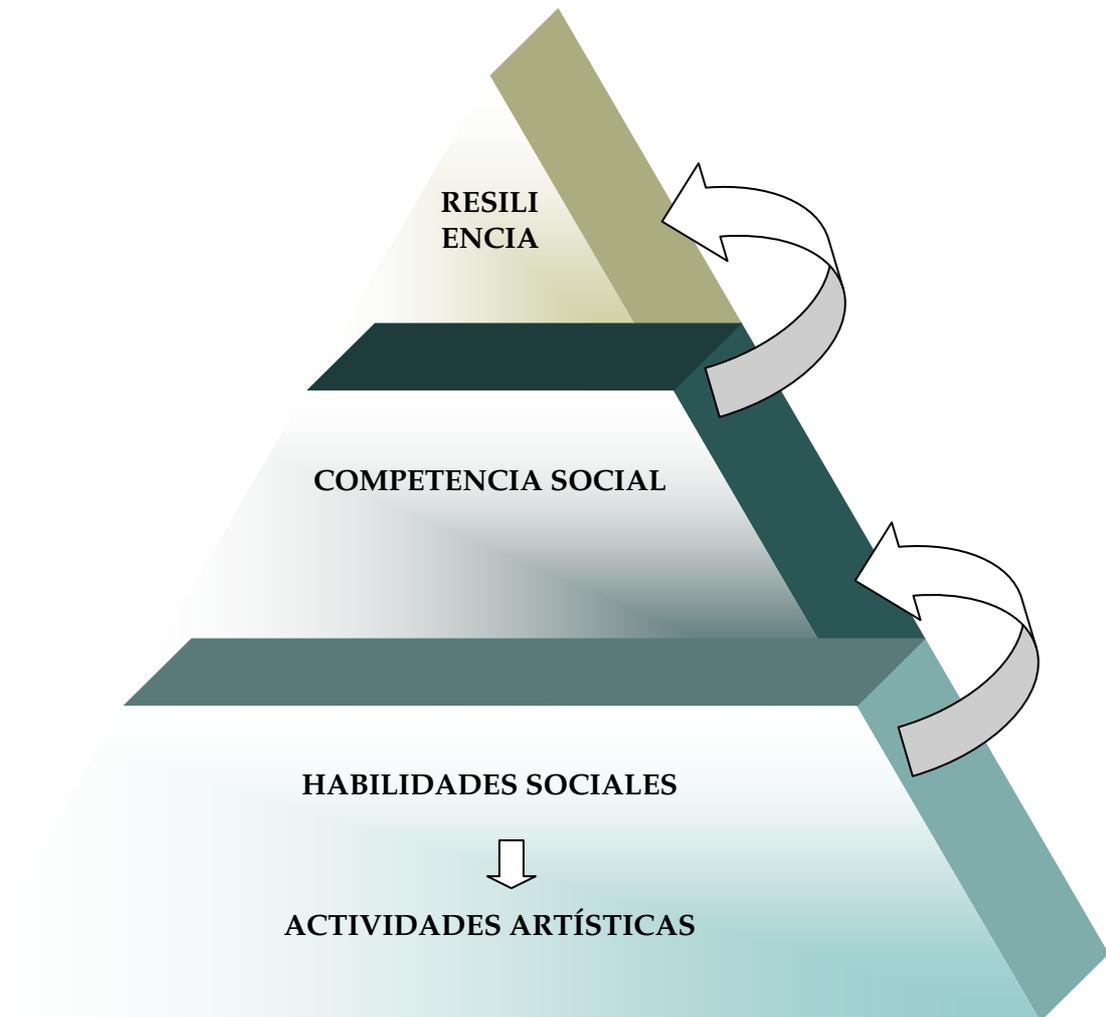
Anclándonos en el enfoque de la resiliencia y a partir de la situación observada en los(as) niños(as) del grado prejardín, las maestras/investigadoras proponemos un *modelo de trabajo* para el fortalecimiento de la competencia social en los(as) niños(as) del grado prejardín del Hogar Infantil.

Se sintetizan los componentes centrales hasta ahora planteados y que fundamentan la propuesta de investigación:

- I. La competencia social es una característica fundamental de los(as) niños(as) resilientes.
- II. A partir de la observación de los(as) niños(as) del grado prejardín de la Fundación se advierte que esta característica debe activarse y/o fortalecerse en ellos(as).
- III. Uno de las formas para que los(as) niños(as) desarrollen su competencia social es ampliar su repertorio de habilidades para relacionarse con pares.
- IV. Un recurso para la enseñanza y/o afianzamiento de las habilidades sociales pueden ser las actividades artísticas, en tanto éstas motivan y

despiertan el interés de los(as) niños(as), permiten que comuniquen su pensamiento interior y posibilitan que éstos(as) adquieran conocimientos de una forma lúdica y novedosa.

Se representa el modelo de trabajo propuesto en el siguiente esquema:





IV. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque

Legitimando los planteamientos de investigadores(as) como Sandoval, 1996; Galeano, 2004; Hernández, Fernández & Baptista, 2003, Bonilla & Rodríguez, 2005, entre otros(as), que las relaciones entre los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa pueden ser de complementariedad, se elige, para esta investigación, por la combinación de ambos enfoques. De otro lado, el estudio se ciñe al modelo mixto, propuesto por Hernández et al. (2003), debido a que:

- Ambos enfoques se integran durante todos los momentos de la investigación.
- Contempla las ventajas de cada uno de los enfoques.

- “La investigación oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, además de que por parte del investigador necesita un enorme dinamismo en el proceso.” (p. 21)

4.2 Modalidad de investigación

Apoyadas en los planteamientos de Buendía, Colás & Hernández, 1998 y Rodríguez, Gil & García, 1996, las maestras/investigadoras consideran que este estudio tiene elementos de la modalidad investigación-acción, por las siguientes razones:

- Se focaliza en la resolución de un problema.
- Tiene incidencia en las prácticas educativas y el desarrollo social.
- Articula teoría y práctica.
- Se implementa de forma participativa.
- “Metodológicamente se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión” (Buendía et al., 1998).

4.3 Población

Participaron de la experiencia los niños y las niñas de la Fundación Mundo Mejor, pertenecientes al programa “Hogar Luz de Media Luna”. También, hicieron parte del proceso las maestras, las madres y los padres de los(as) niños(as).

4.4 Muestra

Integraron la muestra del estudio nueve niños y siete niñas del grado prejardín del Hogar Luz de Media Luna.

Vale la pena señalar, que el capítulo *Marco Contextual*, cuenta con información sobre la Fundación, las familias de los(as) niños(as), entre otros aspectos.

4.5 Sistema de variables⁶

4.5.1 Variable independiente

En este estudio la variable independiente es: Propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales enriquecida con actividades artísticas.

4.5.2 Variable dependiente

La variable dependiente es: Habilidades sociales, de las cuales se seleccionaron 25, que se enuncian a continuación:

- 1 Recibir con agrado los cumplidos
- 2 Manifestar lo que le agrada
- 3 Mantener conversaciones
- 4 Iniciar relaciones sociales
- 5 Preguntar por lo que no conoce
- 6 Argumentar sus acciones
- 7 Escuchar atentamente a los demás
- 8 Expresar sus comentarios
- 9 Aceptar sus errores y los afronta
- 10 Seguir instrucciones solo
- 11 Compartir materiales
- 12 Tolerar una negación
- 13 Autocontrolarse frente a las agresiones
- 14 Responder a preguntas
- 15 Usar la palabra por favor
- 16 Expresar sus agradecimientos
- 17 Solicitar participar en...
- 18 Saludar cordialmente

⁶ Es claro para el equipo investigador, que en investigaciones cualitativas no se habla de variables e hipótesis; sin embargo, recuerde el lector, que este estudio combina elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa.

- 19 Compartir experiencias
- 20 Conceder favores
- 21 Pedir disculpas
- 22 Respetar el turno
- 23 No agredir físicamente a otros
- 24 Saber hacerse agradable
- 25 Expresar emociones con gestos

4.6 Diseño de investigación

Para el estudio se utilizó un diseño cuasi-experimental intrasujeto, con preprueba y posprueba y un solo grupo.

4.7 Hipótesis de la investigación

4.7.1 Hipótesis alternativa

Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades sociales de los(as) niños(as) después de participar en la propuesta de intervención pedagógica.

4.7.2 Hipótesis nula

No existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades sociales de los(as) niños(as) después de participar en la propuesta de intervención pedagógica.

4.8 Fases del estudio

El estudio se desarrolló en cinco fases, que se ilustran a continuación:

4.8.1 Fase exploratoria general

En esta fase hubo un acercamiento de las maestras/investigadoras con los distintos actores de la Fundación: niñas, niños, profesoras, personal administrativo, madres y padres.

Esta exploración tuvo una duración de cuatro meses, con una intensidad semanal de 12 horas.

Durante esta fase se hizo el diagnóstico de la institución, de las(os) niñas(os) y sus familias. De la Fundación se analizó la estructura organizativa y administrativa, las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las profesoras y la revisión de los documentos institucionales. En lo relacionado con los(as) niños(as), se observaron las características de las dimensiones del desarrollo de cada grupo del Hogar Infantil y, por último, se examinaron las fichas psicológica y social, la escala de crecimiento y desarrollo de los(as) niños(as) del grado prejardín. Sobre las familias de los(as) niños(as) se indagó por el tipo de familia y su dinámica, las actividades laborales del padre y la madre, el lugar de procedencia y residencia, entre otros aspectos socioeconómicos.

En esta fase se utilizaron herramientas para el acopio de información como la entrevista, la visita domiciliaria y la revisión documental.

4.8.2 Fase exploratoria específica

En esta fase las investigadoras realizaron una observación participante en el grado prejardín, por un período de un mes, con una duración semanal de 12 horas.

En la fase exploratoria específica se identificaron las necesidades del grupo y, con base en éstas, se determinó la temática de investigación.

4.8.3 Fase de evaluación

Esta fase estuvo constituida por dos momentos: una de evaluación inicial –o preprueba- que se hizo antes de la realización de la intervención pedagógica y otra de evaluación final –o posprueba- que se efectuó después del desarrollo de la intervención.

Tanto la preprueba como la posprueba tuvieron una duración de cuatro sesiones, de cuatro horas cada una, en las cuales las maestras/investigadoras diligenciaron la *Escala para evaluar las Habilidades Sociales entre pares*.

4.8.4 Fase de intervención pedagógica

En esta fase se implementó la propuesta de intervención pedagógica, con una duración de 18 sesiones.

4.8.5 Fase de complementación

En esta fase se desarrollaron tres talleres con las profesoras de los distintos grados del Hogar Infantil, y uno con las madres y los padres del grupo pre jardín (ver Anexo I). Estos talleres tenían como propósito que los(as) participantes de los talleres continuaran fortaleciendo en los(as) niños(as) las habilidades sociales.

4.9 Herramientas para la recolección de información

4.9.1 Técnicas

Las técnicas que se emplearon para la recolección de información fueron:

- La observación participante, no participante y colectiva
- La entrevista
- La revisión documental

A continuación se definirán brevemente estas técnicas:

4.9.1.1 La observación participante, no participante y colectiva⁷

Son muchos los(as) autores(as) que hacen alusión al tema de la observación participante y no participante, los cuales resaltan que durante la investigación, si se está llevando un proceso participante, quien investiga debe integrarse al grupo de análisis, interactuando con los sujetos, integrándose como parte de éste, tomando nota de cada detalle, e intentando comprender el fenómeno social desde la perspectiva de una persona; los(as) autores(as) aclaran, además, que este tipo de observación es utilizado comúnmente en la investigación cualitativa.

Las maestras/investigadoras eligieron la observación participante, porque es un tipo de observación que ha permitido romper barreras interpersonales,

⁷ Este apartado se construyó con el concurso de diferentes textos y autores(as): ANDER-EGG, E. (1995). Técnicas de investigación social. Buenos Aires: Lumen; DE TEZANOS, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Bogotá: Antropós; CERDA, H. (2000). Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Santa Fe de Bogotá: El Búho; Muñoz, J., QUINTERO, J. & MUNÉVAR, R. (2001). Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan. ¿Cómo desarrollarlas? Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

entablar relaciones con los(as) participantes del estudio y obtener información primaria.

Acerca de la observación no participante, diferentes autores señalan que la labor del investigador es más pasiva, dado que éste se mantiene “al margen” de los sujetos de estudio y se limita a la observación, muchas veces sin necesidad de estar cerca del grupo.

De otro lado, la observación colectiva, en equipo o grupal es aquella que realizan varias personas que integran un equipo o grupo de trabajo que efectúa una misma investigación y puede realizarse de varias maneras:

- a. Cada individuo observa una parte o aspecto.
- b. Todos observan lo mismo para cotejar luego los datos.
- c. El equipo asiste a la observación, pero algunos realizan otras tareas o aplican otras técnicas.
- d. Se constituye una red de observadores, distribuidos en una ciudad, región o país.

4.9.1.2 La entrevista

Bonilla & Rodríguez (2005: 159) definen la entrevista como “una interacción en la cual se exploran diferentes realidades y percepciones, donde el investigador intenta ver las situaciones de la forma como la ven sus informantes, y comprender porqué se comportan de la manera en que dicen hacerlo”.

La entrevista se utilizó en los diferentes momentos y fases del estudio, con el propósito de tener un mayor acercamiento a las situaciones de vida de los diferentes miembros de la comunidad educativa: padres, madres, personal directivo, niñas y niños, profesoras.

4.9.1.3 La revisión documental

La revisión documental tiene como finalidad obtener datos e información a partir de documentos escritos y no escritos (Ander-Egg, 1995). Esta técnica, además, se emplea cuando la información acopiada sobre los(as) participantes del estudio no es suficiente, o simplemente cuando se requiere confirmar y/o ampliar la ya recogida.

Durante el proceso investigativo se recurrió a la revisión documental de las hojas de vida de los(as) niños(as), en las que se encontraron aspectos relevantes sobre su situación familiar, psicológica y social. Así mismo, se tuvo acceso a diferentes documentos institucionales.

4.9.2 Instrumentos

Los instrumentos que se diseñaron y/o utilizaron fueron:

- La escala para evaluar las habilidades sociales entre pares
- El diario de campo
- El registro videográfico

A continuación se describirán los instrumentos mencionados.

4.9.2.1 Escala para evaluar las habilidades sociales entre pares (Anexo II)

La escala para evaluar las habilidades sociales entre pares se diseñó con el propósito que las investigadoras se apoyaran de este registro en las observaciones.

Dicha escala fue una combinación entre la lista de rasgos y las escalas de estimación, debido a que el equipo investigador no sólo registraba la presencia

o ausencia de una habilidad social sino que también estableció tres grados para medir la ocurrencia de ésta. Los grados fueron:

- Si presenta la habilidad social
- Algunas veces presenta la habilidad social
- No presenta la habilidad social.

• Descripción de la escala

La escala está integrada por 25 ítems, que se eligieron pensando no sólo en aquellas habilidades sociales en la que mayor dificultad presentaban los(as) niños(as), sino también en las que debían poseer para convivir adecuadamente con sus compañeros(as). Cabe destacar que, para escoger dichas habilidades, el texto *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*, de Vallés & Vallés (1996) fue muy útil, debido a que presenta una amplia clasificación de las habilidades sociales desde diferentes autores(as).

• Procedimientos

La escala se puntuaba entre 1 y 5, de la siguiente forma:

Los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24 y 25:

Si	5
Av	3
No	1

El ítem 23:⁸

Si	1
Av	3
No	5

⁸ La habilidad social es No agredir físicamente a otros; sin embargo, en la Escala aparece **Agrede físicamente a otros** para atender a asuntos relacionados con la redacción.

Como se planteó previamente, tanto la preprueba como la posprueba tuvieron una duración de cuatro sesiones, de cuatro horas cada una. Cada día de observación, cada observadora portaba una copia de la escala de cuatro niños(as), diferentes de las demás y realizaba el registro, de tal manera que todos(as) los(as) niños(as) fueron observados(as) por todas las investigadoras, con el objeto de minimizar lo que Buendía et. al., (1998) nomina sesgos personales ocasionados por el observador. Finalizando la evaluación (sea la inicial o la final) las maestras/investigadoras se reunían para analizar las escalas y definir los puntajes.

La escala para evaluar las Habilidades Sociales entre pares fue validada a partir del juicio de dos expertas: la asesora del estudio y una docente del área de Psicología infantil.

- **Definición de los ítems de la escala**

Ítem 1: Recibe con agrado los cumplidos

Es la respuesta de aceptación del niño(a) a un elogio, además, es admitir un comentario de cortesía con amabilidad. Esta habilidad social se manifiesta a partir de expresiones gestuales y verbales de agrado como agradecimientos y sonrisas. Los indicadores de esta habilidad son: Recibe con agrado comentarios favorables sobre a) su presentación personal, b) trabajos, c) destrezas y e) comportamiento en el aula.

Ítem 2: Manifiesta lo que le agrada

Es la exteriorización que el(la) niño(a) hace de aquello que le agrada o con lo que está conforme, a través de palabras, gestos corporales, dibujos u otros medios.

Ítem 3: Mantiene conversaciones

Es la capacidad que el(la) niño(a) demuestra no sólo para iniciar sino para sostener conversaciones con sus pares. Esta habilidad implica mirar al otro(a) niño(a) mientras habla, iniciar y sostener el diálogo del otro, realizar preguntas e intentar responder a las que le plantean. Los indicadores para evaluar esta habilidad son: compartir experiencias, sentimientos u opiniones; pedir información acerca de algo, formular preguntas y, de igual forma, responderlas, mantener la mirada y una aptitud de escucha.

Ítem 4: Inicia relaciones sociales

Ocurre cuando el(la) niño(a) rompe con el silencio y propicia un encuentro verbal o físico que conlleve a establecer una interacción con el(la) otra(a).

Ítem 5: Pregunta por lo que no conoce

Se presenta cuando el(la) niño(a) indaga por aquello que no tiene claro, no conoce o quiere profundizar.

Ítem 6: Argumenta sus acciones

Se refiere a la destreza de un(a) niño(a) para explicar y justificar ante sus pares la elección o realización de determinada acción; es la utilización de la defensa ante lo que se hace a partir de la conversación y la concertación

Ítem 7: Escucha atentamente a los demás

Es la disposición del niño(a) para guardar silencio y estar atento(a) cuando uno(a) de sus pares le está hablando o está hablando ante un grupo de compañeros(as).

Ítem 8: Expresa sus comentarios

Se refiere a la autorrevelación o información transmitida a un(a) interlocutor(a) por medio de la palabra. Así mismo, alude a la habilidad de un(a) niño(a) para

expresar opiniones (acuerdos o desacuerdos), emociones y sentimientos a sus compañeros(as) de manera clara y tranquila.

Ítem 9: Acepta sus errores y los afronta

Es la capacidad del niño(a) para admitir verbalmente que se a equivocado y afrontarlo a partir de expresiones de disculpas y/o asumir una actitud de respuestas y acciones que posibiliten superar la dificultad.

Ítem 10: Sigue instrucciones solo

Hace alusión a la capacidad del niño(a) de mostrar independencia para la realización de algunas actividades y ejercicios.

Ítem 11: Comparte materiales

Se refiere a la capacidad del niño(a) para compartir con otros(as) objetos, logrando que tanto él(ella) como sus compañeros(as) puedan utilizarlos en algún momento.

Ítem 12: Tolera una negación

Se relaciona con la capacidad del niño(a) para hacer frente a una situación frustrante para él(ella) que es que un(a) compañero(a) se niegue a algo que él(ella) desea. Se observan en el(la) niño(a) las estrategias que utiliza para alcanzar su meta.

Ítem 13: Se autocontrola ante agresiones

Se aprecia esta habilidad en el(la) niño(a) cuando busca formas alternativas a la agresión cuando ha sido golpeado(a) por sus compañeros(as), como por ejemplo: hablar con él(ella), solicitarle a sus pares que evalúen el comportamiento del agresor(a).

Ítem 14: Responde a preguntas

Es contestar a un cuestionamiento por parte de compañeros.

Ítem 15: Usa la palabra “por favor”

Consiste en solicitar a un(a) par que realice algo (por ejemplo: el préstamo de un objeto), utilizando una expresión cortés.

Ítem 16: Dar las gracias

Es el reconocimiento verbal que hace un(a) niño(a) cuando un(a) par le ha concedido un favor.

Ítem 17: Solicita participar en...

Es la verbalización que el(la) niño(a) hace, de forma clara y adecuada, de su deseo o necesidad de participar en una acción o actividad.

Ítem 18: Saluda cordialmente

Se refiere a la conducta verbal con la que el(la) niño(a) entra en contacto con el(la) otro(a), utilizando una palabra para saludar.

Ítem 19: Comparte experiencias

Esta habilidad social se refiere a la narración que hace el(la) niño(a) a sus compañeros(as) de vivencias cotidianas.

Ítem 20: Concede favores

Se refiere a aquella habilidad del niño(a) para brindar ayuda, de manera espontánea y generosa, a un(a) par que lo solicita o lo requiere

Ítem 21: Pide disculpas

Es el reconocimiento verbal de un(a) niño(a) de que se ha equivocado, por lo cual solicita al par disculpas por su comportamiento. Las palabras verbales de los(as) niños(as) van, generalmente, unidas a expresiones faciales de vergüenza.

Ítem 22: Respeta el turno

Está relacionada con la habilidad del niño(a) para esperar a que un(a) par culmine con determinada tarea y él(ella) pueda realizar lo que desea y/o pretende.

Ítem 23: Agrede físicamente a sus pares

Hace referencia a las conductas punitivas de los(as) niños(as) hacia sus pares, en las cuales utilizan golpes, mordiscos, estrujones, entre otros. A diferencia de los otros 24 ítems que constituyen la escala, éste no comprende una habilidad social.

Ítem 24: Sabe hacerse agradable

Se refiere a la capacidad del niño(a) para hacer que su presencia sea agradable para sus pares, lo que se evidencia en: qué tan aceptado es por sus compañeros(as), los reforzadores sociales que recibe y brinda a éstos(as) –gestos y palabras agradables–, y la simpatía y amabilidad para relacionarse.

Ítem 25: Expresa emociones con gestos

Es la capacidad del niño(a) para comunicar emociones de agrado o desagrado con su lenguaje no verbal: mirada, sonrisa, postura corporal, entre otros.

4.9.2.2 Diario de campo

Como diario de campo se entendió, durante la investigación, aquel instrumento donde el(la) maestro(a)/investigador(a) registra experiencias, observaciones,

descripciones, apreciaciones, conclusiones, y hasta los sentimientos que le generó el encuentro; apuntes que son de ayuda en el análisis de la información.

Cada una de las investigadoras, durante el desarrollo de la intervención pedagógica, tomó notas, las cuales fueron organizadas en el diario. Posteriormente, las cuatro investigadoras se reunían y elaboraban las **notas ampliadas** con el apoyo del diario de campo.

Según De Tezanos (1998 citada en Muñoz, Quintero & Munevar, 2001: 162) “no se puede hacer registros de observación con una sola persona; se requiere de por lo menos dos personas. De estos registros en bruto saldrá uno solo y es lo que se llama 'nota ampliada'.” En nuestras palabras la nota ampliada sería la transcripción de las observaciones de cada una de las sesiones desde la visión y análisis del conjunto del equipo investigador.

4.9.2.3 Registro videográfico

La videgrabadora ha sido utilizada en diversas investigaciones como herramienta útil para la recolección de información. La cámara se utilizó en la fase exploratoria específica y en algunas de las intervenciones pedagógicas para capturar imágenes y/o acontecimientos donde los(as) niños(as) interactuaban con sus pares.

Al final de cada sesión el equipo investigador observó la grabación del día y analizó conjuntamente los datos allí registrados.

4.10 El análisis de los datos

De lo planteado en este capítulo, se puede establecer que la investigación acopió datos cualitativos y cuantitativos. Se pasará a explicar, brevemente, el modo en que se analizaron ambos tipos de datos:

4.10.1 Análisis de los datos cuantitativos

Salkind (1999) plantea que el primer paso del análisis de los datos consiste en describirlos, lo que conlleva a calcular unas medidas de estadística descriptiva. Añade que, estas cifras permiten al investigador(a) tener una primera impresión del aspecto que presentan los datos.

Después de tener en una hoja de cálculo los puntajes de los(as) niños(as) de la preprueba y la posprueba se organizaron en tablas y gráficos, lo que permitió comparar la distribución de los puntajes. De otro lado, con el apoyo de un experto, se aplicó el estadístico Distribución t de Student.

4.10.2 Análisis de los datos cualitativos

Para el análisis cualitativo de los datos se partió de las notas ampliadas, dado que en éstas se hallaba toda la información del proceso. Cada una de las investigadoras tenía una copia de las notas ampliadas, de las cuales empezó a extraer categorías inductivas, es decir, que emergían de los datos. Inicialmente cada investigadora lo hacía de manera independiente, posteriormente, el análisis lo hizo el equipo investigador en pleno.

Durante el análisis las investigadoras vaciaron la información en el siguiente cuadro:

Categoría inductiva	Código categoría	Código del fragmento de texto	Subcategorías

Para la construcción de los textos, se eligieron cuatro categorías, que fueron las más recurrentes y significativas en el proceso.



V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo general

- Fortalecer las habilidades sociales de los(as) niños(as) del grado pre jardín del Hogar Infantil Luz Media Luna mediante el desarrollo de una propuesta de intervención pedagógica enriquecida con actividades artísticas, en la que se implementan las técnicas para la enseñanza y/o afianzamiento de las habilidades sociales como la instrucción, el reforzamiento, el ensayo conductual, la retroalimentación y el modelado comportamental.

5.1.2 Objetivos específicos

- Fomentar en los(as) niños(as) la utilización de expresiones de cortesía que favorecen la interacción social con sus pares.
- Afianzar en los(as) niños(as) aquellas habilidades que posibilitan su participación en conversaciones y situaciones de interacción con sus compañeros(as).
- Impulsar en los(as) niños(as) una actitud de respeto hacia sus pares.
- Posibilitar que los(as) niños(as) identifiquen los propios sentimientos, emociones y necesidades, y las comuniquen a los(as) demás.
- Utilizar el diálogo y la reflexión como estrategias que viabilizan el respeto por el(la) otro(a) y la resolución no violenta de conflictos.
- Crear espacios para que los(as) niños(as) trabajen en grupo.

5.2 Momentos de la sesión

Cada una de las sesiones de la intervención pedagógica estuvo constituida por tres momentos:

5.2.1 Momento de apertura

En este momento se saluda a los(as) niños(as) y se les da la bienvenida, mediante canciones, rondas y otras actividades, esperando conocer los estados de ánimo con que llegan al aula. Así mismo, se genera un espacio para conversar e indagar por sus vivencias, necesidades y expectativas. Se indaga por los compromisos que se establecen a partir de la primera sesión. Por último, se realiza un recuento de lo que se va a hacer en la sesión, por qué se va a hacer, y se escuchan sus comentarios y sus sugerencias a la propuesta de actividades.

5.2.2 Momento de experimentación

En el momento de experimentación se implementa la propuesta pedagógica que articula las técnicas para el desarrollo de habilidades sociales con actividades artísticas gráfico-plásticas, corporales, lingüísticas, entre otras. Para finalizar este momento se abre un espacio para que los(as) niños(as) presenten a sus compañeros(as) sus trabajos y propuestas artísticas.

5.2.3 Momento de evaluación

En este momento los(as) niños(as) expresan a sus compañeros(as) y a las maestras/investigadoras cómo se sintieron durante la sesión, cuáles actividades les gustaron más y por qué, cuáles les agradaron menos, qué aprendieron y qué otras actividades les gustaría que se realizaran. La evaluación se realizará mediante charlas, dibujos, conversatorios en parejas, entre otras.

Durante los distintos momentos de la sesión se implementarán las técnicas para la enseñanza y/o afianzamiento de las habilidades sociales: las instrucciones, el modelado, el reforzamiento, el role play y la retroalimentación (ver páginas 42 a 43 y 99 a 104).

5.3 Desarrollo de las actividades

Sesión 1

Propuesta de actividades:

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Construcción conjunta de compromisos:

Se construye con los(as) niños(as), a partir de preguntas, compromisos sobre los comportamientos que asumirán en el aula con sus pares.

➤ Desarrollo de una coreografía:

Se invita a los(as) niños(as) para que diseñen una coreografía. Inicialmente, seleccionan colectivamente el género musical y eligen a los jurados; luego buscan a un(a) pareja(a) para bailar y con él(ella) escogen el vestuario, inventan la coreografía y, por último, la presentan ante el grupo.

➤ Desarrollo de la evaluación.

Recursos

- Grabadora
- CD
- Vestuario
- Maquillaje facial

Sesión 2

Propuesta de actividades

➤ Desarrollo de actividades de apertura.

➤ Experimentar con un cuento:

Se lee el cuento: *El Huerto de Donald*, en el que se plantea una situación problema que se utiliza como pretexto para llevar a los(as) niños(as) a hacer razonamientos sociales y morales a partir de preguntas como: ¿Creen que las ardillitas actuaron correctamente?, ¿Qué creen que debieron hacer las ardillitas?, ¿Si fueran Donald qué harían con las ardillas?.

Se utiliza la estrategia de dejar, por un tiempo, el final de la narración inconcluso para que los(as) niños(as) creen uno. Por último, se estimula a los(as) participantes para que plasmen en un dibujo aquello que más le llama la atención del cuento.

➤ Desarrollo de la evaluación.

Recursos

- Cuento

- Colores
- Crayolas
- Hojas de block

Sesión 3

Propuesta de actividades

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Experiencia con el Batick

Se activa la imaginación de los(as) niños(as) diciéndoles que se va a realizar una actividad mágica en la que, sorprendentemente, aparece un dibujo. Se explica el procedimiento: Hacer el dibujo que desean que aparezca, con una crayola blanca sobre una hoja de block; posteriormente mezclan témpera negra con agua y la aplican sobre la hoja con un pincel. Por último, cada niño(a) presenta su trabajo a los(as) compañeros(as).

- Desarrollo de la evaluación.

Recursos

- Hojas de block
- Crayola blanca
- Tempera negra
- Agua
- Pincel

Sesión 4

Propuesta de actividades

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Experiencia con Origami:

Se realiza una charla con los(as) niños(as) sobre las mascotas a partir de preguntas que los(as) invitan a narrar anécdotas y experiencias. Luego, se

cuestiona por una mascota en particular, el perro; se indaga: ¿Quiénes tienen un perro?, ¿cómo se llama?, ¿cómo es?, entre otras preguntas. Posteriormente, se construye con los(as) participantes un perro en papel silueta, utilizando dobleces. Por último, cada niño(a) crea un ambiente para el perro de papel y elabora una historia sobre él.

Desarrollo de la evaluación.

➤ *Recursos*

- Papel silueta
- Colbón
- Colores o crayolas
- Hojas de block

Sesión 5

Propuesta de actividades:

➤ Desarrollo de actividades de apertura.

➤ Vamos de paseo:

Se invita a los(as) niños(as) a un paseo imaginario, en el cual se experimentan diferentes vivencias y se hacen distintos recorridos; se les dice que la única condición para ir al paseo es poner en práctica todas las normas de comportamiento que hemos aprendido: vamos al paseo en un bus, se visitan parques, piscinas, zona de comida, entre otras.

➤ Experiencia con dactilopintura:

Se invita a los(as) niños(as) para que realicen un dibujo del paseo, proporcionándoles pintura con engrudo de diferentes colores.

➤ Desarrollo de la evaluación

Recursos

Pintura con engrudo

Pliegos de papel bond

Anilina de diferentes colores

Recipientes

Sesión 6

Propuesta de actividades:

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Experimentar con rasgado

Se estimula a los(as) niños(as) para que decoren, en grupos de cuatro niños(as), un paisaje. Se les proporciona medio pliego de papel bond con el boceto de tres montañas y una nube, se les invita a que embellezcan y llenen de dibujos este lugar. También se les entrega diversos tipos de papel como revistas, papel periódico y hojas de colores. Antes de iniciar con la actividad se experimenta con los(as) niños(as) el rasgado de diferentes clases de papel en distintos tamaños y formas.

- Desarrollo de la evaluación

Recursos

Pliegos de papel bond

Revistas

Periódicos

Papel silueta

Papel crepé

Papel seda

Sesión 7

Propuesta de actividades:

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Relajación:

Se facilita a los(as) niños(as) velos de colores, para que los toquen y jueguen libremente con ellos. Posteriormente, se les invita a jugar a los(as) fantasmas,

utilizando los velos como disfraz y realizar una actividad dirigida por las maestras/investigadoras en la que los fantasmas deben cumplir con algunas instrucciones: caminar por el salón, volar, asustar... hasta llevarlos(as) a que se acuesten en las colchonetas, cerrar los ojos. Se ambienta el aula con música de sonidos de aves, animales, y otros elementos de la naturaleza, acompañadas de instrumentos sinfónicos con tiple y vandola, y se da inicio a la relajación: se dan indicaciones para la respiración y se los(as) lleva a un escenario natural; algunas de las órdenes son: imaginen que son pájaros que vuelan por el cielo, ven árboles, un río... también se les(as) lleva a sus hogares para que exploren algunos sitios y vean a personas significativas. Para finalizar, se convoca a los(as) niños(as) a volver mentalmente al lugar de donde partieron, reincorporándose y adoptando la posición de sentados(as) para dialogar sobre lo vivido.

➤ Desarrollo de la evaluación:

Recursos

- Velos
- Grabadora
- Colchonetas
- CD música

Sesión 8

Propuesta de actividades

➤ Desarrollo de actividades de apertura.

➤ Construir un cuento con imágenes:

Se enseña a los(as) niños(as) una serie de imágenes de un cuento, para crear conjuntamente una historia.

➤ Experimentar con arcilla:

Se entrega a los(as) participantes un pedazo de arcilla, y se les permite experimentar con ella libremente. Luego se les invita a modelar aquello que más les gustó del cuento inventado.

- Desarrollo de la evaluación.

Recursos

- Cuento
- Arcilla
- Agua
- Tablas

Sesión 9

Propuesta de actividades:

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Construir un tren:

Se organiza al grupo de niños(as) en equipos de cinco, para la elaboración de un tren; se les insta para que acuerden, en conjunto, la forma como lo realizarán, la asignación de tareas y detalles de confección como color, materiales, entre otros. Para completar su tren, unen los vagones con lana de colores. Finalmente se les enseña una canción alusiva a un tren.

- Desarrollo de la evaluación.

Recursos

- Bandeja porta huevos
- Colbón
- Tempera
- Tijeras
- Cartulina de colores
- Lana de colores

Sesión 10*Propuesta de actividades:*

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Edificar nuestra casa:

Se invita a los(as) niños(as) a que confeccionen su casa con palillos que deben pegan en una hoja. Luego, a modo de conversación, se les estimula para que enriquezcan su trabajo con el dibujo de personas con las que conviven, partes de la casa, etc.; así mismo, se les hace preguntas para que narren anécdotas, situaciones familiares, vivencias en su vecindad, entre otras.

- Armar un rompecabezas:

Se les pide a los(as) participantes que busquen a un(a) compañero(a) para que armen conjuntamente un rompecabezas que muestra la imagen de una situación de interacción social –por ejemplo: una madre abrazando a su hijo, dos niños jugando–. Armado éste, deben construir una historia sobre la imagen para luego socializarla.

- Desarrollo de la evaluación

Recursos

- Rompecabezas
- Palillos de paleta
- Colbón
- Colores
- Lápices
- Crayolas
- Hojas de block

Sesión 11*Propuesta de actividades:*

- Desarrollo de actividades de apertura.

➤ Presentación de títeres:

➤ Dramatización de las maestras/investigadoras:

Se realiza una sesión de títeres escenificando una situación entre dos compañeros de clase, donde uno de ellos se come un paquete de papas que encuentra en el aula; más tarde uno de los niños pregunta a la profesora por el paquete de papas que había guardado para el recreo, el compañero que se lo comió se queda en silencio. Así se empieza un diálogo con los(as) niños(as) en el que los títeres les piden su opinión, que los lleva a hacer análisis y razonamientos sociales y morales.

➤ Confección de un títere:

Se estimula a los(as) niños(as) para que elaboren un títere de papel, para lo cual se les proporcionan diferentes elementos, entre ellos, bolsas de papel, lana. Finalmente, los participantes juegan libremente con el títere.

➤ Desarrollo de la evaluación.

Recursos

- Teatrino
- Títeres
- Guión
- Bolsas de papel
- Colores
- Crayolas
- Lana de colores
- Cartulina

Sesión 12

Propuesta de actividades:

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Proyección de la película “Whiny Phoo”

Se proyecta la película infantil Whiny Phoo, que además de exhibir las habilidades sociales de los personajes, plantea situaciones problemas que son resueltas con asertividad. Cuando culmina la película se hacen preguntas como: ¿qué fue lo que más les llamó la atención de la película?, ¿cómo les pareció el comportamiento de?, ¿cuál fue el personaje de la película que más les gustó y por qué?

➤ Juego de memoria visual con los personajes de Phoo

Se realiza el juego de memoria visual que se conoce con el nombre de concéntrese: se tiene una pareja de imágenes iguales de los personajes de Whiny Phoo, que se distribuyen por todo el piso por el reverso, se invita a los(as) niños(as) a descubrir las parejas, esperando su turno para participar.

Recursos

- Película
- Imágenes de los personajes de Phoo

Sesión 13

Propuesta de actividades:

➤ Nos vamos de paseo:

➤ Actividades preliminares:

- Charlas con los(as) niños(as) sobre el lugar que se visitará y el comportamiento que deben tener allí.
- Oficio en el que se les informa a las madres y los padres sobre la salida, y dan su autorización.
- Consecución del transporte.

➤ Visita al parque de los pies descalzos:

- Se realizan juegos variados, actividades de integración y se interpretan canciones que dinamicen los momentos y animen a los(as) niños(as).

- Se hace con los(as) niños(as) un recorrido por el parque y sus diferentes partes en compañía del guía.
- Se invita a los(as) niños(as) a disfrutar de los chorros, los pozos y lo que allí se conoce como “la cascada”.
- Regreso al hogar:

Para finalizar el encuentro, se abre un espacio para que los(as) niños(as) expresen cómo se sintieron.

Recursos

- Ropa de cambio
- Alimentos
- Toallas
- Pelotas

Sesión 14

Propuesta de actividades:

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Dramatizar el cuento de Pinocho:

Se canta con los(as) niños(as) la canción de Pinocho, acompañada de lenguaje gestual y corporal. Luego se les impulsa a que la dramaticen, en grupos de cuatro integrantes y se las presenten a sus compañeros(as). Los pequeños grupos son acompañados de una maestra/investigadora para que los apoye con el vestuario, el maquillaje, el montaje, entre otros.

- Desarrollo de la evaluación.

Recursos

- Vestuario
- Maquillaje facial

Sesión 15*Propuesta de actividades:*

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Juegos de roles:

El aula se organiza en cuatro escenarios cotidianos distintos: un bus, una tienda, un parque infantil y una casa; los cuales son decorados con elementos alusivos a éstos, por ejemplo: en el parque infantil se disponen lazos y un balón; en la tienda diversos productos, etc. Se les explica a los(as) niños(as) qué lugar del aula va a representar cada escenario y que en pequeños grupos jueguen en ellos, en compañía de una maestra/investigadora y que no olviden poner en práctica las normas de comportamiento de las que se han hablado. Los(as) rotan por cada uno de los ambientes.

- Desarrollo de la evaluación.

Recursos

- Juego de billetes
- Cajas de alimentos
- Empaques de diferentes productos
- Registradora
- Lazos
- Balón
- Sillas
- Elementos de cocina
- Frutas

Sesión 16

Propuesta de actividades:

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Dramatización de las maestras/investigadoras:

Las maestras/investigadoras se disfrazan y representan una obra de teatro que integra algunos comportamientos que los(as) niños(as) tienen con sus pares, entre ellos: una riña por un material de trabajo, y un niño triste por el rechazo de una compañera. La obra se presenta de forma interactiva, es decir, los personajes piden la opinión de los(as) niños(as), que los lleve a hacer análisis y razonamientos sociales y morales.

- Los(as) niños(as) representan una situación social:

Al final la obra, se les presenta a los(as) participantes unas láminas que muestran algunas interacciones entre niños(as), se les invita a que las representen.

- Desarrollo de la evaluación.

Recursos

- Vestuario
- Láminas
- Maquillaje

Sesión 17

Propuesta de actividades:

- Desarrollo de actividades de apertura.
- Una mascota visita la clase:

Se lleva al aula una mascota de una de las maestras/investigadoras: una tortuga; se realiza una charla informal en la que juntos(as) se construye qué

tipo de animal es, su hábitat natural, alimentación, reproducción, entre otros aspectos.

➤ Moldeando la tortuga:

Se enseña a los(as) niños(as) a hacer masa casera para modelar, se les permite experimentar libremente con la masa y, por último, se les invita a moldear una tortuga.

➤ Desarrollo de la evaluación.

➤ *Recursos*

- Harina
- Sal
- Anilina de colores
- Aceite
- Agua
- Tortuga

Sesión 18

Propuesta de actividades:

➤ Desarrollo de actividades de apertura.

➤ Una fiesta para demostrar mis habilidades sociales:

Se decora el aula con diferentes adornos de fiesta, se ambienta con música y se acompaña de comestibles. Se realizan juegos variados y se propician espacios para que los(as) niños(as) interactúen espontáneamente.

➤ Desarrollo de la evaluación.

Recursos

- Bombas
- Serpentinatas
- Comestibles
- Bebidas
- Grabadora y música variada



VI. RESULTADOS Y ANÁLISIS

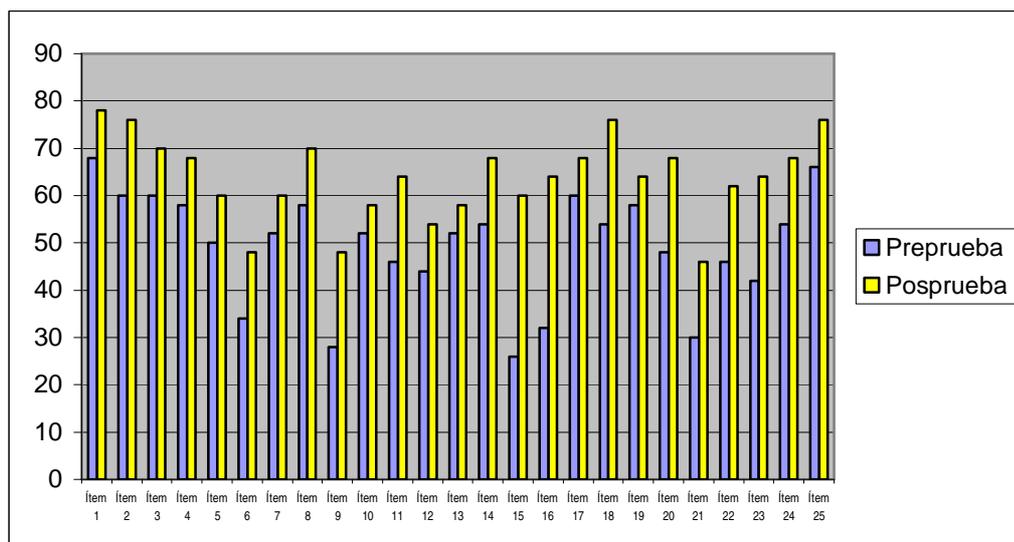
En este capítulo, se presentan los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.

6.1 Análisis cuantitativo

Para iniciar con el análisis de los datos cuantitativos, en primer lugar se analizan los puntajes arrojados por la preprueba y la posprueba de cada una de las habilidades sociales que se enseñaron y/o afianzaron con la intervención pedagógica. En el Anexo III el lector puede observar los datos obtenidos por cada niño(a) en las dos evaluaciones que se aplicaron.

Tabla 1: Puntajes, por ítem, arrojados por la preprueba y la posprueba

	Ítem	Preprueba	Posprueba	Diferencias
1	Recibe con agrado los cumplidos	68	78	-10
2	Manifiesta lo que le agrada	60	76	-16
3	Mantiene conversaciones	60	70	-10
4	Inicia relaciones sociales	58	68	-10
5	Pregunta por lo que no conoce	50	60	-10
6	Argumenta sus acciones	34	48	-14
7	Escucha atentamente a los demás	52	60	-8
8	Expresa sus comentarios	58	70	-12
9	Acepta sus errores y los afronta	28	48	-20
10	Sigue instrucciones solo	52	58	-6
11	Comparte materiales	46	64	-18
12	Tolera una negación	44	54	-10
13	Se autocontrola frente a las agresiones	52	58	-6
14	Responde a preguntas	54	68	-14
15	Usa la palabra por favor	26	60	-34
16	Expresa sus agradecimientos	32	64	-32
17	Solicita participar en...	60	68	-8
18	Saluda cordialmente	54	76	-22
19	Comparte experiencias	58	64	-6
20	Concede favores	48	68	-20
21	Pide disculpas	30	46	-16
22	Respeto el turno	46	62	-16
23	Agrede físicamente a otros	42	64	-22
24	Sabe hacerse agradable	54	68	-14
25	Expresa emociones con gestos	66	76	-10

Gráfico 1: Puntajes, por ítem, arrojados por la preprueba y la posprueba

Los puntajes de la tabla 1 se obtienen de la sumatoria de los puntajes que obtuvieron por los(as) niños(as) en cada uno de los ítems de la escala, en la preprueba y en la posprueba, respectivamente.

Como se aprecia en la tabla y gráfico 1, la totalidad de las habilidades sociales que se estimularon en los(as) niños(as) durante la intervención pedagógica, alcanzaron mayores puntajes en la posprueba que en la preprueba; dato que indica que hubo un progreso en las habilidades sociales de este grupo de niños(as).

Según la tabla y gráfico 1, las habilidades sociales que más bajo puntuaron en la preprueba fueron: a) usa la palabra por favor (26); b) acepta sus errores y los afronta (28); c) pide disculpas (30); d) expresa sus agradecimientos (32); y e) argumenta sus acciones (34). Entre las conductas que más alto puntuaron en la preprueba están: a) recibe con agrado los cumplidos (68); b) expresa sus emociones con gestos (66); c) solicita participar en... (60); d) mantiene conversaciones (60) y e) manifiesta lo que le agrada (60).

De otro lado, las habilidades sociales que más bajo puntuaron en la posprueba fueron: a) pide disculpas (46); b) argumenta sus acciones (48); c) acepta sus errores y los afronta (48); d) tolera una negación (54) y e) sigue instrucciones solo (58). Entre las habilidades que más alto puntuaron en la posprueba se encuentran: a) recibe con agrado los cumplidos (78); b) expresa emociones con gestos (76); c) saluda cordialmente (76); d) manifiesta lo que le agrada (76) y e) expresa sus comentarios (70).

Al establecer la diferencia entre los puntajes de la preprueba y la posprueba se encuentra que, de las 25 habilidades sociales que se intervinieron, se fortalecieron unas en mayor proporción que otras; los puntajes oscilan entre 26 y 78.

Ahora bien, en consideración a que los(as) expertos(as) de las habilidades sociales señalan que el nivel de apropiación de las conductas sociales es diferente en cada niño(a) –razón por la cual poseen un mayor o menor repertorio de comportamientos sociales (Valles & Vallés; 1996; Ballester & Gil, 2000) –, y a que la forma en que se puntúa la escala posibilita establecer estos niveles de asimilación, se organizan los puntajes de la preprueba y la posprueba (ver columna 3 y 4) en rangos y niveles, con el objeto de profundizar en los avances de los(as) participantes.

Es importante precisar que los rangos de la tabla 2 se organizan con la siguiente lógica:

El puntaje mínimo de cada ítem de la escala es 16 y el puntaje máximo es 80. El rango de la escala es el dato mayor menos el dato menor, o sea, $80 - 16$, que es 64. Existen cuatro niveles de valoración: bajo, moderado, buen y alto afianzamiento de la habilidad social; entonces el rango se divide en cuatro intervalos así: 16 a 32, 33 a 48, 49 a 64 y 65 a 80.

Tabla 2: Rangos y número de ítems según el nivel de desarrollo de la habilidad social

Nivel	Nombre del nivel	Rango	Número de ítems en la preprueba por nivel	Número de ítems en la posprueba por nivel
1	Bajo afianzamiento de la habilidad social	Puntajes de 16 a 32	4	0
2	Moderado afianzamiento de la habilidad social	Puntajes de 33 a 48	6	3
3	Buen afianzamiento de la habilidad social	Puntajes de 49 a 64	13	11
4	Alto afianzamiento de la habilidad social	Puntajes de 65 a 80	2	11

Como se observa en la tabla 2, en el nivel 1 en la preprueba se encuentran cuatro habilidades sociales mientras que en la posprueba en este mismo nivel no se halla ninguna habilidad; en el nivel 2 en la preprueba hay seis habilidades sociales y en la posprueba se observan tres; en el nivel 3 en la preprueba se aprecian 13 habilidades y en la posprueba 11; por último, en el nivel 4 se ubican dos habilidades mientras que en la posprueba 11. Expresando esta información en porcentajes quedaría así: en la preprueba el nivel 1 está constituido por el 16%, el nivel 2 por el 24%, el nivel 3 por el 52% y el nivel 4 por el 8%. Entre tanto, en la posprueba el nivel 1 tiene un 0%, el nivel 2 un 25%, el nivel 3 y 4 un 44% para cada uno. Como puede apreciarse, en la posprueba un 88% de las habilidades sociales se ubican en los niveles 3 y 4, lo que da cuenta que un alto porcentaje de éstas fueron fortalecidas con la intervención pedagógica.

Buscando detallar más esta información se organizan los datos en la siguiente tabla:

Tabla 3: Organización de los ítems en el nivel que se ubican, según el puntaje de la preprueba y la posprueba

	Ítem	Preprueba	Nivel en el que se Ubica	Posprueba	Nivel en el que se ubica
1	Recibe con agrado los cumplidos	68	Alto afianzamiento	78	Alto afianzamiento
2	Manifiesta lo que le agrada	60	Buen afianzamiento	76	Alto afianzamiento
3	Mantiene conversaciones	60	Buen afianzamiento	70	Alto afianzamiento
4	Inicia relaciones sociales	58	Buen afianzamiento	68	Alto afianzamiento
5	Pregunta por lo que no conoce	50	Buen afianzamiento	60	Buen afianzamiento
6	Argumenta sus acciones	34	Moderado afianzamiento	48	Moderado afianzamiento
7	Escucha atentamente a los demás	52	Buen afianzamiento	60	Buen afianzamiento
8	Expresa sus comentarios	58	Buen afianzamiento	70	Alto afianzamiento
9	Acepta sus errores y los afronta	28	Bajo afianzamiento	48	Moderado afianzamiento
10	Sigue instrucciones solo	52	Buen afianzamiento	58	Buen afianzamiento
11	Comparte materiales	46	Moderado afianzamiento	64	Buen afianzamiento
12	Tolera una negación	44	Moderado afianzamiento	54	Buen afianzamiento
13	Se autocontrola frente a las agresiones	52	Buen afianzamiento	58	Buen afianzamiento
14	Responde a preguntas	54	Buen afianzamiento	68	Alto afianzamiento
15	Usa la palabra por favor	26	Bajo afianzamiento	60	Buen afianzamiento
16	Expresa sus agradecimientos	32	Bajo afianzamiento	64	Buen afianzamiento
17	Solicita participar en...	60	Buen afianzamiento	68	Alto afianzamiento

	Ítem	Preprueba	Nivel en el que se Ubica	Posprueba	Nivel en el que se ubica
18	Saluda cordialmente	54	Buen afianzamiento	76	Alto afianzamiento
19	Comparte experiencias	58	Buen afianzamiento	64	Buen afianzamiento
20	Concede favores	48	Moderado afianzamiento	68	Alto afianzamiento
21	Pide disculpas	30	Bajo afianzamiento	46	Moderado afianzamiento
22	Respeto el turno	46	Moderado afianzamiento	62	Buen afianzamiento
23	Agrede físicamente a otros	42	Moderado afianzamiento	64	Buen afianzamiento
24	Sabe hacerse agradable	54	Buen afianzamiento	68	Alto afianzamiento
25	Expresa emociones con gestos	66	Alto afianzamiento	76	Alto afianzamiento

Según la tabla 3, 17 habilidades sociales ascendieron de nivel, es decir, el 68%; por su parte, ocho conductas sociales permanecieron en el mismo nivel, o sea el 32%. De las habilidades que avanzaron, 14 lo hicieron un nivel y tres lo hicieron dos niveles –a) usa la palabra por favor, b) expresa sus agradecimientos y c) concede favores–. Cabe observar, que de las ocho habilidades que se mantuvieron en el nivel, todas tuvieron un aumento de puntaje en la posprueba, pero no el suficiente para ser promovidas al siguiente nivel.

Así mismo, los datos revelan que, las habilidades sociales más fortalecidas en los(as) niños(as) son aquellas relacionadas con las normas de cortesía: usar la palabra por favor, expresar agradecimientos, saludar cordialmente, pedir disculpas y respetar el turno. De la misma forma, también mejoraron aquellas habilidades que tienen que ver con ayuda y cooperación al otro, son éstas: compartir materiales y conceder favores.

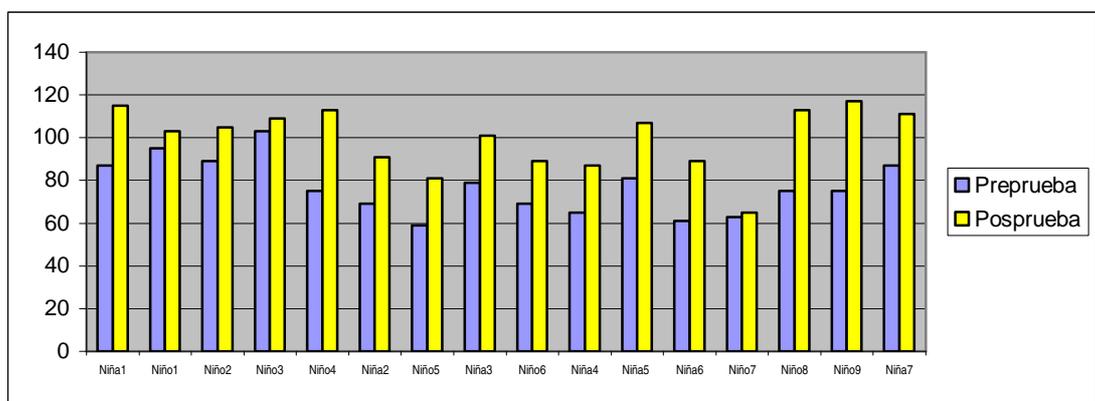
Una de las conductas que aparece con un buen nivel de afianzamiento es la no utilización de la agresión física con pares; aspecto que se ampliará en el análisis cualitativo.

Ahora se pasará a analizar los puntajes obtenidos por los(as) niños(as) en la preprueba y en la posprueba.

Tabla 4: Puntajes, por niño(a), arrojados por la preprueba y la posprueba

Código del niño(a)	Preprueba	Posprueba	Diferencias
Niña1	87	115	-28
Niño1	95	103	-8
Niño2	89	105	-16
Niño3	103	109	-6
Niño4	75	113	-38
Niña2	69	91	-22
Niño5	59	81	-22
Niña3	79	101	-22
Niño6	69	89	-20
Niña4	65	87	-22
Niña5	81	107	-26
Niña6	61	89	-28
Niño7	63	65	-2
Niño8	75	113	-38
Niño9	75	117	-42
Niña7	87	111	-24
Total	1232	1596	-364
Media	77	99.75	-22.75

Gráfico 2: Puntajes, por niño(a) arrojados por la preprueba y la posprueba



En la tabla 4 y gráfica 2, se puede advertir que el 100% de los(as) 16 niños(as) que integraron la muestra obtuvo un mayor puntaje en la posprueba que en la preprueba. Este dato también corrobora la incidencia positiva de la intervención pedagógica en la consolidación de las habilidades sociales en los(as) participantes de la experiencia. Así mismo, se aprecia que los puntajes son disímiles, razón por la cual se organizan en rangos para tratar de explicar a qué pueden deberse estas diferencias.

Para establecer los avances de las habilidades sociales de cada uno(a) de los(as) niños(as) se organizan los puntajes en los siguientes niveles y rangos.

Los rangos de la tabla 5 se establecen con la siguiente lógica:

El puntaje mínimo que puede alcanzar un(a) niño(a) en la escala es 25 y el puntaje máximo es 125. El rango de la escala es el dato mayor menos el dato menor, es decir, 25 – 125, que es 100. Existen cuatro niveles de valoración: bajas, moderadas, aceptables y adecuadas habilidades sociales; entonces el rango se divide en cuatro intervalos así: 25 a 49, 50 a 75, 76 a 101 y 102 a 125.

Tabla 5: Organización de los puntajes de los(as) niños(as) en la preprueba y de la posprueba en niveles y rangos

Nivel	Nombre del nivel	Puntaje	Número de niños(as) en la preprueba por nivel	Número de niños(as) en la posprueba por nivel
1	Bajas habilidades sociales	Puntajes de 25 a 49	0	0
2	Moderadas habilidades sociales	Puntajes de 50 a 75	9	1
3	Aceptables habilidades sociales	Puntajes de 76 a 101	6	6
4	Adecuadas habilidades sociales	Puntajes de 102 a 125	1	9

Como se observa en la tabla 5, en el nivel 1, en la preprueba y en la posprueba, no se encuentra ningún(a) niño(a); en el nivel 2 en la preprueba se encuentran nueve niños(as) y en la posprueba un niño(a); en el nivel 3 se ubican seis niños(as) en la preprueba y seis niños(as) en la posprueba y en el nivel 4 se halla un niño(a) en la preprueba y nueve niños(as) en la posprueba. Explicando esta información en porcentajes quedaría así: en la preprueba el nivel 1 está constituido por el 0%, el nivel 2 por el 56.25%, el nivel 3 por el 37.5% y el nivel 4 por el 6.25%. Entre tanto, en la posprueba el nivel 1 tiene un 0%, el nivel 2 un 6.25%, el nivel 3 un 37.5% y en el nivel 4 un 56.25%. Los datos de la tabla 5

demuestran como la intervención pedagógica contribuyó al afianzamiento de las habilidades sociales en los(as) niños(as), lo que se evidencia en el número de participantes que avanzó de nivel. De otro lado, es importante llamar la atención sobre como más de la mitad de los(as) integrantes de la muestra (56.25%), en la posprueba, se ubican en el nivel en el que hay un mayor fortalecimiento de las habilidades sociales, nivel 4. Adicionalmente, casi la totalidad de la muestra (93.75%) se encuentra, en la posprueba, en los dos últimos niveles, mientras que en la preprueba se ubican menos de la mitad (43.75%).

En la perspectiva de profundizar más en los datos, se organizan en la siguiente tabla:

Tabla 6: Organización de los puntajes de los(as) niños(as), en la preprueba y la posprueba, en el nivel que se ubican

Código del Niño(a)	Preprueba	Nivel en el que se ubica	Posprueba	Nivel en el que se ubica
Niña1	87	Aceptables habilidades sociales	115	Adecuadas habilidades sociales
Niño1	95	Aceptables habilidades sociales	103	Adecuadas habilidades sociales
Niño2	89	Aceptables habilidades sociales	105	Adecuadas habilidades sociales
Niño3	103	Adecuadas habilidades sociales	109	Adecuadas habilidades sociales
Niño4	75	Moderadas habilidades sociales	113	Adecuadas habilidades sociales
Niña2	69	Moderadas habilidades sociales	91	Aceptables habilidades sociales
Niño5	59	Moderadas habilidades sociales	81	Aceptables habilidades sociales
Niña3	79	Aceptables habilidades sociales	101	Aceptables habilidades sociales
Niño6	69	Moderadas habilidades sociales	89	Aceptables habilidades sociales
Niña4	65	Moderadas habilidades sociales	87	Aceptables habilidades sociales
Niña5	81	Aceptables habilidades sociales	107	Adecuadas habilidades sociales
Niña6	61	Moderadas habilidades sociales	89	Aceptables habilidades sociales

Código del Niño(a)	Preprueba	Nivel en el que se ubica	Posprueba	Nivel en el que se ubica
Niño7	63	Moderadas habilidades sociales	65	Moderadas habilidades sociales
Niño8	75	Moderadas habilidades sociales	113	Adecuadas habilidades sociales
Niño9	75	Moderadas habilidades sociales	117	Adecuadas habilidades sociales
Niña7	87	Aceptables habilidades sociales	111	Adecuadas habilidades sociales

Según la tabla 6, 13 niños(as) progresaron de nivel, el 81.25%, y tres continuaron en el mismo, el 18.75%; aunque, vale la pena observar, todos(as) obtuvieron una puntuación más alta en la posprueba, pero no la requerida para avanzar de nivel. De los(as) 13 niños(as) que ascendieron, 10 lo hicieron un nivel y tres dos niveles.

Continuando con el análisis, al establecer la diferencia entre los puntajes de la preprueba y la posprueba de cada uno(a) de los(as) niños(as), se encuentra que éstos fluctúan entre -2 y -42 puntos. Podría decirse, también, que la distancia entre estos dos puntajes es considerable, razón por la cual las diferencias se organizan en rangos y niveles de incremento con el propósito de apreciar lo que se deriva de esta información.

Los rangos de la tabla 7 se organizan con la siguiente lógica:

Se toma la diferencia menor –recuérdese que esta diferencia se obtiene de haber restado el puntaje de la preprueba y el de la posprueba– que es -2, y la mayor que es -42. El rango de la escala es el dato mayor menos el dato menor, o sea, -2 - -42, que es -40. Existen tres niveles de valoración: bajo, medio y alto incremento; entonces el rango se divide en tres intervalos así: *Rango 1*: Niños(as) con diferencias pre y posprueba entre -2 y -15; *Rango 2*: Niños(as) con diferencias pre

y posprueba entre -16 y -29; y *Rango 3*: Niños(as) con diferencias pre y posprueba entre -30 y -42.

Tabla 7: Organización de los puntajes de los(as) niños(as) en la preprueba y de la posprueba en rangos de incremento

Rango	Nivel	Niños(as)
Rango 1: Niños(as) con diferencias pre y posprueba entre -2 y -15	Incremento bajo	Niños: 1, 3 y 7. Niñas: ninguna
Rango 2: Niños(as) con diferencias pre y posprueba entre -16 y -29	Incremento medio	Niños: 2, 5 y 6. Niñas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.
Rango 3: Niños(as) con diferencias pre y posprueba entre -30 y -42	Incremento alto	Niños: 4, 8 y 9. Niñas: ninguna.

Como se advierte en la tabla 7, tres niños logran un nivel de incremento bajo; tres niños y siete niñas obtienen un nivel de incremento medio y tres niños consiguen un nivel de incremento alto. Expresando esta información en porcentajes se encuentra que el 18.75% de los(as) participantes se encuentran en el rango 1, el 62.5% en el rango 2 y el 18.75 en el rango 3. De lo que se puede determinar que un alto porcentaje de los(as) niños(as), 81.25%, aumentaron su puntaje de forma apreciable.

Ahora se pasará a hacer un análisis más detallado de esta información.

En el rango 1, nivel de incremento bajo, se encuentran el niño1, el niño3 y el niño7, quienes obtienen unas diferencias entre pre y posprueba de -8, -6 y -2, respectivamente. Al examinar por qué hay un incremento bajo en sus puntajes se encuentra que los dos primeros niños tenían un buen nivel de habilidades sociales inicial, lo que se evidencia en el puntaje de la preprueba (niño1: 95 y niño2: 89, lo que los ubicaría en el nivel 3; ver tabla 5); por su parte el niño7, a criterio de las maestras/investigadoras alcanza un bajo puntaje debido a que faltó a un altísimo porcentaje de las intervenciones pedagógicas que se desarrollaron. Por último, cabe precisar que, se considera que el niño3 pudo haber tenido un nivel de incremento superior en su puntaje, pero se conoció que

durante el desarrollo de la intervención pedagógica la mamá y el papá del niño se encontraban en proceso de separación y, precisamente, durante este tiempo su nivel de participación e iniciativa y sus habilidades para relacionarse con sus pares disminuyeron, lo que se le atribuye a este hecho, dado que la familia, como contexto de desarrollo vital de los(as) niños(as), se constituye en un factor determinante y que incide, en mayor o menor grado, en las interacciones que establezca el(la) niño(a) consigo mismo, con los(las) demás y con el mundo que lo(la) rodea.

Al examinar las razones del incremento en los rangos medio y alto (2 y 3), las maestras/investigadoras concluyen que se debe a la misma causa, la receptividad y motivación de los(as) niños(as) frente a las actividades y sugerencias, a excepción de los niños 4 y 5 quienes, a criterio del equipo investigador, mejoraban su nivel de participación y disposición cuando se empleaba la técnica del reforzamiento.

Hasta ahora, de manera descriptiva, se ha establecido que la propuesta de intervención pedagógica, tuvo una incidencia positiva en el desarrollo de 25 habilidades sociales en los(as) niños(as) que participaron de la experiencia. No obstante, como se planteó en el capítulo Diseño Metodológico, el estudio también se circunscribe a un enfoque de investigación cuantitativo, motivo por el cual se le aplicará a los datos de la tabla 4 el estadístico *Distribución t de Student*, que compara la diferencia entre los puntajes obtenidos por cada niño(a) en la escala.

La tabla 4 se muestra la información de la muestra pareada con la preprueba y la postprueba y su diferencia; se calculan las medias de la media de las diferencias, \bar{D} y S_d y se utiliza el estadístico de prueba $t = \frac{\bar{d} - d_0}{s_d / \sqrt{n}}$ con $v = 15$ grados de libertad.

Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de la media de la preprueba y la posprueba al nivel $\alpha = 0.05$ si el valor de $t < -2.145$ y $t > 2.145$.

$$t = \frac{-22.75 - (22.75)}{11.22/4} = -16.23$$

Se rechaza la hipótesis nula y se concluye que los promedios de la preprueba y la posprueba son diferentes, lo cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas y que la propuesta de intervención pedagógica contribuyó al afianzamiento de las habilidades sociales de los niños y las niñas del Hogar Infantil Luz de Media Luna de la Fundación Mundo Mejor.

6.2 Análisis cualitativo

Del análisis cualitativo de los datos emergieron cuatro categorías, que a criterio de las maestras/investigadoras, fueron las más recurrentes y significativas en el proceso, para las cuales se construye un texto que se presenta a continuación.



Re-creando las técnicas para la enseñanza y/o afianzamiento de las habilidades sociales

Para la puesta en marcha de la intervención pedagógica, las maestras/investigadoras seleccionamos unas técnicas para enseñar y/o afianzar las habilidades sociales de los(as) niños(as): las instrucciones, el modelado, el reforzamiento, el role play y la retroalimentación. Sin embargo, durante el desarrollo de la intervención se advirtió que algunas técnicas no se estaban implementando tal y como lo proponían los(as) expertos(as) de las habilidades sociales, éstas se estaban **re-creando**.

A continuación se dará cuenta de las técnicas que se emplearon y la forma como se hizo.

A) Las instrucciones

Para autores(as) como Vallejo & Ruiz (1993 citado en Vallés & Vallés, 1996), Vallés & Vallés (1996), Trianes et al., (1999), esta técnica consiste en informarle y explicarle al niño(a) la habilidad social que se va a trabajar. Caballo (1993 citado en Vallés & Vallés) plantea que debe aclarársele, además, la importancia que tiene la conducta a aprender.

En consideración a que los(as) niños(as) construyen representaciones del mundo que los rodea y, dentro de ellas, del componente social, se escucharon sus hipótesis y opiniones, lo que hizo que tuvieran un papel protagónico en su proceso de aprendizaje y/o afianzamiento de las habilidades sociales, es decir, no sólo se les informó sobre lo que debían hacer y cómo hacerlo, sino que se construyó con ellos(as).

Para iniciar la propuesta de intervención, las maestras/investigadoras definimos, en compañía de los(as) niños(as), las conductas que asumirían con sus pares. Para ello se les preguntó por la forma en que debían comportarse con ellos(as). Algunas de las respuestas fueron: no golpearlos, saludar, pedir disculpas, utilizar la palabra gracias, entre otras. Algunos comportamientos fueron propuestos espontáneamente por los(as) niños(as), y aquellas conductas sociales que no habían sido sugeridas y que, a criterio del equipo investigador, requerían afianzamiento, fueron inducidas a partir de preguntas.

Así mismo, se idearon diferentes formas para que los(as) niños(as) recordaran los compromisos construidos y que no sólo escucharan instrucciones. En ocasiones se les preguntaba: ¿Recuerdan cuáles son los compromisos que construimos juntos(as)?, ¿Cuáles compromisos están poniendo en práctica con sus compañeros(as)?, ¿Cuáles en sus casas? Algunas respuestas eran:

- Compartir
- No pegarle a los compañeros

- Yo respeto a mi mamá
- Hay que compartir
- Yo saludo a todos

Otra de las formas, fue hacer preguntas con mayor nivel de dirección:

- ¿Qué se hace cuando llegamos a algún lugar?
- Decir hola
- ¿Qué debemos hacer si golpeamos a un compañero?
- Pedirle disculpas (con voz firme).

A) El role play o el ensayo conductual

Como su nombre lo indica, esta técnica propone que el(la) niño(a) ensaye y practique una conducta social apropiada toda las veces que sea necesario hasta obtener la destreza suficiente y adecuada para poder afrontar competentemente las situaciones sociales que le son problemáticas (Vallés & Vallés, 1996).

Ahora bien, en la propuesta de intervención se ambientaron escenarios de la vida cotidiana de los(as) niños(as) como la casa, el parque, el bus, la tienda, y otros ambientes poco usuales, para que ellos(as) representaran roles y comportamientos sociales de forma espontánea, y practicasen las habilidades sociales de las que se había hablado y reflexionado en actividades previas.

El aula se organizó en cuatro ambientes distintos: un bus, una tienda, un parque infantil y una casa. Se les explica a los(as) niños(as) qué lugar del aula va a representar cada escenario, se les dice que por pequeños grupos vamos a jugar en ellos, en compañía de una profesora –maestra/investigadora– y que recuerden practicar las normas que hemos construido. (...)

En el parque infantil se dispusieron lazos y un balón.

Un niño invita a otro a jugar:

— Juguemos fútbol, yo soy el arquero y usted patea.

Otros niños se unen al juego y hacen una fila para chutar el balón.

Una niña le dice a otra:

— Venga vamos a montarnos en el lisadero.

Se sientan en el piso y se arrastran y hacen movimientos corporales simulando la caída.

Tres niños se dirigen a los lazos, sólo hay dos lazos

Uno dice:

— Yo primero, otro dice no yo, después le toca a usted.

La maestra/investigadora les sugiere inventar un juego en el que puedan participar todos.

Dos de los niños toman un lazo y lo mueven para que otros salten por encima de él (juego que los niños nominan: *la culebrita*); mientras que el otro niño utiliza el lazo para coger a sus compañeros, a lo que ellos responden corriendo y gritando por el salón.

En el escenario de la tienda los(as) niños(as) toman artículos “del mostrador” y se dirigen a la cajera para pagarle con billetes de juguete los productos. Uno de los niños dice en voz alta: todo a 200; otro niño saluda a la cajera y cuando ésta recibe el billete hace la acción de comprobar si está falso: lo toma entre sus manos sobre sus ojos y lo contrae y lo estira repetidas veces.

También se enriqueció la técnica a través de canciones que se escuchaban y luego se dramatizaban; al igual que con láminas en las que los(as) niños(as) visualizaban diferentes eventos sociales, los cuales se analizaban y luego se representaban.

B) *El modelado comportamental*

Esta técnica consiste en la exhibición de determinadas conductas sociales ante los(as) niños(as), por parte de una persona a la que se le denomina modelo. Con esta técnica los sujetos deben observar y aprender las conductas del modelo (Vallés & Vallés, 1996).

Diferentes autores(as) –por ejemplo: Bandura, 1977; Grusec, 1988 (citados en Berk, 1999)– han planteado la importancia de los modelos para los(as) niños(as), debido a que éstos(as) imitan las conductas que observan, tanto las positivas como las negativas. Las maestras/investigadoras creen en este principio y, por ello, durante el desarrollo de la intervención pedagógica actuaron como modelo

de diferentes comportamientos sociales y no sólo de aquellos que aparecen en la escala de evaluación. Más que exhibir frente al grupo de niños(as) determinada conducta social, se modelaron todas aquellas habilidades sociales que inherentemente emergen de y en las relaciones con el otro(a).

De igual modo, para recrear esta técnica se utilizaron los cuentos y las películas infantiles, en la que los(as) niños(as) podían ver, escuchar, evaluar y opinar sobre los comportamientos adecuados e inadecuados de los personajes. Aunque los cuentos y las proyecciones infantiles tienen, por sí mismas, un enorme poder educativo para los(as) niños(as), toda vez que se producen procesos conscientes e inconscientes de identificación con los personajes, las maestras/investigadoras los convertimos en herramientas para que los(as) niños(as) construyeran razonamientos sociales cada vez más elaborados, a partir de preguntas y confrontaciones verbales.

Se les lee a los(as) niños(as) el cuento: *La huerta de Donald*. [Donald está trabajando en su huerto, sembrando zanahorias, pero de pronto éstas empiezan a desaparecer; son dos ardillitas que se las están comiendo.]

Durante la lectura se hacen preguntas a los(as) niños(as):

¿Creen que las ardillitas actuaron correctamente?

— ¡No!

(...)

¿Qué creen que debieron hacer las ardillitas?

— Pedir permiso; pedirselas regaladas al pato...

(...)

¿Creen que Donald las debe invitar a la fiesta?

— ¡No!

(...)

Otra actividad que se utilizó fue la escenificación de algunos comportamientos inadecuados que los(as) niños(as) tenían con sus pares. Esta representación estuvo a cargo de las maestras/investigadoras, y se hizo a través de la dramatización y con títeres. Las interpretaciones eran interactivas, es decir, se les hacían cuestionamientos a los(as) niños(as) a medida que la trama se

desarrollaba para que expresaran sus razonamientos sociales, los analizaran de manera conjunta e idearan formas alternativas para solucionar la dificultad.

También se utilizó, aunque en pocas ocasiones, la ejemplificación a través de la dramatización, de aquellas habilidades sociales relacionadas con las normas de cortesía como saludar, despedirse, etc. Se advierte esta actividad como distinta a la anterior porque ésta es dirigida.

Una maestra/investigadora se retira del aula mientras que otra les dice a los(as) niños(as) que van a imaginar que están en casa y que tocan la puerta, quien está afuera golpea y cuando abren dicen:

— Buenos días

Luego se organiza el salón para simular la noche –se bajan las cortinas y se apagan las luces– y se repite la acción.

C) *La retroalimentación o feed back*

Los expertos(as) del tópico de las habilidades sociales señalan que con esta técnica, se le suministra “al sujeto información específica, correcta y útil referida a la ejecución de su conducta, con el propósito de que modifiquen algún aspecto parcial de la misma (moldeamiento) y mejore su eficacia.” (Vallés & Vallés, 1996). Agregan que la retroalimentación en numerosas ocasiones se fusiona con el reforzamiento, cuando la información que se le proporciona al niño(a) es un reforzante para él(ella).

Generalmente las maestras/investigadoras utilizaron la retroalimentación para referirse a conductas sociales grupales y no a niños(as) en particular. La retroalimentación se direccionó más hacia el análisis de los comportamientos de manera grupal e individual que hacia la corrección constante de conductas; luego eran los(as) niños(as) quienes de manera espontánea le hacían sugerencias a sus compañeros(as), generalmente acompañados por razonamientos sociales.

- **El trabajo en grupo**

En consideración a que las habilidades sociales se fortalecen en y con las interacciones con el(la) otro(a), se utilizó el trabajo en equipo como estrategia fundamental en la intervención pedagógica. Se diseñaron actividades en las que los(as) niños(as) realizan determinadas tareas con apoyo de sus pares como: elaborar una composición plástica, armar un rompecabezas, inventar la coreografía para un baile, actuar como jurados, crear una dramatización, entre otras. También se idearon espacios en los que los(as) niños(as) se vieran “forzados” a relacionarse con sus compañeros(as) y, en esta medida, emplear diferentes habilidades sociales: intercambiar materiales, solicitar favores, esperar el turno, respetar el espacio del otro, pedir el favor, dar las gracias, entre otras.

Diferentes autores(as) han señalado la importancia que se generen espacios en el aula que propicien el trabajo en equipo, debido a que están más acostumbrados a recibir ayuda de sus maestros(as) y pocas veces tienen la oportunidad de probar la capacidad y disposición que tienen para apoyar a sus pares a la consecución de logros (Díaz-Aguado, 1995 citado en Vallés & Vallés, 1995; Morales, 2000).

El equipo investigador encuentra que el afianzamiento de las conductas requeridas para interactuar con los(as) pares constructivamente se dio en los(as) niños(as) en forma progresiva, es decir, en un principio se les dificultaba más desarrollar tareas con el apoyo de sus compañeros(as): se generaban discusiones y agresiones con mayor facilidad; paulatinamente y, probablemente debido a que la estrategia se implementó en todas las sesiones de intervención pedagógica, se evidenciaron avances para llevar a cabo trabajos conjuntos.



No peleemos: primero tú y luego yo

Aproximarnos a comprender el comportamiento de los(as) niños(as) y reconocer sus avances, durante los diferentes encuentros, fue una experiencia fascinante. La categoría inicia con esta afirmación debido a que una de las habilidades sociales que, a criterio de las maestras/investigadoras, se vio más afianzada con el desarrollo de la intervención pedagógica fue la no agresión a los(las) pares. Aunque en el análisis cuantitativo de los datos se advierte esta mejoría, realmente es en el análisis cualitativo en el que la categoría aflora con mayor fuerza.

En un comienzo, es decir, en la evaluación inicial y durante el desarrollo de las primeras intervenciones, los(as) niños(as) solucionaban las dificultades con sus pares recurriendo a agresiones físicas como estrujones, puños, puntapiés y, en menor grado, mordeduras y tirones de cabellos, y a agresiones verbales con palabras ofensivas y/o soeces. Se podría decir que la mayoría de ellos(as) mantenían una *agresión instrumental*, identificada como aquella conducta

punitiva o perjudicial, que se adopta para obtener algún beneficio y/o objetos deseados de otro(a) y no con la intención de hacer daño (Shaffer, 2000). También se le atribuye a este tipo de niños(as) el nombre de “*agresores proactivos*” ya que se valen de la agresión para lograr sus metas personales (Slaby & Guerra, 1988; Quiggle & Cols, 1992 y Crack & Ddge, 1996 citados en Shaffer, 2000).

A continuación se describen algunas situaciones que ilustran lo antes afirmado:

Dos niños, uno de seis años y otro de cinco, riñen por un trozo de arcilla.

—Démela a mí porque usted no sabe hacer muñecos.

—No bobo es mía.

Uno de los niños le arrebató al otro la arcilla de las manos, y éste lo golpea en la cara.

Al realizar la *Ronda de la cucaracha*, en la que uno de los(las) participantes debe representar al animal, todos(as) quieren asumir este papel, pero quien dirige propone realizar el juego varias veces para que la mayoría tenga la oportunidad de hacer de cucaracha. Tres niños se ubican en el centro del círculo y al ver que tenían otros dos compañeros “*rivales*”, se agraden entre sí mediante puñetazos y estrujones, además utilizan frases de imposición como: ¡es que yo soy la cucaracha!, ¡no, yo sólo!

En otras oportunidades los(as) niños(as) demostraron agresividad indirecta o desplazada, que según Marsellach (s.f.) hace referencia a la agresión que el niño ejerce contra los objetos de la persona que ha originado el conflicto; e igualmente se observó la agresividad contenida, según la cual el(la) niño(a) gesticula, grita o produce expresiones faciales de frustración; éste último comportamiento, por ejemplo, fue asumido en repetidas ocasiones por uno de los niños, quien al no obtener lo que deseaba, lanzaba expresiones verbales de desagrado como:

— Que pereza con ustedes, ¿cuándo se van? (grita a las maestras/investigadoras).

Cuando los(as) niños(as) se agredían, las maestras/investigadoras analizábamos, junto con ellos(as), dichas conductas. Inicialmente, se les preguntaba a los(as) involucrados(as) ¿qué pensaban de lo sucedido?; también se les pedía la opinión a sus compañeros(as) ¿qué opinan de este comportamientos? Algunos(as) niños(as) expresaban que estaba mal y sugerían como forma de sanción: *pegarles o matarlos*. Los(as) niños(as) no sólo sugerían este tipo de correctivos en situaciones reales, sino también en las figuradas, esto se vio reflejado cuando al leerles cuentos y los personajes infringían algunas normas, proponían formas de sanción como:

- Donald debió matar a las ardillas.
- Pido permiso para comérmelas (refiriéndose a los personajes).
- Deben pegarle, por conchuda.

Con estas expresiones se advierte que los(as) niños(as) ven el castigo físico como un mecanismo para corregir las conductas inadecuadas. Para llevar a los(as) niños(as) a que reflexionaran sobre las manifestaciones de agresividad se implementaron las técnicas y actividades planteadas en la categoría anterior; no obstante, el equipo investigador piensa, que una de las estrategias más eficaces fue el diálogo y/o confrontación que establecía con los(as) niños(as), con la cual se les(las) animaba a que pensaran y analizaran no sólo sus actos sino también el de sus pares.

El diálogo posibilitó que todos(as) los(as) niños(as) aportaran ideas y sugerencias para llegar a acuerdos a partir de preguntas que eran direccionadas por las maestras/investigadoras.

Las investigadoras, por su parte, generaron un clima de confianza y seguridad en el aula, por ello cuando los(as) niños(as) incurrieran en una agresión no se recurría a medidas como retirarlo del salón, privarlo de realizar la actividad, ridiculizarlo frente a sus compañeros(as), regañarlo, entre otras; por el contrario, se buscó que verbalizaran, sin temores, las razones por las cuales reñían, los sentimientos que les generaba agredir y/o ser agredido, conduciéndolos a que por sí mismos aportaran a la resolución de los diferentes conflictos.

Otra estrategia que se utilizó, fue invitar a los(as) niños(as) a resolver la situación conflictiva conjuntamente y sin la intervención adulta; se les decía: *ustedes van a buscar una solución*. Vale la pena aclarar que esta estrategia se empezó a implementar transcurridas varias sesiones, en la que ya se habían orientado algunas técnicas.

A medida que transcurrían las intervenciones pedagógicas se observó que los(as) niños(as) buscaban alternativas distintas a la agresión física y verbal para resolver los conflictos. Los cambios se dieron en forma gradual, inicialmente buscaban a las maestras/investigadoras para que mediaran en las situaciones problemáticas, hasta tratar de resolverlas, de manera espontánea, dialogando y concertando con sus compañeros(as). Así mismo, se advirtió que los(as) niños(as) utilizaron técnicas como el reforzamiento y la retroalimentación con sus compañeros(as), lo que permitió enriquecer las relaciones inter pares.



Cómplices de la imaginación

Con el propósito de que el afianzamiento de las habilidades sociales se constituyera en proceso significativo para los(as) niños(as), las maestras/investigadoras propusimos, entre otras, algunas actividades, en las cuales los(as) participantes debían imaginar diferentes situaciones y representarlas; momentos éstos que fueron impactantes para nosotras, dado el derroche de imaginación de los(as) niños(as).

Una de las actividades era realizar un viaje imaginario con los(as) niños(as), en el que escenificarían algunas habilidades sociales. La maestra/investigadora encargada de dirigir el trabajo le dice a los(as) niños(as):

— Bueno niños, nos vamos a ir de paseo...

No había terminado de plantearles la actividad cuando todos empiezan a gritar:

— Eh, eh, eh....

A la vez que saltan, entusiasmados con la noticia.

Quien dirige, mira a sus compañeras asustada, y éstas a su vez le devuelven miradas de preocupación.

La guía reacciona de inmediato e indica:

— Subámonos rápido al bus, que nos va a dejar.

Simultáneamente, hace la mímica con su cuerpo de subirse al bus.

Los(as) niños(as) la miran como: ah, es que no es real, e inmediatamente se “suben al bus”.

Los niños(as) empiezan a comentar:

— Voy a llevar mi vestido de baño, porque me quiero meter a la piscina.

— Llevaré mucha plata, porque quiero comprar muchas cosas.

— Llevaré un balón, para jugar con él en la piscina.

— Yo voy a llevar mucha comida.

Una vez “montados en el bus”, emprendimos juntos el viaje. Durante el camino cantamos, reímos y hasta casi nos chocamos. Los(as) niños(as) estaban muy alegres, y mayor fue el entusiasmo cuando llegamos al “lugar de destino”. Nos colocamos el traje de baño y nos sumergimos en la piscina. Algunos lanzaban comentarios como:

— ¡Qué fría está el agua!

— A mí ya me dio hambre, voy a comer algo y vuelvo y me meto.

— ¡Qué rico estamos pasando!

El paseo imaginario fue toda una experiencia, tanto para los(as) niños(as) como para las maestras/investigadoras. A pesar de que una de las finalidades de la propuesta de intervención, era ofrecerles a los(as) participantes experiencias ricas, la vivencia con ellos(as): sus expresiones y respuestas, hicieron que, no en pocas ocasiones, se superara, con creces, lo ideado. Fue por ello que fuimos impulsadas a subirnos al bus de la fantasía. Subirse en este bus implicaba contagiarse de la energía y capacidad de los(as) niños(as) para crear y para disfrutar de estos instantes; entraña volverse cómplice... cómplice de la imaginación.

En una pequeña aula, de una fundación ubicada en pleno corazón de la ciudad, algo estrecha, lejana de zonas verdes o sitios recreativos, no fue difícil convertir el duro y frío piso en una enorme y cálida piscina: tenerla, sentirla, nadarla y disfrutarla. Tampoco fue preciso tener toda clase de alimentos en la lonchera, para consumirlos “hasta colmar” el apetito. No se necesitó tener un traje de baño o un balón reales, ni ningún objeto tangible para, simplemente, “salir de paseo”.

Otra de las actividades propuestas fue una relajación en la que se hizo uso de diferentes sábanas, a las que llamamos sábanas mágicas. Se pretendía que los(as) niños(as) sintieran la textura de la tela, observaran su color y tamaño, y luego jugaran a los fantasmas. Al cabo de un tiempo los fantasmas debían descansar, por lo que se acostaron sobre colchonetas y cerraron los ojos. Se ambientó el lugar con música suave en la que se escuchaba distintos animales, el agua y otros sonidos de la naturaleza. Se les pidió imaginar lo que les decía la guía, y que se sintieran parte de ese paisaje. Cuando los(as) niños(as) socializaron al grupo lo experimentado algunos expresaron:

- Yo estuve en un castillo que se estaba derritiendo y volé para no caerme.
- Yo fui volando a mi casa y mi mamá me preguntó: usted que hace volando como fantasma, entonces yo le dije, es que la profe me lo pidió.

La descripción de estas vivencias demuestra como la imaginación admite que los(as) niños(as) hagan de la “nada” un “todo”; que conviertan una pequeña piedra en un majestuoso y enorme palacio, que un perro de papel ladre o que un pequeño charco de agua sea una inmensa piscina. La imaginación le permite al ser humano elaborar grandes o pequeñas construcciones donde no hay materia prima.

Lo anterior nos remite a pensar que la imaginación brinda la posibilidad de crear nuevas formas, nuevos objetos y situaciones; que la imaginación es capacidad creadora (Malrieu, 1971; Vigotskii, 1996). Vigotskii (1996: 12) sostiene que “desde los primeros años de la infancia encontramos procesos creadores (...) el niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta un caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros, todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación”.

Al convertir, los(as) niños(as), el piso de madera en una piscina, están exhibiendo la capacidad que poseen para crear algo nuevo a partir de un “objeto simple” que nada tiene que ver -aunque, tal vez, sí- con la estructura de una piscina; manifestación ésta, que se constituye en evidencia de las facultades que tienen para recrear los objetos y para hacer de la “nada” un “todo”.

Algunos autores, por ejemplo Vigostskii, 1996; Cyrulnik, 2002, indican que imaginación posibilita que los seres humanos creen y accedan a aquello que desean y que no ha sido posible en el mundo real. Este aspecto para nosotras es de gran importancia, dada las condiciones de los(as) niños(as) de la Fundación: los ingresos de sus familias apenas alcanzan para suplir unas necesidades básicas; algunas familias no cuentan con una vivienda estable debido a su situación de desplazamiento o a sus escasos recursos; muchas madres y padres se sostienen de la economía informal, con todas las implicaciones que esto acarrea; como consecuencia, los(as) niños(as) están privados(as) de muchas de las cosas que requieren y desean. Es así como la imaginación les permite obtener lo que no se tiene y/o lo que no se puede tener, ésta no pone límites, los límites los ponen ellos; aunque, ¿acaso podría decirse, que los(as) niños(as) tienen un tope para crear, para soñar?

A través de la imaginación alcanzan lo que, tal vez, para ellos(as) es imposible: no hay dinero que los restrinja, ni adulto que los sancione, son solamente ellos(as) y su capacidad para representar y transformar el mundo.

En la situación que describimos al iniciar este apartado se ve como todos(as) los(as) niños(as) lograron obtener un traje de baño, su comida favorita y una piscina con las características por ellos(as) elegidas; cosas éstas que para muchos(as) son triviales y se obtienen con facilidad, pero que para estos(as) niños(as) no lo es tanto, debido a sus condiciones particulares de vida. En el paseo imaginario, todos(as), sin excepción, accedimos a lo que imaginamos, no

hubo ningún impedimento: para las maestras/investigadoras, por ejemplo, no fue necesario contratar un bus, sólo lo imaginamos y lo pusimos en palabras, para ellos(as) no fue preciso pedir permiso a sus padres, buscar un traje de baño o un balón, simplemente lo imaginaron, lo jugaron y lo gozaron.

En una ocasión, se les propuso a los(as) niños(as) una actividad de origami, en la que se elaboraría un perro; inicialmente, se les realizaron unas preguntas donde una de las niñas planteó no tener un perro, luego, con el desarrollo de la actividad, expresó:

— Yo tengo un perro y tiene un nombre muy lindo, es pequeñito y además le gusta jugar conmigo.

Las maestras/investigadoras sabíamos que no lo tenía, sin embargo, fuimos en cómplices de su relato planteándole preguntas como:

¿Cuál es el nombre de tu perro?

— Firulais

¿Cómo es él?

— Es blanquito con pequitas negras

¿Con qué lo alimentas?

— Le doy chocolates y papitas.

Al evidenciar esta situación, sus compañeros(as) comenzaron a imitarla.

Al final de la sesión todos(as) los(as) niños(as) tenían un perro... y en realidad lo tenían: plasmado en una hoja, con una forma diseñada por su "amo", y con una vivienda también construida por él.

Como se puede apreciar, las situaciones vividas con y por los(as) niños(as) son sencillas, pero cargadas de significatividad. Intentar la aventura de la creación, esto hace parte de los espíritus resilientes; como plantea Cyrulnik (2002), es importante que los(as) niños(as) desarrollen un mundo íntimo en el que puedan

refugiarse cuando la realidad puede ser angustiante. Por ello nos convertimos en cómplices de los(as) participantes de esta experiencia, porque no solo creemos, como Egan (1994), que la imaginación es una herramienta de aprendizaje, sino que también es una forma de construir la resiliencia. Como lo planteó Albert Einstein: “En los momentos de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento.”⁹

Consideramos que uno de los aspectos que hizo posible tanto derroche de imaginación fue la posición asumida por las maestras/investigadoras, ya que al igual que los (as) niños (as), nos montamos al bus de la imaginación y emprendimos junto a ellos(as) el viaje; nos convertimos en cómplices de sus aventuras, de sus relatos y sus juegos, consentimos que todo fuera posible, que ellos(as) tuvieran acceso a lo que, muchas veces, les ha sido negado, permitimos que a partir de su imaginario ellos(as) se reconciliaran consigo mismos(as) y con sus iguales.

En suma, como implícita y explícitamente lo plantean los trabajos de Egan (1994), Baena (2004), Cardona & Montoya (2005), entre otros(as) autores(as), la invitación es a que los(as) maestros(as) recordemos, si ya lo hemos olvidado, que también poseemos esa fuente de energía que llamamos imaginación, y que si la combinamos con la de los(as) niños(as) se convertiría en una caudal inimaginable e inagotable de experiencias y aprendizajes.

⁹ http://es.wikiquote.org/wiki/Albert_Einstein



Yo lo hice...

Cuando le tocó el turno a ... de relatar su viaje imaginario, se extendió; sus compañeros(as) lo miraban con impaciencia, a la vez que pedían el turno para participar. Debido a que el relato se hacía cada vez más extenso y aumentaba la agitación de los(as) niños(as), una de las maestras/investigadoras le propuso que le permitiera hablar a otro(a), pero él pedía más tiempo diciendo: **“es que todavía me falta un poquito”**.

Entre los propósitos de las intervenciones pedagógicas, se encontraba la apertura de espacios que les permitieran a los(as) niños(as) expresar sentimientos, emociones, socializar sus trabajos, responder a preguntas, interactuar con sus pares, entre otros. Así mismo, se concibió un momento de la sesión, *de evaluación*, en el que se invitaría a los(as) niños(as) a que plantearan cómo se habían sentido en y con las actividades, cuáles habían sido aquellas que más les habían gustado, entre otras preguntas.

Al iniciar con las intervenciones, muchos niños(as) se observaban callados, miraban con timidez, evitaban hablar en público y compartir sus experiencias con sus compañeros(as) y con las maestras/investigadoras; unos(as), incluso, evadían el contacto visual con quien les hablaba, y algunos(as) de los(as) que se atrevían a participar, daban respuestas cortas. En las primeras sesiones, a criterio del equipo investigador, algunos niños(as) se limitaron a cumplir con las instrucciones, a responder lacónicamente a las preguntas y, en pocas ocasiones, intervinieron o hablaron por iniciativa propia.

Al parecer, fue la magia de la actividad artística la que incentivó a los(as) niños(as) a “reclamar” un espacio para hablar. Al respecto, Freeman, Epston & Lobovits (2001) afirman que los recursos artísticos son eficaces para que los(as) niños(as) se comuniquen, porque resultan divertidos para ellos(as).

Una actividad artística es gratificante para los(as) niños(as) cuando no se está condicionando su trabajo, es decir, no hay alguien que imponga cómo realizarlo, los colores que debe aplicar, las formas que debe confeccionar; esta libertad los(as) hace verse y sentirse como auténticos creadores de sus obras... como artistas:

Cuando los(as) niños(as) terminaban sus producciones artísticas las mostraban con orgullo a sus compañeros(as) y a las maestras/investigadoras; eran numerosas las veces que se escuchaba en el aula la expresión: “yo lo hice”.

Cuando un niño(a) dice: *Yo lo hice*, no es sólo para contarle al otro(a) que es el(la) dueño(a) de un pedazo de papel con dibujos y colores, o de una pieza de arcilla o plastilina con la que ha moldeado algo, es mucho más que eso, es la aceptación y valoración de su trabajo, que lo(la) hace sentir un niño(a) importante, capaz, competente; en suma, se fortalece su autoestima.

Para que la autoestima del niño(a) se continúe robusteciendo, es importante la actitud del adulto; un adulto que aprecie el logro del niño(a), estimule su libre expresión, lo(a) motive y sea afectuoso, le proporcionará la seguridad y apoyo que requiere para creer en sí mismo(a) y en lo que hace. Por el contrario, un adulto impositivo, desinteresado por los avances del niño(a), autoritario y hostil, desencadenará niños(as) inseguros de sus capacidades, y con juicios negativos hacia sí mismos.

Para la implementación de las intervenciones pedagógicas, la posición de las maestras/investigadoras fue de escucha y respeto hacia las potencialidades de los(as) niños(as) y sus producciones, lo que generó un clima de tranquilidad y confianza en el que expresaron, a través de la palabra y de sus producciones artísticas, pensamientos, sentimientos y sueños:

La maestra/investigadora les dice a los(as) niños(as): van a hacer un dibujo con crayola blanca sobre un papel blanco, luego van a echar un polvo mágico sobre agua y de vinilo negro y aparecerá un dibujo... harán magia.

Se ven rostros de sorpresa y de expectativa... y preguntan:

— ¿Cómo vamos a hacer qué aparezca?

Siguen al pie de la letra las instrucciones de la guía y comentan entre sí:

— Mire lo que me apareció a mí

— Tan bonito lo que le apareció a...

— Esto si es magia.

Muchos de los(as) niños(as) se acercan a las maestras/investigadoras para mostrarles sus creaciones.

Cuando llega el momento de la evaluación, todos(as) quieren hablar, ser los primeros en mostrar su dibujo.



IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Distintos(as) autores(as), en el marco de diferentes perspectivas teóricas, han subrayado la importancia que tiene el(la) otro(a) en el desarrollo de los seres humanos, desde el momento mismo del nacimiento, incluso antes, y durante todo el ciclo vital. El valor que tiene ese(a) otro(a) engloba múltiples dimensiones del ser, entre ellas, la socioafectiva. Durante los primeros años de vida, es el núcleo familiar el que empieza a proporcionarle al niño(a) un “universo” de interacciones con el mundo que lo(la) rodea, las cuales se van enriqueciendo a medida que él(ella) progresa en niveles de autonomía y de exploración en y de otros contextos de desarrollo.

A pesar de la necesidad que tienen los seres humanos de establecer contactos físicos, lingüísticos y afectivos con sus homólogos(as), no siempre estos intercambios son cordiales. Aprender a convivir con sus pares es para el

hombre una tarea compleja, tanto, que ha sido y es objeto de estudio y análisis de múltiples disciplinas, pensadores(as) e investigadores(as).

Para los(as) profesionales y expertos(as) del enfoque de la resiliencia, ser competente socialmente es una de los atributos de los sujetos resilientes. Las autoras de esta investigación validamos esta tesis y, por ello, diseñamos e implementamos una propuesta de intervención pedagógica, enriquecida con actividades artísticas, en la cual se implementaron algunas técnicas para la enseñanza y/o afianzamiento de las habilidades sociales. Como se planteó en páginas previas, la convicción del equipo investigador era que al trabajar las habilidades sociales se fortalecía en los(as) niños(as) su competencia social, lo que, a su vez, robustecía su capacidad de resiliencia.

Es necesario que los(as) maestros(as) tengan en cuenta que cuando trabajan con los(as) niños(as), ejecutan algunos comportamientos que favorecen o no las habilidades sociales de éstos(as). Cuando felicitan a un(a) estudiante por sus logros, están utilizando un reforzador social positivo que, se presume, aumentará la probabilidad de que él(ella) repita el comportamiento por el que ha sido elogiado(a); cuando un(a) maestro(a) al ingresar al aula no saluda, los(as) niños(as) observan este patrón y, posiblemente, lo imiten. Los ejemplos podrían continuar, pero lo importante es que los(as) profesores(as) se percaten que:

- a) Sus acciones cotidianas en el aula y con los(as) niños(as), favorecen o limitan el aprendizaje y/o afianzamiento de las habilidades sociales en sus estudiantes.
- b) La escuela es un contexto de desarrollo del niño(a) y, en esa medida, un espacio rico en y para los intercambios, por ello, cualquier profesor(a), en cualquier área del conocimiento, puede cultivar las habilidades sociales de

sus estudiantes, en las interacciones cotidianas y espontáneas que se generan en este escenario.

También es importante advertir que muchos(as) educadores(as) utilizan, de manera intuitiva, algunas técnicas que contribuyen a afianzar los comportamientos sociales de los(as) niños(as); la invitación es a que se fortalezcan teóricamente, para que las implementen, conscientes de lo que están haciendo, por qué lo están haciendo y lo que están aportando al desarrollo de la competencia social de los(as) niños(as).

Otro aspecto que se analizó en el estudio, fue el papel que tuvieron las actividades artísticas en el desarrollo de la intervención pedagógica. Las maestras/investigadoras observamos que los recursos artísticos despertaron el interés de los(as) niños(as), por lo que las diferentes propuestas de actividades fueron recibidas por éstos(as) con agrado y, por tanto, se facilitó el trabajo del equipo investigador.

Pero la expresión artística no sólo le proporciona al niño(a) disfrute, ésta posibilita que emerjan sus emociones y, en esta medida, también contribuye a afianzar la resiliencia del niño(a); recordemos la importancia que tiene para el enfoque de la resiliencia que el(la) niño(a) exprese lo que siente, y el arte tiene este potencial, de un modo espontáneo e íntimo. Al respecto Prada (2000) señala que el(la) niño(a) utiliza el arte como una salida emocional... como una descarga a lo que siente.

A pesar de que estamos convencidas de lo valioso que fue el componente artístico en las distintas intervenciones pedagógicas, pensamos que son múltiples las formas con las que un(a) maestro(a) puede utilizar las técnicas para la enseñanza y/o afianzamiento de las habilidades sociales. Es decir, la expresión artística fue una poderosa herramienta, pero, reiteramos, todos(as)

los(as) profesores(as) pueden contribuir al desarrollo de la competencia social de los(as) niños(as) si re-crean¹⁰ éstas técnicas de un manera pedagógicamente adecuada.

Pasando a otra asunto, se exhorta a los(as) maestros(as) a que incorporen como estrategia pedagógica el trabajo en grupo, debido a que se ha advertido en las prácticas pedagógicas que hemos desarrollado durante varios años, en diferentes instituciones educativas del área metropolitana, que los(as) educadores(as) favorecen, particularmente, el trabajo individual en el aula y, en muy pocas ocasiones, impulsan a los(as) niños(as) para que trabajen en pequeños grupos. Si se tiene en cuenta que el trabajo en grupo precisa que éstos(as) tengan una mayor interacción con sus pares, se asignen tareas, se autogestionen, se responsabilicen de actividades sencillas, cedan y esperen turnos, entre otros, dicha estrategia se constituye en una herramienta poderosa para que los(as) niños(as) avancen, de un lado, en su proceso académico y, de otro, en la forma en que se relacionan con sus compañeros(as).

Ahora bien, como se puede advertir con la lectura de este estudio, el trabajo se enfocó especialmente con los(as) niños(as), y aunque se llevaron a cabo talleres con las maestras, madres y padres, sería pertinente diseñar y ejecutar investigaciones que exploren cómo contribuye, en el desarrollo de la competencia social de los(as) niños(as), la capacitación y formación de los adultos significativos –maestros(as), progenitores(as) y otras personas encargadas del cuidado de los(as) niños(as)– en técnicas y estrategias para el afrontamiento social.

¹⁰ Para comprender la dimensión de lo que se propone, remitirse, en el capítulo anterior, a la categoría *Re-creando las técnicas para la enseñanza y/o afianzamiento de las habilidades sociales*.



OTRAS RECOMENDACIONES

- En la *Escala para evaluar las Habilidades Sociales entre pares*, debe incluirse un ítem que evalúe la agresión verbal.
- Una de las evaluadoras del informa, propone que para evitar los cambios para puntuar el ítem 23: *Agrede físicamente a sus pares*, el ítem podría ser: *Se abstiene de agredir físicamente a sus pares*.
- En la socialización de la investigación ante la comunidad académica de la Universidad, un profesor e investigador sugirió proteger la identidad de los(as) niños(as) de otra manera –en capítulo Resultados y análisis se utilizaron códigos para citarlos(as) –, propuso preguntarles por un nombre les gustara y utilizarlo para nombrarlos en la investigación.



BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- BAENA, F. (2004). *Fantasia, infancia y escuela. O del poder del talismán*. Tesis para optar al título de magíster, Departamento de Educación Avanzada, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- BALLESTER, R. & GIL, M. (2002). *Habilidades sociales. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- BERK, L. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. España: Prentice Hall.
- BONILLA, E. & RODRÍGUEZ, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes - Norma.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, M. & HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- BUTZ, N. (1983). *Arte creador infantil*. Barcelona: Leda.

- CARDONA, L. & MONTOYA, L. (2005). *Fantasía: una mirada sensible ante la construcción del conocimiento en la escuela*. Trabajo de grado para optar al título de licenciada, Departamento de Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- CASTRO, A. (2006). Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación – De los lectores*. Extraído el 30 Noviembre, 2006 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf>
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- DELGADO, L. (1983). *Análisis estructural del dibujo libre*. Buenos Aires: Paidós.
- EGAN, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- GALEANO, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- GLOTON, R. (1979). *El arte en la escuela*. Barcelona: Planeta.
- GOLDSTEIN, A.; SPRAFKIN, R.; GERSHAW, N. & KLEIN, P. (1998). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- GUERRERO, L. (2005). *Desarrollo social: Nuevo eje de la educación infantil*. Extraído el 20 de Mayo, 2006 de <http://www.foroeducativo.org.pe/documentos/LGuerrero-Desocialnino.pdf>
- HENDERSON, N. & MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, C.; FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- KELLY, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales: Guía práctica para intervenciones*. España: Creset.

- KOTLIARENCO, M.; CÁCERES, I. & FONTECILLA, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W.K. Kellogg, Agenica Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo y Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- LANCASTER, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- LOWENFEL, V. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LOWENFEL, V. (1984). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUQUET, G. (1984). *El dibujo*. Madrid: Técnica y Médica.
- MALRIEU, P. (1971). *La construcción de lo imaginario*. Madrid: Guadarrama.
- MARSELLACH, G. (s.f.) *Agresividad infantil*. Extraído el 15 de Junio, 2006 de http://www.capitannemo.com.ar/agresividad_infantil.htm
- MARTÍNEZ, M. & GUTIÉRREZ, R. (1998). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Madrid: Aljibe.
- MEJÍA, L. (1980). *El arte en la educación infantil*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.
- MORALES, M. (2000). La construcción del aprendizaje y las interacciones sociales en grupos de aprendizaje cooperativo. *Educación y Ciencias Humanas*, 8 (14), 121-131.
- MUNIST, M.; SANTOS, H.; KOTLIARENCO, M.; SUÁREZ, E.; INFANTE, F. & GROTBORG, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W.K. Kellogg y Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- MUÑOZ, J.; QUINTERO, J. & MUNEVAR, R. (2001). *Como desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Ediciones Magisterio.
- PRADA, C. (2000). *Arte infantil*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.

- PUERTA, M. (2002). *Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. México: Lumen.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. & GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- SALKIND, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- SANDOVAL, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Módulos de Investigación Social. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, Módulo 4. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES.
- SANZ, M. & SANZ, M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de las habilidades sociales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 201-216.
- SHAFFER, D. (2000). *Psicología del Desarrollo: Infancia y adolescencia*. México: Thomson Learning.
- SILVA, G. (1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Colección Salud Comunitaria, Serie resiliencia. Fundación Bernard van Leer. Buenos Aires: Artes Gráficas del Sur.
- TRIANES, M. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Madrid: Aljibe.
- TRIANES, M; DE LA MORENA, M. & MUÑOZ, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. España: Aljibe.
- URIARTE, J. (2005). La resiliencia: Una nueva perspectiva en la psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 02(10), 61-80.
- VALLÉS, A. & VALLÉS, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- VANISTENDAEL, S. & LECOMTE, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. España: Gedisa.
- VIGOTSKII, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. México: Fontamara.



ANEXOS

ANEXO I

TALLERES:

Consideraciones preliminares

- **Campaña de Expectativa**

Con el objeto de generar expectativa en la comunidad educativa, se realiza una campaña de expectativa que consistió en el diseño y exhibición de unos carteles alusivos a las habilidades sociales, que presentaban frases e imágenes llamativas y que produjeran curiosidad e interés. Algunas de las frases expuestas fueron: “¿Sabes que son las H. S.?”, “¡Hola!, ¿cómo estás?”, *No peleemos, ¿por qué no lo solucionamos de otra forma?*”, “Me alegra que estés aquí”, etc.

- **Momentos de la Sesión**

Los talleres están integrados por cuatro momentos: *Rompiendo el hielo*, *Construyendo juntos*, *¿Cómo la pasamos?* y *¿A qué me comprometo?*

Rompiendo el hielo: Momento para propiciar un clima psicológico adecuado, para que haya entre los(as) participantes –maestras/investigadoras, profesoras de la Fundación, madres y padres– relaciones de empatía y cordialidad, y el taller se constituya en un espacio significativo para éstos(as).

Construyendo juntos: Momento “que permite aprender haciendo, dentro de un ambiente lúdico y de participación activa, donde cada miembro del grupo es escuchado(a) y tenido en cuenta”¹¹ (Vanegas, 1998: 7).

¿Cómo la pasamos?: Momento para que los(as) participantes evalúen el taller con una pregunta o actividad sencilla.

¿A qué me comprometo?: Espacio que permite que los(as) participantes expresen las enseñanzas, reflexiones, inquietudes... que emergen del desarrollo del taller.

- **Carpeta Pedagógica**

Esta estrategia sólo fue implementada con las maestras de la Fundación; consiste en un legajo que contiene todos los textos que se abordan en los talleres para que les sirvan de apoyo a éstas. Como elemento que complementa estos documentos, se les obsequia, al final de los talleres, el texto *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*.

- **Duración de las Sesiones:**

Se concerta con las profesoras de la Fundación día y hora de los talleres, los cuales se desarrollaron los viernes de 4:00 a 5:30, cada 15 días –se realizan tres talleres–. Con las madres y los padres se concretó un martes de de 8:00 a 10:00 de la mañana –se lleva a cabo un taller–.

¹¹ VANEGAS, H. (1998). Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad. Medellín: Fondo Editorial Cooperativo.

TALLERES CON LAS PROFESORAS

TALLER I

Propósito

- Posibilitar que las participantes construyan el concepto de resiliencia y el perfil sociopersonal de los(as) niños(as) resilientes.

Actividades

Momento 1: *Rompiendo el Hielo*

Las participantes –profesoras de la Fundación y maestras/investigadoras– se desplazan por el aula, siguiendo con su marcha el ritmo de las palabras de quien coordina la actividad (giren, giren). Cuando escuchan la orden: ¡paren!, deben buscar una pareja; la guía lanza una de las preguntas que se proponen a continuación, para que la compartan con quien quedan frente a frente:

- ¿Cuál es la comida que más te disgusta? ¿Por qué?
- ¿Qué haría si su médico le dice: le queda un mes de vida?
- ¿Cuál ha sido el “oso” más grande de su vida?
- ¿Cuál son sus cualidades?

Momento 2: *Construyendo Juntos*

- a. Lectura del texto: “Aquí encontré una vida”:

En la carpeta pedagógica las participantes encuentran la lectura; una maestra/investigadora lee el texto en voz alta para todo el grupo, mientras éste sigue la lectura.

CARVAJAL, L. (2004). Aquí encontré una vida. *Desde la Región*, 41, 39-43.

AQUÍ ENCONTRÉ UNA VIDA

Luz Elly Carvajal González

Comunicadora Social Periodista, profesora universitaria Corporación Región

En Medellín, así como uno encuentra gente con calor humano y solidaridad, también encuentra a personas a las que uno les produce fastidio. De todas maneras me gusta Medellín.

Con sus 25 años a cuestas, de caminar lento y firme, con la mirada puesta en el horizonte y la sonrisa ingenua de un niño, llega preguntando: ¿Cuántas arepas le dejo hoy? De su morral de Pandora van saliendo los recuerdos de su pueblo y su familia, olores y bolsitas que contienen morcillas, fritos de corazón, bofe, hígado y fiambres de frijoles, arroz, maduro y chicharrón y, por supuesto, arepas calientes recién hechas.

Oscar Herrera¹², una persona en situación de desplazamiento forzado desde finales de 1999, encontró en la venta de alimentos caseros, la forma de sobrevivir en una ciudad que lo ha excluido y estigmatizado, pero que también le ha permitido capacitarse y acceder a un empleo, con el cual, asegura él, podrá comprarse un lotecito para tener una casa en donde vivir dignamente.

Entre recuerdo y venta, entre ventas y recuerdos, hace su relato.

Llegue a Medellín a finales de 1999. De niño casi no tengo recuerdos porque no me gustaban los juegos, el estudio si me llamaba la atención. En mi casa somos cinco mujeres y cinco hombres. Con mis hermanos aprendí a leer y a escribir, todo lo que ellos hacían me lo aprendía, no con el conocimiento de saber que era, sino de memoria. A los siete años entre a primero.

Vivíamos en un pueblo perdido de Antioquia, en una casa vieja de tapia, muy alta, con piso de baldosa rústica, la cocina y el patio eran en tierra.

Allí mi papá, que trabajó la agricultura por 25 años, aseguró que los diez hijos estudiáramos el bachillerato con 14 mil pesos que se ganaba a la semana.

Empecé a trabajar en fincas los fines de semana para ayudarle a mi papá. Luego trabajé en una cafetería del pueblo ganándome dos mil pesos. Era muy apegado a la familia, valoraba y apreciaba a mi papá, lo respetaba por el hecho

¹² Los nombres de personas y lugares han sido cambiados para preservar su seguridad.

de saber que él se endeudaba por uno. Mi familia en ese momento sigue allá en el pueblo.

Lo mejor de mi pueblito es la tranquilidad y la facilidad con la que uno se mueve, no es lo mismo un pueblo que una ciudad. Si uno quiere ir al parque se va caminando, las rumbas son más sanas, los paseos son al Charco Colibrí, a donde se lleva fiambre, no se necesita plata, porque uno se va caminando a cualquier sitio, no importa el tiempo que uno se gaste. Todo es fácil y distinto, no es lo mismo un camino que una calzada, los caminos son lo que más extraño del pueblo; y claro a la familia, sobre todo en las fechas especiales.

El día de madre se llevaba serenata y se daban regalos; el día del padre se hacía un almuerzo especial con una copita de vino. Las navidades las pasábamos juntos, uníamos varias mesitas para armar una mesa larga; a cada mesita se le ponía un mantel diferente, quedaba como una colcha de retazos, lo mas bonita, ahí nos sentábamos los doce a celebrar la navidad.

Entre rumbas, paseos y trabajos terminé el bachillerato en 1996, pagué el servicio militar un año y cuando salí en 1997, comencé a buscar como entrar al magisterio. A través de las Órdenes de Presentación de Servicios –OPS- para los bachilleres que dictan clase en las veredas empecé a trabajar como profesor. El primer lugar que me tocó fue el corregimiento de Aguazul en donde hacía poco había ocurrido una masacre. Allí el trabajo fue muy duro porque había que empezar por tranquilizar a la gente que vivía muy asustada. Con los diecisiete estudiantes que iniciaron, jugábamos, hacíamos tardes recreativas con la comunidad, leíamos liturgia, utilizábamos la iglesia como un centro de recogimiento. Esta comunidad ha sido muy golpeada por la violencia y por el desplazamiento. En Aguazul estuve un año.

Luego me enviaron para una vereda Vistahermosa, a dos días de camino del pueblo. Allí, junto con la comunidad, construimos la escuela. Daba clase de ocho a tres de la tarde, primero a 27 niños, luego a 73.

De ahí me cambiaron para la vereda Cantoalegre, a día y medio del pueblo; la vereda tenía una escuelita muy deteriorada; con la comunidad la remodelamos y organizamos e hicimos la cancha de fútbol a la orilla del río Cristalino. Allí estuve durante un año.

De Cantoalegre pasé a la vereda Las Estancias durante tres meses. Y de nuevo para Villahermosa, como ya me conocían y la escuela ya estaba organizada, hasta con restaurante escolar –en todas las escuelas se montó el restaurante escolar–, nos dedicamos a hacer otras cosas como un puente sobre el río El Llorón, la biblioteca, la cancha. A los cuatro meses de estar ahí me sacaron pitado los paramilitares.

Estaba muy contento en esta vereda por lo que se había hecho con la comunidad. Esa fue la acusación, haber construido un puente, porque según los paramilitares ese puente le servía a la guerrilla. Y lo único que hicimos fue el puente para que los niños pudieran pasar a la escuela.

Ese día llegaron y me dijeron: ¡Tienes diez minutos para salir de aquí! Lo que tenía se lo deje a una señora para que no lo quemaran; cogí un caballito que

había comprado, lo alcancé a ensillar, pero me dijeron: este animal no sale de aquí y me mataron el caballito.

No tocó de otra que salir corriendo y con el susto que venían detrás, porque me gritaban: ¡Si lo alcanzamos se queda tendido en el camino! Como pude cruzar Villahermosa, llegué a La Llorona y le dije al profesor de esa escuela, no se quede aquí, en Villahermosa, quemaron y dinamitaron la escuela, ¡Váyase! Antes de que lleguen acá Estábamos en esa cuando vino un muchacho gritando ¡Ahí vienen los paras!

¡Me pillaron aquí! Y sin pensarlo me tiré al monte, hacia el río El Llorón, y empecé a escalar la montaña. Estuve como seis días embolado en ese monte que es hermosísimo, tiene orquídeas, guacamayos, ardillas, un animalito que se parece a un ratón, me alimento con caña agria, mapapa y frutas. Ahí dormía porque me daba miedo salir y allí estaba seguro.

Como a los seis días decidí salir, porque el miedo empezó de nuevo. Empecé a caminar, muerto del susto, me entró el delirio de persecución; caminé y caminé lo más rápido que pude día y noche. De pronto llegué a un filo de donde se veía el pueblo: ¡Gracias a mi Dios! Exclamé. Llegué a mi casa, todos estaban muy asustados porque no sabían nada de mí. Me quedé ahí encerrado, no me asomaba ni a la ventana. Un día cualquiera metieron un volante por debajo de la puerta que decía: ¿Está aburrido con la vida? Ese mismo día salí de mi tierra.

Escogí a Medellín, porque decían que en la ciudad hay muchas posibilidades, y porque como es grande no me conocían, además aquí viven una hermana y mi abuela. En el camino venía muy asustado pero cuando llegué respiré tranquilo, desubicado si, porque sólo conocía La Alpujarra a donde venía a cobrar el sueldo.

Salí del pueblo a las diez de la noche, llegué a Medellín a las cinco de la mañana, no sabía para dónde pegar, si para donde mi hermana o si para donde mi abuela, ni siquiera me acordaba del teléfono de ellas, ni que bus cogía. Me quedé en el Terminal de Transportes un rato pensando y pensando. Cuando me acordé del teléfono de mi abuela, la llamé y ella me dijo: si mijo, véngase para acá, y me explicó qué bus cogía para el Barrio Enciso El Pinal, por las letras de Coltejer donde ella vive.

Esos primeros días mi abuela y mi tío me recibieron muy bien. Fue muy duro, porque yo no sabía ni siquiera como mandar hojas de vida a ninguna parte, lo único que había hecho después del bachillerato fue trabajar en el magisterio y prestar servicio militar. Después de un tiempo, de estar sin trabajo y sin aportar nada me empezaron a hacer el feo, me aburrí mucho y decidí irme para donde mi hermana por unos días; luego me fui por los lados del Estadio por la IV Brigada para donde mi tío que tiene un negocito. Allí me la pasaba sentado haciendo nada, aguantando que todos me miraran mal. Estando ahí, me encontré con un señor que fue alcalde en el pueblo, él me pidió una hoja de vida, aunque fuera sin referencias laborales ni comerciales para mandarla a una empresa de vigilancia.

En esa empresa, me preguntaron que de dónde venía, que sabía hacer y que si había prestado servicio militar. Al otro día empecé a trabajar, después de dos meses de haber llegado a esta ciudad. Ese empleo me duró seis meses. Había vuelto donde mi hermana, y otra vez sin empleo, empezó la cantaleta de nuevo porque no trabajaba, y no le aportaba nada.

Por esos días vino me novia, que ahora es mi esposa y tenemos una niña, sólo venía a hacer unos papeles, pero se quedó conmigo. Mi esposa tiene una hermana que vive en uno de los asentamientos y por medio de ella encontramos un lotecito en ese sector. Con la platica que tenía de la liquidación compramos un lotecito de 200.000 pesos, porque dizque había reubicación a futuro, di los primeros 50 mil pesos. Averigüé en el barrio, y me dijeron que en ningún momento se había hablado de reubicación, entonces no quise dar el resto de la plata.

Como el plancito estaba hecho, empezamos a construir la casita entre mi esposa y yo. Lo primero que hicimos fue comprar dos viajes de retal en un aserradero de 40 mil pesos y nos regalaron los estacones, unas hojitas de zinc en 300.000 pesos y el transporte que costo otros 40 mil pesos. E siguiente paso fue armar y clavar la tabla. Con la madera que sobró hicimos el mesón de la cocina, un baño interno con letrina, también le pusimos piso al baño, el resto de la casa sigue con piso de tierra.

La energía la pusimos de contrabando con unas cuerdas que me regalaron. Después compré cuerdas de la negativa y una señora me prestaba la positiva; luego compré las cuerdas positivas y quedó la energía solo para mi casa, ya era mi responsabilidad el manejo de energía desde el poste.

Para el agua, al principio una señora nos pasaba todos los días la manguera para llenar una caneca. Después de un tiempo hubo una reunión en el asentamiento y nos dijeron que si conseguíamos los tubos, nos dejaban pegar de las tinas de acopio. Conseguimos los tubos de segunda, y así obtuvimos el agua que para volverla limpia la pasábamos por una tela. Ya teníamos casa, agua y energía.

Para las aguas negras, nos pusimos de acuerdo entre los vecinos, compramos tubos de PVC de segunda, los accesorios e hicimos los desagües completos, que van a caer a los tubos centrales desembocan a una quebrada que baja por el barrio mas cercano al asentamiento.

Teníamos la casa lista, pero no teníamos lavaplatos, ni ollas, ni fogón, ni nada de lo de adentro. Por esos días estaba dando unas ayudas por allá en el centro, pero uno tenía que estar registrado en la Red de Solidaridad. Yo había hecho la declaración en la defensoría del pueblo y con esa declaración me registraron en la Red de Solidaridad, pero no registraron a mi esposa. Entonces la ayuda era para mí solamente, y consistía en un mercadito y 80 mil pesos, durante tres meses. Con eso compramos el lavaplatos, una caneca para recoger agua, un fogón de un puesto y nos organizamos a vivir en nuestra casa.

Los últimos 80 mil pesos que nos dieron, los dejamos como plante y me puse a vender bolsas de basura, había días en que vendía y otros en que no, a veces solo alcanzaba para una libra de arroz y una panela, era mucho lo que

uno caminaba, muchas veces tenía que volver a pie para la casa y en los buses no me dejaban montar sin plata. Como eso no daba cambié de negocio, y me puse a vender bolsas de agua y limonada por el Hospital Rosalpi de Bello en una de las canchas donde había un torneo de fútbol. Me fue muy bien ahí hasta que se acabo el torneo y quedé sin clientela.

Luego me fui con las bolsas de agua y limonada para la 10, por El Poblado; el primer día vendí todo lo que llevaba. Pensé que ese era el arranque, allí estuve como 20 días, al principio fue bueno, pero después la gente lo trataba a uno mal; cuando uno les ofrecía agua le contestaban: ¡Nosotros no tomamos agua! ¿Usted piensa que nos la pasamos tomando agua? Me sentía muy mal, entonces, me sentaba un rato y después volvía a salir. Luego estuve por el Éxito del Poblado, allí también me miraban mal, eso fue lo que me aburrió de ese negocio, el maltrato.

Entonces opté por vender frutas. En cuatro cajas vacías de cerveza y una tabla, empecé vendiendo mangos y sandias, cuando vi que el negocio funcionaba le metí mandarinas y mango biche. Pero cuando entró el invierno la gente ya no compraba. Otro negocio que fracasó.

Por esos días mi esposa fue al pueblo a pasear y cuando volvió trajo un maíz pilado. La veía contenta y risueña, de pronto me dijo: ¿Por qué, con ese maíz que traje, no hacemos arepas y las vendemos? Le dije: ¡Listo!

Con ese maíz hicimos treinta arepas y las vendimos en el mismo barrio. ¡Este es el negocio! Pensé, vamos a seguir haciendo arepas. Compramos maíz e hicimos sesenta arepas, eso era mucho para un fogón de un puesto; las vendimos en el asentamiento y en el barrio de abajo.

La clientela aumentó, entonces hicimos 100 arepas. El trabajo era duro porque había que cocinar el maíz desde el día anterior, nos levantábamos a la una de la mañana para tener las arepas listas a las seis; a las ocho de la mañana ya estaban vendidas. Estábamos muy contentos porque el negocio prosperaba, iba de menor a mayor, 30 arepas eran mucho, 60 que cantidad y 100 que montón.

El que no alcanzaba era el fogón, entonces hicimos cuentas y la plata nos alcanzaba para comprar un fogón de tres puestos que valía 23 mil pesos en la Plaza Minorista. Con esa inversión subimos a 120 arepas, y ya cubría los dos barrios mas abajo.

La clientela aumentó, entonces hicimos 100 arepas. El trabajo era duro porque había que cocinar el maíz desde el día anterior, nos levantábamos a la una de la mañana para tener las arepas listas a las seis; a las ocho de la mañana ya estaban vendidas. Estábamos muy contentos porque el negocio prosperaba, iba de menor a mayor, 30 arepas eran mucho, 60 qué cantidad y 100 eran un montón.

El que no alcanzaba era el fogón, entonces hicimos cuentas y la plata nos alcanzaba para comprar un fogón de tres puestos que valía 23 mil pesos en la plaza Minorista. Con esa inversión subimos a 120 arepas, y ya cubría los dos barrios de más abajo.

Por el trabajo de organización en el asentamiento conocí a unas instituciones que tienen sede en el centro de Medellín, allá fui a ofrecer arepas. Con la nueva clientela el número de arepas aumentó a 160, luego a 220, después a 260, al final estaba vendiendo 300 arepas que las hacía de una a seis de la mañana porque un señor que también vendía arepas, me prestaba una parrilla con motorcito. Esa parrilla fue un descanso porque mi esposa estaba embarazada y los dos estábamos haciendo un curso de sistemas con una beca que nos conseguimos y participábamos en los talleres de capacitación, de liderazgo, de organización, de elaboración de proyectos que daban en el asentamiento. El negocio de las arepas nos daba para la comida, los pasajes, para ir a estudiar, para la ropa y para pasear. Además, nos quedaba tiempo para hacer actividades en el asentamiento.

Al negocio de las arepas le metimos tamales, empezamos con 10 y luego subimos a 30. Ya vendía arepas y tamales, como esto funcionó le agregamos al negocio fritos de morcilla, bofe, corazón, y fiambres de frijoles, chicharrón, tajadas y arroz envueltos en hojas de bijao. El morral mantenía lleno de comida, y yo de institución en institución con mi negocio al hombro.

Pero llegó diciembre y como todas las instituciones salen a vacaciones, no había a quien venderle. Como mi Dios aprieta pero no ahorca, por esos días me contrataron para hacer un turno de vigilancia. En enero retomé el negocio de las arepas.

Para esa época habíamos ahorrado una platica con la intención de hacer un curso de vigilancia, mi esposa tenía muy avanzado el embarazo y estaba solo con el negocio de las arepas. De todas maneras hice el curso de vigilancia y empecé a llevar hojas de vida a todas de vida.

Estuve dos años larguitos vendiendo arepas, fiambres y de todo un poquito. En ese negocio me fue muy bien, por que la gente era muy amable conmigo, ya no sentía el rechazo que sentí al principio; tampoco me decían cosas duras, me hacían reír y no me ofendían. Con alegría y gusto bajaba a entregar los pedidos, aunque me estaba enfermando por no tomar agua.

Un día después de las ventas, una vecina me dio la razón de que llamara a un número telefónico. Llamé y era de una empresa al que había llevado una hoja de vida. Me citaron y fui a la entrevista. Allí me preguntaron: ¿quiere trabajar? Les conteste: Eso es lo que he estado esperando aquí por más de dos años.

Me dieron las instrucciones para unos exámenes médicos y estoy trabajando desde el 23 de junio del 2003 en una empresa en donde hoy soy vigilante. Ese deseo que tenía de conseguir un empleo está satisfecho, hoy respiro la paz y la tranquilidad que antes no tenía.

Aunque ahora tengo poco tiempo, sigo participando en las actividades del asentamiento, con los vecinos tratamos de solucionar problemas como el del agua; también estamos pendientes de la fiesta de los niños, de las viviendas, de los cupos escolares, de la energía y todo lo que tenga que ver con el bienestar de todos. Además asistimos a talleres y capacitaciones que nos ayuden a mejorar.

Participar en la organización comunitaria es muy bueno porque uno se fija ideales, el mío es ayudar a la gente. Claro que a veces es duro por que nos pasa como al poeta: al poeta para que le lean los poemas tiene que jugársela, enfrentarse a gente que no lo quiere, pero que al fin leen sus poemas. Eso pasa con la organización comunitaria, a veces hay problemas, envidias, cizañas, pero es muy bueno participar.

Lo mejor de participar es ver la alegría de la gente, que todo va siendo mejor, que ya se habla con tranquilidad, que se puede colaborar a quien lo necesite, que todos trabajamos por mejorar el barrio, eso es muy bueno, uno se siente bien viendo a los otros contentos.

Aquí en Medellín me ha alegrado la vida la capacitación de las mujeres del asentamiento; la llegada de mi hija, que es la mayor alegría en mucho tiempo; el calor con el que me recibió mucha gente, es muy agradable llegar a un sitio y que lo traten a uno como persona, como a un amigo. Sólo me entristece recordar cuando trabajaba como profesor, y a mi familia que no la puedo ver.

Claro que en Medellín, así como uno encuentra gente con calor humano y solidaridad, también encuentra a personas a las que uno les produce fastidio. De todas maneras me gusta Medellín y sus parques, las diversiones, y que a pesar de la inseguridad uno puede salir. Lo maluco de Medellín es el paradero de los buses y la estigmatización que hay en muchas partes.

A futuro tengo en mente capacitarme para tener un empleo propio o en una empresa como asalariado, estar más estable y con una casa digna donde vivir con mi esposa y mi hija. Gracias a Dios, hoy tengo un empleo y una familia. Pienso quedarme aquí por mucho rato.

Creo que valió la pena el que haya escogido a Medellín para venirme desplazado, porque aquí encontré una vida y me he identificado con ella; me he capacitado y he crecido como persona; he hecho cosas que siempre quise hacer, pero que en el pueblo dónde vivía las tenía negadas.

b. Después de la lectura, se hacen unas preguntas para generar la discusión, la construcción y la reflexión:

- ¿Por qué creen que el protagonista de esta historia logró superarse?
- ¿Cómo era la personalidad de Óscar?
- ¿Por qué creen que Óscar pudo salir adelante?
- ¿Qué aspectos o situaciones favorecieron a Óscar para resolver su dificultad?

- ¿Qué aspectos o situaciones no fueron favorables para él en la resolución de su dificultad?
- ¿Si a ustedes les hubiera sucedido lo que a Óscar cómo creen que habrían actuado?
- ¿Con qué palabras nombrarían el comportamiento de Óscar? Se concluye puntualizando que esto, a lo que ellas nombran de esta forma, se conoce con el nombre de resiliencia.

Se compone una definición de resiliencia y se compara con una de las definiciones de los(as) expertos(as) de este tópico.

- c. Con los insumos que proporciona la actividad previa, se construye el perfil del niño(a) resiliente, y se confronta la información con las expresiones propuestas por Edith Grotberg que caracterizan a un(a) niño(a) resiliente: Yo tengo, Yo soy, Yo estoy y Yo puedo.

Tengo

- Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

Soy

- Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.
- Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.

Estoy

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.
- Rodeado de compañeros que me aprecian.

Puedo

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver mis problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
- Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.
- Sentir afecto y expresarlo.

Momento 3: *¿Cómo la pasamos?*

- a) Se les entrega a cada participante una hoja en blanco y crayolas para que expresen por medio de un símbolo o dibujo cómo se sintieron y finalmente presentan su producción frente al grupo.

Momento 4: *¿A qué me comprometo?*

Se le entrega a cada participante, una hoja llamativa en la que escribirán aquello a lo que se comprometen a partir de las reflexiones y enseñanzas que dejó el encuentro.

Recursos:

Carpetas

Fotocopias de textos

Hojas de block

Marcadores

Crayolas

Hojas para compromisos

Pliegos de papel bond

TALLER II

Propósitos

- Facilitar que las participantes construyan las nociones de factores de riesgo y factores de protección.
- Posibilitar que las participantes tomen conciencia de la incidencia que tienen las prácticas de los(as) maestros(as) en el fortalecimiento de la resiliencia de los(as) niños(as).

Actividades

Momento 1: *Rompiendo el Hielo*

Quien coordina la actividad invita a las participantes a ir de paseo. Pero dice que a éste sólo podrán ir quienes lleven ciertos implementos de viaje. El grupo deberá descubrir la clave establecida por el orientador; por ejemplo: una palabra que inicie con la letra B, los objetos de color amarillo, etc.

Momento 2: *Construyendo Juntos*

- a. Se entrega a las profesoras de la Fundación unos rótulos en los que están escritos factores de riesgo –por ejemplo: agresividad, violencia intrafamiliar, abuso sexual, abandono– y factores de protección –por ejemplo: autoestima, sentido del humor positivo, capacidad para expresar sentimientos–. Se les pide que, conjuntamente, organicen los rótulos y planteen por qué lo hicieron de esta forma.
- b. Cuando hayan organizado los rótulos en dos grupos se les entregan dos nuevos rótulos: factores de riesgo y factores de protección, para que los ubiquen en el grupo correspondiente. Luego se les pide que miren la

posibilidad de organizar cada conjunto en dos grupos. Se entregan cuatro rótulos más: factores de riesgo internos, factores de riesgo externos, factores de protección internos y factores de protección externos. Para finalizar, quien coordina la actividad, establece un diálogo con el grupo sobre los factores antes mencionados.

- c. Las participantes se organizan en dos grupos, para leer, analizan y discutir los siguientes casos, a la luz del cuestionario.

Caso grupo 1:

Este es el caso de Manuel, un joven de 17 años, que toda su vida ha contado con muy buenos recursos económicos, incluso, tal vez, más de lo que cualquier persona podría desear. Ha estudiado en los mejores colegios de su ciudad, pero en ninguno se ha quedado por su rendimiento académico; incluso en la actualidad está pensando en abandonar definitivamente sus estudios, pues siente que no es lo que desea y algunos de sus maestros(as) le han dicho que lo mejor que puede hacer es retirarse.

Manuel se identifica por andar solo y no relacionarse con sus compañeros(as), se le ve retraído y pensativo; sus compañeros(as) lo perciben como un joven rudo y que está siempre a la defensiva; cuando algunos(as) compañeros(as) se le acercan para hablarle los(as) evade y ha manifestado que no le agrada dialogar o expresar lo que siente.

Vive con sus padres, quienes laboran en alto cargos públicos, lo que les exige salir muy temprano en las mañanas y regresar a altas horas de la noche y viajar los fines de semana, motivo por el cual el joven permanece casi siempre solo.

Manuel no cree en la amistad, prefiere estar solo; asegura que quienes lo buscan sólo lo hacen por interés, por lo que les puede proporcionar, dinero y drogas, ya que saben que es adicto a algunas y conoce mucho sobre ellas.

Hace poco empezó a hablar con una joven del mismo colegio, la cual es muy callada pero dulce; ésta le aconseja que no deje los estudios, y en repetidas ocasiones le ha ofrecido su apoyo y le sugiere que recurra a una ayuda especializada, pero él responde que es inútil, pues él no sirve para nada y que no dejará lo único que ayuda a olvidarse del mundo.

Caso grupo 2:

Juan es un niño de diez años, vive con su padre y su madre en una pensión. En las noches su padre llega borracho y golpea a su madre; como

éste gasta el dinero en licor, la madre trabaja fuertemente largas jornadas para conseguir el dinero para alimentar a la familia y pagar la escuela de Juan, y el poco tiempo que le queda, apoya al niño con las tareas de la escuela y sale con él al parque.

Por su situación económica, Juan lleva, en una bolsa plástica y un recipiente, pan con agua de panela para comer en el recreo, a diferencia de sus compañeros que empacan alimentos variados y nutritivos en sus loncheras de moda; pero esto no le preocupa, en los descansos, toma su algo y luego juega fútbol con sus compañeros. Su profesora dice que es uno de los estudiantes más activos del curso, participa y tiene muy buenas notas; además dice que es muy creativo, hace reír a sus compañeros con sus bromas y tiene muy buenas relaciones tanto con los niños como con las niñas.

Cuestionario

- ¿Cómo es la personalidad del protagonista?
- Establecer cuáles factores se constituyen en riesgo y cuáles en protección.
- ¿Cuáles de los factores, identificados en el caso, piensan que se evidencia en los(as) niños(as) de la Fundación y sus familias?
- ¿De qué manera las prácticas de los(as) maestros(as) favorecen o entorpecen la consolidación de la resiliencia de los(as) estudiantes?
- Presentar las prácticas que implementan en su trabajo en el aula que potencian la resiliencia de los(as) niños(as), y aquellas que no lo hacen.

Para finalizar, cada grupo le presenta al otro el caso y comparte con éste los análisis y reflexiones que se derivan del desarrollo del cuestionario.

Para que las maestras queden con una memoria de lo trabajado en este taller, se les hace entrega de un fragmento del texto *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*.

MUNIST, M.; SANTOS, H.; KOTLIARENCO, M.; SUÁREZ, E.; INFANTE, F. & GROTBORG, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en*

niños y adolescentes. Washington: Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fundación W.K. Kellogg y Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).

Conductas y características Resilientes

Diversos estudios han demostrado que ciertos atributos de la persona tienen una asociación positiva con la posibilidad de ser resiliente. Estos son:

- Control de las emociones y de los impulsos
- Autonomía
- Sentido del humor
- Alta autoestima (concepción positiva de sí mismo)
- Empatía (capacidad de comunicarse y de percibir la situación emocional del interlocutor)
- Capacidad de comprensión y análisis de las situaciones
- Cierta competencia cognitiva y
- Capacidad de atención y concentración.

También se han encontrado condiciones del medio ambiente social y familiar que favorecen la posibilidad de ser resiliente como son:

- La seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona
- La relación de aceptación incondicional de un adulto significativo y
- La extensión de redes informales de apoyo.

Perfil de un niño resiliente

Frecuentemente, en lo publicado sobre este tema, se define al niño resiliente como aquel que trabaja bien, juega bien y tiene buenas expectativas. Esto pareciera demasiado abstracto para llevarlo a la práctica, por lo que se ha tratado de sintetizar y expresar más gráficamente aquellos atributos que han sido consistentemente identificados como los más apropiados de un niño o adolescente resiliente. Entre ellos cabe destacar los siguientes:

Competencia social

Los niños y adolescentes resilientes responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en las otras personas; además, son activos, flexibles y adaptables aún en la infancia. Este componente incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo,

comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales.

Una cualidad que se valora cada vez más y se la relaciona positivamente con la resiliencia es el sentido del humor. Esto significa tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas buscándoles el lado cómico. Como resultado, los niños resilientes, desde muy temprana edad, tienden a establecer más relaciones positivas con los otros. En los adolescentes la competencia social se expresa especialmente en la interrelación con los propios pares y en la facilidad para hacer amigos de su edad. Esta cercanía con los amigos es progresivamente selectiva y pasa de actividades grupales a otras en pareja; es frecuente que se inicien relaciones sentimentales que tengan valor como indicadores positivos de competencia social. En este aspecto del perfil, el adolescente resiliente muestra capacidad para establecer relaciones positivas con otros seres humanos.

Resolución de problemas

Las investigaciones sobre niños resilientes han descubierto que la capacidad para resolver problemas es identificable en la niñez temprana. Incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales. Ya en la adolescencia, los jóvenes son capaces de jugar con ideas y sistemas filosóficos. Los estudios hechos con adultos que sufrían de problemas psicológicos han identificado consistentemente la falta de esa capacidad en la infancia. Por el contrario, los estudios hechos con personas resilientes encuentran repetidamente la presencia de capacidades para la resolución de problemas en la infancia. Por ejemplo, Rutter halló que era especialmente prevalente, en la población de niñas abusadas durante la infancia pero que llegaron a ser adultas sanas, la presencia de destrezas para planificar que les resultaron útiles en sus matrimonios con hombres “normales”.

Lo escrito sobre los niños de la calle que crecieron en barrios marginales provee un ejemplo extremo del rol que esas habilidades tienen en el desarrollo de la resiliencia, dado que esos niños deben lidiar continuamente con un ambiente adverso, como única manera de sobrevivir. Las investigaciones actuales muestran también que esas destrezas para solucionar problemas son identificables a temprana edad. Así es como el niño preescolar que demuestre ser capaz de producir cambios en situaciones frustrantes, posiblemente sea activo y competente en el período escolar.

Autonomía

Distintos autores han usado diferentes definiciones del término “autonomía”. Algunos se refieren a un fuerte sentido de independencia; otros destacan la

importancia de tener un control interno y un sentido de poder personal; otros insisten en la autodisciplina y el control de los impulsos. Esencialmente, el factor protector a que se están refiriendo es el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno. Otros autores han identificado la habilidad de separarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres enfermos, como una de las características más importantes de los niños que crecen en familias con problemas de alcoholismo y enfermedad mental.

En el trabajo con niños de familias alcohólicas, se ha visto que si ellos quieren enfrentar exitosamente los dilemas del alcoholismo, deben desarrollar un distanciamiento adaptativo; es decir, alejarse del foco familiar de comportamiento disfuncional. Los niños resilientes son capaces de distinguir claramente por sí mismos, entre sus experiencias y la enfermedad de sus padres. Por lo tanto, entienden que ellos no son la causa del mal y que su futuro puede ser diferente de la situación de sus padres. La tarea del distanciamiento adaptativo implica dos desafíos: uno, descomprometerse lo suficientemente de la fuerza de la enfermedad parental para mantener objetivos y situaciones en el mundo externo de pares, escuela y comunidad; otro, sacar a la familia en crisis de su posición de mando en el mundo interno del propio niño. Ese distanciamiento provee un espacio protector para el desarrollo de la autoestima y de la habilidad para adquirir metas constructivas.

Sentido de propósito y de futuro

Relacionado con el sentido de autonomía y el de la eficacia propia, así como con la confianza de que uno puede tener algún grado de control sobre el ambiente, está el sentido de propósito y de futuro. Dentro de esta categoría entran varias cualidades repetidamente identificadas en lo publicado sobre la materia como factores protectores: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos (éxito en lo que emprenda), motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia. Este último factor parece ser uno de los más poderosos predictores de resultados positivos en cuanto a resiliencia.

De estas cualidades, las que se han asociado con más fuerza a la presencia de adultos resilientes han sido las aspiraciones educacionales y el anhelo de un futuro mejor. Cuando un futuro atractivo nos parece posible y alcanzable, somos fácilmente persuadidos para subordinar una gratificación inmediata a una posterior más integral.

Aunque los estudios actuales permiten identificar características adicionales de los niños resilientes, las cuatro que hemos mencionados engloban los atributos que frecuentemente están asociados con experiencias exitosas de la vida. De allí

que las consideremos como los factores básicos para constituir el perfil del niño resiliente.

Momento 3: *¿Cómo la pasamos?*

Las participantes expresan, con una frase, cómo la pasaron en el taller.

Momento 4: *¿A qué me comprometo?*

Se le entrega a cada participante, una hoja llamativa en la que escribirán aquello a lo que se comprometen a partir de las reflexiones y enseñanzas que dejó el encuentro.

Recursos

Rótulos

Cinta

Casos impresos

Hojas de block

Lapiceros

Hojas para compromisos

TALLER III

Propósitos

- Reflexionar con las maestras la importancia de las habilidades sociales para la consolidación de niños(as) resilientes.
- Analizar la incidencia que tienen las habilidades sociales de los(as) niños(as) para la aceptación e interacción con sus pares.
- Considerar cómo las prácticas de las(os) maestras(os) actúan como inhibidoras o potenciadoras del desarrollo de las habilidades sociales en los(as) niños(as).

Actividades

Momento 1: *Rompiendo el Hielo*

Se enseña a las participantes una canción para saludar.

Momento 2: *Construyendo Juntos*

- a) Se realiza una dramatización sobre una situación en el aula de clase, donde se evidencian diferentes interacciones sociales entre tres personajes, dos alumnas y la profesora (Carolina, Érika y Viviana, respectivamente); estará dividida en escenas:
 - Carolina al entrar al aula de clase, no saluda a su maestra y compañeras mientras Érika si lo hace.

- En otra situación, las estudiantes se encuentran pintando un dibujo; Carolina golpea a Érika al desplazarse a otro lugar, y ésta reacciona acudiendo a la maestra que ignora la conducta.
- Se continúa la actividad y Carolina se va donde su maestra para que ate los cordones de sus zapatos y la maestra lo hace.
- Finalmente, suena el timbre para salir a descanso y la profesora pide que hagan una fila, Érika se pone en primer lugar, Carolina hace caso omiso y sale corriendo del aula.

Al finalizar la dramatización se formulan para conversar y reflexionar sobre la situación representada:

- ¿Qué creen ustedes que piensan los demás de Carolina?
- ¿Qué creen que piensa Carolina de si misma?
- ¿Cómo creen que puede mejorar Carolina sus conductas?
- ¿Qué factores influyen en el comportamiento que asume Carolina?
- ¿Cómo puede contribuir la maestra para que las habilidades sociales de Carolina mejoren?

Por último, se pregunta por la relación que encuentran entre Resiliencia y Habilidades Sociales, y las maestras/investigadoras enriquecen las respuestas.

b) Exposición sobre las Habilidades Sociales:

La moderadora solicita a las participantes que construyan, con base al trabajo previo, la definición de habilidades sociales, aquellas conductas sociales que son importantes que los(as) niños(as) aprendan y/o afiancen y la manera como puede potenciarse las habilidades sociales en el aula. Por último, se les presenta a las maestras las técnicas y estrategias pedagógicas que se implementaron en la intervención pedagógica.

c) Campaña de expectativa

Se les pregunta a las maestras qué conexión encuentran entre los talleres y los carteles que se han estado exhibiendo en la Fundación.

d) Obsequio

Se les obsequia a cada una de las profesoras de la Fundación una copia del libro: *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Se elige este texto por la sencillez y profundidad del discurso; por las enseñanzas que dejan en sus lectores a nivel personal y profesional.

VANISTENDAEL, S. & LECOMTE, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. España: Gedisa.

Momento 3 y 4: *¿Cómo la pasamos? y ¿A qué me comprometo?*

Se les pide a las participantes que socialicen frente a sus compañeras la enseñanza que les dejan los talleres y a lo que se comprometen en su trabajo como maestras.

Recursos

Hojas para compromisos

Vestuario

TALLER CON LAS MADRES Y LOS PADRES

TALLER I

Propósito

- o Socializar a las madres y los padres el trabajo que las maestras/investigadoras están llevando a cabo con sus hijos(as).
- o Sensibilizar a los(as) participantes sobre la importancia de estimular en sus hijos(as) comportamientos sociales adecuados.

Actividades

Momento 1: *Rompiendo el hielo*

Se realiza la dinámica llamada “la red”. La coordinadora de la actividad le pide a los(as) participantes que formen un círculo; ésta tiene una madeja de lana en sus manos, dice su nombre y una de sus cualidades, señala que sostendrá un pedazo de lana y lanzará la madeja a otro(a) integrante, quien hará lo mismo que ella, y así sucesivamente hasta que la madeja pase por todo el grupo y regrese nuevamente a ella. Finalmente, utilizando la metáfora de la red, la moderadora hace una reflexión corta sobre la necesidad que tenemos los seres humanos del otro(a).

Momento 2: Construyendo Juntos

a) Se explora por el “impacto” causado la campaña de expectativa, a partir de preguntas como:

- ¿Quién a leído los carteles que están pegados por toda la Fundación?
- ¿Qué piensan de ellos?
- ¿Cuál es el mensaje que más les gusta?, ¿por qué?

b) Las maestras investigadoras representan dos escenas en el entorno familiar. En la primera de ellas, el grupo familiar no utiliza las habilidades sociales: no se interesa por lo que hace y dicen sus hijos(as), no los(as) escucha y no respeta sus espacios, los(as) niños(as) gritan a sus madres y padres, entre otros; de otro lado, al llevar a los(as) niños(as) a la Fundación la acudiente no saluda ni utiliza comportamientos sociales adecuados. En la segunda escena, se dramatiza la situación antagónica. Al finalizar, las moderadoras invitan a los padres a conversar –reflexionar– sobre estas situaciones a partir de preguntas como:

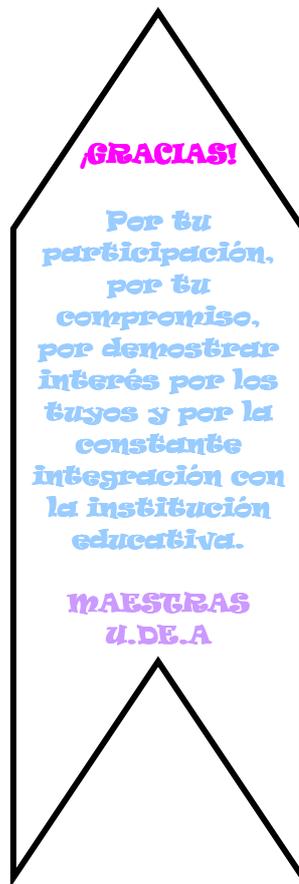
- ¿Qué piensan de cada una de las escenas?
- ¿Cómo las relacionan con sus vidas?
- ¿Con cuál de las escenas se identifica más, y por qué?
- ¿Como cuál tipo de familia le gusta ser?

Para finalizar la charla, se les cuenta a los(as) participantes el trabajo que las maestras/investigadoras están llevando a cabo con sus hijos(as), y se escuchan sus apreciaciones.

Momento 3 y 4: *¿Cómo la pasamos? y ¿A qué me comprometo?*

Los(as) participantes expresan cómo la pasaron en el taller y verbalizan, ante el grupo, un compromiso para mejorar las relaciones en su entorno familiar.

El taller finaliza con el obsequio a las madres y los padres de un recordatorio, y se comparte con ellos(as) un refrigerio.

**Recursos**

- Madeja de lana.
- Vestuario
- Maquillaje
- Recordatorios
- Refrigerio

REFLEXIÓN SOBRE LOS TALLERES

La experiencia de los talleres fue, para las maestras/investigadoras, muy significativa, en particular, el trabajo que se desarrolló con las profesoras de la Fundación, debido a que se alcanzaron, con creces, los objetivos que se tenían propuestos:

- Las maestras mostraron apropiación e interés por las temáticas abordadas: *Resiliencia y Habilidades sociales*.
- Se generó un clima de trabajo positivo que propició altos niveles de análisis y sensibilización.
- La motivación de las profesoras, desde el primer taller, fue alta, lo que se evidenció en su participación, su asistencia a los talleres y el entusiasmo que mostraron con los textos de la carpeta pedagógica pero, muy especialmente, por el libro: *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*.

Se deja la invitación a aquellas personas que deseen continuar con esta tarea, para que le apuesten al trabajo con madres, padres y otros(as) adultos(as) significativos(as) que interactúan con los(as) niños(as).

ANEXO II

ESCALA PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES ENTRE PARES

NOMBRE DEL NIÑO (A) _____

EDAD _____

GÉNERO Masculino ___ Femenino ___

NOMBRE DEL OBSERVADOR(A) _____

FEHCA DEL REGISTRO _____

ÍTEM	DÍA 1			DÍA 2			DÍA 3			DÍA 4		
	Si	No	Av									
1. Recibe con agrado los cumplidos	<input type="checkbox"/>											
2. Manifiesta lo que le agrada	<input type="checkbox"/>											
3. Mantiene conversaciones	<input type="checkbox"/>											
4. Inicia relaciones sociales	<input type="checkbox"/>											
5. Pregunta por lo que no conoce	<input type="checkbox"/>											
6. Argumenta sus acciones	<input type="checkbox"/>											
7. Escucha atentamente a los demás	<input type="checkbox"/>											
8. Expresa sus comentarios	<input type="checkbox"/>											
9. Acepta sus errores y los afronta	<input type="checkbox"/>											
10. Sigue instrucciones solo	<input type="checkbox"/>											
11. Comparte materiales	<input type="checkbox"/>											
12. Tolera una negación	<input type="checkbox"/>											
13. Se autocontrola ante agresiones	<input type="checkbox"/>											
14. Responde a preguntas	<input type="checkbox"/>											
15. Usa la palabra por favor	<input type="checkbox"/>											
16. Expresa sus agradecimientos	<input type="checkbox"/>											
17. Solicita participar en...	<input type="checkbox"/>											
18. Saluda cordialmente	<input type="checkbox"/>											
19. Comparte experiencias	<input type="checkbox"/>											
20. Concede favores	<input type="checkbox"/>											
21. Pide disculpas	<input type="checkbox"/>											
22. Respeta el turno	<input type="checkbox"/>											
23. Agrede físicamente a sus pares	<input type="checkbox"/>											
24. Sabe hacerse agradable	<input type="checkbox"/>											
25. Expresa emociones con gestos	<input type="checkbox"/>											

ESPACIO PARA OTRAS OBSERVACIONES:

.....

.....

.....

ANEXO III

Ítem	Niña1		Niño1		Niño2		Niño3		Niño4		Niña2		Niño5		Niña3		Niño6		Niña4		Niña5		Niña6		Niño7		Niño8		Niño9		Niña7		
	Dx1	Dx2																															
1	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	5	3	5	5	5	3	5	3	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	
2	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	3	5	5	5	5	5	3	3	5	5	3	5	3	3	3	5	3	5	3	5	3	5	
3	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	3	3	3	5	5	3	3	5	5	3	5	3	1	3	1	3	5	3	5	3	5	
4	5	5	5	5	3	5	5	5	3	3	3	5	3	3	5	5	3	3	5	5	3	5	3	3	3	3	3	5	3	5	3	3	
5	3	5	5	5	5	5	3	3	1	3	3	3	5	3	5	5	1	1	3	5	3	3	1	1	5	3	3	1	3	5	3	3	
6	3	5	3	3	3	5	5	5	1	5	1	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	5	3	3
7	3	5	3	5	3	3	5	3	3	3	5	5	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	5	3	5	5	3	
8	5	5	5	3	5	5	3	5	3	5	3	3	5	3	5	5	3	3	5	5	5	5	3	5	3	3	3	5	3	5	3	5	
9	3	3	3	1	3	1	3	5	1	5	3	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	3	1	1	1	3	1	5	3	3	
10	3	5	3	3	3	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	5	3	3	3	5	3	3	5	5	
11	3	3	3	3	3	3	3	5	3	5	5	5	1	3	3	3	5	5	1	3	3	5	3	5	1	1	3	5	3	5	3	5	
12	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	1	3	5	5	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	5	5	5	5	
13	3	3	3	3	3	3	5	5	3	3	3	3	1	3	3	3	5	5	1	3	3	5	3	3	3	1	5	5	3	5	5	5	
14	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	3	3	3	3	5	1	3	1	5	3	3	3	3	3	3	3	5	5	5	5	3	
15	1	5	3	5	1	3	3	3	1	5	1	3	1	3	1	5	1	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	3	1	5	3	5	
16	3	5	3	5	3	3	3	5	3	5	1	3	1	3	1	5	1	3	1	5	3	3	1	3	1	3	3	3	1	5	3	5	
17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	3	3	3	3	5	3	3	5	5	5	5	3	3	3	5	3	5	3	3	5	3	
18	3	5	5	5	3	5	5	3	5	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	5	5	1	5	3	3	3	5	3	5	3	5	
19	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	3	3	5	3	5	5	1	3	5	5	5	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
20	3	5	3	3	3	5	3	5	5	5	3	5	3	3	3	3	3	5	1	3	3	5	3	3	3	3	3	5	3	5	3	5	
21	1	3	3	3	1	3	3	3	3	5	1	1	1	3	1	1	3	3	1	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	5	3	5	
22	3	5	3	3	3	1	5	5	5	5	5	3	1	3	1	3	5	5	1	1	3	5	1	5	3	1	3	5	3	5	3	5	
23	1	5	3	3	3	3	3	5	3	5	3	3	1	3	3	5	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3	3	5	3	5	1	3	
24	3	5	3	5	3	5	5	3	5	3	3	3	3	3	3	5	3	5	1	3	5	5	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5	
25	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	3	5	3	5	1	3	5	5	
Total	87	115	97	101	89	95	103	109	79	109	73	91	65	79	79	101	69	87	65	87	83	101	61	81	63	65	75	105	75	117	91	107	