



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1 8 0 3
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONVIVENCIA, CONFLICTO Y SOCIOEMOCIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN

MEMORIAS DEL ENCUENTRO: CONVIVENCIA, CONFLICTO Y SOCIOEMOCIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN

**MARÍA ALEXANDRA RENDÓN URIBE
(COMPILADORA Y COORDINADORA)**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN
2011**

CONVIVENCIA, CONFLICTO Y SOCIOEMOCIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Rector Universidad de Antioquia
Decano Facultad de Educación
Coordinadora y Compiladora

Alberto Uribe Correa
Carlos Arturo Sandoval Casilimas
María Alexandra Rendón Uribe

Autores

María Alexandra Rendón Uribe
Adriana Bohórquez Orozco
Raquel Ardila Gallo
Amparo del Socorro Madrid Madrid
Beatriz Elena Álvarez Echavarría
Gladis Elena Madrid Madrid
Isabel Cristina Orrego Vásquez
Ana Cristina Paniagua
Paula Andrea Valderrama Berrío
Luis Fernando Herrera Gil
Luz Teresila Barona Villamizar
Gladys Yulier Bustamante Figueroa
Olga Elena Cuadros Jiménez
Natalia Metrio
Elizabeth Cristina Serna Serna
Leydi Liliana Torres Álvarez
Margarita María Cano Ramírez
Johanna Alexandra Henao Chancy
Dennis Yadira Gil Martín
Olga Lucía Usma Agudelo

Diagramación: Olga Mery Meneses Cardona

Corrección de estilo: Beatriz Castañeda Góez

© Copyright

Universidad de Antioquia

Calle 67, 53-108

www.udea.edu.co

ISBN 9789588709246

Esta obra fue financiada con recursos del proyecto de extensión “APRENDER A PENSAR LO SOCIAL: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. TERCERA FASE, FORMACIÓN DE 150 PADRES DE FAMILIA DE 8 INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN”, el cual fue aprobado por de la Vicerrectoría de Extensión en la Convocatoria del Banco Universitario de Proyectos BUPPE del año 2009.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, sin previa autorización de los editores.

Las opiniones emitidas en los capítulos se publican bajo responsabilidad de los autores.

Impreso en Medellín, Colombia. Primera edición, febrero de 2011.

CONTENIDO	Pág
A modo de introducción	
María Alexandra Rendón Uribe.....	5
PRIMERA PARTE: LA CONVIVENCIA Y EL CONFLICTO ESCOLAR	9
La educación de la competencia socioemocional en la institución escolar a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo	
María Alexandra Rendón Uribe.....	11
Construyendo tejido social, aquí todos contamos	
Gladys Yulier Bustamante Figueroa	31
La responsabilidad social del maestro como intelectual y agente de cambios en contextos educativos diversos	
Amparo del Socorro Madrid Madrid, Beatriz Elena Álvarez Echavarría, Gladis Elena Madrid Madrid	37
Sistematización de la experiencia: democracia, convivencia y corresponsabilidad en la escuela, desarrollada en ocho instituciones educativas de las comunas 6 y 8 de Medellín, de agosto de 2009 a febrero de 2010	
Luis Fernando Herrera Gil.....	41
SEGUNDA PARTE: LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN EL NIÑO, LA FAMILIA Y LA ESCUELA	49
El papel del adulto y la familia en la educación socioemocional de los hijos. Informe de la tercera parte del proyecto “Aprender a pensar lo social: programa de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar. Formación de 150 padres de familia de 8 instituciones educativas de la ciudad de Medellín”	
María Alexandra Rendón Uribe	51
El abandono emocional en la primera infancia. Tres casos en buen comienzo	
Luz Teresila Barona Villamizar.....	67
Jornadas para el alma	
Adriana Bohórquez Orozco, Raquel Ardila Gallo.....	77
Educación ambiental con población adolescente vulnerada	
Isabel Cristina Orrego Vásquez, Ana Cristina Paniagua, Paula Andrea Valderrama Berrío	83
El aprendizaje cooperativo y las actividades lúdico-artísticas como estrategias favorecedoras de la construcción de la autonomía y las habilidades sociales	
Natalia Metrio y Elizabeth Cristina Serna Serna	93
Las actividades artístico cooperativas y su incidencia en el desarrollo del autocontrol y la resolución de problemas socioemocionales en niños y niñas del grado primero Institución Educativa Rafael Uribe Uribe	

Margarita María Cano Ramírez y Leidy Liliana Torres Álvarez107

El cuento infantil y la construcción de la norma en los niños y niñas de 4 y 5 años de las instituciones educativas Almalegre y Castillo del Arte

Johanna Alexandra Henao Chancy y Dennis Yadira Gil Martín115

Sí es posible la implementación de la competencia socioemocional con la comunidad educativa

Olga Lucía Usma Agudelo125

A MODO DE INTRODUCCIÓN: LA CONVIVENCIA, EL CONFLICTO Y LA SOCIOEMOCIONALIDAD

María Alexandra Rendón Uribe¹

Docente Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

alexa.rendon01@gmail.com

Colombia, al igual que muchos países del mundo ha sido signada por la violencia, la que, según los expertos, toca y afecta diferentes esferas sociales como la familia, la vecindad, el lugar de trabajo, el espacio público, la escuela...

En esta misma línea, los índices de violencia y de conflicto han aumentado considerablemente en nuestra población escolar, sobre todo en la educación secundaria. Es conocido que en muchas instituciones locales se han presentado casos de agresión entre compañeros y maltrato de los estudiantes para con sus profesores. Además, existe poca competencia en el campo socioemocional, evidenciada en respuestas violentas frente a la falta de respeto del otro, la poca valoración del par y de sus producciones, la falta de sensibilidad frente a las dificultades de los demás, la falta de una postura crítica frente a las demandas del grupo de coetáneos -demandas que son a veces inadecuadas desde el punto de vista moral -, la incapacidad para adaptarse a situaciones diferentes, la baja autoestima, las escasas habilidades sociales para participar en determinadas situaciones de índole social, la falta de auto-eficacia en la capacidad para relacionarse satisfactoriamente con los demás en situaciones específicas, la falta de control de las manifestaciones emocionales y la poca autorregulación, inhibiendo, reemplazando o postergando las respuestas conductuales en situaciones sociales.

Los hallazgos en recientes investigaciones demuestran que estas situaciones obedecen a una combinación de causas sociales, económicas y culturales, entre las cuales están: En las familias y ambientes sociales donde se desenvuelve el individuo no se fomentan las competencias socioemocionales, existe poca apertura, flexibilidad y disposición para expresar dificultades, se incurre en comportamientos y actitudes violentas para solucionar conflictos, las relaciones parentales están fisuradas, no hay comunicación intrafamiliar, no hay apoyo ni diálogo que beneficie la solución pacífica de los problemas. Desde la escuela o institución escolar no se fomenta la reflexión y la empatía, el maestro no se ocupa de formar o estimular las competencias socioemocionales, no hay claridad frente a las estrategias que se deben utilizar para desarrollar el aspecto socioemocional, se recurre al correctivo o castigo frente a conductas inapropiadas, pero no se hace uso del diálogo razonado.

Aunque el Ministerio de Educación y los estamentos afines no son ajenos a esta situación, estos datos exigen de las diferentes instituciones (académicas, gubernamentales, no gubernamentales, entre otras), el planteamiento de propuestas sociales, pedagógico-educativas y de salud pública que contribuyan a la transformación de esta realidad. En este sentido, se debe promover una educación que tenga en cuenta el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, pese a ello, las propuestas educativas no han logrado desarrollar de manera clara una postura ética y fortalecer los valores humanos en los estudiantes de nuestras instituciones.

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas.

Es claro que la educación es responsable de proporcionar a las personas los elementos que les permitan estar en sociedad y aportar a su construcción, por ello está obligada a brindar las rutas de navegación para transitar por el mundo. En consecuencia, el papel de las escuelas es vital para la formación de seres humanos competentes socioemocionalmente, que se desempeñen de forma equitativa bajo principios democráticos, lo cual redundará en una convivencia sana donde el otro es reconocido como un ser legítimo en las prácticas de convivencia.

En este sentido, comprender la complejidad de la vida escolar, leída desde las prácticas de convivencia y desde los conflictos escolares que se dan en el espacio de la escuela, se constituye en una necesidad de primer orden para los maestros y todos aquellos profesionales y personas que se ocupan de la educación y de la formación de las nuevas generaciones.

En este orden, se asume la convivencia como los modos de vivir de las personas, las múltiples expresiones y diversas interacciones, encuentros y reconocimientos que se establecen dependiendo de los contextos y las relaciones con otros.

Dado lo anterior, es factible hablar de convivencias en plural, ya que se constituyen prácticas diversas multirreferenciales que se relacionan irremediamente con los conflictos, tensiones o confrontaciones que se suscitan entre los miembros de una comunidad, incluyendo la educativa. En el espacio escolar, la convivencia se construye expresándose en las relaciones, intereses, normas, roles, aspectos que dan vida a la cotidianidad escolar. De aquí que la convivencia sea relativa a los intereses, valores, costumbres, y en especial, a las estrategias de conducir la justicia en las comunidades, contenida en ellas la escuela. Debido a estas diferencias se gestan conflictos asociados con:

- Los comportamientos y las conductas que se interponen o interfieren con los mecanismos de control y que desequilibran las relaciones de poder o de fuerza en la escuela.
- Las representaciones o construcciones simbólicas de los sujetos
- Las diferentes formas de conocer, cogniciones o maneras de construir conocimiento, de promover y certificar saberes.

En la medida en que se reconocen estas tensiones en la convivencia, se registran como tales las bases de relaciones armónicas, donde el conflicto no tiene lugar ni logra desequilibrar.

En todo este proceso hay que ser cuidadosos con la habitual asociación que se establece entre los conflictos y las violencias, lo cual dificulta la transformación de los primeros; de igual manera es preciso concientizarnos de la contradicción que existe entre la permanente preocupación por la formación de principios, valores y pautas de comportamiento para la vida en sociedad, y las prácticas habituales, por ejemplo de la vida escolar, donde a menudo se excluyen individuos, no se gesta una verdadera democracia y poco se propende por la formación de ciudadanos y ciudadanas que reconozcan los conflictos haciendo de ellos oportunidades para el aprendizaje de la vida en sociedad.

Lo anterior, nos lleva a reflexionar sobre la convivencia y sobre la importancia que para ella tienen los vínculos y las relaciones que se orienten por principios democráticos de reconocimiento y legitimación cotidiana en la dinámica de la Escuela. Sin embargo, propiciar prácticas democráticas exige además de condiciones sociales, económicas y políticas, que se fortalezca el papel de las escuelas en nuestra sociedad, potenciar la voluntad política de las instituciones educativas para

promover la democracia y propiciar interacciones donde los derechos humanos sean los orientadores de la dignidad humana. Por tanto, el reto que nos plantean las prácticas democráticas de convivencia escolar, es que los actores nos vinculemos a la configuración de un proyecto político dirigido hacia la construcción de sociedades equitativas, solidarias y al reconocimiento de los sujetos y sus aportes, ya que son ellos quienes dinamizan las interacciones cotidianas.

Dado lo anterior, existe la necesidad de implementar programas y estrategias que permitan la resolución de los problemas de convivencia que se presentan en los diferentes escenarios de la sociedad. De igual forma, esta situación determina la formación de las nuevas generaciones de maestros y maestras desde una perspectiva ética, con sensibilidad social y con conocimiento teórico y metodológico y el dominio de herramientas y estrategias que permitan el desarrollo de la competencia socioemocional de aquellos estudiantes que tendrán a cargo.

Este panorama motivó al grupo de investigación Estudios Educativos sobre Cognición, Infancia y Discurso, a pensar esta problemática a la luz del conocimiento teórico y aplicado que ha construido a lo largo de su trayectoria. Dado que el trabajo del grupo y sus apuestas se han centrado en el análisis de las situaciones escolares y en la implementación de propuestas de intervención pedagógica en las aulas, tenemos la convicción de que en estos escenarios con los niños y las niñas podemos construir, analizar y recrear modelos y acciones pedagógicas que propicien la formación de sujetos más reflexivos sobre sus actos y los de los otros, que autorregulen sus emociones y se constituyan en mediadores de sus pares, que sean respetuosos de las ideas y convicciones de los demás, pero que tengan la fuerza para expresar y argumentar sus opiniones, entre otros aspectos.

Con base en estos presupuestos se convocó al Encuentro “Convivencia, conflicto y socioemocionalidad en la educación”, con el fin de crear un espacio académico donde se den a conocer experiencias investigativas que hayan considerado como objeto de estudio la convivencia, el conflicto y/o la socioemocionalidad y se puedan compartir las reflexiones que desde diferentes disciplinas se tienen frente a estos fenómenos y conceptos. Así mismo, se pretende identificar las tendencias, los intereses, las problemáticas sobre las cuales diversos grupos académicos y de investigación, han esbozado y orientado propuestas de práctica pedagógica y de intervención educativa en relación con la convivencia, el conflicto y/o la socioemocionalidad.

En este horizonte, se presentan a continuación varios capítulos donde se exponen además de experiencias que promueven la convivencia y la solución de conflictos en la vida escolar, algunas reflexiones acerca de la socioemocionalidad en la escuela y en la familia como instituciones fundamentales en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos.

PRIMERA PARTE

LA CONVIVENCIA Y EL CONFLICTO ESCOLAR

LA EDUCACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO²

María Alexandra Rendón Uribe³

Docente Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

alexa.rendon01@gmail.com

RESUMEN

La violencia que se vive cotidianamente en los espacios escolares y los diversos conflictos y problemas de convivencia que sufren a diario maestros y estudiantes, determinó el diseño y la implementación de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo, orientado a la educación de la competencia socioemocional de los estudiantes de las instituciones educativas del Municipio de Medellín, el cual se puso a prueba como parte de una investigación mixta o cualicuantitativa, descriptivo-correlacional-explicativa. El estudio que aquí se presenta es de tipo cuasiexperimental con aplicación de pretest y postest.

La población estuvo constituida por niñas y niños escolarizados en los niveles de educación básica del Municipio de Medellín. La muestra fue intencional y dependió de los maestros que se inscribieron y cursaron el programa de formación de 24 horas propuesto como requisito previo a la aplicación del programa de intervención y que se desarrolló en el primer semestre del año 2009. Los logros más destacados fueron: Los niños asumieron poco a poco una nueva forma de trabajo fundamentada en el aprendizaje cooperativo, lograron actitudes más reflexivas sobre sus actos y los de los otros, mayor autorregulación de sus emociones, mayor respeto frente a las ideas y convicciones de los demás, expresión clara y oportuna de opiniones y argumentos, afrontamiento crítico y razonado frente a las demandas y presión de los coetáneos, mayor claridad y autocrítica frente al propio comportamiento y el desempeño social, mayor empatía y sensibilidad frente a las dificultades de los demás, mayor eficacia en el trato y en la exploración de nuevas relaciones.

OBJETIVOS

General: Analizar la incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de los estudiantes de las instituciones educativas del Municipio de Medellín.

Específicos:

- Establecer las diferencias alcanzadas en la competencia socioemocional después del programa de intervención, en relación con el grado escolar que cursan los estudiantes, el género y la ubicación de la institución.
- Identificar la relación entre la competencia socioemocional y el desempeño en el programa de intervención pedagógica (los procesos grupales, la autoevaluación de los estudiantes y las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo).
- Comparar los resultados obtenidos en la prueba de competencia socioemocional con las expectativas y diagnósticos realizados por los mismos docentes en su aula e institución.

² Proyecto inscrito en el Sistema Universitario de Investigación SUI de la Universidad de Antioquia.

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas.

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA

La competencia socioemocional

La competencia socioemocional se define como las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos, de forma ética, en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre (Rendón, 2010).

Visto de esta forma, la competencia socioemocional, en adelante CSE, es un proceso complejo de desempeño que implica idoneidad (con sus criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto) y responsabilidad social y emocional (analizar las consecuencias de los propios actos antes de proceder o corregir los errores), es decir, el ejercicio ético, el desempeño reflexivo, autorregulado de las emociones, la mediación entre pares, el respeto de las ideas y convicciones de los demás, y a la vez, la fuerza para expresar las opiniones y argumentarlas sin recurrir a la violencia, entre otros aspectos (Rendón, 2009, 2010).

En este orden, la CSE debe verse como una competencia genérica que no es exclusiva de ningún nivel educativo, ni mucho menos de una profesión ya que es común a todos los ejercicios, lo cual la insta como una base sin precedentes para el aprendizaje y para el posterior desempeño socioemocional de los individuos e interacción con el entorno social. Si bien se le puede considerar muy amplia o con un carácter global, es construida y desarrollada según las estructuras mentales de los individuos (lo que cada individuo trae dentro), y depende a su vez del desarrollo de los rasgos cognitivos, la capacidad de comprender de manera crítica, la observación, la voluntad de experimentación y la capacidad de tener criterio y tomar decisiones (Rendón, 2010).

Pese a esta consideración general del concepto, esta competencia está muy ligada a la cultura, en la medida en que permite al sujeto adoptar un repertorio de habilidades para ser ejercidas en situaciones diversas, bajo parámetros consensuados por la sociedad. Sin embargo, la persona que es catalogada como competente socioemocionalmente en un país oriental, puede no serlo en occidente. Así mismo, los criterios de evaluación de la competencia socioemocional se modifican considerablemente según la cultura. En función de esto, una persona se entiende como competente si se encuentra en capacidad de transformar una situación o contexto social, empleando la información emocional que posee de manera activa. Ser competente socioemocionalmente debería ser el estado ideal, materializado en conductas de respeto, justicia, ecuanimidad, empatía, tolerancia, actitud de escucha frente al otro, entre otras.

La CSE implica las acciones o actuaciones sociales y emocionales que se llevan a cabo con un determinado fin, en concordancia con las demandas o exigencias del contexto, por ello, involucra diferentes elementos y recursos necesarios para poder alcanzar el fin propuesto; tiene un inicio y un final identificable, esto significa que no es estática si no dinámica, además no constituye una condición implantada desde el nacimiento, si no que es gracias a la familia y a la escuela como se puede desplegar.

Si bien esta mirada de la CSE no es exclusiva de un modelo pedagógico, implica una combinación

de algunos de ellos, como el desarrollista y el constructivista a los que se unen aportes de los enfoques cognitivo, humanista y sociocultural. Así, hablar de competencia socioemocional a nivel teórico permite integrar varias perspectivas, por un lado, algunas explicaciones del enfoque cognitivista que separan la conducta socioemocional del individuo en dos esferas: la individual y la social (por ejemplo, Gardner (1994) cuando habla de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal, Goleman (1996) cuando habla de inteligencia emocional e inteligencia social), y por otro, las perspectivas humanistas o que se enmarcan dentro de la psicología social, y que exponen, entre otras, las competencias para la vida, las competencias ciudadanas, las competencias para la convivencia, las competencias para el manejo de situaciones. Cada uno de estos enfoques por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal, así como con la capacidad para aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social. Esta visión de la CSE coincide con los anteriores enfoques, en la idea de que ser competente no tiene que ver con ser competitivo, sino con la autorrealización, con el desarrollo integral y con el manejo y aprehensión de habilidades y actitudes como escuchar, aprender a respetar, comprender las opiniones de las demás personas y con la posibilidad llegar a acuerdos comunes. Para alcanzar esta meta, los docentes deben procurar que el alumno conquiste no solo aptitudes cognitivas, sino que aprenda a convivir y a subsistir en el mundo que lo rodea.

Vale la pena aclarar que existe otro antecedente conceptual sobre el cual se han desarrollado múltiples explicaciones e investigaciones, y es el de habilidades sociales o competencia social. Para que se dé una respuesta socialmente habilidosa se necesita un proceso de conductas encadenadas, pero las habilidades sociales se evidencian en situaciones específicas, por tanto, dependiendo de las características de la situación y de la dificultad de la misma, se utilizarán unas u otras. Dado que la habilidad implica la posibilidad para realizar algo, esto determinó que por mucho tiempo se le concediera mayor importancia a la dimensión observable de las habilidades sociales. Las habilidades sociales por ser consecuencia del aprendizaje social pueden perderse en cualquier momento, ya sea por falta de uso, perturbaciones cognitivas, deprivación afectiva, o períodos de aislamiento, discriminación y falta de aceptación social como en el caso de las minorías étnicas.

Volviendo a la CSE, es necesario comprender que en ella se combinan componentes cognitivos y afectivos, es decir, implica la relación entre el pensamiento (habilidades cognitivas), el sentimiento (una concepción de sí mismo y del otro) y la conducta (Trianes, De La Morena y Muñoz, 1999 citados en Rendón, 2009). Estos componentes se evidencian en desempeños coherentes valorados por la sociedad y favorecen a su vez el conocimiento del sí mismo, la regulación emocional, la eficacia, la adaptación y la aceptación de los otros, como prerequisites que permiten el bienestar; de acuerdo con esto se puede afirmar que la competencia socioemocional es un indicador de salud mental.

La CSE está fundamentada no solo en las habilidades sociales, sino también en otros aspectos de tipo afectivo-motivacional, cognitivo y relacional del sujeto, permitiendo el desarrollo saludable de la personalidad y la adaptación a distintos ámbitos.

Consideraciones sobre el desarrollo de la competencia socioemocional en el aula de clase

Atendiendo a los anteriores postulados, la CSE tiene implicaciones en la docencia, el aprendizaje y la evaluación, ya que integra conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes correspondientes al desempeño socioemocional, los cuales se ponen en juego ante actividades concretas o problemas de tipo socioemocional. Asumir el desarrollo de esta

competencia en el aula de clase implica cambios y transformaciones profundas en el proceso docente educativo y el compromiso con una docencia que busque asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Al ejercitar la CSE, los sujetos reciben la retroalimentación del ambiente, esto fortalece o debilita su autoeficacia, la percepción de sí mismos. El desconocimiento o la incapacidad para fomentar la CSE puede ocasionar en los estudiantes complicaciones de toda índole: fracaso escolar, inadaptación, ansiedad, enfrentamientos, etc.

En este orden, la CSE se encuentra estrechamente ligada a las habilidades de pensamiento en la medida en que permiten desde el análisis inicial de la información hasta la organización, aplicación y valoración de la misma. Las habilidades del pensamiento son modos de funcionamiento cognitivo utilizados en la adquisición, organización y transferencia de la información. Además, dichas habilidades una vez ejercitadas, también se emplean en situaciones de orden social, lo que incide en el desarrollo de la competencia socioemocional. La CSE, entonces, está influenciada por la calidad de las habilidades del pensamiento como un factor que contribuye a la optimización de los procesos de aprendizaje, académicos, y la aprehensión y resolución de situaciones sociales. Desde esta perspectiva, la CSE puede favorecerse con un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente el ejercicio de las habilidades del pensamiento crítico reflexivo, puesto que benefician la comprensión de las situaciones y habilidades sociales, enmarcadas en el contexto. Aunque las habilidades del pensamiento y las habilidades sociales son mutuamente influyentes, las habilidades del pensamiento involucran actividades para la toma de decisiones, la resolución de problemas, el razonamiento y la toma de conciencia (Rendón y Ramírez, 2002), siendo las habilidades del pensamiento crítico reflexivo la más determinantes para la competencia socioemocional. Veamos algunas consideraciones al respecto:

El pensamiento crítico reflexivo:

El pensamiento crítico es considerado en la literatura cognitiva con distintas acepciones, desde las que lo mencionan como mecanismo de “pensar mejor” que permite recolectar, interpretar, evaluar y seleccionar información con el propósito de hacer decisiones informadas (Perkins, 1995), hasta las que proponen un tipo de pensamiento autodirigido que busca fundamentar el conocimiento, cuestionando la forma en que es asimilado en la estructura cognitiva, tomando como base la consideración de los puntos de vista de los demás para incorporarlos a nuestra forma de pensar (Paul, 1995). Lo anterior se debe a que una variedad de grupos han estudiado y hecho contribuciones acerca del pensamiento crítico; entre ellos se encuentran: la filosofía, la psicología comportamental o conductismo, la psicología cognitiva, las teorías curriculares. En este orden es preciso tener cuidado para no confundir las formas correctas de pensamiento como pensamiento crítico y las actitudes y predisposiciones hacia el pensamiento con el proceso de pensamiento mismo.

Para pensar críticamente se requiere del soporte lógico y racional de nuestros pensamientos a través de un movimiento dialéctico que rete constantemente nuestra forma de pensar, es por ello que podemos considerar el pensamiento crítico como una actividad mental disciplinada que permite evaluar los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones. Pero entonces cabe preguntar, ¿cuándo el pensamiento es no-crítico? La respuesta es simple: cuando es emocional, intuitivo, prejuicioso, habitual o rutinario.

Sin embargo, este tipo de pensamiento es poco alentado en la escuela debido al sobrecupo en los grupos y a la falta del conocimiento de los docentes sobre cómo desarrollarlo, prevaleciendo la idea de enseñar el conocimiento como una colección de hechos que el alumno tendrá que retener,

y que se convierte en un juego de palabras con poco significado si el alumno no encuentra una aplicación práctica. En este sentido el maestro debe:

- Definir con cuidado el concepto del pensamiento crítico y separarlo de conceptos parecidos.
- Desarrollar el pensamiento crítico y sus componentes en relación con un dominio específico de conocimiento.
- Exigir a los alumnos la utilización de estas destrezas en cada clase y evaluar sus correspondientes destrezas.
- Identificar comportamientos esperados y sus detalles asociados con el pensamiento crítico y desarrollar definiciones operativas.
- Identificar las tareas, definir metas intermedias, y desarrollar métodos de evaluación.
- Identificar los “mejores” métodos de instrucción correspondiente a cada aspecto del proceso del pensamiento crítico.
- Vincular el pensamiento creativo y la resolución de problemas.

En relación con los estudiantes, las implicaciones del pensamiento crítico serían (Beyer, 1987):

- Exigir pensar acerca de lo que se aprende
- Exigir que se cuestione su propia manera de pensar y se traten de asimilar ideas nuevas y diferentes
- Hacer que el alumno regule su pensamiento a través de su control consciente (metacognición)
- Hacer que el estudiante incorpore a sus compañeros en su aprendizaje a través de la escucha activa
- Permitir la aplicación de lo que se aprende
- Posibilitar la comparación de las propias ideas con libros o con lo que el profesor dice
- Posibilitar que el estudiante explique a otros lo que aprendieron y la importancia de ello
- Proporcionar al estudiante habilidades que le permitirán seguir aprendiendo por sí mismo y lidiar positivamente con cualquier información o eventos nuevos.

El Pensamiento reflexivo implica, por su parte, no solo una secuencia de ideas, sino una ordenación consecucional en la que cada idea determina la siguiente como resultado, el cual a su vez, apunta y remite a los que le precedieron. El pensamiento reflexivo, por tanto, apunta a una conclusión, es decir, tiene un propósito, una meta que es la que controla la secuencia de ideas permitiendo el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.

Dewey (1989) afirma que la reflexión comienza cuando empezamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor de una indicación cualquiera, cuando tratamos de probar su autenticidad, por ello la reflexión implica que se crea o no en algo, no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval, garante o fundamento de la creencia.

De acuerdo con la anterior definición, Dewey (1989) plantea que el pensamiento reflexivo conlleva dos fases: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda. Estas dos fases exigen la solución del estado de perplejidad, pero es preciso tener en cuenta que es justo éste el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión. Por tanto, no basta el estado de perplejidad, porque hay quienes alcanzan la conclusión sin cuestionar los fundamentos sobre los cuales se apoya, es decir, se puede pensar

reflexivamente cuando se está dispuesto a soportar el suspenso y proseguir con la búsqueda. Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar afirmaciones hasta tanto no se hayan encontrado razones que la justifiquen.

El Aprendizaje Cooperativo

En la actualidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje cooperativo se constituye en una opción educativa en las aulas de clase, concebidas como un centro de desarrollo de la vida social. Allí, dentro de ambientes educativos cooperados, se ejercita el crecimiento de la individualidad así como el compartir en grupo y el respeto mutuo. Los estudiantes se conocen unos a otros, se respetan, se sienten miembros y responsables de un grupo, de igual manera conocen en qué aspectos son comunes o diferentes, valoran la uniformidad y la diversidad. Este tipo de aprendizaje permite superar situaciones conflictivas de la enseñanza tradicional, pues no solo es suficiente trabajar en grupos pequeños, sino también tener cierta interdependencia positiva entre los integrantes del grupo, una interacción de contacto humano cara a cara, la enseñanza de competencias sociales en la integración grupal, un control constante y sostenido de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal. El aprendizaje cooperativo se define entonces como una forma de organizar actividades de enseñanza - aprendizaje para elevar el aprendizaje de los estudiantes, tanto en habilidades sociales como en metas académicas, lo cual requiere que los estudiantes trabajen en forma conjunta de manera efectiva, y que los maestros enseñen lo que los estudiantes necesitan, para lograr trabajar juntos afectivamente (Goicoetxea y Pascual, 2002).

En todas las experiencias de aprendizaje cooperativo se debe partir de la premisa que existe mejor producción, motivación y calidad del aprendizaje a través de experiencias educativas cooperativas, debido a que el trabajo colectivo es más fructífero, permite desarrollar la responsabilidad, la autonomía y contribuye al mejoramiento de la capacidad para relacionarse con los demás. Con adolescentes y niños las experiencias de aprendizaje significativo muestran un aumento en las capacidades de socialización.

El aprendizaje cooperativo implica la necesidad de trabajar en equipo e involucrarse en el proceso, adquiriendo conciencia de la responsabilidad que tienen con sus grupos, desarrollando sus habilidades, estrategias cognitivas, capacidad de escucha y aceptación de otras ideas, admitiendo los errores, aceptando a los demás, entre otros, apoyados en pensamientos solidarios, reflexivos, críticos y creativos, para conocer y transformar la realidad existente y dar solución a problemas académicos y de su medio a través de la toma de decisiones concertadas. Conforme a lo anterior, los objetivos que debe cumplir un aprendizaje cooperativo son (Lobato, 1998):

- Desarrollar en los alumnos el espíritu de colaboración, de asistencia mutua y lealtad al grupo.
- Fomentar el hábito del trabajo en grupo para alcanzar un propósito común.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad individual para con el grupo.
- Fomentar el espíritu de tolerancia, respeto mutuo y sana convivencia.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que las relaciones entre los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa pueden ser de complementariedad, se optó para esta investigación por la combinación de ambos enfoques, designándose como una investigación mixta.

Esta es una investigación descriptivo-correlacional-explicativa que se propuso valorar la competencia socioemocional y establecer la relación de ésta con aspectos propios de la muestra

(grado de escolaridad, género, ubicación institucional), y explicar la incidencia del programa de intervención pedagógica en la competencia socioemocional.

Así mismo, es una investigación cuasiexperimental con grupos control que valoró el estado inicial y final de la Competencia SocioEmocional (CSE), y en la cual se implementó en los grupos experimentales un programa de intervención pedagógica para la educación de la competencia socioemocional.

Población y muestra

La población de este estudio la constituyen niñas y niños escolarizados en los niveles de educación básica del Municipio de Medellín, desde primer grado hasta el décimo primero, eso es, estudiantes entre 6 y 18 años aproximadamente. El contexto en el cual se desarrolló el proyecto fue el escolar. La muestra fue intencional y dependió de los maestros que cursaron el programa de formación de 24 horas propuesto como requisito previo a la aplicación del programa de intervención. Se trató de 16 maestros que aplicaron el programa de intervención entre los meses de julio a noviembre de 2009. Las instituciones educativas se encuentran ubicadas en la zona nororiental, noroccidental y occidental del Municipio de Medellín, y los grupos de los maestros participantes son de todos los niveles desde primero de primaria hasta la media (10 y 11).

Instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información se consideró una prueba de competencia socioemocional que fue sometida a pilotaje y juicio de expertos. Así mismo, se hizo uso de una pauta de autoevaluación que debían diligenciar los estudiantes cada 15 días, la cual se refería a su desempeño en la estrategia de aprendizaje cooperativo y un cuadro de registro semanal del desempeño de los niños y niñas, elaborado por los maestros donde debían valorar como alto, medio y bajo las habilidades de pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes en la medida en que se iban trabajando a lo largo de la implementación del programa de intervención. Antes de iniciar la ejecución del programa, también se les pidió a los maestros que realizaran un diagnóstico acerca de la competencia socioemocional, el cual permitió hacer valoraciones finales sobre los logros alcanzados.

VARIABLES Y CATEGORÍAS:

La Variable Dependiente considerada fue la Competencia socioemocional. Las siguientes son las categorías consideradas como componentes de la competencia socioemocional:

Componente emocional y afectivo motivacional

Conocimiento de sí

Autoconcepto

Valoración de sí mismo

Confianza en sí mismo

Automotivación

Autoeficacia

Expectativas

Preferencias y valores subjetivos

Sistemas y planes de autorregulación

Autocontrol

Autonomía

Componente Cognitivo

Constructos personales

Capacidad para solucionar problemas

Componente Relacional

El conocimiento de la conducta habilidosa apropiada

Habilidades sociales y de comunicación

Conocimiento de las costumbres sociales

Conocimiento de las diferentes señales de respuesta

Capacidad de ponerse en lugar de otra persona (Empatía)

Percepción social o interpersonal adecuada

La Variable independiente la constituyó el programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo. Las habilidades del pensamiento crítico reflexivo consideradas en este estudio se describen a continuación.

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO
Evaluar: Otorgar un valor comparando entre una medida y un criterio.
Juzgar: Implica el uso del razonamiento dialógico. El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente. Puede ser sometido a criterios evaluativos (válido-no válido)
Indagar: Implica acciones como: <ul style="list-style-type: none">- Hacer preguntas relevantes- Desarrollar hipótesis explicativas- Evitar generalizaciones absolutas- Pedir que lo que se alegue esté sustentado por evidencias- Reconocer diferencias de contexto- Construir ideas sobre las de los otros
Apertura mental: Es la actitud dispuesta al conocimiento del otro y el aceptar la posibilidad de cambiar la propia posición.
Comprensión crítica: Se manifiesta en acciones como: <ul style="list-style-type: none">- Busca clarificar conceptos mal definidos- Hace distinciones y conexiones relevantes

Tabla 1, Tomado de Rendón (2009)

Desarrollo de la investigación:

Previo a esta investigación y como parte de un proyecto de extensión financiado por la Vicerrectoría de Extensión en la convocatoria de proyectos BUPPE de 2007, se consolidó el programa de intervención pedagógica. En este orden, esta investigación es producto de reflexiones y construcciones previas que buscan cualificar los procesos de enseñanza en los niveles precedentes de educación y para ello se desarrollaron las siguientes fases:

Fase 1: Identificación de la población y selección de la muestra. Invitación a instituciones educativas para que sus maestros participen en el proyecto. Construcción y validación de instrumentos mediante juicio de expertos y prueba piloto.

Fase 2: Proceso de formación de maestros con una duración de 24 horas presenciales, en el cual se buscó familiarizar a los docentes con los tópicos o temáticas centrales de este proyecto (Competencia socioemocional, aprendizaje cooperativo, habilidades de pensamiento crítico reflexivo y teorías de la inteligencia social y emocional) y con la propuesta de intervención pedagógica. En esta fase también se llevó a cabo la evaluación inicial de la competencia socioemocional (pretest).

Fase 3: Implementación del programa de intervención pedagógica por parte de los profesores que participaron en el proceso de formación. En esta misma fase se propone un seguimiento del proceso mediante los instrumentos propuestos, asesorías a los maestros y la evaluación final de la competencia socioemocional (postest).

Fase 4: Análisis y evaluación de la información: Se sistematizaron y analizaron los datos cualitativos obtenidos a partir de los instrumentos considerados (autoevaluación y pauta de registro de las habilidades de pensamiento crítico reflexivo). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales tal como se presentan en los resultados.

PROCESO DE ANÁLISIS

Especificaciones sobre los cuestionarios aplicados:

Los cuestionarios fueron aplicados en forma de pretest antes de realizarse la intervención pedagógica, y postest para identificar diferencias en los grupos experimentales vs. los grupos controles.

- De preescolar a 2° se evaluaron 38 preguntas, cada una correspondiente a una habilidad perteneciente a una de las 3 competencias evaluadas. En total se evaluaron 2 preguntas por cada una de las 19 habilidades en análisis.
- De 3° a 5°, se evaluaron 57 preguntas. 3 por cada habilidad.
- En los grados de secundaria se registraron 4 preguntas (o ítems) por habilidad.

Depuración de registros:

Para el análisis se eliminaron registros incompletos, de forma que no se sesgaran los resultados. La depuración de registros se realizó según el criterio de que los estudiantes debían responder por lo menos el 80% de los ítems del pretest y/o postest.

Observaciones Preliminares:

Son absolutamente claras las diferencias observadas entre los puntajes del pretest y el postest cuando se analizan los grupos control y los grupos experimentales en las 3 agrupaciones de grados. En general, la tendencia es que en los grupos de primaria el componente que más se desarrolló con la intervención pedagógica fue el relacional, seguido del emocional y por último el cognitivo, mientras que para los grupos de secundaria los 3 componentes mostraron igual desarrollo en el caso de los grupos experimentales.

Resultados descriptivos generales: comparación de competencias y habilidades por grados en pretest y postest

Observaciones generales sobre cómo se realizaron las comparaciones entre el pretest y el postest: Para el caso de las preguntas hechas en forma negativa, se realizó la inversión del puntaje para que 3 represente “Siempre” en todos los casos (éste puntaje es el más positivo entre los 3 factibles de cada ítem). Se totalizaron las preguntas correspondientes a cada habilidad y a cada componente, de forma que según los grados se podrían obtener como máximo los siguientes puntajes:

Puntaje Máximo / Grado	1° y 2°	3° y 4°	6°, 7°, 8° y 11°
------------------------	---------	---------	------------------

Por Habilidad	6	9	12
C. Cognitivo (2 Habilidades)	12	18	24
C. Emocional (11 Habilidades)	66	99	132
C. Relacional (6 Habilidades)	36	54	72
Total Pretest o Postest	116	174	232

Tabla 2, Tomado de Rendón (2010a)

Puntajes totales y componentes evaluados en pretest y postest para 1° y 2°:

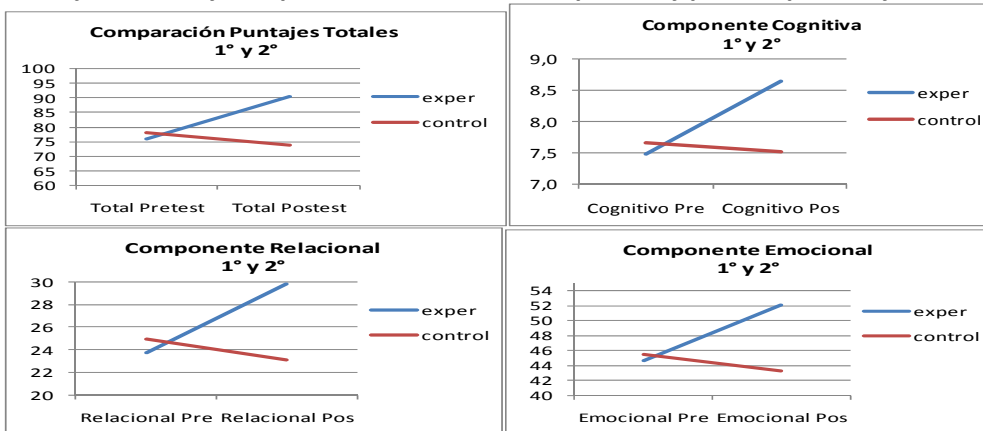


Gráfico 1, Tomado de Rendón (2010a)

Es evidente la diferencia en los puntajes totales del postest frente a los del pretest. Mientras en los grupos experimentales se observa mejoría, en los controles se observa un leve decremento en los totales del postest.

Sin embargo, también existieron diferencias en los puntajes del pretest entre ambos grupos. Para el caso de los componentes Cognitivo y Emocional tales diferencias no fueron significativas estadísticamente. Y lo observado en el componente relacional puede deberse a desproporción muestral entre los totales de estudiantes analizados en los 2 grupos.

Puntajes totales y componentes evaluados en pretest y postest para 3° y 4°:

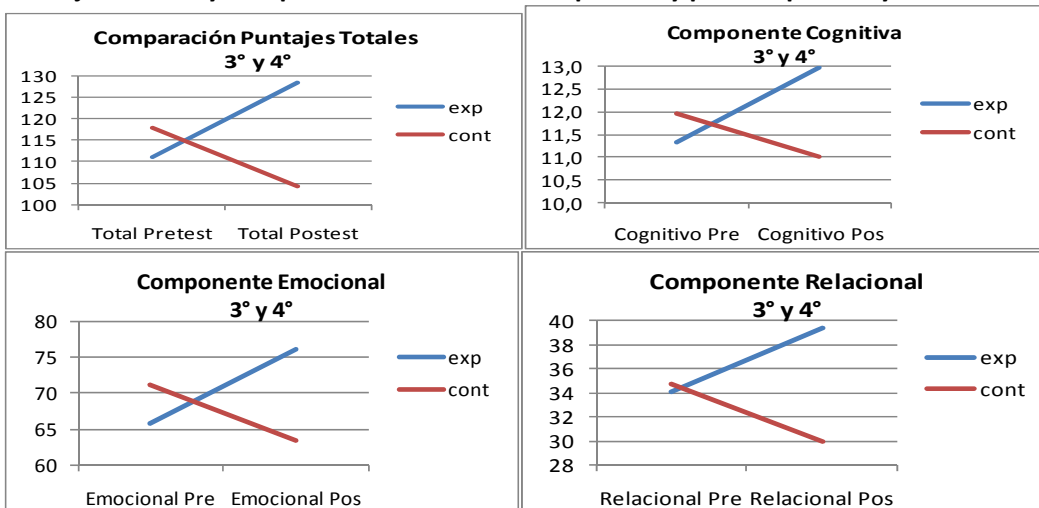


Gráfico 2, Tomado de Rendón (2010a)

En el pretest se notan diferencias que son estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental por el comportamiento del componente emocional.

Específicamente para los posttest son estadísticamente significativas las diferencias en todos los componentes siendo positivo que las respuestas de los grupos experimentales sean superiores a las de los grupos controles respuestas de los grupos experimentales sean superiores a las de los grupos control.

Puntajes totales y componentes evaluados en pretest y posttest para 6° a 11°:

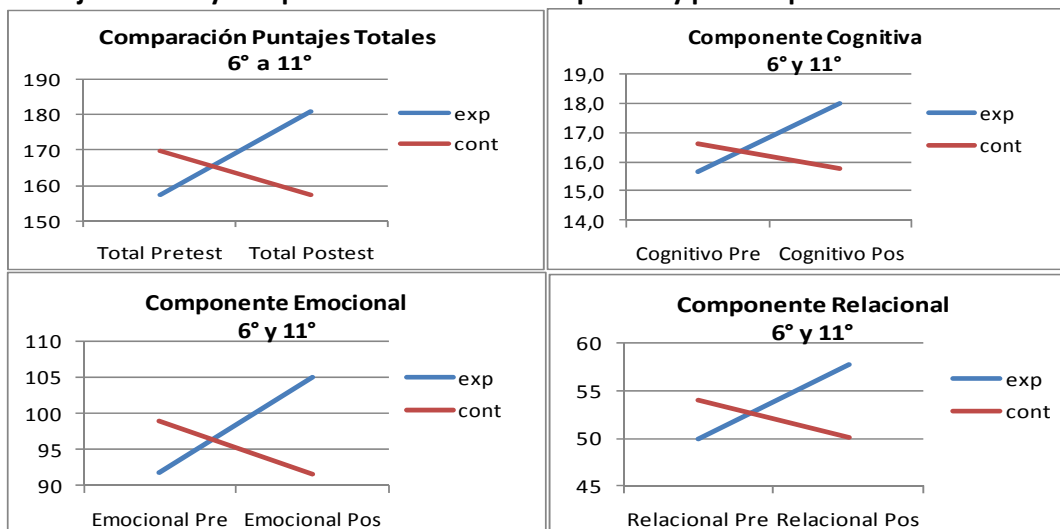


Gráfico 3, Tomado de Rendón (2010a)

Para estos grados, en el test y en el posttest son estadísticamente significativas las diferencias tanto en los tres componentes evaluados, como al comparar los grupos control y los experimentales.

Variaciones Absolutas y porcentaje de variación observados desde las 4 perspectivas factibles:

Variaciones entre experimentales y control en el pretest: En el pretest, al calcular el porcentaje de variación de los grupos experimentales vs. los controles, se perciben variaciones negativas en todos los grupos de análisis. Esto significa que los estudiantes de *los grupos controles respondieron más positivamente a los ítems cuestionados en el pretest, que los estudiantes de grupos experimentales*, sin ser muy diferentes las percepciones entre ambos grupos (porque tanto en el total del posttest como en los tres componentes, las mayores diferencias se notaron de 6° a 11° y fueron cercanas a un -7,3%).

Variaciones entre experimentales y control en el posttest: las variaciones observadas fueron todas positivas indicando “mejoría” en los resultados de la intervención pedagógica para los grupos experimentales. Las mayores variaciones se notaron en los grupos de primaria, para los cuales puede decirse que la intervención pedagógica ayudó a mejorar en un 23% las competencias y habilidades socioemocionales de los estudiantes en los grupos experimentales, contrariamente a lo observado para los grupos controles. En los grupos de 6° a 11° la mejoría de la intervención pedagógica fue del 14%.

- El componente cognitivo mostró mejorías del 15% en 1° y 2°, del 17% en 3° y 4° y en los

grados de secundaria del 14%.

- Los grupos con la intervención pedagógica mostraron mejorías del 20% en primaria y 15% en los grados de secundaria, en lo que se refiere al componente emocional.
- El componente relacional mejoró un 30% en primaria y 15% en secundaria.

Variaciones entre el pretest y el postest en los grupos experimentales: Las mayores variaciones se concentraron en los componentes emocional y relacional, porque en el componente cognitivo las variaciones fueron inferiores al 4%. En los grupos experimentales la mejorías del componente emocional entre el pretest y el postest fueron del 10%, 14% y 18% respectivamente a los grupos de 1° y 2°, 3° y 4° y 6° a 11°.

En los grupos experimentales la mejoría del componente relacional entre el pretest y el postest fue del 8% en 1° y 2°, 7% en 3° y 4° y 10% en los grupos de 6° a 11°.

Variación entre el pretest y el postest en los grupos control: Las Variaciones calculadas en este punto responden a la pregunta ¿qué tanto cambiaron las afirmaciones de los estudiantes en los ítems del pretest y el postest en los grupos sin intervención pedagógica?

Entre el pretest y el postest en lugar de verse mejoría en los componentes evaluados, en todos los casos se obtuvieron variaciones negativas, es decir, en los grupos que no tuvieron la intervención pedagógica, en lugar de evolucionar la competencia socioemocional de los estudiantes, se notaron leves involuciones:

- Sobre el componente cognitivo las variaciones obtenidas fueron cercanas a cero, es decir, en los grupos controles este componente se mantuvo durante el tiempo que duró la intervención pedagógica en los grupos experimentales.
- Para el componente emocional puede decirse que en el caso de los grupos controles de 3° a 11° en lugar de evolucionar, las competencias socioemocionales de los estudiantes decrecieron en un -10%, esto descriptivamente significa que los estudiantes de los grupos controles en lugar de mostrarse más asertivos y más prestos a expresar sus emociones, no evolucionaron durante el tiempo que duró la intervención pedagógica en los grupos experimentales. En el postest no mostraron mejoría en lo emocional, frente a lo que se vio cuando se aplicó el pretest.
- En el componente relacional los decrecimientos vistos entre los estudiantes de los grupos controles fueron mayores en la medida en que se incrementó de grado. -3% en 1° y 2° y -10% de 3° en adelante. Esto hace pensar que los estudiantes de los grupos controles mostraron estar menos seguros de sí para relacionarse con los demás, durante el tiempo que se intervino a los grupos experimentales.

¿En cuáles habilidades se observaron los mayores cambios?

Componente Cognitivo: En primaria la habilidad más desarrollada de este componente fue la capacidad para solucionar problemas. En los grupos de 6° a 11° se desarrollaron en igual proporción la capacidad de solucionar problemas y los Constructos Personales

Componente Relacional: En primaria la habilidad de mayor desarrollo fue percepción social o interpersonal adecuada. Y en segundo lugar las habilidades con mayores diferencias observadas fueron conocimiento de costumbres sociales en 1° y 2° y conocimiento de diferentes señales de respuesta en 3° y 4°.

En secundaria las 2 habilidades con mayor desarrollo dentro de las evaluadas en el componente relacional fueron conocimiento de la conducta habilidosa apropiada y percepción social o interpersonal adecuada.

Componente Emocional: En 1° y 2° las habilidades que más diferencias tuvieron al comparar los grupos experimentales y los controles en el postest fueron: confianza en sí mismo y expectativas. En 3° y 4° fueron valoración de sí mismo y confianza en sí mismo. En 6° a 11° fueron automotivación y autocontrol.

Comparaciones por grado, género e institución educativa:

Gráficos por grados: No son evidentes las diferencias entre los puntajes del postest vs. los del pretest cuando se comparan los grupos continuos.

En 1° y 2° los resultados son similares, aunque hay una leve tendencia a que la intervención educativa haya tenido mayores efectos en 1° que en 2°, pero tales diferencias no son considerables.

Entre 3° y 4° las diferencias tampoco son considerablemente distintas y por tanto los análisis presentados arriba como “subgrupo de 3° a 5°” no están influenciados más por un grupo que por otro.

En los grupos de secundaria existe una leve tendencia a que los puntajes del postest sean mayores en la medida en que se incrementa el grado, sin embargo, como para 8° y 11° no se contó con grupos control para realizar las comparaciones, los análisis de estos grados deben ser vistos como “los grados de secundaria”, para que las conclusiones sean estadísticamente significativas.

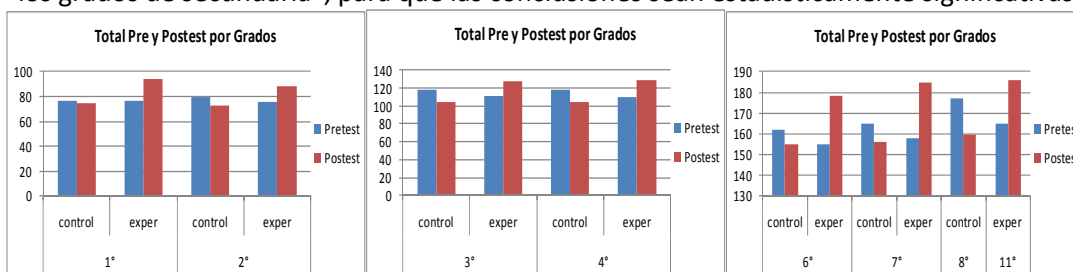
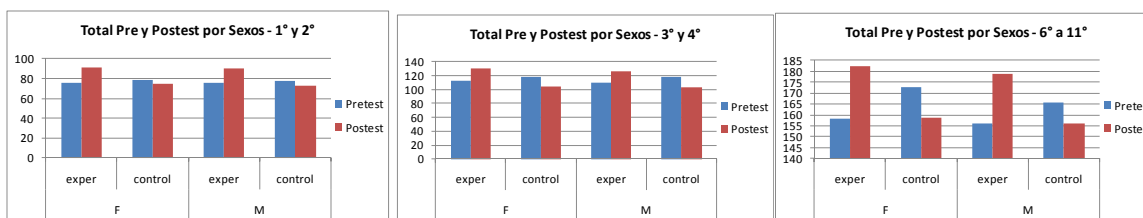


Gráfico 4, Tomado de Rendón (2010a)

Gráficos para diferencias de resultados por géneros: En los grados de primaria no son significativas las diferencias al comparar el sexo de los estudiantes. Pero en los grados de secundaria sí se nota un mayor efecto de la intervención educativa para el caso de las mujeres. Las estudiantes mostraron tener puntajes superiores en el postest en comparación a los resultados de los estudiantes hombres y la diferencia se dio influenciada por el componente relacional, donde las estudiantes de los grupos experimentales obtuvieron mejores puntajes.



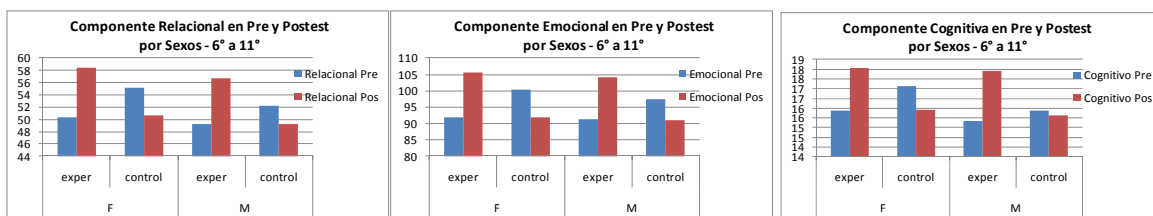


Gráfico 5, Tomado de Rendón (2010a)

Notar que en el componente cognitivo para el caso de los hombres de los grupos control de 6° a 11°, no se obtuvieron diferencias considerables entre el pretest y el postest, y para el caso de las mujeres ocurrió la “desmejora” del pretest al postest.

Diferencias de resultados por instituciones educativas: Sí se observan diferencias que son estadísticamente significativas cuando se analizan los resultados del postest por instituciones educativas. No en todos los grados ni en todas las instituciones se obtuvieron los mismos efectos en los 3 componentes evaluados:

1° y 2°: En la Institución Educativa Alfonso Upegui tuvo mayor efecto la intervención pedagógica de los grupos experimentales, por causa de las componentes cognitivas y relacional. En el componente emocional, los resultados del postest fueron iguales en las IE Camilo Mora Carrasquilla y Alfonso Upegui. En las instituciones Tulio Ospina y San Juan Eudes, se obtuvieron los puntajes más bajos a total postest, aunque sí hubo desarrollo frente al pretest en los grupos experimentales. Notar que en San Juan Eudes y María Auxiliadora, se tuvieron las menores diferencias entre pretest-postest al analizar la información de los grupos controles.

3° y 4°: En el Postest, respecto al componente emocional, no son significativas las diferencias obtenidas entre instituciones educativas. En 3° y 4° solo se notan leves diferencias en los componentes cognitivo y relacional: Las instituciones Manuel José Gómez Serna y Camilo Mora Carrasquilla tuvieron mayores efectos en la componente cognitiva con la intervención pedagógica, frente a los resultados que reflejan el postest de los grupos experimentales en las otras 3 instituciones educativas. Y en el componente relacional la IE Jesús Rey fue la de mayores efectos.

6° a 11°: Sí son considerables las diferencias en los efectos de la intervención pedagógica según las instituciones en los grupos de secundaria, pero por pares de instituciones.

A total Postest y en las tres componentes, San Juan Eudes y José María Vélez tuvieron efectos similares e inferiores a los de Máter Dei y la IE María Cano, que fueron las de mayores efectos (especialmente en las componentes Emocional y Relacional).

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

Logros alcanzados en la competencia socioemocional con el programa de intervención

- Los estudiantes asumieron poco a poco una nueva forma de trabajo fundamentada en el aprendizaje cooperativo; aunque son grupos difíciles por la cantidad y por las características socioemocionales, se logró el desarrollo de las actividades consideradas en el programa de intervención.
- De acuerdo con la valoración de aprendizajes y logros específicos que hacen los maestros, se concluye que el programa tuvo mayor impacto en las conductas externalizantes que internalizantes de los estudiantes, es decir, en aquellas que tienen relación directa con la parte interpersonal o social. Este programa de intervención permitió pensar razonablemente,

desarrollar pautas de conducta constructiva, darse cuenta de sus sentimientos y los de los otros, desarrollar la sensibilidad frente a los contextos interpersonales y adquirir sentido de proporción con respecto a las propias necesidades y aspiraciones en relación con las de los otros. En general se puede decir que frente a los componentes de la competencia socioemocional o las competencias socioemocionales consideradas los estudiantes lograron:

- Respecto al conocimiento de sí, mayor claridad y autocrítica frente al propio comportamiento y el desempeño social
- El autoconcepto: afrontamiento crítico y razonado frente a las demandas y presión de los coetáneos
- La valoración de sí mismo: actitudes más reflexivas sobre sus actos y los de los otros
- La Confianza en sí mismo: expresión clara y oportuna de opiniones y argumentos
- La autorregulación: mayor autorregulación de sus emociones
- El autocontrol: mayor control de comportamientos impulsivos y agresivos

Componente relacional:

- En cuanto a las habilidades sociales y de comunicación: mayor respeto frente a las ideas y convicciones de los demás
- La Empatía o perspectiva social: mayor empatía y sensibilidad frente a las dificultades de los demás
- La Percepción social o interpersonal adecuada: mayor eficacia en el trato y en la exploración de nuevas relaciones.

• Aunque las problemáticas referidas inicialmente por los maestros no se corrigieron totalmente, mejoraron en cuanto a que representan un cambio positivo en el clima del aula de clase y de las instituciones educativas. De acuerdo con los maestros, dentro de los problemas específicos identificados en el diagnóstico inicial que se pudieron corregir o mejorar a través de la implementación del programa están:

- Aceptación, sentido de solidaridad y pertenencia a los grupos.
- Disciplina, conductas más adaptativas en el aula.
- Mayor conciliación e integración personal entre los alumnos
- Capacidad de diálogo, mediante el uso de palabras clave de apertura emocional.
- Clima de convivencia en los grupos
- Mejores alternativas de resolución de problemas.
- Disminución de la agresividad sin motivo.
- Mayor expresividad emocional
- Reconocimiento y aceptación de las normas
- Integración y motivación para el desarrollo de actividades académicas
- Cambio positivo de actitudes.
- Reconocimiento del valor e importancia del trabajo en grupo
- Avance en habilidades de juicio y evaluación
- Participación crítica de acuerdo con el criterio propio de cada estudiante.
- Aceptación y apertura de grupos de amigos cerrados.
- Modificación de respuestas agresivas físicas, por hostiles solo verbales.
- Mayor empatía a la hora de valorar las situaciones conflictivas

• La propuesta permitió ampliar el conocimiento que tenemos de los estudiantes, ampliar la comprensión de las adversidades que amenazan su bienestar, su permanencia en el sistema escolar y, ante todo, favorecer la convivencia pacífica en la institución escolar. Al respecto se identificaron una serie de situaciones familiares que se salen del control institucional y del

maestro y que evidentemente afectan las competencias socioemocionales de los estudiantes.

- Abandono de los hijos
- Actitudes y modelos negativos y pesimistas en el hogar
- Agresividad-maltrato-violencia intrafamiliar
- Carencia de autoridad en las familias
- Conflictos internos de familia y dificultad para crear acuerdos
- Descomposición familiar
- Falta de acompañamiento, responsabilidad y compromiso de las familias en situaciones conflictivas o que merecen su atención
- Falta de afecto y amor en el hogar
- Falta de comunicación asertiva entre las familias y los docentes
- Falta de conciencia o consideración frente a la necesidad de ayuda para solucionar problemas
- Laxitud en la norma
- Sobreprotección por parte de los padres de familia. Poca aceptación o justificación errada de las faltas académicas y normativas en las cuales los hijos incurrir. Las familias por lo general tratan de justificar a sus hijos y defenderlos, no reconocen la manipulación que sus hijos ejercen sobre ellos.
- Soledad de los estudiantes en el hogar y uso inadecuado del tiempo libre.

Algunas anotaciones sobre el desempeño en el programa de intervención pedagógica

- El proyecto no se quedó en un ejercicio solamente experimentado y vivenciado por las maestras, toda vez que los estudiantes se constituyeron en protagonistas del trabajo.
- Esta propuesta exigió un cambio en la práctica educativa, implicó que los maestros visibilizaran a los estudiantes como interlocutores válidos, que pueden asumir un rol activo y propositivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- En el desarrollo de las sesiones y actividades, un factor común que se reveló fue la falta de tolerancia y de diálogo entre los mismos compañeros de grupo. También se mostró falencia en la interiorización de la norma y el respeto por la diferencia, y se evidenció rivalidad entre hombres, mujeres y subgrupos. Estas problemáticas que se presentan en las instituciones educativas, también se ven en el interior de las familias. Lo grave de estos problemas es que desencadenan maltrato físico y verbal, lo que hace que se dificulte el trabajo en grupo; se evidenció además un bajo rendimiento académico, poca seguridad y baja autoestima. Estos problemas se ocasionan por la falta de comunicación y porque los estudiantes tienden a copiar como modelos de comportamiento los referentes que encuentran en la televisión y en sus contextos, además, tienen poco acompañamiento por parte de sus familias, donde no tienen un buen manejo de la autoridad (causas).
- Respecto al papel de las instituciones educativas, los docentes manifiestan que en las prácticas educativas no se promueven los valores, falta escucha y diálogo entre los diferentes estamentos, también entre los que manejan la autoridad; así mismo, no hay acompañamiento en el tiempo libre de los estudiantes. A pesar de estas falencias, los maestros plantearon que la institución hace las veces de conciliador en los conflictos, se busca entablar diálogos entre los estudiantes y sus familias, organiza actividades donde se promueven los valores, se hacen actividades para lograr la interiorización de la norma, lo que resulta un poco contradictorio con las prácticas inadecuadas que ellos mismos describieron. Pese a esta inconsistencia, se evidenció que las instituciones que han tenido los problemas sociales y académicos más difíciles y que han trabajado a fondo con la comunidad son las que integraron de manera más adecuada la aplicación de las actividades dentro del currículo, y aunque tímidas, han hecho acciones para atraer a los padres a la actividad pedagógica de la escuela. Al respecto consideraron prioritario realizar proyectos de escuelas de padres para mejorar la convivencia, e implementar estrategias de

acompañamiento a los estudiantes para fomentar en ellos el diálogo y la interiorización de la norma.

- A partir del registro realizado por los docentes, los grados que respondieron de manera más integral y adecuada al programa fueron 3º y 4º de primaria.
- Los maestros son conocedores de las dificultades de orden socioemocional que enfrentan sus estudiantes y en función de ello, es que se interesaron en participar de esta propuesta y en reflexionar en los espacios que se les brindó en el proceso de formación. Al respecto se puede decir que han conseguido elaborar maneras diferentes de afrontar las situaciones de carácter emocional en el aula y en la Institución Educativa.
- La apropiación del trabajo a partir del aprendizaje cooperativo, en algunos casos se constituyó en un logro relevante; como se reporta en algunas de las instituciones, los niños mejoraron en la discusión de los temas y se daban a la tarea de opinar y confrontar puntos de vista; sin embargo, es claro que en algunos momentos y en algunos espacios, este tipo de trabajo fue mucho más difícil dadas las características de los grupos (disciplina y relaciones interpersonales). Hace falta, entonces, que este tipo de estrategias se utilicen de forma programática y desde temprana edad, de modo que los niños aprendan a trabajar en equipo y se familiaricen con las condiciones del aprendizaje cooperativo en grados inferiores de escolarización, lo que determinaría mayores éxitos en relación con la competencia socioemocional.
- En relación con las temáticas referidas al área de ética y valores, es obvio que las instituciones educativas han abordado este tipo de tópicos, pero la forma en la que lo han hecho es repetitiva y poco reflexiva, de modo que los estudiantes saben nombrar valores, pero no los llevan a la práctica. La exigencia constante de una reflexión y de poner en práctica las habilidades de pensamiento crítico reflexivo agotaba o desmotivaba a los estudiantes; pese a ello, consideramos necesario no desistir con el propósito de potenciar este tipo de habilidades, ya que las dificultades actuales de la sociedad demandan este tipo de trabajo en el aula de clase.
- Hubo casos específicos de niños que sobresalieron por su buen desempeño y capacidades para argumentar y explicar sus puntos de vista, como estudiantes se destacaron por sus dificultades de tipo social, relacional y cognitiva. Esto hace pensar en la necesidad de hacer un seguimiento detallado de estos casos, de modo que se puedan hacer las intervenciones necesarias para potenciar o para remediar respectivamente.
- Dada la pluralidad de grupos y edades fue necesario ajustar el instrumento de evaluación por edades o niveles de formación, lo cual brindó mejores resultados en la aplicación de la prueba.
- Los formatos permitieron tener un seguimiento detallado de los procesos, pero para los maestros resultó una carga importante. Aunque en algunos grupos la autoevaluación no fue asumida como una actividad importante para pensarse a sí mismo, en otros casos, permitió que los estudiantes fueran conociendo sus falencias y fueran reflexionando y autorregulando sus procesos.

Recomendaciones

- Depende del compromiso y creatividad de los profesores, el sacar adelante la propuesta y superar obstáculos como la falta de tiempo y la aparición de nuevas tareas.
- Desde lo aprendido en el proceso, los docentes recomiendan que para trabajar la competencia socioemocional en el aula de clase se debe fomentar constantemente el trabajo cooperativo, de manera que los estudiantes aprendan a escucharse. Además es importante problematizar sobre algunos asuntos para que los estudiantes aprendan a resolver de manera idónea los problemas. Al mismo tiempo se debe trabajar la motivación.
- El aprendizaje cooperativo exige la creación de una atmósfera de aceptación, confianza y

respeto mutuo; la discusión y el compartir cooperativamente en clase se convierte en un espacio facilitador del desarrollo moral, ya que la estructura del trabajo cooperativo implica la solución de conflictos a través del razonamiento y del consenso, aspectos estos que son fundamentales de una conciencia social y ética. El aprendizaje cooperativo constituye una alternativa viable para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a las condiciones de deterioro de nuestra sociedad tanto en el aspecto social como a nivel educativo, lo cual exige nuevas estrategias diferentes a las tradicionales, que respondan a las necesidades y expectativas de los jóvenes de hoy, en donde se promueva en las aulas de clase la participación, el diálogo y la concertación. Durante el "aprendizaje cooperativo" los estudiantes tienen mayor oportunidad de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden discutir, analizar, criticar y reflexionar sobre el conocimiento que adquieren y como lo adquieren, además tienen la oportunidad de establecer mejores relaciones con los otros y trabajar de manera conjunta un objetivo común, elevar la autoestima, el respeto a las ideas de los otros y la tolerancia.

- El profesor es quien debe ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos de pensamiento crítico reflexivo, fomentando entre ellos el diálogo, mediante el cual pueden discutir opiniones y sentimientos y al mismo tiempo conocer los puntos de vista y valores de otras personas.
- El trabajo a partir de las habilidades de pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo posee una gran relevancia, pues permite entre otras cosas, potenciar una postura autocrítica frente al propio comportamiento y favorecer el desempeño social de los individuos a través de la argumentación racional y el posicionamiento ético.
- Si bien, dentro de los propósitos de este trabajo estaba considerado el favorecimiento de una actitud y comportamiento ético, es la institución educativa la llamada a encarar estos hechos con mayor profundidad, tratando de desentrañar las causas y factores asociados a estas problemáticas. Es justo decir, sin embargo, que algunos de estos comportamientos se subsanaron y disminuyeron a medida que se iban desarrollando los encuentros, pero no podemos garantizar un cambio total en los niños, ello depende de que las docentes y la misma institución siga haciendo un acompañamiento. El profesor es quien debe ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos de pensamiento lógico y crítico, fomentando entre ellos el diálogo, mediante el cual pueden discutir sus opiniones y sentimientos con los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beyer, B (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Ally and Bacon Inc.
- Dewey, J (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente*. México. Fondo de la Cultura Económica.
- Goicoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI (España)* No. 05: p. 227-247
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Euska Erico Unibersitatea.
- Paul, R. (1995). *Socratic questioning and reasoning*. Santa Rosa, foundation for critical thinking press.
- Perkins, D. N. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- Rendón, M. A. (2009). *Aprender a pensar lo social. Programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*. Medellín: Litoimpresos y Universidad de

Antioquia.

Rendón, M. A. (2010). El desarrollo de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo. *Creemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y pensamiento*. Año XII, Número 4, Abril de 2010. Organización para el Fomento del Desarrollo del pensamiento. Puerto Rico.

Rendón, M. A. (2010a). *Informe final de la investigación "La educación de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo"*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Rendón, M. A. y Ramírez, M. (2002). El desarrollo cognitivo y su relación con el aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (32), 69-94.

CONSTRUYENDO TEJIDO SOCIAL, AQUÍ TODOS CONTAMOS

Gladys Yulier Bustamante Figueroa

Docentes de Humanidades Lengua Castellana

Hadaloca10@hotmail.com

Con colaboración de:

John Jairo Ocampo

Wimar Mosquera

Anny Maritza Vasco

Tercilio Serna

Dora Lucia Muñoz

Migdalia Rivas

Jhon Alexander Tamayo

INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de la democracia escolar con todo lo que conlleva (la concepción de ciudadanía activa, la apropiación del espacio público, las competencias ciudadanas, la participación ciudadana y sus mecanismos, la defensa de los derechos y las libertades fundamentales, el desarrollo de una identidad que esté ligada a la conservación y defensa del bien común, la protección de la integridad, el concepto de solidaridad y no de competitividad, y, por su puesto la norma como legitimadora de procesos de convivencia), constituye uno de los mayores retos que debe enfrentar la institución educativa al circunscribirse en un entorno que está signado por la violencia, los juegos de poder y el conservadurismo.

Dogmatismo y liberalidad confluyen en un espacio cuyas limitantes de índole diversa tales como económicas, políticas, sociales, ideológicas, conceptuales, por mencionar algunas, sacuden las estructuras de la escuela real, no las de papel, aquellas que aparecen descritas en los interminables y descontextualizados planes de mejoramiento que nos llevan “camino a la calidad”.

Esta inestable relación ha generado una serie de conflictos al interior de ella, impidiendo que la convivencia se dé clara y concretamente, en parte porque se conjugan muchos aspectos que iremos dilucidando en este texto y que pertenecen al campo de lo legal, pero también porque existe una serie de tendencias ideológicas que se convierten en taras, y de pretensiones estatales que someten a los agentes del proceso educativo a presiones que distorsionan la visión y función de la escuela misma.

Si como dicen algunos autores (García Duarte, Ricardo y Serna Dimas, Adrián, “ciudadanía y educación”, en: Dimensiones críticas de lo ciudadano), al hablar del papel de la escuela en la formación política y para la democracia ella se constituye en la primera forma de promover y fortalecer dichos procesos, resulta paradójico que sean los mismos administradores de estos recursos quienes impidan su desarrollo y, más aún, que sean aquellos que legislan quienes la aten de pies y manos.

Si por un lado se exige a la institución crear un ambiente propicio para la participación democrática y generar entes como el ‘gobierno escolar’ que recrea las estructuras de nuestro “Estado Social de Derecho” para que los no votantes ahora, al llegar a los 18 años, comprendan tanto el proceso electoral como todos los mecanismos de los cuales se pueden valer para ejercer su rol como ciudadanos activos, capaces de dinamizar y transformar la vida en el seno de la

sociedad, hombres y mujeres cuyas competencias socioemocionales, incluidas en las competencias ciudadanas, le permitan ejercer sus derechos y hacer uso de sus libertades sin desconocer al otro, al que se le confieren los mismos poderes, según nuestra legislación, por el otro, la escuela afronta un sinnúmero de problemas nacidos en asuntos como la inexperiencia de sus administrativos que, víctimas de decretos nuevos, se convierten en reguladores del proceso y no en promotores de concepciones amplias, capaces de la apertura. La evaluación se transforma, para ellos y para sus docentes, en camisas de fuerza que no permiten la fijación de metas claras a corto, mediano y largo plazo en lo que respecta al horizonte institucional. Exigencia continua de evidencias y estadísticas, apego cerrado a las leyes e interpretaciones que se convierten en verdades unívocas, limitada apropiación del concepto de liderazgo, restricción de espacios de diálogo, debate y concertación al interior de la escuela, al igual que problemas de inteligencia emocional y la concepción empresarial de educación, trastornan el sentido humanizador e intelectual de la labor docente que debe ocuparse ahora de suplir los vacíos afectivos de sus estudiantes, asumir el rol de padres, procurar la alimentación, la vacunación y la asistencia de representantes legales en su tarea de adultos formadores. Atender labores de sicorientación, proyectarse a la comunidad, reeducar a los padres, superar el temor frente a las amenazas internas y externas, atender casos de necesidades especiales de aprendizaje, teorizar en lo académico, profundizar en lo pedagógico y callar en lo político para no ser víctimas de persecución y acoso...realmente no es una panorámica alentadora.

Sin embargo, y muy a pesar de todas esas problemáticas, la institución educativa se propone la formación de jóvenes inquietos y críticos, seres interesados en comprender la realidad de sus comunidades y de aprender a leerla desde espacios más abiertos de la ciudad que los ha excluido.

La Institución Educativa San Francisco de Asís, por ejemplo, no es ajena a la andanada de impedimentos que hemos mencionado desde el comienzo. Ha afrontado además, crisis que nacen en la falta de comunicación y en la desconfianza suscitada por ese desencuentro de paradigmas que se da al interior. Obviamente, la superación de éstos no es tarea fácil puesto que implica una transformación dramática en las formas de concebir el mundo y el poder que allí cohabitan, así como la relación que se da entre éste y la autoridad.

Conceptos como justicia, reconocimiento, estímulo, autoridad, poder, victimización y respeto, se analizan desde perspectivas completamente opuestas ocasionando situaciones conflictivas que han abierto heridas profundas y de muy lenta recuperación.

Surge, entonces, la necesidad de plantearse una serie de preguntas dirigidas a la resolución de estas dificultades, al reconocimiento de los problemas reales y los imaginados, al encuentro de posibles formas de interacción entre los sujetos de este proceso, integrantes de una comunidad en duelo, para fortalecer lazos afectivos y generar un clima escolar más favorable y un ambiente laboral apropiado a la función que debemos cumplir y una institución más abierta a su medio.

En momentos de crisis, el liderazgo y la franqueza de algunos jóvenes se ha tornado difícil de aceptar, pero son estos dos aspectos los que han permitido rescatar la autoestima, lacerada por los juicios y comentarios nacidos en la sub-valoración del trabajo de los docentes.

La agresión verbal continua entre todos los estamentos, las presiones de tipo psicológico y legal, el reproche constante frente a los fenómenos que nacen tras la concienciación de los educandos y la reclamación de sus derechos mediante prácticas democráticas y participativas, convierten a nuestra institución en un verdadero laboratorio para el análisis de los fenómenos políticos y sociales a pequeña escala.

RESULTADOS

La participación en el proyecto planteado, le ha permitido a esta comunidad ser (identidad-identidades), conocerse y exigirse para atender sus prioridades (comunidades con cultura ciudadana) y plantear estrategias que le brinden soluciones, aunque no definitivas, para redirigir algunas de sus búsquedas (responsabilidad social). Confrontar posturas intentando conciliar diferencias, debatir y construir experiencias en espacios apropiados como la mesa de convivencia que deberá funcionar pronto para garantizar equidad y transparencia en los procesos; el acercamiento a instituciones comunitarias, la apertura, aún limitada pero concreta, de la institución para con la comunidad; la reconstrucción del tejido social al interior de ella y con instituciones vecinas, el reconocimiento y posterior trabajo en equipo con entidades como Personería, Metrojuventud, comunidad LGBT, policía comunitaria, escuelas de arte (Evolución arte) y algunas corporaciones del sector.

Se ha logrado convertir a muchos de nuestros educandos en potenciales líderes de sus propios proyectos, en promotores de conceptos como la equidad de género y el respeto y la justicia, y sobre todo, se está dando la pelea por reconocer la importancia de las leyes al interior de cualquier grupo humano, incluyendo el microcosmos al cual llamamos escuela.

De la mano del Proyecto Marco “CONSTRUYENDO TEJIDO SOCIAL: AQUÍ CONTAMOS TODOS”, inicia su vida útil un microproyecto liderado completamente por los estudiantes de la IE San Francisco “CONSTRUYENDO NUEVAS FORMAS DE CIUDADANÍA Y ENCUENTROS JUVENILES”. Nuestra institución pone de manifiesto su realidad en lo convivencial y plantea una experiencia que puede ser tomada en cuenta por otras, con miras a fortalecer sus propios procesos.

Nuestros estudiantes tienen la seguridad de poder compartir con los de otras instituciones lo aprendido y se proponen como dinamizadores de las competencias ciudadanas, especialmente las comunicativas, para contribuir con la construcción de una sociedad más equitativa y justa, donde todos puedan expresarse y generar procesos de reconstrucción del tejido, apropiación de lo público e intervención en la solución de conflictos.

Tenemos un largo camino por recorrer pero estamos en la marcha, escuchando a través de encuestas y encuentros, conversatorios y eventos abiertos a la comunidad barrial, para responder como debe hacerlo la escuela. Frente a lo otro, a la divergencia de criterios, continuaremos debatiendo porque estamos seguros de que es ahí donde se estructura no una sino varias posibilidades de solución.

Esta es la primera construcción que se hace intentando recopilar la experiencia que vivimos durante tres años en nuestra institución educativa. Como el proyecto está interesado en promover la participación de los jóvenes en la estructuración de la vida democrática, los resultados obtenidos y las reflexiones surgidas son producto de las encuestas que ellos mismos confeccionaron y aplicaron a 150 compañeros de todos los grados:

1. A la pregunta ¿considera usted que el comportamiento de los estudiantes en la IE es? Los estudiantes respondieron

Excelente cero

Bueno 88

Malo 49

No responden 6 para un total de 150

2. A la pregunta “considera usted que el rendimiento académico de los estudiantes es...”

Excelente	cero	
Bueno	100	
Regular	44	
No responde	6	para un total de 150

3. "Considera usted que el rendimiento académico está relacionado con lo comportamental"

Sí	104	
No	46	Total 150

4. "Considera usted que el respeto a las normas es necesario para poder desarrollar un ambiente adecuado de convivencia y aprendizaje"

Sí	144	
No	6	total 150

5. "Considera usted que en general en su salón de clase se respetan las normas de convivencia y permiten crear un ambiente de aprendizaje."

Sí	67	
No	83	total 150

6. "Considera usted el respeto de las normas depende de..."

Estudiantes	45	
Profesores	18	
Directivos	73	
Todos	12	
Nulos	2	total 150

7. ¿Cuál cree usted que es el principal problema que afecta a la institución?

Drogadicción	61	
Convivencia	55	
Aplicación de normas	31	
Nulos	3	Total 150

8. "Para usted una salida pedagógica es..."

Perder clase	5	
Un paseo	29	
Aprender en los diferentes contextos	108	
No responde	6	total 150
Nulos	2	

9. "Usted viene a la institución porque"

Lo obligan	2	
Es un deber	13	
Oportunidad de estar con amigos	13	
Obtener formación integral – proyecto de vida	122	total 150

10. "La institución educativa le permite espacios para participar"

Sí	108	
No	35	
No responden	7	total 150

Si se observa atentamente podríamos afirmar que nuestros jóvenes reconocen en sus respuestas algunos factores determinantes en la involución académica que sufrimos, sin embargo, su actitud hacia la propuesta de hacer usos cotidianos de sus propias conclusiones, aplicaciones de esos detalles que han percibido, reconocen la falta de autorregulación. Es decir, memorizaron un concepto (saber) pero no lo han aplicado en la transformación de su entorno porque les resulta abstracto y extraño a su identidad; la razón podría ser que quizás culturalmente, en su formación familiar y comunitaria, no aparecen estos aspectos como vitales.

Mireya Vivas de Chacón (Universidad de los Andes, Estado de Táchira), en su texto "Relaciones inter e intrapersonales en el seno de la Institución Educativa", cita el informe DELOR'S (UNESCO 1996) para afirmar que la educación debe llevar al sujeto que afronta directamente el proceso

hacia el conocimiento, su aplicación (hacer), la convivencia y el ser; en otras palabras la educación debe ser promotora de una “ciudadanía activa y de la cohesión social”. En última instancia vivir en sociedad requiere de un elemento motivador, transmisor y dinamizador de la cultura y de sus valores.

El respeto por los derechos y las libertades propios y ajenos, no se miden de igual manera, han aprendido a sobreponer sus objetivos y metas a los de sus comunidades.

Afirma también Chacón que “La formación para la ciudadanía requiere de la educación emocional de los educandos”, exige el manejo de las emociones, la asertividad, la empatía y la capacidad de resolver positivamente los conflictos, solo así puede lograrse la formación de personas competentes en lo comunicativo, capaces de orientar procesos que redirijan las historias de su entorno.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las instituciones educativas deben priorizar el trabajo en equipo, cambiar la mirada que tienen sobre formación y no anteponer lo académico y lo que sucede en el aula como única forma de aprendizaje, sin convertirse “en toderas” y no perdiendo de vista su objetivo: deben posibilitar, también, el conocimiento en otros espacios y con otras herramientas. Construir alternativas diferentes para la activación y dinamización del gobierno escolar. Conseguir que se respeten las jerarquías sin confundir poder y abuso con autoridad. La promoción de sentido de pertenencia y aprendizaje deben surgir en un ambiente donde la disciplina no sea solo producto del conjunto de normas y su imposición, sino de la concienciación y vivencia que se haga con todos los estamentos.

Los directivos deben intentar asumir su rol de manera más cercana a la comunidad a la cual sirven; no puede plantearse una educación donde las jerarquías no se encuentren, debatan y discutan sobre la cotidianidad y su transformación; requieren mayor formación en lo relacionado con su cargo y a la importancia de motivar y valorar al recurso humano, tarea que han desconocido el MEN y sus secretarías. Es necesario dominar los temores frente a las posturas contrarias, hacer de la escuela un espacio inclusivo y plural, en el cual el otro (sea quien fuere) exprese su propia postura sin temores a ser juzgado, sin ser atacado por ella. La inteligencia emocional y las competencias socio emocionales deben constituir el eje del desarrollo político y democrático al interior de la institución, sin generar desconfianza ni ocasionar atropellos o estigmatizaciones para ningún sujeto.

Por otro lado, es necesario aceptar que los requerimientos que hace nuestro tiempo a la escuela son diferentes y en ella los estudiantes representan parte activa en el cambio; no es posible, pues, negarles su derecho a opinar o a oponer sus propias posiciones a través de espacios de diálogo y concertación. Si esto no sucediera la escuela estaría devolviéndose a los comienzos, que no se pueden desconocer o ignorar, pero que deben constituir el primer impulso hacia la formación de ciudadanos participativos, críticos y activos, cuya intención sea apuntalarse en la búsqueda del bien común y en la conversión de la realidad en la que se forman; solo así cambiará su perspectiva de vida, tendrán otras oportunidades, nuevos horizontes y proyectos de vida más concretos donde no se les niegue ninguna oportunidad.

¿Cómo puede Salud Ocupacional reducir los índices de estrés y agresividad que generan tantas dificultades dentro de las instituciones educativas, afectando a sus miembros? Impulsando este trabajo y desarrollando estrategias encaminadas a la prevención en estos aspectos.

El uso de lo que en nuestro proyecto conocimos como competencias ciudadanas (comunicativas) conlleva al interés por desarrollar procesos de formación más complejos en aspectos como la inteligencia emocional, el desarrollo de las habilidades para expresar las emociones con precisión e inteligencia, generando procesos más solidarios y que apunten al bienestar de los individuos y de sus comunidades. Fortaleciendo posibilidades como la toma de conciencia de nuestras emociones, el poder de regularlas y la posibilidad de crecer a través de ellas (control de nosotros mismos, confianza en los otros, solidaridad, respeto mutuo. Es en este momento donde el docente, sujeto estructurado, maduro y resiliente según las percepciones externas a su quehacer, debe afrontar “exitosamente” y superar cualquier dificultad en el presupuesto de que “Es su responsabilidad, o mejor de la institución educativa, llenar los vacíos ideológicos, políticos, sociales, psicológicos, espirituales y emocionales de sus estudiantes para suscitar un clima institucional más adecuado, propicio para el aprendizaje.” Error craso.

En esta medida, el trabajo mancomunado de los entes gubernamentales, las instituciones educativas (con todos sus miembros), los grupos sociales y los entornos, deben comprometerse con la promoción y desarrollo de las competencias que le permitan a una persona convivir sanamente con otros, sin representar amenaza alguna. ¿Podría decirse que lo hemos conseguido? Pues el triunfo no es muy concreto. Las instituciones públicas (en proceso de certificación y calidad, por ejemplo) inmersas en un mar de novedades que surgen en el día a día, han perdido de vista lo vital pues deben responder a las exigencias que ellas le plantean. Sus educadores no reciben del Estado y sus instituciones estímulos positivos para el desarrollo de su labor, la sociedad les reclama unos resultados que, en muchas formas, desconocen al individuo con la excusa de la modernización, buscando al sujeto que produzca. Dentro de ellas se presentan muchas divergencias que se aplazan para no ser analizadas, comprendidas y modificadas.

Los retos de la Escuela van desde asumir sin temores sus responsabilidades históricas y humanizadoras, hasta la reevaluación de sus perspectivas didácticas, sus postulados misionales y sus valoraciones de lo importante en el proceso educativo. Debemos construir una escuela capaz de cuestionarse sin miedo al surgimiento de las innovaciones, a la participación en la formación de seres políticamente estructurados, socialmente integrados y culturalmente convencidos de los aspectos que constituyen su identidad.

En suma, la tarea es “sencillamente complicada”: prepararse para ver crecer a sus estudiantes intelectual y emocionalmente, animándolos a explorar y reconocer esas habilidades que les permitan afrontar la mutabilidad de sus distintos universos, cumpliendo un rol dinámico, sensible y eficaz en la reconstrucción de lo relacional. La sociedad no puede únicamente, esperar que hagamos de sus miembros seres aptos para un sistema productivo cuya fragmentación personal y social los aliena, los excluye y los olvida. Escuela es sinónimo de crecimiento emocional, de competencias ciudadanas y de liderazgo eficaz.

El conflicto y la crisis son verdaderos tesoros por encontrar en un mundo donde se pretende ocultarlos de la mirada de los demás; donde la idealización, el silencio o la ignorancia de ellos, expande exageradamente las dificultades y a la afectación de las relaciones inter e intrapersonales que deben repotenciarse desde el mundo escolar, y a la inversa. El ciudadano competente, inteligente emocionalmente, capaz de comunicarse, será aquel que pueda propiciar un diálogo en el cual confluyan los acuerdos y las diferencias y, aun cuando no puedan dirigirse hacia horizontes comunes, logren concertar una postura que beneficie a la mayoría.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL MAESTRO COMO INTELLECTUAL Y AGENTE DE CAMBIOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Amparo del Socorro Madrid Madrid⁴

Docente de Politécnico Jaime Isaza Cadavid y Tecnológico de Antioquia

admadird@elpoli.edu.co

Beatriz Elena Álvarez Echavarría⁵

Docente del CEFA

superprofe@yahoo.com

Gladis Elena Madrid Madrid⁶

Docente de la Institución Educativa José Celestino Mutis en la Básica primaria y docente del

Tecnológico de Antioquia

elenamadridmadrid@gmail.com

RESUMEN

La investigación se realizó en las instituciones educativas de nivel superior y media vocacional denominadas Politécnico Jaime Isaza Cadavid, Tecnológico de Antioquia, José Celestino Mutis e Instituto CEFA. En cada una de ellas se rastrearon las retóricas discursivas en los componentes teleológicos y pedagógicos que conforman el Proyecto Educativo Institucional PEI.

Como metodología se hace uso de la MATRIZ DE ANÁLISIS como instrumento que facilita el rastreo y análisis del modelo categorial; las HISTORIAS DE VIDA como elemento medular que da cuenta de la narrativa, en la cual se pone en palabras los recuerdos y experiencias marcadas por épocas de sentido, y en la AUTOBIOGRAFÍA que presenta el acumulado de múltiples redes de relaciones y representaciones de situaciones comunes al autobiografiado.

OBJETIVOS

General

Entender, a través de un pensamiento crítico, el sentido de los símbolos de poder que subyacen en las acciones contradictorias del maestro frente a los procesos de inclusión o exclusión, en contextos culturales educativos diversos.

Específicos

Describir, a partir de observaciones participantes, los actos o prácticas excluyentes del maestro en su cotidianidad de docencia.

Comprender los códigos simbólicos y el sentido que tiene el poder oblicuo en las actitudes del maestro, generando capacidad de pensarse como intelectual y agente de cambio en contextos diversos.

METODOLOGÍA: En el desarrollo de esta investigación se utilizó la metodología de los Cuatro Marcos, la cual se viene implementando en Manizales en el desarrollo de las investigaciones de maestría y doctorado.

Los Cuatro Marcos propuestos son:

⁴ Socióloga con especialización en Administración y Políticas públicas.

⁵ Licenciada en Ciencias Sociales, Especialista en Innovaciones Pedagógicas y Curriculares.

⁶ Antropóloga, Licenciada en Ciencias Sociales Especialista en Innovaciones Pedagógicas y Curriculares, Especialista en Pedagogía y Didáctica.

MARCO METODOLÓGICO

Para efectos del trabajo de investigación que nos ocupa, el marco metodológico lo integran el método de análisis categorial para lo teórico, como el método de la auto-biografía en lo narrativo. Para categorizar y organizar los datos del marco teórico se hace uso de la MATRIZ DE ANÁLISIS como instrumento que facilita el rastreo y análisis del modelo categorial; la matriz como herramienta facilita hacer relaciones categoriales, las que pueden llegar a tomar formas diferentes. Es de anotar que estas categorías iluminan el desarrollo del trabajo, pero serán potenciadoras de otras nuevas categorías que marcan la construcción de un nuevo modelo categorial el cual se convierte en las conclusiones de la investigación.

Así mismo, vale la pena resaltar que el elemento medular de la historia de vida está dado por la narrativa, en la cual se pone en palabras los recuerdos y experiencias marcadas por épocas de sentido; en la autobiografía se presenta el acumulado de múltiples redes de relaciones por ser la representación de situaciones comunes al auto biografiado, pues es un caminar con el otro, es comprender nuestra propia existencia a la hora de reconstruirla.

MARCO EPISTEMOLÓGICO

La autobiografía se ha constituido en la estrategia seleccionada para la construcción de saberes, porque la narrativa posibilita trascender lo cotidiano a una teoría de la experiencia, la cual según Gadamer⁷, “consiste en romper el cerco cientificista y liberar así al pensamiento para que se abra a la experiencia histórica y la comprensión como acontecer”.

La historia de vida por ende, reconstruye un pasado para explicar acontecimientos del presente; a este respecto Gadamer sostiene que la esencia de la historia no consiste en la restitución del pasado, sino “en la mediación del pensamiento con la vida actual”⁸.

MARCO NARRATIVO

La investigación se inscribe dentro de un enfoque descriptivo y comprensivo, por lo cual el proceso de indagación se fundamenta en distintas estrategias, que van desde el dato hasta ejercicios etnográficos

Las unidades de análisis para el estudio están compuestas por estudiantes, profesores y administrativos de instituciones de educación superior, para lo cual se han seleccionado dos (2) de ellas: EL POLITÉCNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID y EL TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA.

MARCO TEÓRICO

Son varias las categorías que constituyen el soporte teórico de la investigación; no obstante, se inicia el trabajo con algunas de ellas como orientadoras del proceso de fundamentación. El **poder** y el **maestro intelectual** son las categorías de primer orden y a partir de ellas surgen otras categorías, las cuales se irán transformando en las que se convierten en las conclusiones de la investigación.

El concepto *intelectual* es utilizado por primera vez en Francia para nombrar a las personas de ciencia, arte y cultura que apoyaban al judío Alfred Dreyfus en el proceso de liberación, luego de ser acusado de traición; es decir, el término desde que aparece se encuentra asociado a los individuos que poseen un prestigio, un pensamiento y una ideología determinada.

El concepto de *intelectual* se puede rastrear desde diferentes autores. Para Le Goff el intelectual

⁷GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método. Salamanca 1977, pp. 329-330

⁸ Ídem.

en la Edad Media tiene como oficio “Pensar y enseñar su pensamiento”⁹. En Gramsci, se plantea la existencia de los intelectuales desde la teoría marxista cuando postula la existencia de una sociedad dividida en clases, es así como “Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, una o más capas intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de su propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político...”¹⁰. El artículo de Laura Baca Olamendi¹¹ da cuenta de la concepción del intelectual en Norberto Bobbio. Allí se plantea en primera instancia las diferentes formas del poder; el poder económico referido a “aquel que se vale de la propiedad de ciertos bienes, necesarios o considerados como tales, en una situación de carestía, para inducir a todos aquellos que no los poseen a tener una cierta conducta, consistente principalmente en la ejecución de un trabajo útil”¹². El poder político es entendido como “el poder que siempre ha sido considerado el *sumo poder*, porque en cualquier sociedad quien lo detenta puede ser considerado como el grupo dominante”¹³ y el poder ideológico que es relacionado al saber. Este último es definido como el poder que se ejerce por medio de la palabra y que al controlar algunos saberes, previamente seleccionados, ejerce cierta influencia sobre los sujetos de la sociedad y los conduce a tomar algunas decisiones en la sociedad. Para Bobbio es en el poder político donde se circunscribe en la modernidad el intelectual. El juego de estos actores en un escenario público fundamentalmente renovado, produce transformaciones importantes en el entramado de nuestras sociedades y culturas. En Bobbio, el intelectual como producto de su propia circunstancia histórica tiene una responsabilidad, entendida ésta como la actitud de un “hombre que antes de actuar se preocupa de prever cuáles serán los efectos de su acción”¹⁴

PROCESO DE ANÁLISIS

Para el desarrollo del análisis se construyó, metafóricamente, la historia de un elefante llamado Diverso; con él se reconstruyen diferentes situaciones de vida vividas en la institución educativa.

- Retóricas discursivas de inclusión
- La norma como ejercicio de poder
- Prácticas reales de exclusión
- El menosprecio consiste en el maltrato y la violación, como formas de ataque a la integridad física y psíquica

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

El primer acto que debe hacer el maestro intelectual que trabaja en contextos diversos, es abordar el concepto de diversidad y reconocerla en su práctica como un valor y no un déficit.

El estudio de la realidad no es solo lo que las evidencias dejan ver o presentan, la realidad es dinámica e invita a entender el movimiento del orden; son los usos cotidianos y jerárquicos los que no dejan ver la realidad tal cual es.

Las seducciones de poder manifiestas en las retóricas discursivas hacen que los maestros manejemos en las prácticas un poder oblicuo, convirtiéndonos en los personeros de lo centrado y de lo punitivo, impidiendo en las prácticas reales constituirnos y constituir en los estudiantes sujetos de voluntad. El sistema determina las condiciones y yo me vuelvo determinado en un

⁹ Le Goff, Jacques. Los intelectuales en la Edad Media. Madrid. Gedisa, 1986. Pág 21.

¹⁰ Gramsci, Antonio. La formación de los intelectuales.

¹¹ Baca, Olamendi Laura. La concepción del intelectual. En: Análisis Político. Nº 25, Mayo-Agosto 95. Bogotá, UNAL.

¹² Bobbio, Norberto. En: Baca, Olamendi Laura. Op. cit.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ídem*.

trabajador del sistema.

Los cambios en la práctica y no solo del discurso que debe hacer un maestro que se piense como intelectual y agente de cambio, deben apuntar a tener una responsabilidad social donde permanentemente se pone bajo sospecha el poder institucional para trabajar y pensar situados; esto quiere decir, pensar y trabajar con consciencia y anticiparse a los hechos.

La Pedagogía de la Distinción propone una descentración vigilante y resistente en nuestro quehacer cotidiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amitai Etzioni Y Alyssa Bowditch, citado por Del Águila Rafael. En: *Intelectuales: ¿especie en peligro?* *Revista libros de la Fundación Caja Madrid*. No.19, noviembre del 2006.

Baca, Olamendi Laura. La concepción del intelectual. *En: Análisis Político*. No. 25, Mayo-Agosto 95. Bogotá, UNAL.

Biblia. Epístola de Pablo a los Romanos, capítulo 7, 14-20

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores. 1ª ed.

Bobbio, Norberto. *La Cultura Italiana tra 800 e 900*. Florencia. Leo Olschla.1981. En: Baca, Olamendi Laura. *Análisis Político*. No.25 Mayo-Agosto 95. Bogotá .UNAL.

Foucault, Michael. *Microfísica del poder*

Gadamer, Hans-Georg.

Gramsci, Antonio. *La formación de los intelectuales*.

_____. Citado por Martín Yuchak *En: El interpretador*. Lo intelectual y los intelectuales. Acerca del concepto de intelectual en Gramsci. No.1 Abril 2004. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Le Goff, Jacques. *Los intelectuales en la Edad Media*. Madrid. Gedisa, 1986. Pág 21.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA: DEMOCRACIA, CONVIVENCIA Y CORRESPONSABILIDAD EN LA ESCUELA, DESARROLLADA EN OCHO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LAS COMUNAS 6 Y 8 DE MEDELLÍN, DE AGOSTO DE 2009 A FEBRERO DE 2010

Luis Fernando Herrera Gil

Centro de Fe y Culturas y Fundación Bienestar Humano
acisgalatea@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las realidades de violencia que las comunas de Medellín han experimentado durante los años 2009 y 2010, donde las escuelas se han convertido en escenario de disputa y en lugares estratégicos para el posicionamiento de “nuevos” poderes en las zonas, le hacen preguntas directas a las instituciones educativas: ¿cómo afrontar una nueva versión del conflicto social, económico, político y armado del país? ¿De qué forma la escuela posibilita el afianzamiento de un sistema de valores que resulta útil a un tipo de forma de vida propensa a la violencia? ¿Cuáles son los mecanismos de resistencia que promueve y crea la escuela para paliar la avanzada de una cultura de la violencia, del desconocimiento de la dignidad del otro?

“Visto de esta manera, el conflicto escolar se caracteriza por su carácter complejo en los intramuros de la institución escolar y por su aspecto vinculante con la realidad. El llamado es a que la escuela no permanezca sorda frente a lo que acontece adentro y lo que pasa afuera. Con tal actitud, es posible que las situaciones de conflicto se constituyan en un elemento potenciador de la vida educativa y de los actores que a ella concurren”¹⁵.

Asistimos desde hace algunas décadas a un proceso de “desestructuración simbólica”¹⁶ de la escuela, en el que su papel como espacio exclusivo de socialización está siendo cuestionado por otros escenarios, y por supuesto, por otros actores que allí interaccionan, mucho más “vivos”, dinámicos y altamente eficientes en términos de transmitir un tipo de sentidos sobre la vida, la muerte, el amor, la amistad, el trabajo, el cuerpo, el éxito.

La escuela, así como la familia, la iglesia y el mundo adulto en general, ya no son una referencia ineluctable para la niñez y la juventud en lo concerniente a la búsqueda de respuestas a sus preguntas vitales, aquellos discursos son controvertidos con nuevas referencias producidas por los medios de comunicación, compuestos en su mayoría por las lógicas del mercado y del consumo, así como la construcción de nuevos códigos de comunicabilidad entre pares que aíslan sistemáticamente una institucionalidad adultocéntrica.

Ahora bien, algunas teorías reproductivistas plantean que la escuela es un espacio de réplica y refundación del modelo imperante, de las estructuras inequitativas, del autoritarismo y de la violencia. Así pues, la escuela y su propuesta educativa, según Illich, no tiene esperanzas de reflexionar y presentar propuestas de transformación de los conflictos sociales, según él, está “inhabilitada intencional e instrumentalmente”¹⁷ y por ello se debería declarar la *muerte de la escuela* o la *desescolarización de la sociedad*.¹⁸

¹⁵ GHISO, Alfredo. Pedagogía y Conflicto: Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia. Ceseq Medellín, julio, 1998. En línea: <http://www.escolapios.es/accion%20social/indexas.htm>

¹⁶ Ghiso, pág. 46

¹⁷ Ghiso. Ídem

¹⁸ Para ampliar esta noción ver a Everett Reimer o Ivan Illich.

Estaríamos frente a un campo de combate como lo plantea Zuleta y Foucault en una micropolítica de la escuela donde:

“...la educación y el maestro están, sin saberlo, formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; reprimen el pensamiento para que pueda funcionar en cualquier parte... lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se le respeta, ni se le reconoce como un pensador.” Luego Zuleta plantea “En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no quiere, de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder un año. Más tarde trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo y a resolver problemas que a él no le interesan.”¹⁹

Desde estas lógicas, la escuela concibe el conflicto como algo negativo, no deseable, amenazante de la “paz” y del orden, asociado casi automáticamente a la violencia, visto poco más o menos, como una patología que debe curarse, corregirse, es más, invertir los recursos necesarios para prevenirlo. Como dijimos, esta visión del conflicto no es neutral, es producida por un modelo de pensamiento que trae consigo una interpretación y acción objetiva sobre la realidad, aquella que defiende que el conflicto no hace parte de la red de relaciones intersubjetivas, culturales, económicas y políticas que llamamos sociedad, y que por el contrario, es una antítesis de la representación modélica de lo social.

El conflicto entonces debe ser negado y castigado, eludido y en el mejor de los casos administrado, para detenerlo y controlar sus disfunciones; los y las estudiantes, el cuerpo docente y las herramientas institucionales con las que cuenta la organización educativa, proclaman una realidad aconflictiva tanto en el plano social como en el científico.

Sin embargo, es posible ver a la escuela con otros ojos, reconocer por supuesto que debe reconfigurar sus bases más profundas y advertirse como un espacio para la vivencia de una democracia radical, donde la dignidad humana sea respetada y protegida en su totalidad. Esta propuesta de escuela entiende que existe un debate interno, una constante construcción y tensión intersubjetiva, donde la estructura misma puede afectarse por la acción de resistencia de las personas. Así pues, el estudiante no es un ser pasivo que solo participa como sujeto dominado y preservador de la dominación, sino que puede desde su subjetivación, proponer alternativas de transformación. Los sujetos son capaces, agencian la construcción de una escuela incluyente, respetuosa y admiradora de la diferencia.

El conflicto es entendido por los maestros y maestras como una oportunidad para la formación permanente, donde el debate y la discrepancia sirven de base para la construcción de una crítica pedagógica que permita la articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras. Los y las estudiantes son reconocidos desde sus condiciones de infancia, adolescencia y juventud y se construye conjuntamente saberes pertinentes y diversos. Además, ellos y ellas se comprometen a promover la palabra como mecanismo privilegiado para construir desde el conflicto.

Un conflicto entonces, no se define por su apariencia externa (manifestación), sino por su contenido (por sus causas profundas). Podríamos hablar de conflicto *“en aquellas situaciones de*

¹⁹ Ghiso. Ídem.

*disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna*²⁰, o también, siguiendo a Jares, el conflicto es “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes”²¹.

No será atrevido decir entonces que el conflicto es consustancial al ser humano, que se convierte en una palanca de transformación social y en una oportunidad para aprender. Por ello, *“lo fundamental será aprender a convivir con el conflicto y hacer de éste una oportunidad de crecimiento, de mejora, así como una herramienta pedagógica, a través de la cual se dote a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de habilidades y estrategias para aprender a afrontarlos de forma positiva, sin necesidad de que nadie esté presente, tanto en la escuela como en cualquier otro ámbito”*²².

PROCESO DE ANÁLISIS

La sistematización que se presenta hace parte del proceso de construcción de la memoria²³ del proyecto Democracia, Convivencia y Corresponsabilidad en la Escuela, desarrollado con docentes y estudiantes de ocho instituciones educativas de las comunas 6 y 8 de Medellín durante los meses de agosto de 2009 a febrero de 2010 a cargo del Centro de Fe y Culturas y la Fundación Bienestar Humano. Esta memoria da cuenta de la experiencia de formación en dichas instituciones educativas a través de una pedagogía participativa y crítica orientada a fortalecer e incentivar la creatividad, la reflexividad y el desarrollo de capacidades del sujeto y el colectivo para promover en la escuela y a la escuela, como espacio para la democracia, la participación y el goce pleno de la dignidad humana.

¿Cómo entendemos la sistematización?

La sistematización la concebimos desde dos pilares epistemológicos que podrían ubicarse en un debate contemporáneo en América Latina sobre construcción del conocimiento (Epistemología de la diferencia, Estudios decoloniales, pensamiento crítico latinoamericano, entre otros), un pilar lo constituye la unidad entre el sujeto y el objeto del conocimiento, posición que cuestiona la búsqueda de “objetividad” propia de las discusiones del positivismo. El observador participante o quien sistematiza una experiencia, participa en la misma y construye, desde su propia práctica, conocimientos pertinentes, mediante una reflexión sistemática acerca del proceso vivido en la interacción con otros actores sociales, encaminada además, a la cualificación de su quehacer, a su legitimación, a su transformación, o bien, al análisis de la capacidad para ser escalada.

En segundo lugar, la sistematización se basa en la unidad entre el que sabe y el que actúa, intenta superar la tradicional separación entre los intelectuales y los activistas, según la cual, la acción de las organizaciones sociales se interpretaba según el aparato conceptual de los intelectuales ubicados en las instituciones universitarias o los institutos reconocidos, generalmente vinculados a

²⁰ CASCÓN SORIANO, Paco. *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona. Artículo publicado en el portal oficial de la UNESCO. Junio de 2004. Pág.8. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/files/32675/11455277791edconflicto.pdf/edconflicto.pdf>.

²¹ JARES, X.R. “El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar”, en VVAA. *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Actas, Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y O.E. de Cataluña. 1990. Citado en: El lugar del conflicto en la organización escolar. En internet: Revista Iberoamericana de Educación. Número 15: Micropolítica en la Escuela. Septiembre - Diciembre 1997. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>

²² CASCÓN SORIANO, Paco. *Apuntes sobre educación en y para el conflicto y la convivencia*. En: Revista Andalucía Educativa. No.53. Febrero de 2006.

²³ Memoria compuesta por cuatro productos más, 1. Multimedia con instrumentos metodológicos y conceptuales; 2. Video de la experiencia, 3. Informes descriptivos mensuales; y 4. Informe final enfatizando en el análisis teórico sobre el conflicto.

algún claustro. Esta tendencia se ha ido rompiendo, y hoy la construcción de conocimiento por parte de las organizaciones de la sociedad civil se reconoce como un ejercicio legítimo y de alta calidad donde se ha ido construyendo y generando un uso creativo de la teoría, permitiéndole tender un puente entre el concepto y la práctica, entre la extensión y la investigación. Dicho de otra forma, “la reflexión (entendida como enseñanza reflexiva), significa también el reconocimiento de que la producción de conocimiento respecto de lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo” (Zeichner, 1993:45). En esta perspectiva, la sistematización no “pretende únicamente saber más sobre algo, entenderlo mejor; se busca, de manera fundamental, **ser y hacer mejor**, y el saber está al servicio de ello. En sistematización el **para qué** del conocimiento es el regreso a la práctica.”²⁴

RESULTADOS

En la evaluación realizada con los y las docentes el 12 de febrero de 2010, se reconoció como uno de los logros más importantes del proyecto su vinculación estructural a la institucionalidad, convirtiéndose en el proyecto de convivencia de algunas instituciones educativas, o en el proyecto transversal de democracia en otras. Este avance garantiza la continuidad del proceso, la apropiación de las estrategias y los principios fundamentales de la iniciativa. La presente sistematización se ocupa entonces de indagar por los elementos clave, desde el punto de vista metodológico, que hicieron posible este avance.

Así las cosas, la pregunta que acompañó el proceso de investigación fue ¿Cuáles fueron las estrategias metodológicas empleadas en el proyecto Democracia, Convivencia y Corresponsabilidad en la Escuela, que facilitaron su consolidación institucional como proyecto de convivencia en las 8 instituciones educativas participantes, cinco en la comuna 6 y tres en la comuna 8 de Medellín?

Teniendo en cuenta este foco sobre el proyecto, como puntos centrales en el análisis se privilegian las contradicciones y las crisis, la reflexividad como medio para “comprender el comprender”, las relaciones e interacciones entre teoría y práctica desde un reconocimiento de los “espacios de relevo” (Deleuze, 2007) y el favorecimiento de la pluralidad interpretativa para mostrar los diferentes caminos de la experiencia vivida.

Metodológicamente sistematizar una experiencia sobre la marcha es un reto importante a la hora de pensar los procesos de planeación, seguimiento, monitoreo y evaluación del proyecto. Fue muy importante entonces pensar la acción cotidiana en clave de sistematización, donde cada actividad e instrumento fue diseñado y orientado a conseguir los impactos esperados, a su vez como instrumento de seguimiento y como recolección de información para la sistematización.

Dar cuenta de la pregunta central de la sistematización permite entender, entre otras cosas, cuáles fueron las estrategias metodológicas empleadas en el desarrollo del proyecto, qué tan reflexivas, contextuales y situadas fueron esas estrategias, y qué nivel de incidencia tuvieron en los resultados obtenidos; además, de qué forma la estructura organizacional del proyecto se relaciona con las apuestas metodológicas y el enfoque propuesto. La reconstrucción de la experiencia, es decir, el levantamiento de un relato histórico del proceso fue contrastado con el diseño preliminar

²⁴MORGAN, María Luz: Taller permanente de sistematización. Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización. Lima, octubre de 1996.

del proyecto y las voces de los y las docentes, estudiantes, directivas de las instituciones y profesionales del equipo, posibilitando la construcción y validación de un sistema categorial constituido por tres categorías interrelacionadas que representan la estructura dinámica del proyecto, la primera definida como *sujetos y formas de organización de la acción*, la segunda *procesos metodológicos* y la tercera *Gestión del proyecto*.

Sujetos y formas de organización de la acción:

En el proyecto participan fundamentalmente cinco actores de características diferenciadas y que de una u otra manera representan distintos sectores de nuestra sociedad, a saber: Docentes, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil, Gobierno municipal y empresa privada. Esta pluralidad de intereses y roles, obliga a organizar su participación de manera que su influencia sobre el proyecto sea de complementariedad y no de pugna de fuerzas. Por eso, las formas organizativas en los proyectos no son aprioris, sino estrategias de organización de la acción, que son al mismo tiempo maneras de expresión de los enfoques. Para ilustrar lo anterior el proyecto fue perfilando la creación de formas organizativas para responder a la acción tales como: *los Dinamizadores*: Conformado por un grupo de 38 docentes de las 8 I.E. que voluntariamente participan del proceso. Los dinamizadores tienen la responsabilidad de multiplicar la información en cada institución educativa e ir dejando capacidades instaladas en ellas. De la misma forma, el equipo de profesionales del proyecto fue constituyendo una manera de organizarse a su interior para que eficiente y coherentemente pudiese acompañar los procesos en las institucionales, por ello se crearon comités de trabajo y agendas particulares y generales que debían estar acompañadas de una eficaz estrategia de comunicación.

Procesos metodológicos:

En el proyecto se diseñaron y se fueron perfilando momentos metodológicos que, reflexionados y analizados desde un proceso de sistematización, resultan vitales en la idea de pensar una posible multiplicación de la experiencia o de dotar a la ciudad de una manera de hacer las cosas, que para el caso del proyecto puede ser considerada exitosa. Se llevaron a cabo Seminarios-Taller con docentes que representaron el centro de formación del proyecto, buscando generar competencias comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras en los sujetos que participan, para que a través de la multiplicación, esas capacidades sean apropiadas por las instituciones educativas o por otros colectivos en los que participen. Se relaciona teoría y práctica en sus dinámicas de trabajo, partiendo de una concepción de la realidad como producto histórico en continuo devenir. Los seminarios estaban pensados como escenarios para la construcción colectiva de saberes pedagógicos desde la experiencia, para la construcción de subjetividades y confianza y como contextos para la planeación de las orientaciones de aula que representan otro de los componentes metodológicos del proyecto y que son entendidas como una estrategia pedagógica para construir comunidades de aprendizaje situado y lazos sociales entre docentes y estudiantes. El último componente fue el de Comunicación y movilización, donde se pretendió activar sentidos educativos y culturales a favor de la convivencia en la escuela y legitimarla como espacio para la democracia, la convivencia y la corresponsabilidad.

Gestión relacional del proyecto

El proyecto Democracia, Convivencia y Corresponsabilidad en la Escuela, es fruto de lo que podríamos denominar un proceso de gestión relacional que es indudablemente la clave para garantizar el desarrollo y la sostenibilidad de este tipo de iniciativas. Desde el liderazgo de los distintos actores involucrados, manteniendo los roles específicos, trabajando en red y haciendo prevalecer el ejercicio de las ciudadanías y la democracia participativa, es posible que lo

emprendido pueda continuarse y seguir maximizando sus impactos.

Una Alianza entre el Estado, la empresa privada y las organizaciones de la sociedad civil hacen posible este tipo de proyectos, reflejando en su dinámica las responsabilidades de cada quien, sus intereses y obligaciones. Es así como la Alcaldía de Medellín, a través de la Secretaría de Educación Municipal, estará demostrando el compromiso de las instituciones del Estado con el reconocimiento del derecho a la educación y los derechos en la educación, buscando mejorar las capacidades de la institución y las personas que la componen para responder ante situaciones tan difíciles como las que vive hoy la ciudad; por su parte, el sector privado, al vincularse con estos proyectos desde la gestión de relaciones y recursos, tiene la oportunidad de desarrollar de manera pertinente su responsabilidad social empresarial; y, por último, la sociedad civil organizada en consonancia con el principio de la corresponsabilidad, deberá dinamizar los procesos académicos, de acción formativa de base y de movilización, que garantice su sostenibilidad social.

LECCIONES APRENDIDAS

Estudiar el presente y al mismo tiempo proponer transformarlo, se constituye en un tipo de conocimiento que va más allá del levantamiento de cuerpos teóricos robustos y tecnologías de punta para analizar la realidad. Los procesos de sistematización se ubican en la perspectiva de la praxis que vincula el conocer con la acción, así pues nos ubicamos frente a la posibilidad de construir conocimiento epistemológico y no un conocimiento teórico.²⁵ Por eso los aprendizajes que presentamos a continuación cruzan las instituciones educativas, las organizaciones operadoras, a la empresa privada y al Estado. Cada una se materializa de manera específica de acuerdo a su rol y al nivel de involucramiento en el desarrollo del proyecto.

- ✓ Se reconoce institucionalmente la importancia de continuar trabajando de manera más permanente en la escuela al reconocerla como escenario de construcción de ciudad.
- ✓ Se logra construir el núcleo básico de réplica del proyecto; como se anotó desde el inicio, esta sistematización pretendió dar cuenta entre otras, de la capacidad de escalamiento del proyecto identificando su núcleo básico de réplica.

NÚCLEO AXIOLÓGICO	NÚCLEO METODOLÓGICO
La valoración de la dignidad humana y desarrollo de una pedagogía de la no violencia activa.	Animación sociocultural, formación en movimiento.

- ✓ La propuesta formativa es altamente valorada por los y las docentes, en tanto apunta al fortalecimiento de competencias en términos de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas para la animación y la promoción, mediante la apropiación crítica de conceptos, métodos y técnicas tendientes a fomentar el desarrollo humano y la formación para la vida.
- ✓ Los elementos conceptuales y metodológicos desarrollados que están enmarcados en los presupuestos éticos que regulan la formación, permiten entender en la didáctica la generación de asombro, las mediaciones desde estrategias, mecanismos y procesos en los que lo lúdico, lo estético, lo recreativo son medios para construir saber.
- ✓ Para desarrollar una iniciativa de formación como ésta es necesario que los y las participantes reconozcan la importancia del aprender, desaprender y recrear.

²⁵ A propósito de la diferencia entre conocimiento teórico y conocimiento epistemológico ver a ZEMELMAN MERINO, HUGO. Aspectos Básicos de la Propuesta de la Conciencia Histórica (o del presente potencial). 2010

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona Ed. Gedisa
- Boggino, N. (2007). *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Rosario-Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones. Texto disponible en internet: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/40/biblio/40BOGGINO-Norberto-Parte-2-Cap-1-Convivir-aprendiendo.pdf>
- El Colombiano, 22 de febrero de 2009. En internet: http://www.elcolombiano.com/PDFImpresa/pdf_2009_9_17.pdf
- Fundación SES. Proyectos Sociales con Perspectiva de Escala. En internet: http://www.funds.es.org.ar/archi/tematicas/escala/pry_sociales_escala.pdf
- Fundación Bienestar Humano: Proyecto Democracia, Convivencia y Corresponsabilidad en la Escuela.
- Ghiso, A. (1998) *Pedagogía y Conflicto: Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia*. Cesepe - Medellín, En internet: <http://www.escolapios.es/accion%20social/indexas.htm>
- Ghiso, A. (1998). *Pedagogía y Conflicto: Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia*. Cesepe Medellín, Julio, 1998. En línea: <http://www.escolapios.es/accion%20social/indexas.htm>
- González, E. (2001). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. En: *Revista Universidad de Medellín*, Número 73, octubre 2001. 124-132.
- Martínez, M. (2001). *El método de la Investigación-Acción*. Copyright©2001 m. Avizora.com. Consultado: 1 noviembre de 2009. En internet: http://www.avizora.com/publicaciones/monosavizora/el_metodo_de_la_investigacion_accion.htm
- Massó, Francisco. *El arte, transacción para la convivencia*, <http://www.cop.es/colegiados/m-00407/>
- Messina, G. *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. En internet: http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. En internet: <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/logros/desarrollo.asp?id=35>
- Morgan, M. (1996). *Taller permanente de sistematización. Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización*. Lima, octubre de 1996.
- Rivière, E. (1998). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. Artes y Escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF.
- Sepúlveda, M. *Animación Sociocultural Juvenil Del Quehacer a La Praxis*. En internet: <http://www.scribd.com/doc/12204550/Animacion-Sociocultural-Juvenil-Del-Quehacer-a-La-Praxis>
- Spravkin, M. (1998). *Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones, Artes y Escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires. Editorial Paidós SAICF.
- Programa Nacional de Alianzas. Banco Mundial, Fundación Corona, Departamento para el desarrollo internacional del Reino Unido, Universidad del Norte, Universidad del Valle, Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Bucaramanga, INER-Universidad de Antioquia, CIDER-Universidad de los Andes. *Creación y consolidación de alianzas. 2002*

SEGUNDA PARTE

LA SOCIOEMOCIONALIDAD EN EL NIÑO, LA FAMILIA Y LA ESCUELA

**EL PAPEL DEL ADULTO Y LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL DE LOS HIJOS.
INFORME DE LA TERCERA PARTE DEL PROYECTO APRENDER A PENSAR LO SOCIAL: PROGRAMA
DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL
EN EL CONTEXTO ESCOLAR. FORMACIÓN DE 150 PADRES DE FAMILIA DE 8 INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

María Alexandra Rendón Uribe²⁶

Docente Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
alexa.rendon01@gmail.com

Olga Elena Cuadros Jiménez

Docente Universidad de Antioquia
olgacuadros@gmail.com

RESUMEN

El proyecto “Aprender a pensar lo social: programa de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar. Formación de 150 padres de familia de 8 instituciones educativas de la ciudad de Medellín”, es un proyecto de extensión financiado por la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia a través de la convocatoria del Banco Universitario de Proyectos de Extensión (BUPPE) del año 2009. Esta tercera fase del proyecto *Aprender a pensar lo social*, tuvo como finalidad promover la competencia socioemocional en el contexto escolar y familiar a través de un proceso de formación con padres que le diera continuidad a los procesos adelantados en la segunda fase de esta propuesta, en la que se trabajó con maestros y estudiantes de la ciudad de Medellín. A través del proceso de formación de padres se buscaba intervenir los problemas que se presentan en el ámbito familiar y que afectan la competencia socioemocional de los estudiantes.

La muestra propuesta fue de 150 padres con quienes se desarrollarían 8 talleres de formación. Mediante los talleres y el diligenciamiento de ciertos instrumentos como listas de chequeo para padres y alumnos sobre conductas asociadas con la CSE (Competencia Socioemocional), se identificaron problemáticas particulares y se abordaron estrategias para el acompañamiento a los hijos y para lograr un mejor y más consistente desempeño como padres en la formación socioemocional de los niños y niñas. Al final, los padres reconocieron ciertos aprendizajes y valoraron altamente las actividades realizadas en los talleres.

OBJETIVOS

Por tratarse de un proyecto de extensión los objetivos son de acción:

General (según Problema, necesidad u oportunidad)

- Promover la competencia socioemocional en el contexto escolar y familiar, a través de un proceso de formación con padres que le de continuidad a los procesos adelantados en la segunda fase de esta propuesta

Propósito (según Proyecto)

- Intervenir los problemas que se presentan en el ámbito familiar que afectan la competencia socioemocional de los estudiantes, a través de un proceso de formación de padres.

²⁶ Doctora en Ciencias Pedagógicas.

Específicos derivados del propósito (según Actividades)

- Registrar los efectos del proceso de formación con padres de familia en la competencia socioemocional de los estudiantes de 8 instituciones educativas seleccionadas de la ciudad de Medellín, cuyos padres participan en el proceso de formación
- Evaluar la efectividad de la formación por parte de los maestros que desarrollaron el proceso y por parte de los padres participantes.
- Socializar la experiencia de trabajo y los resultados del proceso de formación de padres de familia.

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA

De acuerdo con la conceptualización de los componentes que engloba la Competencia Socio Emocional (CSE) descritos en el capítulo 1 titulado **“La educación de la competencia socioemocional en la institución escolar a través del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo”**, se parte de la idea de que el desarrollo de la CSE favorece la manifestación de actitudes pro-sociales, basadas en la construcción de representaciones mentales del sí mismo y del otro, que propenden por delimitar los roles, funciones, derechos y deberes que cada quien tiene como sujeto activo dentro de un grupo social determinado. Esto posibilita la manifestación de conductas y respuestas emocionales en los sujetos que tienden a garantizar un adecuado vínculo social, que en última instancia es a través del cual se da vía a la construcción de espacios que consolidan estructuralmente a la sociedad, representada en instituciones que como la familia y la escuela mantienen dicha estructura.

Familia y escuela son estructuras dinámicas, en el sentido de que se basan en la interacción de los individuos que las conforman, y evolucionan o se transforman igualmente, en función de los procesos de desarrollo y transformación de sus miembros. Como estructuras dinámicas, familia y escuela requieren de la movilización de sus elementos, encarnados en los sujetos que representan los distintos roles y funciones dentro de la misma.

A través de ellos se movilizan las fuerzas de orden, autoridad y regulación que le son propias a cualquier organización socio-cultural humana, sin embargo, en la medida en que se convierten en núcleos de desarrollo, son determinadas como estructuras formativas. Siempre se habla de la familia como el primer contexto de aprendizaje para los sujetos, siendo no solo una fuente de aprendizaje para los hijos, sino también para los padres, pues estos cumplen este rol a través de la presencia de los hijos. La familia entonces, en su conceptualización contemporánea, representa una unidad no solamente de cuidado y protección a los niños, asegurando su subsistencia en condiciones dignas, sino también en vehículo del desarrollo social, en la medida en que contribuye a la consolidación de pautas de socialización de sus miembros, en relación con valores socialmente aceptados.

Al respecto es válido decir que la responsabilidad de los maestros y en general de los adultos hacia los niños y jóvenes en proceso de formación, está en procurar la adecuada adquisición y desarrollo de esta Competencia Socioemocional. Pero para ello, es indispensable que los adultos ya la posean, a fin de que la reconozcan y potencien en los niños. Por esta razón un maestro y un padre de familia deberían tener conciencia de sus propias emociones y de los procesos emocionales que son típicos en ellos, para que puedan reaccionar y actuar en consecuencia con sus emociones y con las situaciones, de manera que fortalezcan el entorno educativo o familiar respectivamente. Un maestro y un padre o madre con un adecuado nivel de Inteligencia Emocional y por ende alta CSE, suele ser capaz de motivarse a sí mismo y superar los numerosos retos que plantea la labor

formativa. En general, tener las habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones y poder reconocer y dar respuesta adecuada a los conflictos que pueden presentarse en la vida cotidiana, así como para encontrar la vía de comunicación más adecuada en cada situación, hace parte de las grandes habilidades humanas que determinan la labor formativa.

Dada la exigente labor que implica el ser maestro y ser padre de familia, sería pertinente de igual manera que se tuviese la capacidad de controlar sus emociones para afrontar de modo eficaz los acontecimientos y situaciones, a veces críticas, de la tarea educativa y formativa que suelen representarse en trastornos producidos por el estrés y la ansiedad.

Clemente y Adrián (2004) establecen que en la crianza, las madres y los padres enseñan a sus hijos e hijas a regular sus propias emociones, puesto que las diversas culturas suelen considerar más maduros y competentes socialmente a quienes son capaces de un control emocional. Se sabe que en un principio, es la propia maduración biológica la que rige el desarrollo de la regulación, así como las diferencias individuales o temperamentales entre los niños y niñas.

Al respecto se afirma que la autorregulación involuntaria está preprogramada biológicamente o se encuentra determinada por el temperamento de cada individuo. Durante los primeros años de vida primordialmente, los avances madurativos son tan significativos que la acción ambiental solo procura establecer las adaptaciones necesarias para encaminar el desarrollo del bebé hacia actos socialmente competentes. Con el tiempo y con la acción adulta como mediadora, la autorregulación involuntaria va transformándose en un esfuerzo voluntario dirigido por la función y la atención ejecutiva. Pero esta transición está fluyendo durante toda la infancia, período en el cual los adultos implementan muchas formas de acción para apoyar los cambios infantiles y para ir consiguiendo que sus hijos o alumnos actúen emocionalmente de forma competente en el medio social. Numerosos autores insisten en la idea de que los niños toman como modelo a sus adultos de apego, cuando intentan adaptar su comportamiento y dependiendo de las respuestas maternas varían o ajustan sus respuestas (Clemente y Adrián, 2004).

En general, muchos estudios e investigaciones señalan que las posibilidades de regularse emocionalmente o de inhibir conductas indeseables, mejoran con la edad, pero indudablemente son fruto de la acción interpersonal con aquellas personas con las que se convive en los contextos de crianza.

Es obvio o ideal que los sujetos encargados del proceso de formación del niño propendan por transmitir los valores y actitudes sociales que impulsen su desarrollo cultural y social, manteniendo en foco la idea de que es una construcción que él debe hacer y que debe internalizar. Pero esta construcción autónoma irremediablemente tiene como base los referentes externos, los cuales se convierten en parte sustancial del repertorio de representaciones y creencias que el sujeto pone en juego en su contexto.

Asumir este rol, es lo que más dificultad trae a los adultos en la familia y la escuela, pues en ocasiones sin hacerlo de forma consciente, hacen uso del autoritarismo más que de la autoridad y lanzan juicios de atribución causal externa, que ponen al niño que se está formando en una posición ambivalente de no tener control ni posibilidad de opinar sobre aquello que le compete, y además observar las conductas de desresponsabilización por parte de sus padres y maestros, en un acto de modelamiento, que desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura, no facilita el tránsito hacia el desarrollo de la CSE. Muchas veces las situaciones de conflicto interpersonal y

de conducta que se observan en el hogar y en la escuela, están gestadas a partir del mantenimiento de posiciones arbitrarias y autoritarias por parte de maestros y padres, en donde el saber está del lado de los adultos y no se le atribuye ningún saber ni poder al niño hijo o al niño alumno.

Esto altera los patrones disposicionales y motivacionales del sujeto, y en ese caso, distorsiona los papeles y las relaciones que el sujeto entabla con pares y adultos significativos, generando muchas veces problemas de relación, conducta y convivencia, que es la queja y problemática reiterada en las instituciones educativas, y que es lo que motivó el proyecto de Aprender a pensar lo social, desde la perspectiva del desarrollo de la competencia socio-emocional.

Por tanto, del clima que se promueva en la familia y en la institución educativa depende la estructura relacional del educando, pero es necesario tener presentes la personalidad y los factores disposicionales, así como los familiares (Martínez Otero, 2001). De lo anterior, resulta conveniente –a partir de situaciones prácticas- desarrollar en niños y adolescentes un comportamiento prosocial que les permita desempeñarse favorablemente en las cada vez más complicadas relaciones interpersonales. Al ejercitar las habilidades y componentes de la CSE, los sujetos reciben la retroalimentación del ambiente, lo que fortalece o debilita su autoeficacia, la percepción de sí mismos, de su propia capacidad en tareas específicas, condicionado por la satisfacción o insatisfacción que signifique para el sujeto tal retroalimentación.

Atendiendo a los anteriores postulados, la competencia socioemocional tiene implicaciones en la labor formativa de los padres, ya que integra conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes correspondientes al desempeño socioemocional, los cuales se ponen en juego ante situaciones concretas o problemas de tipo socioemocional. Asumir el desarrollo de la competencia socioemocional en la familia implica cambios y transformaciones profundas en el proceso formativo y el compromiso con una crianza que busque asegurar la formación integral de las nuevas generaciones. El desconocimiento o la incapacidad para fomentar la CSE puede ocasionar en los hijos complicaciones de toda índole: fracaso escolar, inadaptación, ansiedad, enfrentamientos, etc.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Si bien se tenía previsto que los maestros que participaron en la segunda fase de formación fueran los que se encargaran del procesos de formación de padres, la deserción y no continuidad de ellos y el ingreso de otros maestros e instituciones, determinó que se desarrollara un proceso de capacitación remedial para los docentes antes de emprender el proceso de formación de padres, acción que se llevó a cabo el primer semestre del 2010. Además se vincularon al proceso 6 practicantes o maestras en formación del programa de Pedagogía Infantil, las cuales asistían a algunas de esas instituciones, en especial a los grados preescolar o primero. A continuación se presentan las instituciones y el número de docentes participantes en esta fase:

I.E. Tulio Ospina, Sede Madre Marcelina, 1 docente

I.E. Las Nieves, 2 docentes

I.E. San Juan Eudes, sede central, 1 practicante, 1 docente

I.E. Rafael Uribe Uribe, sede primaria, 3 practicantes, 3 docentes

I.E. San Juan Eudes, Sede Castillo del Arte, 1 practicantes y 1 docente

Centro Educativo Fantasías del Bosque, 6 docentes

Centro Educativo Almalegre, 1 practicante, 1 docente

Para lograr la apropiación teórica que se requería en los nuevos maestros participantes, el proceso de formación se desarrolló de forma semipresencial, se hicieron 4 encuentros durante los meses de marzo a junio y se les enviaron semanalmente a las docentes documentos con sus correspondientes guías de lectura, la cuales contenían preguntas de análisis y comprensión para desarrollar colectivamente en cada institución. Los temas que se trabajaron de forma semipresencial fueron:

- Ética cívica.
- Desarrollo moral y formación en valores.
- Habilidades sociales.
- Teorías de la inteligencia.
- Competencias y competencia socioemocional.
- Pensamiento crítico reflexivo.
- Habilidades de pensamiento crítico reflexivo.
- Aprendizaje cooperativo.

Además de estos se realizaron unos tres encuentros denominados **talleres reflexivo experienciales**, los cuales buscaban reflexionar sobre el propio desempeño socioemocional como maestros. En función de este nuevo componente que se introdujo (formación de docentes), se hizo la evaluación respectiva al final del primer semestre del 2010. En dicha evaluación las docentes hacen una valoración positiva del proceso llevado a cabo con ellas; a continuación se presentan los resultados:

Logros:

- El proceso de formación que se tuvo que desarrollar como consecuencia de la participación de nuevos docentes, fundamentó el libro que fue producto de la primera fase de este proyecto; a partir de él se estructuró parte del proceso de formación docente y tuvo muy buena aceptación por parte de los maestros participantes.
- Los maestros, en su mayoría, dieron respuesta a los talleres de análisis comprensivo y actividades de recolección de información y diagnóstico que se les propusieron, y con base en estas últimas se hizo un diseño contextualizado de los talleres para padres.

Oportunidades:

- Afirman las docentes que este horizonte de trabajo es indispensable dadas las características de las poblaciones y comunidades con las cuales trabajan.

Amenazas

- Esta línea de trabajo exige continuidad, y depende de los profesores y de la institución educativa que se puedan alcanzar mayores logros y más duraderos.

De forma simultánea a este proceso de formación teórica, se solicitaron algunas actividades de diagnóstico y de análisis de las problemáticas de tipo socioemocional que están presentes en las instituciones, información que nos serviría de insumo o base para diseñar los talleres con los padres de familia. Dichas actividades implicaron una aplicación de instrumentos y recolección de información por parte de las docentes, la cual se describe a continuación:

- Análisis del PEI en cuanto a los componentes que allí se registran relacionados con el proyecto.
- Diagnóstico participativo de problemas socioemocionales familia y comunidad.
- Compilación de acciones desarrolladas por la institución de forma global y particular en escuela de padres o por grupos.

- Aplicación de listas de chequeo a maestros, padres y niños seleccionados.

Las dificultades que se identificaron a partir de los ejercicios anteriores, respecto a los componentes de la Competencia Socioemocional y que permitieron estructurar los talleres para padres fueron:

COMPONENTE EMOCIONAL O AFECTIVO-MOTIVACIONAL

Conocimiento de sí: Incapacidad para expresar claramente ideas y sentimientos.

Valoración de sí mismo: Baja autoestima

Confianza en sí mismo: Creen que no es posible resolver dificultades por sí mismos y esperan que otras personas lo hagan por ello(a)s.

Autoeficacia: Escasa autoeficacia para desempeñarse en situaciones de índole social.

Expectativas: Evaden pensar en la situación problema y/o no tratan de solucionarla.

Valores: Falta de una postura crítica frente a las demandas del grupo de coetáneos -demandas que a veces son inadecuadas desde el punto de vista moral –.

Autorregulación: Incapacidad para adaptarse a las normas institucionales y a situaciones diferentes. Poca autorregulación inhibiendo, reemplazando o postergando las respuestas conductuales en situaciones sociales.

Autocontrol: Falta de control de las manifestaciones emocionales. Respuestas agresivas o violentas (físicas y verbales) frente a la falta de respeto del otro.

COMPONENTE COGNITIVO

Constructos personales: Se aíslan, no busca ayuda y tienden a tomar decisiones en solitario.

Capacidad para solucionar problemas: No saben cómo o les da pena pedir ayuda. No exploran soluciones alternativas frente a las dificultades.

COMPONENTE RELACIONAL

Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada: Buscan ayuda en pares que frecuentemente tienen problemas similares o incluso más severos.

Habilidades sociales: Pocas habilidades sociales para relacionarse con otros. Falta de escucha, diálogo y comunicación. Irrespeto hacia el otro (Insultos, desconsideraciones). Juego brusco.

Conocimiento de las costumbres sociales: Intolerancia y falta de aceptación de las ideas y las diferencias (cualidades y defectos).

Conocimiento de las diferentes señales de respuesta: Rivalidad entre hombres y mujeres.

Empatía: Egoísmo. Falta de sensibilidad frente a las dificultades de los demás.

Percepción social o interpersonal adecuada: Discriminación y rivalidad entre compañeros (rechazo por los de estratos más bajos y condiciones socioeconómicas). Poca valoración del par y de sus producciones

En el segundo semestre del 2010 se realizaron los talleres con padres, los cuales se describen a continuación.

Objetivos:

- Propiciar el desarrollo de los componentes de la CSE en los padres de familia, como medio de facilitación para el desarrollo de la misma en los hijos.
- Favorecer la reflexión y autocuestionamiento de las actitudes de los padres en su manera de formar competencias socio-emocionales en sus hijos, para fortalecer las pautas de crianza.
- Establecer relaciones entre el desarrollo de la CSE en el núcleo familiar y el escolar.

Competencia central	Otras competencias relacionadas	Problemas, situaciones asociadas con dichas competencias	Actividades del taller
TALLER 1 Autocontrol	Conocimiento de si Empatía	Agresión como forma de solucionar conflictos, la falta de previsión	Lectura y análisis de un caso donde padre e hijo reaccionan de forma impulsiva. Identificación de conductas y expresiones apropiadas e inapropiadas. Identificación de situaciones personales de falta de autocontrol y socialización por subgrupos, la mitad del grupo reflexionará sobre conductas o acciones de los hijos que nos hacen perder el control, y la otra mitad sobre acciones que cómo hijos asumíamos con nuestros padres. Reflexión sobre la importancia de ponerse en el lugar del otro (empatía) como una forma de solucionar conflictos, no perder el control y como alternativa para no recurrir a la agresión física y verbal. Lectura de un plegable con recomendaciones sobre el autocontrol Conclusión sobre la violencia a nivel local, regional, nacional Actividad final: Miremos la agresividad desde diferentes puntos de vista.
TALLER 2 Autonomía	Autorregulación	La falta de norma, límites y funciones de los miembros de la familia y de la IE, dependencia	Actividad: representación icónica "el test de la familia". Se proporcionarán unas hojas en blanco y las instituciones deben brindar los lápices. La consigna es dibuja una familia. Cada asistente debe marcar el dibujo con nombre del hijo, grado e institución y responder las siguientes preguntas por escrito detrás del dibujo, esta hoja se recoge. Las preguntas son: A quiénes se dibujó, en qué lado de la hoja se colocaron los miembros de la familia. La actividad dura 10 minutos, y se concederán 20 de análisis con el propósito de darse cuenta en que lugar se representan como padres de familia y que lugar se les otorga a los hijos. Reflexión acerca del papel de los hijos sus derechos y deberes, del rol de los padres en relación con la autonomía de los hijos. Actividad por escrito de selección de comportamientos que atañen a los padres o a los hijos Reflexión final sobre la autonomía en la familia.
TALLER 3 Habilidades sociales y de la comunicación	Solución de problemas Toma de decisiones	Falta de escucha, falta de diálogo, comunicar sentimientos e ideas	Actividad escuchando a los demás Reflexión sobre la necesidad de combinar una actitud comprensiva con la comunicación efectiva. Actividad de interpretación de imágenes. La sana comunicación en la relación y solución de conflictos con los hijos. Análisis de las habilidades sociales que se deben fomentar en la familia y las habilidades sociales que se deben alcanzar de acuerdo con las edades. Lectura sobre las habilidades sociales, su importancia y dificultades asociadas
TALLER 4 Autoconocimiento	Confianza Automotivación Autoeficacia	Se carece de metas, expectativas, proyecto de vida	Actividad de análisis personal: responder las siguientes preguntas: ¿Qué ha hecho en la vida y qué valoración hace de ello? ¿Que cosas ha querido hacer en la vida, pero no ha hecho y por qué? ¿A quién o a qué le atribuye lo que ha hecho o no ha hecho? ¿Cuáles expresiones propias o utilizadas por otros han afectado su autoconfianza y le han obstaculizado alcanzar metas? ¿Cuáles expresiones cree usted que utiliza con sus hijos que estimulan o afectan su confianza? Análisis de pautas para fomentar la autoconfianza y la autoeficacia Lectura y entrega de plegable en función del proyecto de vida
TALLER 5 Preferencias y valores	Percepción social e interpersonal	No hay aplicación de los valores que se supone se tienen. Claridad de los valores familiares. Problemas	Lectura del Dilema de HEINZ Ejercicio de los valores, elaborar un listado y priorizar los que a juicio de cada uno sean los más importantes. Definición de los valores en que coinciden la mayoría y reflexión sobre las implicaciones en la educación de los hijos.

Competencia central	Otras competencias relacionadas	Problemas, situaciones asociadas con dichas competencias	Actividades del taller
		de convivencia	Lectura de los valores universales

Además de los anteriores se dejaron diseñados otros talleres complementarios para que cada institución los implemente dentro de un proceso de continuidad y proyección del proyecto. El primero de los talleres es sobre autoconocimiento y autocontrol, el segundo es sobre automotivación y empatía y el tercero sobre habilidades sociales

De forma previa a los talleres, o más bien en el primer taller pero antes de empezar a desarrollar los contenidos, se les solicitó a los padres que respondieran varias preguntas a modo de reconocimiento de saberes previos o para identificar las representaciones sobre competencia socioemocional. Las preguntas que se les propusieron fueron:

1. ¿Qué piensa usted que es ser competente social y emocionalmente?

En general se denomina la CSE como el poder para (3 casos), capacidad para o de ... (26 respuestas) saber (17 respuestas), tener habilidades para (2 respuestas). Se evidencia como las competencias se asocian en mayor medida a las capacidades. Ahora bien, sobre el para que de esta competencia o la función, sorprendentemente ante esta pregunta los padres y madres demostraron grandes claridades, relacionando la CSE con:

- **ADAPTACIÓN:** Adaptarse a reglas y normas de comportamiento o a una situación con respeto y tolerancia, 5, Convivir, vivir bajo parámetros de convivencia pacífica, Cumplir las reglas, vivir en sociedad, vivir en comunidad respetando las diferencias, manera en que una persona se comporta en sociedad, 7; Afrontar situaciones que se presentan en la vida 3, asumir con calma o serenidad cualquier situación que se presente 2, asumir responsabilidades y faltas, corregir errores, 5, comprender y asimilar las diferentes situaciones que se le presentan, entender las cosas, 5
- **SOLUCIÓN DE PROBLEMAS:** Buscar soluciones a problemas complicados en poco tiempo, solucionar diferentes situaciones; solucionar problemas en forma individual y colectiva, sortear todas las dificultades que se presentan buscando soluciones que contribuyan con el bienestar de las partes, tener soluciones claras, resolver cualquier tipo de problema, dificultades, responder ante problema o situaciones cotidianas que se presentan en las relaciones interpersonales. 12
- **COMUNICACIÓN:** Comunicar asertivamente, expresar lo que se siente, dialogar con los otros, tener buena comunicación 6
- **CONTROL O REGULACIÓN:** Controlar diferentes situaciones, emociones, y manejar dificultades alteraciones y sentimientos en determinadas experiencias, no tener emociones fuertes, saber actuar ante una situación de alegría o tristeza, 16
- **HABILIDADES SOCIALES:** Desempeñarse de forma asertiva en una situación que involucre el aspecto social, desenvolverse en sociedad o grupo; relacionarse con los otros en situaciones y acontecimientos, relacionarse con los demás de acuerdo al lugar y la situación que se le presente, establecer relaciones interpersonales, tener buen comportamiento, buenas relaciones con los demás, 15, tener valores, buena educación, tener responsabilidad 3, respetar 4, Socializar, ser sociable, o tener sociabilidad 3

En menor medida asociaron la CSE a:

- Aportar desde las capacidades y conocimiento. Aportar ideas claras,

- Compartir con los demás
- Conocerse
- Crear sus propias cosas,
- Disfrutar de la vida en medio de las diferencias sociales
- Formar el carácter.
- Integrarse
- Procesar las cosas
- Ser coherente con lo que dice, hace y se piensa y actuar de acuerdo a lo que se piensa y se siente 3
- Tener claridad en sus criterios, tomar decisiones acertadas
- Tener humildad
- Tener inteligencia, tener sabiduría
- Tener madurez emocional
- Tener seguridad, confianza en los demás.
- Transformar una situación a través del diálogo.

También se dieron respuestas que aunque, un poco más alejadas del concepto de competencia socioemocional, son representaciones que la población de padres tiene sobre ello:

Es querer ser mejor que los otros; competencia emocional es cuando los quieren solo por su dinero

Es tener méritos

Salir adelante

Hacer las cosas bien hechas

Es ayudar a la sociedad.

2. ¿Qué características tiene una persona competente socialmente?

En coherencia con las definiciones antes descritas, los padres y madres caracterizaron una persona competente socioemocionalmente como:

- **ADAPTACIÓN:** se adapta fácilmente, buenas normas, buena educación ética y moral, educado, se deja orientar 2
- **SOLUCIÓN DE PROBLEMAS:** soluciona, enfrenta, maneja, problemas o conflictos, 5
- **COMUNICACIÓN:** con comunicación. 4, dialoga con los otros, escucha 2, expresiva,
- **CONTROL O REGULACIÓN:** buen genio, calmada, 2, demuestra sus emociones, equilibrada 2, estable emocionalmente, esta bien emocionalmente para vivir en sociedad, maneja su temperamento, paciente 2, posee autocontrol 2, posee autodominio de sus sentimientos, tranquila
- **HABILIDADES SOCIALES:** amable, 3, amigable, 5, ayuda a los demás 2, comparte con los demás 4, con empatía, diplomática, sociable 5, se relaciona con otros.

En esta caracterización resultaron otras cualidades de la persona que no se clasifican en las categorías anteriores:

AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOESTIMA: con amor propio, con autoaceptación, con respeto hacia sí mismo, se autoevalúa, maneja defectos, posee autoconocimiento 2, posee autoestima 2, segura de sí misma, y de lo que hace y dice 5.

Otras de las respuestas se resumen a continuación:

Activa 2, dinámica.

Alegre, 1, feliz, 2, positiva
Amorosa 4
Analítica, con poder analítico.
Autónoma 3, clara 2, coherente 2 congruente entre lo que siente, dice, hace y piensa.
Carisma
Comprensiva 5
Con compromiso, con criterio, íntegra, con carácter
Con dignidad.
Con espiritualidad.
Con liderazgo, con manejo de grupo,
Con valores 2, generosa, honesta, humanitaria, humilde, justa, respetuosa (14), solidaria 3, tolerante 6, sencilla, servicial, sincera, culta, 2, perseverante, responsable 6
Inteligente 2
Madurez.
Sabe dar y recibir.
Responde a las emociones,
Sabe más que los demás
Sobresale
Voluntariosa

RESULTADOS

En cuanto al desarrollo de los talleres, se puede decir que se tenían 35 talleres previstos pero solo se desarrollaron 30 debido a dificultades en la concreción de fechas y horarios con las instituciones. Específicamente en las Instituciones Rafael Uribe Uribe y Las Nieves, no fue posible programar las dos últimas fechas para los dos talleres finales. En el caso de la I.E. San Juan Eudes se optó por fusionar dos talleres en uno para que los padres no se quedaran sin trabajar alguno de los temas considerados (ver programación de talleres en el punto anterior) y para poder dar cierre al proceso. Los talleres tuvieron una duración general de 1 hora y media.

Logros: De los tres objetivos propuestos, y tomando en cuenta los 3 componentes de la CSE (Cognitivo, afectivo-motivacional y relacional), lo que más se fortaleció en el trabajo formativo y reflexivo con los padres de familia fue la parte cognitiva mirada desde el punto de vista del desarrollo de la capacidad para interpretar las situaciones de conflicto interpersonal de manera más flexible y reconociendo objetivamente los niveles de responsabilidad personal puestos en la situación, para dejar de hacer atribuciones externas que culpabilizan o responsabilizan a los otros sin asumir la cuota de responsabilidad propia en las situaciones. Sin embargo, este logro se queda solo a nivel conceptual, puesto que las modificaciones comportamentales y actitudinales tardan un poco más en hacerse efectivas.

Dentro de los aspectos más destacados por los padres, resaltan la capacidad de hacer detención de la conducta para escuchar argumentos de los demás antes de reaccionar emocionalmente frente a una situación, el reconocimiento del origen de sus emociones negativas (como la frustración o la rabia frente a las evasivas o negativas de sus parejas o hijos para hacer lo que ellos desean) y la toma de conciencia de los roles, actitudes, gestos y posturas que asumen en función de la atribución de autoridad que hacen recaer en ellos mismos o en sus hijos. Las tensiones de poder y manejo de la autoridad con base en la distinción entre agresión y sobreprotección fue significativa para todos los grupos de padres.

- A continuación se describen algunos aspectos por mejorar en el desarrollo de los talleres:
- Contar con un proceso de convocatoria eficiente y oportuna desde las instituciones.
 - Sensibilizar a los padres de la importancia de asistir a las actividades formativas y reflexivas propuestas. En algunas de las instituciones se establecieron los talleres como parte de la estructura de la Escuela de Padres; sin embargo ni siquiera esta estrategia permitió garantizar la asistencia masiva y continua de los padres de familia.
 - Contar con el compromiso real de las instituciones para separar espacios dentro de la programación de actividades institucionales, en los que se pudieran programar los talleres con mayor frecuencia y continuidad.

De forma particular queremos describir los resultados de una de las actividades que se desarrollaron en el taller 2 sobre autonomía, se trata del test de la familia, del cual se realizó el análisis psicodinámico. El test de la familia es un test proyectivo en el que a través del dibujo se revelan las motivaciones, características relacionales, afectos y creencias subyacentes de cada sujeto en relación con su familia. La consigna del dibujo “dibujar una familia” en una hoja de papel en blanco ubicada en posición horizontal, permite que los sujetos dejen fluir sin restricciones sus verdaderos sentimientos en relación con la familia, contrario a lo que podría hacerse en una entrevista u otro instrumento que involucre materializar las ideas de forma verbal. El dibujo disminuye los bloqueos que las personas puedan tener para expresar sus ideas y sentimientos hacia su familia, en especial cuando hay conflictos presentes, haciendo que en las figuras dibujadas con sus características no solo morfológicas sino de distribución espacial en la hoja, se proyecten las tensiones y vínculos más profundos.

Indicadores de evaluación:

- Idealización (imágenes en el cuadrante superior de la hoja)
- Realismo (imágenes en el cuadrante inferior de la hoja)
- Tendencia a buscar apegos en el pasado (cuadrante izquierdo de la hoja)
- Tendencia a proyectarse hacia el futuro (cuadrante derecho de la hoja)
- Relaciones de poder (tamaño de las figuras, características del trazo, dibujo del pelo)
- Cercanía afectiva (distribución de las figuras en el dibujo y cercanía entre ellas)
- Comunicación (características faciales de los rostros en las figuras dibujadas y visibilidad de las manos y brazos)
- Autonomía/Vulnerabilidad (dibujos accesorios, objetos, animales o cosas).
- Manejo de la norma (cumplimiento de las indicaciones, consigna y manejo del espacio de la hoja)

Interpretación: A partir del análisis conjunto de los dibujos del test de la familia que se hizo con los participantes de los talleres, se perciben dificultades en algunos casos aislados para el manejo de la norma. Este test tiene la particularidad de que permite analizar la poca adhesión que tiene la persona para aceptar, mantener y adaptarse a las normas de aplicación. El 25% de la muestra modificó las condiciones de dibujo horizontal, uso de la totalidad del espacio y mantenimiento de la integridad de la hoja. Esto hace referencia a necesidades de transgresión de la norma en los padres, dada su dificultad para asumir el rol que les corresponde dentro de la familia y que se traduce en el malestar y necesidad de cambio de las condiciones del dibujo para satisfacer esa necesidad; asunto que está contemplado dentro de la interpretación formal de la prueba. Este aspecto genera inquietud respecto a la manera en que se hace la transmisión de normas y valores por parte de estos padres, dado que la garantía para un adecuado proceso de introyección de las normas en la infancia es precisamente la consistencia y permanencia de éstas dentro del núcleo

familiar, cosa que se pone en duda en los casos encontrados en la medida en que la resistencia a la proyección psíquica de la familia de estas personas movilizó la necesidad de transgresión de las consignas claramente estipuladas.

Cabe resaltar que muchas de las personas asistentes a los talleres y que aplicaron el test son personas que a lo largo del proceso manifestaron sus dificultades familiares y su necesidad de comprender mejor y modificar las dinámicas relacionales internas de sus núcleos familiares, expresando su inconformidad y expectativa acerca de cómo la comprensión de los temas de los talleres, como proceso formativo y reflexivo, les permitirían tener una imagen más real y consolidada de su responsabilidad y participación en los procesos de desarrollo familiar, como forma de mejorar las problemáticas de cada una. En este sentido se aprecia que buena parte de los dibujos están ubicados en el cuadrante superior, lo que indica un nivel de idealización que no les permite claramente comprender los aspectos objetivos, reales y concretos de la dinámica relacional de sus familias. Quienes ubicaron sus dibujos en el cuadrante inferior, dan cuenta de un sentido de realidad para la comprensión de sus familias, reafirmada por el trazo de un piso representado por líneas duras y pesadas donde asentar la imagen de sus familiares. Los trazos en este aspecto fueron entrecortados y dubitativos en la mayoría de los casos, denotando el sentido de realidad pero con la ansiedad que produce la ausencia de expectativa de cambio o esperanza, en la medida en que tendían a estar ubicados en la parte central izquierda de la hoja.

Las figuras que sobresalen con tendencia a ubicarse en el pasado son las del padre. En muchos de los dibujos la representación del padre aparece a la izquierda del dibujo y en algunos casos, totalmente separada del resto de personas de la familia. Cuando se hizo la interpretación con los padres respecto a sus dibujos, muchos reconocieron (padres y madres) que sienten ausente ese rol de padre en las familias. Las figuras que tienden a ubicarse hacia el futuro son los hijos o las madres, esto en la medida en que en muchas de las familias son las madres las que operan como cabeza del hogar, y sus expectativas dentro del proyecto de vida están centradas principalmente en el desarrollo y futuro de sus hijos.

En aquellas representaciones donde aparecen representados todos los miembros de la familia (padre, madre e hijos) la mayoría dibujó a los hijos en el medio de los padres, lo que indica la distancia afectiva entre los miembros de la pareja y el hecho de que los hijos se convierten en el único puente que une a la pareja como tal.

En la distribución de las figuras de poder, el patrón común destaca a las madres bien como la figura central o bien junto a las figuras de los padres, pero en igualdad de tamaño y ubicación en relación con el dibujo. Esto demuestra una percepción de poder y control en el rol de la madre, que coincide con las características del perfil de familia actual. Solo en algunos casos, y dibujados por las mujeres, su figura se percibe disminuida en tamaño, en relación con el tamaño del padre e incluso de los hijos. Estos dibujos coincidieron con el relato de estas madres en relación con casos de maltrato y alguna de las formas de violencia intrafamiliar.

Los rasgos anatómicos que el test refiere como puntos clave para identificar la apertura hacia la comunicación son las manos, brazos y ojos. En este sentido, las figuras dibujadas en su mayoría demuestran apertura y disposición para la comunicación, pues las figuras exponen las manos en posición abierta y en la gran mayoría de los casos algunas de las figuras entrelazan las manos. Los rasgos faciales de las figuras en su gran mayoría también demuestran disposición afectiva y de

comunicación, pues no aparecen rasgos de evitación o bloqueo como ojos cerrados, manos empuñadas, o ausencia de brazos u ojos.

La presencia en los dibujos de gran cantidad de elementos accesorios que no representan a los miembros de la familia o acciones que éstos realicen, como animales, objetos o personas ajenas a la familia, revela la necesidad de introducir agentes externos para compensar las dificultades internas que presentan los miembros de la familia para hacerse responsables de la resolución de sus conflictos internos.

Un aspecto que llama la atención en muchos de los dibujos es la necesidad de encerrar las figuras dentro de una estructura rígida (bien sea una casa, un recuadro, o un espacio que ponga límite a la familia y el resto del espacio). Esto puede interpretarse como una necesidad de protección, que si bien es una tendencia afectiva normal en los sujetos, por la calidad del trazo y las particularidades de las figuras, denota más una sensación de vulnerabilidad y temor frente al hecho de que los miembros de la familia desarrollen cada uno su rol de manera libre y autónoma.

En conclusión se puede decir que existe una evidente manifestación de la distribución equitativa de los roles en las familias en donde las mujeres tienen un papel activo y central, tanto para los hombres como para las mujeres que realizaron los dibujos. Se percibe también la disposición afectiva y la expectativa de vinculación emocional entre los miembros de la familia, pero que se ve interferida por la dificultad para encontrar vías de comunicación e interacción que logre establecer de forma adecuada la libertad y autonomía que cada miembro debe tener para lograr una dinámica familiar equilibrada.

Aprendizajes de los Padres con los Talleres

En el último taller se hizo un conversatorio con los padres para que comentaran e identificaran los elementos que aprendieron. La instrucción general fue: A partir de los talleres a los que asistió ¿qué aspectos o elementos ha logrado comprender o tiene ahora más claros?

En la tabla siguiente se presentan las respuestas consolidadas por institución:

TEMAS	PROBLEMAS A LOS QUE SE ATIENDE	Madre Marcelina	Fantasías del Bosque	Castillo del Arte	San Juan Eudes
TALLER 1 Autocontrol, conocimiento de sí, empatía	Agresión como forma de solucionar conflictos, la falta de previsión	Las técnicas para detenerse y pensar un poco en lo que el otro está haciendo y por qué, antes de que uno reaccione.	Las causas u orígenes de sus reacciones emocionales, como una forma de compensar algo que no les gusta de su propia vida.	Entender por qué es más fácil dar una respuesta negativa o agresiva antes que una positiva, pues genera mucha más fuerza, mientras que la otra exige mucha capacidad de comprensión.	Los pasos para hacer un reconocimiento de uno mismo y del otro para poder reaccionar mejor y en ciertos momentos no lastimar ni ofuscar a los otros.
TALLER 2 Autonomía, autorregulación	La falta de norma, límites y funciones de los miembros de la familia y de la IE, dependencia	Cómo las relaciones entre los miembros de la familia dependen de la distancia que haya entre ellos a causa de la forma en que se administra	Las representaciones más íntimas e internas que tienen cada padre y madre, en cuanto al lugar real que ocupa y que hace ocupar dentro de la familia.	La manera en que las experiencias del pasado afectan la forma en cómo uno proyecta la familia y aplica la autoridad y la disciplina.	Los conflictos que hay entre los miembros de la familia por la forma en cómo se aplica la disciplina, se ven reflejados en todo: desde la comunicación hasta la capacidad para expresar afecto.

		la autoridad			
TALLER 3 Habilidades sociales y de la comunicación, solución de problemas, toma de decisiones.	Falta de escucha, falta de diálogo, comunicar sentimientos e ideas.	El diálogo sin conciencia de qué está diciendo uno y cómo lo está diciendo no funciona.	Hay momentos en que es más sencillo sentarse a hablar y negociar con el otro, pero es justo cuando eso toca con un punto débil en la autoridad y el poder de uno dentro de la familia que se olvidan fácilmente las habilidades para comunicarse.	El diálogo y la comunicación necesitan que uno esté muy consciente de la forma en que se quieren decir las cosas y cómo se expresan, pues a veces uno no se da cuenta de que con la cara dice algo muy distinto de lo que quería decir con las palabras.	Para solucionar problemas y ponerse de acuerdo con las personas más cercanas a uno se necesita de mucha claridad y entender qué significan las palabras que uno está diciendo y el otro cómo las va a tomar.
TALLER 4 Autoconocimiento, confianza, automotivación, autoeficacia	Se carece de metas, expectativas, proyecto de vida	Para que uno pueda enseñarles un camino a los hijos con los que puedan cumplir sus metas, es necesario que uno tenga también claras las de uno porque uno es el espejo de ellos.	Cómo a veces no es la genética la que genera la transmisión de ciertos hábitos o conductas que se vuelven como estereotipos en las familias, sino el ejemplo que uno da a los hijos y la tranquilidad y confianza para que cumplan sus metas sin afanes y con cuidado para que todos sus objetivos se cumplan en los momentos oportunos.	Que nunca es tarde para uno poder recapacitar y darse cuenta de que las barreras para cumplir sus metas se las impone uno mismo con algunos miedos. Y que esos mismos miedos se los transmite uno a los hijos, por eso muchas veces repiten lo mismo que hizo uno y que sería mejor si fuera diferente.	Que las áreas de la vida de cada persona merecen tener distintos objetivos porque uno tiene muchas funciones en la vida y puede hacer muchas cosas diferentes; no sólo dedicarse al hogar y al trabajo. Y eso es lo que hay que inculcarles a los hijos.
TALLER 5 Preferencias y valores, percepción social e interpersonal	No hay aplicación de los valores que se supone se tienen. Claridad de los valores familiares. Problemas de convivencia.	Hay valores que se destacan en la familia de uno, porque son los que con más frecuencia se pone a prueba lo que uno piensa que es la manera correcta de actuar.	Los valores tienen una dimensión muy íntima y otra social. A los hijos habría que enseñarles a analizar las dos visiones para que sean coherentes con sus propios deseos y sean felices, pero sin contravenir la ley ni lastimar a los demás.	Los valores son muchos, pero dependen de la forma en que se ejecuten de manera regular y frecuente para que sean realmente funcionales en la vida de la familia.	Los valores no dependen solo de que a uno se los enseñen en la escuela o en la casa, cada uno los tiene que ver como una necesidad personal para que los aplique siempre.

Finalmente la valoración que de forma institucional se hizo a los talleres de formación de padres es la siguiente:

La tallerista fue clara, precisa y consecuente con las explicaciones dadas en los talleres

Los talleres fueron organizados y se dio continuidad a los temas

Sobre el cumplimiento de los objetivos, las instituciones manifestaron que fue muy importante la reflexión sobre la habilidad social de los pequeños y los propios adultos en su relación con los hijos e hijas. Siempre se dio un aspecto para reflexionar con los padres sobre sus propios problemas, dando luces para sus soluciones.

La metodología y el manejo del tiempo lo valoraron como acordes con la población a la que iban dirigidos los talleres.

La relación de la tallerista con los padres fue catalogada como excelente y se argumenta que ofreció claridad con ejemplos simples y cotidianos que permitió visualizar en los participantes sus

propias necesidades. Se mencionó además que fue precisa, interesante y oportuna para el trabajo con los niños en este proceso de socialización.

Respecto al cumplimiento de necesidades y expectativas y el aprovechamiento personal de los talleres, se afirmó que el proyecto como tal permitió reflexionar sobre las propias capacidades para expresar lo que nos hace sentir mal o bien.

Se reconoció que la participación discontinua del grupo de padres fue la mayor dificultad ya que en algunos casos hubo alta deserción, ocasionada por la imprecisión en la citación por parte de las mismas instituciones.

Las instituciones valoraron bien los aspectos logísticos que brindaron para el desarrollo de los talleres, afirmando que siempre se ofreció un salón sin interferencias, aireado y con sillas cómodas.

Finalmente, se afirmó que el proyecto debería convertirse en eje direccionador del trabajo pedagógico y el acompañamiento familiar a la primera infancia, incluyendo a sus padres y agentes educativos.

RECOMENDACIONES

- Es imperativo para la institución escolar asumir la educación de la competencia socioemocional. Esta línea de trabajo exige continuidad, y depende de los profesores y de la institución educativa que se puedan alcanzar mayores logros y más duraderos sobre todo si se trata del trabajo con padres.
- La educación de la competencia socioemocional es vital para mejorar el desarrollo social de nuestro país y para superar la inequidad y la violencia en que viven millones de colombianos y colombianas.
- Las nuevas generaciones son más vulnerables a otras formas de abuso y explotación humana, por tanto, es necesario crear espacios donde se fomente la conciencia de sí y la autovaloración y donde los padres puedan discutir y reflexionar sobre las prácticas de crianza que utilizan y cómo éstas inciden en el desempeño socioemocional de los niños y niñas.
- Para desarrollar la competencia socioemocional es preciso conocer muy bien las situaciones de adversidad que enfrentan los niños y niñas, pero también es crucial construir con y desde los diversos estamentos que conforman la comunidad educativa, alternativas que fortalezcan la convivencia y el bienestar de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clemente, R.A & Adrián, J.E. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7, 17-18.
- Martínez-Otero, V. (2001). "Convivencia Escolar: Problemas y Soluciones", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12, No. 1, Págs. 295-318.

EL ABANDONO EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA. TRES CASOS EN BUEN COMIENZO

Luz Teresila Barona Villamizar

Socióloga

teresila.barona@gmail.com

RESUMEN

La ponencia responde a una investigación realizada durante el Diplomado “Abordajes de las Afectaciones de las Violencias en la Primera Infancia”, organizado por la Alcaldía de Medellín, la OEI y avalado por la Universidad CES, desarrollado entre septiembre y diciembre del 2010. La investigación fue llevada a cabo por las licenciadas Isabel Cristina Hernández, Teresita Sossa Villa, la normalista superior Yasmín Osorio Builes y la Socióloga Teresila Barona; las primeras docentes y la última coordinadora de tres centros infantiles del programa Buen Comienzo.

El propósito de la investigación fue diseñar una herramienta pedagógica para fortalecer los lazos afectivos de 3 familias identificadas como disfuncionales en las comunas 2 y 13 de Medellín, beneficiadas por el programa Buen Comienzo, del Municipio de Medellín, cuyo propósito es brindarles atención integral a niños y niñas menores de 5 años de los niveles 1, 2 y 3 del SISBÉN.

La primera parte de la investigación es la aproximación a conceptos importantes como maltrato infantil, familia y abandono emocional; este último concepto clave en la investigación que se refiere a “la falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa,...), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño y la falta de iniciativa, de interacción y contacto por parte de una figura adulta estable”²⁷.

La segunda parte obedece a las herramientas metodológicas aplicadas durante el proceso que se inició con un taller que realizó cada docente con las familias que participaron de sus entornos o centros infantiles, con el fin de detectar a aquella que más dificultades afectivas tenía en ese momento. Una vez identificadas las tres familias (una por docente), se realizó una visita al hogar para invitarla a participar de la investigación y para aplicar con ella una entrevista semiestructurada.

En el tercer momento, ya con la información recogida, se procedió al diseño de la herramienta pedagógica. Como se encontró que los tres niños escogidos presentaban síntomas de abandono emocional (falta de lazos afectivos con sus padres, falta de norma y límites y conductas agresivas) y que solo quedaban dos semanas para aplicarlo, se decidió diseñar una cartilla pedagógica que, por medio de unas actividades propuestas, fortaleciera los lazos afectivos y las pautas de crianza en cada una de las familias. La cartilla se estructuró en dos fascículos, uno por semana; el primero, giró en torno al tema de la afectividad y el segundo se centraba en acuerdos de roles y funciones en las familias.

Durante las semanas en que las familias desarrollaron cada fascículo, las investigadoras hicieron seguimiento al proceso para apoyar y acompañarlas. Finalmente, las docentes realizaron una evaluación del proceso, junto a las familias, que mostró los retos que quedaron para intervenir.

²⁷ MORENO, M. Juan M. MALTRATO INFANTIL. Ed. EOS, Madrid, 2002, pág. 39.

OBJETIVOS

- a. Reducir en tres familias las expresiones de abandono emocional.
- b. Cambiar las muestras de agresividad y maltrato por expresiones de amor y respeto.
- c. Vincular a los niños y niñas desde su hogar y en el entorno educativo a un ambiente favorable con espacios de diálogos abiertos, amorosos y sensitivos.
- d. Diseñar herramientas pedagógicas efectivas en contra del maltrato infantil.

MARCO DE REFERENCIA

Maltrato infantil

La Convención de Derechos del Niño expresa que “el maltrato infantil es toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación mientras que el niño se encuentra bajo custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona que le tenga a su cargo”²⁸.

Ahora bien, existe una tipología del maltrato infantil, según su causa, que se convierte para muchos autores en el primer criterio diferenciador de los malos tratos en la infancia. Según esta clasificación los principales cinco tipos de maltrato infantil son:

	Acción	Omisión
Físico	Maltrato físico Abandono Físico	Abandono físico
Emocional	Maltrato emocional	Abandono emocional

Además de estos cinco tipos²⁹, existen otros menos frecuentes pero igual de perjudiciales para el bienestar de todo niño y niña, ellos son:

- Explotación laboral
- Corrupción
- Incapacidad parental de control de la conducta del niño o niña
- Maltrato prenatal
- Síndrome de Munchausen por poderes
- Maltrato institucional

De igual forma, entre las distintas situaciones de desprotección infantil, podemos contar:

- Imposibilidad del cuidador para el ejercicio de los deberes de protección, bien sea por fallecimiento, prisión, enfermedad incapacitante, etc.)
- Incumplimiento de los deberes de protección, bien sea por renuncia a la paternidad, abandono total del niño o niña dejándolo solo o a terceros.
- Inadecuado cumplimiento de los deberes de protección.

Otra clasificación interesante del maltrato infantil hace distinción según se produzca en el entorno familiar o fuera de él:

- Maltrato intrafamiliar: aquel que se produce dentro del contexto privado del círculo familiar en el que se desenvuelve el niño.
- Maltrato extrafamiliar: hace referencia a aquellas situaciones de maltrato infantil que se

²⁸ MORENO, Juan. 2002, pág. 16

²⁹ Toda la tipología de maltrato infantil corresponde a los planteamientos hechos en el texto de MARTÍNEZ, Álvaro y DE PAUL, José 2003.

producen por fuera del círculo familiar.

La familia

Antes de pasar a definir el concepto de abandono emocional, es necesario realizar una pequeña introducción al papel que juega la familia³⁰ en el desarrollo del niño.

La familia es un núcleo humano conformado por dos o más personas que habitan bajo un mismo techo, que desarrollan unas funciones básicas de alojamiento, alimentación, salud, interacción psicoafectiva. Sin embargo, la familia es un sistema abierto en interacción con otros sistemas sociales y se autogobierna mediante pautas de interacción entre sus miembros.

Para los teóricos de salud familiar pertenecientes a la Teoría de Sistemas, algunas de las dimensiones que contribuyen a una interacción familiar óptima son:

- Estructura: con límites claros y permeables.
- Afecto: una amplia gama de expresiones afectivas.
- Control conductual: un comportamiento democrático de control conductual.
- Comunicación: clara y directa.
- Transmisión de valores: de padres a hijos de los valores éticos y sociales.
- Sistemas externos: límites externos, claros y permeables de la familia en sus relaciones con sistemas externos.
- Desempeño de tareas y objetivos: crianza de los niños, dominio de las separaciones, control de la conducta y orientación, afrontamiento de las crisis.

En el contexto de la primera infancia, toda familia debe ser un lugar de convivencia estable, que disponga de los recursos mínimos (económicos, laborales, higiénicos...), donde el niño sea respetado como persona, se cubran sus necesidades básicas, afectivas y educativas, se le proteja contra las situaciones agresivas del medio en el que se desarrolla, reciba cuidados adecuados ante situaciones especiales de enfermedad o limitación, etc. Por ello, toda familia debe ser capaz de satisfacer las necesidades esenciales del niño, ya sea por sí misma o a través de aquellas instituciones pertinentes (Bienestar Social, Escuela, etc.).

Por último, existen tres necesidades fundamentales que todo niño debe tener cubiertas en el núcleo familiar al que pertenece, ellas son:

- Necesidades físico-biológicas: alimentación, higiene, vestido, protección, salud, supervisión, etc.
- Necesidades cognitivas: el niño debe ser estimulado sensorialmente, necesita explorar su entorno físico y social, necesita adquirir un sistema de valores y normas, comprender el significado de las cosas, etc.
- Necesidades emocionales y sociales: el niño debe sentirse querido, aceptado y apoyado, necesita relacionarse con los iguales y con la comunidad, participar en las decisiones familiares en las que esté implicado, jugar, etc.

Abandono emocional

El abandono emocional es “la falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa...), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño y la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura adulta estable”³¹.

³⁰ BARUDY, Jorge y otros. 2005.

³¹ MORENO, Juan. 2002, pág. 39.

Causas

Entre los pocos estudios y textos que abordan este tipo de maltrato infantil, existen dos teorías que se aproximan a dar respuesta sobre sus posibles causas³², ellas son:

Teoría del apego: Según esta teoría, el niño, mediante conductas, reclama la proximidad y el contacto con el(los) adulto(s) del(os) que depende y desarrolla a partir de sus experiencias de interacción un vínculo socio-afectivo o apego, entre otras capacidades. Cuando el adulto/cuidador no es accesible, es insensible a sus demandas o lo rechaza, el niño desarrolla un apego inseguro con efectos conductuales que le impiden explorar de forma adecuada el ambiente. A nivel cognitivo-emocional, desarrolla modelos de funcionamiento interno que le afectan su percepción de los demás, a quienes sentirá como inaccesibles, y de sí mismo como incapaz de lograr contacto y no merecedor de atenciones. Como consecuencia de ello, los efectos para el niño se verán reflejados en incompetencia social para sus relaciones interpersonales y dificultad para establecer vínculos apropiados, lo que provocará relaciones adversas y sentimientos de poca autoestima e inseguridad a lo largo de su vida.

Teoría del aprendizaje social: Este modelo teórico se centra en las pautas de socialización inadecuadas desarrolladas por padres/cuidadores que tienen dificultades graves para manejar situaciones conflictivas. Los padres/cuidadores carecen de criterios educativos adecuados para imponer normas de conducta. Así, ante la negativa del menor (llanto, pataletas, etc.) para obedecer, la respuesta de los padres/cuidadores es ceder, dando lugar a una serie de consecuencias:

- A corto plazo: Conducta agresiva y oposicional.
- A mediano plazo: Sucesivos episodios de conflictos violentos que frecuentemente desembocan en ataques físicos y verbales.
- A largo plazo: Problemas de conducta y escaso repertorio de habilidades prosociales.

Manifestaciones

Aunque las manifestaciones del niño maltratado por abandono emocional pueden variar en relación con su edad, el momento de aparición de este tipo de maltrato, la intensidad y duración del mismo, la estimulación positiva que recibe y la resistencia que él presenta, es necesario exponer las manifestaciones más frecuentes³³ con el fin de ayudar a la conceptualización de este tema.

Manifestaciones más frecuentes en el niño o niña:

- Alteraciones en su conducta: se muestra excesivamente complaciente, pasivo, muy retraído y reservado.
- Cambios bruscos de rendimiento escolar, llamados de atención constantes, síntomas de hiperactividad, comportamientos antisociales o destructivos, sentir miedo de sus padres, actitudes defensivas, intentos de suicidio.
- Trastornos de funciones relacionadas con la alimentación, el sueño y control de esfínteres.

Manifestaciones comportamentales de los padres:

Dada la importancia del factor tiempo en este tipo de maltrato:

³² GRACIA, Ester. 2005

³³ MORENO, Juan. 2002

- Rechazo:
 - Hasta los dos años: rechazo a las iniciativas espontáneas del niño.
 - Hasta los 4 años: rechazo a la inclusión del niño en las actividades familiares.
- Aislamiento:
 - Hasta los dos años: negar la posibilidad al niño de establecer relaciones e interactuar con los padres u otros adultos.
 - Hasta los 4 años: enseñar al niño de forma activa a evitar cualquier contacto social.
- Ignorancia:
 - Ausencia total de disponibilidad y accesibilidad de los padres hacia el niño en función de su etapa evolutiva.
 - Conductas paternas que implican, en general, negación, ausencia de..., omisión hacia el niño.
- Terror:
 - Hasta los dos años: consistente y deliberada intolerancia hacia los cambios y nuevos estímulos del niño.
 - Hasta los 4 años: intimidación, amenazas y castigos verbales y gestuales exagerados. Esta manifestación se considera como forma activa de maltrato.

Manifestaciones paternas habituales

- La indiferencia a demandas e iniciativas de interacción del niño.
- Negación de sentimientos de amor, afecto y seguridad.
- Falta de comunicación.
- Exclusión de actividades familiares.
- Desprecio o despreocupación por los problemas del niño.
- Trato desigual a los hermanos.
- Exigencias desmesuradas.
- Educación intimidatoria, generadora de inseguridad en el niño.
- Castigos y amenazas por incumplimiento de expectativas inalcanzables.
- Menosprecio o comentarios negativos del menor.

METODOLOGÍA

En la investigación se optó por el tipo de intervención preventiva porque se trató de eliminar, en las familias escogidas, las condiciones negativas que predisponen y desencadenan el abandono emocional, potenciando las condiciones favorables que lo evitan. La investigación se desarrolló durante las siguientes etapas metodológicas:

Observación diagnóstica

En primer lugar se realizó un diagnóstico que constó de un taller entre padres de familia y los niños y niñas de los centros infantiles, el objetivo era enterar a los padres del desarrollo del Diplomado y escoger la familia con la que se iba a realizar el proyecto. En este taller se realizó primero una actividad de estimulación, la cual fue un eje para la escogencia de la familia al observar el contacto directo y trato de mamá o cuidador hacia el niño o niña. Luego se les informó a los padres los tipos de maltrato infantil que existían (información que se recogió en el Diplomado) y ellos expresaban cuál de esas violencias podrían estar afectando a su hijo.

Después de observar en el taller con los acudientes la relación de las mamás con sus hijos, escogimos 3 niños que compartían estas dos características: son agresivos con otros niños y se les dificulta obedecer a la mamá. Los tres niños escogidos están entre los 2 y 5 años de edad. Uno de ellos vive en Villa del Socorro (Comuna 2), otro en Las Independencias II y el último vive en El

Metropolitano (Comuna 13). El primero participa del entorno familiar del Programa Buen Comienzo y los otros dos, son beneficiarios en dos centros infantiles del entorno institucional.

Entrevista semi estructurada

Una vez identificada cada familia, se procedió a visitarlas en el hogar, donde se pudo observar las características de las viviendas y conversar con las mamás de una forma más tranquila y abierta.

La entrevista tenía como objetivo caracterizar a las familias a partir de los siguientes aspectos:

- Constitución de la familia y del hogar: la pareja, el embarazo, el nacimiento, la red de apoyo.
- Dinámica familiar: actividades para compartir en familia. Juguetes y regalos que le dan al niño. Relaciones entre los miembros de la familia. Roles del padre y de la madre o del cuidador. Figura de autoridad.
- Pautas de crianza: la reacción de los adultos frente a las conductas inapropiadas de los niños. Tipos de violencia que afectan a la familia.

Algunos de los aspectos comunes que se encontraron en las tres familias durante las entrevistas fueron:

- Las tres son familias con de escasos recursos económicos, donde el papá trabaja y la mamá se dedica al cuidado de los niños. El papá es el que ejerce la autoridad a pesar de no encontrarse en casa la mayor parte del día. Las mamás son permisivas o negligentes con los niños.
- Las formas de reprender a los niños van desde maltrato físico (el más común), verbal, privación de afecto de los padres, hasta no hacer nada porque los niños no obedecen a las madres o no ser consecuentes con los castigos porque terminan cediendo a los reclamos del pequeño.
- En una familia nos encontramos que los padres le dan demasiado gusto al niño comprándole todo lo que pide (incluso juguetes bélicos) y en otra, los niños tienen juguetes que el papá recoge en su trabajo de reciclador.
- En dos de las familias los niños permanecen en la calle, pues es allí donde los padres los envían cuando no los reprenden para poder tener un tiempo de tranquilidad en casa.
- De otro lado, pudimos observar que los momentos de recreación familiar son muy pocos, bien sea porque los papás consideran que no tienen los recursos para ello, que viven muy ocupados o prefieren salir a divertirse sin los pequeños.
- Los niños en sus hogares son testigos de la violencia de los papás que discuten delante de ellos y con frecuencia. Además, a estas familias también les afecta el conflicto armado de los barrios donde viven.

Diseño de la herramienta pedagógica

En el tercer momento, y ya con la información recogida, se procede al diseño de la herramienta pedagógica. Al inicio, se estableció que el tipo de maltrato infantil del cual estos tres niños eran víctimas era la negligencia; pero una vez se inició con el rastreo conceptual, se evidenció que los tres niños escogidos presentaban síntomas de abandono emocional (falta de lazos afectivos con sus padres, falta de norma y de límites y conductas agresivas). Puesto que solo quedaban dos semanas para aplicarlo, se decidió diseñar una cartilla pedagógica que, por medio de unas actividades propuestas, fortaleciera los lazos afectivos y las pautas de crianza en cada una de las familias. La cartilla se llamó JUNTOS FORMAMOS FAMILIA y se estructuró en dos fascículos, uno por semana; el primero giró en torno al tema de la afectividad y el segundo se centró en acuerdos de roles y funciones en las familias.

Aplicación y seguimiento a la cartilla

El sentido de la primera parte de la cartilla era enterarnos, a través de unas breves preguntas, qué tanto conoce el adulto significativo al niño y cuál es el tipo de afecto que se le brinda. Se compuso por cinco secciones a saber:

- REFLEXIONEMOS JUNTOS: una reflexión sobre el autocontrol.
- CONOZCÁMONOS MÁS: preguntas para mejorar el conocimiento que se tiene del niño, la madre y el padre.
- CONSTRUYAMOS JUNTOS: compuesta por una actividad manual para hacer en familia, una serie de preguntas para determinar la importancia de la participación en la vida familiar, y un cuento que debían desarrollar sobre el afecto de la madre al niño en una situación difícil.
- JUGUEMOS JUNTOS: una propuesta diaria de juego, palabras y gestos con el niño para fortalecer los lazos afectivos.
- EVALUEMOS JUNTOS: la evaluación de los padres sobre los temas, propuestas y desarrollo de la primera cartilla.

El objetivo de la segunda cartilla era sensibilizar a la familia frente la importancia del establecimiento de límites y normas en casa. Cada sección estaba compuesta de las siguientes actividades:

- REFLEXIONEMOS JUNTOS: una reflexión sobre el límite y las normas.
- CONOZCÁMONOS MÁS: preguntas que debían ser resueltas después de todos ver el programa de tv favorito del niño.
- CONSTRUYAMOS JUNTOS: elaborar una manualidad que representara el juguete favorito del niño y unos tips para corregir adecuadamente al niño.
- JUGUEMOS JUNTOS: invención de un cuento sobre una familia feliz, acompañado de un dibujo hecho por el niño.
- EVALUEMOS JUNTOS: la evaluación de los padres sobre los temas, propuestas y desarrollo de la primera cartilla.

Cada parte debía ser devuelta a los 8 días después de ser entregada a la madre y en ese momento se realizaría una retroalimentación con la docente.

Durante el desarrollo de la cartilla se hizo un buen acompañamiento por parte de las docentes: comunicación con las madres por medio de llamadas telefónicas y en los momentos en que llevaba los niños a los centros infantiles o encuentros. También se visitaron nuevamente las casas, (aunque en una de ellas la madre se negó en recibir a la docente, esta madre a pesar de haber demostrado muchos interés al inicio por vincularse al proyecto, su participación se limitó a desarrollar las cartillas) y se les daba un informe a las madres sobre los comportamientos de los niños en los centros infantiles.

PROCESO DE ANÁLISIS

Durante el análisis de los datos obtenidos en campo con el marco conceptual, se pudo concluir que:

Contextualizando el abandono emocional con las tipologías del maltrato infantil, los tres casos estudiados se refieren a un maltrato emocional por omisión, que responde a la incapacidad parental de control de la conducta del niño o niña, que es una situación de desprotección infantil porque los adultos responsables no cumplen adecuadamente con sus deberes de protección y que se desarrolla en un contexto intrafamiliar.

De igual manera, los casos de abandono emocional se presentan en el contexto familiar cuando en

la interacción familiar fallan las dimensiones afectiva, control conductual, comunicativa y transmisión de valores, y cuando las necesidades fundamentales del niño o niña como las cognitivas, emocionales y sociales, no son satisfechas a plenitud.

En relación con las causas del abandono emocional, se pudo detectar que tanto la teoría de apego y la teoría del aprendizaje social están presentes en las tres familias, puesto que mientras que el niño o niña reclama proximidad con el adulto cercano, éste no es accesible, es insensible a sus demandas o lo rechaza, al tiempo que tienen dificultades graves para manejar situaciones conflictivas con los niños o niñas y con su pareja.

En cada uno de los niños se evidencia una de las manifestaciones típicas de los casos de abandono emocional. Frente a las manifestaciones comportamentales de los padres, se hallaron presentes las de rechazo, ignorancia y terror. Por último, las manifestaciones habituales de abandono emocional en los padres se evidencian con claridad cuando se les observa en su cotidianidad o cuando se les entrevista.

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

Entre las dificultades encontradas se debe mencionar un evento de separación definitivo entre padre y madre en una de las familias durante la elaboración de la segunda cartilla; esto se evidenció en el poco interés que manifestó el niño por desarrollarla. De igual forma el equipo se encontró con una madre poco sociable que se rehusaba a hablar de su vida familiar. Por último, en las tres familias, el padre participó muy poco en el desarrollo de las cartillas.

Sobre los grandes resultados, qué mejor que citar las palabras exactas de una madre: “Fueron momentos muy divertidos que se prestaron para conocer más a fondo las necesidades de mi hijo y para un acercamiento más afectuoso hacia él. Además, como madre y padre, aprendimos muchísimo acerca de cómo establecer normas en el hogar con amor y sin llegar al exceso de permisividad”.

Una vez terminada la investigación y aplicación de la cartilla se puede contar con:

- Padres más comprometidos con la educación y el desarrollo de sus hijos.
- Grandes reflexiones de padres y madres para contribuir a una estabilidad emocional en el niño.
- Niños más amorosos con sus padres, respetuosos y menos agresivos.
- Padres de familia más afectivos con sus hijos.
- El establecimiento de unas reglas claras en el hogar que hace que los niños las respeten, las acaten y comprendan.
- Mayor interés en las familias por recurrir al diálogo que a los golpes.
- Más abrazos y palabras afectuosas en algunos de los hogares.

A nivel general, podemos concluir que el abandono emocional es una de las formas de maltrato infantil más comunes en las familias. Es la causa silenciosa de los niños agresivos, retraídos, tímidos y de las familias disfuncionales; sin embargo, en contraste con esta cruda realidad, el abandono emocional es una de las violencias menos abordadas en los textos y documentos relacionados con el tema. Por ello esperamos que, así como logramos afianzar los lazos afectivos de las tres familias acompañantes del proceso, este trabajo contribuya a estimular el estudio e investigación sobre esta problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barudy, J. y otros. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Madrid: GEDISA.

Convención sobre los derechos del niño. Texto aprobado en la 44 sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas. 1990.

Gracia, E. (2003). *El maltrato infantil: un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

LEY 1098 de 2006. *Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia*. Congreso de la República. Colombia.

Llá, P. (2010). Conferencia: *Las afectaciones de las violencias en primera infancia desde un enfoque de derechos humanos: prácticas y desafíos*. Medellín.

Martínez, A. y De Paúl, J. (2002). *Maltrato y Abandono en la Infancia*. Barcelona: Martínez Roca.

Moreno, J. (2002). *Maltrato Infantil*. Madrid: EOS.

JORNADAS PARA EL ALMA

Adriana Bohórquez Orozco

Almalegre68@gmail.com

Raquel Ardila Gallo

Raquelardila3@hotmail.com

RESUMEN:

Se crea un proyecto que permita aportar a las familias de Almalegre herramientas para que las relaciones con sus hijos sean amables y respetuosas, tomando conciencia de sus actitudes, construyendo y cuestionando esquemas de crianza heredados por generaciones y reconociendo a los niños y niñas como sujetos de deberes y derechos; conlleva a compartir, reflexionar, analizar y cuestionar su actuar en las relaciones consigo mismo y con los otros, desarrollando conceptos y actitudes personales como el respeto, la participación y el comportamiento en la vida grupal del niño y la niña, potenciando la convivencia pacífica y armónica dentro de la institución, así como el valor de la persona humana.

Se pretende hacer del respeto un ejercicio activo y constante donde toda la comunidad educativa este vinculada directamente a través DE JORNADAS PARA EL ALMA.

OBJETIVOS

Generales:

- Apoyar el proceso de formación continua, reconociendo a los niños y niñas como sujetos de deberes y derechos, y desarrollando conceptos y actitudes personales fundamentadas en valores.
- Aportar a las familias de ALMALEGRE herramientas para que las relaciones con sus hijos sean amables y respetuosas, tomando conciencia de sus actitudes y rompiendo esquemas de crianzas heredados por generaciones.
- Invitar a los niños y niñas a reflexionar sobre sus actos, y a reconocer en el adulto un apoyo para solucionar los conflictos.
- Fomentar normas de convivencia como resultado del ejercicio reflexivo de sus actos para sí mismos y para los demás mediante la elección de actividades, tareas en beneficio de un bien común.
- Reconocer a nuestros niños y niñas como sujetos de derecho y deberes. Entender que nuestro deber como adultos es cuidar, proteger, formar, educar y dar espacios para jugar y soñar.

Específicos

- Identificar aspectos comportamentales comunes, reflexionando sobre el origen de los mismos.
- Accionar desde lo pedagógico con actividades que estimulen la reflexión.
- Evaluar el impacto generado sobre la población.
- Replicar los conceptos valorados en otros espacios y poblaciones similares

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

Se abordan los diferentes aportes teóricos desde los planteamientos de la psicología dinámica. Se retoman autores como Margareth Mahler, René Spitz, Héctor Fiorini, Sigmud Freud, Anna Freud, Leopoldo Bellak y Françoise Dolto. Y en entre otros: Jean Piaget, Constance Kamil, Estanislao Zuleta, Erich Fromm, Michel Foucault, Morín, MEN, Guía 10

Carácter psicológico:

El niño es un ser egocéntrico que paulatinamente aprende de su entorno familiar, social y escolar a reconocerse y ser reconocido. De una adecuada interrelación entre él y el medio que lo rodea, la cual debe ser mediada por la norma, el respeto y la palabra, el niño(a) tendrá la seguridad para afrontar los retos que la vida le impone.

Carácter pedagógico:

Hablamos de autonomía intelectual, moral y social, posibilitando desarrollar las capacidades de actuar de los niños y niñas de acuerdo a ideales y principios morales construidos por el grupo y, por tanto, compartidos y respetados por todos, relacionándose con los otros, consigo mismo y con la naturaleza.

La práctica de las actividades del pensamiento tales como observación, análisis, comparación, deducción e inducción, permiten que los niños perciban las situaciones sociales con una capacidad reflexiva que facilitará la búsqueda de soluciones de acuerdo a su desarrollo e historia personal.

Aplicamos la educación en la autonomía en situaciones concretas:

1. Asamblea general.
2. Asamblea grupal.
3. Confrontación y reflexión en el grupo: niño(a)-niño(a), niño(a) –grupo, Niño(a)-maestra.
4. Periódico mural.
5. Los proyectos.

Unas prácticas educativas donde exista la posibilidad de que los educandos no solo participen en la construcción colectiva de las normas, sino que se les permita apropiarse de la racionalidad que justifica otras normas existentes. Es dentro de estas prácticas donde comienza a gestarse la autonomía. Al hablar de formación en la autonomía y hacia la autonomía, se está buscando ubicar uno de los elementos que puede ayudar en la definición de un deber ser de la educación. Un deber ser que no puede ser impuesto desde el exterior ni a los individuos ni a las comunidades, que requiere, por el contrario, procesos de reflexión y participación colectiva. Este proceso supone como condición y como resultado individuos activos, participativos, gestores, cooperativos de su propia normatividad.

METODOLOGIA

Se realizaron los encuentros con los padres de familia en cada una de las sedes de la Fundación: Sede Belencito Corazón (comuna 13 y Sede Barrio Cristóbal (comuna 12) el último miércoles de cada mes. Se trabaja desde una metodología participativa y los últimos jueves del mes con los niños y niñas. Los temas abordados con los padres fueron los siguientes, cada tema se construía sobre la reflexión del anterior:

Taller # 1**MI HUELLA.**

TEMA: sensibilidad y afecto

LOGRO GENERAL: Sensibilizar a los padres frente al reconocimiento de experiencias que pueden estar guiando sus acciones y decisiones actualmente, y observarlas desde otra óptica para analizarlas y emprender un posible cambio de actitudes ante su actuar diario.

Taller # 2

¿CÓMO ME TRATO A MI MISMO?

TEMA: Autoestima y reconocimiento de fortalezas y debilidades. Búsqueda de la individualidad y valoración de sí mismo.

LOGRO GENERAL: Reflexionar acerca del trato consigo mismo, asumir responsabilidades frente a las fortalezas y debilidades y las acciones que estas generan. Preguntarse sobre el trato que se da a los demás y de dónde proviene. Generar cambios de actitudes.

Taller # 3

¿CÓMO ME ENCUENTRO CON MI ALMA?

TEMA: Creatividad y afecto

LOGRO GENERAL: Crear un espacio de reflexión para el desarrollo de la creatividad y su aplicación a la visión del mundo personal, enmarcada en el afecto como la impresión que se deja en sí mismo y en el entorno familiar y social.

Taller # 4

¿QUÉ HE DESCUBIERTO EN MÍ HOY PARA DARLE A MI FAMILIA?

TEMA: Aprendizajes y relaciones con la familia.

LOGRO GENERAL: Crear un espacio de reflexión sobre nuestros afectos, sus diversas expresiones y evaluar el cómo nos relacionamos con los diferentes miembros de la familia.

Taller # 5

MI CAJA DE HERRAMIENTAS

TEMA: Reconocimiento de aspectos a mejorar a nivel individual, de pareja y como padres. Revisar con cuáles herramientas cuenta para enfrentar y resolver situaciones en estos aspectos de la vida.

LOGRO GENERAL: Evaluar y reconocer cuáles son las fortalezas, valores y recursos internos con los cuales se cuenta para enfrentar las diversas situaciones del entorno familiar y social, ya que el ser humano tiene diferentes alternativas o herramientas para prevenir los conflictos y construir relaciones más adecuadas, entre ellas la palabra constructiva, la escucha activa, el reconocimiento de fortalezas y debilidades. ¿Con cuáles cuenta usted?

Taller # 6

¿QUIÉN SOY HOY?... ¿FINAL DE QUIÉN?... ¿INICIO DE QUIÉN?

TEMA: Atención, escucha activa y reflexión

LOGRO GENERAL: Repensar nuevas situaciones de convivencia con la pareja, como padres y a nivel individual, para construir una representación que permita involucrar a los otros de una forma diferente.

TALLER # 7

QUÉ ME PERMITÍ APRENDER

TEMA: Cómo aprendo y el ejercicio de la voluntad

LOGRO GENERAL: Propiciar un espacio de reflexión a través de sociodramas relacionados con los temas anteriores y proponer reflexiones prácticas para llevarlas a la vida diaria.

LOS ENCUENTROS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS:

Las maestras en sus actividades cotidianas hacen reflexiones y una asamblea semanal con los niños, dialogando sobre temas relacionados con el comportamiento y las situaciones que los hacen sentir felices o tristes. A partir de estas expresiones hacemos énfasis en la diferencia que

hay entre unos y otros, generando respeto hacia el otro y la posibilidad de entender y encontrar soluciones surgidas de los mismos niños y niñas para que su amiguito no se sienta triste. Surgen de aquí 3 dosis de vacuna “PARA NO HACER LLORAR A MIS AMIGUITOS”, que se aplican (entrega de un dulce) en actividades especiales llamadas “JORNADAS PARA EL ALMA”.

PROCESO DE ANÁLISIS

A partir del primer encuentro con los grupos de padres, se construía la reflexión que permitía a su vez elaborar la propuesta para el próximo encuentro. De esta forma se ejecutaba cada uno de los encuentros retomándose la reflexión anterior.

Las reflexiones construidas por los padres durante los diferentes encuentros dan cuenta de dificultades en la percepción que tienen de sí mismos, de situaciones de su infancia nunca abordadas, de relaciones familiares la mayoría disfuncionales, de patrones de violencia y maltrato, de mínimos espacios de escucha para sí mismos, de dificultades para tomar decisiones y asumir consecuencias por sus actos, de carencias afectivas, lo que dificulta el asumir normas con los hijos, las cuales permiten darle a cada uno su lugar en el mundo y de reconocerse en su individualidad como seres humanos con capacidad de transformarse y transformar sus diferentes entornos.

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

Las reflexiones del PROYECTO JORNADAS PARA EL ALMA “CONSTRUYENDO PAZ”, permitió y seguirá permitiendo un momento de reconocimiento para los padres desde lo individual, y dentro de los procesos que allí se generan como grupo, de construcción de nuevos acercamientos a los diferentes entornos del ser humano, enfatizando lo individual y proporcionando estrategias que les permitan a ellos pensarse para poder así pensar en los demás con acciones, actitudes y relaciones más sanas y adecuadas y con una necesidad creada de mantenerse en constante aprendizaje y reflexión de sí mismos. Esto permitirá ir construyendo una relación con sus niños y niñas basada en el afecto, la autoridad, las expresiones afectivas, el respeto, el asumir consecuencias frente a sus actos, el asumir a los niños y niñas como sujetos de deberes y de derechos tal y como ellos lo son, siendo el punto central la posibilidad de cambio de actitud permanente, en el hoy.

Este ejercicio se realizó en la clausura del año 2009 y estos fueron algunos resultados:

REFLEXIONES

¿CÓMO VEO A MI HIJO EN 20 AÑOS?

- Estudioso y coherente con la educación que le damos.
- Una buena persona, profesional y responsable.
- Feliz, cumpliendo y haciendo lo que quiere hacer.
- Una gran persona con grandes metas y actitud positiva.

¿QUÉ ESTOY HACIENDO HOY PARA VERLO ASÍ?

- Sembrando en él todas las normas. Dándole buenas bases y principios morales para poder recibir de él lo mejor en un futuro. Respetando sus espacios para que aprenda de sus errores.
- Enseñándole ayudándole y guiándolo.
- Dándole mucha confianza en sí mismo y mucho amor.
- Dándole estudio para que sea alguien en la vida.

Esto lleva a concluir que el trabajo con los padres de familia no es solo “enseñar” como educar a

sus hijos, como ellos lo denominan; es permitirles espacios a ellos como hombres y mujeres que en algún momento de su vida tomaron la decisión de ser padres, pero ante todo de ser escuchados y reconocerse como seres humanos con capacidad de transformar y lograr sus objetivos personales, es entonces el proyecto JORNADAS PARA EL ALMA, UN RE-CONOCIMIENTO.

La Experiencia con los Niños y Niñas

En los encuentros con los niños y niñas, las preguntas ¿Qué te hace sentir feliz? y ¿Qué te hace sentir triste? les generan una reacción de asombro y muchas veces la respuesta es un silencio, una sonrisa o un simple gesto, que poco a poco se convierten en palabras que van permitiendo conocer y valorar situaciones que causan goce o sufrimiento de los niños y las niñas en el grupo o en su familia.

A partir de esta información fomentamos las situaciones que causan felicidad a los pequeños (en su mayoría no tiene ningún costo económico) y con las situaciones que causan tristeza, (casi siempre fueron con personas) se busca en la asamblea soluciones entre todos los niños y niñas, generándose allí compromisos, normas, reflexiones, y en especial, se invitan a hablar entre ellos, buscando solucionar sus dificultades y finalmente acudir al adulto para acompañarlos y orientarlos.

Al construirse las normas en forma participativa dentro del grupo según las necesidades de cada uno, se da claridad a cada niño del límite, sintiéndose protegido, permitiéndole comportarse espontánea y libremente en la institución, siendo respetuoso, tolerante, afectuoso.

Jornadas para el Alma se va visualizando en el comportamiento de los niños y las niñas a través de las relaciones y vínculos que van construyendo con sus iguales y adultos cercanos; en sus discursos expresan sentimientos, alegrías, intereses, gustos, dándole mayor importancia a situaciones de carácter emocional que material.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellak, L. (1983): *Manual de Psicoterapia breve, intensiva y de urgencia*. México D.F: El Manual moderno.
- Dolto, F. (1995). *La Difficulté de vivre*. Paris: Gallimard.
- Fiorini, H. (1984) *Teoría y técnicas de psicoterapias*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia. Cali, noviembre 3 del 2009
- Freud, A. (1961) *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Jones, E. (1979) *Vida y obra de Sigmund Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Mahler S. (1984) *Estudios 1 Psicosis Infantiles y otros trabajos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mahler S. (1984) *Estudios 2 Separación _ individuación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. Guía 10.2.010
- Morin, E. (1983). *La vida de la vida. El método*. Madrid: Cátedra S. A.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Piaget, J. (1975). *El desarrollo del pensamiento*.
- Plan de Desarrollo 2008- 2011. Línea 2 Desarrollo y bienestar para toda la población. Medellín
- Sierra G. y otros. (2007) *¿Sin límite? El extravío de la autoridad y su efecto en niños y adolescentes*. Medellín: Corporación Ser Especial.
- Spitz, R. (1980) *El Primer año de vida del niño*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Zuleta, E. (1994). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CON POBLACIÓN ADOLESCENTE VULNERADA³⁴

Isabel Cristina Orrego Vásquez

isazurdita8@hotmail.com

Ana Cristina Paniagua

anacris71@hotmail.com

Paula Andrea Valderrama Berrío

paulita70059@yahoo.es

RESUMEN

La educación ambiental con población adolescente vulnerada, fue una investigación de corte **socio-crítico**, en la cual se utilizaron técnicas como el taller investigativo, entrevistas no estructuradas, historias de vida y observación participante, por medio de las cuales se indagó por el sentido que cobra la educación ambiental y la percepción del ambiente en el acompañamiento pedagógico del proyecto “La Escuela Busca el Niño-a” -EBN- entre el año 2006 - 2007. Se trabajó con un grupo de 7 adolescentes con edades entre los trece y dieciséis años, habitantes del barrio Moravia, sector La Herradura, quienes participaron de manera voluntaria en el desarrollo de esta investigación. Dichos jóvenes pertenecen a un estrato socio-económico bajo, algunos en situación de desplazamiento. Además, se contó con la participación de dos adolescentes indígenas y dos de la zona del Urabá Antioqueño. Las actividades se realizaron en espacios abiertos del sector de La Herradura, donde se aplicó el comics, el cuestionario y parte de las historias de vida mediante talleres, grabaciones de voz y actividades escritas. Otra parte se realizó en la sede social del barrio Palermo, facilitándose el desarrollo investigativo dado que de esta manera se sentían cómodos para responder a las solicitudes de los talleres. Adicionalmente, se entrevistó a 20 de los maestros y maestras en formación de diferentes áreas que hacían parte de los distintos espacios de aprendizaje del proyecto, con el fin de conocer sus experiencias y estrategias de enseñanza, y así posibilitar a través del análisis crítico la cualificación de los procesos que en educación ambiental se adelantaban con esta población.

Con respecto a los resultados en lo referente al concepto de ambiente, los adolescentes expresaron que su entorno se veía afectado por las costumbres de las personas con quienes convivían, el mal manejo de las basuras afectaba el paisaje, y el ruido resultaba agradable para otros. Evidenciaron una relación entre lo físico y el sujeto, la relación entre las actividades humanas y sus implicaciones en los espacios que estas ocupaban, asumieron el concepto de ambiente no desde la dinámica entre lo social y natural como tal, pero apuntaron a comprender ese ambiente como un momento o situación específica que deriva de las prácticas sociales y culturales del medio y que se veían reflejadas en comportamientos y actitudes que desfavorecían o favorecían su entorno.

Como resultados con los maestros y maestras, se puede decir que un logro importante es que vincularan actividades relacionadas con la educación ambiental al componente de lo físico-natural, de igual forma cambiaron sus percepciones sobre la educación ambiental, dejando de lado el sujeto y su entorno social.

³⁴ Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Ciencias Naturales y Educación Ambiental: Universidad de Antioquia/ Facultad de Educación/ 2007.

Es importante anotar que las contribuciones del trabajo empezaron a vislumbrarse desde el momento en que los adolescentes participaron del proceso, presentando cambios actitudinales significativos que, desde nuestro punto de vista, respondieron a la valoración, respeto y reconocimiento con el que el grupo de investigadoras se aproximó y desarrolló sus actividades.

OBJETIVO GENERAL

Identificar el sentido que tiene la educación ambiental en el acompañamiento pedagógico de la población adolescente vulnerada del sector La Herradura, adscrita al proyecto La Escuela Busca el Niño-a. – EBN- Etapa II.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diagnosticar las percepciones de ambiente que posee una población adolescente vulnerada a partir de la implementación de metodologías propias de la investigación socio – crítica.

Establecer las relaciones entre las concepciones sobre educación ambiental que poseen los maestros-as en formación del EBN y las estrategias que utilizan en las seis zonas de trabajo nombradas como: Moravia Central, La Bombonera, Caribe, La Herradura, Sinaí y Aurora-Huerta.

Analizar la coherencia entre las estrategias pedagógicas propuestas por los maestros-as en formación del EBN para la educación ambiental y las demandas educativas que en este sentido tienen los adolescentes.

LA HERRADURA, UNA APROXIMACIÓN AL CONTEXTO...

Recorrido por el sector de La Herradura. Mayo 2007



Viviendas Sector de La Herradura

La Herradura es uno de los 6 sectores que conforman el barrio Moravia, en la zona nororiental de la ciudad de Medellín, específicamente de la comuna 4, lugar donde se desarrolló el proceso investigativo. Gran parte de la población de La Herradura, proviene de sectores rurales en condiciones difíciles para la supervivencia (economía, violencia, entre otras), lo cual convierte el desplazamiento forzado en una de las causas más frecuentes de inmigración en el sector. La economía de la ciudad no ha podido contrarrestar esta situación, los empleos son insuficientes, por lo que es habitual encontrar el reciclaje, las ventas ambulantes y la mendicidad como principales fuentes de sostenimiento económico en la que participan

tanto adultos como menores de edad. Las familias del sector se caracterizan por ser numerosas, aproximadamente entre 8 y 10 personas, de las cuales solo una o dos aportan ingresos para el manejo del hogar; su composición es diversa, primando la familia monoparental, seguida de la nuclear y la extensa que se ubican en la misma proporción, y en último lugar, la familia padrastral simple. En las familias de composición monoparental se encuentra la mujer, generalmente asumiendo las responsabilidades y como única encargada del hogar. En el soporte económico del hogar también es frecuente encontrar la participación de muchos niños-as y adolescentes. Existe un alto porcentaje de adultos iletrados, algunos realizaron estudios hasta los primeros grados escolares, esta situación influye en la desescolarización de los niños-as y adolescentes al existir poco acompañamiento, motivación e interés en el proceso académico de sus hijos.



La población de La Herradura es una población víctima del desplazamiento rural-urbano, e intraurbano, que conformaron un asentamiento en esta zona de la ciudad, a orillas del río Medellín. Es común encontrar entre sus habitantes poblaciones de indígenas y afrocolombianos provenientes de Urabá, Chocó, Oriente de Antioquia. En la ocupación del espacio predominan las viviendas construidas con plástico, madera, láminas de zinc y cartón, con un tamaño promedio de 43 m², en las cuales se observa un elevado número de integrantes por familia, compuestas principalmente por niños-as y adolescentes. La mayoría de las viviendas carecen de servicios públicos como agua, energía, alcantarillado, teléfono entre otros, por lo que los habitantes obtienen el agua con bombas, tanques y mangueras improvisados, además construyen desagües de aguas sucias que corre entre las viviendas para caer al río Medellín. La energía es obtenida de manera ilegal.

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA

Esta investigación tocó temas importantes alrededor de la educación ambiental, historia y conceptos asociados, al igual de cómo ésta ha sido manejada desde el componente pedagógico del proyecto la Escuela Busca al Niño-a (EBN), específicamente con la población adolescente. En el rastreo bibliográfico relacionado al tema, es poco lo que se puede hallar por tratarse de un enfoque reciente, sin embargo, la información que a continuación se presenta aporta significativamente a las pretensiones del texto investigativo.

Surgimiento de la Educación Ambiental

La educación ambiental surge desde la antigüedad, pero toma su mayor auge a finales de la década de los 60 y principios de los 70, periodo en que se muestra claramente una preocupación mundial por las graves condiciones ambientales del planeta y además, es el punto de partida de la realización de reuniones, congresos, foros, conferencias, ponencias, donde se iniciaron las diversas concepciones ambientales y ésta pasó de ser considerada en términos de conservación y carácter biofísico, a tener una visión integral de interacción entre el ser humano, la sociedad y naturaleza. Para sustentar lo mencionado, es fundamental partir del reconocimiento histórico y las implicaciones mundiales que llevaron a la necesidad de plantearle a la educación la opción de contribuir pedagógicamente con la conservación, cuidado y buen uso del ambiente para el bienestar de todos y todas en el mundo.

La Educación Ambiental y la EBN

En lo que respecta a la relación de la educación ambiental con la EBN y luego de un rastreo sobre el componente pedagógico, se puede decir que la pedagogía está fundamentada en el aprendizaje en contexto y la situación de calle en que viven los niños y adolescentes participantes del proyecto. A partir de ahí, se pretende generar lazos afectivos que dirijan la mirada a estrategias para el trabajo, tanto desde el nivel cognitivo, comportamental, como social, para luego comenzar el seguimiento pedagógico, el cual se estructura desde las áreas específicas del saber, como la Educación Ambiental con población adolescente vulnerada.

METODOLOGÍA

Uno de los soportes fundamentales para el desarrollo investigativo es la selección de una metodología que oriente el trabajo. Por tanto, la estructuración de la investigación se enmarcó

desde el enfoque socio-crítico, el cual posee un recorrido histórico que está directamente afectado por el positivismo científico en el siglo XX, época en la cual surgen confrontaciones entre la teoría y la práctica. Dicho por Habermas, *“el positivismo científico es el renegar de la reflexión”*, de ahí que surgen ideologías diferentes en el campo de la ciencia, la tecnología y la sociedad.

Por ejemplo, en la segunda guerra mundial surgió como necesidad prioritaria la resolución de problemáticas que giran alrededor de la diferencia entre comunidades rurales o urbanas, entre grupos étnicos y regionales y personas con otros estilos de vida y de valores. Esto llega a ser la génesis de la participación ciudadana y que en Colombia se dio en la época de 1991 con la Constitución Política, donde las comunidades comenzaron a decidir sobre los servicios puestos por entidades gubernamentales, o sea el poder colectivo social. Por tal razón, cobra importancia lo que se llama investigación o enfoque socio crítico. Ésta surge a partir de la investigación-acción propuesta por el psicólogo social Kurt Lewin en 1947, pretendiendo que las colectividades humanas llevaran a cabo una práctica social conjunta reflexiva donde hubiera confluencia entre la teoría y la práctica con relación a quien investiga, lo investigado y el proceso investigativo. Muestra de ello son los desarrollos de varios autores como Stephen Corey, quien en 1953 concibió la investigación acción como *“Aquellos procesos investigativos conducidos por el maestro en su escuela y aula, tendientes a comprender su práctica pedagógica y transformarla”*, apuntando a las colectividades, a la investigación social y proponiendo cambios sociales. Desde la tradición de la escuela de Frankfurt se desprende dicho paradigma, pretendiendo la liberación del positivismo científico y la emancipación, enfocando hacia una actitud develadora que genera rupturas de lazos ideológicos y procurando el libre desenvolvimiento de la conciencia humana.

Dentro de sus representantes se encuentran Max Horkheimer, expositor de la teoría crítica sustentada desde una corriente praxica que se desarrolló, en principio, desde las ciencias sociales y que se integró a la educación, y propiamente a la educación ambiental, en la época de los 80, Robottom y Hart, (1993). Herbert Marcuse, K.O. Apel, Habermas y Pérez Serrano, en 1994 establecen la teoría crítica, fundamentada en el análisis de las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales, tales como: El análisis de intenciones, de posiciones, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisiones y de acciones de los diferentes protagonistas de una situación, apuntando a la transformación de las realidades. Dicha corriente, abordada desde la educación, toma el nombre de teoría crítica de la educación, donde se fundamenta en una posición reflexiva y crítica frente al desarrollo, posturas y acontecimientos que vinculan las realidades socioeducativas. El supuesto básico del paradigma socio crítico frente a la relación de la investigación y la educación como dos componentes sociales que no pueden ser neutrales ya que adquieren un papel activo y transformador a partir de cambios reflexivos y críticos frente a las distintas situaciones sociales por medio de propuestas de acción, montajes, ensayo y verificación de efectividad, si bien, encaja correctamente dentro del que hacer del investigador, Jhon Elliot lo menciona siendo testigo de la fecundidad de la investigación socio crítica como proceso de cambio en la educación ambiental. Es en este sentido, desde la perspectiva integradora, donde permite unificar la investigación y la educación por medio de la reflexión y la crítica del papel docente y la cotidianidad en el aula y fuera de esta, de ahí que, como lo respalda Lucié Sauv , la investigación para la educación relacionada con lo socio crítico, permite al investigador asumir una posición de compromiso y liderazgo, posibilitando la transformación de la realidad socio-ambiental, suponiendo de la comunidad implicada cooperación, participación y acción comunitaria. Dicha realidad, invita a los participantes a entrar en un proceso de investigación con respecto a sus propias actividades de educación ambiental. En particular hay que considerar las rupturas entre lo que el práctico piensa que hace, y lo que en

realidad hace, y entre lo que ellos quieren hacer, y lo que pueden hacer en el contexto específico. El práctico debe comprometerse en este cuestionamiento, porque la búsqueda de soluciones válidas pasa por el análisis de las relaciones entre la teoría y la práctica.

El Camino Investigativo

La metodología se sustenta bajo la línea de **investigación acción socio-crítica**, la cual parte de un enfoque cualitativo que permite realizar registros descriptivos y de interpretación de los fenómenos estudiados mediante técnicas e instrumentos como las historias de vida, los talleres investigativos, la observación participante y la entrevista no estructurada. Esta metodología procura desarrollar un campo de conocimiento que describe los casos individuales para poder llegar a abstracciones completas y particulares –y no abstractas y universales- pero de las cuales se pueden generar patrones para extraer lo que es generalizable a otras situaciones y lo que es específico de una situación y un contexto determinado (Galagovsky, L.R. y Muñoz, J.C. En: Lopera E, Egidio. 2002).



Población y muestra: La muestra elegida correspondió a 7 adolescentes con edades entre los trece y dieciséis años de edad, habitantes del barrio Moravia del sector de La Herradura, pertenecientes al proyecto La Escuela Busca al Niño-a, quienes participaron de manera voluntaria en el desarrollo de esta investigación. Pertenecen a un estrato socio-económico bajo, muchos de ellos en situación de desplazamiento. Se contó también con la participación de dos adolescentes indígenas y dos de la zona del Urabá Antioqueño. Teniendo en cuentas dichas características, se configuran como una población adolescente vulnerable.

Espacios de trabajo: Se trabajó al aire libre, en los espacios abiertos del sector La Herradura como la cancha (Montañita) para realizar la aplicación del ‘comic’, el cuestionario y las historias de vida. La existencia allí de un quiosco con tronquitos para sentarse, facilitó el desarrollo de las actividades, porque hubo tranquilidad para responder a las solicitudes de los talleres. En otras ocasiones, de acuerdo con los propósitos, se realizaron trabajos en la sede social del barrio Palermo.

PROCESO DE ANÁLISIS COMICS, LENGUAJE EMPLEADO



Con la realización del “cómic” se pretendía que los adolescentes expresaran a través del dibujo los aspectos que más les gusta y lo que menos les gusta de su barrio. Se evidencia, entonces que entre los aspectos más agradables de su barrio los están los amigos, la familia, las mujeres bonitas, el deporte y los juegos, dejando claro la importancia que le otorgan al ambiente como espacio socializador.

Solo dos adolescentes hacen referencia al parque, la canchita y el árbol como espacios físicos que les complacen. Por otro lado, en los aspectos que más les desagrada de su barrio ocupa el primer lugar la contaminación del río Medellín, simbolizada con trazos o marcas que representan la basura y el destino de los residuos y las aguas negras. Tres adolescentes plasmaron en sus dibujos personas muertas flotando en el río y comentan luego que son situaciones que han vivido en el sector de La Herradura, bien sea porque en las temporadas de intensa lluvia el río se crece y se lleva consigo viviendas, o bien, porque con frecuencia se encuentran cadáveres que fueron

“ANDERSON” 16 AÑOS

¿Qué es lo más extrañas de tu pueblo?, pregunté. *“Las quebrada, las frutas, los animales y que podía jugar con mis hermanos,... y cuando el balón se iba filo a abajo uno caía en un pasto, era planito –exclama- ¡más bueno!!”... “mi hermano fue el que me enseñó a jugar fútbol”.*

De la familia hace parte la mamá, el papá, la abuela, un tío y seis hermanos hombres incluido “Anderson”, “con mis hermanos me la llevo bien, todos en la casa”-¿No tienes hermanas? “no, pero hace falta pa’ que le ayude a mi mamá en los oficios porque a ella le queda pesado, aunque todos le ayudamos... Es que las mujeres son las de la casa” -asienta con la cabeza y un gesto de comprenda- Lo que más extraña es la finca y que podía hacer muchas cosas, siente tristeza y con su mirada deja ver la desilusión por no estar en San Pacho como lo llama, pero a la vez expresan esos ojos y una sonrisa la ilusión por poder volver “yo cuando pueda me vuelvo pa’ San Pachito”.

“ALEX” 15 AÑOS

“...porque es que mire a mi mamá -señalándola y sonriendo de manera extraña, como pensativo a la vez- no estudió y mire como está, no sabe nada, póngala a leer y verá que se le queda un año leyendo eso –sigue sonriendo- ...Yo le enseño pero a ella le da rabia”

...recuerda con nostalgia *“todo, la finca de Apartadó, pues si era una finca donde nosotros estábamos, ya después nos vinimos para el pueblo y nos quedamos viviendo en el pueblo un poco de años... cuando estaba en la finca si volaba ‘rula’ y sembrar frisol, y así...”*

“yo trabajo a la semana dos o tres días..., yo me hacía en tres horas mucha plata, me iba a las doce y venia a las seis, pues yo me quedaba en la chatarrería y salía a las dos horas, allá me quedo un rato hasta que venga el carro –el recolector de basura- él se demora tres horas en el recorrido y cuando el termina yo me vengo con el reciclaje...”

“...cuando estaba más pequeño vendía confites en Itagüí – y comenzó con el discurso para venderlos- ¡vea así! buenas tardes señores y señoras yo les vengo a ofrecer estos confititos con sabor... –hace un gesto como si alguien interrumpiera ah! ¿A cómo son? ¿Ya no le dije?, ¿uno? Vea pues”.

Se analizará la incidencia en la construcción de conceptos, que tienen las múltiples experiencias de vida que transportan como baluarte de identidad los grupos que se asientan en la zona La Herradura. Para tal fin, partimos de la importancia que tiene el territorio en la transformación de imaginarios e ideas colectivas. Como hemos subrayado anteriormente, gran parte de la población que habita en la zona viene en situación de desplazamiento forzado, lo que implica un lugar de procedencia y a su vez una manera de vivir, pensar y percibir su entorno físico, es decir, cada grupo posee valores que van desde lo social, manifestado en formas de convivencia y relaciones comunitarias, hasta lo cultural, expresado en historia, tradición, religión, entre otras. Cuando sucede un desplazamiento, hay una ruptura radical en el tránsito de todos estos valores, se deforman, pues los procesos de configuración y apropiación de territorio se modifican radicalmente a la hora de llegar a un espacio totalmente diferente al nativo, al que se contaba con anterioridad; cambian los esquemas de movilidad y desarrollo de actividades de sustento, cambia la valoración del entorno ya que los paisajes son reemplazados por las construcciones propias de

una ciudad, sumado a las condiciones de llegada que no son favorables dadas las dificultades que esbozamos en esta investigación. Por consiguiente, la idea que tiene una persona o grupo de una familia desplazada sobre el medio ambiente, se va perdiendo cuando sus necesidades le obligan a centrar su atención en otras realidades; tratar de convivir en medio del riesgo, el hacinamiento y otros rasgos de marginalidad, arrastra cualquier idea anterior de vida y su correspondiente interacción.

RESULTADOS Y RECOMENDACIONES

La población adolescente de los sectores marginados de Medellín ha tenido como rasgos característicos extremas condiciones de pobreza, desigualdad y deterioro de su ambiente físico que se traducen, sin lugar a dudas, en los puntos de partida de un proceso histórico de desenvolvimiento económico que se torna crítico y que afecta directa e indirectamente las dinámicas sociales y el modo como se configura el espacio donde habita dicha población.

El tratamiento de esta problemática es un asunto que va más allá de la observación pasiva, se le debe prestar especial atención a las implicaciones que trae la carencia de recursos en la población en mención, pues esta condición constituye una violación a los derechos humanos y un irrespeto permanente a la dignidad, aumentando por ende las formas de discriminación.

Uno de los aspectos que caracterizan las formas de discriminación y desigualdad, tiene que ver con la relación entre pobreza y educación. Según la Corporación Región, de los 688.651 niños, niñas y adolescentes, entre los 0 y los 17 años que se registran hoy en Medellín, 402.861 se encuentran en situación de pobreza (tasa del 58%). Se estima que muchos de ellos (13.000 en el año 2006) salieron del sistema educativo fundamentalmente porque los padres no tienen dinero para pagar los costos de la canasta educativa (el 35% de la deserción escolar está ocurriendo por razones económicas). Las estadísticas configuran un cuadro de marginalidad que si bien hace referencia a una ciudad, es más evidente en zonas donde la mayoría de su población proviene del sector rural, constituyéndose así en asentamientos de población desplazada con unas características propias, dinámicas familiares y acciones de supervivencia específicas. La ausencia de una de las figuras paternas o maternas y las condiciones precarias de vida hacen que se instaure en estas familias unos niveles de responsabilidad en algunos de sus miembros (niños-as, adolescentes) que desembocan en el deterioro de la dignidad humana y la pérdida de valores socio-culturales. Particularmente en La Herradura, se aprecia que los niños-as y adolescentes asumen roles de responsabilidad adulta enmarcadas específicamente en dos actividades: El cuidado del hogar realizando labores como cocinar, lavar ropa y cuidar los hermanitos pequeños y la búsqueda de empleos esporádicos para contribuir en el sostenimiento del mismo, convirtiéndolos en una población explotada.

Las condiciones precarias de vida se hacen más evidentes en la dificultad que presentan los adolescentes para satisfacer sus necesidades básicas, además de los obstáculos que tienen para integrarse al sistema educativo. La desescolarización trae consigo transformaciones en las dinámicas de adaptación social, de esta forma se concreta la calle como espacio socializador de los adolescentes; la interacción con el otro, las relaciones de intercambio se constituyen en un factor importante a la hora de formar sus pensamientos o ideologías valorativos de sí mismos y de su entorno. Por lo anterior consideramos que **La Escuela Busca al Niño-a** –EBN-, debe posibilitar no solo el acceso a una institución educativa, sino que se convierta en un espacio de reflexión e inclusión para una población infantil y adolescente, donde se reconozca a cada uno y una desde

sus realidades sociales. Para ello, consideramos que la educación ambiental puede constituirse en una alternativa pensada desde el contexto, no como recetas para dar solución a los problemas de contaminación, sino como una reflexión constante que les confiera una responsabilidad a maestros y maestras como actores activos de la sociedad, para abordar las problemáticas del naciente siglo; una de ellas, es contribuir con propuestas pedagógicas pensadas, reflexionadas y materializadas en el acompañamiento pedagógico de la población adolescente vulnerada, teniendo en cuenta todos los elementos de la educación y que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos a los cuales enseña. Otra, es comprender que si se realiza un trabajo unidisciplinario su ejercicio carece de sentido, por tal razón, debe hacerse consciente de la importancia del trabajo interdisciplinario y transdisciplinario en el campo educativo, y una forma de hacer posible estas dos tareas, es la vinculación protagónica de la educación ambiental en cada uno de los campos del saber.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Castro Moreno, Julio Alejandro. 2005. *La investigación del entorno natural: Una estrategia didáctica para la educación ambiental de las ciencias naturales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Pp. 27-30.

La Escuela Busca al Niño-a. 2004-2006. Universidad de Antioquia. Corporación Región. Secretaría de Educación de Medellín. Confecoop. UNICEF. Medellín. Pp. 80.

López, Haider, J. 2001. *Investigación cualitativa y participativa: Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social, en psicología y educación Ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana Medellín. Pp. 285.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental. 2000. I. Pp.14 y 26.

Moncada, Ramón y Correa, Lina. 2005. *El derecho a la educación* Manual para su exigibilidad. Medellín.

Módulo 2. Lectura de contexto: construcción de escenarios para la educación ambiental.

Saldarriaga, Jaime. 2004. *Estudio exploratorio en la ciudad de Medellín con niños y niñas en situaciones de violencia*. Corporación Región.

Torres Carrasco, Maritza. Lineamientos de la educación ambiental a nivel nacional. En: *Nichos Creativos*. Corporación ecológica y cultural "Penca de Sábila". Medellín. Pp. 24-30.

CIBERGRAFÍA

SAUVÉ, Lucie. 2004. *Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental*. En:

[http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2004_11sau ve .pdf](http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2004_11sau%20ve.pdf)

SAUVÉ, Lucie. 2004. *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*. Université du Québec à Montréal. En:

[http://www.uam.es/departamentos/ciencias/ecologia/documentos%20descargables /C2/doc%20%20una%20cartografia%20de%20corrientes%20en20EA.pdf](http://www.uam.es/departamentos/ciencias/ecologia/documentos%20descargables/C2/doc%20%20una%20cartografia%20de%20corrientes%20en20EA.pdf)

http://ambientefull.blogspot.com/2008_03_01_arch

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LAS ACTIVIDADES LÚDICO-ARTÍSTICAS COMO ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y LAS HABILIDADES SOCIALES

Natalia Metrio

Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil

natalia-m16@hotmail.com

Elizabeth Cristina Serna Serna

Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil

crisserna2002@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

Como bien sabemos, los niños y las niñas en la primera infancia son muy heterónomos, por lo que se hace importante iniciar la formación en la autonomía tal como lo señala el enfoque institucional de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe: “enseñar a los niños y adolescentes a pensar y actuar en forma autónoma, cultivando su propia singularidad e identidad, constituyéndose esto en una labor necesaria para establecer en los seres humanos compromisos claros respecto a sus comportamientos y expresiones, que les permitan ser individuos que puedan actuar dentro de un marco de respeto y convivencia pacífica en la sociedad”.

El Colegio San Juan Eudes, por su parte, incluye dentro de sus objetivos y estrategias pedagógicas el desarrollo de habilidades sociales, la promoción de la comunicación (escucha, asertividad, expresión oral, diálogo) y la cooperación (trabajo en equipo, didáctica, autogestión, trabajo colaborativo), las cuales permiten a los niños (as) conocer un poco acerca de los intereses de los demás por medio del trabajo grupal, empleando las mesas como grupos de trabajo para que los pequeños fortalezcan su proceso de comunicación entre ellos.

Teniendo presente que la infancia es un período crítico en el que se gestan las primeras estructuras mentales y emocionales, se hace necesaria una alfabetización emocional a través de la educación, ya sea esta de carácter formal, no formal o informal, que nos permita desarrollar las habilidades que como seres humanos poseemos pero que debemos aprender a manejar en todos los contextos en los que nos desenvolvemos. Como seres racionales debemos aprender, desde la infancia, a manejar con asertividad nuestros sentimientos, sensaciones, emociones y pensamientos, en un mundo donde todos somos diferentes, lo cual implica conocernos a nosotros mismos y conocer al otro para afrontar de una manera equilibrada las situaciones problemáticas que se presenten, para de esta forma, alcanzar la convivencia y permitir que el sujeto reconozca y asuma responsablemente sus fallas y las consecuencias de éstas, procurando corregirse y superarse.

Goleman (1996-38) al referirse a las estructuras cerebrales y la vinculación de éstas con los avances que tiene el ser humano durante su vida en la parte emocional, manifiesta que “los hábitos y costumbres del manejo de las emociones que se repiten durante la infancia y la adolescencia ayudarán a moldear este circuito nervioso, base del desempeño emocional y social”. Sin embargo, a los niños en su mayoría se les dificulta reconocer que los demás son diferentes en su forma de pensar, de ser, de sentir, por lo cual se presentan de manera reiterativa discusiones, quejas y agresiones físicas, entre otras, que prevalecen en las relaciones interpersonales.

Para lograr lo anterior, se debe partir de un proceso de construcción donde los niños y las niñas sean partícipes. Pero ¿cómo? Es claro que las Instituciones y las maestras tiene estos propósitos, pero las acciones homogeneizantes que a menudo se realizan, a veces no permiten alcanzar este tipo de objetivos, por tanto se considera necesario utilizar otro tipo de estrategias que posibiliten la autonomía y el desarrollo de habilidades sociales.

Lo anterior, nos motiva a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se favorece la construcción de la autonomía y de las habilidades sociales de los niños y niñas del nivel de transición de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe y de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes, con una intervención pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo y las actividades lúdico-artísticas?

Con este proyecto se pretende trabajar desde un marco social, donde se fortalezcan las habilidades sociales y la autonomía de los niños y niñas del nivel de transición. Por tal motivo se vincula la estrategia del aprendizaje cooperativo, como herramienta para empezar a construir nuevos vínculos con sus pares y los adultos que hacen parte de los círculos sociales en los que se desenvuelven.

Al implementar el aprendizaje cooperativo como estrategia práctica en el salón de clase, se aporta de manera significativa al trabajo en grupo dentro y fuera del aula, se propende consolidarlo como una alternativa para la formación en las habilidades sociales y para el desarrollo de la autonomía de cada uno de los niños y niñas de ambas instituciones; asuntos que posibilitan, desde el punto de vista social, la consolidación de algunos elementos que permiten vivir y convivir pacíficamente en sociedad. También se pretende con este proyecto ayudar a fortalecer en las familias su papel socializador en cooperación con la escuela.

Este proceso trae implicaciones de renuncia de parte de los niños y niñas en lo que comporta ciertos aspectos como son: el perder la exclusividad del vínculo propia del núcleo familiar, es decir, pasar a ser miembro de un grupo escolar, deportivo, de amigos, entre otros, lo cual lo lleva a adquirir nuevos aprendizajes. Esto también permite al individuo aprender a compartir el afecto, atender al adulto como autoridad, aprender a escuchar al otro, compartir espacios y elementos de juego, así como el aprender a respetar, ser solidario, ejercer un control sobre sus acciones, asumir responsabilidades; actitudes que se constituyen en metas que el niño alcanzará a través de un proceso de aprendizaje que debe darse en forma continua.

En tanto que el lenguaje verbal ya se ha constituido en un medio de comunicación importante para expresar sus inquietudes y pedir ayuda o colaboración, se hace necesaria la conquista de una relativa autonomía para que de esta forma, sean conscientes de las cosas que son capaces de hacer por sí mismos. De igual forma, al adquirir una serie de habilidades sociales pueden alcanzar unas relaciones más armoniosas en su diaria convivencia, lo cual favorece el desarrollo de otras competencias socioemocionales, que incluyen los componentes afectivo-emocional, cognitivo y relacional. Por tanto, desarrollar en los niños y niñas en edad de 5 y 6 años las correctas habilidades sociales y de comunicación, es de vital importancia ya que de estas dependen las buenas relaciones que se fomenten con la sociedad en que se encuentran, lo cual para este caso se refiere a los pares en el aula de clase. En este orden, es primordial aclarar que en la medida en que los niños y niñas aprendan a reconocerse a sí mismos, a identificar de forma individual sus emociones, reacciones, necesidades e intereses, podrán reconocer las particularidades de los demás, escuchar, respetar y comprender el mundo que los rodea y la conducta que deben ejercer

al interactuar con él.

Para lograr lo anterior, es preciso educar desde la escuela y desde la familia aquellos hábitos y actitudes que les permitirán a los niños ser cada vez más autónomos, lo que implica además, tener unos límites claros desde el hogar, acompañados, por supuesto, de un ambiente seguro y confiable, en el que ellos puedan explorar, actuar, e ir ejerciendo un control paulatino sobre sus acciones, pues como es sabido, éstos aún no anticipan las consecuencias de sus reacciones, lo cual suele exponerlos a situaciones de riesgo que aún no están en condiciones de evaluar.

De esta manera, favorecer la autonomía representa para las personas según Kamii (1982:8), “tomar en cuenta los factores significativos para decidir cuál puede ser el tipo de acción mejor para todos los afectados”. Esto quiere decir que tener una autonomía moral implica considerar no solo el punto de vista propio, sino también el punto de vista de otras personas.

Por otra parte, vale la pena aclarar que para el nivel y edad de los niños con los cuales se pretende emprender esta investigación, es necesario tener en consideración habilidades sociales básicas, como por ejemplo, el desarrollo de la iniciativa, el aprender a compartir, las cuales se convierten en adquisiciones muy importantes para la integración del niño a la vida escolar. Este tipo de habilidades permiten la toma de decisiones autónomas, que implica tener opciones para desarrollar un sentido de responsabilidad sobre sus actos.

De esta manera esta propuesta no solo ubicará al trabajo cooperativo como estrategia viable de trabajo en el aula preescolar, sino que permitirá que las aulas se conviertan en un espacio de participación grupal y de desarrollo de actitudes de escucha, solidaridad, responsabilidad y cooperación. Del mismo modo este aprendizaje cooperativo se complementará con las actividades lúdico-artísticas implementadas a lo largo del proceso, con el objetivo de propiciarle a la población infantil de ambas instituciones educativas un ambiente de trabajo favorable y dinámico, pues como es sabido los niños y las niñas disfrutan y aprenden con mayor facilidad a través del arte y sus diversas manifestaciones como lo son la pintura, la música, el dibujo, el esgrafiado, entre otras técnicas que llaman su atención y a la vez permiten una interacción grupal más fluida y divertida entre sus miembros. Además, en esta primera etapa lo gráfico-plástico cobra mayor relevancia de parte de los mismos niños, pues todo lo que ello implica involucra al cuerpo como instrumento a través del cual se puede aprender algo nuevo cada día, y ellos son corporalidad. De esta manera buscamos consolidar los aprendizajes que se tiene proyectado construir con esta población desde una óptica artística y cooperativa, donde cada uno de los niños y niñas tenga presente el trabajo o la labor del compañero para alcanzar la meta propuesta en las sesiones estipuladas.

OBJETIVOS:

General

- Favorecer la construcción de la autonomía y de las habilidades sociales de los niños y niñas del nivel de transición de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe y de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes, con una intervención pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo y las actividades lúdico-artísticas.
- Establecer la relación entre las representaciones sociales que tienen las familias respecto a la autonomía y a las habilidades sociales y los desempeños de los niños y niñas en estas dos variables.

Específicos

- Reconocer los avances en la construcción de la autonomía y de las habilidades sociales de los niños y niñas del grado transición, a medida que se implementa la intervención pedagógica basada en aprendizaje cooperativo y actividades lúdico artísticas.
- Identificar las diferencias en la construcción de la autonomía y de las habilidades sociales entre los grupos controles y experimentales.
- Identificar las diferencias en la construcción de la autonomía y de las habilidades sociales de acuerdo con la edad, el género y las representaciones que tienen los padres.
- Analizar las representaciones sociales que tienen las familias con respecto a la autonomía y a las habilidades sociales, para de esta forma realizar un trabajo conjunto de acompañamiento que permita avances de los niños en estas dos competencias.
- Cotejar las representaciones sociales con los desempeños logrados por los niños.

MARCO DE REFERENCIA

Los conceptos a los que de manera específica hace referencia este proyecto son:

Las Habilidades Sociales son aquellas que permiten “controlar las relaciones sociales manteniendo nuestra habilidad para crear y mantener relaciones, reconocer conflictos y solucionarlos, encontrar el tono adecuado en cada momento y percibir los estados de ánimo de los demás.” (Cabana: 2001:14).

Para Vicente Caballo (1991:102), las Habilidades Sociales son el "conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo 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".

Las Habilidades son las capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea, además pueden ser innatas o adquirirse por medio del entrenamiento y la práctica. (Caballo, 1991)

En el enfoque conductista, autores como Blanco (1982), Mayor y Labrador (1984) (citados por Martínez, 2002) consideran las Habilidades Sociales como aquellas que posibilitan la respuesta a estímulos sociales de forma positiva o negativa sin que genere como resultado la pérdida del reforzamiento social o la aparición del castigo.

En lo que respecta al enfoque interaccionista, Combs y Slaby (1977) y Phillips (1978, citados por Vallés y Vallés, 1996) se refieren a las Habilidades Sociales como la capacidad de interactuar con los demás en un contexto social dado. Esta interacción es aceptada y valorada desde la posibilidad que ofrece para un intercambio libre y abierto que permita obtener beneficio personal, mutuo y para otros. Mientras que en el enfoque conductual-cognitivo, autores como Gresham (1981, citado por Martínez, S., 2002), Hargie, Saunders y Dickson (1981, citados por Vallés y Vallés, 1996) definen las Habilidades Sociales como un conjunto de conductas adquiridas y aprendidas, que pueden ser enseñadas y dirigidas hacia un objetivo, buscando tener consecuencias positivas en las relaciones sociales.

Eisler y Frederiksen (1980) (Citado en Caballo 1991), señalan que la falta de habilidad social manifestada por algunos sujetos puede provenir de déficits en su conocimiento de las respuestas

apropiadas que se podrían emplear de forma efectiva en varias situaciones. Argyle (1969) (Citado en Caballo 1991), considera que la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona es una habilidad cognitiva fundamental en la adquisición de las habilidades de interacción durante la infancia, pero puede suceder que esta capacidad no se desarrolle adecuadamente.

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

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

Ladd y Mize (1983:127), en un sentido más amplio, consideran que la habilidad social puede entenderse como una "habilidad para organizar los conocimientos y las conductas dentro de una línea de conducta integrada, dirigida hacia objetivos sociales o interpersonales culturalmente aceptables".

Entre los autores que definen las habilidades en términos de conducta encontramos a Cartledge y Milburn (1980:7), para quienes las habilidades sociales son "conductas que implican una situación de interacción entre el niño y sus compañeros o los adultos, donde la principal intención sea el logro de metas del niño o del adulto a través de interacciones positivas. En este mismo sentido se expresan Gresham y Elliot (1990:1), para quienes "las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptables, que le permiten a una persona interactuar de una forma eficaz con los otros y evitar las respuestas socialmente inaceptables".

De los anteriores planteamientos acerca de las habilidades sociales se retoma la propuesta de Combs y Slaby (1977), ya que ésta se adecua de mejor manera a lo que se desea lograr con el proyecto de investigación. Estos autores definen las habilidades sociales como la capacidad de interactuar con los demás en un contexto social dado. Este tipo de habilidades se construye desde el hogar y se avanza en la escuela gracias a la socialización entre pares que allí se logra, éstas no se enseñan de forma específica sino que se van potenciando y fortaleciendo de mejor manera en la medida que se le brindan a los pequeños experiencias significativas que les permitan tomar decisiones, argumentar y dialogar de forma crítica. Dentro de las habilidades sociales se hace referencia a la asertividad, la empatía, la solución de conflictos, el establecimiento de metas y objetivos, entre otras características que se van fomentando a lo largo del tiempo y que son de vital importancia en el desarrollo de los individuos, pues de éstas dependen las conductas que se emplearán más adelante a nivel individual y social; además porque se debe recordar que guiando a los hijos en el aprendizaje de los hábitos de autonomía como en otras habilidades no solamente conseguimos el aprendizaje de los mismos sino que, además, les ayudamos a potenciar otras áreas del desarrollo.

Aunque no hay datos definitivos sobre cómo y cuándo se aprenden las habilidades sociales, si es claro que la etapa preescolar es de gran importancia. Se ha hablado de que los niños pueden nacer con un sesgo temperamental y que su manifestación conductual se relacionaría con un sesgo fisiológico heredado que podría mediar la forma de responder. Por su parte, Buck (1991, Citado en

Caballo, 1993) considera que el temperamento determina la naturaleza del ambiente socioemocional interpersonal en muchos aspectos y, de esta manera, determina también la facilidad para el aprendizaje; con las demás condiciones iguales, el individuo emocionalmente expresivo tiende a crear para él un ambiente social y emocionalmente más rico. El temperamento determinaría la expresividad general del individuo, al menos inicialmente, y este nivel de expresividad tendría importantes implicaciones sociales y emocionales. El niño expresivo proporcionará más información a los demás sobre su estado emocional/motivacional, obtendría más retroalimentación de los demás sobre su estado emocional y conseguiría más información sobre los demás (al fomentar más expresión por parte de los demás). Esto a su vez, facilitaría el desarrollo de las habilidades sociales y fomentaría la competencia social. (Buck: 1991)

Sin embargo, aunque en los casos extremos la influencia de las predisposiciones biológicas puede ser un determinante básico de la conducta, especialmente de las primeras experiencias sociales, es probable que, en la mayoría de las personas el desarrollo de las habilidades sociales dependa principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje (Argyle: 1969, Citado en Caballo, (1993).

Bellack y Morrison (1982, Citados en Caballo, 1993), piensan que la explicación más aceptable para el temprano aprendizaje de la conducta social la ofrece la teoría del aprendizaje social. El factor más crítico parece ser el modelado, pues los niños observan a sus padres interactuando con ellos así como con otras personas y aprenden su estilo. Tanto las conductas verbales (temas de conversación, hacer preguntas...) como la conducta no verbal (sonrisas, entonación de la voz, distancia interpersonal...) pueden aprenderse de esta manera. La enseñanza directa (instrucción) es otro vehículo importante para el aprendizaje; frases como: “di lo siento”, “no hables con la boca llena”, “lávate las manos antes de comer”, modelan la conducta social.

Durante los primeros años de vida se tiende a ser solitario, tímido, o en su defecto, agresivo con los demás, esto se debe a que no se han adquirido las bases suficientes para tener unas buenas habilidades sociales; en esta etapa se presentan comportamientos y conductas que pueden ser catalogadas por los adultos como inadecuadas, sin embargo, no se pueden realizar juicios de valor cuando no se han brindado las condiciones necesarias para que los niños y niñas potencien estos aspectos.

La escuela es una de las principales instancias que se encarga del desarrollo de las habilidades sociales, ya que es la institución donde se comienza la socialización y la interacción con los demás; en este sentido, y de acuerdo con la información obtenida durante las observaciones en las aulas de clase, se considera pertinente fomentar en los niños y niñas en edades entre los 5 y 6 años el desarrollo de este tipo de habilidades, haciendo especial énfasis en mejorar las relaciones entre pares y en la autonomía como una característica necesaria para mejorar las relaciones sociales y personales.

En esta etapa preescolar nos encontramos con características propias de los niños y niñas de ambas instituciones en lo referente a lo social y emocional, campo en el cual enfatizamos con nuestra propuesta y tratamos de potencializar si son positivas, o de eliminar si son negativas, a través de las actividades lúdico-artísticas y del trabajo cooperativo. De este modo hemos evidenciado, como lo mencionamos en la descripción del problema, la manera cómo se relacionan con sus pares y con los adultos significativos que le rodean, lo cual ha llamado enormemente nuestra atención y para ello hemos procurado emprender estrategias que se vean enlazadas en las

actividades descritas y se tenga una continuidad con el grupo familiar para generar cambios en sus actitudes y formas de involucrarse socialmente con los demás.

A nivel de la convivencia escolar de niños y niñas, dado que es un año en cierta medida inicial en la vida académica y generador de cambio en sus ritmos biológicos, emocionales y sociales, se evidencian también choques de esta misma índole que han dado paso a dificultades y por supuesto a nuevos aprendizajes, pues no debemos olvidar que aprender de los errores es fundamental en esta etapa. Para tratar de no hacer más compleja su situación, se pretende que los niños logren, paso a paso, los objetivos de acuerdo con sus capacidades y habilidades sociales, cognitivas, emocionales, comunicativas, que poseen gracias al apoyo de su familia como primer ente socializador; sin embargo hemos notado cómo se carece, en su mayoría, de estas habilidades sociales básicas para relacionarse con mayor efectividad con su medio, así como de actividades que promueven la autonomía a partir de responsabilidades que de acuerdo a su edad pueden desempeñar y empezar a tomar conciencia de lo que ello significa en el grupo familiar y en el entorno cercano del cual hacen parte.

Teniendo en cuenta lo anterior, sobre todo lo referente al acompañamiento de parte de la familia en el proceso formativo de los niños y niñas, éste se ve reflejado en mayor medida en el desempeño que estos tienen en las actividades propuestas, y a su vez, en las actitudes que asumen frente a las situaciones conflictivas que experimentan en su entorno escolar, pues algunos demuestran habilidades comunicativas favorables al momento de la resolución de los conflictos mientras otros no, de igual forma se evidencian agresiones físicas entre ellos, para lo cual se deben diseñar estrategias que les permitan generar otras respuestas más positivas ante estas eventualidades.

Otro de los conceptos importantes del proyecto es el de *autonomía*, definida según Constance Kamii (1982) como “ser capaz de pensar por sí mismo, con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Para esta autora, la finalidad de la educación es la autonomía, por lo cual, en el proceso educativo, se debe tener en cuenta la reducción del poder de los adultos en cuanto sea posible, la confianza en las capacidades de los niños, el intercambio de puntos de vista con ellos, el aliento en que este intercambio se haga también entre los niños y niñas, los cuales se deben estimular para que sean mentalmente activos.” (Citado por Gómez, Ramírez: 2007:17).

Sin embargo, 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.” (Kotliarenco, Cáceres, Fontecilla: 1997).

“Autonomía significa ser gobernado por uno mismo. Es lo opuesto de heteronomía, que significa ser gobernado por algún otro.”(Kamii: 1982:3)

“La esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar decisiones por sí mismos. Pero autonomía no es lo mismo que libertad total. Autonomía significa tomar en cuenta los factores significativos para decidir cuál puede ser el tipo de acción mejor para todos los afectados. No puede haber moral cuando sólo se considera el punto de vista propio. Si se tiene en

cuenta el punto de vista de otras personas no se está libre de decir mentiras, faltar a las promesas y ser inconsiderado.” (Kamii: 1982:17)

Después de indagar varias concepciones acerca de la autonomía, se puede decir que el desarrollo de la autonomía significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual; autonomía significa gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás.

Existe autonomía moral cuando está ligada a los principios y se refiere a la capacidad que tienen los individuos de decidir según sus experiencias lo que es bueno o malo de acuerdo con su contexto, y la autonomía intelectual relacionada con los procesos de pensamiento, con las decisiones entre lo falso y lo verdadero, y con las apreciaciones de los demás frente a determinados temas.

Al pensar en el espacio educativo y la autonomía, tenemos que tener presente en aquellos espacios que la favorezcan, tanto en forma intelectual, en la que los niños puedan preguntarse con relación a lo que observan, invitándolos a interactuar con el medio; así mismo, se debe pensar en la autonomía emocional, en la que ellos se sientan libres de poder expresar sus sentimientos en relación con lo que observan o experimentan con el entorno.

Dentro del ámbito de Formación personal y social de las Bases Curriculares de la Educación Preescolar están involucradas, en forma interdependiente, dimensiones vinculadas al desarrollo y valoración de las personas. Una de estas dimensiones vitales se relaciona con el Núcleo de aprendizaje de la Autonomía, proceso estrechamente ligado a experiencias que se inician desde muy temprano en el niño y que, de acuerdo con las edades, se va manifestando en su capacidad para explorar, opinar decidir y convivir, entre otras habilidades.

La autonomía se refiere a las capacidades que los niños adquieren gradualmente con el apoyo de los padres y de sus educadores y lo que les permitirá tener independencia en los diferentes planos del desarrollo humano. La autonomía es una capacidad que los padres deben fomentar desde que los niños nacen.

Cuando algo no les resulta, como querer comer solo o abrocharse los zapatos por sí mismos, lo ideal estimularlo a seguir intentándolo, pero nunca hacerlo por él. Si lo hacen, el niño se sentirá incapaz y no tendrá la confianza necesaria para atreverse a realizar tareas por sí mismo. La autonomía debe entenderse como un conjunto de capacidades prácticas que permiten que el pequeño se prepare para la vida y encuentre recursos para afrontar sin frustraciones las situaciones diarias.

A pesar de que la autonomía se considera como un valor eminentemente individual, tiene una gran trascendencia social en la medida que implica comportamientos libres y responsables. Es por esto que deben concebirse las situaciones cotidianas como parte del aprendizaje de niños, a ellos se les debe permitir tomar responsabilidades de sus actos, pero además demostrarles las consecuencias de los mismos, esto, entre otras cosas, mejora el carácter y los niveles de autonomía infantil.

Educar en la autonomía debe considerarse un proceso que comienza desde el momento mismo

del nacimiento, y debe permitirse, por un lado, un crecimiento gradual de la independencia del niño con respecto a sus padres y, por otro, una disminución progresiva del grado de intervención de los papás.

La habilidad de los niños para avanzar en autonomía aumenta durante la etapa de los cinco a seis años de edad, la mayoría de ellos se pueden vestir por sí mismos sin supervisión de los adultos. Entre los cinco y seis años, gran parte de los niños aprende a cepillarse los dientes, a atarse los cordones de los zapatos, y se pueden hacer cargo de su aseo personal sin ayuda. Así mismo muchos también pueden comer por sí solos, sin botar la comida, pueden manipular bien una cuchara o un tenedor, y algunos a esta edad pueden hasta usar un cuchillo para cortar comidas blandas.

En la medida en que los niños y niñas van perdiendo la dependencia de los adultos, se van abriendo cada vez más a otras posibilidades de tipo social que les van a demandar que aprendan a controlar su comportamiento, a adaptar su conducta a los requerimientos de cada situación, a respetar normas de convivencia y de relaciones y a colaborar con los demás. La adquisición de la autonomía comprende intercambios sociales, identificar el contexto social, reconocer sentimientos, ayudar y cooperar con otros, los niños deben aprender a perder el miedo y saber entablar conversaciones para participar en juegos y no imponer sus deseos por encima de todo; es por esto que la mayoría de los ítems anteriormente mencionados se encuentran incluidos en los indicadores que se abordan durante el proyecto investigativo.

Como ya se ha mencionado, se alude entonces a la autonomía como la capacidad de los individuos de tomar decisiones, asumir posiciones de acuerdo con sus intereses propios, pero también con los intereses del entorno en que se encuentra; la entidad encargada en gran medida de brindar las bases para fortalecer estas características es la escuela y por tanto es el maestro el primer modelo, aunque es necesaria la participación de los pares (trabajo cooperativo) y las relaciones con las familias. Sin embargo, es el individuo quien al final decide qué tipo de conducta asumir de acuerdo con las experiencias y límites que se le hayan propuesto.

Estas conductas que van aprendiendo los niños se fortalecen mediante la educación en valores que reciben en la escuela y en los hogares. Este tipo de educación transversal e intencional, desarrolla las capacidades de los alumnos en la medida que les permite reconocer y valorar situaciones y comportamientos, asumir posturas, participar, dialogar, transformar juicios y comprender normas morales.

Cuando se están enseñando los valores se debe tener en cuenta la personalidad de los niños, la forma como se tratan los contenidos y las posibilidades de aplicación de los mismos en la cotidianidad, de esta manera, se logra que ellos interioricen el verdadero significado de esos valores que se quieren transmitir y así logran potenciar en mayor medida el desarrollo de la autonomía moral.

Actualmente, el sistema educativo del país centra sus esfuerzos en lograr seres autónomos moralmente. Para que un estudiante logre avanzar en el desarrollo de sus capacidades, esencialmente en el tema de la autonomía, se debe partir de la interacción con los pares, debe escuchar y comprender puntos de vista, brindar argumentos, propiciar acuerdos y responder a las reglas establecidas socialmente. Se fomenta la autonomía cuando se proponen espacios de trabajo colaborativo y donde cada individuo trata como desearía ser tratado, es decir, tener

autocontrol y autoconocimiento para poder alcanzar logros grupales.

De acuerdo con lo que observado en los grupos de transición de las dos instituciones, se llegó a la conclusión que se debían abordar los componentes básicos de estas variables (autonomía y habilidades sociales), ya que por las características de la población (edad, contexto, entre otras), se evidenció que eran aspectos que aún debían ser favorecidos.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación es de carácter mixta o cuali-cuantitativa, que participa de la naturaleza de la investigación documental y de la investigación de campo (Zorrilla ,1993:43). La investigación que planteamos es de tipo Descriptiva, porque busca expresar las características de los grupos objeto de estudio y proporcionar información que puede ser sistemática y comparable con otras fuentes. Este es un estudio de tipo cuasi-experimental porque se aplicará una prueba que permita valorar el estado inicial y final de la autonomía y de las habilidades sociales, y en un lapso de tiempo intermedio entre las pruebas se realizará la intervención pedagógica. Además se contará con un grupo control al que se le aplicarán las pruebas, lo cual permitirá contrastar los resultados.

Población Y Muestra

Esta investigación, se desarrollará en dos instituciones diferentes: La Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes ubicado en el barrio Robledo (con población del mismo sector) y la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe ubicada en el barrio La América, las cuales son de estrato socioeconómico 3 y 4 respectivamente. El acceso a las instituciones es fácil, pues cuenta con variadas rutas de buses, la zona está relativamente cerca de vías principales aunque este aspecto no acarrea ningún riesgo para la movilidad de la población estudiantil, ya que las Instituciones Educativas están ubicadas de zonas residenciales. Estas instituciones son de carácter privado con cobertura y de carácter público, adscritas a la Secretaría de Educación Municipal de Medellín con modalidad académica.

La muestra es intencional, constituida por dos grupos de transición naturales o ya conformados: 34 niños y niñas de La Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes y 26 niños y niñas de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe. Esta muestra tiene edades comprendidas entre los 5 y 6 años. Las familias de ambos grupo están conformadas básicamente por padres, abuelos, tíos y primos (familias compuestas), aunque en pocos casos se encuentra aún la familia nuclear. La condición socioeconómica de las familias es media-media y media-alta.

Variables

Variable Dependiente es aquella que se va a explicar, es el objeto de investigación, que en nuestro caso son dos: la autonomía y las habilidades sociales. Estas categorías se operacionalizan de la siguiente forma:

Indicadores de las Habilidades Sociales:

- Reconoce cuando se equivoca
- Se anima a conversar con algún miembro del grupo o amigos
- Se atreve a iniciar conversaciones
- Se le dificulta ofrecer disculpas al otro
- Sigue adecuadamente las instrucciones que se le dicen
- Le nace participar en las actividades de la Institución (oficios y tareas)

- Manifiesta disgusto cuando algo no le agrada
- Escucha atentamente cuando otros le hablan
- Exige las cosas sin pedir el favor
- Expresa las cosas cuando algo no le gusta
- Felicita a los demás cuando hacen bien las cosas
- Le gusta compartir sus pertenencias con los demás
- Le gusta elogiar o decir piropos a los demás
- Le gusta participar en las fiestas y celebraciones institucionales
- Es capaz de disculparse cuando hace algo malo
- Da las gracias
- Dice haberse equivocado y lo acepta
- Diferencia los lugares propios de los ajenos

Indicadores de la Autonomía:

- Pide ayuda aunque ya sepa hacer las cosas
- Practica los hábitos de higiene sin que se le tenga que repetir en varias ocasiones
- Propone soluciones frente a las dificultades
- Realiza las tareas solo
- Le gusta proponer
- Es capaz de terminar sus trabajos
- Elige los niños con los que desea jugar
- Conversa con los demás para solucionar conflictos

Variable Independiente: la intervención pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo y las actividades lúdico-artísticas se implementa con los grupos de transición de las Instituciones Educativas Rafael Uribe Uribe y de la Fundación Educativa San Juan Eudes durante cuatro meses, con una intensidad horaria de tres sesiones por semana, con una duración de 45 minutos cada una.

Al mismo tiempo, se realizan talleres con los padres de familia, encaminados a la reflexión de los asuntos identificados como problemáticos descritos en el problema y que se constituyeron en el fundamento de esta investigación; de esta forma, se espera que los padres puedan identificar la relación de sus concepciones y representaciones sociales sobre la autonomía y las habilidades sociales con el desempeño de sus hijos en relación con dichas competencias. Estos talleres se realizan de forma simultánea al desarrollo de la propuesta de intervención, son cuatro encuentros con una duración aproximada de dos horas.

Técnicas e instrumentos

En cada uno de los instrumentos se solicita diligenciar un consentimiento donde se informa acerca del manejo privado de la información y la intencionalidad que se persigue con la indagación y además se pide la aprobación de las personas que diligencian cada uno de los formatos para hacer uso de los datos con fines investigativos.

Cualitativos:

- Encuesta diseñada como un cuestionario con preguntas abiertas para indagar acerca de las concepciones y representaciones sociales que tienen las familias con respecto a la autonomía y a las habilidades sociales (ver en anexos)
- Observación participante que será registrada mediante los Diarios Pedagógicos

- Matrices de registro del desempeño de los niños (as) en relación con las variables, las cuales junto con los diarios permitirán responder en qué medida la intervención pedagógica favoreció el desarrollo de la autonomía y de las habilidades sociales de los niños y niñas.

Cuantitativos:

- Prueba tipo escala Lickert diligenciada por la maestra cooperadora, los padres de familia y maestras en formación en forma de pretest y postest. Dicha prueba permite identificar las diferencias en la construcción de la autonomía y de las habilidades sociales entre los grupos controles y experimentales, de acuerdo con la edad, el género y las representaciones que tienen los padres.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS PRELIMINARES

La investigación se llevó a cabo en las Instituciones Educativas Rafael Uribe Uribe y San Juan Eudes, con grupos experimentales correspondientes al grado Transición. Inicialmente se realizó una observación participante cuyas anotaciones se registraban en los diarios de campo, igualmente se realizaron unos pretest con los niños y niñas de ambos grupos los cuales fueron diligenciados por las maestras cooperadoras, padres de familia y practicantes con el objetivo de triangular la información allí suministrada.

Posteriormente se plantearon una serie de actividades cuya finalidad era aplicar el trabajo cooperativo y lúdico-artístico con la población, de manera que se trabajaron temas referentes a las habilidades sociales y la autonomía. Seguidamente se aplicaron los postest para dar cuenta del progreso de los niños en estos aspectos como consecuencia de la aplicación de las actividades que favorecieron las relaciones sociales que estos sostienen con sus pares.

Para obtener resultados más verídicos se efectuó con los grupos control de ambas instituciones ambos instrumentos, el pretest y el postest, teniendo en cuenta que a dicha población no se les intervino con las actividades mencionadas.

Al mismo tiempo que se realizaban las intervenciones con los grupos, se realizaron periódicamente reuniones con padres de familia. Estas consistían en talleres prácticos sobre temas relacionados con el proyecto como autonomía en los niños, autoestima y cómo mejorar las relaciones entre los miembros de la familia, a través de la comunicación entre todos los miembros de la misma.

Actualmente se están realizando los análisis respectivos, tabulando la información con programas como SSPS y Excel a través de la estadística descriptiva.

RESULTADOS PARCIALES

- Las estrategias empleadas durante las intervenciones, han contribuido a mejorar y fortalecer las relaciones entre los miembros de los grupos.
- Varios niños y niñas, comprendieron la importancia de tratar de solucionar una dificultad con sus compañeros, sin necesidad de recurrir a los golpes.
- Gracias a los talleres realizados con padres de familia, algunos de ellos comprendieron la importancia de abordar los temas de autonomía y habilidades sociales desde el hogar, logrando de esta forma potenciar el desarrollo de los niños y niñas en estos aspectos

- Las actividades artísticas propician mayor disponibilidad para trabajar en equipo porque se evidencia mejor rendimiento en las mismas y a su vez resulta ser una actividad significativa para ellos.
- Algunos de los niños y niñas, lograron terminar el año escolar con menos dificultades disciplinarias, gracias a que mejoraron su comportamiento y las relaciones con los demás miembros de los grupos.
- El trabajo cooperativo favorece habilidades sociales como el compartir, el respetar y el dialogar; al mismo tiempo que la construcción de la autonomía pues se logran avances en su compromiso como miembro del grupo.
- En espacios como la escuela que es uno de los entes socializadores en la primera infancia se presentan dificultades en la formación de lo socio-emocional tanto en los docentes como en los estudiantes y sus familias, lo cual repercute directamente sobre las demás dimensiones como lo es la dimensión cognitiva, porque un niño con una inestabilidad emocional es incapaz de cumplir a cabalidad con sus responsabilidades académicas.
- Se hace necesario concientizar a los niños de llevar estos mensajes y aprendizajes nuevos a otros contextos como la familia.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Hernández, A. (2007). *El aprendizaje cooperativo como estrategia que contribuye al desarrollo de las competencias de pluralidad, identidad y valoración de la diferencia*. Medellín.
- Argyle, M. (1969). *Social interaction*, Londres, Methuen.
- Bellack, A. S., y Morrison, R. L. (1982). *Interpersonal Dysfunction*, en A. S. Bellack, M., Hersen y A. E. Kazdin (comps.), *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York, Plenum Press.
- Buck, R. (1991). *Temperament, social skills and the communication of emotion: A developmental-interactionist view*, en D. G. Gilbert y J.J. Connolly (comps.), *Personality, social skills and psychopathology*. Nueva York, Plenum, Press.
- Caballo, V. (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.
- Cabana, C. (2001). *Inteligencia Emocional, una Antigua Herramienta con nuevos alcances*. 14-42, 12-19.
- Eisler, R. M. y Frederiksen, L. W. (1980). *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behavior development*. Nueva York, Plenum, Press.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante el coeficiente intelectual*. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.
- Gómez, J. (2007). *La Autonomía*. *Boletín Estrategia Municipio Saludable, grupo base*. Número 6, 8
- Kammi, C. (1982). *La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*. Chicago. Editorial Circle.
- Kotliarenco, M., Cáceres I. y Fontecilla M. (1997). *Estado del Arte en resiliencia*. Washington. Editorial Organización Panamericana de la Salud.
- Lobato Fraile, Clemente. *Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo*. *Revista de psicodidáctica N° 4, 1997*. Pág 59-76
- Goicoetxea, Edurne; Pascual, Gema (2002). *Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia*. *Revista Educación XXI (España) N°5*, Pág 227-247
- Valles, A y Valles, C. *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. España. EOS. 1996

LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICO COOPERATIVAS Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONTROL Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO PRIMERO INSTITUCIÓN EDUCATIVA RAFAEL URIBE URIBE

Margarita María Cano Ramírez

Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil
maryi0906@hotmail.com

Leidy Liliana Torres Álvarez

Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil
leidysun2007@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

Durante el primer semestre de 2010 se realizó una fase de diagnóstico con los grados primero de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, los cuales están integrados por una población de 80 estudiantes, 49 niños y 31 niñas cuyas edades oscilan entre los 6 y 8 años, entre los cuales 7 tienen necesidades educativas especiales por trastornos de hiperactividad y déficit de atención, parálisis cerebral, deficiencia cognitiva y síndrome de Asperger.

Así mismo, se hicieron revisiones documentales a partir de una guía estructurada, encuestas tipo Lickert sobre competencia socioemocional a los niños y niñas, observación participante y no participante a través de intervenciones programadas y acompañamiento a la maestra cooperadora. En el segundo semestre del mismo año, se construyó un paquete de actividades artístico cooperativas enfocadas al autocontrol y la resolución de problemas socioemocionales que fueron llevadas a cabo durante este periodo. Al mismo tiempo, se ejecutaron unas charlas con los padres de familia referidas a la problemática.

Durante este periodo se contó con la participación de la población infantil anteriormente mencionada, sus padres, maestras titulares, psicóloga e investigadoras.

OBJETIVOS

GENERAL Analizar la incidencia de las actividades artístico cooperativas en el autocontrol y la solución de problemas socioemocionales en niños y niñas del grado primero de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe.

Objetivos específicos

- Identificar el tipo de actividades artístico cooperativas que en mayor medida promueven el desarrollo del autocontrol y la solución de problemas socioemocionales de los niños y niñas del grado primero de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe.
- Reconocer los indicadores del autocontrol y de la solución de problemas socioemocionales que más se benefician con la implementación de actividades artístico cooperativas en los niños y niñas del grado primero de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe.
- Establecer diferencias en el autocontrol y la solución de problemas socioemocionales entre los grupos controles y experimentales.
- Conocer las diferencias de edad y género en el autocontrol y la solución de problemas socioemocionales.
- Comparar las pautas y prácticas de crianza que tienen las familias con los puntajes obtenidos por los niños y niñas en la prueba de autocontrol y de solución de problemas

socioemocionales, de modo que se pueda realizar un trabajo conjunto de acompañamiento que permita avances de los niños en estas dos competencias.

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La solución de problemas es una de las actividades o procesos de pensamiento que caracteriza la actividad humana. Es un proceso a través del cual un individuo usa información, habilidades o entendimientos previamente adquiridos, para satisfacer las demandas de una situación desconocida.

“La solución de problemas, según se emplea en la bibliografía psicológica, se refiere normalmente a procesos de conducta y pensamiento dirigidos hacia la ejecución de determinada tarea intelectualmente exigente”. (Nickerson, R; Perkins, D y Smith, 1990. p. 86.). Así mismo esta se considera como la capacidad que implica ver cosas que otros no perciben, combinación de fragmentos de información cuya conexión no es obvia y ver la relevancia o importancia no obvia de una información pasada, ante un problema nuevo. (González, citado por Rendón; 2009:47).

Autores como D’Zurilla y Nezu (1999, citados en Vera y Guerrero, 2003) definen la solución de problemas sociales como un proceso de tipo cognitivo-conductual voluntario, a través del cual las personas pretenden revelar y/o identificar soluciones adecuadas o adaptativas para ambientes problemáticos que surgen en la vida cotidiana. Estos mismos definen los problemas y/o situaciones problemáticas como: “situaciones específicas de la vida (presentes o anticipadas) que exigen determinadas respuestas, consideradas como adaptativas, pero que no reciben respuestas de afrontamiento eficaces provenientes de las personas que se enfrentan con las situaciones, debido a la presencia de distintos obstáculos” (D’Zurilla, y Nezu (1999), citado en Vera y Guerrero, 2003: 22). En estos postulados es utilizado el término social para enfatizar en la solución de un problema que acontece dentro de un ambiente social.

Esta teoría encierra todos los tipos de problemáticas de la vida, incluyendo las de tipo interpersonal y comunitaria. El modelo de resolución de problemas sociales hace referencia específicamente a tres tipos de procesos a saber, cognitivo-afectivo-conductuales, por medio de los cuales un sujeto identifica, innova y/o adecua una respuesta para una problemática que pueda surgir en lo cotidiano (D’Zurilla, y Nezu, 1999, citado en Vera y Guerrero, 2003). A partir de este modelo, la habilidad de solución de problemas abarca una serie de capacidades determinadas en contraste a una sola, de las cuales emanan dos procesos mayores, los cuales contribuyen en la solución adecuada de un conflicto. Estos son:

- Un componente motivador general llamado orientación al problema
- Un grupo de cuatro habilidades determinadas de resolución de problemas. Éstas serían: definición y formulación del problema, generación de alternativas de solución, toma de decisiones, y puesta en práctica de la solución y verificación (D’Zurilla, y Nezu, 1999, citado en Vera y Guerrero, 2003: 22).

AUTOCONTROL

El autocontrol hace referencia a la capacidad para soportar la activación emocional a la que se ve enfrentada una persona, en función de “manejar” la emoción más que “ser esclavo” de ella. (Goleman 1996, citado por Cuadros; 2009:61).

El objetivo es el equilibrio, no la supresión emocional, pues cada emoción tiene un valor y un

significado importante. Se trata entonces de experimentar una emoción adecuada, consecuente y coherentemente con las circunstancias en que se contextualiza. La finalidad es mantener bajo control las emociones que pueden ser perturbadoras, de manera que se tienda hacia el bienestar emocional (Goleman 1996, citado por Cuadros; 2009:61).

ACTIVIDADES ARTÍSTICO COOPERATIVAS

Para entrarnos en el concepto de actividades artístico cooperativas, es necesario clarificar el concepto de aprendizaje cooperativo, para lo cual retomamos algunos elementos para su comprensión:

Aprendizaje cooperativo

“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. (Johnson. D & Johnson. R. sf)

“El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de Aprendizaje. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada” (Johnson. D & Johnson. R. sf)

“Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social” (Johnson. D & Johnson. R. sf)

A partir de estos postulados se puede decir que las actividades artístico cooperativas son actividades prácticas como cuentos, pinturas, manualidades, danza, títeres, teatro, etc., que permiten desarrollar el pensamiento crítico reflexivo, la creatividad, la sensibilidad, donde la cooperación “consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” (Johnson & Holubec, 1999:14) con igualdad de oportunidades en el aprendizaje, ayuda, aliento, apoyo cuando un niño lo necesite. Estas actividades permiten que los alumnos sean responsables y reconozcan que todos son diferentes, pero al mismo tiempo, deben saber que los objetivos que se desean alcanzar dependen del esfuerzo todos los integrantes del grupo.

Como es bien sabido, trabajar en grupo no es una tarea fácil, y más cuando todos tienen temperamentos diferentes, el ritmo de trabajo no es igual, y los temas no son siempre de su interés; pero el objetivo con estas actividades es que puedan ir cambiando su mirada, que vean que todos son importantes y que cada uno puede aportarle al grupo, se motiven, obtengan explicaciones cuando alguien lo requiera, pues no todos son buenos para lo mismo, sin embargo de ahí se puede sacar provecho para realizar un trabajo excelente.

Por otro lado, la maestra cumple una función de guiar a los niños, posibilitando que resuelvan los problemas que se presenten en el equipo, el diálogo, la escucha, el respeto por los turnos, a través de actividades que no sean tradicionalistas, es decir, que no se trabaje en un equipo donde cada uno hace lo que le toca y es valorado individualmente, sino actividades que trabajen en grupo y despierte interés en ellos como por ejemplo, el juego.

Características

- Permite reconocer habilidades y debilidades
- Todos los integrantes del grupo trabajan
- Permite pensar antes de actuar, ya que no está solo el individuo sino que son un grupo
- Requiere del autocontrol cuando a alguien no le gusta algo que hizo un integrante del grupo
- Despierta la creatividad
- Permite poner en palabras los problemas

METODOLOGÍA

Es una investigación aplicada, porque persigue fines inmediatos y directos (Sabino, Carlos s.f: Pág.: 46) es decir, busca por medio de una serie de actividades artístico cooperativas, incidir en el fortalecimiento y desarrollo del autocontrol y la resolución de problemas socioemocionales de los niños y niñas del grado primero.

Igualmente se ubica en un enfoque mixto o cualicuantitativo, porque articula técnicas e instrumentos cualitativos como encuestas, entrevistas, observaciones y registros en el diario de campo y cuantitativos como pruebas, cuadros y matrices para análisis estadísticos. La investigación mixta es aquella que participa de la naturaleza de la investigación documental y de la investigación de campo (Zorrilla ,1993:43).

Es un estudio de tipo cuasiexperimental que implica la medición previa (aplicación de pretest) de la variable dependiente, una intervención pedagógica basada en actividades artístico cooperativas (variable independiente) y la medición posterior (aplicación de postest), lo cual estará acompañado de una sistematización en los diarios de campo que permitirá analizar la incidencia de las intervenciones en el autocontrol y la resolución de problemas socioemocionales. Además se contará con un grupo control a quien se le aplicarán las pruebas, lo cual permitirá contrastar los resultados.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La institución Educativa Rafael Uribe Uribe está ubicada en el barrio la América en la carrera 82 N° 42C58, zona residencial del municipio de Medellín. Es de carácter oficial y atiende en las jornadas diurna y nocturna. Los grados primero de esta institución se encuentran conformados por 80 estudiantes: 49 niños y 31 niñas, cuyo rango de edades oscilan entre los seis y ocho años de edad. En su mayoría provienen de barrios aledaños a la institución como La América, Simón Bolívar, San Javier y otros. Todos ellos pertenecientes a los estratos 1, 2, 3, y 4.

En esta población hay estudiantes con deficiencias físicas y cognitivas, problemas motores derivados de (una) parálisis cerebral, hiperactividad y déficit de atención, deficiencia cognitiva y Autismo (Asperger).

VARIABLES

Variable Dependiente

Las variables dependientes son el autocontrol que hace referencia a la capacidad para soportar la

activación emocional a la que se ve enfrentada una persona, en función de “manejar” la emoción más que “ser esclavo” de ella; y la resolución de problemas socioemocionales se refiere normalmente a procesos de conducta y pensamiento dirigidos hacia la ejecución de determinada tarea intelectualmente exigente; competencias socioemocionales que se operacionalizan de la siguiente forma:

Para el autocontrol se encuentran: el control de emociones (enojo y tristeza), control de respuestas agresivas (patadas, puños y palabras soeces), cumplimiento de reglas, saber esperar, tolerar la frustración, expresar las emociones mediante la palabra, no interrumpir al otro cuando éste habla, reconocer fortalezas y debilidades, respetar el turno.

De igual manera, para la resolución de problemas socioemocionales están: la toma de decisiones creativas para la solución de un conflicto, tomar la iniciativa frente a solución de problemas, recurrencia al diálogo, encontrar diversas soluciones frente a un problema, expresar en palabras coherentes el problema, acudir al adulto como mediador en un conflicto, analizar las consecuencias positivas y negativas de las decisiones tomadas frente a un conflicto.

Variable independiente:

Es el conjunto de actividades artístico cooperativas, las cuales se conforman con cuentos, pinturas, manualidades, danza, títeres, teatro y otros, que permiten desarrollar el pensamiento crítico reflexivo, la creatividad, la sensibilidad, donde la cooperación “consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” (Johnson & Holubec, 1999:14), con igualdad de oportunidades en el aprendizaje, ayuda, aliento, apoyo cuando un niño lo necesite, y que impliquen el autocontrol y la resolución de problemas socioemocionales en torno a un objetivo común. Así mismo, el reconocimiento de las capacidades que poseen cada uno de los integrantes de los equipos de trabajo, entendiendo y respetando la diferencia. Estas actividades se implementarán con los grupos de primer grado de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, durante cuatro meses, con una frecuencia de tres encuentros por semana, con una intensidad horaria de 45 minutos cada uno.

Igualmente, se realizan talleres con los padres de familia, encaminados a la reflexión de los asuntos identificados como problemáticos descritos en el problema y que se constituyeron en el fundamento de esta investigación. De esta forma, se espera que los padres puedan identificar la relación de las pautas y prácticas de crianza utilizadas con el desempeño de los niños y niñas en cuanto a su autocontrol y la solución de problemas socioemocionales. Estos talleres se realizarán de forma simultánea al desarrollo de la propuesta de intervención, en cuatro encuentros con una duración aproximada de dos horas.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para la identificación de las actividades artístico cooperativas que promueven en mayor medida el desarrollo de los indicadores del autocontrol, se hace uso de la técnica de observación participante.

Para el registro de dichas observaciones se utiliza como instrumento de acopio de información el diario de campo, el cual permite concebir procesos y etapas en el tiempo a través de fases sucesivas (y de secuencias). Este diario tiene una estructura a seguir: parte de la ubicación y caracterización de la situación (encabezamiento), luego se hace una descripción de los eventos para después culminar con la reflexión a través de categorías de análisis o del señalamiento de recurrencias o de frecuencias de distintos eventos. Se pueden utilizar símbolos para identificar y clasificar los hechos. El registro acompañado de simbología o abreviaturas para representar el tipo

de dato, permite el análisis e interpretación de lo que está sucediendo en función del problema de investigación.

Para identificar la relación entre la variable dependiente y las características de las familias se adopta la técnica de la encuesta, puesto que esta permite la recolección de datos y está basada en las declaraciones emitidas por una muestra representativa de una población concreta (padres de familia), la cual posibilitará conocer actitudes, opiniones, creencias y valoraciones subjetivas.

Entre las principales características de esta técnica se encuentra que, “el contenido de esa información puede referirse tanto aspectos objetivos (hechos) como subjetivos (opiniones o valoraciones). Además de que la información se recoge de manera estructurada con el objeto de poder manipularla y constatarla mediante técnicas analíticas y estadísticas” (García & Quintanal, s.f.).

El instrumento es el cuestionario de selección múltiple, el cual consiste en un “listado de preguntas pre-determinadas (que,) con el objeto de facilitar la posterior codificación; éstos suelen responderse mediante la elección de una opción concreta dentro de todas las que se ofrecen (lo que se llama preguntas cerradas)” (García & Quintanal, sin año).

De la misma manera, se utiliza la encuesta con el objetivo de comparar las pautas y prácticas de crianza que tienen las familias con la valoración del autocontrol de los niños y niñas. El instrumento (que será) utilizado es el cuestionario con preguntas abiertas, el cual es útil cuando no se tiene información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente.

De igual forma, para reconocer los indicadores del autocontrol y la solución de problemas socioemocionales que más se benefician con la implementación de actividades artístico cooperativas en los niños y niñas, se hace uso de un cuestionario tipo escala que será diligenciado por padres y maestros que será aplicado en forma de pre-test y el pos-test; este instrumento permite situar a cada estudiante en un punto determinado acerca del autocontrol y la solución de problemas de acuerdo con las percepciones y valoración de sus padres y maestros.

Desarrollo de la investigación

El desarrollo de esta investigación, partió de una fase diagnóstica que consistió en una revisión documental de los archivos de la institución (PEI, Manual de convivencia, plan de estudios), a través de una guía estructurada; además se realizó una observación participante y no participante por medio de intervenciones programadas y acompañamiento a la maestra cooperadora las cuales se articularon al plan de estudios del primer semestre del año académico.

De igual forma, se aplicó un pretest a padres de familia y a las docentes titulares de los grados primero, los cuales pretendía identificar el estado en el cual se encontraban los niños y niñas en relación a la variable dependiente (autocontrol y la resolución de problemas socioemocionales). Así como también una encuesta sobre pautas y prácticas de crianza sobre autocontrol y resolución de problemas la cual buscaba contestar a uno de los objetivos propuestos en esta investigación

De acuerdo con resultados obtenidos en el pretest, las observaciones y la revisión documental, se creó un paquete de 48 actividades articuladas al plan de estudio de ética y valores, lecto-escritura, las cuales se pusieron en marcha en el segundo semestre de 2010; en forma simultánea al

desarrollo de la propuesta de intervención, se realizó una serie de talleres referidos al tema con los padres de familia del grado primero, donde se les suministraron algunas recomendaciones que buscaban vincular la familia en el proceso que se llevaba a cabo con los niños y las niñas en la institución.

RESULTADOS ESPERADOS

- Una base conceptual y teórica, sobre autocontrol y resolución de problemas socioemocionales en la infancia y sus aplicaciones educativas.
- El diseño de una propuesta de intervención pedagógica basada en actividades artístico cooperativas para favorecer la construcción del autocontrol y la resolución de problemas socioemocionales.
- El diseño de una prueba para valorar el autocontrol y la resolución de problemas socioemocionales en niños y niñas entre 6 y 8 años de edad.

BIBLIOGRAFÍA

Goleman 1996, citado por Cuadros, O, Rendón, A., Parra, P., y Barragán, B. (2009). Aprender a pensar lo social. Colombia: Litoimpresos y servicios Ltda.

González, citado por Rendón, A., Parra, P., Cuadros, O y Barragán, B. (2009). Aprender a pensar lo social. Colombia: Litoimpresos y servicios Ltda.

Johnson. D & Johnson. R. (sf) ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

CIBERGRAFÍA

D'Zurilla, & Nezu (1999), citado en VERA & GUERRERO (2003) Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. Consultado en octubre de 2010 en el sitio web: <http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V2N103diferencias.pdf>.

García, B. & Quintanal, J. (S.F). *Métodos de investigación y diagnóstico en la educación*. Consultado en mayo de 2010 en el sitio web: www.cesdonbosco.com/mide/Contenidos/Temario/Bloque3.pdf -

Jhonson & Holubec, (1999), El concepto de aprendizaje cooperativo. Consultado en agosto de 2010 en el sitio web: <http://www.slideshare.net/guestd6f218/johnson-cap-1-el-concepto>

Nickerson, R; Perkins, D y Smith, (1990), citado por Contini N (sf). *La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. su valor en la vida cotidiana*. Consultado en mayo de 2010 en el sitio web: www.palermo.edu/cienciassociales/.../pdf/Psico5/5Psico%2005.pdf

Sabino, Carlos. (sf). El proceso de investigación. Consultado en mayo de 2010 en el sitio web: www.danielpallarola.com.ar/archivos1/ProcesoInvestigacion.pdf

Zorrilla 1993 citado por Grajales, T (s.f) Tipos de investigación. Consultado en mayo de 2010 en el sitio web: <http://tgrajales.net/investipos.pdf>

EL CUENTO INFANTIL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA NORMA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ALMALEGRE Y CASTILLO DEL ARTE

Johanna Alexandra Henao Chancy

Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil

Alexandrahenao49@hotmail.com

Dennis Yadira Gil Martín

Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil

deliz1609@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Dentro del proyecto pedagógico sobre competencia socioemocional, se viene desarrollando la práctica pedagógica en dos instituciones adscritas al programa de Buen Comienzo; la primera de ellas es la Institución Castillo del Arte, sede de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes y la segunda, el Centro Educativo Almalegre.

A partir del acompañamiento realizado en cada una de las instituciones y los respectivos grupos en cada una de las intervenciones realizadas, y de la aplicación de diferentes instrumentos como las entrevistas, se observa de manera general que los niños y niñas interactúan unos con otros, participan de juegos, juguetes, canciones y demás actividades, demostrando sus sentimientos y emociones. Sin embargo, se les dificulta acatar las normas, son notorios los juegos en donde manifiestan conductas simples de agresión y falta de cuidado por el otro. También les falta disposición para escuchar y seguir instrucciones en las actividades que les son planteadas.

Por otro lado, en relación con la norma, se evidenció que en sus relaciones cotidianas algunos de los niños tratan de controlar e imponer, es decir, en la forma de expresarse y solicitar algo, hacen uso de expresiones imperativas y dominantes, las cuales utilizan no solo con los compañeros sino también con la maestra. Puede considerarse que por la edad y por las características propias de su desarrollo cognitivo, su forma de pensar y de actuar está determinada en gran medida por el egocentrismo, lo cual los lleva a tratar de imponer sus deseos en la realización de los juegos o actividades; sin embargo, se ha observado que a pesar de que los niños y niñas comprenden la indicación dada, la dejan de lado para hacer su voluntad. Frente a este tipo de situaciones es claro que la maestra cooperadora debe intervenir para garantizar el orden entre los niños y niñas del grupo que se dispersan, pero a pesar de que con ella es con quien más se identifican, no se logran avances en este aspecto.

En este orden, es fundamental para los niños y las niñas encontrar en el proceso de su desarrollo un referente normativo que les ayude a adquirir la capacidad de razonar sobre sus propias acciones y aprender a formarse un juicio de valor sobre las mismas, para poder evaluar si sus comportamientos se ajustan o no a los lineamientos morales y éticos que la cultura y la sociedad han definido como deseables.

Desde esta perspectiva, la norma se entiende como una regla de conducta que representa un comportamiento socialmente deseable. Las normas expresan expectativas de roles, es decir: señalan la manera en la que deben comportarse los miembros de una formación social frente a los otros miembros (Hillmann, 2001; Sills, 1979, citados por Urmeneta, 2009)

En relación con la norma, es preciso decir que dentro del P.E.I de las instituciones están considerados elementos éticos y morales como el civismo, la educación en valores, la educación para la democracia, la autonomía, y la necesidad de involucrar a la comunidad en los procesos de socialización. De igual manera, dentro del manual de convivencia se estipula el trabajo de la democracia y el cumplimiento de la norma. Pese a ello, no se evidencia un trabajo específico de dichos temas; se puede decir que algunos elementos están implícitos dentro de los diferentes trabajos escolares que se realizan en el aula, entre ellos la lectura de algunos cuentos y algunas representaciones pequeñas que se realizan sobre estos pero sin profundizar en el tema principal, es decir no existe un área o momento en el que se desarrollen actividades o proyectos relacionados con lo ético y lo moral como base para un desarrollo socioemocional que les permita la superación de las dificultades expresadas e identificadas en los niños.

En esta medida, pensamos que el cuento es una alternativa positiva que aporta elementos importantes para la educación en valores y para la construcción de la norma como tal, puesto que en la medida en que se les presenta a los niños y niñas las historias en varios portadores de texto de manera llamativa (buenas imágenes, colores atractivos etc.) se logrará de alguna forma engancharlos a las diferentes situaciones presentadas y generar distintas expectativas en cada uno de ellos, albergando la posibilidad de que busquen soluciones a diferentes maneras de actuar de los personajes, razones del por qué es importante decir gracias o despedirse (dependiendo el tema a tratar), y de igual forma hacer que los niños reflexionen sobre ello, además de aportar en su debido desarrollo cognitivo, emocional y social.

Así mismo es preciso decir que dentro de lo observado durante las prácticas en las instituciones Castillo del Arte y Almalegre el uso del cuento no es apropiado, puesto que este elemento no es considerado en muchos de los espacios en los que se utiliza como un aporte al desarrollo personal, cognitivo y social de los niños, si no como una estrategia que los concentra y que genera sosiego más que como elemento que aporta enseñanza según los contenidos trabajados.

Al presentarse esta situación de forma constante se piensa en la necesidad de una intervención teniendo como base el cuento infantil, que permita mejorar no solo las relaciones, sino también la construcción de las normas o reglas.

De acuerdo con varios autores, el cuento infantil es un medio extraordinario para fomentar vínculos afectivos; ofrece modelos de conducta positivos y negativos; puede favorecer el desarrollo ético a través de la identificación con determinados personajes de los cuentos, y sirve para eliminar tensiones y superar miedos y problemas emocionales.

Según Serrano (S.A), el cuento, como obra literaria, es una acción didáctica llena de sentido, y nunca debe ser considerado como una actividad adicional o de un parche. Los cuentos, convenientemente presentados, motivan e incitan a los niños a introducirse, a través del lenguaje, en un mundo distinto al suyo, lo que revierte en una utilización más rica y ajustada de ese instrumento. Si además la narración se hace de manera que en su curso invite a los pequeños a predecir lo que puede ocurrir, a partir de lo ya relatado, o si se les reta a aventurar hipótesis sobre los personajes, el desenlace o cualquier otro aspecto, se está fomentando en ellos una serie de estrategias cognitivas de máximo interés y utilidad para la buena realización de posteriores aprendizajes.

Así mismo dice Serrano (S.A) que mediante los cuentos, los pequeños hacen muchos aprendizajes

sobre el mundo físico y social, sobre las cosas, fenómenos y relaciones, sobre actitudes, normas y valores. Rodari (2004) señala: «El primer conocimiento de la lengua escrita no ha encontrado ningún itinerario más rico, más lleno de color y más atractivo que el de un libro de cuentos». Desde los primeros años de vida, el cuento se constituye en un instrumento de ayuda para construir sólidas estructuras en su fantasía y reforzar su capacidad de imaginación.

Por lo anterior formulamos como problema de investigación:

¿De qué forma una propuesta pedagógica basada en el cuento infantil influye en la construcción de la norma en los niños y niñas de 4 y 5 años de las instituciones educativas Almalegre y Castillo del Arte, adscritas al programa de Buen Comienzo?

De este modo y teniendo en cuenta lo observado, el cuento infantil enfocado desde la educación en valores es un proceso que ayuda a las personas, en este caso a los niños y niñas, a construir racional y autónomamente sus valores y los capacita con herramientas sociales que les ayudan a convivir en equidad y comprensión, condiciones necesarias para integrarse como individuos sociales y como personas únicas.

Estas habilidades se basan fundamentalmente en el dominio de las habilidades de comunicación y requieren de un buen autocontrol emocional por parte del individuo. La adquisición de estas habilidades no ocurre de un día para otro, dentro de este proceso tienen una importancia especial los aspectos afectivos y emocionales, de ahí la necesidad de crear un clima de afecto, confianza y seguridad para los niños dentro y fuera del aula de clase, en donde se les inculquen los hábitos sociales indispensables desde los primeros años. Por ello cabe decir que el cuento infantil ocupa un gran espacio en el desarrollo de cada uno de estos niños, no solamente con los que se trabaja en la práctica sino en general, puesto que por medio de este elemento podemos estimular a cada niño a crear sus propios cuentos, canciones y poemas con el fin de ayudarlos a desarrollar la capacidad para enjuiciar las actitudes de los personajes frente a una situación de conflicto y a relacionar dichas actitudes con sus propias experiencias y valores. A través del cuento, el niño/a puede vivir imaginaria y representativamente las diferentes experiencias de los personajes: participar con ellos de la alegría, del peligro, del dolor, del triunfo, etc., sin recibir un solo rasguño. En otras palabras, le ayuda a teorizar su vivir; pues, con el aprenden a evaluar situaciones, a valorar comportamientos y a predecir consecuencias, brindándoles la oportunidad de entrar en contacto afectivo con ellos mismos, con sus compañeros, de entenderlos y luego poder enseñarles, en vez de ver la emoción como un conflicto o un problema. En esta medida juega un papel importante puesto que permite aprender y practicar los hábitos y normas positivas de convivencia social, y comprender cómo la conducta social está estrechamente influido por las normas de conducta que se practican en el hogar.

Como parte de la propuesta pedagógica basada en el cuento, destacamos el componente de la educación en valores, la cual es determinante en los primeros años de vida, ya que esta etapa se incorporan las costumbres sociales, los valores ético-morales y normas que son características de la comunidad a la cual pertenece el individuo.

Dentro del sistema educativo se debe promover este tipo de educación teniendo claro el modelo de sociedad que se quiere construir. Desde esta perspectiva, este tipo de formación es un ejercicio que debe realizarse de manera constante y desde lo cotidiano. Por lo tanto, la educación en valores es aquel aprendizaje que le ayuda al sujeto a incorporar actitudes que posibilitan el cumplimiento de los derechos y responsabilidades.

La formación de valores se considera como una tarea pedagógica que debe ser asumida tanto por la familia como por la escuela. Sin embargo, la familia es considerada como el núcleo fundamental para la conservación y la transferencia de valores, ya que es dentro del seno de la familia donde los niños y niñas adquieren los valores y patrones de conducta familiares, ésta tiene la responsabilidad de que los integrantes de este núcleo se apropien de estos valores y tengan así una exitosa integración en la sociedad en la cual se desenvuelvan. La escuela, por su lado, contribuye a fortalecer y enriquecer los valores propios que el individuo ya ha adquirido y que han sido fomentados en el núcleo familiar, y tiene la responsabilidad de educar desde la primera infancia en las normas por las que se rige, o debería regirse, esta convivencia.

Por su parte, la norma es interiorizada por los niños cuando se construye a partir de la interacción con el otro, al crear y coordinar relaciones y aprendizajes significativos. Esta es la razón que sustenta dicha intervención pedagógica para que los niños y niñas puedan construir y cumplir las normas establecidas dentro el aula de clase. Se utilizará el cuento con un componente de educación en valores, y por medio de ésta dar paso a otras actividades complementarias como expresiones lúdicas y gráfico-plásticas. De igual manera se pretende que este proyecto sea un aporte significativo tanto para las docentes en formación como para la institución en general, e incluyan dentro de su labor, proyectos, o actividades respectivas, estos elementos éticos y morales que se hacen necesarios para un óptimo desarrollo integral de los niños.

Si tenemos en cuenta que el programa Buen Comienzo trabaja para mejorar las condiciones de vida de la niñez en situación de vulnerabilidad a través de cuatro componentes básicos para su desarrollo integral y crecimiento los cuales son la salud, la educación, la nutrición y la recreación, proponemos complementar este programa haciendo especial énfasis en la educación mediante la literatura infantil como una estrategia que genera espacios de reflexión en los cuales los niños pueden opinar, dar solución y saber que está bien y que está mal en relación con la norma. De esta forma, contribuiremos a la construcción de los valores y al enriquecimiento de las diferentes dimensiones del desarrollo de los niños y niñas.

OBJETIVOS

GENERAL

Analizar la influencia que tiene una propuesta pedagógica basada en el cuento infantil en la construcción de la norma de los niños y niñas entre 4 y 5 años de edad de las instituciones Almalegre y Castillo del Arte, adscritas al programa de Buen Comienzo para la Primera Infancia.

ESPECÍFICOS:

- Analizar los componentes de la educación en valores presentes en el cuento y que tienen mayor influencia en la construcción de la norma de los niños entre 4 y 5 años de edad de las instituciones Almalegre y Castillo del Arte.
- Identificar los avances en la construcción de la norma de los niños y niñas entre 4 y 5 años de edad de las instituciones Almalegre y Castillo del Arte.
- Establecer la relación entre los factores de tipo socio familiar, el género y la edad con la construcción de la norma de cada uno de los niños y niñas de los grupos correspondientes.

- Conocer y comparar las pautas y prácticas de crianza que tienen las familias con respecto a la educación en valores, las habilidades sociales y la construcción de la norma, de modo que se pueda realizar un trabajo conjunto de acompañamiento que permita avances de los niños en estos aspectos.

MARCO DE REFERENCIA

Dentro de nuestro trabajo se contemplaron diferentes conceptos y teorías, las cuales se constituyen en ideas básicas para formular, desarrollar, argumentar y sustentar la pregunta de investigación.

La norma y el desarrollo moral van de la mano, puesto que dependiendo del nivel de desarrollo del proceso en el que el individuo está inserto en la sociedad, va aumentando el nivel de interiorización de la norma. Partiendo de la idea de que “ninguna realidad moral es completamente innata”, se comienza a analizar el origen de las normas para concluir que se encuentra en las relaciones interindividuales. Es la influencia de las relaciones interpersonales la que moldea la conducta moral, influencia que queda materializada bajo la noción de respeto, punto de partida de las adquisiciones morales: “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget 1984- citado por Payá 1997 pág.117).

Teniendo en cuenta esto y según lo que afirma Piaget (1932), la pauta de desarrollo moral va desde la heteronomía o moral de la presión (obligación externa y respeto unilateral) hasta la autonomía o moral de la cooperación (cooperación y respeto mutuo). En este punto se aclara que “La moral de la presión es la moral del deber puro y la heteronomía: el niño acepta del adulto cierto número de consignas a las que hay que someterse sean cuales sean las circunstancias. El bien es lo que está conforme, el mal lo que no está conforme con estas consignas... Pero al margen de esta moral, y en oposición a ella, se desarrolla poco a poco una moral de cooperación, cuyo principio es la solidaridad y que se apoya especialmente en la autonomía de la conciencia” (Piaget, 1932: 280).

Para Piaget (1932) la conciencia moral nace como interiorización heterónoma de las reglas impuestas por la autoridad externa. Su desarrollo moral sigue un curso evolutivo natural hacia la autonomía, paralelo al desarrollo de la inteligencia. Por tanto, los procesos de maduración de las capacidades cognitivas son decisivos para la génesis de la conciencia moral.

Piaget propone el desarrollo de la autonomía moral, como la construcción de criterios morales que permitan distinguir lo correcto de lo incorrecto. Esta construcción se realiza a partir de la interacción social, contribuyendo a una formación de los niños y niñas desde las relaciones que se establecen entre los niños y los adultos. Se deberían entonces, desarrollar relaciones de cooperación basadas en la reciprocidad ya que la moral heterónoma es fruto de unas relaciones sustentadas en el respeto unilateral. Según Piaget, las normas se asumen por el respeto que el individuo siente por las personas que las dictan, es por eso que se pretende crear dentro del aula, ambientes que se basen en el respeto mutuo y la coordinación de puntos de vista para fomentar el desarrollo de la autonomía, permitiendo que los niños y niñas tomen decisiones y expresen sus puntos de vista.

También se tiene en cuenta a Kohlberg (1976) con su teoría de desarrollo moral en el que se evidencia básicamente el egocentrismo donde el sujeto busca su beneficio en el otro. Además en éste, las normas son una realidad externa que se respetan solo atendiendo las consecuencias (premio, castigo) o el poder de quienes las establecen. Hace énfasis en el nivel preconventional (de los 4 a los 10 años), edad en la que se encuentran los niños de los grupos objeto de estudio, el cual enfatiza en el control externo. Los niños observan los patrones de otros ya sea para evitar el castigo o para obtener recompensas. En este nivel el niño responde a las reglas culturales y a las etiquetas de bueno y malo, correcto o equivocado, pero interpreta estas etiquetas ya sea en términos de las consecuencias hedonísticas o físicas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en términos del poder físico de quienes enuncian las reglas y etiquetas.

La educación en valores como construcción de la personalidad moral resuelve los conflictos de valor teniendo como referencia la racionalidad. Considerando que del diálogo deviene el instrumento que posibilita llevar a cabo este proceso racional de interrogación y crítica, de comprensión y de optimización, se debe orientar y estimular a la persona en la construcción significativa de su propia dimensión valorativo-moral, tanto en los ámbitos individuales o privados como en los públicos y colectivos, es decir, colaborar en el proceso de desarrollo de todas aquellas capacidades o dimensiones de la persona que hagan posible su participación e implicación en todas aquellas cuestiones morales relevantes, bien sea de tipo social o colectivo, individual o particular:

“Desde una perspectiva pedagógica, una educación moral que mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universales aceptables, y que permitan no solo regular la propia conducta, sino construir también autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas”. (Puig, J.Mª; Martínez, M 1989 – citado por Payá 1997).

Así mismo, las habilidades sociales influyen en la adquisición de la norma, puesto que la socialización e interacción entre los niños y niñas de los grupos con los cuales se está trabajando influye en gran medida en el proceso en el que el niño adquiere y refleja las conductas, creencias y estándares que tienen valor para su familia, institución y grupo cultural al que pertenece. En tanto la norma, es importante tener claros los límites en la institución, ya que ayuda a entender e integrar las normas que rigen el mundo en el que vive, lo ayuda a sentirse seguro, a “portarse bien”, a ser “mejores personas” y al mismo tiempo a tener un buen concepto de sí mismo. Con lo visto desde diferentes documentos se puede decir que unas normas estables ayudan a predecir las consecuencias de su propia conducta. No se deben considerar como un medio para controlar u obligar a los niños a que obedezcan a los adultos, sino como aquello que les ayude a integrarse en la sociedad, mostrando conductas socialmente admitidas. Esto se hace necesario también para una buena convivencia tanto en el ámbito familiar como escolar. Las normas y los límites no deben verse como un castigo sino más bien como una enseñanza que permitirá “agradar” más fácilmente a los demás con su comportamiento.

Las normas permiten que los niños y niñas asuman de cierto modo el control de su comportamiento, y por ende, a ser responsable de sus acciones y a ajustar su comportamiento en función de las respuestas que reciben o de las consecuencias de sus actos.

Al momento de establecer normas dentro de un aula de clase, éstas deben ser claras, razonables, adecuadas y coherentes en tanto el cumplimiento y las sanciones; y lo más importante de todo es que sean los mismos adultos los portadores del ejemplo de las mismas.

La existencia de normas es muy importante para el adecuado desarrollo de los niños y niñas, ya que satisface una de sus primeras necesidades: la seguridad. Porque el niño educado sin disciplina se muestra inseguro e indeciso. Las normas ayudan a poner límites a los impulsos y comportamientos, así como a crear conductas sociales y saludables. Además, aumentan el autocontrol de la persona.

Teniendo en cuenta a Bastidas y otros (2009), es importante el cuento porque inspiran sentimientos de alegría, tristeza, amor, compasión, y además contribuyen al aprendizaje del mundo que los rodea, promueven el diálogo entre los niños y niñas y la discusión de la lectura, estimulan la imaginación, la creatividad, la curiosidad por el conocimiento y la capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana, contribuyen al desarrollo de procesos cognitivos (como memoria visual, atención, concentración).

METODOLOGÍA

Esta es una investigación aplicada, pues pretende fines más directos e inmediatos. Es de tipo mixto porque participa de la naturaleza de la investigación documental y de la investigación de campo (Zorrilla ,1993:43). En otras palabras, se acopia y analiza información mediante técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos. Es además descriptiva en cuanto se utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos de estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes.

El estudio es de tipo cuasi-experimental, pues utilizamos grupos naturales, grupos control con características similares como edad, sexo, escolaridad y nivel socioeconómico, se evaluará el estado inicial y final de la construcción de la norma y entre dichas pruebas se desarrollará una propuesta pedagógica.

El estudio es de tipo cuasi-experimental pues utilizamos grupos naturales, grupos control con características similares como edad, sexo, escolaridad y nivel socioeconómico y se evaluará el estado inicial y final de la construcción de la norma y entre dichas pruebas se desarrollará una propuesta pedagógica.

VARIABLE DEPENDIENTE

La variable dependiente es la construcción de la norma, la cual se operacionaliza de la siguiente forma:

Hacer silencio en los momentos indicados

Pedir la palabra para participar (aquí queda subsumido el no interrumpir al otro cuando habla)

Espera el turno

Pedir el favor

Dar las gracias

Pedir ayuda

Pedir disculpas

Comportarse de manera adecuada en el momento oportuno

Dejar ordenado el espacio donde se trabaja

Compartir (con el otro o juguetes)

Cuidar las pertenencias propias y las de los demás

Respetar al otro (aquí se subsume el trato cordial al otro)

Perdonar cuando son agredidos u ofendidos

Emplean palabras correctas para referirse a los demás

**Estas se relacionan con las habilidades sociales, necesarias para la construcción de la norma desde la infancia*

VARIABLE INDEPENDIENTE

Es la propuesta pedagógica basada en el cuento que se a su vez tiene un componente de educación valores.

A continuación se presentan algunas actividades desarrolladas en la propuesta pedagógica:

ACTIVIDAD	VALOR – NORMA A TRABAJAR
Lectura del cuento “Caco Makako”. Se realiza el recuento de la lectura con los niños, se muestran imágenes y luego se hace un pequeño pero tradicional juego de alcance la estrella teniendo en cuenta el tema principal.	RESPECTO – HACER SILENCIO
Por equipos, se entregan 1 ó 2 revistas en las que se encuentren personas expresando diferentes emociones, los niños deben recortarlas y pegarlas en una cartulina. Antes de esto a cada equipo se le da la instrucción de que deben recortar solo 1 ó 2 emociones, pegarlas y completarles el cuerpo con lápiz. Luego ellos muestran su trabajo al grupo entero y deben adivinar o nombrar la emoción que se resalta.	TOLERANCIA – COMPARTIR CON EL OTRO
Lectura previa del cuento: Pinocho. Después de la lectura del cuento se realiza junto con los niños una pequeña lista en la que ellos mismos indican que cosas hizo mal Pinocho...luego de esto los niños hacen un mural con dibujos, recortes de revistas y periódicos en los que expresan cual es la manera correcta de actuar según lo que identifican.	HONESTIDAD
Después de realizar una charla corta con los niños sobre las normas de cortesía y su explicación respectiva, se sacan 3 bolsas de papel con 2 respectivos letreros pegados en una de las caras en la que dice “ gracias” y “por favor”, en la otras bolsas se tienen recortados papelitos de colores con diferentes situaciones escritas acerca de la vida cotidiana, con la finalidad de que uno por uno de los niños saque un papelito, el cual se les lee, y ellos elijan una categoría de “gracias” o “por favor”, y luego entre todos decidan si los papelitos están bien ubicados o no y por qué	NORMAS DE CORTESÍA (POR FAVOR, GRACIAS, DISCULPA...)

POBLACION

La población con la cual se lleva a cabo la investigación son niños entre los 4 y 5 años de las instituciones Castillo del Arte, sede de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes, allí se tiene un grupo de niños y niñas entre los 4 y 5 años denominado Jardín D, el cual está integrado por 11 niños (uno de ellos con síndrome Down) y 16 niñas que están a cargo de la profesora Natalia Hernández, licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia .La otra institución es el Centro Educativo Almalegre, donde se está trabajando con el grupo jardín (Solecitos) integrado por 10 niñas y 16 niños a cargo de la profesora Susana Londoño Sosa licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. La sede principal de esta institución se encuentra ubicada en el barrio Cristóbal, La América, comuna, y la segunda sede en el barrio Corazón, en la comuna 13, perteneciente al núcleo 930 de La Floresta, municipio de Medellín. Es de carácter privado y pertenece a la Fundación Educativa Almalegre, la cual ejecuta el programa Buen Comienzo desde el año 2007. Dicho programa es dirigido a niños y niñas de 2 a 4 años identificados en el Sisben 1 y 2, ofreciendo un programa integral que abarca la educación inicial, nutrición, cuidado y recreación. Actualmente atiende una población de bajos recursos provenientes del barrio Corazón, Belencito, Betania, 20 de julio, entre otros.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Entrevistas, encuestas, pre-test y post test.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

La investigación se desarrolló en las instituciones anteriormente nombradas, allí se llevaron a cabo 44 sesiones de intervención, en las cuales se realizaron varias actividades basadas en la literatura infantil con el componente de educación en valores, acompañados a su vez por distintos tipos de manualidades las cuales enriquecían el trabajo que se realizaba con los niños y las niñas. Por medio de las distintas situaciones descritas en los textos, se permitió que cada uno de los niños se cuestionara sobre los temas a tratar y los relacionara con el diario vivir, tanto en el preescolar como en la casa. Así mismo, a medida que se realizaban dichas intervenciones se hacían a diario diferentes observaciones en las que se registraban los avances de cada uno de los niños y niñas según la habilidad o el valor que se desarrollaba en la sesión. Estas habilidades o valores se trabajaban por 3 sesiones seguidas para así poder evaluar con exactitud el avance o retroceso de cada uno de ellos.

Se realizó un pre-test antes de las intervenciones y luego de las mismas se llevó a cabo un post-test que se aplicó tanto a los grupos experimentales (2) como a los grupos control, teniendo en cuenta a las maestras cooperadoras, los padres de familia y las observaciones de nosotras como maestras en formación.

RESULTADOS PRELIMINARES

Teniendo en cuenta las observaciones realizadas durante la segunda fase de investigación y los diferentes diarios de campo realizados en torno a las diferentes intervenciones, se puede decir que los niños objeto de estudio de las instituciones Almalegre y Castillo del Arte, en su gran mayoría han presentado un avance significativo dentro del proceso de interiorización de la norma y de la educación en valores, teniendo en cuenta que el cuento es uno de los medios más efectivos, no el único, con el cual los niños pueden desarrollar actitudes frente a los temas que se tratan en este portador de texto y generar nuevos conocimientos en cada uno de ellos.

También se evidenció que el cuento era del total agrado en los niños y niñas debido a su activa participación.

Se notaron grandes avances en el proceso de construcción de la norma tales como: normas de cortesía, comportarse adecuadamente en el lugar donde se encontraban, dejar ordenado el espacio donde se trabajaba, entre otros.

Un elemento a tener en cuenta es que si los padres en el hogar no fortalecen las bases en los valores de los niños y niñas, este trabajo no será significativo para ellos.

BIBLIOGRAFÍA

Bastidas, Jesús Alirio y otros (2009). *Si hoy me leen un cuento mañana mi mundo será diferente* (1era ed.). Colombia: Universidad de Nariño.

Marrero Díaz, Andrés (1994). *Literatura y desarrollo intelectual infantil*. Ponencia presentada en el primer congreso internacional de literatura infanto-juvenil, 3 mayo. Recinto Mayagüez. Citado el 1.02.2011 en <http://home.coqui.net/sendero/ponencia.pdf>

Payá, M. (1997) *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. España

Rivas, A. (s.f), *Habilidades sociales y relaciones interpersonales*. Madrid

Serrano Pavón, A. (S.A.). *La importancia de la literatura infantil en el desarrollo*. Disponible en: (<http://www.revistaeducativa.es>). Fecha de consulta: 23 de enero de 2011.

Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. Disponible en: (<http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>). Fecha de consulta: 22 de enero de 2011.

Urmeneta Garrido, Ana Rebeca (2009). Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 9, Núm. 3*, agosto-diciembre 2009, pp. 1-29. Costa Rica

ES POSIBLE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Olga Lucía Usma Agudelo

Docente

Olua1ster@gmail.com

RESUMEN

Lo que se propone con este trabajo es hacer una ilustración de cómo se llevó a la práctica y se implementó el proyecto “Aprender a pensar en lo social: Programa de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar. Segunda fase: Formación de maestros y divulgación”.

La propuesta se llevó a cabo en el año 2009, en la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélez, con los estudiantes del grupo 6ºA, niños y niñas entre los 11 y 13 años; así mismo se trabajaron algunas de las estrategias del proyecto con los grados 6º a 11º.

Acogí este proyecto con el deseo de animar y retroalimentar la labor pedagógica que se venía realizando y porque se adecuaba perfectamente al área que yo imparto: Educación Religiosa Escolar, ambas se interesan por los valores, por la dignificación del ser humano y su entorno, todo fue propicio, así que me arriesgué con el sueño y la decisión de cualificarme y ser más asertiva en el acompañamiento a los muchachos de 6ºA y a los demás estudiantes (sexto a once), además tener mayores herramientas que me han ido permitiendo ser más consiente de mis emociones y de la manera como aplico esta facultad en mi vida y en el aula.

Es de resaltar que en el grupo 6ºA se daban comportamientos de intolerancia entre los mismos estudiantes, el colegio es muy pequeño, los jóvenes y niños viven hacinados todo el tiempo, cuando a un grupo se le invita a generar un espacio más abierto ellos automáticamente se van juntado de nuevo. Los juegos son muy bruscos a tal punto de salir lastimados y llorando. Ante la infracción de una norma de convivencia les cuesta reconocer sus errores y pedir disculpas, es muy difícil concluir las cosas o cualquier actividad porque todos quieren liderar, opinar, hacer las cosas inmediatamente sin pensar ni mirar más a fondo las situaciones. En muy pocos está el deseo de superación, a otros los motiva el hecho de ser vistos por los demás, de aparentar, de tener más, demostrar quién es el más fuerte. En su gran mayoría tienden a ser pesimistas, hay que motivarlos mucho. Se logra observar en algunos el deseo y la necesidad de estar más acompañados por sus padres y/o acudientes, ser más queridos, más aceptados, menos regañados e ignorados.

OBJETIVOS

A continuación se mencionan algunos de los objetivos propuestos por el Proyecto Socioemocional, que se fueron viviendo de manera procesual en el grupo 6ºA:

- Identificar diversas maneras de enfrentar los conflictos que se presentan en las relaciones cotidianas, analizándolas y jerarquizándolas según criterios de justicia
- Expresar el reconocimiento de la desigualdad del otro y de su derecho a existir en su diferencia mediante el respeto y el aprecio
- Propiciar el cumplimiento de las normas y juzgar los actos derivados de su aplicación en

- función del valor que los fundamenta y la intención que se encierra en las mismas
- Reconocer su responsabilidad y aceptar las consecuencias por la trasgresión de las normas
 - Reconocer y asumir una actitud de respeto y valoración de las personas teniendo en cuenta las diferencias individuales, socioeconómicas, culturales y religiosas
 - Llegar a concertaciones sobre un interés general, capaz de articular los intereses particulares que están en juego en un conflicto cercano a su cotidianidad
 - Implementar el aprendizaje y los juegos cooperativos para una sana convivencia

METODOLOGÍA

A partir de la convocatoria y asistencia a las primeras sesiones de formación convocadas por el proyecto, se procedió a elaborar un diagnóstico de la situación en el aula y en la institución, actividad que arrojó los siguientes resultados:

Situaciones problema estudiantes	Dónde	Gravedad	Causas (por qué)	Prácticas educativas que favorecen la aparición de estos problemas	¿Qué se hace? (respuestas de la institución, prácticas educativas para prevenir)
Falta de diálogo y comunicación. Rechazo de profesor-estudiante, estudiante-profesor. Poca aceptación entre alumnos de sus ideas. Poca autoestima. Discriminación y rivalidad entre sus compañeros por el buen desempeño académico. Espacios reducidos. Juego brusco. intolerancia	En el descaso. En la institución.	Bajo rendimiento académico. La envidia y la impotencia de no poder alcanzar a corto plazo el nivel académico para ser el centro de atención.	Debido al ambiente social y emocional en el cual se desarrollan los alumnos. Los problemas son producto de conflictos internos de familia	No promover los valores. Falta de escucha, intolerancia, agresividad, espacios reducidos.	El colegio interviene como conciliador, intermediario y además se toman correctivos.

Junto con lo anterior, se identificaron ciertas circunstancias y problemáticas de tipo familiar que se consideró afectaban el desempeño socioemocional de los estudiantes. Dichas problemáticas se describen en el cuadro siguiente:

Situaciones problema familias, comunidad	Gravedad	Causas (por qué)	¿Qué se hace?(respuestas de la institución, prácticas educativas para prevenir)	Problemas o necesidades prioritarias, valoración global de la competencia socioemocional en la Institución

Descomposición familiar. Situación económica. Desplazamiento. Maltrato Hogares monoparentales Abandono Falta de autoridad Laxitud en la norma	Influyen en la competencia socioemocional y el aprendizaje	Situación sociopolítica del país. Desempleo. Rechazo al cambio	La institución trata de apoyar e instruir con la escuela de padres estas problemáticas.	La falta de escucha y el buen diálogo como factor solucionador de problemas.
---	--	---	---	--

Posterior al proceso de formación y a la identificación de las problemáticas, se comenzaron a implementar las actividades basadas en el aprendizaje cooperativo y en las habilidades del pensamiento crítico reflexivo del Programa de Intervención Pedagógica para el Desarrollo de la competencia socioemocional. El proceso de interiorización de la competencia socioemocional se dio mediante la implementación de las diferentes sesiones de trabajo grupal (propuestas en el libro Aprender a pensar lo social), además se hicieron otras actividades de profundización; en todas las clases se dedicaban 15 minutos para hacer muestra de talentos, se elaboraron guías de trabajo, reflexiones, exposiciones y juegos cooperativos, se realizaron campañas para mejorar la disciplina, la convivencia y en todos los valores y actitudes que promueve el programa de intervención pedagógica, se elegía el estudiante de la semana (se les daba estímulos), se aprovecharon todas las salidas a otros escenarios que enseñan ciudad con el Proyecto Terpel y con las demás actividades que el mismo colegio programaba.

Además de las anteriores, apliqué una actividad que yo he llamado “la del afecto y la del respeto” donde el aula de clase se convierte del agrado del joven, donde él se siente más persona por medio de las buenas palabras y en un tono adecuado (sin gritos), de los estímulos, del afecto manifestado en el abrazo, el acompañamiento y la corrección, donde se le posibilita al otro la palabra en la que pueden manifestar sus sentimientos, inconformidades, sus preocupaciones, sus sueños.

Todo lo anterior se ejecutó mediante una metodología activa y participativa en la que se realizaron grupos de aprendizaje cooperativo y juegos colaborativos donde se reflexionaba la experiencia y los aprendizajes adquiridos, con el fin de que el grupo tomara conciencia del manejo de las emociones y su incidencia personal, grupal, familiar y social.

PROCESO DE ANÁLISIS

El proceso de análisis se dio mediante la observación de manera más detallada de las conductas y los comportamientos significativos de los estudiantes por medio de:

- Registro semanal del desempeño observado durante el tiempo que duraban las sesiones. Este formato contiene el listado de los nombres completos de los estudiantes, el número de semanas, Habilidad 1: Observar, Habilidad 2: Describir, Habilidad 3: Comparar; cada desempeño indica si es alto, medio, bajo.
- Registro de procesos durante el tiempo que se hizo la implementación del programa de intervención pedagógica. Éste contiene Semanas #: Sesiones #, fechas, nombre de la Institución, el grupo y la descripción general del desarrollo de las actividades de la semana: (apreciaciones en cuanto a las dificultades o logros obtenidos, teniendo en cuenta la estrategia

de aprendizaje cooperativo). Otras evidencias son fotos, videos, actividades y trabajos escritos como producto del proyecto, tanto de los estudiantes como de sus padres; esta información era vista, valorada y confrontada por los muchachos, algunas de ellas por sus padres y se entregaban periódicamente a los docentes de la Universidad de Antioquia encargados del proyecto.

RESULTADOS

Dentro de los logros que como maestra he logrado identificar se cuentan:

A nivel metodológico o en relación con la propuesta misma los estudiantes han logrado:

- Han ido integrando en su lenguaje los términos: emociones, grupos cooperativos, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Se vio interés por acoger y trabajar los valores y las habilidades que promueve el programa de intervención pedagógica, entre ellos la afectividad, la autodisciplina, el entusiasmo, la convivencia, la autoestima, la comunicación.
- Se hicieron ejercicios para pedir la palabra, delegar a alguien que haga de moderador; cuando van a hacer una votación ya la hacen en más orden, respetando los turnos de la palabra y al elegir el estudiante de la semana.
- Con el aprendizaje y conformación de los grupos cooperativos, los estudiantes aceptan trabajar con otros compañeros que no son de su agrado. Tienen más conciencia y reconocimiento de sus actos (Positivos y negativos), han crecido en colaboración y trabajo grupal, hay más disponibilidad y aceptación para asumir estrategias de superación y dar razón de sus opiniones en el ejercicio de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- La implementación de las sesiones del libro “Aprender a pensar lo social” y su respectivo registro permitieron fortalecer habilidades de pensamiento como: la observación (dirigir y controlar la percepción auditiva), el describir (enumerar e integrar las características de la situación escuchada), el comparar (establecer relaciones de semejanza), entre muchas otras.
- Complementé esta intervención pedagógica con la realización de los juegos cooperativos, no con todos los grupos pero sí con la mayoría de los grados; se hizo la experiencia del aprendizaje cooperativo con todo el colegio menos con los sextos: B y C. La metodología del aprendizaje cooperativo era nueva para ellos, al comienzo fue supremamente difícil porque en los grupos hay rivalidades, hay subgrupos, a muchos no les interesa hacer equipo con los otros, es un proceso lento. En algunos se avanzó más que en otros y los resultados fueron muy significativos. Los juegos cooperativos, que ayudaron a afianzar más el sentido de reflexión, de pertenencia grupal, de tolerancia, tranquilidad y aceptación en el contacto físico.
- Se presentaron casos especiales de algunos estudiantes que evidenciaron en el año escolar un bajo desempeño en lo comportamental y académico. En ellos se observó al finalizar el año mayor disponibilidad en la conformación y trabajo de los grupos cooperativos, están en actitud de más apertura y sinceridad al reconocer sus errores, primero daban muchos rodeos para reconocer las faltas; se les ha visto más conscientes en cuanto al valor de la convivencia, pues eran estudiantes altamente agresivos y lograron expresar con facilidad y un poco más de control en sus emociones (tristeza, felicidad, ira...). Estos comportamientos los vivenciaron con mayor intensidad: Santiago Mesa, Yeison Monsalve, Andrés Felipe Jaramillo y Yohan Gómez.
- Cinco estudiantes del grado 6ºA lograron socializar en la semana de los SABERES programada por la Institución, las experiencias significativas que les brindó la implementación del Proyecto Socioemocional, lo compartieron con los estudiantes de primaria, bachillerato y sus docentes. Su intervención fue exitosa.

A nivel socioemocional se pueden relatar los siguientes como resultados de los estudiantes:

- Más conciencia de los propios actos, los reconocen, piden disculpas al compañero, al grupo o a la familia de acuerdo al caso, además hacen compromisos de cambio.
- Expresiones de afecto, valoración y aceptación de su grupo familiar.
- Decisión, riesgo para liderar actividades, dar opiniones.
- Se escuchan más, han sido más responsables y respetuosos cuando alguno toma la palabra y frente a las opiniones de los otros, todos comparten y dan opiniones, ya respetan un poco más las apreciaciones de los demás. Se recurrió a una señal del silencio para evitar gritos, roces y palabras inadecuadas.
- Interés e iniciativa para crear estrategias que ayudaran a una mejor convivencia y a un mejor desempeño académico.

Es relevante mencionar que se tuvo un encuentro con los padres de familia de los estudiantes de 6ºA, se trabajó con ellos la sesión número 2: Importancia de comunicarnos claramente con los demás y se partía de una pregunta ¿Te comunicas claramente con tu hijo? Se les mandó invitación especial, los estudiantes durante una semana hacían un seguimiento a sus padres y daban respuesta a la siguiente pregunta ¿Por qué digo que mis padres me quieren? Y con esa respuesta elaboraron cartas donde manifestaban agradecimiento, se disculpaban y reconocían errores que habían tenido con sus padres, se realizó un video en el que ellos expresaban lo mucho que querían a sus padres. La experiencia fue muy bonita, los padres trabajaron muy bien y crearon estrategias para mejorar la comunicación con sus hijos. Infortunadamente faltaron muchos padres que luego adujeron no saber de la citación o no les dieron permiso en sus trabajos.

Al final los estudiantes identificaron como temas que se habían trabajado: el comportamiento socioemocional, emociones, valores, diálogo, grupos cooperativos, escucha, comunicación verbal y no verbal, el cuidado del cuerpo, gestos, y valoraron aspectos que les gustaron como: La parte no verbal, porque les indica la comprensión no dicha de la comunicación y las emociones.

Reconocieron además que han aprendido a convivir con los demás y se saben comunicar mejor, pero que además deben mejorar en el control de la rabia y los impulsos.

A nivel personal, puedo afirmar que alcancé los siguientes logros:

- A partir del proceso de capacitación cambié la comprensión o forma de entender la competencia socioemocional, en lo que corresponde a la dimensión afectiva del ser. Comprendí que esta propuesta es una manera de adquirir herramientas en la parte pedagógica con los estudiantes y de formación personal
- Aprendí que la competencia socioemocional se relaciona con conceptos como cuidado y valoración del cuerpo y con todas las dimensiones que tiene el ser humano: intelectual, espiritual, afectiva, física y que el emocional, es fundamental, pero junto con el cognitivo y social son necesarios para la convivencia escolar.
- A nivel personal y profesional los aprendizajes han sido muy significativos; para mi vida, en cuanto he ido aprendiendo a manejar con mayor asertividad mis emociones, a ser más consciente de ellas, aprender del Otro y de los otros sus actitudes socioemocionales, aceptarlas y orientarlas en dirección adecuada a las circunstancias.
- Me he cualificado más al tener nuevas herramientas que me permiten trabajar con más profesionalismo. Agradezco el cariño, el acompañamiento y orientación que ha tenido para con nosotros el equipo base del Proyecto socioemocional; siempre tan oportuno y eficaz.

RECOMENDACIONES

- Desde lo aprendido en el proyecto, recomiendo para trabajar la competencia socioemocional en el aula de clase:
- Tener espacios para que el estudiante hable más de sus vivencias.
- Destinar tiempo o actividades para escuchar a los estudiantes.
- Utilizar señales no verbales que ayuden a la disciplina.
- Es importante que se realice una ambientación del salón, saludo, cercanía.
- Para futuras implementaciones sugiero el acompañamiento a las familias de los estudiantes para que el proceso sea mucho más significativo.
- Seguir en formación los docentes que implementen el desarrollo de la competencia socioemocional
- Complementar el trabajo con los juegos cooperativos, esto afirma más el sentido de grupo y de convivencia. ¡Nadie pierde todos ganan!
- Crear espacios de encuentro con otros docentes y compartir experiencias significativas que fortalezcan y dinamicen más el proyecto.
- Más apoyo, interés y espacios adecuados de parte de la Secretaría de educación, de los directivos de los establecimientos educativos, de los docentes para acoger este Proyecto.
- Este Proyecto tiene sentido y permite generar cambios y experiencias profundas, cuando una Institución lo logra conocer, se logra enamorar de él y se arriesga a ejecutarlo sólo desde un verdadero trabajo cooperativo, siendo posible con ello la implementación de la Competencia Socioemocional con la Comunidad Educativa.