

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRIA EN PSICOTERAPIA SISTEMICA

TESIS DE MAESTRIA

“Características de los docentes que promoverían la expresión de habilidades sociales en alumnos socialmente vulnerables”

Director: Lic. Mónica Valgañón

Maestrando: Lic. Claudia Nadina Yañez

MENDOZA, Marzo, 2010

HOJA DE EVALUACIÓN

TRIBUNAL

Presidente:.....

Vocal:.....

Vocal:.....

Profesor invitado:.....

Nota:.....

AGRADECIMIENTOS

- A la directora de la Institución Escolar, docentes, alumnos y resto del personal ya que con su enorme y desinteresada contribución, hicieron posible la ejecución de este trabajo de investigación.
- A mi esposo, por su amor, su aliento y apoyo incondicional en todos mis proyectos, sobre todo en las diferentes etapas de la maestría, especialmente su finalización.
- A mis hijos, Emiliano y Ana Paula, que son el acicate de mi vida; por esperarme y tolerar mis ausencias.
- A mis padres, por su ejemplo continuo de superación y lucha, en todos los ámbitos de la vida.
- A Cacho, quien me aportó sus saberes y experiencias. A Pochi por su permanente apoyo, optimismo y confianza en mi.
- A Mónica, mi directora, quien me guió en mis momentos de incertidumbre y me incentivó para comenzar y terminar la tesis.
- A mis profesores Jorge y Beatriz, quienes me nutrieron con sus conocimientos y experiencias.
- A mis hermanos, Andrea y Mauricio, a quienes adoro, y me acompañaron en este proceso, cada uno a su manera, siempre alentándome.
- A Maria Eugenia, una verdadera amiga, excelente persona, excelente profesional, quien me brindó su ayuda sin restricciones, desinteresadamente.
- A Gabriela, porque su presencia y compañía me ayudaron a seguir adelante.
- A mi tía Nora, mi prima Nuria y a mi amiga Marcela, por su contribución.
- A mis queridas compañeras de la maestría, Emilce, Betty, Alejandra, Silvina, a quienes quiero y agradezco haberlas conocido.
- Al Espíritu Santo, que con su infinito amor, auxilio y protección, pude emerger de las situaciones más difíciles.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general, explorar las posibles características de los docentes que promoverían la expresión de habilidades sociales en alumnos socialmente vulnerables. El fundamento por el cual se asocian las habilidades sociales a contextos de vulnerabilidad social radica principalmente en los postulados de la psicología comunitaria y sanitaria según los cuales resultan de indudable valor la identificación y fortalecimiento de factores promocionales, protectores que puedan estar presentes en los entornos de interacción humana que amenazan la salud.

Los objetivos específicos son:

- Identificar y analizar las concepciones que poseen los maestros acerca de los alumnos socialmente desfavorecidos y sus habilidades interaccionales.
- Describir aspectos de la relación docente alumno que podrían incidir favorablemente en la expresión de habilidades sociales en los alumnos.
- Detectar y describir la posible presencia de destrezas interpersonales en alumnos socialmente vulnerables y que se evidencian en el desarrollo educativo.

El grupo de estudio está conformado por 21 alumnos y 5 docentes pertenecientes a quinto grado de la Escuela Dr. Honorio Pueyrredón, ubicada en el departamento Chimbas, en la provincia de San Juan.

Para la consecución de los objetivos enunciados se implementaron entrevistas a los docentes, una guía de observación aplicada a las diferentes materias que se dictan en quinto grado y el guión conductual para niños, destinado a descubrir y describir habilidades sociales en los educandos seleccionados.

Las palabras claves que se utilizan son: relación docente-alumno, concepciones de los docentes respecto a sus alumnos, habilidades sociales.

ABSTRACT

This research general objective is to explore teachers' feasible features to promote social abilities expression in socially vulnerable students. Social abilities are associated to social vulnerabilities contexts because they are based on sanitary communal psychology postulates. According to these postulates identification and strengthen of promotional factors are undoubtedly worthy. They are considered important protectors that may be present in human interactive environments threatening health.

Specific objectives are to:

- Identify and analyze teachers' conceptions about socially disadvantaged students and their interactional abilities.
- Describe teacher-student relation aspects that could influence in the students interpersonal ability expression favorably.
- Detect and describe the presence of social skills in socially vulnerable students, evident during the educational development.

The group under study includes 21 students and 5 teachers attending 5th year at Dr. Honorio Pueyrredón School located in Chimbas Department - San Juan Province – Argentina.

Inquiries to teachers so as to fulfill the objectives mentioned above, an observation guide applied to the various subjects being taught in fifth year and the children behavioral pattern employed to discover and describe social abilities in the selected students were carried out.

The following keywords teacher- student relation, teachers' conceptions about students, social skills are used.

INDICE

Título y autor.....	1
Hoja de Evaluación.....	2
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Índice.....	6
Introducción.....	11

PARTE TEORICA

CAPÍTULO I

Marco Epistemológico

1.1	Introducción.....	18
1.2	Consideraciones sobre el enfoque Sistémico- Constructivista.....	19
1.3	Psicología Comunitaria y Sanitaria.....	21
1.3.1	Vinculación de la salud de la comunidad y “calidad de vida.....	23
1.3.2	Prevención y promoción de la salud, estrategias de la Atención Primaria de la Salud (APS).....	25
1.3.3	Atención Primaria de la Salud y promoción de la salud.....	27
1.4	Habilidades sociales y teoría del aprendizaje social.....	27
1.4.1	Competencia social.....	29
1.4.2	Asertividad.....	30

CAPÍTULO II

Modelo ecológico de la relación docente-alumno en situación de vulnerabilidad social

2.1	Introducción.....	31
2.2	Macrosistema: situación educativa y laboral de la Argentina, efectos sobre la salud.....	28
2.3	Exosistema: caracterización de la comunidad educativa sanjuanina y su entorno significativo.....	36
2.3.1	Caracterización del Departamento.....	37
2.3.1.2	Localización del Departamento.....	37
2.3.1.3	Datos Demográficos.....	38
2.3.1.4	Datos Epidemiológicos.....	39
2.3.1.5	Datos socioeconómicos.....	40
2.3.1.6	Datos acerca de asistencia a establecimientos escolares estatales y privados.....	40
2.4.	Microsistema: alumnos, sus características socioemocionales...	42
2.4.1	Etapas de la niñez intermedia: de 8 a 12 años.....	43
2.4.2	Niñez intermedia y pobreza.....	46

CAPÍTULO III

Relación docente- alumno

3.1	Introducción.....	49
3.2	Hitos conceptuales en la relación docente-alumno.....	49
3.3	¿Qué piensan los docentes de los alumnos socialmente vulnerables y del sistema educativo?.....	54

3.4	Incidencia de las creencias del docente en el desarrollo afectivo y académico de los alumnos.....	56
3.5	El docente y su autoestima.....	58
3.6	Expectativas de los docentes: “Efecto Pigmalión”.....	60
3.7	Interacción docente-alumno: clima emocional de la clase.....	62

CAPÍTULO IV

Vulnerabilidad Social

4.1	Introducción.....	64
4.2	Pobreza, vulnerabilidad social, exclusión: repercusiones sobre la educación y la salud.....	65
4.3	La educación en contextos sociales desfavorecidos.....	68
4.4	El rol del docente inserto en escuelas urbano marginales: su relación con los alumnos.....	70
4.5	El docente como factor protector y agente de prevención.....	72

CAPÍTULO V

Habilidades Sociales

5.1	Introducción.....	74
5.2	¿Qué son las habilidades sociales?.....	75
5.3	Importancia del desarrollo de habilidades sociales en niños.....	76
5.4	Habilidades sociales de acuerdo al contexto socio cultural en que vive el niño.....	78
5.5	Modelo de adquisición de habilidades según la teoría del aprendizaje social.....	78
5.5.1	La adquisición de habilidades sociales por modelado social.....	79

5.6	El desarrollo de las habilidades sociales del niño dentro del contexto escolar.....	79
5.7	Tipos de habilidades sociales.....	84
5.8	Trastornos relacionados con la incompetencia social.....	88

CAPITULO VI

6.1	Metodología.....	90
6.2	Objetivos.....	91
6.3	Instrumentos.....	91
6.4	Participantes.....	98
6.5	Procedimientos.....	98
6.6	Resultados.....	105
6.6.1	Análisis de entrevista.....	105
6.6.2	Análisis de la Guía de Observación docentes-alumnos.....	118
6.6.3	Análisis del Guión Conductual para Niños.....	123
6.7	Discusión.....	138
6.8	Conclusión.....	140

BIBLIOGRAFÍA

Citada.....	150
Consultada.....	156

APÉNDICES

Apéndice A: Modelo de entrevista individual.....	144
Apéndice B: Guía de habilidades sociales para docentes.....	146
Apéndice C: Cuadro de entrevista a los docentes.....	148
Apéndice D: Guía de Observación del comportamiento del docente.....	164

Apéndice E:	Guión Conductual para Niños.....	177
Apéndice F:	Tablas individuales de habilidades sociales en alumnos elegidos por docentes.....	184
Apéndice G:	Tablas individuales de habilidades sociales en alumnos elegidos al azar.....	193
Apéndice H:	Gráficos correspondientes a alumnos socialmente hábiles de acuerdo a la aplicación del Guión Conductual.....	212

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla N° 1	Puntuaciones sobre habilidades sociales en alumnos elegido como socialmente competentes por sus docentes.....	127
Tabla N° 2	Puntajes de habilidades sociales obtenidos por alumnos seleccionados al azar.....	131
Tabla N° 3	Puntuaciones sobre habilidades sociales en la totalidad de los alumnos evaluados.....	134
Tabla N° 5	Habilidades Sociales en alumno A.....	198
Tabla N° 6	Habilidades Sociales en alumno B.....	200
Tabla N° 7	Habilidades Sociales en alumno C.....	200
Tabla N° 8	Habilidades Sociales en alumno D.....	201
Tabla N° 9	Habilidades Sociales en alumno E.....	201
Tabla N° 10	Habilidades Sociales en alumno F.....	202
Tabla N° 11	Habilidades Sociales en alumno G.....	202
Tabla N° 12	Habilidades Sociales en alumno H.....	203
Tabla N° 13	Habilidades Sociales en alumno I.....	203
Tabla N° 14	Habilidades Sociales en alumno J.....	204

Tabla N° 15 Habilidades Sociales en alumno K.....	204
Tabla N° 16 Habilidades Sociales en alumno L.....	205
Tabla N° 17 Habilidades Sociales en alumno LL.....	205
Tabla N° 18 Habilidades Sociales en alumno M.....	206
Tabla N° 19 Habilidades Sociales en alumno N.....	206
Tabla N° 20 Habilidades Sociales en alumno Ñ.....	207
Tabla N° 21 Habilidades Sociales en alumno O.....	209
Tabla N° 4 Habilidades Sociales en alumno P.....	209
Tabla N° 22 Habilidades Sociales en alumno Q.....	210
Tabla N° 23 Habilidades Sociales en alumno R.....	210
Tabla N° 24 Habilidades Sociales en alumno S.....	211
Gráfico N° 1 Puntuaciones sobre habilidades sociales en alumnos designados como socialmente competentes por sus docentes.....	128
Gráfico N° 2 Totales de puntajes en habilidades sociales en alumnos escogidos por sus docentes.....	129
Gráfico N° 3 Puntuaciones sobre habilidades sociales en alumnos escogidos al azar.....	131
Gráfico N° 4 Totales de puntajes en habilidades sociales en alumnos elegidos al azar.....	132
Gráfico N° 5 Puntuaciones sobre habilidades sociales en la totalidad de los alumnos.....	135
Gráfico N° 6 Puntajes totales sobre la conducta social en los veintiún alumnos evaluados.....	135
Gráfico N° 7 Habilidades Sociales en alumno A.....	213

Gráfico N° 8 Habilidades Sociales en alumno B.....	213
Gráfico N° 9 Habilidades Sociales en alumno C.....	214
Gráfico N° 10 Habilidades Sociales en alumno D.....	214
Gráfico N° 11 Habilidades Sociales en alumno E.....	215
Gráfico N° 12 Habilidades Sociales en alumno F.....	215
Gráfico N° 13 Habilidades Sociales en alumno H.....	216
Gráfico N° 14 Habilidades Sociales en alumno J.....	216
Gráfico N° 15 Habilidades Sociales en alumno L.....	217
Gráfico N° 16 Habilidades Sociales en alumno N.....	217
Gráfico N° 17 Habilidades Sociales en alumno Ñ.....	218
Gráfico N° 18 Habilidades Sociales en alumno O.....	218

INTRODUCCION

La presente investigación versa sobre las concepciones de los docentes respecto de sus alumnos y la posible incidencia de estas en el desarrollo de habilidades sociales en niños de sectores socialmente desfavorecidos.

La iniciativa para realizar este trabajo se origina en la experiencia previa de la que escribe en ejecución de diferentes proyectos de prevención y promoción de la salud con alumnos y docentes de escuelas urbano marginales. En dichas experiencias se observó la necesidad sentida de la comunidad de desarrollar espacios o procesos que faciliten la detección y fomento de sus recursos.

Este estudio adquiere relevancia debido al incremento de la pobreza que sufre la mayoría de las provincias argentinas. Así lo indican datos aportados por el IADER (Instituto Argentino para el Desarrollo de las Economías Regionales), el cual informa que la pobreza crónica volvió a instalarse en la Argentina, y en 15 provincias ya afecta a más del 30 % de la población; entre ellas se encuentra San Juan (Diario “La Gaceta”, 2009). Estos datos coinciden con los aportados por Ecolatina, el Instituto de Estudios y Formación de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) y la consultora Prefinex, las cuales indican que este flagelo hunde en la miseria a más de 12 millones de argentinos (Diario “La Nación”, 2009).

Se cree que investigar poblaciones desfavorecidas socialmente a fin de contribuir a desarrollar sus fortalezas, es una obligación para todos aquellos que se encuentran en el campo de las humanidades.

En relación a esto, Rozas (1999), opina que la pobreza dificulta la adquisición de habilidades sociales ya que los niños carecen de modelos en el ámbito familiar.

Sameroff y Sélter (1990), Fonagy (1994) y Blakburn (1991) señalan que, el nivel socioeconómico bajo va acompañado frecuentemente con una proliferación de riesgos en los planos psicológico y social.

Asimismo, expresan que los niños y niñas provenientes de sectores vulnerables socialmente, son más susceptibles a estar expuestos con mayor frecuencia a situaciones tales como enfermedades físicas, maltrato físico y

psicológico, abuso sexual, estrés familiar, violencia familiar, apoyo social insuficiente, desempleo y el escaso nivel instructivo.

La decisión de investigar las concepciones de los docentes y su relación con competencias adaptativas de los alumnos en el ámbito escolar, reside en que aquéllos ejercen una gran influencia en la socialización y, por lo tanto, en la posible promoción de habilidades de interacción en el niño. En este sentido Simonsen (2004), admite que la relación que establece el maestro con sus alumnos juega un rol clave para favorecer el aprendizaje y el óptimo desarrollo afectivo y social de los escolares.

Esta relación, adquiriría mayor importancia en infantes en situación de desventaja social, dado que podría constituirse en un factor protector que favorecería una interacción saludable con los demás, ya sean pares o adultos.

Por las precedentes afirmaciones, se proponen como objetivos los siguientes:

-Objetivo General

“Identificar y describir las posibles características de los docentes que promoverían la expresión de habilidades sociales en alumnos socialmente vulnerables”

-Objetivos específicos

1- Identificar y analizar las concepciones que poseen los maestros acerca de los alumnos socialmente desfavorecidos y sus habilidades interaccionales.

2- Describir aspectos de la relación docente alumno que podrían incidir favorablemente en la expresión de habilidades sociales en los alumnos.

3- Detectar y describir la posible presencia de destrezas interpersonales en alumnos socialmente vulnerables y que se evidencian en el desarrollo educativo.

El sustento epistemológico de este trabajo se fundamenta, principalmente, en los postulados de la psicología comunitaria y sanitaria, modelos que subrayan los recursos, potencialidades y fortalezas de la comunidad. De esta manera nuclea sus intervenciones en estrategias preventivas de la salud.

Además, se adopta el enfoque sistémico-constructivista, como base epistemológica que concede fundamento a este trabajo.

Bajo la mirada de estos paradigmas, se espera encontrar por ello, en estos contextos adversos, recursos que promuevan la salud y mejoren la calidad de vida de los integrantes de la comunidad educativa.

Maritza Montero (2005:80) plantea que, "... la salud y el bienestar de las personas y comunidades dependen de que, entre ellas, puedan acrecentar relaciones justas, respetuosas y solidarias. Las comunidades tienen sabiduría y méritos que les permiten solucionar muchos de sus problemas sin necesidad de ayuda profesional".

Asímismo, Sameroff y Seifer (1990), enuncian que los modelos conceptuales que están en la base de la competencia social intentan, a diferencia de aquellos basados en la enfermedad, explicar la naturaleza y las causas de los desarrollos exitosos.

Los resultados de la búsqueda de antecedentes, arrojan los siguientes datos significativos: Monjas y Arias (1990) recalcan la importancia del desarrollo de las habilidades sociales, especialmente en niños con necesidades educativas especiales y en los que sufren rechazo y aislamiento social; Catalano (2008), Ryan, Gheen y Midgley (1998) hacen referencia a la importancia del entrenamiento de los docentes para que sus alumnos de zonas rurales desarrollen habilidades de interacción social.

Phillip y Erlbaum (1997), demuestran el poder de la relación de comprensión docente alumno para desarrollar comportamientos adaptativos.

Otros investigadores tales como Wang, Liu, Wang (2005) y Ewart, Jorgensen, Suchday, Chen, Matthews, (2007) validan la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales en niños que presentan distintos tipos de problemáticas emocionales y conductuales

La limitación de este trabajo radica en que se trata de un estudio exploratorio, descriptivo. El grupo seleccionado para la aplicación de las técnicas, no es representativo desde el punto de vista estadístico. Se trabaja con 21 alumnos de quinto grado del turno mañana y los 5 docentes que dictan clases en ese grado en la Escuela Honorio Pueyrredón, perteneciente al departamento de

Chimbas de la provincia de San Juan. Las condiciones contextuales socioeconómicas y sanitarias que hacen al entorno de la mencionada comunidad, se detallarán en el segundo capítulo. Las citadas condiciones, explican las razones por las que esta comunidad se eligió para ser evaluada.

El trabajo se encuentra dividido en dos partes. La primera es de índole teórica. En ella se expone el marco teórico donde se detallan los temas que servirán para contextualizar el trabajo e interpretar sus hallazgos focalizados dentro de lo que sucede en la Argentina y en especial en la provincia de San Juan, lugar donde se realiza el estudio. Se comienza con el capítulo I que trata de la epistemología adoptada, la cual define la mirada desde la que se interpreta y analiza el trabajo de investigación. El capítulo II se refiere al modelo ecológico a partir del que se analiza la relación docente alumno en el contexto social actual. En el capítulo III, se detallan diversos aspectos de la relación docente alumno. El capítulo IV explica la vulnerabilidad social y sus repercusiones en diferentes ámbitos en los que se desenvuelve el niño, especialmente en el educativo. Por último, en el capítulo V se hace alusión a las habilidades sociales, definiciones, clasificaciones, y otras temáticas que tienden a facilitar la comprensión de la importancia de la temática de este trabajo.

En la segunda parte, se describe marco metodológico en que se inscribe el trabajo, el cual es de carácter cualitativo, con la utilización de técnicas tales como la entrevista semidirigida (tomada en forma individual a cada uno de los docentes), una guía de observación del docente y sus interacciones con el alumno. Para detectar la presencia de habilidades sociales en los alumnos, se aplica el guión conductual para niños.

Con posterioridad, se desarrollan los diferentes momentos que corresponden al procesamiento de los datos, que permiten su descripción, análisis e interpretación desde el enfoque conceptual especificado.

Por último, se exponen las conclusiones respecto de lo hallado y las consideraciones finales que de éstas derivan.

PARTE TEORICA

CAPITULO I

MARCO EPISTEMOLÓGICO

1.1 Introducción

El presente capítulo tiene por finalidad dar a conocer las teorías que definen la mirada que se adopta para lograr los objetivos propuestos.

Se comienza desarrollando en forma breve, cómo ha surgido y evolucionado en el tiempo enfoque sistémico constructivista. Dichas teorías se consideran enriquecedoras en tanto cobijan una amplitud de puntos de vista que permiten diversificar los modelos interpretativos.

Seguidamente se exponen postulados relevantes de la psicología comunitaria y sanitaria porque se considera que constituyen un marco epistemológico clave para la comprensión salutógena de las temáticas expuestas a lo largo del desarrollo de los sucesivos capítulos. Además, estas teorías responden a la principal finalidad que se pretende en este estudio, la cual consiste en la intención de demostrar que se pueden encontrar aspectos positivos, enriquecedores y adaptativos en las interacciones de las personas pertenecientes a comunidades con severas carencias socioeconómicas.

Por último se refiere a la teoría del aprendizaje social, en tanto permite conceptualizar los problemas de ajuste social desde la perspectiva de las habilidades sociales. Estas pueden ser consideradas como factores protectores a tener en cuenta para su fortalecimiento y/o desarrollo.

Si se enfatizan los aspectos saludables de una comunidad, en este caso educativa, estas capacidades podrían constituirse en un punto de partida para generar cambios positivos que promuevan el mejoramiento de la calidad de vida que podría extenderse al resto del entorno social

1.2 Consideraciones sobre el enfoque Sistémico- Constructivista

En 1945, Ludwing Von Bertalanffy desarrolló la Teoría General de los Sistemas Este biólogo fue el primero en aplicar el concepto de sistema a los organismos.

Dicha teoría surge, de alguna manera, en contraposición a las limitaciones impuestas por las explicaciones científicas imperantes de esa época que proponían una visión reduccionista y mecanicista de la realidad, con lo cual explicaban los sucesos de manera lineal, a través de los conceptos causa efecto, posturas características del pensamiento positivista.

Así, las ciencias modernas relativizan y cuestionan el paradigma antedicho para proponer un modelo donde la circularidad, totalidad, retroalimentación y la recurrencia constituyen la guía del pensamiento y el conocer, que como acto del observador, se convierte en una construcción y en su patrimonio.

Queda cuestionado el modelo de pensamiento que caracteriza la ciencia clásica, basado en la causalidad lineal, la objetividad, la verdad, realidad donde reinaban la certidumbre y el orden (Cebeiro y Watzlawick, 1998).

Se preparó entonces, el terreno para dar un nuevo paso, el observador y el sistema observado interactúan a través de procesos autorreferenciales, por lo que todo lo dicho sobre un sistema se relaciona con las propiedades para hacer tal observación.

La estructura de conocimiento de todo organismo puede verse como su modelo del mundo y como marco de referencia de su conducta. La organización de éste, depende de la comunicación que tenga un individuo con su ambiente, es decir, de las estructuras y condiciones dadas de ese mundo y el potencial del organismo para percibir las. Se trata de un proceso dialéctico de adaptación interna y externa.

Este modelo de pensamiento no está circunscrito al perímetro del mundo científico, sino que invade el conocer cotidiano, se apela a este recurso como forma de ver, explicar y responder acerca de la realidad.

Surgen interrogantes acerca de cómo es posible hablar de verdad, cuando es el sujeto desde su sistema de creencias, el miembro partícipe activo de lo que observa. La verdad se relativiza de modo tal que, se antepone el MI antes de cada afirmación. Surgen interrogantes en lugar de aseveraciones: ¿Cuál es la realidad? ¿Existe una realidad verdadera? (Cebeiro y Watzlawik, 1998).

En la primera Cibernética no aparece la pregunta del observador mientras que en la cibernética de segundo orden el observador no sólo es parte necesaria de lo observado sino que influye en lo que observa (Droeven, 1997).

Este período contó entre sus máximos exponentes con los aportes de Heinz Von Foerster, Glaserfeld y los neurobiólogos Maturana y Varela que entre muchos otros, desde diversas perspectivas, abrieron las puertas a la Complejidad (Droeven y Najmanovich, 1997). Estas autoras, estiman que la complejidad es un modo de tratar la diversidad, de introducir la multidimensionalidad de los sistemas, su evolución dinámica aunque reconociendo las diferencias y la importancia de mantenerlas.

Desde esta perspectiva, “el observador le está dando paso al sujeto, ya que, en el ser humano, la capacidad de observar, como la de pensar, sentir o actuar, son inseparables y forman parte de un sistema multidimensional: el sujeto complejo” (Schitman, 1994: 72).

Estos cambios de paradigmas abren las puertas del Constructivismo. Al decir de Von Glasersfeld (1995), el constructivismo es un modo de pensar. Es un modelo que se propone describir los fenómenos de nuestra experiencia. Postula que no se puede conocer una realidad independiente. Por eso no utiliza el verbo ser. Plantea que el conocimiento tiene que encajar en el mundo tal como lo vemos, y no en el mundo tal como lo deberíamos ver. No nos es posible en términos absolutos, el acceso a la realidad “objetiva” ya que siempre éste está limitado por la estructura biológica del organismo que busca conocer.

Así, se habla de “información relativa a nuestras experiencias, pero nunca con relación a algo que se supone que existe más allá de nuestra interfase experiencial” (Von Glasersfeld, 1995).

“El camino explicativo propuesto desde el pensamiento constructivista, es el de la objetividad entre paréntesis, ante el cual desaparece la posibilidad de enfrentar una realidad objetiva con una

subjetiva. Al no existir una realidad “allá afuera”, hay que hacerse cargo de que se trabaja con realidades construidas por el observador y consensuadas socialmente” (Maturana, 1989:24).

Estos nuevos enfoques plantean que el recorte que el investigador haga de su objeto de estudio depende de las concepciones del observador y su modo de percibir el mundo, tornándose ambos inseparables y mutuamente influyentes.

En síntesis, los paradigmas expuestos permiten identificar la perspectiva multidimensional en la que se posiciona el investigador para co-construir junto a sus objetos de estudios, fenómenos referenciales que se caracterizan por la incertidumbre y dudas que suscitan la búsqueda de respuestas que seguramente se conviertan en preguntas que abrirán el camino a nuevas perspectivas de estudio que puedan considerarse un aporte para mejorar la calidad de vida de los niños y los sistemas sociales con los cuales interactúan, en este caso la comunidad educativa, principalmente sus docentes. El sujeto solo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad.

Para finalizar, se considera que se pasa de la búsqueda de certezas a la aceptación de la incertidumbre, del destino fijado a la responsabilidad de la elección, aceptando así la incompletud de las aseveraciones.

1.3 Psicología Comunitaria y Sanitaria

Maritza Montero (2005) establece que, uno de los principales postulados de la psicología comunitaria es agudizar la mirada en las fortalezas y capacidades de las comunidades y sus miembros. Entiende el término fortalecimiento como:

“el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad, desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos” (p.72).

Los psicólogos comunitarios subrayan la importancia de una epistemología contextualista y holística para fundamentar la intervención en la comunidad y comprender los efectos que se producen en el nivel de las relaciones

interpersonales. Precisamente, es la psicología comunitaria la que mayormente ha puesto vehemencia en trasladar los pilares del sanitarismo a la comprensión de la interacción entre el ambiente, su población y los efectos sobre la salud mental de los individuos (Zas y Specter, 1978).

El enfoque comunitario promueve la salud integral en diferentes ámbitos sociales mediante estrategias tendientes a fomentar la iniciativa de los sujetos a concientizarse sobre sus derechos y necesidades (Rapaport, 1990).

Por su parte, el aporte de la psicología sanitaria es fundamental, ya que contribuye de manera importante a la identificación de la situación de salud mediante la incorporación de variables e indicadores que permitan captar la riqueza de los procesos subjetivos e interaccionales de carácter psicosocial que están presentes en las personas y en las distintas comunidades, a distintos nivel de agregación. De indudable valor resulta la identificación de los factores promocionales, protectores o de riesgo que están presentes en los entornos de interacción humana y que amenazan la salud (Saforcada, 2001).

La psicología sanitaria, tiene su origen en Argentina, en los cursos de Psicología Social Aplicada a la Salud Pública en 1974 y 1975. Estos desarrollos fueron interrumpidos por el gobierno militar en 1976. Recuperada la democracia en 1983, la retransforma en Cátedra de Salud Pública y Salud Mental en la Universidad de Buenos Aires y luego se crea la Cátedra de Psicología Sanitaria (Saforcada, 2001)

Para este autor, la Psicología Sanitaria surge para dar respuesta a cuatro cuestiones:

1- El acrecentamiento de problemas de salud de índole psicosociocultural en América Latina.

2- En los ámbitos de subdesarrollo y exclusión, los problemas de salud encuentran solución casi exclusivamente en los subsistemas públicos de seguridad social

3- La dificultad del psicólogo de insertarse en los equipos interdisciplinarios, sobre todo a la hora de trabajar en terreno

4- La inhabilidad del psicólogo para insertarse en los equipos multidisciplinarios de salud.

Martín de Lellis (2001), menciona los principales aportes de la psicología a la configuración de la psicología sanitaria. Alude a la psicología comunitaria, organizacional, ambiental y psicología de la salud.

Cabe señalar los aportes de base cognitiva que destacan los estilos de afrontamiento y la evaluación de los propios recursos de cada sujeto para responder a las demandas que se le presentan (Lazarus, 1986).

Otro de los aportes se relaciona con las nociones sistémicas que otorgan relevancia al estudio de las familias (en lugar de los individuos). Es así que Menéndez (1992), afirma que la familia se ha convertido en una unidad privilegiada para los programas de investigación y preventivo- asistenciales.

Uno de los postulados sobre los que se apoya la Psicología Sanitaria es la relevancia de la eficacia y eficiencia del trabajo en terreno centrado en aspectos biosocioculturales para mejorar las condiciones de salud de la comunidad. Esto no se logra sin tomar en consideración que una de las principales causas de los problemas de salud tiene que ver con los estilos de vida y el ambiente humano (Saforcada, 1999).

Continúa explicando que, si se actúa sobre el comportamiento humano y sus determinantes, es posible mejorar las condiciones ambientales deterioradas o protegerlas de esa contaminación.

Resumiendo, sus propuestas apuntan a: centrarse en conceptualizar y actuar sobre la dinámica psicosociocultural, en la participación comunitaria y promoción de la salud.

1.3.1 Vinculación de salud de la comunidad y “calidad de vida”.

Resulta relevante destacar la importancia que da este conjunto de saberes al concepto de calidad de vida y su relación con la salud. Ambos términos permanecen asociados dado que, la explicación del término “calidad de vida”, dependerá del lugar en que se defina la “salud”.

Para comprender ambas acepciones y su relación, es beneficioso realizar un breve recorrido histórico sobre cómo han ido evolucionando y modificándose con el paso del tiempo.

Desde el siglo XVI hasta finales del siglo XIX, diferentes trabajadores y estudiosos de los problemas de salud, se dedicaron todos sus esfuerzos a la enfermedad con una visión biológica restrictiva (Castellanos, 1987).

A mediados del siglo XIX, un grupo de médicos señalaba, "...la mayor parte de las enfermedades que impiden el disfrute de la vida o matan a un considerable número de personas prematuramente, no se deben a causas naturales sino, más bien, a condiciones sociales producidas artificialmente" (Rosen, 1985:80). Afirma más adelante que "... la ciencia médica es intrínseca y esencialmente una ciencia social, y mientras esto no se reconozca en la práctica, no seremos capaces de disfrutar sus beneficios ..." (1985:82).

A este paradigma se lo llama Modelo Epidemiológico o Sanitarista. Este modelo explica la calidad de vida teniendo presente que la salud de cada ser humano es una entidad social porque condiciona y contribuye a la salud comunitaria. Además, desde esta perspectiva, el ser humano es considerado una entidad bio-psico-socio-cultural, incluyendo su naturaleza económica-política.

En consecuencia, la calidad de vida se halla íntimamente relacionada a la "autorrealización" y, desde esta postura, la autorrealización sólo se vincula con los fenómenos y dinámicas psicosociales. Es decir que, aquélla depende de interacciones de solidaridad y de cooperación que faciliten la aceptación del otro, desterrando la marginación social e integrando códigos éticos compartidos.

Asimismo, cuando una sociedad no genera relaciones solidarias y de cooperación, limita la autorrealización, generándose conductas auto y alo-agresivas tales como el abuso de sustancia tóxicas, la violencia, el abandono infantil, la contaminación ambiental etc., también generadoras de fenómenos psicosociales patogenizantes como el estrés social que contribuye al desarrollo de patologías de más alta tasa de morbi y mortalidad, tanto en las sociedades desarrolladas como en vías de desarrollo.

Saforcada (1999) opina que, en realidad, en los sistemas de salud se cuenta con numerosas teorías y técnicas sobre enfermedad destinadas a ser aplicadas a lo dañado. Es decir que, si bien la Organización Mundial de la Salud (1985), define la salud como "el grado en que una persona o grupo es capaz, por un lado, de llevar a cabo sus aspiraciones y de satisfacer sus necesidades y, por el

otro de enfrentarse con el ambiente. En consecuencia la salud no debe considerarse como un objetivo en la vida sino como un recurso más de la vida cotidiana. La salud es un concepto positivo que comprende recursos personales y sociales, así como la capacidad física adecuada”; en la práctica la “salud” se considera sólo como ausencia de enfermedad. Resalta que la mirada dirigida por siglos hacia la enfermedad, debe girar hacia la salud.

Para este autor, mientras no se cuente con una teoría de la salud, no será posible dirigir las acciones hacia lo no dañado, de modo de proteger y promover la salud.

A continuación se desarrollará la conexión entre las actividades de prevención y promoción de la salud con la atención primaria de la salud.

1.3.2 Prevención y promoción de la salud, estrategias de la Atención Primaria de la Salud. (APS).

Resulta relevante destacar la importancia que da este conjunto de saberes al concepto de calidad de vida y su relación con la salud. Ambos términos permanecen asociados dado que, la explicación del término “calidad de vida”, dependerá del lugar en que se defina la “salud”.

Para comprender ambas acepciones y su relación, es beneficioso realizar un breve recorrido histórico sobre cómo han ido evolucionando y modificándose con el paso del tiempo.

Desde el siglo XVI hasta finales del siglo XIX, diferentes trabajadores y estudiosos de los problemas de salud, se dedicaron todos sus esfuerzos a la enfermedad con una visión biológica restrictiva (Castellanos, 1987).

A mediados del siglo XIX, un grupo de médicos señalaba, “...la mayor parte de las enfermedades que impiden el disfrute de la vida o matan a un considerable número de personas prematuramente, no se deben a causas naturales sino, más bien, a condiciones sociales producidas artificialmente” (Rosen, 1985:80). Afirma más adelante que “... la ciencia médica es intrínseca y esencialmente una ciencia social, y mientras esto no se reconozca en la práctica, no seremos capaces de disfrutar sus beneficios ...” (1985:82).

A este paradigma se lo llama Modelo Epidemiológico o Sanitarista. Este modelo explica la calidad de vida teniendo presente que la salud de cada ser humano es una entidad social porque condiciona y contribuye a la salud comunitaria. Además, desde esta perspectiva, el ser humano es considerado una entidad bio-psico-socio-cultural, incluyendo su naturaleza económica-política.

En consecuencia, la calidad de vida se halla íntimamente relacionada a la “autorrealización” y, desde esta postura, la autorrealización sólo se vincula con los fenómenos y dinámicas psicosociales. Es decir que, aquélla depende de interacciones de solidaridad y de cooperación que faciliten la aceptación del otro, desterrando la marginación social e integrando códigos éticos compartidos.

Asimismo, cuando una sociedad no genera relaciones solidarias y de cooperación, limita la autorrealización, generándose conductas auto y alo-agresivas tales como el abuso de sustancia tóxicas, la violencia, el abandono infantil, la contaminación ambiental etc., también generadoras de fenómenos psicosociales patogenizantes como el estrés social que contribuye al desarrollo de patologías de más alta tasa de morbi y mortalidad, tanto en las sociedades desarrolladas como en vías de desarrollo.

Saforcada (1999) opina que, en realidad, en los sistemas de salud se cuenta con numerosas teorías y técnicas sobre enfermedad destinadas a ser aplicadas a lo dañado. Es decir que, si bien la Organización Mundial de la Salud (1985), define la salud como “el grado en que una persona o grupo es capaz, por un lado, de llevar a cabo sus aspiraciones y de satisfacer sus necesidades y, por el otro de enfrentarse con el ambiente. En consecuencia la salud no debe considerarse como un objetivo en la vida sino como un recurso más de la vida cotidiana. La salud es un concepto positivo que comprende recursos personales y sociales, así como la capacidad física adecuada”; en la práctica la “salud” se considera sólo como ausencia de enfermedad. Resalta que la mirada dirigida por siglos hacia la enfermedad, debe girar hacia la salud.

Para este autor, mientras no se cuente con una teoría de la salud, no será posible dirigir las acciones hacia lo no dañado, de modo de proteger y promover la salud.

A continuación se desarrollará la conexión entre las actividades de prevención y promoción de la salud con la atención primaria de la salud.

1.3.3 Atención Primaria de la Salud y promoción de la salud.

La promoción de la salud tomó auge a partir del documento producido en 1974 por el gobierno de Canadá titulado oficialmente “*A new perspectiva on the Helad of Canadians*”, conocido también como “Informe Lalonde” por el apellido del ministro de salud que la auspició. Este documento enfatizaba la promoción de la salud como medio para enfrentar los problemas de salud significativos en ese país y la definía como “el proceso para capacitar a las personas para aumentar el control y mejorar su salud” (Lalonde, 1988). En la llamada Carta de Ottawa, documento final de una reunión realizada en dicha ciudad en 1986 con la aceptación de la OMS, se dice que la promoción de la salud debe tener carácter intersectorial y debe ser llevada a cabo por equipos interdisciplinarios que no sólo incluyen a los profesionales de la salud (Morales Calatayud, 1999). El autor destaca que las acciones promocionales necesitan apoyarse en conceptos puramente psicológicos tales como: hábitos, actitudes, motivaciones, interacciones personales y habilidades.

Las temáticas explyadas precedentemente, respecto a la incidencia de los comportamientos de promoción de la salud explican, de alguna manera, la relevancia de los objetivos que se pretenden alcanzar con la presente investigación.

1.4 Habilidades sociales y teoría del aprendizaje social

La magnitud del énfasis dado a estas capacidades interaccionales reside en que, hoy en día, la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto parecen estar más relacionadas con el éxito de la persona en diferentes ámbitos, que con sus capacidades cognitivas e intelectuales. En los niños, particularmente, la habilidad de interactuar adecuadamente con los iguales y con los adultos significativos, es un aspecto muy importante de su desarrollo integral.

Asimismo, la trascendencia de la evaluación de las habilidades sociales en la infancia, viene avalada por los resultados de estudios e investigaciones en los que se constata que existen sólidas relaciones entre la competencia social en la niñez y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta (Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985).

Desde la teoría del Aprendizaje Social, las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas (Bandura, 1982).

La teoría del Aprendizaje Social aplicada al desarrollo de habilidades se basa en los principios del condicionamiento instrumental u operante. El enfoque operante, por su parte, enfatiza la importancia de los antecedentes ambientales y sus consecuencias en el desarrollo y mantenimiento de la conducta.

Es decir que, las habilidades sociales se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje. Entre ellos, se incluyen: reforzamiento positivo directo de las habilidades; experiencias de aprendizaje vicario u observacional; retroalimentación interpersonal; y desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales.

Según Rotter (1981) y Bandura (1982), el aprendizaje mediante la observación se organiza de la siguiente forma:

- 1) Ponemos atención a la conducta y a las consecuencias de éstas realizadas por otro.
- 2) Guardamos en nuestra memoria lo que hemos visto (lo almacenamos), debido a que no lo usaremos en días, semanas, meses o aun años.
- 3) Reproduciremos lo que vimos convirtiendo el cuadro en nuestra mente y transformándolo en conducta. Algunas veces esto no resulta tan fácil.
- 4) Reproduciremos nuestro cuadro solamente si estamos motivados a hacerlo, (a menos) por ejemplo, que haya un efecto recompensable, gratificante, de por medio.

La gente a la que los niños observan con el objeto de imitar conductas, se denomina modelo. Los padres figuran como un modelo importante. Sin embargo, los hijos no los toman como los únicos referentes para imitar su conducta. Pueden

observar las conductas de hermanos, amigos, maestros, etc. Algunos modelos son más influyentes que otros. Generalmente se tiende a imitar a actores sociales que:

1. son agradables o respetables
2. a quienes apreciamos como atractivos o poderosos.
3. sentimos más similares a nosotros
4. se constituyen en grupos de referencia (Caballo, 1993).

Michelson, Wood, Sugay y Kazdin (1987) opinan que no existe una definición de “habilidad social” que sea generalmente aceptada. Agregan que, en la comunidad científica, las expresiones de habilidades sociales, competencia social y asertividad, no tienen un acuerdo universal aceptado en lo que se refiere al uso de una u otra definición. Por lo tanto, se utiliza principalmente el término habilidades sociales por considerarlo un constructo más significativo y descriptivo, que permite comprender con mayor amplitud lo complejo de las interrelaciones humanas y los factores que en ella se ponen en juego.

No obstante, se cree valioso dar a conocer a continuación, las diferentes acepciones que admiten diversos autores sobre la competencia social y la asertividad.

1.4.1 Competencia social

Rojas (1999:28) entiende que la competencia social es:

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

Curan, Farrell y Grunberg (1984) coinciden con la precedente aseveración al plantear que la competencia se usa más bien como un término evaluativo que se refiere a la calidad de la adecuación de la persona a una tarea específica; en tanto que el término “habilidades sociales” se refiere a las habilidades específicas que

requiere una persona en una tarea determinada. En este sentido, el término “competencia social” estaría a un nivel molar, mientras que el término “habilidades” sería un concepto molecular.

1.4.2 Asertividad

El concepto proviene de la palabra inglesa “assert” que significa: afirmar, aseverar, sostener una opinión con seguridad y fuerza; vocablo usado por el terapeuta Andrew Salter (1949). Joseph Wolpe (1958) explicó que la conducta asertiva consiste en poder expresar las propias emociones. Arnold Lazzarus (1986), se refiere a la capacidad para expresar adecuadamente estados emocionales positivos y negativos. Para ellos la conducta asertiva se presenta cuando:

- .la persona logra argumentar la defensa de sus derechos.
- .expresa lo que realmente piensa.
- .se expresa con claridad, seguridad y firmeza
- .el lenguaje no verbal es congruente al contenido
- .el argumento se emite en el momento adecuado

Algunos derechos asertivos son:

- .Evaluar si queremos asumir la responsabilidad de buscar soluciones para problemas de otras personas
- .Cambiar de parecer
- .Reclamar por un trabajo injusto
- .Intentar cambios en nuestra vida
- .Pedir orientación y apoyo emocional
- .Decir que NO

Asimismo, en el capítulo cinco, se hará referencia al retraimiento social (pasividad) como déficit que se produce en la conducta social y a la agresividad como exceso de la misma.

CAPITULO II

MODELO ECOLOGICO DE LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO EN SITUACION DE VULNERABILIDAD SOCIAL

2.1 Introducción

Desde una perspectiva sistémico-ecológica es inevitable observar a las personas como integrantes coincidentes y sucesivos de diversos sistemas.

Cada sistema posee una estructura y organización de complejidad creciente. Por ejemplo, tanto el alumno como el docente, en forma individual, constituyen en sí mismos sistemas, con sus peculiaridades que permiten distinguirlos entre sí. Ambos se encuentran inmersos en sistemas más amplios que son, por ejemplo, la institución escolar y el sistema de salud, entre otros. Asimismo, la escuela forma parte integrante de una red más amplia como lo es el ministerio de educación del gobierno provincial y luego el de la nación. Estos a su vez, se encuentran imbricados con la sociedad argentina, su historia y realidad sociopolítica y económica, que la identifica.

Esta visión contextual de la persona permite explicar, entender y proponer soluciones a las situaciones de sufrimiento, inadaptación y exclusión social, a las que los niños desfavorecidos socialmente, pueden ser más susceptibles, produciéndose daños a veces irreparables. En este sentido, se considera valiosa la influencia que puede ejercer el docente para paliar dichas consecuencias. Según Baeza (1994), familia y escuela son los dos subsistemas más relevantes de la vida durante la infancia.

Desde esta perspectiva contextual, es posible comprender las problemáticas sociales sin hacer recortes de la realidad que dejen a los sujetos fuera de su entorno ecológico.

Este es el modelo ecológico creado por Urie Bronfenbrenner (1979), quién postula que, para lograr una mirada multidimensional de la persona necesitamos considerar simultáneamente los distintos contextos en los que se desenvuelve. El autor propone que el desarrollo humano, la realidad actual y

cultural, pueden entenderse como un todo articulado, como un sistema compuesto por diversos subsistemas que interactúan entre sí de manera recíproca y activa.

Plantea que el sistema se subdivide en tres subsistemas: el más amplio, que es el macrosistema, en un segundo nivel se encuentra el ecosistema y por último el contexto más reducido, el microsistema (Ferreira, 1995).

Se estima necesario conocer y delimitar los objetos de estudio en su entorno social y natural a fin de lograr un marco conceptual integral y abarcativo de los fenómenos a evaluar.

A continuación se detallarán dichos niveles de interacción, de manera que permitan una comprensión integral y multidimensional de la relación docente – alumno en ámbitos de adversidad psicosocial.

2.2 Macrosistema: situación educativa y laboral de la Argentina: sus efectos sobre la salud.

Graciela Ferreira, define el macrosistema como aquel que remite a las formas de organización social, sistemas de creencias y estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular.

Hoy, a pocos años de iniciado el Siglo XXI, para algunos, modernidad tardía, posmodernidad para otros, se visualiza en un mundo globalizado donde la pobreza estructural y las nuevas formas de pobreza son uno de los estigmas que caracteriza al mundo en general y a la Argentina en particular (Redondo, 2004).

El problema del trabajo, del empleo y la desocupación son, entonces, uno de los caracteres dominantes del escenario contemporáneo. En la Argentina existen niños y jóvenes que no han visto nunca a sus padres trabajar (Friergerio, 2005).

“Históricamente en Argentina, había una estrecha relación entre educación, acceso al trabajo y ascenso social. Hoy, la destrucción estructural del empleo, y su secuela de exclusión social quiebra aquel vínculo. El nivel de instrucción formal alcanzado por las personas es uno de los factores que más claramente incide en las probabilidades que tienen de conseguir trabajo, así como en la determinación de las características de los puestos laborales a los que acceden” (Rosoli, 1999:78).

Según menciona Ricci (2007), la República Argentina entra al nuevo milenio con un 50% de su población por debajo de la línea de pobreza y, entre otras instituciones, con una escuela empobrecida, desestructurada y, en muchos casos, desestructurante.

Los datos del censo del año 2001 proporcionados por el INDEC muestran que se trata de 3.486.358 personas que no han finalizado el nivel primario. Estos más de tres millones, son jóvenes y adultos, de 15 años y más, que alguna vez entraron a la escuela primaria pero fueron expulsados del sistema antes de poder finalizar este nivel educativo. Ellos representan el 17 % de la población joven y adulta de 15 años y más del total del país. Debe considerarse también, el porcentaje de analfabetos “puros”, que en la población de 10 años y más, según el Censo 2001 INDEC, alcanza al 2,61%; se trata en números absolutos de 767.027 personas (Sagastizabal, 2004).

La misma autora continúa expresando que esta situación se agrava si analizamos estos datos en la población de 15 años y más provenientes de hogares pobres. En provincias tales como Santiago del Estero, Salta y Chaco, la población de 15 años y más con primaria incompleta supera el 50 % (Censo 2001 INDEC).

El nivel educativo de riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que se vive y muestra también las perversidades y las mentiras de la transformación educativa de los 90' orientadas por la Ley Federal de Educación: no se observan diferencias significativas en cuanto a la situación educativa de riesgo entre el Censo de 1991 y el del 2001, tanto en relación a la población global como en cuanto a la población de los jóvenes, así como de los adultos provenientes de hogares pobres. En cambio, sí se agudizó la diferencia entre los ricos y los pobres (Herbón, Román y Rubio, 2005).

“Conocer simplemente la diversidad que existe en el mundo o en nuestra propia sociedad, no nos asegura en absoluto el respeto y la aceptación de la diferencia, si además no se incorpora a este conocimiento la perspectiva del conflicto y la desigualdad social. Conocer por conocer, contrariamente, podría afirmar el etnocentrismo, el prejuicio, la construcción de estereotipos negativos propios del sentido común, la estigmatización del otro o justificar, incluso, prácticas xenófobas y racistas” (Ricci, 2007:15).

Un informe de Situación de Salud Argentina (emitido por la Organización Mundial de la Salud y el Ministerio de Salud de la Argentina en el año 2003), permite deducir que la desigualdad social produce efectos negativos sobre la salud de la población. Las desigualdades hacen alusión al nivel de ingreso, al nivel de educación, al grado de precarización laboral y distintos patrones de comportamiento demográfico. Estas inequidades dan lugar a diferencias injustas que se van profundizando con el tiempo, extendiendo sus efectos a dimensiones sociales como la salud y la educación.

El mismo informe destaca que, la pobreza no se distribuye homogéneamente entre los distintos grupos de edades: más del 40% de la población que se encuentra por debajo de la línea de la pobreza, son menores de 15 años, por lo que se piensa que los efectos negativos se van incorporando a la sociedad a través de las nuevas generaciones.

Asimismo, revela que una de las asociaciones preocupantes entre el nivel educativo y salud, es que un mayor nivel educativo contribuye a evitar el crecimiento de la incidencia de maternidad y paternidad en adolescentes y a mayores intervalos entre los hijos.

En cuanto a la legislación vigente del sistema educativo Argentino, se ha encontrado que, la “Ley Federal de Educación Argentina”, expresa que el Estado deberá fijar los lineamientos de la política educativa. Algunos de estos principios son: el fortalecimiento de la identidad nacional, la igualdad de oportunidades, la equidad de los servicios educativos, la educación concebida como proceso permanente, la erradicación del analfabetismo, el apoyo y estímulo de los programas alternativos de educación, la participación de la familia y de la comunidad, asociaciones docentes u organizaciones sociales, y otros (Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2000).

Estos autores agregan que, la misma está estructurada en torno a un intrincado sistema de redes normativas generales nacionales y extranjeras, no sólo de índole educativa, conformando un eslabón más en un esquema político y económico de achique del Estado. Por lo tanto, está muy lejos de ser el instrumento legal que permitiría la auténtica reforma educativa.

Tales señalamientos permiten arribar a las siguientes conclusiones:

En muchos aspectos esta ley no supera a su predecesora, la "Ley de Educación Común 1420", sancionada hace más de un siglo.

Instaura en dos de sus artículos la educación religiosa y el rol primordial de la Iglesia Católica, concepción que va en desmedro de la laicidad en educación y del respeto por otros credos, favoreciendo que los que más tienen se eduquen en escuelas privadas.

En cuanto a la gratuidad y la obligatoriedad consagradas en ambas leyes, cabe señalar la diferencia, ya que en la reformada se habla de "garantizar", lo cual no siempre implica una responsabilidad directa del Estado Nacional. Esta situación se ve claramente en el ejercicio cotidiano de la docencia, en la que se hacen visibles las dificultades de la puesta en práctica de dichos postulados. Por más que la obligatoriedad se declare extensiva a diez años, si los sujetos de derecho de esta ley (todos los habitantes de nuestro país) no cuentan con los medios necesarios para concretarla, difícilmente pueda tener vigencia real.

La Ley responde a modelos y experiencias que han fracasado en el extranjero, y que han provocado un retroceso en el plano educativo, que será muy difícil de revertir. Cabe recordar que dicha ley se inspiró en el modelo de la dictadura franquista española y de la dictadura chilena (Gentili, 1994).

En la práctica ha resultado difícil, cuando no imposible, aplicar la actual ley en las diversas jurisdicciones (la experiencia de la provincia de Buenos Aires, es un ejemplo). En muchos casos, resulta inaplicable desde lo edilicio: no se cuenta con escuelas conformadas para dictar la EGB. En otros casos, ha generado profundos conflictos laborales y sociales. En jurisdicciones que retrasan su aplicación, temiendo estas nefastas consecuencias. En un contexto global, aparece como un elemento más de homogeneización y control (desde la exclusión) de los grupos sociales más carenciados, los excluidos. En el caso de América Latina, la presente ley debe ser comprendida a la luz de las experiencias realizadas en Chile, Nicaragua, y en los intentos de aplicar leyes similares en Uruguay y Brasil, entre otros (Aparicio, 2008).

Además, reproduce en el plano educativo el presente impulso neoconservador de reducir los grupos sociales a sus actores individuales.

Dicho de otro modo, favorece las soluciones de tipo individual impidiendo soluciones consensuadas por la sociedad en general.

Para finalizar, podemos decir que las falencias de la Ley no sólo están en ella, sino en una situación general (legal o no) que atenta permanentemente contra la integridad de los Derechos Humanos (DDHH). A partir de que los tratados referidos al tema tienen jerarquía constitucional, se hace necesario exigir en nuestro país la inmediata satisfacción del Derecho General a la Educación en el sentido más amplio posible. Este es un derecho del que todos deberíamos gozar. Recordemos que todos ellos son exigibles, indivisibles, inalienables y universales, característica esta última de la que se desprende su integridad. Por lo cual podemos asegurar que la construcción de una sociedad mejor y más justa nunca se logrará sin la absoluta vigencia de los mismos (Gross Espiell, 1988).

Los autores de esta publicación, Herbón, Román y Rubio (2005), aclaran que no están contra de una reforma educativa pero que, no toda reforma es positiva, ni todo cambio es necesariamente un cambio democratizador, ni mejora la calidad real. Opinan que los cambios al sistema debieran ser determinados en el marco de la Constitución Nacional y los documentos de los mencionados derechos. Esto permitiría una mayor democratización, y evitaría la exclusión y la marginación que hoy en día se hallan facilitadas por el mismo sistema educativo.

A continuación se hará referencia al segundo nivel, que compone el modelo integrativo de la relación docente alumno.

2.3 Exosistema: caracterización de la comunidad educativa sanjuanina y su entorno significativo.

El “exosistema” está compuesto por la comunidad más próxima, que incluye instituciones mediadoras entre el nivel de la cultura y el nivel individual: escuelas, iglesias, organismos judiciales, centros de atención de la salud y otras instituciones.

En este trabajo la institución mediadora en estudio es la escuela. Esta se halla ubicada en una zona urbano marginal, al norte del departamento de Chimbas.

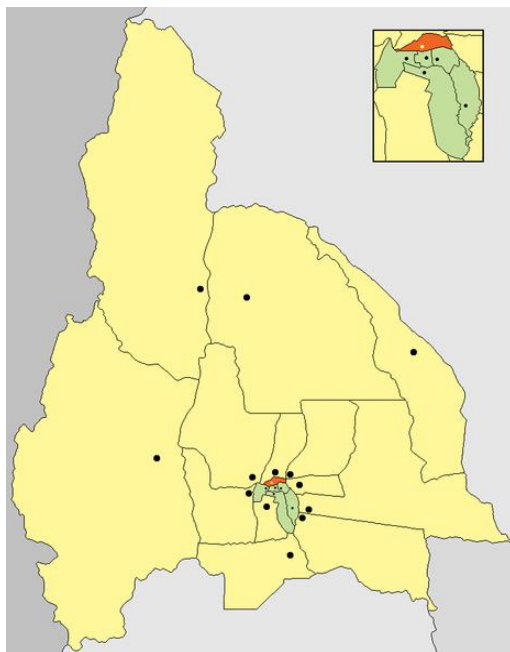
Seguidamente se detallarán aspectos del entorno en el que se halla inserto la escuela, que se consideran importantes dar conocer a la hora de lograr comprender la temática en estudio, en base a un marco referencial sistémico constructivista y complejo.

2.3.1 Caracterización del Departamento

2.3.1.2 Localización del Departamento

Chimbas es un departamento de la provincia de San Juan que (dista a 8 km) limita al Sur con la Ciudad Capital, (limitando) al norte con el río San Juan que lo separa de la localidad de Albardón. Al este con el departamento San Martín, al sur con Rivadavia, Capital y Santa Lucía y al oeste con Rivadavia. También limita con Angaco.

Mapa de la provincia de San Juan: Localización del departamento de Chimbas.



2.3.1.3 Datos Demográficos.

La población total del departamento es de 73.829 habitantes (Según el Censo Nacional de Población y Vivienda, 2001) por lo que hablamos de una densidad de población de 1.190,8 habitantes por km². La población de Chimbas puede distribuirse en dos zonas: una urbana, al sur y al oeste (97 %) y otra rural (3 %)¹.

Chimbas es el departamento que más ha crecido y ocupa el segundo lugar en cuanto a densidad de población, después de Capital.

Este crecimiento se debe a la radicación de industrias beneficiadas por la Promoción Industrial y a la necesidad de construir complejos habitacionales para la gente que trabaja en ellas. Asimismo, en este departamento el Instituto Provincial de la Vivienda ha construido diferentes barrios en el marco del Programa Federal de Emergencia Habitacional y del Plan de Solidaridad Habitacional.²

A partir de la radicación industrial, han surgido zonas de asentamientos a lo largo de la ruta N° 40 y Avenida Benavídez.

Los constantes problemas entre los barrios que circundan las fábricas y estas industrias son resultado de la falta de planificación del espacio, ya que los asentamientos humanos son posteriores a la radicación de estas empresas.

Conocer las estadísticas que muestran el incremento poblacional en Chimbas, explica el hecho de que los servicios relacionados principalmente con la educación y la salud (sin tener en cuenta otros que pueda necesitar la población) no logren satisfacer plenamente, en algunos casos, las necesidades de los grupos sociales que pertenecen a sectores desfavorecidos.

¹ SISFAM (Sistema de Identificación y Selección de Familias Beneficiarias de Programas Sociales) año 2004.

² División Bioestadística - Dpto. Planificación - Ministerio de Salud Pública (San Juan 20 de Mayo de 2008).

2.3.1.4 Datos Epidemiológicos.

La tasa de natalidad del departamento Chimbas es de 1.88 % según registros de nacidos vivos en el año 2005.

En cuanto a la tasa de mortalidad en menores de 5 años por mil nacidos vivos en la Provincia hablamos de un 17,8(%) en comparación con un 17,9(%) en Chimbas en el año 2004.³

La tasa de mortalidad materna por diez mil nacidos vivos en el año 2004 es en la Provincia del 4,7% en tanto en Chimbas es del 16,3%.

En cuanto a la cobertura de salud el 41,46 % de la población, tiene cobertura Social y/o Plan de Salud privado, mientras que la mayoría (de la) no cuenta con ningún servicio de Salud (58,54%).⁴

“Unión Vecinal Chimbas Norte” dado que cuenta con una planta potabilizadora.

En cuanto a las demandas de atención psicológica, se constataron un total de 4.560 (2.847 femeninas y 1.713 masculinas). Según los rangos etáreos, se registra la siguiente información:

1-4 años: 579 consultas

15-19años:1.036 consultas

20-39 años: 5.641 consultas

40-69 años: 3.189 consultas

Todos los datos presentados, corresponden al año 2008.⁵

³ Censo 2001 INDEC. División Bioestadística – Departamento de Planificación - Ministerio de Salud Pública (San Juan 20 de Mayo de 2008).

⁴ División Bioestadística – Departamento de Planificación - Ministerio de Salud Pública (San Juan 20 de Mayo de 2008).

⁵ División Psicología, “Ministerio de Salud Pública” (San Juan, diciembre de 2008).

2.3.1.5 Datos socioeconómicos

De un total de la población de Chimbas de 73.245 habitantes; 13.754 tienen necesidades básicas insatisfechas, lo (cual) que implica un 18,85 %.

El porcentaje de la población total en hogares con acceso a agua potable por red pública (según INDEC, Censo 2001) en Chimbas es del 94,3%, siendo parte de la distribución de la misma responsabilidad de la Unión Vecinal.

2.3.1.6 Datos acerca de asistencia a establecimientos escolares estatales y privados.

En cuanto a la situación educativa del departamento, los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera:

El 66 % de la población en edad escolar asiste a la escuela mientras que el 34% no lo hace.

La concurrencia a establecimientos estatales es de 19.900 alumnos. Las escuelas privadas cuentan con una asistencia muy inferior con respecto a la cifra anterior, siendo de 3.385 educandos.

De la comparación de estas dos últimas cifras, se deduce que gran parte de la población asiste a establecimientos estatales.

Los datos aquí expuestos permiten adoptar una perspectiva amplia e integrativa respecto a la índole de los diversos factores e instituciones que conjugan el panorama de las escuelas entendidas como sistemas, es decir, circunscriptas, contenidas y constituidas por diversos subsistemas.

Se puede decir que esta información basada en datos estadísticos, constituye una herramienta, una lupa que puede facilitar una observación amplificada y clara de las carencias sociales, humanas y económicas que afectan y amenazan la institución escolar en particular, y a la sociedad en general.

En relación a la escuela, también juegan un rol no menos importante, las interacciones intrainstitucionales que hacen a su estructura.

Autores como Arrinda, Fernández Francoy Goñi, (2006); Shulmaister (2006) y Ricci (2007), aluden en sus textos al aumento de la marginalidad social y el deterioro que en los últimos años viene manifestando la educación tanto en lo

organizativo como en lo pedagógico-didáctico. Por lo tanto, exige una profunda reflexión acerca de los nuevos perfiles que los sujetos sociales están manifestando en las instituciones educativas, y como éstas son interpeladas en su práctica docente.

Agregan que, se asiste a un cambio de los roles tradicionales asignados a la familia y el desplazamiento de muchas obligaciones a la escuela y, por ende, al docente, que contribuirían a la desvalorización que la sociedad dirige a los profesores y maestros.

“Los bajos salarios, comparados con los ingresos de otras profesiones y con las necesidades reales, también contribuyen a esta desvalorización.

La prevalencia de estas creencias en el contexto socioeducativo, podrían incidir de manera negativa en la interacción entre los diversos subsistemas que lo conforman,

Se podría hablar, entonces, de un contexto educativo donde el rol del docente está desvalorizado. Aunque al mismo tiempo se reconoce su importancia, dada la función que ejerce como formador y socializador de los educandos” (Gavilán, 1999:17).

Dentro del ámbito educativo, los lineamientos curriculares que deben ser desarrollados por los docentes para responder a las exigencias establecidas por la Ley Federal de Educación, ponderan una socialización educativa que exalta la racionalidad como cualidad definitoria del género humano. Quizá bajo la creencia de que su potenciación conduce inevitablemente al control de lo emocional (Abarca Castillo, 2007).

Esta autora, recalca que es necesario conceptualizar la inteligencia emocional desde los postulados de los principales autores contemporáneos, Salovey y Mayer, Bar-On, Saarni, Goleman (1999), entre otros. Sus principales aportes sustentan la premisa básica de que el entorno escolar y familiar deben concebirse como un espacio de socialización emocional con interacciones bidireccionales que condicionan el ambiente educativo, los procesos de aprendizaje y la adquisición de habilidades y competencias emocionales.

Por esto es muy poco probable encontrar escuelas que brinden un espacio concreto para el desarrollo de las habilidades sociales de manera integral. La adquisición de destrezas interpersonales desde la niñez, se considera fundamental

para el adecuado desempeño y adaptación social de la persona. Esto tiene una relación intricable con la capacidad de lograr una adecuada “calidad de vida”.

Sin embargo, se cree que determinadas características de los docentes, en lo que respecta a sus creencias, prejuicios y comportamientos en relación a sus alumnos, podrían ayudar a los educandos a desarrollar y/o mejorar sus capacidades adaptativas socioemocionales. Es decir que, la construcción y el recorte que cada docente haga de la realidad de los estudiantes y de su vínculo con ellos, repercutirá indefectiblemente en el desarrollo afectivo, en las interacciones y desempeño académico.

2.4 Microsistema: alumnos, sus características socioemocionales.

El microsistema se refiere a las relaciones cara a cara que constituyen la red vincular más próxima a la persona. Dentro de esa red cumple un papel básico la familia, entendida como estructura básica del microsistema. También se considera que la escuela es un ámbito de gran vinculación con el niño, desempeñando un rol fundamental en su desarrollo psicológico y social. Ambas, familia y escuela, tienen una relación estrecha con el crecimiento del niño por sus diferentes pasos evolutivos.

Desde la mirada que caracteriza el marco conceptual seleccionado se podría decir que, los aprendizajes, experiencias y cambios experimentados por el niño en su familia inciden en su comportamiento en la escuela. Lo mismo sucede a la inversa; lo que vivencia en su escuela, se traslada a su hogar con lo que ambos sistemas transitan procesos de constante retroalimentación.

Si bien para comprender las problemáticas humanas no se debe aislar a las personas de su entorno natural, también es necesario conocerlas bajo la perspectiva de un nivel individual. Este nivel es concebido como un subsistema en el cual se discriminan cuatro dimensiones psicológicas interdependientes:

-“Dimensión cognitiva”: comprende las estructuras y los esquemas (cognitivos) del conocimiento, las formas de percibir y conceptualizar el mundo; cómo a partir de estas construcciones la persona va haciendo interpretaciones de las circunstancias que lo atraviesan y acompañan.

-“Dimensión conductual”: tiene que ver con los comportamientos que despliega una persona para interactuar con su entorno.

-“Dimensión psicodinámica”: hace alusión a la dinámica intrapsíquica. Abarca las emociones, sentimientos, afectos, ansiedades, conflictos conscientes e inconscientes en distintos niveles de profundidad.

-“Dimensión interpersonal”: hace referencia a la comunicación con otros actores sociales y a las pautas de interacción que son características de una persona a la hora de relacionarse con los demás.

El subsistema individual se conforma por estas dimensiones que interactúan en forma constante y a la vez cambiante entre sí (cognitiva, conductual, interaccional, psicodinámica) y al mismo tiempo con los sistemas antes definidos, macro, exo y micro sistema. (Ferreira, 1992).

Un análisis de los alumnos desde la perspectiva individual se torna imprescindible para comprender las formas de pensar y de interactuar con su entorno, especialmente aquéllos que tienen profunda incidencia en el desarrollo infantil.

Desde lo individual, se describe al alumno de acuerdo a la etapa evolutiva que se encuentra en el momento de ser evaluado:

2.4.1 Etapa de la niñez intermedia: de 8 a 12 años

Los niños, que asisten a quinto grado, tienen alrededor de diez años pero, teniendo en cuenta que se trata de una escuela urbano marginal, se aclara que las edades de los niños oscilan entre los 10 y los 13 años. En estas escuelas es bastante frecuente que los alumnos repitan, abandonen un año y luego retornen al sistema educativo. También suele suceder que comiencen la escolaridad a una edad tardía.

En términos generales, esta etapa es denominada y considerada por la mayoría de los autores (Craig, 1997; Piaget, 1970; Papalia, 2005), como la “niñez intermedia”.

Craig (1997), afirma que es un tiempo de consolidación de pautas ya establecidas. Es una época para adquirir nuevas capacidades y afinar las viejas,

desde leer y escribir, hasta el aprendizaje de distintos deportes y danzas. Los niños dedican una parte de su tiempo a enfrentar los propios retos y los que le presenta el medio.

En esta edad, los infantes se caracterizan por ser buenos conversadores, prueban haciendo preguntas antes de introducir un tema con el cual la otra persona puede no estar familiarizada. Con rapidez reconocen cuando interrumpen una comunicación, tratando de repararlo prontamente. Existen amplias diferencias individuales en la capacidad de comunicación verbal; algunos niños de siete años son mejor conversadores que algunos adultos (Anderson, Clark y Mullin, 1994).

Desde el enfoque piagetano, aproximadamente a los 7 años el niño ingresa a la etapa de las operaciones concretas. Son menos egocéntricos y son más eficaces en tareas que requieren razonamiento lógico. A esas edades muchas habilidades cognitivas, lingüísticas y perceptual -motoras maduran e interactúan en formas que facilitan el aprendizaje y lo hacen más eficaz (Osterrieth, 1979).

El pensamiento empieza a ser reversible, flexible y mucho más complejo. Ahora el niño percibe más de un aspecto de un objeto y puede servirse de la lógica para conciliar las diferencias. Puede evaluar relaciones causales, si tiene frente a sí el objeto o situación concreta y si puede ver los cambios a medida que ocurren. Cuando una pieza de arcilla parece una salchicha, ya no le parece incongruente que antes fuera una bola o que pueda dársele una nueva forma, de cubo por ejemplo. La capacidad mental de trascender la situación o el estado inmediato, sienta las bases del razonamiento sistemático en la etapa de las operaciones concretas (Flavel, 1974).

La transición del pensamiento preoperacional al de las operaciones concretas no ocurre de un día para el otro. Se requieren muchos años de experiencia en la manipulación y aprendizaje de los objetos y materiales del entorno. El niño aprende el pensamiento operacional casi sin ayuda. Conforme explora el ambiente físico, se hace preguntas y encuentra las respuestas, va aprendiendo formas de pensamiento más complejas y refinadas (Piaget e Inhelder, 1969).

En cuanto al nivel socioeconómico del niño, incide en la calidad de la escolaridad disponible. Esto, junto a las actitudes del grupo de pares del medio en que vive, afecta la motivación (Pong, 1997).

Sin embargo, otra investigación demuestra que los alumnos pertenecientes a familias en desventaja, mejoraron su rendimiento cuando los padres recibieron ayuda económica y cobertura en salud (Huston, 2001).

En lo que respecta a la dimensión psicosocial, Ajuriaguerra (1984) resume las siguientes características:

- su autoconcepto se vuelve más realista
- su autoestima surge principalmente de la autoevaluación y del apoyo social
- controlan mejor sus emociones negativas
- se incrementa la empatía y la conducta prosocial
- aunque pasan menos tiempo con los padres, estos siguen siendo importantes.

Según Papalia, Olds y Feldman (2005:419), “el grupo de pares pasa a ser más importante. Ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales, adoptar valores independientes a los de sus padres y los ayuda a desarrollar el autoconcepto”.

Empiezan a desarrollar un concepto del yo más realista, y admitir que no son tan capaces en algunas tareas (Butler, 1990); ‘soy un buen lector, pero no me gusta la aritmética’. A medida que los niños entran en la edad intermedia, empiezan a desarrollar una verdadera comprensión del yo, a estar concientes de sus características, de sus propios valores, normas vigentes, metas, y a desarrollar reglas para su propia conducta (Eder,1990).

Para aprender y perfeccionar varias habilidades, el niño se concentra en probarse a sí mismo, en superar sus propios retos y los que el mundo le impone. Si tiene éxito, será una persona capaz y segura de sí misma, si fracasa, puede experimentar sentimientos de inferioridad o tener un sentido débil del yo.

Para Ericsson (1982) citado en Papalia et al. (2005:388), es un período de laboriosidad, palabra que capta el espíritu de la edad, pues proviene de un término latino que significa “construir”. La visión que tiene el niño de su capacidad para

trabajar, es un determinante importante para su autoestima. De acuerdo a este autor “el problema que debe resolver el infante es el de “laboriosidad frente a inferioridad. Si lo logra, desarrollará un sentido de la competencia, la visión de que el yo puede dominar habilidades y completar tareas”.

La cognición social se convierte en un factor cada vez más importante de la conducta durante la niñez media y la adolescencia. El niño comienza a observar su mundo social y poco a poco va comprendiendo los principios y las reglas que lo rigen. Los teóricos de la cognición social piensan que todo conocimiento, sea científico, social o personal, se da en un sistema o una estructura organizada y no en un conjunto de fragmentos inconexos. El conocimiento que el niño tiene del mundo no se desarrolla de modo fragmentario, por el contrario, el niño trata de interpretar sus experiencias como un todo organizado.

2.4.2 Niñez intermedia y pobreza

Se considera que un niño está en riesgo ambiental si sus experiencias de vida están sustancialmente limitadas por la pobreza durante los años de la niñez temprana, con relación al apego desarrollado con sus cuidadores, la organización familiar, el cuidado de la salud, la nutrición y las oportunidades de estimulación física y social (Epps y Jackson, 2000).

La pobreza por sí misma es una condición generadora de dolor y estrés (Fonagy, Steele, Higgitt & Target, 1994).

Numerosos autores coinciden en que los niños son especialmente vulnerables a los efectos perjudiciales de la pobreza (Bradley et al., 1994; Garbarino, 1995; Garmezy, 1993; Osborn, 1990). Los niños y niñas de la pobreza están sometidos a diferentes riesgos tanto en el plano físico, como en el mental y el social ya que están expuestos con mayor frecuencia a situaciones tales como enfermedades físicas, estrés familiar, apoyo social insuficiente y depresión parental (Garbarino, 1995), especialmente en el caso de la madre (Osborn, 1990). Además, a partir de estos riesgos, los niños de la pobreza están expuestos a consecuencias más serias comparados con sus pares de grupos sociales más aventajados desde un punto de vista social y económico. La relación entre pobreza

y situación de adversidad ya ha sido estudiada desde el Siglo XIX (Chadwick, 1985, en Bradley et al., 1994).

En un estudio realizado por Fergusson y Lynskey (1996) pudo constatar que aquellos niños de ambos sexos que se encontraban dentro del 5% más pobre de la población, tenían una probabilidad cien veces mayor de llegar a ser adolescentes con problemas múltiples, al ser comparados con los que se ubicaban en el 50% más aventajados del grupo.

Sin embargo, es posible observar personas que, a pesar de haber vivido en la pobreza o atravesado alguna otra adversidad, muestran competencia funcional en su vida cotidiana, sea temporalmente o durante todo el desarrollo (Garmezy, 1993). Este autor sostiene que la variabilidad que se observa en los comportamientos de los niños que han sido criados en pobreza, como en otras situaciones estresantes (desempleo o divorcio de padres), ha permitido avanzar en los esfuerzos por comprender los factores que afectan su capacidad de adaptación. La presencia de factores protectores estables y de moderadores transitorios de varios niveles ecológicos, pueden ayudar a explicar por qué algunos niños se manejan adaptativamente y superan dificultades madurativas, aun en presencia de múltiples factores potenciadores de riesgo (Cicchetti & Lynch, 1993).

Si se analizan los factores protectores y promotores de comportamientos tendientes a abrirse paso en medio de la adversidad, se encuentran dentro de los enumerados por los autores y que son de interés para esta investigación, es el apoyo de la escuela, y dentro de sus miembros, una figura importante, es la del docente (Garmezy, 1993; Werner, 1989).

Vanistendael (1995) menciona que los niños en riesgo suelen tener una menor motivación de logro. La impulsividad y falta de capacidad de postergar la gratificación que en general poseen los niños en riesgo, suele influir negativamente en este aspecto. Probablemente la motivación de logro también esté disminuida debido a otras características también encontradas particularmente en este grupo, como ser una baja autoeficacia, favorecida por un predominante estilo parental basado en el control patológico y el fracaso reiterado en una escuela inadecuada para las necesidades (Richaud de Minzi, 2005a) propias de su clase social.

En estos niños es muy probable encontrar sentimientos de autosuficiencia y menores niveles de autoeficacia. En general muestran una aparente autosuficiencia o apego fóbico, no admiten la falta de un alguien de quien depender, prefieren decir “no necesito a nadie” antes que “no tengo a nadie”. Ellos tienen en general baja confianza en el amor de los padres y una percepción de baja disponibilidad de ellos, sumada a una baja búsqueda de apoyo social y carencia de redes sociales. Los niños en riesgo presentan un mayor rechazo a las situaciones nuevas (Ghiglione, 2007).

Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997) mencionan que los niños de la pobreza suelen tener una visión más negativa del mundo y mayores sentimientos de desesperanza.

Por otro lado, Vanistendael (1995), menciona que el desarrollo del humor positivo, como emoción positiva en los niños, está vinculado a las experiencias de confianza que ellos hayan vivido. En un estudio (de Minzi, 2005), fue evaluada la calidad de apego en estos mismos niños, encontrando, una baja confianza en el amor de los padres y una percepción de baja disponibilidad (de los mismos).

De lo expuesto se infiere que a pesar los daños que en general genera la pobreza en la niñez, estos pueden ver fortalecidos diversos aspectos de su personalidad, siempre y cuando encuentren en sus vidas, personas o circunstancias que puedan actuar como factores protectores. Estos actuarían generando aptitudes que ayuden a hacer frente a la adversidad resguardando su salud. Así, se observa la importancia de la identificación y fortalecimiento de aspectos saludables, tal con lo plantea la psicología comunitaria y sanitaria.

CAPITULO III

RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO

3.1 Introducción

Tal como se explica en el modelo ecológico, dentro del microsistema, uno de los sistemas que mayor incidencia tienen en el niño es el escolar, e inserto en este, el docente.

Recientemente estudios como el realizado por Miranda (2005) han puesto de manifiesto la enorme importancia que juegan los procesos socio-afectivos de los docentes en el espacio educativo, y no sólo en su desarrollo profesional, sino sobre todo como elemento clave y fundamental en el desarrollo integral de los alumnos, de sus capacidades y potencialidades.

Así como el clima psicológico es de fundamental importancia para que el alumno exprese con confianza su potencial creativo, también lo son las características del profesor y sus actitudes frente a los alumnos, pues se ha comprobado que la personalidad del profesor constituye una variable muy importante en el ambiente escolar, debido a su influencia en el clima global de la clase. En las escuelas más altamente creativas, los profesores se han caracterizado por ser más flexibles y propensos a la adaptación (Gadner, 1999).

A fin de ampliar esta importante temática, en el presente capítulo se comienza brindando un sucinto recorrido acerca del surgimiento y desarrollo de la educación institucionalizada como así también de la relación entre educador y educando desde sus orígenes. Antes de ello, se considera interesante dar a conocer algunas de las acepciones atribuidas a los términos alumno (educando) y maestro (educador). Luego se describen diversas teorías y estudios acerca del entramado vincular docente alumno.

3.2 Hitos conceptuales en la relación docente-alumno.

El vocablo alumno proviene del latín y significa, apelando al diccionario: “Alere, alimentar. Persona, respecto del que la educó desde su niñez. Maestro, proviene del latín magíster-magnus: grande: el que enseña una ciencia arte o

oficio. Enseñar, proviene del latín *insignare*: señalar, instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos: dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirve de experiencia. Acostumbrarse, habituarse a una cosa (diccionario Enciclpédico Quillet, (1970).

Se piensa que conocer la etimología de estas palabras puede transformarse en un aporte para una mejor comprensión de la historia y actualidad de los contextos y orígenes de la educación escolar.

La historia de la implementación del sistema escolar, comienza a partir del siglo XVI, con la Iglesia del Renacimiento, cuando los hombres del clero comienzan a pergeñar diversos planes cuyo objetivo consiste en la conservación y exacerbación del poder de la Iglesia, ya que su influencia política empezaba a encontrar límites en el poder absoluto de la monarquía y la aparición de los estados administrativos modernos. Uno de los tantos frentes de ataque, es la creación de nuevos dispositivos de intervención, como ser el desarrollo de múltiples prácticas educativas dirigidas al interior y exterior del clero. En consecuencia, necesitan capturar al individuo desde sus primeros años de vida con el fin de inculcarle la fe cristiana para, luego convertido en adulto, sea capaz de reproducirla y sobre todo de no cuestionarla (Alvarez & Varela, 1991).

La infancia empieza a perfilarse como un sector privilegiado, sector que debe ser tutelado y disciplinado.

A finales del siglo XVII se produce un cambio en relación a la enseñanza. La escuela hace su aparición como medio de educación, con lo cual, el niño se envía al colegio y se lo somete desde pequeño a un proceso que Philippe Aries (1985) denomina “escolarización”. A tales fines se precisa la creación de un espacio de encierro, que mantenga al menor alejado de los vicios y pecados del mundo exterior.

La enseñanza sienta sus bases en la transmisión de la competencia y el mérito individual. Se deposita en el maestro la etiqueta de “autoridad moral”, siendo el único poseedor de conocimiento. A mediados del 1800, el estado comienza a intervenir en la formación de los maestros y es allí donde hace su aparición la “escuela normal”. Como institución se avoca a la formación de estos nuevos especialistas. El estado tiene ahora puestos sus intereses en la educación

de los niños de las clases populares, interés compartido por la burguesía donde el objetivo principal es la formación del maestro al servicio de una sociedad en vías de industrialización. El estado espera del maestro que se integre a una política de control. El colegio producirá un quiebre entre trabajo manual y trabajo intelectual, destruyendo la relación existente entre aprendizaje y formación propia de los oficios manuales (Aries, 1985).

El maestro adquiere cada vez mas funciones. El colegio en relación al conocimiento, se convierte en un lugar donde se enseñan y aprenden un cúmulo de saberes desconectados de la práctica. La relación maestro-alumno no transcurre en un entorno de cooperación, por el contrario la planificación queda en manos únicamente del maestro. El saber es propiedad personal del maestro. La relación maestro alumno se configura en una relación social de carácter desigual (Sainz de la Maza y Antman, 2007).

A mediados del siglo XIX, y principio del siglo XX la educación de las clases populares forma parte de las acciones de los gobiernos, cuyo fin es tutelar y moralizar al obrero para convertirlo en un trabajador honrado, pero sobre todo para neutralizar e impedir las luchas sociales que pongan en peligro la política imperante. La educación de este sector de la infancia tiene como objetivo la enseñanza de la obediencia a la autoridad. Por último, aparece en escena el pupitre, en la escuela tradicional, destinado a mantener la distancia física y simbólica entre los alumnos de la clase. Dispositivo que promueve el aislamiento, la inmovilidad corporal, de rigidez y máxima individualización (Alighieri Manacorda, 1987).

Este historiador de la educación agrega que, los castigos corporales constituyen, en esa época, un instrumento bastante generalizado y aceptado para inculcar disciplina sin cuestionamientos. A su vez, las venganzas de los discípulos se describen con igual frecuencia que los correctivos físicos usados por los maestros. También destaca como comunes las indisciplinas, la aversión y el aburrimiento de los alumnos, como correlato frente a los ásperos regaños de los maestros. Identifica a la escuela de esos tiempos como un instrumento para la reproducción de las condiciones de desigualdad existentes, y como la perpetuación en el poder de la clase dominante.

Angélica Pintus (2005), hace una traspolación de las características descritas de las instituciones escolares tradicionales a las actuales. Para ello cita a Morgan (1998) quien expresa que las instituciones educativas son, en alguna medida, máquinas burocráticas, metáforas de organismos vivientes, espacios de lucha por el poder, e igualmente instrumentos de dominación que a veces utilizan mecanismos sutiles y de otro tipo para lograr los fines que se supone son los mejores.

Bourdieu y Passeron (1999) profundizan este análisis, sosteniendo que la escuela no sólo reproduce las diferencias sino que las legitima, imponiendo significados de una cultura hegemónica como formas de control social a través de una violencia simbólica, más sutil, pero no menos efectiva.

Un análisis contextualizado y actual de la existencia de maltrato en el ámbito educativo, retrotrae a los diferentes fenómenos que hacen de la sociedad un lugar en el que cotidianamente se observa la violencia, que muchas veces es naturalizada, pasando desapercibida. Desde esta percepción se podría decir que estas problemáticas sociales se reflejan en la escuela, considerándose como una caja de resonancia de lo social (Edwards y Pintus, 2004).

Desde otra óptica, Tenti Fanfani, (2005) sugiere que la falta de respeto y maltrato de los educandos (tanto infantes como adolescentes) hacia sus docentes, está intrincada con las transformaciones en las relaciones entre viejas y nuevas generaciones. Estos cambios tienen manifestaciones que afectan las relaciones de poder, ya que los niños, adolescentes y jóvenes ahora son reconocidos como sujetos de derechos específicos y demandan en forma creciente su vigencia efectiva en todos los ámbitos donde transcurre su existencia. El autor afirma que, estas nuevas relaciones de poder han puesto en crisis los viejos dispositivos escolares que contribuían a la producción de la autoridad pedagógica y al mantenimiento de un orden determinado que permitía el funcionamiento normal de las instituciones. Hoy muchos docentes no encuentran siempre las soluciones adecuadas para garantizar el reconocimiento y la autoridad pedagógica ante sus alumnos. Tampoco se encuentran siempre soluciones satisfactorias en el campo de los mecanismos (reglas, reglamentos, dispositivos institucionales etc.) que faciliten la producción de un orden democrático que permita y facilite el logro de

los objetivos propuestos. Opina que hoy se espera que este orden democrático sea un orden coproducido, es decir, que cuente con la cooperación y participación activa e institucionalizada de los alumnos.

Dadas estas nuevas circunstancias, el orden democrático y la autoridad pedagógica se constituyen en cuestiones necesarias, pero de consecución muy problemática. Si a este nuevo protagonismo de las nuevas generaciones se agrega la cuestión de la aparición de marcadas culturas juveniles y adolescentes cada vez más alejadas del canon cultural propio de las generaciones adultas, la cuestión termina por complicarse hasta límites que en muchos casos vuelven imposible hasta la comunicación básica entre docentes y alumnos.

En la actualidad muchos docentes tienen una idea crítica y negativa acerca de la vigencia de determinados valores "clásicos" (el amor a la libertad, la justicia, la solidaridad, el respeto a la naturaleza etc.) en la juventud actual. Esta visión negativa seguramente constituye un obstáculo a la comunicación y a la comprensión recíproca entre docentes y alumnos en muchas instituciones educativas (Cullen, 1997).

Tal como se describe en los párrafos precedentes, el sistema educativo presenta muchas falencias y el docente, es uno de los principales involucrados que debe hacer frente a las mismas, muchas veces sin contar con los recursos necesarios (Redondo, 2004).

A pesar de ello, algunos estudiosos sobre el tema, entre ellos Paulo Freire (1980), destacan la importancia del desarrollo de una relación docente-alumno en la que prevalezca la confianza mutua, el interés en el otro como ser humano, fundamentalmente. Así es que Freire, opina que el educador no es el que simplemente educa sino el que, al mismo tiempo, es educado en el diálogo con el alumno. Este al mismo tiempo que es educado, es educador. De esta manera los dos llegan a ser sujetos en el proceso donde progresan juntos, donde los argumentos de autoridad ya no son válidos.

Este autor expresa que, el maestro debe alimentar un vínculo impregnado por la reciprocidad, la posibilidad de diálogo. De esta manera le concede a su discípulo la posibilidad de contar con herramientas que le permitan aceptarse y comprenderse y aceptar a los demás, ayudándolo a desarrollar sus potencialidades.

Agrega que, en educación, se debería ir introduciendo poco a poco un modelo de enseñanza que no sólo promueva saberes, información sino que transmita, valores y actitudes constituyéndose en un ámbito preventivo.

Por otro lado, existen actualmente, políticas de convivencia escolar democrática. Estas entienden dicho concepto como “aquella oportunidad para construir nuevas formas de relación inspiradas en los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad” (Edwar, Palma y Maripangui, 2002:23).

3.3 ¿Qué piensan los docentes de sus alumnos socialmente vulnerables y del sistema educativo actual?

Tal como se explicitó precedentemente, principalmente en regiones como Latinoamérica, Argentina y más específicamente San Juan, no se cuenta con una escuela que responda a las necesidades y cambios socioculturales surgentes en la actualidad.

Una de las formas en que se evidencian estas falencias es en la distancia cultural entre la escuela y la familia, que facilita procesos de desconocimiento de los miembros de la comunidad educativa como un otro contextualizado. Una de las consecuencias de este fenómeno es el fracaso escolar. Otra, tiene que ver con concepciones de los docentes en las que se plasma una imagen negativa de sí mismos y de los alumnos pertenecientes a contextos vulnerables (Frigerio y Poggi, 1996).

Las citadas autoras postulan que, hay una tendencia a considerar a los alumnos de sectores desfavorecidos, como poseedores de un bajo nivel intelectual, problemas de comportamiento, más específicamente de agresividad, dificultades de aprendizaje, etc. Estos serían atribuidos, a la alimentación deficiente por falta de recursos económicos y los bajos conocimientos sobre educación para la salud. Contribuye también, el bajo nivel educativo de los padres (que suelen no ayudar a sus hijos en las tareas escolares) y el desinterés de estos educandos, por los temas que estudia que no le sirven para su accionar futuro en el mundo del trabajo.

Neufeld, Thisted y Jens, (2001), consideran que es visto como un desposeído, al que la educación y la escuela deben enseñarle “todo”, ignorando y

desvalorizando el capital cultural que el sujeto ha incorporado en su socialización primaria.

Los docentes creen que las autoridades escolares y ministeriales desconocen la necesidad de ir adaptando las demandas curriculares de acuerdo a las variantes de la realidad sociocultural particular, de los alumnos, y general, del entorno escolar (Frigerio y Poggi, 1996).

Por su parte, Quiroga Tello, Collado y Gutierrez (2009), destacan que los docentes piensan que deberían responder a las demandas pedagógicas y asistenciales, resultándoles muy difícil cumplir con ambas expectativas originadas en la sociedad pero principalmente en los padres de los escolares. Esto despierta en ellos sentimientos de frustración, ansiedad e impotencia.

Asimismo, aluden que los educadores refieren la dificultad que se les presenta ante la necesidad de crear un marco de enseñanza aprendizaje que incluya la diversidad de los contextos de cada alumno, sobre todo cuando pertenecen a sectores socialmente vulnerables. Piensan que los obstáculos provienen principalmente de factores exógenos a la institución y organizacionales de la institución (por ejemplo, tiempo y espacios escolares).

Las autoras agregan que, los docentes opinan que las jerarquías están claramente establecidas; las decisiones con cierto margen de autonomía, son en el ámbito pedagógico. Es decir, participan en la organización de actos escolares, elaboración y ejecución de planificaciones, calificación de alumnos, elaboración de proyectos áulicos, etc.

Las aludidas investigadoras, detectan la idea en los maestros, de que es el mismo contexto al que pertenecen los alumnos carenciados (sobre todo familiar), el que determinará su fracaso escolar, depositando la responsabilidad del fracaso y/o del abandono, en el educando. Los representan como poco entusiastas, violentos dentro y fuera de la institución, que no respetan las reglas de la institución, pertenecientes a familias de delincuentes que no les brindan cariño ni comprensión. También encuentran alumnos interesados en aprender, familias interesadas, transmiten que no todo es malo.

Las autoras expresan que los docentes atribuyen los problemas de aprendizaje a cuestiones socio-económicas, psicológicas (inadecuada

alimentación, trabajo infantil, falta de apoyo familiar, de materiales, etc). En general, no reconocen la incidencia de los aspectos pedagógico-didácticos en el aprendizaje de los alumnos. Identifican como un factor determinante en los aprendizajes, la pertenencia a un nivel socio-familiar que no le da importancia a la educación de sus hijos.

Los docentes piensan, respecto a la planificación curricular que se les exige, que no coincide con la realidad y los tiempos con los que cuentan.

Descubren que los docentes atribuyen el fracaso escolar principalmente a la familia (falta de apoyo, seguimiento y contención) al medio (carencias por el bajo nivel socio-económico) y a déficits físicos y o psicológicos.

En cuanto a su formación, los educadores rescatan la necesidad de capacitación y asesoramiento en temáticas relacionadas con el medio social en el que se desempeñan. Reconocen que necesitan una formación inicial de grado centrada en la adquisición de habilidades y no en la comprensión de los procesos y análisis de las prácticas docentes. Sostienen que predomina actualmente, la formación centrada en un alumno ideal que no existe. Advierten una desvinculación entre la teoría y la práctica. También piensan que no cuentan con las herramientas metodológicas y teóricas para resolver los problemas que se les presentan.

3.4 Incidencia de las creencias del docente en el desarrollo afectivo y académico de los alumnos.

“La relación que establece el maestro con sus alumnos juega un rol clave para favorecer el aprendizaje y el óptimo desarrollo afectivo y social de sus alumnos. En efecto, es durante los primeros años de enseñanza cuando las creencias y expectativas de los docentes influyen con mayor intensidad en la percepción de sí que realizan los estudiantes, pues el profesor es considerado un adulto significativo y su actuar es incuestionable para sus alumnos” (Machargo, 1991 en Paimilla y Rodríguez, 2007: 47).

Marzano (1992) afirma que “el aprendizaje eficaz es la generación de actitudes y percepciones positivas respecto a dos áreas principales del proceso de enseñanza –aprendizaje: a) el ámbito de la clase: implica que el alumno se sienta aceptado y perciba organización, sentimiento de orden y comodidad y b) las tareas de la

clase: implica el poder ver las utilidades de las tareas, comprenderlas y sentirse capaz de llevarlas a cabo” (en Calvi, 2009:61).

Expertos como Pozo (1999) expresan que las expectativas sobre el propio rendimiento, la autoestima, se originan fuera del alumno, en maestros y compañeros y luego se interiorizan: si los demás esperan que tengan éxito y me lo hacen ver, es más probable que intente tenerlo y finalmente lo tenga.

El mismo autor agrega, que es responsabilidad del maestro el tener altas expectativas de sus alumnos generando sentimiento de aceptación, autoestima y capacidad de adaptación.

Asimismo advierte que:

“El bajo rendimiento o fracaso escolar tienen relación con el comportamiento del alumno en clase. El alumno que agrede a sus compañeros, es un escolar con malos o mediocres resultados académicos, impetuoso o simplemente indisciplinado y poco respetuoso de sus profesores u otros adultos, se tiende a estigmatizarlo y a veces convertirlo en un chivo emisario de todos los males que acontecen en el aula. Se confunden los términos y el alumno que molesta y se porta mal pasa a ser el “mal alumno” el “anormal” y así se va construyendo progresivamente el fracaso escolar”. (2009:50).

Morales (1998) afirma que, si el maestro toma conciencia de que todos sus alumnos son valiosos, tanto los extrovertidos como tímidos, y muestra interés genuino, los alumnos van a rendir más.

Es decir que, la auto imagen que desarrollan niños y niñas en edad escolar depende en gran medida de las situaciones que se presentan en la escuela, pues abren un nuevo referente y que se hace más importante a medida que pasan los años dentro del sistema educativo (Gorostegui, 1992).

A lo expuesto, se podría agregar que, el comportamiento de los alumnos, tendrá un matiz acorde a la auto imagen que vaya desarrollando.

No sólo la autopercepción, sino además la autovaloración, la competencia social y el rendimiento académico (improntas de gran valor en los educandos) son un correlato de la influencia que ejerce la propia autoestima y autoconcepto de los docentes sobre sus alumnos. Por esta razón, se estima imprescindible hacer alusión a las implicancias del desarrollo de estas habilidades en los educadores.

3.5 El docente y su autoestima

La calidad de vida personal está notablemente influenciada por la forma como nos percibimos y valoramos a nosotros mismos. Esta valoración que hacemos de nosotros mismos es lo que en la literatura científica se conoce con el nombre de autoestima. La palabra autoestima, está compuesta por dos conceptos, el de "auto" que alude a la persona en sí y por sí misma y "estima" que alude a la valoración (Bucay, 2000).

Existen infinitas definiciones de autoestima. Una de ellas deviene de Branden (1995:45) quien sostiene que, “la autoestima tiene dos componentes relacionados entre sí. Uno es la sensación de confianza frente a los desafíos de la vida: la eficacia personal. El otro es la sensación de considerarse merecedor de la felicidad: el respeto a uno mismo”.

Rodríguez Estrada (1988:18) aclara, que una persona posee autoestima cuando “se conoce, está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades, se acepta a sí misma tal y como es y se respeta.”

En relación al educador, la autoestima es el complejo sentimiento de capacidad y valía personal que se construye permanentemente en la interacción con el contexto y si mismo. Constituye el marco de referencia desde el cual el docente se proyecta, protege, cohesiona, sensibiliza y participa de todo intercambio o relación; cubre de fuerza, restablece el equilibrio emocional o da lugar a la pérdida de energía y a que se resientan las motivaciones; posibilita el logro de lo que la persona desea en relación consigo misma, con sus relaciones personales significativas y con su quehacer profesional. En su construcción interjuegan de manera sistémica el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, la autoaceptación y el autorrespeto (López, Vilapriñó, Rovello, Cacace, López, Gómez, Ordoñez, Pagano, Lentini, 2007).

Ya se mencionó en capítulos anteriores que el rol del docente se encuentra en un camino de profunda desvalorización en nuestra sociedad. Algunos estudios reportan que en el ambiente de la enseñanza, las condiciones de trabajo, tales como el conflicto y la ambigüedad de roles, la sobrecarga de trabajo, la falta de

reconocimiento profesional, la ineffectividad en el manejo de los problemas de conducta del alumnado, las agresiones estudiantiles, las necesidades de entrenamiento y las carencias comunicacionales conforman los estresores más relevantes en los actores educacionales (D`AnEllo, D`Orazio, Escalante, 2009).

Igualmente, no son menos importantes las altas exigencias que se plantean al docente, para las cuales, en muchos casos, no cuenta con los recursos institucionales para enfrentarlas, además de los permanentes cambios en los diseños curriculares. (Van Der Doef y Maes, 2002 en Koch, D`Orazio, Montero y Escalante, 2007).

Es decir que estas exigencias, estrés, cambios y escasa valoración del rol docente pueden ejercer un efecto negativo sobre su autoestima. Al respecto, Martínez, Valles y Kohen, (1997), transmiten la necesidad de que un trabajo realizado por una persona, sea reconocido y valorado por los demás para que el sujeto mismo pueda valorarlo positivamente (en López et al, 2007).

Buela-Casal, Fernández-Ríos y Carrasco Jiménez (1997:140) manifiestan que:

“el autoconcepto y autoestima de un profesor es un factor determinante de la eficacia al ser un elemento fundamental del tipo de relaciones interpersonales y de comunicación que establezca en el aula que repercutirá a la vez en el rendimiento del alumno. Los profesores con déficit de autoestima se muestran distantes en su labor de enseñanza, poco interactivos con los alumnos a la vez que autoritarios, repercutiendo negativamente sobre el rendimiento ya que genera actitudes individualistas o competitivas”.

Además la autovaloración, no sólo se relaciona con el rendimiento de los alumnos sino también con la motivación que los docentes manifiestan en el aula y con las expectativas que tienen sobre sus estudiantes (Bamburg, 2004).

Los profesores que confían en su capacidad para enseñar y creen que una enseñanza eficaz influye en el aprendizaje de los alumnos, tienen mayor persistencia para enseñar (Gibson y Dembo, 1984). Según estos autores, aquellos profesores con alta autoestima emplean más tiempo en la clase para el desarrollo de actividades académicas, utilizan métodos instructivos más complejos, proporcionan más ayuda y orientación a los alumnos y elogian sus logros. Por el contrario, los profesores con baja autoestima dedican más tiempo de clase a tareas no académicas, retiran el apoyo a los alumnos cuando no alcanzan relativamente

pronto los resultados previstos y critican los errores que éstos cometen. (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007).

En relación a la temática que interesa es destacable recalcar que, si el maestro posee una autoestima positiva facilita una mejor percepción de la realidad y comunicación interpersonal, le ayuda a tolerar mejor el estrés, la incertidumbre y vivir los procesos de cambio con mayor flexibilidad. (Calvi, 2006).

3.6 Expectativas de los docentes: “Efecto Pigmalión”.

“Las expectativas del maestro pueden definirse como las influencias que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Esto quiere decir que el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras, y que guía su acción hacia ellos de acuerdo a esas características que el profesor atribuye a los alumnos” (Arancibia, 2000:22)

Este autor subraya que, en el contexto educativo, la relación que se establece entre el profesor y sus alumnos, es fundamental no sólo para lograr los aprendizajes que se esperan, sino además es la base en la cual los estudiantes construyen una percepción positiva de sí mismos.

Dentro de esta relación, las expectativas de los profesores hacia sus alumnos y alumnas son fundamentales.

Tal como se enfatizó al comienzo del capítulo, la forma en que los niños y niñas se etiquetan así mismos depende, en gran medida, de cómo los adultos significativos los perciben y les expresan esa percepción (Buela-Casal et al, 1997).

El desarrollo del autoconcepto está relacionado con la consideración, valorización y crítica recibida por los niños y niñas de parte del mundo adulto. Por lo que el docente piensa acerca de sus estudiantes y su forma de interactuar con ellos, son decisivas para la autoestima tanto positiva como negativa de sus alumnos (Machargo, 1991).

Dentro de las distintas investigaciones realizadas con respecto a este tema, se destaca la efectuada por Rosenthal y Jacobson (1968), quienes se propusieron como objetivo, averiguar si los estudiantes se comportan y rinden académicamente de la forma que esperan los profesores.

Este estudio denominado “Pygmalion en la escuela”, consistió en tomar test de “inteligencia” a diferentes niños y niñas, de los cuáles, independiente de los resultados en sí, se eligieron al azar a un grupo de ellos; posteriormente se les dijo a sus profesores, que la nómina de alumnos que les entregaban correspondían a los estudiantes más capaces en términos intelectuales, no siendo necesariamente así. Los resultados fueron que todos los educandos que habían sido nominados como los “mejores”, académicamente, obtuvieron un excelente rendimiento escolar, debido a la actitud de los docentes hacia ellos, y las expectativas de éstos/as para con sus alumnos “destacados”.

Rosenthal y Jacobson, citados por Muñoz y Rivas (2002:25), escribieron:

“Los profesores pueden haber tratado a sus alumnos de modo más amistoso, agradable, y estimulante cuando esperaban de ellos un buen rendimiento, y viceversa. Las informaciones a los alumnos sobre su desempeño académico también se verían afectadas por las expectativas del educador. Todo ello, junto con algunos cambios en el método de enseñanza, pueden ayudar a estos a tener un mejor rendimiento, a la vez que enriquece el concepto e imagen de sí mismo, acrecienta su motivación y expectativas de éxito y mejora sus destrezas y modos de aprendizajes”.

Como se observa, estos investigadores han demostrado la influencia de las expectativas de los docentes en el rendimiento académico de sus alumnos y alumnas. En este sentido, las conductas del niño se asocian, en alguna medida, a las expectativas del profesor. El profesor muestra consistencia entre lo que espera del alumno, lo que observa y las notas que le pone (Arancibia, 1990 en Paimilla et al., 2007).

En síntesis, la teoría del efecto Pygmalión enfatiza cuatro factores que operan en la comunicación de estas expectativas en la clase:

- 1- Clima: los profesores que generan un clima más agradable, calido, no solo desde lo verbal sino también en lo no verbal (gestos, actitudes, etc)
- 2- Input: los profesores enseñan más materias a los niños que tienen más expectativas
- 3- Oportunidad de respuesta: los profesores dan más oportunidad de responder a los chicos que tienen más expectativas, preguntan más, les dan más tiempo para responder.
- 4- Feedback: cuanto más se espera de un alumno más se lo alaba, con lo que se logra el refuerzo positivo.

Existen estudios actualizados que apoyan esta teoría. Uno de ellos versa sobre nuevas evidencias de las expectativas de los docentes y sus efectos en el desempeño de los alumnos en la clase (Jamieson, Lydon, Stewart y Zanna, 1987).

En la actualidad, los estudios respecto a la relación entre expectativas de los docentes y los resultados académicos de sus alumnos y alumnas siguen este mismo recorrido. En este sentido, el rol que tienen las creencias y expectativas los educadores es central, pues los estudiantes adoptan la visión positiva o negativa que los educadores mantienen sobre ellos, y actúan de acuerdo a ellas (Berk, 1999, en Muñoz y Rivas, 2002).

De lo expuesto, se podría hipotetizar que la adecuada autoestima y autoconcepto del docente como así también sus creencias y expectativas positivas acerca del desempeño de los niños en el aula, pueden cobrar aún mayor relevancia en los contextos de alumnos pertenecientes a sectores socialmente vulnerables.

3.7 Interacción docente-alumno: clima emocional de la clase.

El estilo de interacción que establece el actor educativo, es altamente determinante de lo que sucede como respuesta por parte de los alumnos. Cuando el profesor tiende a ser dominante, irritable, poco alegre, impersonal y formal, el clima que prevalece en la sala de clase tiende a ser tenso, poco alegre, competitivo, con escasa comunicación y los alumnos tienden a comportarse de forma pasiva, respondiendo sólo cuando son requeridos. Asimismo, cuando el docente tiende a ser activo, alegre, flexible, tranquilo y de trato personal, el clima afectivo que prevalece es alegre, estimulante y con gran comunicación entre docente y alumno. Al mismo tiempo, se observa en estos alumnos iniciativa, flexibilidad, seguridad en sí mismos, creatividad y entusiasmo por el aprendizaje (Arancibia, 1986).

Si la satisfacción laboral es necesaria para que los educadores se impliquen de forma efectiva y activa en la realización de sus tareas, es lógico pensar que tanto la insatisfacción como el bienestar psicológico del profesorado, se deberá proyectar necesariamente sobre sus alumnos, influenciando de forma significativa,

diversas áreas de su desarrollo personal y del proceso de enseñanza-aprendizaje (Aron y Milicic, 2000).

Por lo tanto, es fundamental que el docente sepa establecer en el aula un clima adecuado en el que proporcione a cada uno de sus alumnos la oportunidad de encontrar y manifestar sus propios intereses y necesidades, para que a partir de ellos puedan desarrollar sus potencialidades, fijándose nuevos objetivos y metas a alcanzar y realizar. De esta manera, es esencial que los profesores desarrollen sus propias potencialidades, para poder convertirse así en agentes activos de transformación de sus alumnos. De este modo podrán aceptar las diferencias de cada niño y fomentar el descubrimiento en ellos mismos de sus aptitudes. A este respecto, numerosos autores e investigaciones destacan la importancia de la flexibilidad y la adecuación del maestro en relación a las necesidades personales de los alumnos (Cskiscentmihalyi, 1998).

Es necesario que el niño se sienta aceptado y valorado tal como es, porque sólo una persona que se concibe de forma positiva y favorable podrá desarrollar plenamente todo su potencial y su capacidad creadora. Y esto sólo puede conseguirse si el docente se acepta y se valora primero a sí mismo, pues si no nos aceptamos y valoramos a nosotros mismos es difícil, que valoremos, apreciemos y aceptemos la conducta libre, imaginativa y espontánea de los alumnos de educación infantil.

El verdadero sentido de la educación radica en lograr la formación de personas plenas, y a la vez más capacitadas, para modificar el entorno que les rodea y para mejorarse a sí mismas. A la escuela le corresponde ejercer un papel determinante en el despliegue y desarrollo de las potencialidades del estudiante y, por consiguiente, al logro de su personalidad creadora (Macías, 2006).

CAPITULO IV

VULNERABILIDAD SOCIAL

4.1 Introducción

Los agudos cambios acontecidos en las sociedades latinoamericanas, nacidos del establecimiento de una nueva modalidad de desarrollo, introducen nuevas complejidades en la comprensión de la realidad social emergente. Más allá de las condiciones históricas de pobreza y concentración del ingreso, (características del desarrollo de los países de la región), la apertura de los mercados y el repliegue productivo y social del Estado han ocasionado un recrudecimiento de la indefensión e inseguridad para extensos grupos de personas y familias, que se encuentran expuestos a mayores riesgos (Borges Machín, 2006).

Dada la actualidad descrita en el párrafo precedente y de acuerdo al marco referencial adoptado, para lograr una investigación integradora o integral, es impensable dejar de reconocer la incidencia de la vulnerabilidad social en las interacciones y retroalimentación que se produce entre los subsistemas que conforman la comunidad educativa. Analizar y observar los intercambios y características que se generan a partir de estos, posibilitará tener una visión enriquecedora y compleja de los actores que participan en la danza entre los diferentes miembros del sistema y el lugar en que se despliegan.

Para ello se intenta brindar al lector una aproximación al significado de vulnerabilidad. Según el diccionario académico Grijalbo, “vulnerable es todo aquello susceptible de sufrir algún daño” (1999:711).

Susana Huerta (2003), la relaciona con el grado de susceptibilidad de ser afectado significativamente por el impacto producido por la concreción de un hecho (que puede haber sido percibido antes como amenaza o riesgo).

La vulnerabilidad se ha constituido en un rasgo social dominante en América Latina.

Por tratarse de un concepto en el que se alude a fenómenos diversos y situaciones heterogéneas, se considera oportuno presentar en términos operativos,

la definición de vulnerabilidad social, entendida como una condición de riesgo de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados (Perona, Crucella, Rocchi, Robin, 2007).

Esta definición se corresponde en su esencia con la propuesta por Roberto Pizarro quien la define como, “un fenómeno social multidimensional que da cuenta de los sentimientos de riesgo, inseguridad e indefensión y de la base material que los sustenta, provocado por la implantación de una nueva modalidad de desarrollo que introduce cambios de gran envergadura que afectan a la mayoría de la población” (2001:12).

Laura Golovanevsky (2004), concuerda con Pizarro al opinar que si bien la vulnerabilidad social está asociada a la pobreza, esta no es sinónimo de vulnerabilidad, es decir que se puede ser pobre pero no vulnerable. La inseguridad e indefensión que la caracterizan, no son necesariamente atribuibles a la insuficiencia de ingresos, propios de la pobreza.

4.2 Pobreza, vulnerabilidad social, exclusión: repercusiones sobre la educación y la salud.

La multiplicidad de trabajos que en los últimos años focalizan el análisis o toman como referente el problema de la pobreza, de la marginalidad y de la exclusión social, dan cuenta de la profundidad de la problemática. Este tema confronta con un nuevo tratamiento de la "cuestión social" en la dirección de reflexionar sobre la ruptura de lazos sociales, la pérdida de cohesión social, particularmente en sociedades con déficits de integración y persistente pérdida de "solidaridad orgánica" (Cantó Sánchez, Del río Otero y Lago, 2002).

El concepto de pobreza, que ha sustentado la mayor parte de los trabajos sobre el tema, realizados en las dos últimas décadas, es entendida como carencia y refiere a un estado de deterioro, a una situación de menoscabo que indica tanto una ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal como una insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella

posición. Estas carencias refieren a dificultades más estructurales o más coyunturales, según sea la índole de los indicadores que se utilizan y por ende, el método por el cual se mide y clasifica el fenómeno. De este modo se es pobre cuando no se logra satisfacer algunos de los requerimientos que han sido definidos como "necesidades básicas", pero también se es pobre cuando, aun cubriéndolas, los ingresos se ubican por debajo de una imaginaria línea de pobreza (Perona, et al., 2007).

Estos autores estiman que, la situación de carencia y deterioro no sólo compromete el presente, con el debilitamiento de la trama social sino que involucran a las generaciones futuras, en la perspectiva de la transferencia intergeneracional de la pobreza. Es casi un "círculo perverso" donde se reproduce las condiciones de marginalidad. Cuando se apela al concepto de carencia para describir una situación de pobreza también se está haciendo referencia al deterioro de los vínculos relacionales que se traduce en un alejamiento de la vida pública donde la presencia política o su influencia social se mantienen en el plano de lo formal antes que en el real.

La noción de vulnerabilidad social ayuda a identificar a grupos sociales, hogares e individuos, quedan expuestos a sufrir alteraciones bruscas y significativas en sus niveles de vida, ante cambios en la situación laboral de sus miembros activos. Aquí se plantea la utilización del concepto asociado al de condiciones de vida para tener una mirada multidimensional y compleja sobre un fenómeno (Perona, 1999).

Al hablar de exclusión social, la vulnerabilidad sería una instancia intermedia, cuya acumulación puede conducir a la exclusión, en donde se generan situaciones de precariedad, fragilidad y debilidad que impiden a un individuo o grupo particular lograr la satisfacción plena o parcial de una necesidad o al acceso a un bien social. Así el desempleo y el bajo nivel de educación, favorecen la creación del círculo vicioso de la pobreza, que termina en la exclusión (Gregorio Enriquez, 2007).

Esta suma de situaciones adversas experimentadas por ciertos grupos, les endilga el rótulo de diferentes; según lo manifiesta María de los Angeles Sagastizabal (2004). La misma alega que, esta es la razón por la que algunos

autores, relacionan la vulnerabilidad social con el concepto de “diversidad socio cultural”. Ser diferente, diverso es sinónimo de “sujetos siempre carentes”, cuando se habla de diferencia o diversidad se está diciendo “desigualdad sociocultural” que combina, la mayoría de las veces, el origen étnico, la nacionalidad o la pertenencia a grupos empobrecidos donde predominan la falta de oportunidades ocupacionales, el deterioro de la vivienda y los servicios urbanos (Sagastizabal,2006).

Se piensa que esta compleja situación puede contribuir al acrecentamiento del fenómeno de la marginación, aumentando el sufrimiento y dolor de quienes la padecen.

Asimismo, pobreza, vulnerabilidad y exclusión afectan también la salud de los pueblos. Así, Sonis, Bello y de Lellis, (2004:60), explican que “en términos mundiales, la distancia entre la vida saludable de los ricos y los pobres ha tendido a aumentar”. Los mismos autores coinciden en relacionar el aumento de las inequidades con el incremento de la pobreza. Estiman que el condicionante de ambas es el aumento de la población que se concentra en camadas más pobres, los que sufren más enfermedades, los que enfrentan más dificultades. Los sectores pertenecientes a niveles socioeconómicos más bajos, son los de mayor vulnerabilidad. Los accidentes, los traumatismos, la violencia y otros factores de riesgo, se concentran de manera desproporcionada en las poblaciones más desfavorecidas.

En la Cumbre Social de marzo de 1995 convocada por la ONU en Copenhague, quedó establecido que el aumento de la inequidad es el mayor de los problemas comunes a todo el mundo. La formulación de políticas de salud, en especial de reformas de los sistemas que apunten a reducir la inequidad es, entonces, uno de los mayores desafíos.⁶

Por último y de acuerdo a lo expuesto, sería satisfactorio y esperanzador reactualizar las palabras de Maritza Montero (2005), quien propone un modelo contextual conductivo de fortalecimiento, destacando como principal estrategia y táctica del mismo, la eliminación y/o reducción de la discriminación y las barreras a la igualdad. Asimismo considera como factores ambientales estresantes la falta

⁶ OMS Social Determinants of health: the solid facts. Copenhagen, WHO, Europe. 2004

de oportunidades, la discriminación, la pobreza y privaciones, los riesgos y barreras en el ambiente.

4.3 La educación en contextos sociales desfavorecidos

Existen políticas en el ámbito educativo, cuando de contextos favorecidos se trata. Algunas, tienen como objetivo atender las diferencias, deficiencias y carencias tratando de disminuirlas, de compensarlas. Esto es a lo que se denomina “fenómeno de compensación”. La compensación transforma la diferencia en deficiencia y por lo tanto relaciona la diversidad con carencias. En este caso también se erige a la clase media urbana como modelo social, y el modo de atender la diversidad es disminuir las “carencias” por medio de políticas compensatorias. Se produce en esta concepción del “otro” una peligrosa correspondencia entre carencias materiales con carencias de otros órdenes culturales, afectivas intelectuales, y morales.

Los analistas de la problemáticas que interceden en los aprendices marginales, hacen alusión al fenómeno de la “pseudoeducación”. Este surge en el ámbito escolar a modo de atender las necesidades de dichos alumnos. Se caracteriza por mecanismos, tales como constitución de grupos “homogéneos” en secciones de grado según la escolarización previa: haber cursado o no el preescolar y la repitencia. En estas secciones se establecen criterios didácticos “compensatorios” tales como disminución y simplificación de contenidos curriculares, menores exigencias para la promoción, tratamiento secundario de determinadas disciplinas y priorización de las actividades de “socialización” sobre las de adquisición de conocimiento científico. En situaciones extremas se recurre al grado o la escuela especial, transformando así en la práctica la diversidad en deficiencia (Rivera, 2008).

Un informe de investigación sobre escuelas urbano marginales realizada por la Universidad Nacional de Córdoba (1998-1999), concluye que:

- Los alumnos de las escuelas urbano marginales aprenden menos.
- Los chicos presentan graves dificultades en el área del lenguaje.
- La formación de los docentes es inadecuada e insuficiente.

- Los docentes de las escuelas urbano – marginales se enferman más (Bussi, Delgado y Giacomelli, 2008).

Es así, que en los contextos de escuelas urbano marginales se presentan ciertas regularidades que van generando una cadena de acontecimientos que facilitan la retroalimentación de la pobreza. Las familias pobres están compuestas por padres, abuelos, hijos, etc., que carecen de habilidades sociales que les permitan una buena integración social. Debido a la falta de recursos se presentan problemas para satisfacer las necesidades básicas, y así la educación queda postergada para un nivel superior de satisfacción de necesidades e importancia. (Rozas, 1999 en Retuert, 2007).

Se genera, por consiguiente, una tensión entre las posibilidades de aprendizaje y los proyectos vitales en sujetos que provienen de la extrema pobreza. Esto se da, debido a la dificultad que tienen las personas en estas condiciones de construir un proyecto de vida que aparece desconectado de las situaciones contingentes cotidianas que muchos de ellos deben enfrentar a diario por sobrevivencia. En este sentido, si bien la educación posibilita de por sí que los sujetos realicen compromisos para la construcción social de proyectos de vida, deben darse condiciones de políticas sociales mínimas para que esta pueda valorarse como alternativa (2007).

Un estudio sobre los “Sistemas de indicadores de desarrollo sostenible en Argentina” realizado por la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentables de la Nación (2009), revela que existe una alta correlación entre vulnerabilidad y tasa de abandono, entendiendo a esta como el porcentaje de alumnos matriculados en un grado en determinado nivel, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como nuevo alumno, repitenete o reinscripto. Así mismo destacan que, el índice de vulnerabilidad está determinado por al menos una de las siguientes dimensiones:

VUL1: El hacinamiento en el hogar

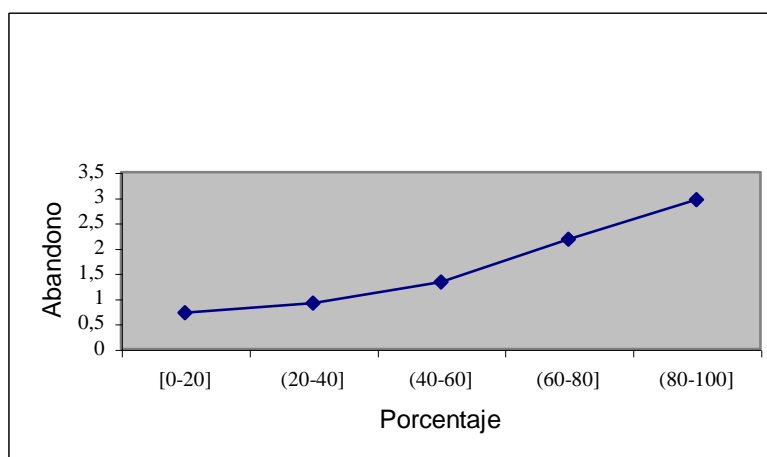
VUL2: La distribución de agua dentro del hogar bajo condiciones básicas de salubridad en los relacionado con el baño y los artefactos sanitarios

VUL3: La disponibilidad de bienes durables básicos en el hogar (heladera o cocina a gas)

VUL4: El nivel de enseñanza alcanzado por los padres relacionado con la cantidad de miembros económicamente dependientes.

Si un alumno está comprendido en alguna de la dimensión propuesta, VUL1, VUL2, VUL3 o VUL4, entonces se lo considera como alumno socialmente vulnerable, es decir que está bajo condiciones de vulnerabilidad social.

Tasa de abandono según porcentaje de alumnos vulnerables por escuela



Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación (2009).

De lo expuesto se podría deducir que, la comprensión de las peculiaridades que conllevan los grupos socialmente vulnerables, es sustancial a la hora de repensar en la promoción de “factores” que contribuyan a desarrollar formas, ámbitos relacionales que coadyuven a impulsar la adaptación social de los alumnos pertenecientes a este tipo de comunidades.

4.4 El rol del docente inserto en escuelas urbano marginales: su relación con los alumnos

Tal como se expresó en el capítulo anterior, en general la docencia como fuente laboral, se encuentra bastante desvalorizada en nuestro país. No sólo por los bajos salarios sino por la cantidad de alumnos por clase, el estado de los edificios en lo que hace a seguridad, higiene, mantenimiento y servicios básicos;

horarios de trabajo; y el tener que ocuparse de tareas extra, entre ellas, la recaudación de dinero, las acciones sanitarias, administrativas y de atención a la comunidad (Gavilán, 1999).

Este autor agrega que, un contexto de nueva pobreza como el actual, obliga a los docentes a la búsqueda de un doble empleo, el que queda naturalizado.

Esta situación de precarización se agudiza cuando el educador forma parte de una escuela ubicada en una localidad con problemáticas socioeconómico culturales severas (Martínez, Valles, y Kohen, 1997).

La atención a los niños de bajos recursos, a veces, produce situaciones de sufrimiento en los docentes cuando consideran que deberían suplir las diversas necesidades que observan en sus alumnos, por ejemplo cuando las familias no les pueden brindar un ambiente acogedor que los motive a aprender (Fernández, 2000).

Lo antedicho puede incidir en que las docentes parezcan relacionarse más que con los lineamientos curriculares, con la necesidad de sobrellevar la precariedad de las condiciones en que desarrollan su tarea.

Frente a las reformas estructurales que se producen en nuestro país, a los que se suman los cambios en las familias y en la relación que entablan con la escuela, los docentes pueden llegar a cuestionarse si su principal función es de enseñanza o de contención. El sistema social, es decir, alumnos, padres, colegas, sus propias familias, le plantean demandas de ser “buen docente”, las cuales se viven como agresiones, a lo que se suma la sospecha sobre su competencia, produciendo auto desvalorización y miedo (Ghiglino, y Lorenzo, 1999).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Achilli (1996), plantea que en el caso del docente estos procesos de construcción de identidad son considerados en la interacción entre la práctica pedagógica y la práctica docente, interacción que se presenta definida por la tensión que se produce entre ambas. Ello provoca en los docentes una cierta “crisis de identidad” al enfrentarse contradictoriamente con situaciones paradójales que lo tensionan entre su “función asistencial” y su “función pedagógica”.

4.5 El docente como factor protector y agente de prevención.

Una visión más optimista del docente, podría repensarlo como un ser significativo para el niño, que puede cumplir con ambas funciones “asistencial y pedagógica”. En su rol de agente socializador, puede ser valorado como promotor de conductas adaptativas e integradoras en los educandos.

Si los actores educativos logran construir una imagen de sus alumnos destacando sus posibilidades más que sus carencias, podrían actuar como amortiguadores frente a los ataques que sufren del medio en que viven.

Existen investigaciones que destacan la incidencia tanto del entorno escolar como familiar, como espacio de socialización emocional que surge de las interacciones recíprocas que contagian positivamente el ambiente educativo, los procesos de aprendizaje y la adquisición de habilidades y competencias emocionales en los educandos (Ulrich, Köller, Olaf, Jürgen, 2006).

Para Gabriel Ruetert Roe (2007), el profesor, es una pieza fundamental en la generación del clima escolar. Por ello resume, a continuación, algunos aspectos relevantes que un profesor debe reunir para el desarrollo de la convivencia armónica en contextos de alta vulnerabilidad:

Competencias cognitivas:

- Capacidad para crear y proponer soluciones:
- Capacidad de autonomía:
- Capacidad de reflexión:
- Habilidades comunicacionales:
- Auto conciente de su propia subjetividad:

Competencias y habilidades pedagógicas:

- Capacidad para flexibilizar el currículo hacia el perfil de los alumnos
- Capacidad para desarrollar la motivación intrínseca en sus alumnos

- Capacidad para que los alumnos internalicen valores tendientes hacia la superación y el desarrollo personal y social.
- El profesor tiene la capacidad de respetar los estilos cognitivos y afectivos
- Capacidad para poder organizar didácticamente las clases a fin de favorecer la participación activa de los alumnos
- Habilidades en la resolución de conflictos y capacidad de mediar:
- Habilidades en el manejo de situaciones de crisis
- Conocimiento y manejo de las características de los niños y adolescentes vulnerables

En términos afectivos:

- Profesor cercano y contenedor:
- Conocimiento personal de sus emociones:
- Tolerante hacia la frustración:
- Capacidad para manejar la disciplina desde la perspectiva de potenciar el desarrollo moral

A raíz de tales consideraciones, se entiende que es el docente, uno de los actores fundamentales que pueden transformar las escuelas en lugares saludables

CAPITULO V

HABILIDADES SOCIALES

5.1 Introducción

El hombre es un ser eminentemente social, aunque todos poseen una personalidad que es lo que nos hace ser únicos e irrepetibles, no podemos vivir aislados. Todo hombre se comunica, todos desean hacerse comprender y comprender a los demás, nace y participa con otros para desarrollarse buscando mantener su identidad y bienestar en una sociedad, pero nadie nace sabiendo hacerlo.

Las capacidades sociales se aprenden y existen diversas maneras de hacerlo. La presencia y/o desarrollo de habilidades interpersonales es trascendental (en las personas), en las diferentes etapas de la vida, ya que la capacidad de lograr interacciones dialécticas, recíprocas y saludables, facilita alcanzar una mejor calidad de vida, en el sentido de que permiten contar con adecuado grado de salud mental para un óptimo desempeño social en todos los ámbitos de su existencia.

Pero el desarrollo de estas habilidades adquiere aún más importancia durante la niñez, dado que desde pequeño el infante aprende a interactuar fluidamente con las personas que conforman su entorno.

La adquisición de habilidades de interacción social obtiene mayor magnitud en los niños en situación de riesgo social, ya que convierten en un recurso que les permite afrontar las adversidades de la vida con estas valiosas herramientas. Se podría decir que se trata de factores protectores o promotores de salud en los infantes.

Existen numerosos tipos de habilidades, que serán desarrolladas a lo largo del presente capítulo.

El estudio de estas capacidades ha recibido una marcada atención en los últimos años, este incremento se debe fundamentalmente a la constatación de su importancia en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento social y psicológico.

5.2 ¿Qué son las habilidades sociales?

De acuerdo con Monjas, las habilidades sociales son:

“las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implican un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas" (1999:28).

En general las conceptualizaciones sobre las habilidades sociales hacen hincapié en que son consideradas como comportamientos interpersonales complejos, que son aprendidos, adquiridos y no son un rasgo de la personalidad. Así es que, Rin Markle (1979), afirma:

La expresión “habilidades sociales” es definida aquí como un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuáles los niños incluyen en las respuestas de otros individuos (por ejemplo, compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social. En la medida en que tienen éxito para obtener las consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas sin causar dolor a los demás, se considera que tienen “habilidades sociales " (p.108).

Nelly (1980) en Rizzato, M (2008:20) explica que:

“son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener refuerzo del ambiente. Este autor pone en énfasis tres aspectos de esta definición de habilidades sociales:

1. Entender la conducta socialmente hábil en términos de su posibilidad de llevar hacia consecuencias reforzantes,
2. Las situaciones interpersonales en las que se manifiestan habilidades sociales, y
3. Describir la conducta socialmente competente de modo objetivo”.

Combs y Slaby, plantean que la habilidad social es "La habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo específico, socialmente aceptable y valorado, y que sea mutuamente beneficioso o primariamente beneficioso para lo otros" (1977:22). Se puede destacar que también se contextualiza la visión de la conducta, los autores incluyen en esta definición un aspecto importante el cual es el beneficio que implica lograr una mejor interacción social con los otros propendiendo a una buena convivencia social.

Desde una perspectiva diferente, centrada principalmente en el resultado cualitativo del comportamiento social, Trower manifiesta que:

“El individuo tiene objetivos o fines que busca para obtener recompensas. La consecución del objetivo depende de la pericia del comportamiento, lo cual implica un ciclo continuo de control y modificación de la actuación a la luz de la experiencia. El fracaso en la habilidad, es definido como una interrupción o un deterioro en algún punto del ciclo... conduciendo a resultados negativos” (1979: 4).

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987), consideran que, en general las definiciones de las habilidades sociales, son demasiado amplias, por lo que proponen ítems para desarrollar su propia definición operacional:

- 1- Las habilidades sociales se aprenden principalmente a través del aprendizaje
- 2- Incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos
- 3- Suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas
- 4- Acrecientan el reforzamiento social
- 5- Son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada
- 6- La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio
- 7- Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir

Los autores citados precedentemente hacen alusión a los excesos y déficits en la conducta social. Los excesos hacen referencia a la agresión social y los déficits remiten al retraimiento social. A continuación se definen como:

Agresión Social (Conducta agresiva): se refiere a los niños típicamente agresivos. Manifiestan un comportamiento verbal o no verbal que busca lograr objetivos personales sin respetar el derecho de los otros. Este comportamiento trae como consecuencia que el receptor se sienta humillado, herido y a la defensiva.

Retraimiento Social (Conducta pasiva): con este comportamiento la persona es sumisa o no hace nada, puede quedarse en silencio o simplemente aceptar lo que los otros digan, a pesar de desear lo contrario, con lo que puede no hacer respetar sus derechos. Es decir que fracasa al intentar expresar sus sentimientos, necesidades u opiniones. Estas respuestas pueden evocar sentimientos de insuficiencia, depresión e incompetencia. Pueden adoptar una actitud de pedir disculpas o pasar inadvertidos. Los niños que manifiestan repertorios sociales deficitarios, pueden manifestar psicopatología en la adultez.

Los mencionados investigadores consideran que, dentro del repertorio de las capacidades sociales, se puede considerar también la **conducta asertiva**. Se trata de un comportamiento adecuado a la situación con la que el niño expresa sus necesidades y defiende sus derechos. Es así que puede obtener aquello que se propone, sin dejar de respetar a los demás.

5.3 Importancia del desarrollo de habilidades sociales en niños

La importancia y relevancia de las habilidades sociales en la infancia viene avalada por los resultados de estudios e investigaciones en los que se constata que existen sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta (Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985).

Es unánimemente aceptado por distintos profesionales del campo educativo, clínico y pediátrico y de la salud, que la habilidad de interactuar adecuadamente con los iguales y con los adultos significativos es un aspecto muy importante en el desarrollo infantil.

En las investigaciones sobre el tema se destacan, una relación de apego seguro con la madre (u otra figura de apego) e interacciones exitosas con los

iguales. Una inadecuada relación con la figura de apego que no proporciona al niño la suficiente seguridad e independencia, dificulta y reduce su interacción con los otros niños, lo cual impide adquirir destrezas sociales por lo que se fracasa en los pocos intentos que tiene de acercarse a los iguales; este fracaso tiende a disminuir aún más su sentido de competencia social y por lo tanto aumenta la probabilidad de aislarse y ser rechazado por los otros. Aislamiento implica que el niño se relaciona menos con los iguales y, por lo tanto, tiene menos oportunidades para observar, practicar y ser reforzado por la adquisición de habilidades nuevas y más complejas (Martínez y Sanz, 2001).

La adecuada competencia social en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta; la competencia interpersonal pobre tiene consecuencias negativas para el sujeto a corto y a largo plazo (Ladd y Asher, 1985).

Al mismo tiempo, la competencia social de un sujeto, tiene una contribución importante a su competencia personal puesto que hoy en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto que con sus habilidades cognitivas e intelectuales.

5.4 Habilidades sociales de acuerdo al contexto socio cultural en que vive el niño

Existen estudios experimentales que han investigado el efecto de la densidad de población, es decir el número de niños por unidad de espacio, en el comportamiento. En general indican que las condiciones de sobrepoblación o hacinamiento dan como resultado un aumento de los comportamientos agresivos y que las condiciones de alta densidad producen una disminución en los contactos personales cercanos entre los miembros del grupo.

5.5 Modelo de adquisición de habilidades según la teoría del aprendizaje social

Bandura (1982), creador de la Teoría del Aprendizaje Social, postula que las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas. Explica el

desarrollo de las conductas, partiendo de los principios de la teoría del Aprendizaje.

La teoría del Aprendizaje Social aplicada al desarrollo de habilidades se basa en los principios del condicionamiento instrumental u operante. El enfoque operante, por su parte, enfatiza la importancia de los antecedentes ambientales y sus consecuencias en el desarrollo y mantenimiento de la conducta.

No obstante, teóricos como Bandura (1982), Rotter (1954) , Mischel (1981), Meichenbaum (1977), han elaborado, principios de aprendizaje para referirse a los efectos del aprendizaje vicario (modelado social), las expectativas de índole cognitiva, el valor subjetivo del reforzamiento, la especificidad situacional de la conducta y el papel de las conductas cognitivas (tales como autoverbalizaciones y autoinstrucciones).

5.5.1 La adquisición de las habilidades sociales por modelado social (observación).

Los niños también aprenden observando cómo se comportan las personas significativas de su medio ambiente. Esto es el aprendizaje observacional o vicario (modelado) al cual hizo referencia Bandura (1982). Esto le permite a la persona adquirir comportamientos que no existían previamente.

De acuerdo al mismo autor, los factores que inciden en el aprendizaje de las habilidades son:

- 1) **Edad del modelo**, los niños tienden a imitar la conducta de un modelo de edad similar o ligeramente superior. Por el contrario, las conductas sociales de los modelos de menor edad tienen una probabilidad mucho menor de ser imitadas.
- 2) **Sexo del modelo**, con modelos del mismo sexo que el observador, la influencia es mayor que con los de sexo opuesto.
- 3) **Amabilidad del modelo**. Los modelos que se manifiestan cálidos y afectuosos influyen más que los de apariencia fría y distante.
- 4) **Similitud percibida con el observador**. Si un observador percibe o se le informa de que entre el modelo y él hay cierto parecido,

tendremos un grado de aprendizaje imitativo superior al de aquella otra situación en que el modelo es percibido como muy diferente.

5) **Consecuencias observadas de la conducta social del modelo.** Cuando el observador ve que el resultado de la conducta social del modelo es positivo, se incrementa la probabilidad de que llegue a imitar su conducta. Se trata del llamado reforzamiento vicario, puesto que el observador ve la consecuencia reforzante obtenida por otra persona. Por el contrario, el castigo observado (vicario) de la conducta social de un modelo, reduce la probabilidad de llevar a cabo la conducta imitativa.

6) **La historia de aprendizaje particular del observador respecto de situaciones parecidas a las que observa en el modelo.** El observador ha tenido ya alguna experiencia personal en el manejo de situaciones similares a las que está viendo en el modelo. Si el observador tiene una historia personal de recompensas por conductas similares a las que ahora emite el modelo, es más probable que exhiba la conducta social modelada que si hubiese sido castigado por tales conductas. En este sentido, las expectativas del observador respecto a lo que va a ocurrir si emite la conducta del modelo influyen en la probabilidad de que ponga en marcha la habilidad.

Algunos expertos mencionan el aprendizaje verbal o instruccional.

Según este mecanismo el sujeto aprende a través de lo que se le dice, a través del lenguaje hablado por medio de preguntas, instrucciones, explicaciones o sugerencias verbales.

Aprendizaje por feedback interpersonal. El feedback o retroalimentación interpersonal es la explicitación por parte de observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento lo que ayuda a la corrección del mismo sin necesidad de ensayos. Consiste en la información por medio de la cual la persona con la que se interactúa, nos comunica su reacción ante nuestra conducta. El feedback puede entenderse como reforzamiento social (o su ausencia) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción.

En la familia comienza la socialización y el niño encuentra sus primeros y más importantes objetos de relación y apego. Durante los dos primeros años, la familia (o las figuras de apego en general) tienen una importancia capital para la conducta de relación interpersonal por distintos motivos; la familia es el contexto único, o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en el que vive y, por lo tanto le proporciona las oportunidades sociales ya que actúa como filtro y como la llave para otros contextos.

5.6 El desarrollo de habilidades sociales en el niño dentro del contexto escolar.

Para Alvarez Fernández (1999:15) “el desarrollo de habilidades sociales en la escuela primaria tiene como finalidad contribuir al pleno desarrollo de la personalidad, a su preparación para participar activamente en la vida social y cultural y a la compensación de las desigualdades sociales”.

“La escuela es la segunda gran agencia socializadora para los niños. La escuela tiene dos tareas principales interrelacionadas: la educación y la formación” (Lindsey, 1.987:37).

En ese sentido existe una superposición entre las tareas de la escuela y las de la familia. Entrar a la escuela implica abrirse a la influencia de relaciones interpersonales con otros adultos significativos (los profesores y otras personas con quienes el niño tiene contacto a diario en la escuela) y con los pares. Cuando un niño entra a la escuela amplía dramáticamente su mundo social y junto con ello sus posibilidades de continuar el aprendizaje de habilidades sociales en una amplia gama de nuevas posibilidades de relación con adultos y con niños mayores y más pequeños que él.

La enseñanza de conductas sociales se lleva a cabo en la sala de clases como un currículum oculto, aun cuando el maestro no lo haga deliberadamente. Este ejerce un gran poder e influencia en la vida del niño, le sirve como modelo de conductas sociales y a la vez moldea el comportamiento social del niño, ya sea intencionalmente o no, a través de los procesos de refuerzo (Patterson, 1999:55).

La relación profesor- alumno es otra dimensión importante que debe ser considerada al analizar la adaptación social del niño. “Los niños que en la escuela primaria tienen profesores con experiencia y que sean reflexivos tienden a portarse en forma más adecuada y reflexiva” (Mussen, 1985). Este autor entiende que las características personales del profesor influyen en el comportamiento de los niños; los profesores dominantes y hostiles afectan negativamente la adaptación social de los estudiantes en la sala de clases. Por otra parte, los profesores cálidos, afectuosos y flexibles promueven en sus estudiantes conductas cooperativas y socialmente adaptadas.

Las metodologías educativas utilizadas en la sala de clases también influyen en el comportamiento de los niños. Por ejemplo, las clases organizadas en pequeños grupos estimulan las relaciones interpersonales cercanas y la amistad entre los estudiantes. Este estilo de enseñanza reduce la probabilidad de tener alumnos que se aislen en el contexto escolar (Hallinam, 1981).

El modelo teórico de modificación conductual desarrollado en la década del sesenta presenta un cuerpo consistente de estudios que indican cómo la actitud del profesor influye directamente en la conducta de los estudiantes. El estudio clásico de Madsen, Becker y Tomas (1990), reglas, elogiar e ignorar: elementos del control en la escuela primaria, concluye que cuando los profesores ignoran en forma consistente las conductas inapropiadas de los alumnos, éstas disminuyen significativamente. De igual modo, el elogiar y aprobar los comportamientos adecuados contribuye a mejorar el comportamiento general en la sala de clases. Este estudio puso de relieve la importancia de la aprobación por parte del profesor de las conductas deseables en sus alumnos como un elemento clave en el manejo efectivo del grupo de alumnos en la sala de clases (1990).

Otro estudio interesante con relación al comportamiento del maestro y su influencia en los alumnos es el realizado por O Leary (1970), demostró el efecto diferencial de las reprimendas en voz alta y en voz baja que el profesor hace en la sala de clases. Se encontró que la mayoría de los profesores tiende a dar reprimendas en voz alta, que aunque están dirigidas a un niño pueden ser escuchadas por toda la clase. El autor diseñó una situación experimental en que

pidieron a los profesores que cuando tuviesen que reprender a sus alumnos lo hicieran en voz baja, de modo tal que sólo fuese escuchada por el alumno reprendido. El resultado de esta intervención fue que las conductas disruptivas (aquellas que interrumpen e interfieren con el curso normal de la clase) disminuyeron en la mayoría de los niños.

Estos estudios ponen de relieve la fuerte influencia que tiene la atención del profesor sobre la conducta de los niños. El modo en que los profesores prestan atención durante la clase, qué atienden, a quién atienden, qué dejan pasar, determina en gran medida lo que los niños harán en las próximas ocasiones. A veces los profesores pueden, inadvertidamente, estimular comportamientos desadaptativos por el solo hecho de reforzarlos al prestarles atención.

Además de las variables interaccionales también influyen en la conducta social del niño algunas características del ambiente físico escolar. El ambiente físico afecta el modo en que las personas se ubican y se distribuyen unas con otras, lo que se relaciona con ciertos patrones de comportamiento. El estilo de enseñanza del profesor puede estar afectado por la ubicación geográfica de la escuela (rural, urbana, lejos o cerca de centros poblaciones), la ubicación de la sala de clases con relación al resto de la escuela o el espacio disponible que tiene el profesor para realizar su clase. La distribución de los niños en la clase y el arreglo de los bancos pueden dar origen a distintas formas de interacción profesor- alumno. Un ejemplo de ello es el arreglo tradicional de filas de bancos en la sala de clases, en que cada niño mira la nuca de su compañero de adelante, que es una distribución que fomenta las interacciones parciales con el profesor y desanima las interacciones entre pares (Delamont, 1976).

En cuanto a las interacciones con los iguales, el niño aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. También aprende a conocer a los demás. El niño y la niña llegan a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y al compararse con ellos; juzgan su capacidad al comparar sus resultados con los que obtienen los demás compañeros y en definitiva se forman su autoconcepto. En el juego protagonizado o juego de roles los niños representan las relaciones sociales con entre adultos y aprenden a

conocer su mundo social, un contexto que es crucial tanto para la individualización como para la socialización.

5.7 Tipos de habilidades sociales.

Son numerosos los investigadores (Alvarez Fernández, 1999; Monjas, 1999; Michelson et al, 1987) que realizan distintas clasificaciones de las destrezas sociales, siguiendo sus propios parámetros, enfatizando diferentes aspectos de las mismas.

Una de las clasificaciones, agrupa las habilidades de la siguiente manera:

Grupo I: Primeras habilidades sociales

1. Escuchar
2. Iniciar una conversación
3. Mantener una conversación
4. Formular una pregunta
5. Dar las gracias
6. Presentarse
7. Presentar a otras personas
8. Hacer un cumplido

Grupo II: Habilidades sociales avanzadas

9. Pedir ayuda
10. Participar
11. Dar instrucciones
12. Seguir instrucciones
13. Disculparse
14. Convencer a los demás

Grupo III: Habilidades relacionadas con los sentimientos

15. Conocer los propios sentimientos
16. Expresar los sentimientos
17. Comprender los sentimientos de los demás
18. Enfrentarse con el enfado del otro
19. Expresar afecto

20. Resolver el miedo

21. Auto – recompensarse

Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión

22. Pedir permiso

23. Compartir algo

24. Ayudar a los demás

25. Negociar

26. Emplear el autocontrol

27. Defender los propios derechos

28. Responder a las bromas

29. Evitar los problemas con los demás

30. No entrar en peleas

Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés

31. Formular una queja

32. Responder a una queja.

33. Demostrar deportividad después del juego

34. Resolver la vergüenza

35. Arreglárselas cuando le dejan de lado

36. Defender a un amigo

37. Responder a la persuasión

38. Responder al fracaso

39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios

40. Responder a una acusación

41. Prepararse para una conversación difícil

42. Hacer frente a las presiones de grupo

Grupo VI: Habilidades de planificación

43. Tomar iniciativas

44. Discernir sobre la causa de un problema

45. Establecer un objetivo

46. Recoger información

47. Resolver los problemas según su importancia

48. Tomar una decisión

49. Concentrarse en una tarea

(López Trapani, 2003 :27-28)

En su tesis sobre habilidades sociales en niños en situación de riesgo social, Rizzato (2007) hace referencia a las siguientes habilidades:

✓ **Reciprocidad.** En las relaciones entre iguales se aprecia una reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe

✓ **Empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas.** Es la habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro; es la habilidad para ponerse en el lugar del otro.

✓ **Intercambio en el control de la relación;** unas veces dirijo yo y otras el niño. Se aprende a dirigir a otros, pero también a seguir directrices de otros.

✓ **Colaboración y cooperación,** lo que supone trabajar junto a otro/s niño/s, facilitando la tarea común y haciendo que resulte agradable para ambos.

✓ **Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de los otros.** Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas. Los compañeros representan un contexto intermedio entre las interacciones sociales externas adulto-niño y lenguaje interno individual del niño. Un aspecto importantísimo es el papel que los iguales tienen en la socialización de la agresividad.

✓ **Apoyo emocional y fuente de disfrute.** En la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud y muchas otras cosas que hacen que el/la niño/a tengan sentimientos de bienestar y se encuentra a gusto.

5.8 Trastornos relacionados con la incompetencia social.

“El desarrollo de habilidades sociales durante la infancia tiene gran importancia, debido fundamentalmente a que diversas investigaciones han demostrado la relación entre incompetencia

social en edades tempranas y una serie de desajustes tanto en la edad infantil como posteriormente en la edad adulta, tales como: baja autoestima, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos: depresión, alcoholismo, drogadicción, conductas delictivas, entre otros (Alvarez Hernández ,1991:1)”.

Estudios retrospectivos y de seguimiento indican una relación entre problemas y desajustes que van desde el fracaso académico hasta alteraciones psiquiátricas severas, que incluyen cuadros de tanto impacto social como el alcoholismo, la depresión y las conductas delictivas (Michelson 1983; Ladd, 1983; Gresham, 1989) Existe evidencia empírica que indica que aquellos niños que presentan un déficit en su comportamiento social tienen mayor probabilidad de presentar también otros problemas como, por ejemplo, dificultades en el aprendizaje y deficiencias en el desarrollo cognitivo y emocional (Hartup, 1990).

Los problemas interpersonales son una característica definitoria de muchos trastornos emocionales y conductuales, y gran parte, por no decir la práctica totalidad de los problemas psicológicos y categorías diagnósticas psiquiátricas en la infancia, adolescencia y la vida adulta cursan con y/o incluyen como síntomas característicos las dificultades en la relación interpersonal.

La incompetencia social se relaciona con (a) baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, (b) problemas escolares: bajos niveles de rendimiento, fracaso, absentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar, (c) problemas personales: baja autoestima, locus de control externo, (d) desajuste psicológicos y psicopatología infantil: depresión, (e) inadaptación juvenil: delincuencia juvenil, expulsiones del servicio militar y (f) problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta: alcoholismo, suicidio, toxicomanías.

Asimismo existen datos que nos alertan acerca de las consecuencias negativas que la falta de Habilidades Sociales puede tener para las personas, tanto a corto plazo (en la infancia), como a mediano y largo plazo (adolescencia y adultez).

Es necesario, por ende, enfatizar en la enseñanza de la conducta interpersonal a la población de niños, niñas y jóvenes, con el objeto de promover

su competencia social, prevenir posibles desajustes y, en definitiva, contribuir al desarrollo integral.

PARTE PRÁCTICA

CAPITULO VI

METODOLOGÍA

6.1 Metodología

La metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. La modalidad de esta investigación es cualitativa.

“La investigación cualitativa constituye una tradición particular en las ciencias sociales, que depende fundamentalmente de la observación de los actores en su propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos. De tal manera, implica un compromiso con el trabajo de campo y constituye un fenómeno empírico, socialmente localizado...” (Vasilachis, 1992:28)

El paradigma que enmarca esta investigación es constructivista. El paradigma constructivista, asume que existen realidades múltiples con diferencias entre ellas, no pudiendo ser resueltas a través de procesos racionales, sino que por el contrario implica un proceso circular partiendo de una experiencia que trata de entender, analizar en su contexto y comprender los diversos puntos de vista implicados (Carbtree y Millar, 1987) . No hay un único mundo real que preexista y sea independiente de la actividad mental humana (Bruner 1985, en Schwandt 1994).

Se coincide con Smith (1984) quien opina que, en las investigaciones cualitativas no se persigue un conocimiento verdadero en el sentido de absoluta certeza, y tampoco se defiende que los criterios evaluativos manejados produzcan verdades fuera de toda duda.

De acuerdo a esta perspectiva constructivista, la realidad, la verdad no sólo se descubre, sino que se construye; son producto de prácticas discursivas complicadas (Schwandt, 1994 en Valles, 2003).

El tipo de diseño no experimental elegido es el de investigación transversal. Éstos recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores. Es

un diseño transversal descriptivo. Éstos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción. Presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetivos o indicadores en determinado momento.

Lo que hace relevante esta investigación es el hecho de concebir la temática de manera multidimensional, como resultado de la convergencia de sistemas diversos, persona, escuela, comunidad y sociedad.

6.2 Objetivos

-Objetivo General

“Identificar y describir las posibles características de los docentes que promoverían la expresión de habilidades sociales en alumnos socialmente vulnerables”.

-Objetivos específicos

- 1- Identificar y analizar las concepciones que poseen los maestros acerca de los alumnos socialmente desfavorecidos y sus habilidades interaccionales.
- 2- Describir pautas de la relación docente alumno que podrían incidir favorablemente en la presencia de habilidades interpersonales en los alumnos.
- 3- Detectar y describir la posible presencia de destrezas sociales en alumnos socialmente vulnerables y que se evidenciarían en el desarrollo educativo.

6.3 Instrumentos

Los instrumentos utilizados son:

-Entrevista Semidirigida.

Para Edgar Morin, una entrevista es “una comunicación personal suscitada con una finalidad de información” (1994:207).

La entrevista que se toma a los docentes es semidirigida. Esta es una forma de interacción social donde se establece un diálogo, una de las partes desea obtener cierta información mientras que la otra se presenta proporcionando ese material.

La ventaja de este tipo de entrevista, es que son los mismos actores los que proporcionan la información relativa a sus conductas, deseos, opiniones, aunque siempre nos dará su percepción de las cosas.

Se aplica a los docentes, favoreciendo el contacto directo con los mismos y la posibilidad de conocer las concepciones acerca de sus alumnos y la posible manifestación de habilidades durante el proceso educativo. Además, permite detectar el tipo de mensajes por ellos expresados.

Por lo tanto, la finalidad de su aplicación intenta responder al primer objetivo de esta investigación.

La entrevista se administra de manera individual a cada docente que conforma el grupo de estudio y de manera unitaria (en un único encuentro y de manera individual).

La entrevista aplicada a los docentes se construye considerando las siguientes temáticas:

a- Materia que dicta:.....

b-Edad:.....

c-Años de antigüedad en la docencia:.....

e-Tres palabras que representen lo más significativo de la relación docente-alumno.

f- Se amplía y corrobora las características de la relación docente alumno que son consideradas por ellos de mayor relevancia.

g-Descripción de “un buen alumno”

h- Descripción de un “mal alumno”

i- Caracterización de los alumnos a los que presta más atención

j- Descripción de los alumnos con los que piensa que se relaciona con mayor facilidad

k- Comportamientos o actitudes que considera importante reforzar en sus alumnos

- L- Solicitud de conocimientos acerca de habilidades sociales (Si no sabe se lo explicaría en pocas palabras)
- m-Comportamientos y actitudes del docente que ayudan a que el alumno desarrolle destrezas sociales
- n-Comportamientos y actitudes del docente que pueden dificultar el desarrollo de destrezas sociales
- o-Reconocimiento y mención de alumnos considerados socialmente hábiles
- p-Descripción de comportamientos y actitudes (de destreza social) en cada uno de los alumnos mencionados.

-Observación Participante.

“La expresión observación participantes empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor & Bogdan, 1987:31).

Se refiere a la observación y valoración directa, en el escenario natural, de las interacciones sociales del docente y sus alumnos. Los comportamientos se definen conductualmente con descripciones claras y fáciles de observar. Para ello se utiliza una **Guía de Observación**.

La ventaja de la observación participante radica en que...”genera un compromiso activo en el campo como medio para revelar procesos sociales que de otra manera quedarían ocultos” (Boderman, 1978:72).

Otra ventaja, con respecto a la aplicación de la entrevista es que estas “conducen a la reconstrucción de las categorías sociales o concepciones de los sujetos. La expresión verbal puede variar según el interlocutor o la situación; por lo tanto es tan importante buscar contradicciones como coherencia interna” (Rockwell, 1985:46). Esto se puede lograr a través de la técnica de observación.

Esta Guía está compuesta principalmente de aspectos relevantes que también son brindados por los docentes, durante la aplicación de la entrevista y se considera de gran trascendencia poder registrarlos sin generar una actitud invasiva o no intrusiva por parte del observador.

Además, esta técnica presenta la ventaja de introducir al investigador en la complejidad fenomenológica del mundo, donde puede ser testigo de las conexiones, correlaciones tal como se desenvuelven (Adler & Adler, 1994).

El propósito de la aplicación de esta técnica consiste en poder conocer aspectos de la relación docente alumno que favorecerían el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos. A tal fin, también intenta detectar la presencia o ausencia de destrezas sociales en docentes. Asimismo permitiría contrastar la información brindada verbalmente en la entrevista con los comportamientos observados. De esta manera se intenta responder al segundo objetivo específico.

Para una mejor comprensión de los elementos que constituyen la Guía de Observación, se puede encontrar el modelo de la misma en el apéndice “D”, página

-Guión conductual para niños: *Children's Behavior Scenario (CBS)*.

Este instrumento se utiliza a fin de poder responder al tercer objetivo específico propuesto en esta investigación: indentificar y describir la posible presencia de habilidades sociales en los alumnos.

El método seleccionado, permite evaluar las habilidades sociales, obteniendo datos de manera estandarizada. También evalúa las conductas pasivas y agresivas; es decir los déficits y excesos del comportamiento social.

Fue creado por Wood, Michelson y Flynn en 1978. Consiste en una entrevista preparada para recabar respuestas sociales asertivas o no asertivas (pasivas y agresivas) en niños. En resumen, esta técnica suministra información sobre si el comportamiento social del niño es pasivo, asertivo o agresivo.

Desde el momento que el alumno ingresa al aula para ser entrevistado, hasta que se va, su desempeño social se registra en una hoja en la que se encuentran impresas las preguntas y situaciones a evaluar. La hoja de registro cuenta con veinte ítems. En cada ítem se evalúa una habilidad social. Cada componente conductual se puntúa de acuerdo a la siguiente codificación:

-2= comportamiento muy pasivo

-1= parcialmente pasivo

0= respuesta asertiva

+1=parcialmente agresiva

+2= comportamiento muy agresivo

Durante la toma del test, se rodea con un círculo una de las opciones de respuestas presentadas, de acuerdo al comportamiento manifestado por el niño. Una vez que el test finaliza, se suman los totales de las puntuaciones, negativas, las positivas y las respuestas cero, asignándole a cada una de ellas el valor 1 (uno). Siendo 20 ítems, el máximo valor que se puede obtener en cualquiera de las tres conductas sociales evaluadas, es 20 y la media corresponde a 10.

Se observa y se valora cuidadosamente el accionar del alumno en varias dimensiones de las habilidades sociales: saludar a los demás, hacer peticiones, dar y recibir elogios, expresar quejas, expresar empatía y sentimientos, rechazar peticiones irracionales y negar culpas injustificadas e iniciar, mantener y terminar conversaciones. Asimismo se evalúa la presencia de comportamiento perturbador (escaso, ocasional o frecuente) y el modo de responder a las preguntas (no responde, responde adecuadamente o en forma agresiva).

A continuación se definen los comportamientos sociables que se evalúan:

-Hacer y aceptar cumplidos: incluyen dos componentes: el darlo y el recibirlo.

Reaccionar de forma positiva hacia los demás es ventajoso, tanto para el que realiza el cumplido como para el que lo recibe. El dar y recibir reforzamiento social aumenta la popularidad, la implicación social y el rendimiento escolar.

-Realizar enunciados positivos: está relacionado con el anterior. Habitualmente resulta mucho más fácil ver lo negativo y los problemas antes que los aspectos positivos. Las personas que aprenden a ver lo positivo de las situaciones, tienen mayor capacidad de disfrutar la vida y ayuda a que los que están a su alrededor, la pasen mejor. También es importante aprender a expresarlo.

-Rechazar peticiones o decir no: la capacidad de negarse a las peticiones de una manera diplomática requiere de gran habilidad. Los investigadores explican que a las personas que les cuesta decir que no, se sienten frustradas, resentidas. Ejercer el derecho a negarse a un pedido surte el efecto de reforzamiento social. Además puede aprender que si es rechazado, no debe sentirse herido.

-Hacer peticiones o pedir favores: en general en el transcurso de la vida debemos pedir favores a los demás. Es importante saber expresarse de manera apropiada. En los niños esta habilidad es incluso más importante ya que son más dependientes. Los niños capaces de verbalizar sus deseos y necesidades de forma organizada y clara, es muy probable que reciban una respuesta positiva de los demás.

-Preguntar por qué (responder a peticiones irracionales): al preguntar por qué ante una situación determinada, se obtiene información nueva que puede influir en las propias decisiones y en la elección del curso de acción. El pensar en las causas y efectos, de acuerdo a la respuesta que se obtenga, ayuda a desarrollar habilidades de razonamiento y toma de decisiones. Este aprendizaje es muy valioso, sobre todo para el niño.

-Empatía: es la capacidad de conectarse de forma correcta y sincera con los sentimientos y emociones de otra persona. La capacidad de empatía permite comprender, estar preocupado, ser sensibles con lo que les sucede a los otros. En los niños la empatía es un indicador de madurez social.

-Iniciar, mantener y terminar una conversación: para algunas personas es sencillo, porque tienen práctica en ello, pero para otras personas no lo es. El riesgo de no saber cómo comenzar una conversación o cómo participar cuando los demás están hablando, puede generar ansiedad. También es importante terminar una conversación oportunamente. De lo contrario, la persona corre el riesgo de que no le permitan participar de una charla.

-Quejas (enunciados negativos) expresar quejas o enunciados negativos, sirve como medio para prevenir manifestaciones de frustración y rabia. Eso sí, es fundamental la forma y el momento en que se expresan (Michelson, et al; 1987).

También se evalúan las habilidades que, según Alvarez Fernández (1999), tienen que ver con:

-Habilidades sociales no verbales: tales como:

Sonreír: la sonrisa y la risa son gestos no verbales que sirven para transmitir aceptación, amistad, agrado, placer. La sonrisa auténtica hace a la persona agradable. Crea un clima afectuoso.

-Cortesía y amabilidad:

-Dar las gracias: cuando alguien hace algo bueno por otro, una de las formas de mostrar agradecimiento es dando las gracias. Esto permite relacionarse mejor con los demás.

-Saludos: son conductas de interacción de uso cotidiano: expresar, buenos días, buenas tardes, buenas noches, hola y adiós

En cuanto a los antecedentes de la técnica, se ha aplicado en Estados Unidos para determinar la relación entre asertividad y estatus sociométrico en niños (Van Hasselt, Hersen y Bellack; 1984). También se utilizó para evaluar las habilidades sociales en niños que han sido tratados por tumores cerebrales (Hetzke, Collete y Carey; 1980).

En líneas generales, puede decirse que estos instrumentos son usados de manera operativa buscando la construcción del objeto de estudio. Los mismos aportan información pero se hace la aclaración que dentro de la modalidad cualitativa, luego de la recolección de datos se procede a la evaluación y análisis cuantificando aspectos y/o dimensiones de estudio. Se sabe que dichos aspectos deben entenderse como complejos, multidimensionales, dinámicos integrales de la relación docente alumno, escuela, sociedad; y no como un rasgo inherente, estático.

Las habilidades sociales y las concepciones de los docentes, son constructos no absolutos, forman parte de un proceso dinámico, evolutivo que varía según las circunstancias, la naturaleza de las situaciones, el contexto y la etapa de la vida que atraviesan.

6.4 Participantes.

El grupo de estudio comprende a docentes y alumnos de quinto grado del turno mañana, de la Escuela Dr. Honorio Pueyrredón. El grupo está conformado por cinco docentes (que son el total de maestros de quinto grado) y veintiún alumnos (siendo veintisiete (27), el número total de alumnos que asisten a ese curso). Una parte de los alumnos se incluyen por ser considerados socialmente hábiles por los docentes, otros son elegidos al azar por la entrevistadora. Doce de ellos, pertenecen al sexo femenino y nueve al masculino. Sus edades oscilan entre los diez y doce años. Cinco son repitentes.

En cuanto a los docentes, una dicta las asignaturas matemáticas, lengua, ciencias naturales y formación ética; el resto son docentes de materias especiales: música, educación física, tecnología y agricultura. De los cinco docentes, sólo el de educación física es varón.

6.5 Procedimiento

En este apartado se describen los pasos que se siguen para llevar a cabo la recolección de los datos, en donde se incluye la caracterización de la escuela u comunidad educativa. Asimismo se detalla la forma de evaluación de las técnicas administradas, la construcción de tablas y gráficos.

Se comienza relatando la historia de la escuela en la que se desarrolla la parte empírica. En cuanto a la institución, se encuentra emplazada en el departamento de Chimbas en la Villa Morrone. Es creada en 1968, atendiendo a la necesidad de construir una escuela en esa zona, luego de los datos aportados por un censo realizado en la provincia. Desde su inicio hasta el presente, se han introducido mejoras en la estructura edilicia. Además comenzó como una escuela de tercera categoría y en 1.988 por una resolución (157), asciende a primera categoría.

En 1993 la escuela ingresa en el Plan Social educativo: “Mejor educación para todos”. Es así que se inaugura la Biblioteca Popular “Buenaventura Luna”. También se inaugura la salita de Jardín de Infantes “Semillas de sonrisa”.

La escuela funciona en dos turnos: turno mañana, de 8 a 12 y turno tarde de 14 a 18 horas. Ambos turnos tienen la misma directora (desde 1998) y vicedirectora (desde el año 2000).

En la institución funcionan dos secciones de Nivel Inicial, seis secciones de EGB I y seis secciones de EGB II.

En cuanto al personal cuenta con cuatro maestros de especialidades, dos auxiliares de dirección con cargo permanente y un auxiliar con cargo transitorio. El personal de servicio está constituido por dos empleados y luego ingresaron cinco más beneficiadas con el Plan Jefes/as de Hogar, quienes realizan diferentes tareas. Actualmente, asisten 400 alumnos entre el turno mañana y tarde.

En el 2007 se crean dos cargos de nivel inicial para alumnos de cuatro años.

En el 2008, se habilita la cocina. Se restaura la sala de informática y se colocan rejas en todas las aberturas. También se habilita una sala de lectura, obras financiadas con fondos nacionales y provinciales.

A través del programa FOPIIE reciben 8 computadoras, cuatro impresoras, televisor, DVD, filmadora, capacitación docente y libros para la biblioteca. La finalidad de este programa es superar la exclusión social.

Antes de detallar los procedimientos llevados a cabo para iniciar la ejecución de la presente investigación, es válido destacar que la razón por la que se eligió esta institución reside en que la investigadora trabajó como psicóloga de un centro de salud cercano a la escuela, durante el año 2008. En ese Centro, se cumplieron funciones asistenciales, de prevención y promoción de aspectos salutógenos de la comunidad, junto a un equipo conformado por médicos de familia, nutricionista, trabajadora social y promotor de salud. Es así que se toma contacto con la vicedirectora y algunos docentes de la institución en estudio, a fin de desarrollar charlas sobre salud psicosexual. Esta iniciativa, surge como consecuencia de un diagnóstico de situación realizado sobre las problemáticas y necesidades prevalentes de la zona. Así, emergen en primer lugar las adicciones en niños y adolescentes, en segundo lugar la violencia doméstica, en tercer lugar la delincuencia e inseguridad. Dicho diagnóstico se llevó a cabo con la presencia de la totalidad del personal perteneciente al Centro de Salud (también llamado

“Centro de Atención Primaria de la Salud”), diferentes líderes comunitarios, representantes de las diferentes instituciones y ONG (organizaciones no gubernamentales). También estuvieron presentes autoridades de la Municipalidad de Chimbas. Es preciso aclarar que las problemáticas sociales expuestas se han ido agravando, estos últimos años, debido al Plan de Erradicación de villas de emergencia (que se encontraban en áreas de la capital de San Juan) implementado por el gobierno de la provincia.

Se solicitó la autorización de la directora, para llevar a cabo la parte práctica de esta investigación. Asimismo se estableció el compromiso de devolución de las conclusiones obtenidas luego del análisis de los datos recabados en esa institución. Dicha devolución tiene como destinatarios los actores educativos que forman parte del grupo de estudio. La finalidad es que esa información pueda ser utilizada como herramienta para mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa en general y de sus integrantes, en particular.

El criterio por el cual se selecciona a los alumnos de quinto grado, radica en que son niños cuyas edades oscilan alrededor de los diez años por lo que, poseen características psicoevolutivas, especialmente aquellas que tienen que ver con su desarrollo intelectual, la importancia del grupo de pares y la conciencia de sus capacidades y dishabilidades. Además se opta por dicho rango etáreo por corresponder a una etapa que carece de crisis evolutivas significativas dado que ya resolvieron la crisis del ingreso a la institución escolar y aún no ingresan a la crisis de la adolescencia propiamente dicha.

Además se seleccionan los alumnos de esta escuela ya que a la misma asisten alumnos que pertenecen a sectores desfavorecidos socialmente, la cual es una característica fundamental para llevar a cabo esta experiencia, precisamente por los objetivos que se plantean en la misma.

En cuanto a los docentes que conforman el grupo de estudio, se los elige, justamente, por dictar clases en quinto grado. No se tienen en cuenta otras circunstancias o características para su inclusión.

El motivo por el que se escoge esta comunidad y no otra, radica en que se tenía previo conocimiento tanto de la comunidad educativa como así también de las características y problemáticas económicas, sociales y culturales del entorno.

Valles (2003), considera que es importante la selección de contextos relevantes al problema de investigación. Uno de los criterios que propone para lograr ese objetivo es el de “accesibilidad”, con el cual hace referencia a la disponibilidad de recursos. En este sentido la accesibilidad reside en las razones expuestas en el párrafo anterior.

Administración de la entrevista.

Cada una de las entrevistas es aplicada de manera individual en un aula de la escuela disponible en el momento del encuentro. Los docentes son citados por la directora en un día y horario específico con una semana de antelación. La misma se encarga de explicarles el motivo por el cual se los convoca. Todos concurren el día y la hora prevista, no se presentaron inconvenientes.

Las entrevistas son grabadas para obtener información lo más fidedigna posible. Duraron aproximadamente cuarenta y cinco minutos, variando el tiempo con cada docente.

El modelo, con la descripción de las preguntas se encuentra el apéndice A página 145. En el apéndice B (página 148), se encuentra una Guía de las habilidades para docentes, el cual consiste en un resumen que se le entrega a cada docente en el momento de la entrevista a fin de que pueda describir las destrezas interpersonales en los alumnos elegidos como socialmente hábiles sociales. El propósito del mismo es ayudar al docente a recordar y reconocer estas competencias en cada alumno para que puedan responder a la pregunta N° 12 de la entrevista. Vale mencionar que estos datos se exponen en el cuadro N° 1, emplazado en el apartado sobre resultados, para mostrar con mayor claridad las destrezas sociales que los docentes adjudican a sus alumnos. También se intenta mostrar la cantidad de alumnos que elige cada docente. El objetivo de la confección de este cuadro es que se pueda visualizar con claridad los datos recién descriptos. Además tiene como finalidad, descubrir si los alumnos escogidos como socialmente hábiles manifiestan esas destrezas en la aplicación del Guión Conductual. Igualmente se detallan las coincidencias de las concepciones de los docentes a la hora de optar por alumnos que manifiestan ajetividad.

Las preguntas de las entrevistas a los docentes con sus respectivas respuestas, están transcritas textualmente en el cuadro N° 1 (apéndice “C”), para una mejor comprensión y visualización del lector.

Se aclara que cada docente es designado con un número, del uno al cinco, para resguardar su identidad.

Una vez culminadas las entrevistas, se aplica el **Guión de Conductual para Niños**. Para llevar a cabo esta técnica, se dialoga previamente con la docente para explicarle algunos pormenores y sugerirle que solicite autorización a los padres de los niños antes de la administración del test.

Es válido recalcar que, al momento del encuentro los alumnos se mostraron colaboradores en la mayoría de los casos, algunos más distendidos que otros. La aplicación se realiza de manera individual, en un aula en el que sólo se encuentran el alumno y el entrevistador (que previamente había sido presentada en el aula a todos los alumnos). Básicamente, se le presentan situaciones, preguntas y afirmaciones que tienen por objetivo evocar respuestas sociales, que pueden ser pasivas, asertivas o agresivas. También se efectúan preguntas neutras de relleno para reducir la ansiedad del niño, facilitando un desarrollo cordial de la relación entre entrevistado y entrevistador.

Para la toma del test de habilidades sociales, se necesitaron catorce días, aproximadamente, cuatro horas diarias.

En el apéndice “E”, se encuentra la hoja de registro del Guión Conductual.

Es importante aclarar que en esta investigación cada uno de los alumnos es designado con una letra, se comienza por la A para terminar en la O. El objetivo es preservar la identidad de cada párvulo.

Para una mejor presentación de los resultados de la aplicación del guión conductual, se expone la tabla N° 1 en la que se muestran los puntajes de habilidades sociales, comportamientos pasivos y agresivos de los alumnos seleccionados como socialmente hábil por los docentes. En la primera columna se presenta cada alumno (designado con una letra). La segunda columna muestra el total de puntos obtenidos en respuestas pasivas, la tercera corresponde a las respuestas asertivas, la cuarta a las agresivas. En la última columna se muestra el total de ítems evaluados, que siempre es veinte. Finalmente, la última fila contiene

el total de puntajes obtenidos por el grupo Cabe aclarar que en esta tabla, no se distinguen las conductas muy pasivas de las parcialmente pasivas (se hace una sumatoria de ambas), tampoco se distinguen los comportamientos muy agresivos y moderadamente agresivo (para una mejor comprensión se debe recordar la adjudicación de puntajes que se explica en el apartado de instrumentos, en guión conductual). A continuación de esta tabla, se expone el gráfico N° 1 sobre las puntuaciones de las habilidades sociales en alumnos designados como hábiles socialmente por sus docentes. También el gráfico N° 2, que presenta los totales de puntajes en habilidades sociales en alumnos escogidos por sus docentes.

Cabe mencionar que, la finalidad de los gráficos es facilitar la comprensión de los resultados obtenidos. Por esta razón se pide licencia para aplicarlos en este apartado.

La tabla N° 2, exhibe los puntajes de la conducta social de los alumnos elegidos al azar. La construcción de esta tabla recibe el mismo tratamiento que la anterior. Seguidamente, se encuentra el gráfico N° 3, que muestra las puntuaciones obtenidas por los alumnos seleccionados al azar. A su vez, el gráfico N° 4, expone los puntajes totales en habilidades sociales correspondientes a alumnos escogidos al azar. La tabla N° 3 muestra los puntajes de conductas sociales, pasivas, asertivas y agresivas de los veintiún alumnos evaluados (seleccionados por docentes y al azar). Lo mismo describe el gráfico N° 5. El gráfico N° 6 presenta los puntajes totales sobre comportamiento social en todos los alumnos evaluados.

Asimismo, se informa que en el apéndice “F”, se exhiben tablas individuales, realizadas en base los puntajes obtenidos a través de la aplicación del Guión Conductual, en los alumnos seleccionados por sus maestros. En el apéndice “G”, se exponen los mismos datos sólo que correspondientes a los alumnos elegidos al azar.

Por último, en el apéndice “H”, se encuentran gráficos en los que se muestran las destrezas sociales de los alumnos que, de acuerdo a la aplicación del guión conductual, son socialmente hábiles.

Estas tablas se confeccionan de la siguiente manera: en el primer cuadro de la primera columna se encuentra la letra con la que es asignado el alumno.

También se detallan las conductas sociales a evaluar que se agrupan en cinco apartados, por ejemplo, el primer apartado dice: “enunciados positivos”, aquí se incluyen los siguientes componentes: hacer enunciados positivos (ítems 3 y 4 de la hoja de registro del guión conductual; recibir enunciados positivos (ítem 5); recibir elogios (ítem 8). Lo que evalúa cada ítem, se encuentra detallado en el apéndice “F”. La segunda columna describe los puntajes correspondientes a las conductas pasivas, que pueden ser muy pasivas (-1) o parcialmente pasivas (-2). En la tercera se asignan puntajes a las respuestas asertivas (0) y en la cuarta a las respuestas agresivas, que se dividen en muy agresivas (+2) o moderadamente agresivas (+1). En la fila final se encuentran los totales correspondientes a la sumatoria de los puntajes recién detallados.

Es válido aclarar que son cinco apartados que evalúan diferentes habilidades. En el apartado sobre enunciados positivos, el máximo puntaje que se puede obtener en destreza social es 4, ya que son 4 ítems. En el segundo apartado, el mayor puntaje a obtener es 4 (correspondientes a 4 ítems). En el tercer apartado, el más elevado es 5 (por poseer 5 ítems). En el cuarto es 5 (por ser 5 ítems) y en el último apartado, es 2 (por contener 2 ítems). La suma de todos estos puntos (adjudicando 1 punto por cada ítem) es 20.

Guía de Observación del comportamiento de docentes

Luego de analizar las entrevistas y los test aplicados a los niños, se consideró importante realizar observaciones de las clases. Esta instancia se valoró relevante como forma de cotejar datos obtenidos a través de las entrevistas y los test y además contar con una mirada diferente de las interacciones docente alumno en su ambiente natural.

Para la aplicación de la misma, se observa una clase por docentes, en las que se procede al llenado de los ítems de la guía. También se anotan interacciones, situaciones que se consideran relevantes para este estudio (apéndice “D”).

La guía está dividida en ítems confeccionados básicamente con las respuestas emitidas por los docentes ante la entrevista. Asimismo contiene habilidades sociales a fin de corroborar si los docentes pueden transmitir las con su ejemplo (tal como ellos lo expresaron en la entrevista). En el cuadro se colocan

los docentes: uno, dos, tres y cinco. El docente cuatro no estuvo presente por encontrarse de licencia. Se coloca un asterisco en la columna correspondiente a cada docente, cuando la conducta evaluada se observa durante la hora de clase. Los casilleros vacíos indican que la conducta no estuvo presente o no se dio la situación para poder evaluarla. Esto está claramente descrito a continuación del cuadro en el apéndice D.

6.6 Resultados

A partir de la evaluación y análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos, se transforman en valores de significación general. Se exhiben por un lado, la presentación de resultados y análisis de los docentes y por otro la de los alumnos. Luego se relacionan ambos.

6.6.1 Análisis de las entrevistas aplicadas a los docentes

El modelo de entrevista se encuentra en apéndice "A". Las respuestas se hallan en el cuadro N° 2 en el apéndice "C".

Pregunta n° 1: Complete por favor la siguiente frase, con las tres primeras palabras que le surjan inmediatamente luego de escucharla: "para mí las características más importantes para desarrollar en la relación docente-alumno son "

En las repuestas se observa ausencia de connotaciones negativas en la descripción de las características que los docentes consideran importante desarrollar en la relación docente-alumno.

Asimismo, los educadores rescatan aspectos de la relación que implican interacción, intercambio entre los comunicantes.

Por último, dichas respuestas permiten establecer la presencia de dos categorías extremas: los docentes que colocan en primer lugar los aspectos emocionales de la relación y aquellos que lo hacen más bien en el proceso objetivable (enseñanza-aprendizaje).

Pregunta N° 2: Complete por favor la siguiente frase: “Para mí las características más importantes para desarrollar en los alumnos son...”

Las respuestas destacan como tendencia más acentuada, la necesidad de desarrollar la responsabilidad como valor, tanto en relación a la educación como en otras áreas.

También manifiestan la relevancia de lograr que sean buenas personas, lo cual incluiría el compañerismo, la solidaridad como principales características.

Uno de ellos alude que estas últimas, contribuirían a que los alumnos, sobre todo aquellos con problemas de rendimiento y de conducta, logren el aprendizaje de los contenidos.

Otros aspectos mencionados son: conciencia sobre el trabajo, el esfuerzo, razonar, compromiso, que logren adquirir confianza en lo que hacen y que puedan aprender los contenidos que les enseñan.

Uno de los docentes entrevistados expresa que debe nivelar para abajo porque a los alumnos no les interesa aprender, sólo van para recibir cosas materiales como por ejemplo, la leche. Además considera a las familias de los alumnos, ausentes. En esto reside, muchas veces, el maltrato de los alumnos hacia los docentes. Agrega que hay valores que se han perdido, en general, en la sociedad, que están ausentes en los adultos.

Otro docente considera importante adaptarse al grupo y bajar los niveles de exigencia pero como modo de respetarlos en sus capacidades. Agrega que, conversando se puede llegar a ellos, siempre poniendo límites para no perder el control de la clase.

Análisis

En estas afirmaciones se puede deducir la presencia de concepciones optimistas, esperanzadoras sobre los alumnos, y otras de carácter negativo que denotan pesimismo y frustración.

Pregunta N° 3: ¿Cómo describiría a un buen alumno?

Gran parte de los docentes opinan que buen alumno es aquél responsable (cumple, participa en clase, colabora con las tareas), en cuanto al proceso enseñanza aprendizaje. Conceden significación al deseo de aprender, al esfuerzo personal. Todo esto no implicaría para ellos, que el educando va a obtener excelentes notas. Aclaran que no es lo que esperan encontrar en un buen alumno.

Asimismo, se infiere que otorgan gran valor a la capacidad del alumno de desarrollar una relación de respeto con sus maestros y sus compañeros. Enfatizan la trascendencia de ser buenos compañeros.

Análisis

Se destaca el valor que otorgan los docentes al desarrollo de capacidades interpersonales, a la hora de evaluar los alumnos, aún sabiendo que no es lo esperado por las reglas del sistema educativo, según las cuales, buen alumno es el que tiene buenas notas.

Pregunta N° 4: ¿Cómo describiría a un mal alumno?

Todos se niegan a emplear las palabras “mal alumno”. Hablarían más bien de alumnos que obtienen notas bajas y manifiestan comportamientos disruptivos. Asimismo, atribuyen dichas falencias a problemas del contexto familiar (golpes, desnutrición, etc). Esto contribuiría a que no cuiden sus pertenencias, faltas de respeto hacia sus compañeros y docentes, ausencia de interés por el aprendizaje, irresponsabilidad, que no le interesa nada. Por estas razones no emplearían las palabras “mal alumno”.

Además, ciertos docentes se inclinan a verbalizar que para ellos “no hay malos alumnos” por que siempre tienen algo bueno, en algo se destacan. Por esto dicen que hay que comprenderlos y bajar el nivel de expectativas.

Inclusive, algunos expresan que el comportamiento del educando va a depender del comportamiento el docente con su alumno.

Todos concuerdan que para el ministerio de educación, malos alumnos, son los que no aprueban.

Análisis

Se considera, que algunas opiniones volcadas por los docentes tienden a mostrar cierto rechazo a utilizar las palabras “mal alumno”, prefieren describir

comportamientos no esperados socialmente para esta edad y atribuir las causas a problemáticas familiares, sociales y económicas. Estos docentes mostrarían una tendencia a colocar la responsabilidad del mal comportamiento de los alumnos en agentes externos a la interacción docente-alumno.

Otros expresan la concepción de que todos tienen algo bueno. Esto se considera positivo a la hora de pensar en la importancia de la educación emocional, según la cual el papel de los docentes en el desarrollo de emociones positivas, es fundamental.

Pregunta N°5: ¿Cómo son los alumnos a los que usted les presta más atención?

De las respuestas se observa por un lado, aquellos quienes expresan prestar mayor atención a los que tienen mala conducta. Otros mencionan los tímidos, los que demuestran ser hábiles en la materia dada por el docente.

En otro extremo se descubre un grupo de docentes que afirman brindar atención a todos por igual, (los que se portan mal, los que trabajan y los que no).

El equipo de docentes, casi en su totalidad, opina que los niños exhiben un comportamiento disruptivo por que están reclamando algo, por lo general, afecto. Uno de los entrevistados, trata de abordar esta problemática asignándoles tareas, tratando de integrarlos al grupo, dado que en general son rechazados por sus compañeros.

Análisis

En general, se observarían dos posiciones diferentes: los docentes que no presentan dificultades para desarrollarse con aquellos que responden a la imagen de “alumno ideal” y los que tienen la capacidad de prestarle atención a cualquier alumno, independientemente de sus características y de lo que espera encontrar en ellos.

Se podría decir que ninguna de las posiciones puede ser considerada perniciosa para el niño, ya que la actitud de los primeros, se puede considerar como refuerzo positivo de características esperables en niños de esta edad. La otra

posición permite a los niños que pueden presentar dificultades, ser tenidos en cuenta más allá de sus condiciones,

Nuevamente se detecta que responsabilizarían el mal comportamiento de los niños a las carencias afectivas familiares o del entorno familiar.

Pregunta N°6: ¿Cómo describiría a los alumnos con los que se relaciona con mayor facilidad?

Los describen como aquéllos que participan, tienen mayor predisposición para trabajar y presentan un modo particular de conexión y correspondencia con el docente. Además con los que se portan bien y son buenos compañeros.

Algunos piensan que ciertos alumnos manifiestan cierta reticencia y rechazo ante su ofrecimiento de ayuda. Expresan que esta situación les provoca frustración y bronca.

El profesor de educación física expresa que le es más fácil relacionarse con los que son hábiles en la materia (por lo general los varones) al igual que con las niñas que le conversan y plantean temas en confianza. Piensa que lo ven como una figura paternal. En cambio ve a los varones más fríos e independientes.

Análisis

Se podría afirmar que los docentes se relacionan más fácilmente con los niños que responden a la imagen de alumno ideal o que presenta características que el docente espera encontrar en ellos, ya sea mostrar habilidad en las materias que dictan, capacidad de trabajo, portarse bien y ser buenos compañeros.

La mención a la reticencia a recibir ayuda podría relacionarse con lo que Ghiglione (2007) afirma sobre los niños socialmente desfavorecidos, considerándolos como poseedores de sentimientos de autosuficiencia ya que prefieren decir “no necesito a nadie” antes que “no tengo a nadie”. Según este autor, tienen en general baja confianza en el amor de los padres y una percepción de baja disponibilidad de ellos, sumada a una baja búsqueda de apoyo social y carencia de redes sociales.

Pregunta N°7: ¿Qué comportamientos o actitudes considera importante reforzar en los alumnos?

Ante esta pregunta priorizan la enseñanza de valores y normas de educación, el ponerse en el lugar del otro, en estos niños que consideran inmersos en situaciones de riesgo social. Perciben que, a veces, no las traen de sus hogares, por lo que se las deben enseñar y otras veces las poseen, pero necesitan reforzarlas día a día.

También, estiman relevante fortalecer la responsabilidad en sus tareas áulicas en tanto perciben a algunos alumnos como irresponsables, poco cumplidores.

Por otro lado subrayan el respeto y el diálogo para que pueda haber un proceso enseñanza aprendizaje. El respeto tanto del alumno hacia el docente, como de este hacia el alumno. Explican q si no respetan a sus alumnos, ellos tampoco los respetarán.

Tratarlos como le gustaría que trataran a sus hijos.

Análisis

Conciben que algunos alumnos no traen valores y normas de respeto de sus familias por lo que, algunos docentes, experimentarían el compromiso de reemplazar las funciones de socialización primaria que corresponden al sistema familiar.

La exigencia de cumplir con las tareas asistenciales y pedagógicas conllevan una gran carga emocional y explica la complejidad que reviste el trabajo (tal como lo expresan varios de los autores citados).

Pregunta 8: ¿Qué entiende por habilidad social?

Ninguno supo responder a la pregunta.

Pregunta 9: ¿Qué comportamientos y actitudes del docente contribuyen a que el alumno desarrolle destrezas sociales?

Casi todo el grupo destaca la importancia de escucharlos (tener más apertura), mostrar interés por sus inquietudes, problemas, opiniones, brindarles

oportunidad de elegir. La misma relevancia otorga a la capacidad de enseñar con el ejemplo (no exigir lo que no se da).

Algunos refieren la contribución que implica la puesta de los límites (sin ser autoritarios) y la posibilidad de incentivar la autonomía e independencia dentro de esos límites.

Uno de los entrevistados alude al valor de destacar los aspectos positivos de los alumnos y valores morales principalmente el de la responsabilidad.

Otro, menciona como significativo el poder brindarles un consejo y dialogar.

Análisis

Se consideran apropiadas las respuestas brindadas por los docentes a la hora de pensarse como agentes fortalecedores de las capacidades adaptativas de sus alumnos. Las habilidades que más se observan en las respuestas serían: escuchar, dialogar, posibilitarles emitir una opinión, mostrar apertura, enseñar con el ejemplo (realizar enunciados positivos, negativos, expresión de sentimientos).

Pregunta 10: ¿Qué comportamientos y actitudes pueden dificultar el desarrollo de destrezas sociales?

Algunos de los mencionados son: las normas rígidas (autoritarismo), creer que sólo el adulto tiene razón. Además, la falta de disciplina con amor; no actuar con el ejemplo.

Resaltan como dificultad el no saber escuchar, dialogar, limitarse a dar los contenidos, no brindar oportunidades para que el alumno pueda mostrar sus habilidades. No entenderlos.

Rotularlos (por ejemplo de inútiles, de buenos para nada). Maltratarlos, mostrarse indiferentes. No estar dispuestos a darle valor a aspectos positivos y habilidades de los alumnos.

Algunos docentes expresan que es difícil lograr que cambien, porque algunos alumnos están muy cerrados a dejarse ayudar, parece que ya no les importa nada. Entonces consideran estas actitudes de los estudiantes como interferencias para llegar a ellos tanto en lo emocional como en lo pedagógico.

Análisis

Se detecta que, algunos docentes piensan en actitudes y comportamientos que se pueden estimar como valorables para el adecuado desarrollo socioemocional: respuestas que validan la importancia otorgada a las actitudes y demostración de afecto hacia los alumnos, la presencia de límites sin autoritarismo, el darles a conocer sus cualidades más que sus defectos, no limitar la relación con los alumnos a enseñar sólo los contenidos curriculares.

Otras percepciones, mostrarían que es poco o nada lo que se puede hacer por algunos alumnos, tanto en lo emocional como en lo cognitivo.

-Pregunta N° 11 ¿Piensa que entre sus alumnos hay algunos que son socialmente hábiles?

Todos responden que si.

-Pregunta N 12 ¿Los podría nombrar y describir qué habilidades posee cada uno de ellos?

Todos los entrevistados responden que si, excepto una docente que dijo no recordar muy bien los nombres de los alumnos, solicitando a la entrevistadora el resumen de las habilidades que se evalúa en este trabajo, para acercarlo otro día, una vez que esté completo.

En el cuadro que prosigue, se detallan las respuestas a la pregunta N° 12.

Además de exhibir las habilidades que los docentes adjudican a sus alumnos, este cuadro también intenta mostrar las veces que ha sido elegido un alumno por cada uno de sus docentes (Frecuencia de elección).

Cuadro N° 1 Alumnos seleccionados como hábiles socialmente, descripción de las capacidades adaptativas adjudicadas por los docentes, frecuencia de elección.

Docentes	Docente 1	D 2	D3	D4	D5	Frecuencia
Alumnos						de eleccion
A					-Muy sociable -Cortez -Amable -A veces hace peticiones	1
B	- cortesía y amabilidad	-Acepta enunciados negativos -Cortez y amable	-acepta enunciados negativos -cortesía y amabilidad	-cortez y amabilidad -buena compañera		4
C		-Acepta enunciados negativos -Respetuoso -Peticiones: se disculpa -Buen compañero				1
D		-cortesía, amabilidad -buena compañera	-recibe enunciados negativos -realiza enunciados positivos -buena compañera -solidaria con maestra -cortesía amabilidad			2
E	- sabe hacer peticiones. -Cortesía: saluda	-solidario -acepta enunciados negativos -empático			-recibe enunciados negativos -realiza enunciados negativos -trabajador -predispuesto -expresa sentimientos y opiniones	3
F	- cortesía y amabilidad	-cortesía y amabilidad -buena compañera -empática -querida y aceptada por sus compañeros	-buena compañera -solidaria -hace enunciados positivos -recibe elogios -muy respetuosa	-cortesía y amabilidad -respetuosa -no tiene mala onda como otros -recibe enunciados negativos	-cortesía y amabilidad -muy cumplidora -expresa los propios sentimientos -empática	5
G		- acepta enunciados negativos comparte, sabe pedir, acepta				1

		peticiones, acepta cumplidos,				
H	- cortesía y amabilidad	-cortesía y amabilidad -inicia y termina las conversaciones -trata de unir los grupos (empática, buena compañera)		-Participa de las conversaciones -cortesía y amabilidad -trata de unir los grupos -hace enunciados negativos		3
I				-Cortesía y amabilidad -respetuoso con compañeros y docente		1
J				-cortesía y amabilidad -sonríe -empática	-acepta enunciados negativos -empática -realiza peticiones -acepta peticiones -acepta cumplidos solidaria con docente -aceptada por sus compañeros	2
K	sabe hacer peticiones	-muy responsable -cortesía y amabilidad -buen compañero				2
L	- cortesía y amabilidad			-Cortesía y amabilidad -realiza peticiones	-cortesía y amabilidad -realiza peticiones -escucha -participa de las conversaciones -empática	3
LL			-recibe órdenes -recibe enunciados negativos, trata de mejorar -buen compañero -empático conmigo y con sus compañeros -expresa sentimientos y opiniones	-recibe órdenes -recibe enunciados negativos	-empático -acepta enunciados negativos -cortesía y amabilidad	3
M		-ayuda a mantener el orden en el grado -buen	-buen compañero -solidario con todo el mundo -hace enunciados	-buen compañero -hace enunciados negativos	-Cortesía y amabilidad -empático -respetuoso con docente	4

		compañero -solidario con docente y adultos de la escuela en general -empático	positivos (halagos a la docente) -acepta enunciados positivos y negativos -defiende sus derechos -es aceptado por la mayoría de sus compañeros		-buen compañero	
N					-acepta enunciados negativos -realiza enunciados positivos -realiza enunciados negativos -empático -aceptado	1
Ñ			-participa de las conversaciones -escucha -hace enunciados positivos	-buena compañera -empática -participa de las conversaciones -escucha -hace enunciados positivos		2

A partir del análisis del cuadro N°1, se detalla a continuación el número de veces que los docentes han elegido a los alumnos como socialmente hábiles:

Alumno A: un docente

Alumno B: cuatro docentes

Alumno C: un docente

Alumno D: dos docentes

Alumno E: tres docentes

Alumno F: 5 docentes

Alumno G: 1 docente

Alumno H: tres docentes

Alumno I: un docente

Alumno J: dos docentes

Alumno K: dos docentes

Alumno L: tres docentes

Alumno LL: tres docentes

Alumno M: cuatro docentes

Alumno N: un docente

Alumno Ñ: dos docentes

Tomando en consideración que a quinto grado asisten 27 alumnos en total, se estima significativo que 16 hayan sido escogidos como socialmente hábiles. Por esta razón se describe el número de docentes que ha escogido a cada alumno por considerarlo asertivo.

El análisis muestra que la mayoría de los niños son elegidos por más de un docente, lo cual revelaría que existe bastante consenso entre los profesores a la hora de escoger alumnos con esas capacidades. También se observa que coinciden en algunas de las habilidades adjudicadas. Asimismo, se podría pensar: a mayor número de elecciones, más habilidad social manifiesta el niño. Esto se logrará corroborar al realizar el análisis los resultados del guión conductual para infantes.

En base al cuadro N° 1, se describen las habilidades sociales que cada docente destaca en sus estudiantes. Se podrían resumir de la siguiente manera:

-alumno A: capacidad de relacionarse con los demás, amabilidad, cortesía y el poder hacer peticiones.

-alumno B: la que más resaltan es la capacidad de cortesía amabilidad, luego la conducta de aceptar enunciados negativos y por último mencionan sólo una vez el ser buena compañera.

-alumno C: es caracterizado como buen compañero, tiene facilidad para aceptar enunciados negativos y realizar peticiones; es respetuoso, buen compañero y puede disculparse cuando se equivoca.

-alumno D: reconocen principalmente el compañerismo, su cortesía y amabilidad. Agregan a estas cualidades, la aceptación de enunciados negativos y la habilidad de verbalizar enunciados positivos.

-alumno E: cada docente reconoce habilidades diferentes, es decir no se observa coincidencias en la adjudicación de destrezas. Las que mencionan son: hacer

peticiones, saludar, solidaridad. Acepta y realiza enunciados negativos, es empático, trabajador, predispuesto, expresa sentimientos y opiniones

-alumna F: dan mayor importancia a su capacidad de actuar con cortesía y amabilidad, ser buena compañera y empática. A estos agregan la posibilidad de realizar y recibir enunciados positivos, realizar enunciados negativos y expresar sus sentimientos.

-alumno G: acepta enunciados negativos, comparte, realiza y acepta peticiones y cumplidos.

-alumno H: las que más destacan son, capacidad de iniciar y terminar conversaciones, trata de unir los grupos, cortecía y amabilidad.

-alumno I: cortesía y amabilidad, respeto por sus compañeros y docentes.

-alumno J: dimensionan fundamentalmente la empatía, el realizar y aceptar peticiones y cumplidos.

-alumno K: es descrito como cortez, amable, buen compañero y hábil para realizar peticiones.

-alumno L: lo que más destacan es, su capacidad de ser cortez y amable y de realizar peticiones. Otras mencionadas son capacidad de conversar y empatía.

-alumno M: ser buen compañero, solidario con compañeros y adultos en general, realiza y recibe enunciados positivos y negativos, empatía.

-alumno N: realiza enunciados negativos y positivos. Recibe enunciados positivos. Tiene empatía.

-alumno Ñ: las que destacan son, su capacidad de participar en las conversaciones, aceptar y realizar enunciados positivos.

En síntesis, los diferentes análisis conducirían a inferir que, los educadores evaluados, perciben a un grupo de sus alumnos de 5° grado, como socialmente hábiles. Es decir que, pueden reconocer aptitudes interpersonales, más allá de las carencias afectivas, económicas y culturales a las que hacen alusión en la entrevista. Se hablaría, entonces, de concepciones compartidas por los docentes respecto a determinadas cualidades valoradas positivamente en sus alumnos.

Si se parte de lo enunciado por los autores mencionados (Buela-Casal et al, 1997; Machargo, 1991; Pozo, 1999) quienes recalcan la incidencia de las percepciones y creencias de los docentes en la forma en que los infantes se perciben a sí mismos y en su comportamiento, se podría pensar que estas concepciones sobre las habilidades interpersonales en los alumnos, puedan favorecer su expresión.

6.6.2 Guía de Observación de la relación docente-alumno

Cuadro N° 2 Comportamientos de docentes y alumnos observados durante las horas de clases.

Comportamientos a observar	Do cen te 1	Doc ente 2	Doc ente 3	Doc ente 5
1-Comportamientos y actitudes del docente que contribuyen a que sus alumnos desarrollen destrezas sociales:				
1.1 Capacidad de escuchar y responder a las:				
1.1.1 inquietudes y dudas sobre el tema que se desarrolla durante la clase		*	*	*
1.1.1.1 opiniones sobre el tema que se desarrolla durante la clase	*	*	*	*
1.1.2 hechos, inquietudes y dudas de carácter socioemocional				
1.1.2.1 ve que dos compañeros se están insultando o golpeando				
1.1.2.2 un niño le pega o insulta				
1.1.2.3 le dicen algo desagradable				
1.1.2.4 le están molestando			*	*
1.1.2.5 si está triste porque su amiga/o se enojó				
1.1.3 Otros				
1.2 Interés en incentivar el diálogo con sus alumnos				
1.2.1 Para enseñar la temática del día desarrolla una actividad que promueve la comunicación verbal entre los alumnos y de estos con la docente		*	*	*
1.2.2 Les pregunta cómo se sienten al comenzar la clase o en el transcurso de la clase				
1.2.3 Les pregunta cómo se han sentido, una vez que ha terminado la clase				
1.2.4 Comenta algo que le sucedió a ella para que ellos le cuenten una situación similar				

1.2.5 Otros				
1.3 Enseñar las habilidades sociales, con el ejemplo				
1.3.1 Responder al saludo de los alumnos				
1.3.1.1 Cuando un alumno la/o saluda, responde amablemente			*	*
1.3.2 Hacer peticiones				
1.3.2.1 le pide amablemente a un alumno que busque algún elemento de la clase que ella/el necesita para dar la clase (anteponiendo la palabra POR FAVOR)	*	*(no utiliza por favor)	*	*
1.3.2.2 les pide, sin gritar, que hagan silencio	*	*	*	*
1.3.2.3 otras peticiones				
1.3.3 Rechazar peticiones				
1.3.3.1 Un alumno le pide salir del grado, por algo sin relevancia. La maestra le dice que “no”, que espere al recreo.	*	*	*	*
1.3.3.2 Otros				
1.3.4 Realizar enunciados positivos				
1.3.4.1 le dice a su/s alumnos que están muy arreglados				
1.3.4.2 les expresa que han trabajado muy bien			*	*
1.3.4.3 les dice que se han comportado muy bien durante la clase				
1.3.4.4 destaca una buena actitud de un compañero hacia el otro			*	*
1.3.4.5 destaca una buena actitud de un alumno hacia el docente			*	*
-Otros: realiza gestos de aprobación cuando un alumno responde apropiadamente a las preguntas sobre el contenido de la temática		*	*	*
1.3.5 Hacer enunciados negativos				
1.3.5.1 un alumno se niega a ayudar a otro en la tarea o alguna actividad, la maestra le explica que no debe comportarse de esa manera, que es importante ayudar a los compañeros				
1.3.5.2 le dice a su alumno que ha escrito de manera desprolija, que vuelva a hacerlo				
1.3.5.3 un compañero insulta a otro, la maestra le señala que no debe insultar o maltratar				
1.3.5.4 otros				
1.3.6 Recibe con agrado los elogios de sus alumnos				
1.3.7 Expresa empatía				
1.3.7.1 un alumno se ríe, la docente le pregunta por qué y se alegra junto al niño				
1.3.7.2 un alumno se muestra preocupado, triste, ella/el, se acerca con preocupación para preguntarle qué le pasa y ofrece su ayuda				

1.3.7.3 otros: Se muestra empática ante el entusiasmo de lo niños por la tarea			*	*
1.3.8 Expresa sentimientos				
1.3.8.1 expresa que está muy contenta por que se han comportado de manera respetuosa con ella y sus compañeros				
1.3.8.2 expresa que está preocupada porque se han comportado muy irrespetuosamente				
1.3.8.3 expresa que se siente alegre por algo que han hecho bien				
1.3.8.4 expresa que se siente triste o alegre por algo que le sucedió fuera del ámbito escolar				
1.3.8.5 otros				
1.3.9 Inicia conversaciones sobre temas que no están relacionados a los contenidos de la materia que dicta, a través de preguntas o peticiones apropiadas			*	*
1.3.10 Termina la conversación de manera apropiada: “gracias por hablar conmigo, adiós				
1.4 Incentiva autonomía e independencia de sus alumnos				
1.4.1 Cuando los alumnos le preguntan cómo hacer determinada tarea o actividad, la/el docente le pregunta cómo lo resolvería por sus propios medios			*	*
1.4.2 Les plantea situaciones problemáticas para que ellos las resuelvan	*	*	*	*
1.4.3 Otros				
1.5 Límites con afecto				
1.5.1 les pide (en forma apropiada) que no salgan del aula sin pedir permiso			*	*
1.5.2 emite órdenes sin gritar	*			*
1.5.3 se observa un clima de armonía durante la clase			*	*
1.5.4 expresa órdenes sin mostrar enojo	*		*	*
1.5.5 otros				
2-Comportamientos que pueden dificultar el desarrollo de las habilidades				
2.1 Rotula				
2.1.1 sos un distraído				
2.1.2 no sabes razonar				
2.1.3 sos insensible				
2.1.4 sos sucio				
2.1.5 sos mal educado				
2.1.6 otros.				
2.2 Descalifica				
2.2.1 nunca van a llegar a nada				
2.2.2 son unos vagos				
2.2.3 responde a las preguntas en forma irónica				
2.2.4 maltrata verbalmente				

2.2.5 maltrata físicamente				
2.3 Indiferencia				
2.3.1 no presta atención ante los requerimientos de atención frente a una problemática emocional individual o con algún compañero		*		
2.3 Se muestra indiferente o autoritario ante las inquietudes o problemáticas de sus alumnos es autoritario:				
2.3.1 van a hacer las cosas así porque yo lo digo				
2.3.2 cree q sólo él/ella tiene la razón, impone su punto de vista				
2.3.3 destaca los aspectos o comportamientos negativos de alumnos				
2.3.4 prioriza los contenidos	*	*		
3- Características importantes de desarrollar en los alumnos				
3.1 Responsabilidad:				
3.1.1 la docente les llama la atención a los que no están realizando la actividad	*	*	*	*
3.1.2 manifiesta la importancia de traer todos los útiles completos				
3.1.3 manifiesta la importancia de cuidar sus pertenencias				
3.1.4 recalca que deben traer los deberes hechos desde la casa				
3.2 Esfuerzo				
3.2.1 la docente les solicita a los alumnos que lean lo q escribió en el pizarrón, en lugar de hacerlo ella.			*	*
3.3 Capacidad de razonar				
3.3.1 les hace preguntas y les da pistas para que ellos deduzcan, por sí mismos, la respuesta correcta		*	*	*
3.3 Confianza en sí mismos				
3.3.1 los alienta, expresándoles que ellos pueden encontrar la respuesta por ellos mismos		*	*	*
3.3.2 si algún alumno dice “no puedo”, el docente lo alienta	*		*	*
3.4 importancia de que aprendan los contenidos				
3.4.1 les dice que no salgan al recreo hasta que copien todo del pizarrón.				
3.4.2 les dice que copien lo que puedan y el resto lo completan en la casa				*
3.4.3 si algunos no copian, no les dice nada				
3.4.4 si no participan no les dice nada				
4-Tiende a interactuar con más frecuencia con los alumnos que:				
4.1 participan activamente en las diferentes actividades propuestas por el docente en el transcurso de la clase:	*	*	*	*
4.2 la docente se comunica verbalmente y observa a		*	*	*

aquellos que levantan la mano cada vez que pregunta algo sobre el contenido de la clase)				
4.3 muestran buena predisposición cuando el docente le pide un favor	*	*	*	*
4.4 responden con entusiasmo cuando la docente requiere que ayude a algún compañero				*
4.5 buen comportamiento (respeto por las normas de la clase)				
4.6 mal comportamiento				
4.6.1 habla sin respetar los turnos		*	*	
4.6.2 sale de clase sin pedir permiso				
4.6.3 pelea con sus compañeros				
4.6.4 molesta a sus compañeros		*	*	
4.6.5 insulta al docente				
4.6.6 insulta a sus compañeros				
4.7 habilidad en la materia que dicta el docente	*	*		
4.6.8 presentan un modo de conexión y correspondencia con el docente			*	*
4.8 Los alumnos confían y buscan ayuda en el docente:				
4.8.1 le preguntan si la tarea llevada a cabo está bien.	*	*	*	*
4.8.2 le preguntan dudas sobre el tema que está desarrollando	*	*	*	*
4.8.3 pide consejos a su maestra sobre temas que no están relacionados con los contenidos				
5-Características de los alumnos que el docente considera importante reforzar				
5.1 las habilidades que posee cada alumno				
5.2 cumplimiento		*		
5.3 participación en clase:				
5.3.1 les hace preguntas tanto a los que se muestran atentos a la clase como a los que están distraídos o molestando			*	*
5.4 colaboración con el docente:				
5.4.1 la maestra pide a determinado alumno que le traiga algo que ella necesita.	*	*	*	*
5.4.2 ayudar a su compañero en alguna actividad que ella no puede realizar en ese momento			*	*
5.4.3 la maestra pide a determinado alumno que le traiga algo que ella necesita, posteriormente le da las gracias	*(no o agradece)	*(no agradece)	*(no agradece)	*
5.5 ser buenos compañeros (solidaridad):				
5.5.1 le pide a un alumno que levante un objeto que se le cayó a su compañero y se lo entregue. Seguidamente la docente le expresa agradecimiento por su buena actitud.				*(no agradece)

5.5.2 le pide a un niño que le diga a su compañero algún dato que este le ha requerido, luego ella lo agradece o dice “muy Bien”.				*
5.5.3 les recalca la importancia de ponerse en el lugar de un compañero que le sucede algo o que necesita algo			*	*
5.5.4 felicita a los alumnos que permanecen en silencio para escuchar al compañero que está leyendo.			*	*
5.5.5 les explica que cada vez que le piden algo a un compañero deben anteponer la palabra por favor				
5.5.6 felicita cuando alguien realiza o recibe un favor y da las gracias				
5.6 Ser respetuoso con los adultos (entre ellos los docentes):				
5.6.1 los confirma cuando le piden permiso para salir del aula				
5.6.2 elogia a los que hacen silencio cuando docente está hablando				
5.6.3 si ingresa al grado algún adulto, les dice que se levanten y lo saluden			*	*
5.6.4 los reconoce cuando piden “por favor”				
5.6.5 los elogia cuando dan las gracias				
6-Prestan más atención a los educandos que manifiestan las siguientes características				
6.1 mal comportamiento		*		
6.2 timidez				
6.3 no permiten ser ayudados				
6.4 le presta atención a todos por igual			*	*
6.5 otros				

De acuerdo a lo que se observa en el cuadro se presume la presencia de dos grupos, aquel en el que prevalecen aspectos de la relación que contribuirían al desarrollo de destrezas interpersonales en los estudiantes y otro que podría actuar como obstaculizadoras de la expresión de dichos competencias.

Del primer grupo, se destacan:

- 1- Aptitudes para reforzar la capacidad de escuchar y responder a las dudas de los alumnos tanto en temáticas curriculares como emocionales. También interés en incentivar el diálogo.
- 2- Interés en incentivar la autonomía de los niños
- 3- Puesta de límites con afecto
- 4- Estimulan en los alumnos: responsabilidad, esfuerzo, capacidad de razonar, confianza en sí mismos, compañerismo, solidaridad.

- 5- Tendencia a interactuar frecuentemente con: los que participan y se muestran interesados en la materia, se disponen positivamente cuando la docente le pide un favor, cuando el alumno quiere ayudar a un compañero.
- 6- Refuerza en sus alumnos: cumplimiento, participación en clase, colaboración y respeto hacia el docente y compañeros.
- 7- Enseñanza de habilidades sociales con el ejemplo: se observaron: responder al saludo de sus alumnos, hacer peticiones, rechazar peticiones, realizar enunciados positivos (elogios), empatía e iniciar adecuadamente conversaciones que no están relacionadas con el tema del día.

En el segundo grupo predominan las siguientes actitudes de los actores sociales en la relación con sus alumnos durante la clase:

- 1-Capacidad de escuchar y responder a las inquietudes, dudas y situaciones relacionadas con los contenidos de la clase, no así con los de índole emocional.
- 2-Sólo en una docente se mostró interés por incentivar el diálogo y promover la participación de los educandos (en la primera parte de la clase).
- 3-Tienden a interactuar con mayor frecuencia con alumnos que: participan activamente en la clase, los que están dispuestos a colaborar con el docente, los que presentan comportamiento disruptivo y los que consideran hábiles en la materia que dictan.
- 4-Desinterés e indiferencia ante las problemáticas emocionales manifestadas por los alumnos.
- 5-Enseñanza de habilidades sociales con el ejemplo: prevalecen las siguientes, hacer y rechazar peticiones, realizar enunciados positivos.

De las observaciones se podría decir que ninguna docente utiliza las palabras, por favor y gracias, consideradas importantes para el logro de interacciones amenas.

Las docentes 3 y 5 son las que más recurren a la mirada y los gestos para comunicarse con los alumnos. Además sus clases se desarrollan en un clima armónico. Quizás esto incide en la participación activa y comportamiento

adaptado detectado en los estudiantes que respondería a este tipo de interacción descripta.

Por otro lado, la docente 1 durante la clase profesa una actitud de pasividad al desarrollar contenidos curriculares. Se limita a responder las dudas de orden cognitivo. Asimismo se advierte la escasa significación otorgada a la enseñanza socioemocional, resaltándose baja expresividad de afectos en las interacciones evaluadas. Por otro lado, no logra organizar los alumnos, algunos trabajan otros, no.

La docente 2, al inicio de la clase logra establecer una comunicación fluida con sus alumnos, respondiendo a inquietudes que se relacionan con lo curricular, no así con lo emocional. Intenta que los alumnos confíen en su capacidad para razonar. Luego presta atención a lo meramente curricular. Tiende a interactuar con más frecuencia con aquellos alumnos que acusan mal comportamiento, es decir que molestan, no participan y no realizan las tareas.

La clase no se desarrolla en un clima de orden y armonía.

Análisis de la entrevista en consonancia con las observaciones en clases.

Si se intenta hacer una integración entre lo verbalizado por las docentes en las entrevistas y lo observado en clase, se infiere que:

Las **docentes 3 y 5** son las que manifiestan una mayor coherencia entre lo verbalizado y lo actuado en clase en relación con sus alumnos. En las respuestas de la entrevistas predominan concepciones optimistas acerca de las capacidades de los alumnos y sus posibilidades de mejorar, a pesar del ambiente adverso. Recalcan la importancia del acercamiento afectivo hacia el alumno, el respeto, diálogo y esto se observa también en el transcurso de las clases. También le otorgan trascendencia a las temáticas del programa de estudio.

Se cree que estas docentes poseen habilidades interpersonales que pueden servir de modelo a sus alumnos. Esto se observó con más precisión en la docente 5.

De la **docente uno**, llama la atención que no supiera los nombres de alumnos que viene siguiendo desde primer grado, ya que ella dicta la materia en todos los grados, tanto en la mañana como en la tarde.

Se limita a decirle al alumnado lo que deben hacer y a responder a sus dudas e inquietudes. La clase fue improvisada.

Se advierte una falta de consonancia entre lo observado en el vínculo que entabla con sus alumnos y lo explicitado en la entrevista. En ella enfatiza la importancia de enseñar con ejemplo, demostrar interés y afecto por los alumnos, desarrollar sus aptitudes.

Respecto a la **docente 2**, se percibe que, en rasgos generales, habría coherencia en cuanto a la relevancia dada, en la entrevista, al proceso enseñanza aprendizaje. En las respuestas frecuentemente hace alusión a la importancia del aprendizaje de los contenidos, la responsabilidad en las tareas escolares, es decir a lo curricular y esto se detecta en clase, Sin embargo, en la entrevista, ella menciona como obstáculo para el desarrollo de habilidades ... “no saber escuchar, limitarse a lo que uno tiene que dar y nada más”... “si tengo que dejar de dar los contenidos para hablar de algo que les ayude a su formación moral, lo hago”. Esto no se observa durante la clase, a pesar de que se presenta la oportunidad.

En cuanto al **docente 4**, no se pueden llevar a cabo estas traspolaciones ya que estuvo ausente en la escuela cuando se realizaron las observaciones. Igualmente los datos aportados en las entrevistas denotan la preponderancia de concepciones sobre los alumnos, cargadas de una construcción social pesimista y desesperanzada de sus alumnos. Esto se observa en las siguientes afirmaciones: “A esta gente no les importa nada, son irresponsables porque tienen ausencia de familia”, “vienen a la escuela para tomar la leche, que les den el guardapolvo”, “no les importa aprender”.

6.6.3 Resultados sobre datos obtenidos en la aplicación del Guión Conductual Para Niños.

Análisis de los alumnos elegidos como socialmente hábiles por sus docentes.

Tabla N° 1 Puntuaciones de las habilidades sociales evaluadas en alumnos designados como socialmente competentes por los docentes.

N=16

Puntuaciones de la Conducta Social	Pasivo	Asertivo	Agresivo	Total
Alumnos				
A	8	12	0	20
B	7	11	2	20
C	3	14	3	20
D	8	10	2	20
E	7	10	3	20
F	7	13	0	20
G	14	6	0	20
H	9	11	0	20
I	11	9	0	20
J	7	11	2	20
K	11	9	0	20
L	9	10	1	20
LL	11	7	2	20
M	8	8	4	20
N	8	10	2	20
Ñ	9	11	0	20
Total Puntaje	137	162	21	300

Gráfico N° 1 Puntuaciones de las habilidades sociales (asertividad) en alumnos designados como socialmente competentes por los docentes.

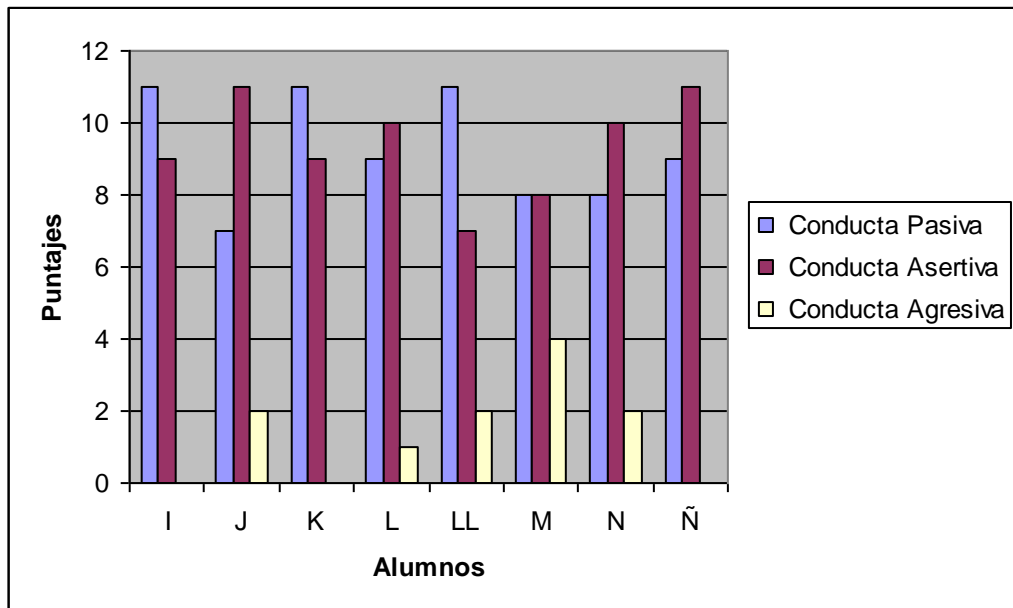
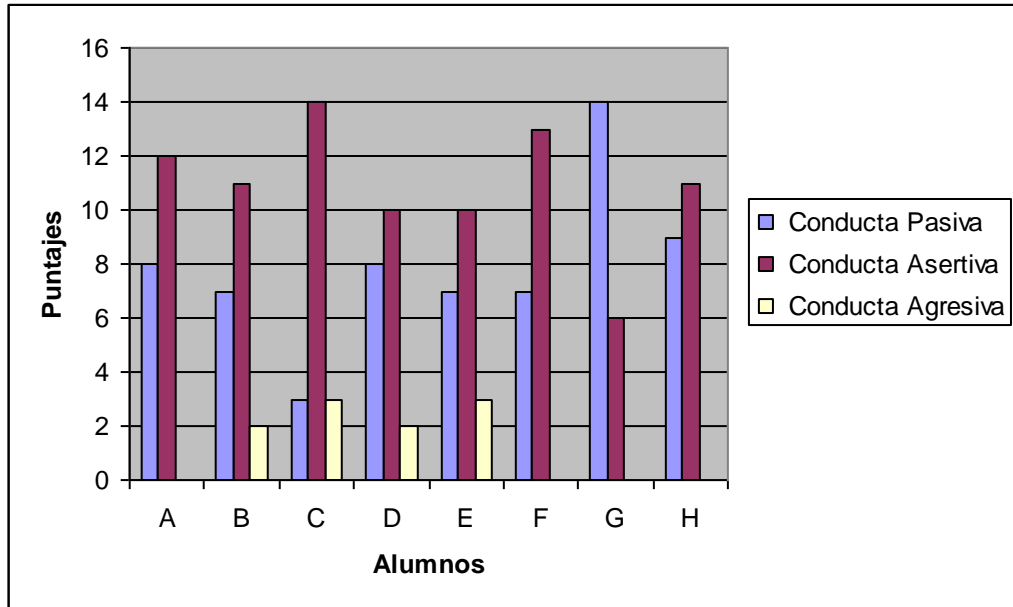
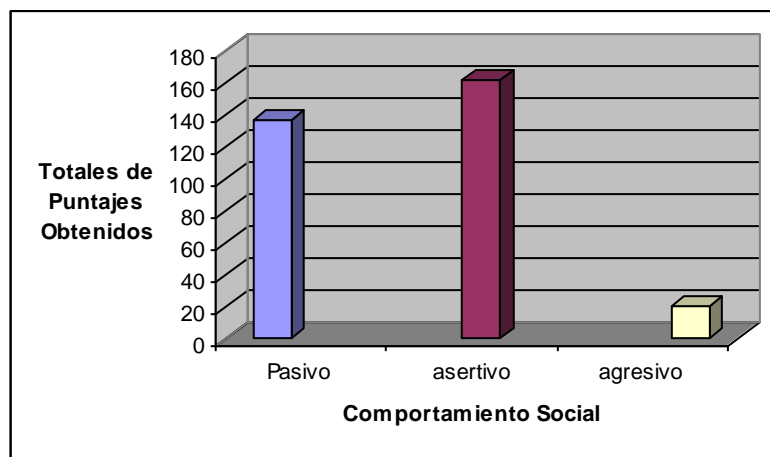


Gráfico N° 2 Totales de los puntajes obtenidos por alumnos escogidos por sus docentes.



Si se observa la tabla 1 y gráfico N° 1 que aportan datos sobre las puntuaciones de los alumnos de 5° grado elegidos como socialmente hábiles por sus docentes, se infiere que más de la mitad de los entrevistados serían hábiles socialmente. Es decir que de los 16 niños evaluados, 11 logran obtener un puntaje igual o superior a la media (10). Es un buen puntaje, teniendo en cuenta que 20 es el puntaje ideal o más alto que se puede obtener en este test.

También es dable destacar que los puntajes correspondientes a conductas de sumisión son elevados, oscilando entre 3 y 14 (se recuerda que el puntaje más alto que un alumno puede obtener es 20), siendo dicho puntaje el más elevado en cuanto a la pasividad. De igual modo, de los 16 niños evaluados, 5 obtienen una puntuación igual o superior a la media, en sumisión. Estos puntajes corresponden a los alumnos: G, I, K, LL, Ñ. Si se considera en el cuadro N° 1, la frecuencia de elección de los docentes, estos alumnos, casi en su totalidad, son escogidos por un número bajo de docentes. Se podría pensar que estas percepciones que se relacionaría con bajas expectativas de los educadores, incidiría en la percepción de sí mismos y por lo tanto en el comportamiento social. Correlativamente, estos alumnos, denotan bajos puntajes en el despliegue de destrezas sociales. Tal vez esto esté relacionado con lo que algunos autores describen como característica en niños carenciados, relacionada a un sentido disminuido de autoeficacia, lo cual repercutiría en la obstaculización del aprendizaje y/o expresión de habilidades

sociales. Igualmente se podría decir que en estos niños, a pesar de contar con una concepción positiva de sus maestros, esta no ha sido suficiente para actuar como factor protector. Quizá habría que pensar en la incidencia de otros factores.

Por otro lado, los puntajes más elevados obtenidos en adaptación social, (14 y 13), corresponde a los alumnos designados con la letra C y F respectivamente. Se recuerda que el alumno F fue seleccionado como socialmente hábil, por todos sus docentes (ver cuadro N°1). Esto mostraría consenso en cuanto a las concepciones sobre las habilidades de los alumnos por parte de los docentes. Además, se consideraría una expresión manifiesta de la influencia de las concepciones optimistas de los docentes en el desarrollo de comportamientos adaptativos en sus alumnos.

Por último, el gráfico N° 2 exhibe las puntuaciones totales obtenidas en pasividad, asertividad y agresividad. Este gráfico muestra con claridad que los puntajes más elevados corresponden a los de habilidades sociales. También es perceptible que los puntajes de pasividad son elevados pero menores a los de asertividad. Igualmente se hace visible que son muy bajas las puntuaciones relativas al comportamiento agresivo.

Tal vez se podría pensar que tanto los bajos puntajes en agresividad como los elevados en pasividad, se relacionarían al hecho de que estos niños revelarían una tendencia a mostrar los efectos de su vulnerabilidad social a través de los déficits de la conducta social. Se recuerda que, con este comportamiento la persona es sumisa o no hace nada, puede quedarse en silencio o simplemente aceptar lo que los otros digan, a pesar de desear lo contrario, con lo que puede no hacer respetar sus derechos. Es decir que fracasa al intentar expresar sus sentimientos, necesidades u opiniones. Estas respuestas pueden evocar sentimientos de insuficiencia, depresión e incompetencia

Análisis de los alumnos escogidos al azar

Tabla N° 2 Puntajes de asertividad obtenidos por alumnos seleccionados al azar.

N=5

Puntuaciones de la Conducta Social				
	Pasiva	Asertiva	Agresiva	Total
Alumnos				
O	10	10	0	20
P	13	7	0	20
Q	12	8	0	20
R	12	8	0	20
S	13	7	0	20
Total	60	40	0	100

Gráfico N° 3 Puntuaciones sobre habilidades sociales en alumnos escogidos al azar.

N= 5

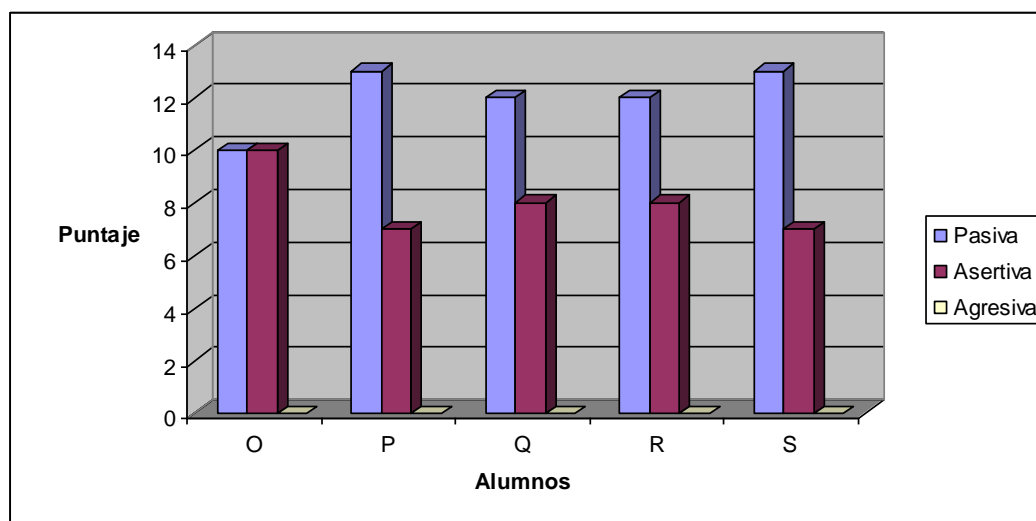
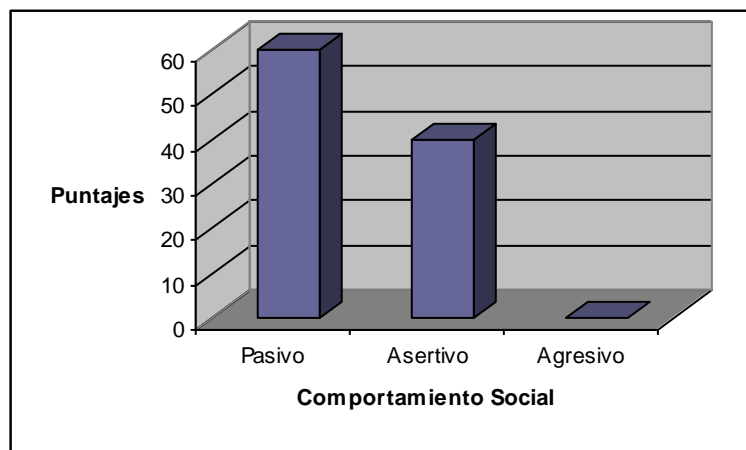


Gráfico N° 4 Totales de los puntajes en habilidades sociales obtenidos por alumnos escogidos al azar.

N= 5



En cuanto a la tabla 2 y gráfico N° 3, donde se exhiben las puntuaciones de habilidades sociales de alumnos de 5° seleccionados al azar, se observa que el puntaje más alto corresponde al de sumisión. Sólo el alumno designado con la letra “O”, presenta el puntaje más elevado en asertividad (10), respecto de su grupo.

Si se observan las tablas individuales que se encuentran en el apéndice G, se infiere que los puntajes de sumisión o pasividad corresponden principalmente al ítem (Peticiónes/Ordenes), referido a la capacidad de: hacer peticiones, responder a peticiones irracionales, responder a peticiones preguntando el por qué. También se detectan puntajes correspondientes a la inhibición en los ítems Sentimiento/Empatía: que implica aptitud para expresar los propios sentimientos y empatía. Por lo tanto se infiere que, tal vez estos niños son capaces de ponerse en el lugar de los demás, pero no se animan a demostrarlo.

Se observa que sólo un niño mostró habilidades sociales. El resto exhibe puntajes de pasividad por encima de la media (que como se dijo es 10).

Las respuestas relacionadas con la conducta agresiva, son nulas, lo cual se puede correlacionar con la presencia de puntajes de conducta pasiva por encima de la media. Esto se ve claramente en los totales, siendo los más elevados los pasivos y ausentes los agresivos.

Se cree que estos resultados pueden estar relacionados, por un lado con la necesidad de aprobación y por otro con un alto grado de inhibición a la hora de expresar los propios pensamientos, sentimientos, opiniones. La dificultad para manifestar la capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía), tal vez no significa que el niño no la posea, sino que esa timidez les dificulte poder expresarla.

Por otro lado, se recuerda que estos alumnos no fueron percibidos por sus docentes como socialmente hábiles, tal vez poseen concepciones cargadas de prejuicios tales como: “son irresponsables”, “no razonan”, “no están motivados”, “no reciben ayuda de sus familias”, que fueron manifestados por alguno de los docentes entrevistados. Machargo (1991) afirmó que las creencias y expectativas de los educadores repercuten en la auto percepción de los estudiantes. Se deduce que si aquéllas son de índole negativa, también lo sería la imagen que el alumno tiene de sí y en consecuencia su comportamiento.

Por otro lado es probable que esto contribuya al desarrollo de una inadecuada elación con la figura de apego, que en este ámbito, serían los maestros. Esta carencia, no proporciona al niño la suficiente seguridad e independencia, dificulta y reduce su interacción con los otros niños, lo cual impide adquirir destrezas sociales por lo que se fracasa en los pocos intentos que tiene de acercarse a los iguales; este fracaso tiende a disminuir aún más su sentido de competencia social y por lo tanto aumenta la probabilidad de aislarse y ser rechazado por los otros. Aislamiento implica que el niño se relaciona menos con los iguales y, por lo tanto, tiene menos oportunidades para observar, practicar y ser reforzado por la adquisición de habilidades nuevas y más complejas (Martínez y Sanz, 2001).

Análisis de los resultados de la aplicación del Guión Conductual a todos los alumnos que conforman el grupo de estudio

Tabla N° 3 Puntuaciones sobre habilidades sociales evaluadas en alumnos considerados socialmente hábiles por los docentes y elegidos al azar por la entrevistadora.

N=21

Puntuaciones de la Conducta Social	Pasivo	Asertivo	Agresivo	Total
Alumnos				
A	8	12	0	20
B	7	11	2	20
C	3	14	3	20
D	8	10	2	20
E	7	10	3	20
F	7	13	0	20
G	14	6	0	20
H	9	11	0	20
I	11	9	0	20
J	7	11	2	20
K	11	9	0	20
L	9	10	1	20
LL	11	7	2	20
M	8	8	4	20
N	8	10	2	20
Ñ	9	11	0	20
O	10	10	0	20
P	13	7	0	20
Q	12	8	0	20
R	12	8	0	20
S	13	7	0	20
Total Puntaje	197	202	21	420

Gráfico N° 5 Puntuaciones sobre habilidades sociales en la totalidad de alumnos evaluados.

N= 21

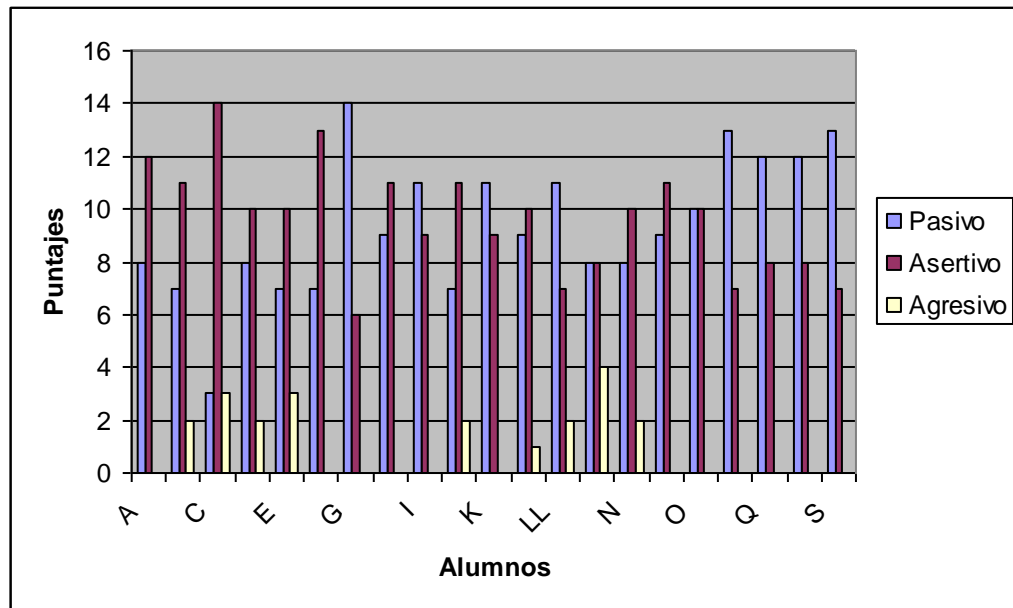
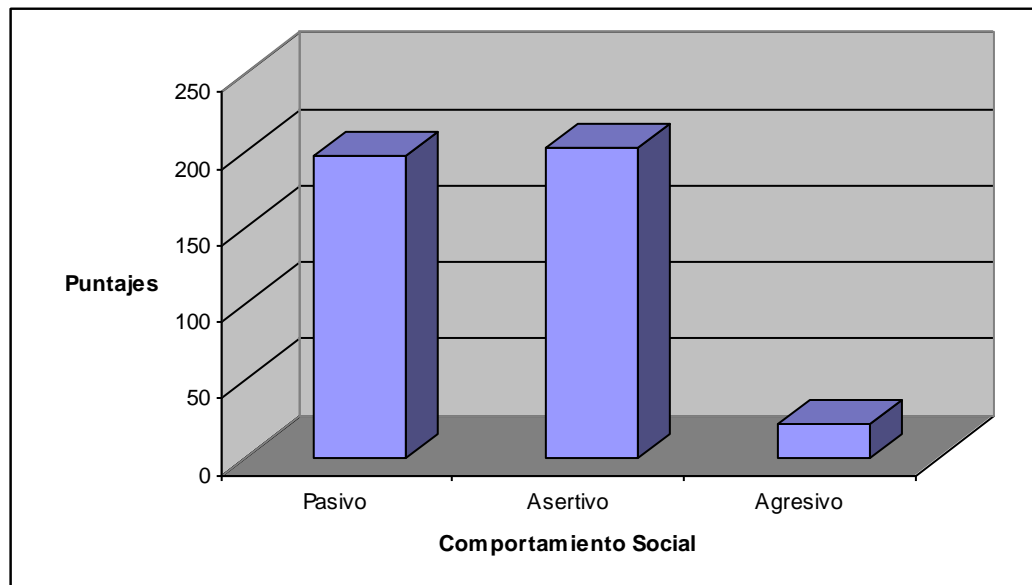


Gráfico N° 6 Puntajes totales sobre comportamiento social en los veintiún alumnos evaluados.

N= 21



Si se contempla la tabla N° 3 y el gráfico N° 5, se percibe que de los 21 niños analizados, 12 poseen habilidades sociales, ya que exhiben un puntaje igual o mayor a 10. Por otro lado, 8 alumnos manifiestan puntajes de pasividad igual o superior a la media.

Observando el gráfico N° 6 sobre los resultados totales, se deduce que los más elevados corresponden a las habilidades sociales. Sin embargo, al analizar la totalidad de los estudiantes, no existe mucha diferencia entre estos y los totales de pasividad. Se podría pensar que la presencia de comportamientos pasivos, responderían, además de los factores anteriormente aludidos, a los hallazgos de concepciones e interacciones signadas por el pesimismo por parte de los docentes. Estas, incidirían obstaculizando la expresión de habilidades sociales y promoviendo la presencia, en este caso, déficits conductuales, es decir inhibición, sumisión, pasividad.

Contrariamente, los altos puntajes en destrezas interpersonales, estarían asociados a creencias de los educadores que ponen el acento en los recursos y posibilidades de los estudiantes, favoreciendo la expresión, en los alumnos, de las habilidades en estudio, ya que esta visión positiva sería percibida y actuada por el alumno. Además, los maestros interactúan con los alumnos de acuerdo a esas creencias. Por su parte los alumnos tenderían a relacionarse con los docentes y compañeros, intentando responder a esa imagen y modalidad de interacción. Al respecto cabe citar algunas de las frases de los entrevistados, “no podés exigir que te respeten si vos no los respetas a ellos”.

Esto se pudo percibir en las clases en las que se observó un clima de armonía, participación y respeto, fueron aquellas en las que las docentes interactuaron con sus alumnos con calidez, respeto y confianza en sus posibilidades, brindando oportunidades de expresar opiniones, pensamientos y experiencias de vida.

Análisis de destrezas sociales que se destacan en los alumnos en los que prevalecieron los puntajes de asertividad.

Cabe mencionar que los alumnos socialmente hábiles, según la aplicación del test son los siguientes: A, B, C, D, E, E, F, H, J, L, LL, N, Ñ y O.

Si se observan los gráficos del apéndice H, se puede inferir que las habilidades que más se destacan en estos alumnos son:

En primer lugar:

-Enunciados Positivos: que incluye hacer enunciados positivos, recibir enunciados positivos y recibir elogios.

-Conversaciones: que abarca conductas como, saludar, iniciar y terminar una conversación, capacidad de responder a las preguntas formuladas y ausencia de comportamiento perturbador.

En segundo lugar:

-Enunciados negativos: hacer enunciados negativos y responder a enunciados negativos.

Se podría deducir que, de acuerdo a lo explicitado por Mussen, (1985), la capacidad de los alumnos de desarrollar conductas cooperativas y socialmente adaptadas está relacionada, dentro del contexto educativo, con las características personales del profesor. Los profesores cálidos, afectuosos y flexibles promueven en sus estudiantes su sociabilidad.

Además, en esta edad cobra una gran importancia la necesidad de demostrar tanto a los pares como a los adultos las capacidades que se han ido adquiriendo durante etapas previas de la vida. La autopercepción del niño, en este período, depende, en gran medida, de las devoluciones y reconocimiento de los adultos significativos como así también de sus pares.

6.7 Discusión

De acuerdo a los datos suministrados por las entrevistas y observaciones a los docentes, se podría afirmar que se detecta un grupo de docentes en los que prevalecen concepciones optimistas de sus alumnos en las que reconocen aspectos positivos del comportamiento y actitudes de los mismos. Este grupo sería el que ha influido de manera beneficiosa, a más de la mitad de los estudiantes evaluados, favoreciendo en ellos, la manifestación de habilidades sociales

Algunas de estas concepciones están relacionadas con la importancia de desarrollar una relación con el alumno en la que prevalezca la tolerancia, el respeto y el compromiso. Asimismo persiste la imagen de alumnos con posibilidades de cambiar, buen comportamiento, respetuosos de sus compañeros y maestros, que muestran interés en aprender, aunque sea dentro del marco áulico. Son percibidos como alumnos que pueden responder en forma positiva al afecto e interés brindados por sus educadores, a pesar de las diferentes carencias y problemáticas socioculturales que los atraviesan. Vale decir que esta visión podría influir en que el niño sea tratado con respeto, cariño y tolerancia, generando una interacción funcional, basada en construcciones positivas de cada uno de los integrantes del subsistema. En este caso las expectativas y respuestas del niño serían favorables para el desarrollo de las habilidades sociales y quizás de su mejor rendimiento académico.

Este equipo de educadores priorizaría la educación de los aspectos emocionales por sobre los lineamientos curriculares. Asimismo, dichas concepciones, repercutirían en el momento tanto de la enseñanza como de la evaluación del rendimiento académico de los educandos, bajando el nivel de exigencia.

En otro grupo de docentes prevalecen concepciones signadas por el impacto del contexto sociocultural en la percepción de sus alumnos, dados los atributos y características de vida que les asignan. Esto influiría en que sean concebidos como niños vulnerables, pertenecientes a una sociedad sin normas ni reparos, con necesidades materiales, falta de colaboración parental respecto a las labores escolares. Son representados como alumnos desinteresados, irrespetuosos, “que nada les importa” y por los que poco o nada se puede hacer.

Estas concepciones, intercederían en el tipo de interacción con el educando. Quizá incida en la falta de desarrollo de habilidades sociales que determinaría de alguna manera el bajo rendimiento académico, el pobre autoconcepto y baja autoestima. Teniendo en cuenta que las interacciones son recursivas, un alumno que se presenta con tales características quizá proyecta la imagen de un ser humano al que ya nada le importa, por lo que algunos docentes bajan sus brazos o experimentan niveles de frustración muy elevados, que al mismo tiempo los desmotiva en su rol de docentes ante una realidad percibida como cruel.

De acuerdo a lo analizado, se podría inferir la presencia de una tensión entre lo pedagógico y lo asistencial, a partir de la cual algunos educadores se interesarían más en cubrir las necesidades asistenciales de los educandos, que por los procesos de enseñanza aprendizaje. Se cree que esta actitud podría favorecer un clima de contención y optimismo que redundaría en el desarrollo de habilidades sociales

6.8 Conclusión

El fenómeno de vulnerabilidad social generado por los procesos de pobreza, ocasiona situaciones de adversidad que someten muchas veces a las personas a circunstancias de padecimientos a nivel físico, psicológico, social y espiritual. Sin embargo, se parte de un recorte de la realidad que focaliza la psicología comunitaria y sanitaria que postulan, entre sus principales pilares, la importancia de descubrir, promover y fortalecer los factores protectores que pudieran estar presentes en comunidades con severas carencias bio-psico-socio-culturales, como lo es la comunidad en estudio.

En esta instancia, se estima propicio aclarar que, en el acto de observar y trazar un problema, es importante considerar la modalidad del pensamiento sistémico, que proporciona herramientas para comprender al hombre y su medio, ya que refleja la complejidad de las fuerzas sociales como la del ser humano en recíproca relación.

El objetivo de la presente investigación es explorar las posibles características de los docentes que promoverían la expresión de habilidades sociales en alumnos socialmente vulnerables.

Considerando que la conclusión es un momento de cierre de todo el proceso realizado, proporciona un espacio de reflexión sobre la información obtenida y nos guía ineludiblemente a recapacitar sobre los objetivos particulares planteados, a partir de los cuales se fue construyendo este trabajo de campo. Por lo cual se enunciará cada objetivo imbricándolo con la conclusión correspondiente.

El primer objetivo expresa la necesidad de:

- Identificar y analizar las concepciones que poseen los maestros acerca de los alumnos socialmente desfavorecidos y sus habilidades interaccionales.

El análisis de las entrevistas, admite inferir que algunos docentes poseen concepciones acerca de sus alumnos que pueden favorecer el desarrollo de habilidades interpersonales en contextos de vulnerabilidad social. Los contenidos de dichas concepciones caracterizan a los alumnos de las siguientes formas:

- carentes de afectos, conmoviendo sentimientos de cuidado, protección, “maternidad” (en el caso de las docentes). Son niños capaces de realizar cambios positivos, si se les brinda ese afecto.

- requieren del diálogo, respeto, intercambio y confianza por parte de sus docentes, más que otros niños que no se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

- necesitan ser reconocidos en sus capacidades y no suponer que su condición de pobres los limitará a la ignorancia absoluta.

- a la hora de evaluarlos, otorgan valor al desarrollo de capacidades interpersonales y la disposición a esforzarse para aprender, para ser mejores personas. Esto, a pesar de que lo esperado por las reglas del sistema educativo, es que el niño tenga buenas notas para ser considerado “buen alumno”.

- el mal comportamiento en clase, es atribuido a problemáticas y carencias afectivas del entorno familiar, lo que los motivaría a intentar ayudarlos sin considerarlos “malas personas”. Lo consideran una forma que adopta el alumno, para llamar la atención y obtener contención.

- “no hay malos alumnos” por que siempre tienen algo bueno, en algo se destacan.

- su comportamiento depende de cómo se conduzca el docente con ellos.

- es importante adaptarse al grupo y bajar los niveles de exigencia pero como modo de respetarlos en sus capacidades.

- necesitan límites con amor.

Respecto a las concepciones sobre las habilidades sociales de los alumnos, se concluye que, de los 27 alumnos que cursan el 5º grado, 16 fueron elegidos como socialmente hábiles, reconociendo en ellos diversas aptitudes. Se pudo visualizar un consenso bastante marcado en la elección de los mismos.

Desde la perspectiva de la complejidad, según la cual la capacidad del ser humano de observar, pensar, sentir y actuar, son inseparables, se podría inferir que

las ideas de índole optimistas aquí expuestas acerca de lo que estos docentes piensan de sus alumnos y la importancia otorgada a la educación emocional, promovería en los niños el desarrollo de pensamientos, sentimientos, actitudes y comportamientos adaptativos. Es decir, los docentes construyen una realidad de sus alumnos en la que prevalecen la posibilidad de destacar aspectos o características optimistas de sus educandos. Estos, como parte de un sistema multidimensional en el que sus miembros se retroalimentan en forma permanente, responden a esa imagen también mostrando conductas eficientes (promotoras) para su desarrollo emocional interpersonal.

Si se tiene en cuenta el panorama socio-económico, cultural y educacional descriptos en el modelo ecológico, en el que se hace alusión al aumento de la pobreza tanto en la Argentina como en San Juan, las falencias de un sistema educativo cada vez más deteriorado que promueven situaciones de exclusión y marginalidad para los grupos de sectores desfavorecidos, resulta alentador encontrar que parte de una comunidad educativa, cuenta con recursos humanos que pueden actuar como factores protectores y promocionales de la salud.

Además, se puede inferir que estas concepciones se inclinarían a la reducción de la discriminación lo cual es considerado por Maritza Montero, como una de las principales estrategias para el logro de un modelo contextual conductivo de fortalecimiento comunitario.

Por otro lado, es importante aclarar que también se hallaron algunas concepciones de carácter negativo, en otro grupo de docentes. Algunas de ellas hacen referencia a que algunos estudiantes tienen mal comportamiento, son irrespetuosos, no cuidan sus pertenencias, no les interesa aprender ni esforzarse para ser mejores, “no les da la cabeza”, “no tienen sentido de la responsabilidad”, “no cumplen, ellos son así”, “no saben pensar”, “vienen a la escuela para comer”, “vienen de familias de delincuentes”, “poca solidarios con sus compañeros”, “no traen valores de sus casas”.

Estos pensamientos de índole negativa, podrían actuar en algunos alumnos, como obstaculizadores del desarrollo de habilidades sociales, no favoreciendo la autoeficacia y la autoestima.

En síntesis, y a manera de responder concretamente a este primer objetivo, se podría decir que, habría una mayor incidencia de concepciones optimistas acerca de los alumnos como así también el reconocimiento de la presencia de habilidades sociales en los mismos.

El segundo objetivo expone el propósito de:

- Describir aspectos de la relación docente-alumno que podrían incidir favorablemente en la expresión de habilidades interpersonales en los alumnos.

De acuerdo a las observaciones realizadas durante las horas de clase, se arriba a conclusiones, que conducen a identificar diferentes tipos de interacción docente-alumno. De acuerdo al cariz que adquieren dichos intercambios, se podrían distinguir dos grupos de docentes:

- Aquel cuyas interacciones se caracterizan por un acercamiento respetuoso y afectivo hacia sus alumnos, siendo las respuestas de los alumnos, de iguales características. Las actividades propuestas, estimulan la participación activa de los alumnos, incitando la capacidad de razonar y el interés por la temática planteada.

A través de diferentes intervenciones se refuerzan positivamente comportamientos socialmente adaptativos. Solicitan y refuerzan las actitudes de solidaridad y respeto, tanto hacia ellas como hacia sus pares.

En su accionar con los alumnos presentan casi la totalidad de los ítems que se exponen en la Guía de Observación, para evaluar la presencia de habilidades interpersonales en los docentes. Se podría decir que, relacionarse con los alumnos exhibiendo dichas virtudes sociales, es importante si se recuerda que una de las principales formas de aprendizaje de habilidades es a través del modelado del comportamiento, de acuerdo a lo postulado por Bandura, (1982). Además, Patterson (1975:55) adujo que, “la enseñanza de conductas sociales se lleva a cabo en la sala de clases como un currículum oculto, aún cuando el maestro no lo haga deliberadamente. Este ejerce un gran poder de influencia en la vida del niño...”.

En este grupo de docentes, se observó mayor participación de los alumnos, comparándolos en su accionar con los otros docentes.

Se percibe, en general, coherencia entre lo manifestado en la entrevista y el comportamiento desplegado con sus alumnos.

Se cree que, la forma de relacionarse con sus alumnos, que exhiben estas docentes, contribuiría al desarrollo de habilidades sociales en los educandos.

-En el segundo grupo las docentes otorgan mayor tiempo y relevancia al desarrollo de los contenidos y al aprendizaje de los mismos por parte de los alumnos. El refuerzo de conductas adaptativas pasa a un segundo plano.

En relación a lo expresado en la entrevista, se contempla coherencia en cuanto su discurso se centra principalmente en la relevancia del proceso enseñanza aprendizaje, y esto se percibe en el transcurso de la clase. Sin embargo no habría conformidad en cuanto a la importancia otorgada, en la entrevista, al desarrollo de competencias sociales y al trato afectivo en la interacción con los alumnos.

De lo expuesto, se podría deducir que, en el primer grupo, las maestras refuerzan el desarrollo de comportamientos adaptativos, se muestran afectivas con sus alumnos y se relacionan a través de conductas que denotan habilidades interpersonales. Ruetert Roe (2007), manifiesta que la presencia de relaciones caracterizadas por la cercanía y afectividad, es una de las particularidades que debería poseer el docente al vincularse con niños socialmente vulnerables. Estas harían posible el desarrollo de una convivencia armónica. Igualmente menciona: las habilidades comunicacionales, la capacidad para favorecer la participación activa de los alumnos, aptitud para flexibilizar el currículo según las características de los alumnos. Se afirmaría que este grupo de docentes posee este conjunto de aptitudes mencionadas.

Estas capacidades de las docentes podrían asociarse al hecho de tener menos años de ejercicio en la docencia, lo que implicaría menor estrés y desgaste personal con respecto al otro grupo. Quizás en este último, el estrés, los sentimientos de frustración, las presiones (concernientes a lo que se espera de ellas) del sistema educativo, de las familias y el entorno social, la falta de reconocimiento profesional (desvalorización del rol docente), las necesidades de entrenamiento y las falencias comunicacionales, conforman estresores relevantes para estos actores educacionales.

Además del desgaste emocional que conlleva el desempeño del accionar docente en sí mismo, es imprescindible reconsiderar las características de la comunidad a la que pertenecen los niños que asisten a esta escuela, a las que las docentes deben hacer frente. Es una población, en la que se encuentran claros signos de carencias sociales, humanas y económicas que afectan y amenazan la institución escolar en particular, y a la sociedad, en general.

También, el comportamiento del primer del primer grupo, se vincularía a que dictan materias que están más conectadas a las ciencias humanas, a diferencia del otro grupo cuyas especialidades se relacionan con las ciencias técnicas.

Asimismo, las características del primer grupo se podrían enlazar con rasgos propios de cada docente que se conectarían a una adecuada autoestima y autoconcepto. En este sentido se concuerda con Buela-Casal et. al (1997), para quienes el autoconcepto y autoestima de los educadores inciden en el tipo de relación interpersonal y de comunicación que entablen con sus alumnos. También se vincularía con lo investigado por Skaalvik y Skaalvik, (2007); Wolters y Daugherty, (2007), acerca de que los docentes con alta autoestima tienden a elogiar más a sus alumnos.

El tercer objetivo es:

- Detectar y describir la posible presencia de destrezas interpersonales en alumnos socialmente vulnerables y que se evidencian en el desarrollo educativo.

Los resultados de la aplicación del Guión Conductual para niños indican que, de los 21 alumnos evaluados, 12 poseen habilidades sociales. Es decir que, más de la mitad de los alumnos estudiados manifiestan destrezas interpersonales.

La mayoría de los alumnos obtuvieron puntajes elevados en las siguientes habilidades:

- realizar enunciados positivos
- recibir enunciados positivos
- recibir elogios
- responder a los saludos
- iniciar, mantener y terminar una conversación
- ausencia de comportamiento perturbador

La presencia de habilidades interaccionales en niños socialmente vulnerables se relacionaría, de acuerdo a lo ya mencionado, a la influencia que ejercerían las concepciones de carácter optimista acerca del alumno, el ser considerados socialmente hábiles por sus educadores. También se atribuiría a un estilo de interacción docente alumno en el que prevalecen el afecto, respeto y potenciación de habilidades sociales de los alumnos. La competencia interpersonal, como rasgo en los actores educacionales, se consideraría un factor promotor de esas destrezas en los alumnos.

Se pondera pertinente resaltar que, del total de niños evaluados, 8 presentaron puntajes de pasividad por encima de la media. Se podría pensar que esta prevalencia de comportamientos inhibidos estaría ligada a las percepciones y concepciones de los docentes, anteriormente descritos, que adquieren un cariz negativo, frustrante, pesimista. Estas influirían en el desarrollo de percepciones negativistas que el alumno posee de sí y de sus interacciones con docentes y compañeros. No se descarta la influencia de una multiplicidad de factores tales como los personales, del ambiente escolar y familiar.

Si bien la presente investigación no se propone como objetivo describir los desajustes del comportamiento social, se estima conveniente hacer alusión a los mismos ya que numerosos autores como, Michelson (1983); Ladd (1983) y Hartup(2000) afirman que, aquellos niños que presentan un déficit en su conducta interpersonal, tienen mayor probabilidad de presentar también otros problemas como, por ejemplo, dificultades en el aprendizaje y deficiencias en el desarrollo cognitivo y emocional.

Esto concuerda con lo expresado por Craig (1997), el cual argumenta que en esta etapa, los niños intentan superar determinados retos para perfeccionar sus habilidades. Si lo logran se sienten capaces, de lo contrario pueden desarrollar sentimientos de inferioridad.

Asimismo, estos resultados se conectan con la descripción que hacen diversos autores, sobre los infantes socialmente vulnerables. Algunas de ellas son: bajo sentido de la autoeficacia, baja motivación, visión negativa del mundo, desesperanza, aparente sentido de autosuficiencia, es decir, no admiten la falta de un alguien de quien depender, prefieren decir “no necesito a nadie” antes que “no

tengo a nadie” (Vanistendael,1995; Ghiglione, 2007; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Para concluir, este trabajo de investigación conduciría a pensar que se pueden hallar y fortalecer factores promocionales, protectores que estarían presentes en entornos de interacción humana que amenazan la salud. Vale decir, que se habría logrado identificar procesos interaccionales de carácter psicosocial que se pueden considerar agentes de prevención y promoción de la salud.

Lo mencionado en el párrafo precedente, confirmaría, uno de los principales axiomas de la psicología comunitaria y sanitaria, que han servido de marco epistemológico del presente trabajo.

También se comprobaría que aún en grupos sociales desfavorecidos es posible detectar interacciones impregnadas de solidaridad y cooperación lo cual contribuye a desterrar o aminorar las situaciones de marginación social. Esto favorecería a la autorrealización y por ende a una mejor calidad de vida.

Con respecto a las limitaciones de este trabajo, es que se ha realizado sólo con un grado de una escuela y con un grupo seleccionado de la totalidad de los asistentes a ese curso.

A partir de lo expuesto es posible abrir un abanico sobre diversas temáticas factibles de ser investigadas. Algunas de ellas podrían referirse a:

- Realizar un estudio comparativo entre diferentes escuelas pertenecientes a sectores desfavorecidos, en relación a la presencia de factores protectores de la salud.

- Investigar los mismos parámetros planteados en este trabajo pero comparando escuelas privadas y urbano marginales.

- Indagar la presencia de otros factores protectores en los alumnos tales como: autoconcepto, sentido de autoeficacia, autoestima en correlación con iguales factores factibles de ser hallados en los docentes.

- Analizar qué otros factores de la comunidad educativa y de la familia contribuirían al desarrollo de habilidades sociales o resiliencia.

- Describir cómo incide la relación familia-escuela en la expresión de distintos recursos adaptativos en los alumnos.

-Profundizar sobre la presencia de otras habilidades interpersonales en alumnos socialmente vulnerables.

-Detectar qué factores influyen en la aparición de los déficits y excesos del comportamiento social, tratándolos como factores de riesgo que puedan conducir al hallazgo de factores protectores.

-Estudiar la correlación entre aumento y/o disminución de demanda de atención psicológica de niños en los Centros de Salud, derivados por las escuelas, y la aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en alumnos socialmente vulnerables, ejecutado por los docentes capacitados para tal fin o por profesionales pertenecientes a dichos Centros.

-Desarrollar en los docentes factores protectores que sirvan de fortalecimiento de distintas capacidades presentes o no en ellos, a fin de que puedan contar con más herramientas a la hora de enfrentar problemáticas que surgen en el ámbito escolar.

Sería importante que las personas que ocupan un lugar de gestión en el sistema educativo, pudieran otorgar mayor importancia a las necesidades detectadas en los docentes, principalmente en tanto precisarían un mejor nivel de formación en cuanto a la importancia que adquiere en esta etapa, el desarrollo de la vida emocional del niño, su socialización y el vínculo que entabla con sus maestros, que de acuerdo a las características que adquiriera, puede actuar como obstaculizador o favorecedor de su salud psicológica. Asimismo sería conveniente que los mismos docentes pudieran reconocer la relevancia de estos aspectos para poder ponerlos en práctica deliberadamente.

Esta propuesta surge en base a la investigación bibliográfica y empírica llevada a cabo en este trabajo De la cual se deduce que los programas curriculares vigentes, exaltan la racionalidad por sobre la socialización emocional. Se vuelve a recalcar la trascendencia de la adquisición y desarrollo de habilidades socioemocionales desde la niñez ya que se considera fundamental para su adecuado desempeño y adaptación social.

Por otro lado, tal vez sería beneficiosa la creación de programas en los que las instituciones escolares pudieran trabajar en forma coordinada con el ámbito público de la salud, a través de los diferentes centros asistenciales con el objeto de prevenir y promover aspectos saludables de la comunidad, como forma de intervención en el ámbito de la Atención Primaria de la Salud.

Se cree que esta sería una forma de contribuir para que las políticas educativas garanticen el Derecho General a la Educación, que asegure la integridad de los derechos humanos. Esto redundaría en la construcción de una sociedad más segura y justa.

Se estima que el aporte realizado por el presente trabajo, se asocia a la importancia de descubrir y potenciar en los docentes y alumnos aspectos saludables que propicien el logro de una mejor calidad de vida, desalentando los procesos de exclusión y marginación que generan sufrimiento y desesperanza en los seres humanos. Asimismo, el conocimiento de factores de riesgo, como lo serían las concepciones negativas y prejuicios de los docentes respecto de sus alumnos, igualmente las relaciones docente alumno que se focalizan principalmente en el logro de los objetivos curriculares. La importancia de detectarlos reside en la posibilidad de poder modificarlos.

La escuela es un lugar de encuentros, un espacio multicultural, de construcción, de significación, pero también es un espacio producto de un contexto histórico, de una realidad que es necesario comprender, de-construir, para poder operar en ella en forma activa y creativa.

Por último se agrega que, si se tienen en cuenta las condiciones particulares de los alumnos y alumnas, y éstas a su vez son trabajadas adecuadamente, la escuela puede arribar a situaciones exitosas en condiciones sociales muy difíciles.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Alvarez Hernández, J. (1999) *Programa de enseñanza de habilidades sociales en Educación Primaria*.
- Alvarez Uribe, F. y Varela, J. (1991) *Arqueología de la Escuela*. (1° ed.). Madrid: Ediciones La piqueta.
- Achilli, Elena. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Alighiero Manacorda, M. (1987): *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, pp. 141-151.
- Alonso, A. (2007) *Pobreza y desamparo: un debate urgente*. Revista La Jiribilla N° 332. La Habana.
- Aparicio, C. P. (2008). *Breve reseña del actual escenario educativo argentino*. Revista Iberoamericana de Educación. Vol.9 p.10-14 (ISSN: 1681-5653)
- Arancibia, V. (1986). *Diagnóstico psicoeducacional*. Revista de Tecnología Educativa, 9, pp. 21-24.
- Arenas, M.I. (2000) *Violencia Escolar: Entrenamiento en Habilidades Sociales como alternativa a la violencia entre compañeros* Tesis, UDA.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (1993). *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. (1° ed.). Santiago de Chile, Barcelona: Editorial Universitaria.
- Aron, A. M. y Milicic, N. (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Revista Comunidad Educativa, 248, pp.3-16.
- Bandura A. (1979). Self-efficacy: Toward and unifying theory of behavioral change. *Psychol Review*. 1979;84:191-215.
- Bandura, A. (1982) *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid, España: Ed. Espasa Calpe, Universitaria.
- Bandura, A. (1992) *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. España: Ed. Alianza.
- Bandura, A. (2001) *Guía para la construcción de Escalas de Autoeficacia* Universidad Stanford. Traducción Fabián Díaz, María Inés Silva y Edgardo Perez, Universidad.
- Bradley, R. H.; Whiteside, L.; Mundfrom, D.J.; Casey, P.H.; Kelleher, K. J.; Pope, S.K.(1994). *Early indicators of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth weight, premature children living in poverty*. *Child Development*, vol.65, n.2, pp. 346-360.
- Buela-Casal, Fernández Ríos, Carrasco Jiménez. (1997) *Psicología Preventiva*. España: Ediciones Pirámide.
- Branden, N. (2001). *La psicología de la autoestima*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Bucay, J. (2000). *De la autoestima al egoísmo*. Buenos Aires: Nuevo Extremo
- Caballo, V. (1993) *Teoría, Evaluación y Entrenamiento en Habilidades Sociales*.. Madrid, España: Ed.Siglo XXI,

- Calvi, C (2009) *Sembrando autoestima en el ambiente escolar*. Escuela San Juan Eudes Diseño estratégico. Programa Médicos Comunitarios Tercera Cohorte. Universidad Católica de Cuyo. Posgrado Médicos Comunitarios. San Juan.
- Cantó Sánchez, O; Del Río O, Coral & Gradín Lago, C. (2002). *La situación de los estudios de desigualdad y pobreza en España*. España: Universidade de Vigo.
- Castellanos, P. (1987) *Sobre el concepto salud/enfermedad. Un punto de vista epidemiológico*. Cuadernos Médico Sociales Nro 42. Rosario.
- Cskiscentmihalyi, M. (1998) *Creatividad: el fluir de la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Diccionario Enciclopédico Quillet. (1970). Buenos Aires: Editorial Argentina Arístides Quillet S.A.
- De Lellis, M. (2001) *Modelo social de prácticas de salud*. Buenos Aires: Proa XXI.
- Edwards, E y Pintus, A. (2004) *Violencia en la escuela* (capítulo III), Rosario: Laborde Editor.
- Ewart, M., Craig K.; Jorgensen, H., Randall S.; Suchday, S.; Chen, E., Matthews, K. (2002). *A Measuring stress resilience and coping in vulnerable youth: The social competence interview*. Psychological Assessment. Vol. 14(3), 339-352.
- Fernández Moya, J. *En busca de resultados*. Ediciones Triunfar.
- Ferreira, G. (1992) *Hombres violentos, mujeres maltratadas*. Pág. 48
- Flavel, J (1974) *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidos.
- Friegerio, G. *Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina*. Revista *Propuesta Educativa*, N° 6, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.
- Friegerio, G., Poggi, M. (1996): *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Fonagy, P.; Steele, M.; Steele, H.; Higgitt, A. y Target M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, n. 2, pp. 231-258.
- Gavilán, G. (1999): *La desvalorización del rol docente*. Revista Iberoamericana de Educación. N 19. Formación Docente
- Gentili, P. (1994) *Proyecto neoconservador y crisis educativa*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Ghigolino, J.; Lorenzo, M (1999): "Miradas de los docentes acerca de la diversidad cultural", en *De eso no se habla*, EUDEBA, Buenos Aires.
- Gregorio Enriquez, P.: *De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos*. *Fundamentos en Humanidades*, "s.f"/vol. VII, número 015. Universidad Nacional de San Juan.
- Jamieson, D,W.; Lydon, J,E.; Stewart, G; Zanna, M, P. (1987) *Pygmalion revisited: New evidence for student expectancy effects in the classroom*. *Journal of Educational Psychology* Vol 79(4), 461-466.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997) *Estado del arte en resiliencia*. Washington D.C.: OPS/OMS, Fundación W. K. Kellogg, CEANIM.
- Kroeger, A y Luna, R (1992). *Atención primaria de la salud*. 2 Edición. OPS Mexico.

- López Trapani, M.C. (2003). *Habilidades Sociales, Asertividad y Autoeficacia*. Tesis de Licenciatura en minoridad y Familia. UDA. Mendoza.
- Macías, M. (2006) *El desarrollo de la creatividad: un empeño insoslayable*. En: Revista Iberoamericana de Educación, vol. 38 (3), pp. 9-17.
- Menéndez, Eduardo (1992) *Grupo doméstico y proceso salud/enfermedad/atención*. Cuadernos Médico Sociales. N° 59. Rosario
- Meichenbaum, D. (1977) *Cognitive behavior modification*. New York: Plenum Press.
- Meichenbaum, D.(1982) Modificación de conducta cognitiva: problemas actuales. I Jornadas de Modificaeión de Conducta Cognitiva, Madrid.
- Michelson, L.; Sugai, D.; Wood, R.; Kazdin, A. (1987) *Las Habilidades Sociales en la Infancia Evaluación y Tratamiento*. Barcelona: Ed. Martinez Roca.
- Miranda, C. (2005) *La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en la práctica pedagógica*. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3 (1), pp. 858-873.
- Mischel, W. (1981). *A cognitive-social learning approach to assessment*. En T.V. merluzzi, C.R Glass y M. GenesT (Eds): *Cognitive Assessment*. (Pp. 479-502). New York. The Guilford Press.
- Montero, M. (2005a) *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2005b) *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Neufeld,M y Thisted, J., (compiladores). (2001). *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Papalia, D.,Olds, S. & Feldman, R.D. (2005) *Desarrollo Humano*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Pizarro, R. (2001) *La vulnerabilidad social y sus desafíos. Una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile, División de Estadística y Proyecciones Económicas, CEPAL.
- Redondo, P. (2004) *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Benos Aires: Paidós.
- Rizzato, M. *La importancia del aprendizaje habilidades sociales en niños en situación de riesgo social*. Tesis de Lincenciatura en Minoridad y Familia UDA.
- Rockwell, E. (1985). *Seminario de investigación etnográfica en educación*. Departamento de investigaciones educativas. Centro de investigación y de estudios avanzados del IPN. México: DF
- Rosen, (1985). *De la policía médica a la medicina social*. México: Editorial Siglo XXI. Pag 82
- Rosoli, G. (1999) *Migraciones internacionales, nuevas identidades étnicas y sociedades multiculturales*, en: Estudios Migratorios Latinoamericanos N° 25, Bs. As., CEMLA.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology* .Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Saforcada, E. (1999) *Psicología Sanitaria. Análisis Crítico de los sistemas de atención de la salud*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Saforcada, E. y Cols. (2001). *El factor humano en la salud pública. Una mirada psicológica dirigida a la salud colectiva*. Argentina: Proa XXI Editores. Argentina.
- Sagastizabal, M.Á. 2004 *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*, Buenos Aires, Noveduc, 2004.
- Sagastizabal, M. Á. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*, Noveduc, N° 260, Buenos Aires.
- Sameroff, Arnold J., Seifer, Ronald (1990). *Early contributors to developmental risk* En: Risk and protective factors in the development of Psychopathology (1992). Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cicchetti, Dante; Nuechterlein, Keith H. Y Weintraub, Shedon (eds.).Cambridge University Press. Cambridge, Gran Bretaña.
- Schitman, D.(1994). *Nuevos paradigmas,cultura y subjetividad*.
- Sonis, A; Bello, J; De Lellis, M; Borrell, R (2004). *Salud y sociedad*. Posgrado en Salud Social y Comunitaria. Programa médicos comunitarios. Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. Buenos Aires: Editorial Proa XXI.
- Taylor, S.J & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós
- Valle, P- y Ander- Egg, E. (1998). *Guía para preparar monografías*. (2° ed.). Buenos Aires: Lumen.
- Valles, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis S.A.
- Ulrich, Köller, Olaf, Jürgen, (2006) *Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol 90(2), Feb 2006, 334-349.
- Abarca Castillo, M (2007) *Educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado el 17 de Junio de 2009 en www.dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?educaciones+escuela&db=TES&idi=0&fi=&ff=
- Borges Machin, Anaiky (2006) La marginalidad: su relación con fenómenos sociales afines e importancia para el trabajo en comunidades. Recuperado el 30 de Marzo de 2009 de www.monografias.com/trabajos68/marginalidad.shtml
- Bussi, M.; Delgado, M.; Giacomelli, A. (2008) *El maestro de apoyo: una innovación cordobesa en escuelas urbano marginales*”.Recuperado el 18 de abril de 2009 de www.humanasvirtual.edu.ar/downloads/congreso
- D`AnEllo, S; D`Orazio, S; Escalante, G. (2009). *Incidencia del sentido del humor y la personalidad sobre el síndrome de burnout en docentes*. Universidad de los Andes Mérida. Venezuela. Recuperado el 17 de abril de 2009 de [Http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3127437](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3127437)
- Golovanevsky, L. (2004) *Más allá de la pobreza: la noción de vulnerabilidad social y una propuesta de aplicación para Argentina*. Congreso V Reunión Anual sobre Pobreza y Distribución del Ingreso. Buenos Aires. Recuperado el 9 de enero de 2009 en Conicet.gov.ar/Scp/vista_resumen.php?produccion=487949&id=11269&keywords=
- Herbón, Román y Rubio (2005). Comentario sobre la Ley Federal de Educación. Recuperado el 5 de enero de 2009 en

- <http://www.mcye.gov.ar/educativa/saber.html>
- Kelmanowicz, V. (2006) *Las habilidades sociales en la infancia y su impacto en el desarrollo de la Autoeficacia*. Recuperado el 18 de Abril de 2009 www.depsicoterapias.com/site/articulo.asp?IdSeccion=13&IdArticulos=185
- López, M.I.; Vilapriño, A; Rovello, D.R.; Cacace, R. A., Ian, R.M.;López, G.E.; Gómez, L.; Ordoñez, M.B.; Pagano, G.; Lentini, C. *La programación neurolingüística como herramienta para el desarrollo de la autoestima docente. Un aporte para la construcción de escuelas promotoras de salud*. Recuperado 10 de enero de 2008 en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Trabajo%20-%20trabajo%20docente/047%20-%20Lopez%20-%20FEEyE.pdf>.
- Martínez, D; Valles, I; Kohen, J (1997). *El malestar percibido en el contexto laboral docente*. Recuperado 19 de enero de 2009 en www.aidep.org/03_ridep/R11/R119
- Paimilla, C; Rodríguez; Calderón, A. (2007) Tesis de Grado: *El papel de la relación profesor/a-alumno/a en el autoconcepto académico de niños/niñas con síndrome de déficit de atención: creencias y expectativas docentes*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Educación. Santiago Chile. Recuperado el 5 de abril de 2009 en schoolargoogle.com.do/scholar?cities=1595688806735104627&hl=es
- Perona, N; Crucella, C; Rochi, G; Robin, S; “s.f” Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Recuperado el 9 de abril de 2009 en <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm>
- Ricci, C .R (2007) *Cómo atender a la diversidad socio-cultural en contextos educativos de riesgo*. Recuperado el 15 de abril de 2009 en www.revistapersona.com.ar/.../56Ricci1.htm
- Rivera, L.B. (2008) La vulnerabilidad social, docencia e infancia. Recuperado el 15 de abril de 2009 en <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/Rivera.pdf>.
- Diario La Gaceta - *En la Argentina, la mitad de los pobres son niños y adolescentes*. 24 Septiembre de 2009. Recuperado el 9 de enero de 2009 en www.lagaceta.com.ar/.../la_Argentina_mitad_pobres_son_niños_adolescentes.html -
- Diario La Nación. *Estiman que la pobreza es casi el doble de la admitida por el Gobierno*. 3 de Febrero de 2009. Recuperado el 9 de enero de 2009 en www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1096069
- Sirvent, M.T.; Toubes, A.; LLosá, S. y Topasso, P. Nuevas leyes, viejos problemas en EDJ (Educación de Jóvenes y Adultos). Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación permanente y popular. Recuperado 10 de enero de 2008 en www.conicet.gov.ar/scp/detalle.php?id=9413
- Sainz de la Maza, M y Antman, J. (2000). Acerca del aula como espacio de poder, la relación docente-a/lumno. Intentando conceptualizar una práctica. Recuperado 10 de enero de 2010 en

www.julianantman.com.ar/antman_delamaza_rosario_VF.html.
Simonsen, E. (2007): “*La relación profesor-alumno y rendimiento*”.
Revista ICARITO [En línea]. Extraído jueves 5 de Mayo de 2008 en:
<http://www.latercera.cl/medio/articulo/imprimir/0,0,38035857_165317001_269428193,00.html>

Las escuelas de barrios marginales: Centros para el cambio. Recuperado el 17 de abril de 2009 de
www.tesisenxarxa.net/.../09.SF_RESUMEN_CASTELLANO.pdf
Wang Y, Liu C, Wang YF, *Effectiveness of social skills training among children with behavior problems: A randomized controlled trial. China*. Recuperado el 1 de Junio de 2008 de

[www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term="WanYF" Autor&tool=EntrzSistem2.Entre z.Pubmed.Pubmed ResultsPanel.Pubmed](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=)

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alcoba, S. (1999) *Aprendiendo a investigar*. Universidad Católica de Cuyo. San Juan.
- Clemes, H.; Reynold, B. (1998) *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. España: Editorial Debate.
- Cerutti, A; Canetti A., Navarrete C., Schwartzmann, L., Roba O., Zubillaga, B. *Consecuencias de las transformaciones en familias de estratos populares urbanos sobre la reproducción intergeneracional de la pobreza sobre el desarrollo infantil de niños /as menores de 5 años y características familiares, en condiciones de pobreza*. Uruguay
- Edwar,L; Palma, R y Marirangui,M. (2003). Política de Convivencia Escolar. (1ª ed.) Chile: Educar.
- Garmezy N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors, In: Stevenson JE (ed): Recent Research in Developmental Psychopathology. J Child Psvchol Psychiatry, book supplement #4 (pp.213-233), Oxford, Pergamon Press
- Luis. San Luis, Argentina. Pp57-88.
- Guajardo, V.H. (2002) *Habilidades sociales y expectativas de autoeficacia*. Tesis de Licenciatura en Psicología UDA. Mendoza 2002.
- Gross Espiell, H. (1988) "*Estudio sobre Derechos Humanos*", Civitas, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Kelly, J. (1992) *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. España, Bilbao: Ed. Descleé de Broker.
- Larry, M., Randy, P., Wood. (1999) *Las habilidades sociales en la infancia*. Editorial Martínez Roca.
- Pérez, L.I. (2002) *Identificación de niños resilientes y no resilientes en 5º año de EGB2 de escuela urbano marginal de Las Heras, Mendoza*. Tesis de Licenciatura en minoridad y familia UDA. 2002.
- Pittman, Frank III. *Momentos decisivos*. Paidos
- Port, A. (2004) *Las múltiples manifestaciones de la violencia infantil en el ámbito escolar*. Documento de cátedra de la carrera de Especialización en intervención pedagógico-didáctica en contextos de pobreza. UDAM Buenos Aires.

Programa Solidario de Apoyo Escolar. Gobierno de San Juan.

Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez. (1999) *Metodología de la Investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Romito Saettone, L. (2008) *Pobreza e indigencia. Definiciones, consecuencias y alternativas de acción*. UDA. Mendoza.

Shapiro, L. *La inteligencia emocional de los niños*. Editorial grupo Zeta.

Soletic, Angeles (2001). *Maestría en investigación educativa. Programa nacional de formación docente*. Universidad Nacional de Córdoba.

Buscadores en página WEB

eric.ed.gov

ebscohost.com (base pagada por la uda)

bireme.br/php--7index.php?lang=es (especializado en ops)

scirus.com (multidisciplinaria)

latindex.unam.mx

ixquick.com/esp/ (megabusador mas grande del mundo en castellano)

[directory of open journals](http://directory.of.open.journals)

freejournals.com

justfreebooks.info/es/

APÉNDICE A
MODELO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

ENTREVISTA PARA DOCENTES

Materia que dicta:.....

Edad:.....

Años de antigüedad en la docencia:.....

1- Complete por favor la siguiente frase, con las tres primeras palabras que le surjan inmediatamente luego de escucharla: "para mí las características más importantes para desarrollar en la relación docente- alumno son "

2- Complete por favor la siguiente frase: "Para mí las características más importantes para desarrollar en los alumnos son..."

3-¿Cómo describiría a "un buen alumno"?

4- ¿Cómo describiría a un "mal alumno"?

5-¿Cómo son los alumnos a los que usted le presta más atención?

6-¿Cómo describiría a alumnos con los que se relaciona con mayor facilidad?

7-¿Qué comportamientos o actitudes en sus alumnos considera importante reforzar?

8- ¿Qué entiende por habilidad social? (Si no sabe se lo explicaría en pocas palabras)

9-¿Qué comportamientos y actitudes del docente ayudan a que el alumno desarrolle destrezas sociales?

10-¿Qué comportamientos y actitudes del docente dificultan el desarrollo de destrezas sociales?

11-Piensa que entre sus alumnos hay algunos que, de acuerdo a su criterio, son socialmente hábiles?

12-Podría mencionarlos y describir qué comportamientos y actitudes (de destreza social) presenta cada uno de ellos?

Gracias por su colaboración.

APENDICE B
GUIA DE HABILIDADES SOCIALES
PARA DOCENTES

Guía para facilitar la identificación de habilidades sociales de los alumnos.

La habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo específico, socialmente aceptable y valorado, y que sea simultáneamente beneficioso o primariamente beneficioso para los otros”.

La habilidad social es considerada como sinónimo de eficacia del comportamiento interpersonal.

Todo comportamiento social exige tratar de entender el punto de vista del otro y la proyección de una autoimagen.

-Habilidades Sociales no verbales: -la mirada

-Cortesía y amabilidad: - dar las gracias

- hacer cumplidos

-aceptar cumplidos

- hacer enunciados positivos

-disculparse

-Peticiónes: -saber pedir y atreverse a pedir

-rechazar peticiones

-Saludos:-buenos día, buenas tardes, buenas noches

-hola y adiós

-Expresar los propios sentimientos

-Empatía

-Hacer enunciados negativos: Ej. No estoy de acuerdo con tal cosa

-Recibir enunciados negativos: Ej. Esto lo estas haciendo desprolijo, mejóralo

-Tomar parte en conversaciones: -iniciar, mantener conversaciones y terminar.

-Recibir órdenes

APENDICE C
CUADRO DE ENTREVISTA A DOCENTES

Cuadro N° 2 Entrevista realizada a los docentes

Preguntas	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Materia	Tecnología	Tecnología	Lengua y matemáticas	Educación Física	Música
Edad	Cincuenta y ocho	Cuarenta y seis	Treinta y ocho	Cuarenta y cinco	Cuarenta
Antigüedad	Treinta años.	Diecisiete años	Siete años	Veinticinco años	Nueve años
1	Respeto Tolerancia Amabilidad	Respeto Tolerancia Compromiso	Comprensión Igualdad Amor maternal	Respeto, confianza (me refiero a que ellos confíen en mi de que si yo les digo "hace esto" es porque es bueno para ellos) y responsabilidad.	Diálogo, conversación, proceso de enseñanza aprendizaje, conocerse, conocer el nivel de alumno
2	Responsabilidad, respeto también es importante y que ellos sepan pensar razonar. Cuando ellos leen, q piensen, q no contesten porque si no mas. Quisiera hacerlos pensar a los alumnos. Muchas veces los chicos hacen las cosas sin pensar. Compañerismo, compartir. Que sepan ser personas de bien. E: ¿Cómo trata de desarrollar el compañerismo en los chicos, qué hace, qué les dice? M: yo no tengo mucho tiempo con ellos, pero no me gustan las peleas, ellos se pelean. Por ej. cuando llega un	Bueno, qué quiero lograr.....el aprendizaje (objetivos curriculares), buenos valores, la verdad, el respeto, bueno te nombro conciencia sobre el trabajo, el lograr cosas con esfuerzo, ves? E: que significa conciencia sobre el trabajo? B: conciencia del trabajo áulico no afuera, que sean responsables en los que uno les pide porque ahí es donde vos vas sembrando los valores de la responsabilidad, del que saber que ellos tienen una obligación y más que obligación un compromiso con la educación de ellos.	Que sean buenas personas, es decir el compañerismo entre ellos, el q ellos puedan darse una mano, unos a otros, el q no hayan burlas, agresiones verbales o de la actitud, del gesto. Que sean solidarios, me importa muchísimo, con esas actitudes a mi un alumno, tiene mucho ganado en el año, no porque les regale las notas, pero tienen mucho ganado en el año porque el q sea así un niño le ayuda muchísimo a poder superar el año aunque le cueste el aprendizaje de los contenidos, pero le ayuda mucho. Lo he observado, porque he tenido casos así y a fin de año, me pasaba q esos chicos q eran los q les costaba, los repitentes, los problemáticos, terminaban explicándoles a los otros, no todos, pero	Podrían ser esas tres también, que ellos respeten, que se tengan confianza ellos para sus quehaceres para su hacer para su futuro y responsables para el normal desenvolvimient o en la vida de ellos. A esta gente no les importa nada, son irresponsables porque tienen ausencia de familia, tiene padres ausentes, madres ausentes y los mandan acá para que les den la leche, para que les den el guardapolvo por eso el maltrato que tienen ellos con nosotros, insultan como nada, totalmente, no les importa.	Aprendizaje, el diálogo (con ellos) con respecto a los contenidos, a la relación de aprendizaje. Por ej. si les enseño una canción del dengue, ellos me preguntan que es, porque les enseño una canción del dengue. Yo les pregunto con qué ritmo la quieren y ellos te contestan, la mayoría te dice "con cualquiera, con uno q sea alegre movido". Les digo q la vamos a aprender con la q la mayoría decida y la cantan con mucho entusiasmo, son niños dóciles. Es importante adaptarse al grupo y bajar los niveles de exigencia, adaptarse a ellos, preguntarles bueno rap no, bueno

	<p>alumno nuevo a la escuela se comportan como cuando en un barrio llega un perrito nuevo, lo molestan. Le llamo la atención, los reto para que aprendan a ponerse en el lugar del otro</p>		<p>por ej ayudándome a corregir con un lápiz negro, en una división en cosas así pero porque lo logramos el grupo entero, ves?... la inserción de esos chicos así, pero siempre mirando esos valores básicos y cuando no los tenés porque hay chicos que son muy duros de lograrlo en ellos, cuando no los tenés se terminan contagiando, porque el grupo puede más siempre.</p>	<p>No somos los de antes. Vos antes tenías el respeto al policía, el respeto al maestro. Ahora no les importa nada, no respetan a nadie, es más respetan al más delincuente, al líder natural de ellos, el que les vende la droga, el choro.</p> <p>Lo otro es la crisis que tiene el mundo, que no tienen valores, entonces no respetan los valores y sería bueno que entre ellos tengan valores, se respeten. Doy vueltas siempre sobre lo mismo, el respeto, la responsabilidad, sobre todo eso.</p> <p>E: la responsabilidad entre ellos qué implicaría? Me voy para el lado de la educación Bueno, que tengan valores, vuelvo a insistir en lo mismo, hay una pérdida de valores, a ellos no les importa nada, pienso eso, que no les importa nada.</p> <p>E: Qué valores se han perdido en los chicos? D: Y los que no tenemos los grandes, nosotros tampoco tenemos valores, vos ves los</p>	<p>quizás con rock, cuarteto. No los dejo, les doy algunas pautas. Hay dos o tres que no manifiestan interés, para qué existió Sarmiento, no quieren cantar el himno, una marcha, porque eso de la patria... y por qué tenemos que cantar aprendizaje de qué? Yo les digo que si yo accedo en algunas cosas que a ellos les gusta, ellos también, porque yo les tengo que enseñar, porque a mi me pagan para enseñar esto, ellos aceptan y la conducta es muy buena en el grado incluso hasta la higiene, porque al principio, no me gusta que tiren papelitos al piso, que coman chicle y tiren, esas cosas no me gustan, entonces... yo les he dicho que a mi en lo personal no me gusta eso. Al principio me comían una galleta y tiraban el papel al piso y en lo que va del año, mire señorita puedo pasar el lampazo antes de empezar la clase porque hay algunos papeles en el piso, o "chicos no tiren que a la señorita no le gusta". O sea conversando se puede llegar, pero con ciertos límites, no dejar tampoco que se sobrepasen</p>
--	---	--	--	---	--

				políticos, el concejal de Chimbas que es médico pero en realidad no es, el hijo del piquetero. No hay valores, no hay ética, no hay nada. Otro valor sería la verdad, el respeto. El tango "cambalache está igual". No sé q más decir	porque no se puede tener el control de la clase, si no se puede sostener el control del alumno. La mayoría tiene notas buenas. -O sea de mi área, de los contenido
3	El que participa en clase, el q sabe compartir con los compañeros, que no es egoísta. Es estudioso, responsable. Estos son buenos alumnos. Buen alumno no es sólo aquel que estudia. El mal alumno no es aquel que conversa en clase, está bueno que converse. A mi no me gustan las clases donde yo soy la autoridad y ellos se tienen que quedar mudos. Me gusta que participen. La libertad. Que se sientan libres, cómodos en la clase. Ser un buen compañero. Muchas veces la nota no hace. La disciplina no hace a un mal alumno. Ellos demuestran acá, lo que son y viven en la casa. Muchas veces un	Responsable, dedicado, comprometido. Realista, porque sabe que está haciendo algo por superarse, porque si bien es una obligación q sus padres lo mandan a la escuela, él también tiene que sentir ese compromiso asumir que es una tarea que la tiene que hacer y por más que sus padres no estén encima de ellos diciéndoles, tiene que ir a la escuela, tiene que completar, hacerle caso a la señorita sino que también sea algo que nazca de ellos. E: con el compromiso a qué te refieres? B: y comprometido en sus tareas diarias, es decir, yo mañana tengo que llevar un papel afiche o hacer un esquema y yo sé que está comprometido en que lo va a traer. Forma parte de la responsabilidad	Y bueno...un alumno que sea responsable, es decir lo q se exige, lo q exigimos para considerar un buen alumno, es lo que mostramos en las planillas, que tenga buenas notas, eso implica que sea responsable si le das deberes, que sean responsables si les pides algo, cosa que no soy de pedir mucho porque ellos no cumplen, porque no tienen los medios y no tienen la costumbre de cumplir, entonces les voy pidiendo cositas que puedan ellos solos lograr, porque por lo general no tienen un adulto, que sean responsables en eso, lo que ellos pueden lograr que lo cumplan. Y con todas las otras cualidades, que sea solidario, buen compañero, que sea respetuoso tanto de los compañeros como conmigo. Ese es un buen alumno para mi. En quinto se elige el cuerpo de bandera. El niño que tenga las notas más altas, ese es el q va al cuerpo de bandera,	Que te respeten, q sean responsables, que quieran aprender. Para mi no vienen a aprender y no quieren aprender, no les interesa y eso hace que uno en vez de subir el nivel, vaya para abajo, nivelamos para abajo, no para arriba, por eso cuando evaluamos lo hacemos mal, este atorrante que pase no mas, que pase para sacármelo de encima q se vaya de la escuela y es así q al último terminan llegando a cualquier cosa, no s lo que debería ser. Cuando yo estudiaba, estudiaba para poder aprobar, el que no estudiaba repetía y chau. Ahora pasan todos, se reciben todos. Que quiera estudiar,	Algunos entienden q es buen alumno, aquél q está quieto, callado, q trabaja en clase, trae todo, pero yo a veces en mi área, entiendo q es buen alumno no sólo el que está quieto, callado, porque puede estar quieto callado y no hace nada, no participa en clase. Buen alumno es el que cumple todas las expectativas del docente. -Cuáles son esas expectativas? --Y...que trabaje conmigo, en lo referente a mi área, quizás este..., no llegue al diez pero llegue al seis o al siete, y es bueno o sea, es bueno en el rendimiento que él tiene, hasta donde él llegue a dar, o sea no le puedo pedir más -Participa, colabora y da lo que más puede, quizás no es de diez. Colaboración con respecto a los

	<p>chico no ha sido bueno pero ha llegado a alcanzar sus metas, sus logros y no que haya tenido unas notas excelentes. Hay otros niños que han tenido buenas notas pero no han alcanzado realizarse en la vida. Me gusta leer. No tengo t.v</p>		<p>para mi no; juega eso, no puede no jugar pero va mas muchas otras cosas q hacen q un niño pueda estar en un cuerpo de bandera. Yo lo planteo, como docente, lo planteo a los directivos, esto es lo que tengo pero este no cumple, si me dan la libertad, que por ahí te la dan, le damos oportunidad a uno q no tenga tan alto promedio pero que sí se lo merece. Por ahí cuando me cuestionan explico, no tendrá notas muy altas pero siempre fue excelente compañero, muy solidario, yo notaba q si lo ayudaba mucho, el niño daba para más.</p>	<p>que quiera aprender, que no está fomentado en la casa tiene otras cosas, interesados en el celular, internet, no a venir a aprender aquí en la escuela. A veces tenés que dejar de lados los contenidos para convertirte en un contenedor del niño, uno que está para cuidarlos a los niños, no para enseñarles. Se desvía el tema principal y por eso no se logran los objetivos, me parece a mi. Por eso yo les digo a las maestras, enseñarles las operaciones básicas, a leer y escribir. Lo demás, no los van a aprender, porque aparte, vienen con un hambre del nacimiento, entonces ya...ya está, en la casa nadie les ayuda, les dan deberes y no los hacen, nadie los ayuda y vos los ves en la calle que andan en la carretela porque andan pidiendo, juntando cosas entonces, que mas les vas a pedir, pero no de los padres.</p>	<p>contenidos. No son atrevidos, no se portan mal, son muy respetuosos entre ellos y conmigo, es algo q caracteriza al grupo. Porque he trabajado en otros lugares y puedo comparar, si bien pertenecen a un medio social de clase media baja, son muy respetuosos. -Un mal alumno?</p>
4	<p>Un mal alumno... No sé ni qué nivel. Qué parte</p>	<p>En realidad no puedes describir a un mal alumno. Estoy</p>	<p>Un mal alumno te lo describiría según lo q exige el</p>	<p>Depende el aspecto que se quiera evaluar.</p>	<p>Yo no lo describiría mal alumno, es decir no</p>

	<p>del mal alumno? El que no estudia? Lo q pasa es que todos somos inteligentes, es cuestión de desarrollar la inteligencia. Es cuestión de leer. A mi me parece q el niño tiene que leer para crecer. Mal alumno a veces por la conducta, pero la conducta es por lo q vive en la casa y también en la escuela, también cómo se comporta la maestra con él. O sea, eh... no se puede decir que es malo porque sí. Nosotras somos formadoras y somos responsables de si ese niño es bueno o malo. En mi área a todos les gusta trabajar, lo que más les gusta es salir afuera. Mala conducta tendrán dentro del grupo pero afuera no. Los que tienen mala conducta son los q más trabajan porque descargan su agresividad en la tierra (ríe). Lo que sí, tengo que cuidar que no vayan a pelear o a lastimarse con las herramientas, a veces se tiran piedras. La agresividad</p>	<p>convencida de lo que voy a decir, ningún niño es tan malo como para no saber nada sino q detrás de ellos hay serias problemáticas que los llevan a que no presten atención, problemas familiares, golpes, niños desnutridos q sólo piensan en la hora de tomar la leche y nada más. Y no te puedo describir a un niño q es malo, que es mal alumno porque yo considero que es así por todo esto q te acabo de mencionar, entendés? Podés decir es irrespetuoso, no cumple con las tareas, no se interesa por nada, está parado, molesta, te grita , te contesta mal, te insulta, ves... pero bueno yo considero que tienen todas esas conductas por todos esos problemas. Algunos no tienen nada, cuadernos sucios, rotos, vos les das un cuaderno para tratar de ayudar un poco a la situación y a ellos les da lo mismo, cortar las hoja, hacer avioncitos, romperlo, no hacer nada directamente. Ves?</p>	<p>ministerio, que no logra tener el seis para aprobar, pero mal alumno para mi no hay, todos son buenos. Se le dice malo porque no logró el seis, porque con el seis se aprueba. Ese es el mal alumno, a la hora del llenado de planilla, de hacer informes de cuáles están aprobados y cuáles no. para mi no hay mal alumno porque siempre algo bueno tiene. Incluso no solamente en lo q es como persona, en algo se destacan, entiendes? Le brindo confianza de que van a salir adelante. Hay un niño que es excelente pero no logra el seis entonces lo estoy, en ago lo ayudé , en algo porque hago un retroceso,</p>	<p>En el área del comportamiento un mal alumno en Educación Física sería para mi aquel que no le interesa la materia y no le presta atención, no tiene deseos de aprender.</p>	<p>tendría palabras para describir porque considero a todos, hasta cierto punto buenos. Aunque a vos te parezca mentira tienen cuaderno porque mientras ellos van cantando, yo les digo, no trabajen en el cuaderno, no copien, pero ellos insisten y copian las canciones, para cantarlas después. Es decir, para mi no existe el mal alumno, hay que comprenderlos o si bajar un poco el nivel con ese niño y entender.</p>
--	---	---	---	--	---

	viene de la casa y de la t.v, yo le hecho mucha culpa a los programas de t.v.				
5	<p>Y... siempre los que tienen conducta mala (ríe), porque son los q se hacen notar y son los que más trabajan conmigo.</p> <p>E: Por que?</p> <p>M: porque son los q descargan más su agresividad en la tierra.</p> <p>E: responden a la puesta de límites?</p> <p>M: no, en el grado no.</p> <p>Cuando están trabajando en la tierra, me escuchan más.</p>	<p>Yo en realidad le presto atención a todos, trabajen o no trabajen. A todos les reviso el cuaderno con todos converso, qué les quedó del cuento, qué les quedó del tema, de qué manera podemos llevar esto a la realidad, a lo cotidiano. Es decir que para mi todos tienen...y si se porta mal con más razón, y si no hace nada con más razón, porque me interesa llegar al porque ese niño no trabaja.</p>	<p>Bueno, tenés dos clases, los que te exigen que les prestes atención, porque son los que tienen mala conducta el otro que me llama mucho la atención es el calladito, el tímido, ellos no te exigen pero son los primeros que voy trayendo cerca de mí. Me traigo cerca de mí, el que se porta mal que ya viene caratulado y a los tímidos. Los tímidos porque mi hija es tímida entonces digo si yo hago eso puede ser que las maestras con los niños....mi hija es excelente en la escuela, pero yo sé como mamá que es introvertida, entonces yo digo, bueno si lo hago yo pueda ser q las maestras no me la vayan a dejar al último, entonces lo hago yo.</p> <p>El mal alumno, con la mala conducta está reclamándote, yo lo interpreto así, entiendes? Entonces para que los mismos compañeros, lo puedan aceptar, porque a los niños con mala conducta los van rechazando, porque se hace rechazar con la conducta, entonces lo traigo cerca, al traerlo cerca, no sé llevo 7 años de antigüedad en la docencia, me complica el trabajo pero el niño empieza a cambiar, va cambiando, va cambiando y logro en el año que su conducta mejore. El chico de mala conducta</p>	<p>A dos tipos de alumnos, primero a los más destacados en la materia y segundo, los de peor conducta.</p>	<p>No, no le presto más atención a ninguno en particular, a todos por igual, porque si no tendría que dejar a un lado a...cuando voy aun grado, cada maestra, me ponen las quejas, me dicen "hoy están..." fulanito, ha roto no sé cuántas cosas, ha hecho esto lo otro. También me dicen que después de tener música llegan cansados y están quietos o exaltados y siguen bailando, moviéndose.</p> <p>Trato a todos por igual, como tengo a tantos no me da tiempo de...quizás la maestra de grado pueda. Hay otros docentes que te dicen, yo trabajo con los buenos, con los otros ya no puedo hacer nada.</p>

			necesita afecto, son niños que les doy tareas, "ábrame el armario, bórreme el pizarrón, me ayudas a ordenar estas hojas, viste, se siente importante, se siente tenido en cuenta. A los tímidos trato de hacerlos participar haciéndoles preguntas. Pero se logra, se trabaja mucho porque terminas muy cansada, por ahí yo nunca llevo un problema a dirección, por lo menos los he podido manejar. Yo no los llevo a dirección, no me gusta.		
6	Los niños abiertos, que les gusta conversar. Me gusta que discutan que hagan preguntas. Yo en sí, soy más callada. Los veo inteligentes, maduros, a pesar de que su conducta no es buena en el grado. Son niños que si fuesen bien tratados, bien encausados, podrían ser muy buenos chicos. Les falta un buen ejemplo.	Y como te digo, yo me relaciono con todos, no tengo, yo no tengo dificultad en la relación. Lo que sí por ahí me enfada mucho el hecho de que los alumnos quieras ayudarlos y ellos se cierran y prefieren darte un insulto o contestarte mal o agredirte o ponerte algún apodo, antes de escucharte o antes de aceptar esa ayuda, como q se niegan a aceptarla o a cambiar ese modo de vivir. Pregunto nuevamente Generalmente con los niños q se portan bien, vos no tenés nada más que llegar, explicarles la actividad y los niños van solos, entendés, o sea que no cuesta ahí obvio que no cuesta. Con los buenos alumnos o los niños que se dedican más por el estudio, no es difícil la llegada, el		Más facilidad para relacionarme... (suspiro). Me parece que... ,los que son hábiles con la materia mía, porque les gusta. A las mujeres poco les gusta la educación física o no sé si es q no les gusta, les da vergüenza, sobre todo en quinto. Algunas me dicen no puedo hacer gimnasia porque estoy con la cosa de la mujer. Algunas que empiezan a menstruar entonces les da vergüenza. Les da vergüenza porque yo les doy a todos juntos, como que los compañeros les van a ver la cola viste q están en la edad que empiezan a	Niños que presentan un modo particular de conexión y correspondencia.

		<p>problema surge con aquellos q no, q no aceptan nada que no quieren trabajar Buenos alumnos? Y con las características que te mencioné antes, vos vas llegando y ellos ya tienen el cuaderno dispuesto para trabajar entendés? No tenés que decirles: chicos o ellos solos ya te están esperando con ganas de mostrarte las cosas o de decirte hemos traído esto o aquello pero hay otros q hasta los tenés q ir a buscar para que vengan a la sala y perdés más tiempo en ir a buscarlos que por ahí lo que les das clases. E: además de esta predisposición de los que considerás buenos alumnos qué otras características ves en ellos? En relación con vos, en relación con sus compañeros B: en general tienen correcta manera de relacionarse conmigo y con sus compañeros. E: en qué sentido? B: Y son buenos compañeros, si les piden algo o colaboran o responden bien o le dicen a sus otros compañeros: por qué no copias en lugar de estar molestando es decir también tratan de ayudar a aquellos que no hacen nada. Ponen de manifiesto los valores, porque yo no digo que aquellos niños no los tengan sino que los</p>		<p>desarrollarse, eh...y bueno eso es difícil. Entonces quedamos en los que son hábiles, que les gusta la materia y...las mujeres sobre todo, no sé por qué, que vienen, conversan conmigo, se confunden y te dicen tío, te dicen papi y bueno y yo me prendo a hablar tonteras con ellas, me río, pero no mucho. Son los menos. Las nenas que se acercan son las que te ven como un padre, como un tío, eso sería. Se ponen a conversar y me cuentan cosas de su vida, con mucha apertura y confianza. En cambio con los varones no, es una relación más fría, es más duro. El varón es más independiente para hacer la actividad, la mujer necesita mas ayuda...o yo le dedico más a estar a hablar con ellas. Me divierto con ellas pero me frustro porque hacen mal los ejercicios (se ríe).</p>	
--	--	--	--	---	--

		manifiestan.			
7	<p>Que comportamiento. ...eh...el compañerismo. Eh...(silencio) que el comportamiento de los compañeros sea con amabilidad, sea... no sé , menos egoísmo...Eh... más regla de oro (ríe) ¿qué es la regla de oro? pero esa se enseña y se vive, así como quieres que hagan contigo, así haced también vosotros con ellos, esa es la regla de oro. Nos ahorraríamos muchas miserias en este mundo</p>	<p>lo que pasa que es una cuestión que es desde la casa, por ejemplo, el saber que entran a un cierto horario, que no tienen que llegar tarde, el pedir permiso, el por favor, son reglas esenciales que en la casa primeramente se comparten porque acá lo que haces es reforzar. En cambio acá en la escuela es distinto, vos tenés que enseñarles y después ir reforzando todos los días. El saludar, los niños entran y...entran y se sientan, llegan tarde y se sientan, ni dicen "buenos días señorita puedo pasar, me pasó tal cosa por eso no llegué a tiempo...", nada, nada. E: Hay otras? B: Bueno también lo yo te mencioné antes, reforzar lo que es la responsabilidad, lo que es la cultura del trabajo áulico porque si ellos no se concientizan de que ellos vienen a la escuela... pero de que vale q les llenés el pizarrón con las actividades si a ellos no les importa, además tienen que conscientizarse de que una tarea u otra lleva a un conocimiento y que ellos lo que tienen que hacer es apropiarse de él y si lo que está aprendiendo les sirve para la vida diaria o para qué y que lo todo lo que se da en</p>	<p>Ser responsables, el cumplir, la responsabilidad. Ellos si les gustó el tema, te pueden llegar a cumplir, si no les gustó, no cumplen. Vos les decís: "mañana les voy a tomar las tablas y la mayoría no estudia, no tienen ese sentido de responsabilidad y yo les digo a ellos que, en esto hoy con las tablas, mañana van a ser personas adultas y van a tener hijos entonces uds. tienen que ser responsables ya no van a poder decir no voy a trabajar porque no tengo ganas, la responsabilidad me gustaría que...que se refuerce. El que, en todo sentido decir, si tengo que venir a la escuela, me levanto temprano q tomen conciencia de lo importante q es ser responsable en la vida. No les bajo la nota porque no cumplen porque ellos son así, yo tengo que rescatar lo que se hace en el grado, los demás son amenazas para que en algo se sientan presionados, pero cuando tengo q hacer la planilla a mi no me influye, la mayoría son así, no les puedo bajar por eso, ellos no lo saben a eso, si les exijo. Respeto entre ellos, que se pongan en el lugar del otro. Respecto de mi, lo mismo. Que me respeten y que sean responsables, si. Esas dos cosas. Aceptar como es el otro</p>	<p>Vuelvo sobre lo mismo, que respeten, que confíen en sí mismos. Que sean responsables en las cosas que tienen que hacer de la escuela.</p>	<p>primero el respeto, trato de que seamos muy respetuosos en las conversaciones, creo q lo he logrado, después el diálogo y después recién vamos al contenido. El respeto y el diálogo para q pueda haber un proceso de enseñanza aprendizaje porque por ej. hay niños, las quejas q te saben poner los otros docentes es, "me dijo vieja no sé cuánto..o... me mandó a pasear...", lo q sea te dicen, yo no lo acepto. A mi me respetan porque yo los respeto, si vos los tratas con respeto ellos te responden con respeto, la mayoría te responde con respeto y son muy respetuosos. Para mi el respeto en cuanto a cómo te dicen las cosas y también cómo uno les dice las cosas, cómo actuamos yo y ellos, porq también me incluyo yo, porq puedo venir un día sacada y quizás grite o diga algo q en cierto modo los ofenda, porque a mi tampoco me gustaría q me griten o me ofendan o sea yo los tengo q respetar tb a ellos, los tengo q respetar mucho, en traerle actividades, en</p>

		<p>la escuela no se da en vano. Ese es el sentido de la responsabilidad, de que ellos sepan qué es y que si vos les escribís, ellos por lo menos tienen q traer un cuaderno y una lapicera, por lo menos. Y por ahí te sentía frustrada porque, porque o sea a mi hay ciertas veces que me pasa, pero nunca me ha decaído el hecho de hablarles de decirles, aprovecho cualquier oportunidad ante una grosería o ante un apodo o una falta de respeto, siempre trato de inculcar de eh...el no tener esas conductas, tratar de ir mejorando, sobre todo el tema de los insultos, vos no sabés, a los niños generalmente no les importa, no les importa herir o decirle una palabra a otro, o decirte a vos porque varias veces ha pasado que te dicen “vieja tanto” viste, el saber de que está mal porque ellos, como es tan usado, la mala palabra afuera, entonces ellos no tienen ámbito para decirlo, no tienen límites, algunos niños son así.</p>			<p>traerles cosas q a ellos les interese. No porq sean niños de una villa los voy a tratar de menos. Yo he escuchado por ahí, “les doy esto porque no les da la cabeza para más y sí les da la cabeza para más. A mi me gusta comprar libros, cd todo lo nuevo para ellos. Me gusta darles lo mejor. Yo hago de cuenta q son mis hijos y a mi me gustaría q les den lo mejor, q les enseñen con cariño, q los respeten, q los quieran.</p>
8	No, algo me suena, pero bien no sé	No. Puede ser q algo haya escuchado	No sé qué es.	No, no sé.	No sé qué es.
9	Menos autoritarismo, más amor, mmmm y el tratarlos como niños...y... y q	Es reflejar en el actuar, las mismas. En definitiva, predicar con el ejemplo. No basta hablar, explicar,. No	Permitir q los alumnos se manejen en el grado con autonomía e independencia, pero siendo conscientes de las normas establecidas	Saber escuchar, prestarles atención, aconsejarlos, etc	En general hay que mostrarles interés por las inquietudes que ellos tienen, porque ellos se sienten interesantes, sienten

	<p>somos guías de los niños, no somos...cómo le podría decir...mmmmm siempre con límites, si vamos a guiarlos, vamos a encausarlos y para encausarlos hay que ponerles límites, por dónde los vamos a guiar. Que el docente esté mas...cómo decirle..mmm... más abierto a ellos (silencio) . le iba a decir algo pero se me fue.. más humano. Ser ejemplo de los chicos, incentivarlos, reconocer los errores. Escuchar al alumno, que el docente escuche al alumno</p>	<p>podes exigir lo que no das. Aunque seguramente, algo de lo que les decis les debe quedar. Yo creo que si haces lo que corresponde y sos justo, es más válido que llenarles la cabeza</p>	<p>a comienzo de año. Apoyar las decisiones que toman y darles oportunidades de poder elegir, opinar, destacando constantemente los valores morales, principalmente el de la responsabilidad. Analizar a través de lecturas, anécdotas o conversaciones espontáneas las habilidades que tienen los chicos destacando sus aspectos positivos.</p>	<p>que despiertan en vos una preocupación. A veces les doy a elegir otras les explico que se los tengo que dar aunque sé que no les va a gustar, no les grito. Tampoco los obligo a trabajar con cuaderno y todos tienen cuaderno y todos tienen las canciones escritas. Yo les digo que no escriban para que no pierdan tiempo, y ellos dicen que por favor lo escriba en el pizarrón, por eso pongo nota de cuaderno. También hay que mostrar interés por los problemas que ellos tienen. Hay días que ellos no tienen ganas de moverse, de saltar entonces bueno, tenés que darles otra actividad o hay días en los que ellos no quieren cantar. A veces hay algunos q te dicen, “hoy día ni sueñe que voy a trabajar”, “ bueno , no trabaje, nosotros vamos a trabajar y al rato vos lo ves q está participando. También hay q mostrar interés por los problemas q ellos tienen. Tampoco ser tan condescendiente, hay que ponerles límites porque si no, no llegas a ningún lado. Por ej ellos saben q si entran a aula corriendo, tienen que salir todos y formarse de nuevo y entrar todos caminando. Si está el salón sucio, tienen que esperar que pase el lampazo, entonces ellos no tiran ni un papel al piso. Resumen: respeto, diálogo y la relación de ellos con el proceso enseñanza</p>
--	---	---	--	--

					aprendizaje, no hay que dejar de lado los contenidos q vos le tenés que dar.
10	<p>El autoritarismo, el estar yo en un pedestal y los chicos abajo como hacer una diferencia, o sea somos diferentes y nosotros somos la autoridad pero si somos autoridad demos ser ejemplo de los chicos, tenemos q respetarlos, es muy importante el respeto por el chico, el niño necesita mucho el respeto del adulto.</p> <p>¿Algo más? M: Y bueno, si nosotros no somos, no podemos pedir. Si nosotros no damos, no podemos pedir. Amor, desarrollar el amor.</p> <p>Ser muy encasillado en lo que yo pienso, darles normas rígidas y no darles la posibilidad. La disciplina tiene q ir unida con el amor si no, no es disciplina. Ayudarlo a que el niño se gobierne solo, es una de las cosas que deberíamos buscar, no dejarlo actuar solo, sino como guía.</p>	<p>No saber escuchar, limitarse a lo que uno tiene q dar y nada más. El no dar un espacio al diálogo e intercambio con el otro. El dar una oportunidad para que el alumno ponga de manifiesto ciertas habilidades. El rotular de inútiles, de buenos para nada, etc. yo, si tengo que dejar de dar los contenidos para hablar de algo que les ayude a su formación moral, lo hago. Más allá del rendimiento, si no llevan cuaderno pero trabajan en una hoja o participan, muestran ganas de aprender, los apruebo, el q no, lo aplazo en el primer trimestre para que se responsabilicen y vean q pueden aplicarlo y llevarlo a la vida. En general, me da resultado, logro cosas, que se responsabilicen. Estás aportando para que sean responsables.</p>	<p>No escuchar a los alumnos, dándole poco valor e importancia a sus opiniones y decisiones. Creyendo que sólo el docente o los adultos tienen la razón, sin lograr entenderlos.</p>	<p>Mal trato, indiferencia, poca atención sobre sus conductas.</p>	<p>El no tener predisponibilidad para captar voluntades a favor.</p>
11	Si.	Si	Si.	Si	Si.

12	<p>Me cuesta porque no los tengo muy identificados, ya que los veo una vez a la semana. Dame la hoja con las habilidades y yo después te lo traigo completo. A continuación se presenta información que la docente entregó</p> <p>-K: sabe hacer peticiones -E: sabe hacer peticiones. Cortesía: saluda -B: cortesía y amabilidad. -F: cortesía y amabilidad. -L: cortesía y amabilidad. -M: cortesía y amabilidad</p>	<p>Hay un niño, M, que no es muy eficiente en cuanto a su estudio pero es un niño que está siempre dispuesto a mantener el orden, a decirle a su compañero eso que estás haciendo, no está bien, sentate..., te cuida la conducta del aula, qué hacen parados . Además es muy dispuesto, si vos le decís pasame el lampazo, él lo hace, ayuda a repartir la leche, tiene mucha, mucha HS. Es muy solidario, es buen compañero. Porque también si uno le pegó a otro, él ya está buscando quién ha sido, por qué ha sido, eh... que no le pegue, que es chico.</p> <p>-C, es muy inteligente, hay veces q no quiere trabajar en nada, pero es un niño que te va a mirar y te va a agachar la cabeza cuando vos le estas diciendo algo, no te insulta, es respetuoso, se da cuenta de lo que está haciendo osea trata de remediarlo, creo que puede pasar por situaciones difíciles en su casa por lo que a veces el molesta en clase, va les hace un rayon en el cuadrno de los compañeros o les quita la lapicera, van pasando los compañeros y les mueve el brazo, esas cuestiones, no es agresivo. En general, es buen compañero.</p> <p>Hay un niño q también tiene esas</p>	<p>-M, tiene sobre edad para estar en quinto, es repitente. Tiene mala conducta pero es muy buen compañero, muy solidario con todo el mundo, siempre le está haciendo favores a los demás. Es muy nervioso, si lo buscan mucho reacciona muy violento. Este año no está pasando, no estaba muy contenido. Es de hacerme halagos. Acepta cumplidos. Acepta enunciados positivos y negativos. Defiende sus derechos. Para mi tiene la mayoría de las habilidades. Es aceptado por sus compañeros.</p> <p>-F: Es buena compañera, es solidaria, hace cumplidos, muy respetuosa. No pelea. Está en todos los grupos. Me hace cumplido también Es excelente, solidaria, buena compañera. Ella también es de decirme cosas lindas, por ej que bonita las botas q se puso. Acepta cumplidos. Soy de anotarles en el cuaderno las cosas positivas.</p> <p>-B, muchas cualidades. También acepta enunciados negativos.</p> <p>-D, es muy dulce, muy buena, vos le decís “mire refuerce esto porque en esto está flojita” y ella lo intenta.</p> <p>-LL, buen compañero, recibe críticas, trata de mejorar, reacciona ante afirmaciones injustas, empático conmigo y con compañeros. Expresan lo q sienten y piensan.</p> <p>-Ñ: Es buena compañera, es solidaria, hace cumplidos, muy respetuosa.</p>	<p>-J: dar las gracias, empatia, sonreir -L: sonreir, saber pedir, saludar -F, es muy educada, piden disculpas, pide permiso, te saludan bien, no tienen mala onda como otros. Recibe enunciados negativos Ñ, se llevan bien con todos, participa de las conversaciones, escucha a los demás. Hace enunciados positivos -H, respetuosa, saluda, conversa, trata de unir los grupos -B, es buena, saluda, respetuosa, comparte -LL: recibe órdenes, recibe enunciados negativos - I : educado, buena relación con él y con compañeros -M, es problemático, a veces bien a veces problemático no sé qué problemas tendrá en la casa. No sé donde ponerlo, a veces es bueno a veces malo. Hace enunciados</p>	<p>-M: cortesía y amabilidad, hace cumplidos, acepta cumplidos y se disculpa, saluda, expresa los propios sentimientos -E: recibe enunciados negativos, hace enunciados negativos trabajador , predispuesto, expresa los sentimientos y lo q piensa tal cual como es él - F, es una niña muy buena, muy aplicada, ella todo lo q le das lo escribe, subraya con colores, hace las tareas muy completas, le gusta sobresalir, es muy educada, utiliza los saludos, expresa los propios sentimientos. Se lleva bien con los compañeros es aceptada, un poco si otro no, porque está un grupito de los varones que son los q no trabajan eso de sobresalir, notan como un poco de rechazo. -A: muy sociable, expresa sentimientos, cortesía amabilidad, a veces hace peticiones, otras no. -LL: muy dócil, todo lo q uno le dice lo acepta, empatía, más bien callado, acepta enunciados negativos -L: cortesía, amabilidad, se atreve a pedir,, no</p>
----	--	---	--	---	---

		<p>condiciones que es</p> <p>-E: es un niño muy solidario, acepta si esta equivocado, es un niño que hace algo por remediar la situación, es empático.</p> <p>-K: muy responsable, buen compañero, educado, no es atrevido, no dice malas palabras.</p> <p>-F: es muy educada, muy responsable, buena compañera.</p> <p>Son niños que tienen iniciativa para ayudar a los compañeros q lo necesitan, por ej económicamente, tienen eso de ser solidario con los demás. Son queridos y aceptados por sus compañeros.</p> <p>-G : acepta enunciados negativos comparte, empática, sabe pedir, acepta peticiones, acepta cumplidos,</p>		negativos.	<p>sabe decir q no, escucha, se integra, es querida</p> <p>Arias, Alexis: es aceptado grupalmente,, muy respetuoso con docentes, empático</p> <p>-N: acepta enunciados negativos, hace enunciados positivos y negativos, le cuesta expresar sentimientos, empatía, aceptado por grupo.</p> <p>-J: acepta enunciados negativos, comparte, empática, sabe pedir, acepta peticiones, acepta cumplidos, buena compañera, colaboradora con docente, aceptada por sus compañeros</p>
--	--	--	--	------------	--

APENDICE D
GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS DE LOS
DOCENTES Y ALUMNOS EN HORAS DE CLASE.

Cuadro N° 3 Guía de Observación de los comportamientos de los docentes y alumnos en horas de clase.

Comportamientos a observar	Do cen te 1	Doc ente 2	Doc ente 3	Doc ente 5
1-Comportamientos y actitudes del docente que contribuyen a que sus alumnos desarrollen destrezas sociales:				
1.1 Capacidad de escuchar y responder a las:				
1.1.1 inquietudes y dudas sobre el tema que se desarrolla durante la clase		*	*	*
1.1.1.1 opiniones sobre el tema que se desarrolla durante la clase	*	*	*	*
1.1.2 hechos, inquietudes y dudas de carácter socioemocional				
1.1.2.1 ve que dos compañeros se están insultando o golpeando				
1.1.2.2 un niño le pega o insulta				
1.1.2.3 le dicen algo desagradable				
1.1.2.4 le están molestando			*	*
1.1.2.5 si está triste porque su amiga/o se enojó				
1.1.3 Otros				
1.2 Interés en incentivar el diálogo con sus alumnos				
1.2.1 Para enseñar la temática del día desarrolla una actividad que promueve la comunicación verbal entre los alumnos y de estos con la docente		*	*	*
1.2.2 Les pregunta cómo se sienten al comenzar la clase o en el transcurso de la clase				
1.2.3 Les pregunta cómo se han sentido, una vez que ha terminado la clase				
1.2.4 Comenta algo que le sucedió a ella para que ellos le cuenten una situación similar				
1.2.5 Otros				
1.3 Enseñar las habilidades sociales, con el ejemplo				
1.3.1 Responder al saludo de los alumnos				
1.3.1.1 Cuando un alumno la/o saluda, responde amablemente			*	*
1.3.2 Hacer peticiones				
1.3.2.1 le pide amablemente a un alumno que busque algún elemento de la clase que ella/el necesita para dar la clase (anteponiendo la palabra POR FAVOR)	*	*(no utiliz a por favo r)	*	*
1.3.2.2 les pide, sin gritar, que hagan silencio	*	*	*	*
1.3.2.3 otras peticiones				
1.3.3 Rechazar peticiones				

1.3.3.1 Un alumno le pide salir del grado, por algo sin relevancia. La maestra le dice que “no”, que espere al recreo.	*	*	*	*
1.3.3.2 Otros				
1.3.4 Realizar enunciados positivos				
1.3.4.1 le dice a su/s alumnos que están muy arreglados				
1.3.4.2 les expresa que han trabajado muy bien			*	*
1.3.4.3 les dice que se han comportado muy bien durante la clase				
1.3.4.4 destaca una buena actitud de un compañero hacia el otro			*	*
1.3.4.5 destaca una buena actitud de un alumno hacia el docente			*	*
-Otros: realiza gestos de aprobación cuando un alumno responde apropiadamente a las preguntas sobre el contenido de la temática		*	*	*
1.3.5 Hacer enunciados negativos				
1.3.5.1 un alumno se niega a ayudar a otro en la tarea o alguna actividad, la maestra le explica que no debe comportarse de esa manera, que es importante ayudar a los compañeros				
1.3.5.2 le dice a su alumno que ha escrito de manera desprolija, que vuelva a hacerlo				
1.3.5.3 un compañero insulta a otro, la maestra le señala que no debe insultar o maltratar				
1.3.5.4 otros				
1.3.6 Recibe con agrado los elogios de sus alumnos				
1.3.7 Expresa empatía				
1.3.7.1 un alumno se ríe, la docente le pregunta por qué y se alegra junto al niño				
1.3.7.2 un alumno se muestra preocupado, triste, ella/el, se acerca con preocupación para preguntarle qué le pasa y ofrece su ayuda				
1.3.7.3 otros: Se muestra empática ante el entusiasmo de los niños por la tarea			*	*
1.3.8 Expresa sentimientos				
1.3.8.1 expresa que está muy contenta por que se han comportado de manera respetuosa con ella y sus compañeros				
1.3.8.2 expresa que está preocupada porque se han comportado muy irrespetuosamente				
1.3.8.3 expresa que se siente alegre por algo que han hecho bien				
1.3.8.4 expresa que se siente triste o alegre por algo que le sucedió fuera del ámbito escolar				
1.3.8.5 otros				
1.3.9 Inicia conversaciones sobre temas que no están			*	*

relacionados a los contenidos de la materia que dicta, a través de preguntas o peticiones apropiadas				
1.3.10 Termina la conversación de manera apropiada: “gracias por hablar conmigo, adiós				
1.4 Incentiva autonomía e independencia de sus alumnos				
1.4.1 Cuando los alumnos le preguntan cómo hacer determinada tarea o actividad, la/el docente le pregunta cómo lo resolvería por sus propios medios			*	*
1.4.2 Les plantea situaciones problemáticas para que ellos las resuelvan	*	*	*	*
1.4.3 Otros				
1.5 Límites con afecto				
1.5.1 les pide (en forma apropiada) que no salgan del aula sin pedir permiso			*	*
1.5.2 emite órdenes sin gritar	*			*
1.5.3 se observa un clima de armonía durante la clase			*	*
1.5.4 expresa órdenes sin mostrar enojo	*		*	*
1.5.5 otros				
2-Comportamientos que pueden dificultar el desarrollo de las habilidades				
2.1 Rotula				
2.1.1 sos un distraído				
2.1.2 no sabes razonar				
2.1.3 sos insensible				
2.1.4 sos sucio				
2.1.5 sos mal educado				
2.1.6 otros.				
2.2 Descalifica				
2.2.1 nunca van a llegar a nada				
2.2.2 son unos vagos				
2.2.3 responde a las preguntas en forma irónica				
2.2.4 maltrata verbalmente				
2.2.5 maltrata físicamente				
2.3 Indiferencia				
2.3.1 no presta atención ante los requerimientos de atención frente a una problemática emocional individual o con algún compañero		*		
2.3 Se muestra indiferente o autoritario ante las inquietudes o problemáticas de sus alumnos es autoritario:				
2.3.1 van a hacer las cosas así porque yo lo digo				
2.3.2 cree q sólo él/ella tiene la razón, impone su punto de vista				
2.3.3 destaca los aspectos o comportamientos negativos de alumnos				
2.3.4 prioriza los contenidos	*	*		

3- Características importantes de desarrollar en los alumnos				
3.1 Responsabilidad:				
3.1.1 la docente les llama la atención a los que no están realizando la actividad	*	*	*	*
3.1.2 manifiesta la importancia de traer todos los útiles completos				
3.1.3 manifiesta la importancia de cuidar sus pertenencias				
3.1.4 recalca que deben traer los deberes hechos desde la casa				
3.2 Esfuerzo				
3.2.1 la docente les solicita a los alumnos que lean lo q escribió en el pizarrón, en lugar de hacerlo ella.			*	*
3.3 Capacidad de razonar				
3.3.1 les hace preguntas y les da pistas para que ellos deduzcan, por sí mismos, la respuesta correcta		*	*	*
3.3 Confianza en sí mismos				
3.3.1 los alienta, expresándoles que ellos pueden encontrar la respuesta por ellos mismos		*	*	*
3.3.2 si algún alumno dice “no puedo”, el docente lo alienta	*		*	*
3.4 importancia de que aprendan los contenidos				
3.4.1 les dice que no salgan al recreo hasta que copien todo del pizarrón.				
3.4.2 les dice que copien lo que puedan y el resto lo completan en la casa				*
3.4.3 si algunos no copian, no les dice nada				
3.4.4 si no participan no les dice nada				
4-Tiende a interactuar con más frecuencia con los alumnos que:				
4.1 participan activamente en las diferentes actividades propuestas por el docente en el transcurso de la clase:	*	*	*	*
4.2 la docente se comunica verbalmente y observa a aquellos que levantan la mano cada vez que pregunta algo sobre el contenido de la clase)		*	*	*
4.3 muestran buena predisposición cuando el docente le pide un favor	*	*	*	*
4.4 responden con entusiasmo cuando la docente requiere que ayude a algún compañero				*
4.5 buen comportamiento (respeto por las normas de la clase)				
4.6 mal comportamiento				
4.6.1 habla sin respetar los turnos		*	*	
4.6.2 sale de clase sin pedir permiso				
4.6.3 pelea con sus compañeros				
4.6.4 molesta a sus compañeros		*	*	
4.6.5 insulta al docente				

4.6.6 insulta a sus compañeros				
4.7 habilidad en la materia que dicta el docente	*	*		
4.6.8 presentan un modo de conexión y correspondencia con el docente			*	*
4.8 Los alumnos confían y buscan ayuda en el docente:				
4.8.1 le preguntan si la tarea llevada a cabo está bien.	*	*	*	*
4.8.2 le preguntan dudas sobre el tema que está desarrollando	*	*	*	*
4.8.3 pide consejos a su maestra sobre temas que no están relacionados con los contenidos				
5- Características de los alumnos que el docente considera importante reforzar				
5.1 las habilidades que posee cada alumno				
5.2 cumplimiento		*		
5.3 participación en clase:				
5.3.1 les hace preguntas tanto a los que se muestran atentos a la clase como a los que están distraídos o molestando			*	*
5.4 colaboración con el docente:				
5.4.1 la maestra pide a determinado alumno que le traiga algo que ella necesita.	*	*	*	*
5.4.2 ayudar a su compañero en alguna actividad que ella no puede realizar en ese momento			*	*
5.4.3 la maestra pide a determinado alumno que le traiga algo que ella necesita, posteriormente le da las gracias	*(n o agr ade ce)	*(no agra dece)	*(no agra dece)	*
5.5 ser buenos compañeros (solidaridad):				
5.5.1 le pide a un alumno que levante un objeto que se le cayó a su compañero y se lo entregue. Seguidamente la docente le expresa agradecimiento por su buena actitud.				*(no agra dece)
5.5.2 le pide a un niño que le diga a su compañero algún dato que este le ha requerido, luego ella lo agradece o dice “muy Bien”.				*
5.5.3 les recalca la importancia de ponerse en el lugar de un compañero que le sucede algo o que necesita algo			*	*
5.5.4 felicita a los alumnos que permanecen en silencio para escuchar al compañero que está leyendo.			*	*
5.5.5 les explica que cada vez que le piden algo a un compañero deben anteponer la palabra por favor				
5.5.6 felicita cuando alguien realiza o recibe un favor y da las gracias				
5.6 Ser respetuoso con los adultos (entre ellos los docentes):				
5.6.1 los confirma cuando le piden permiso para salir del				

aula				
5.6.2 elogia a los que hacen silencio cuando docente está hablando				
5.6.3 si ingresa al grado algún adulto, les dice que se levanten y lo saluden			*	*
5.6.4 los reconoce cuando piden “por favor”				
5.6.5 los elogia cuando dan las gracias				
6-Prestan más atención a los educandos que manifiestan las siguientes características				
6.1 mal comportamiento		*		
6.2 timidez				
6.3 no permiten ser ayudados				
6.4 le presta atención a todos por igual			*	*
6.5 otros				

Las diferentes observaciones realizadas conducen a deducir que:

-En cuanto a los comportamientos y actitudes del docente que contribuyen a que sus alumnos desarrollar destrezas sociales, las cuatro docentes se mostraron capaces de escuchar y responder a las inquietudes, dudas y opiniones de los alumnos sobre la temática del día.

-Las docentes 3 y 5 mostraron capacidad de escuchar y responder a las:

-inquietudes y dudas de carácter socioemocional, en este caso unos alumnos preguntaron que debían hacer ya que otros los estaban molestando. Las otras situaciones no se presentaron.

-Interés en incentivar el diálogo con sus alumnos

-Las docentes 2,3 y 5 desarrollaron una actividad que incentivó la comunicación verbal entre los alumnos y de estos con las docentes

-Ninguna realizó los siguientes comportamientos:

-preguntar cómo se sienten al comenzar la clase o en el transcurso de la clase

-preguntar cómo se han sentido, una vez que han terminado la clase

-comentar algo que le sucedió a ella para que ellos le cuenten una situación similar

- **enseñar las habilidades sociales, con el ejemplo:**

**Responder al saludo de los alumnos*

-Las docentes 3 y 5 respondían amablemente si uno o varios alumnos las saludaban

**Hacer peticiones*

-Las docentes 3 y 5 pedían algo al alumno en forma amable. Por otro lado, las docente 1 y 2 lo hacían de una manera neutral. Se aclara que ninguna docente precedió el pedido con las palabras “por favor ni gracias”.

-Todas pidieron silencio en algún momento de la clase, sin gritar.

**Rechazar peticiones*

-Todas las docentes se negaron a un pedido de algún alumno en determinado momento de la clase.

**Realizar enunciados positivos*

-Las docentes 3 y 5 expresaron que habían trabajado muy bien

-la docente 3 destacó una buena actitud de un compañero hacia otro

-La docente 5 destaca una buena actitud de un alumno hacia el docente

**Hacer enunciados negativos*

-Esta conducta no se observó en ninguna de las clases.

**Recibe con agrado los elogios de sus alumnos*

.En las clases observadas, no se presentó la situación de que un alumno elogiara a su maestra por algo.

**Expresa empatía*

-un alumno se ríe, la docente le pregunta por qué y se alegra junto al niño (no se observó).

-un alumno se muestra preocupado, triste, ella/el, se acerca con preocupación para preguntarle qué le pasa y ofrece su ayuda (no se presentó esta situación).

-otros; la docente 3, se muestra empática con el sentimiento de entusiasmo de los niños durante la ejecución de la tarea.

**Expresa sentimientos*

-Ninguna maestra expresó algún tipo de sentimiento.

**las maestras 3 y 5 iniciaron conversaciones sobre temas que no están relacionados a los contenidos de la materia que dicta, a través de preguntas, siendo muy escaso el período de duración de la conversación.*

**Termina la conversación de manera apropiada: “gracias por hablar conmigo, adiós”:* no fue la forma en que culminaron la conversación

- **Incentiva la autonomía e independencia de sus alumnos**

-Cuando los alumnos le preguntaban cómo hacer determinada tarea o actividad, las docentes 3 y 5 preguntaban cómo lo resolvería por sus propios medios

-Las cuatro docentes planteaban situaciones problemáticas para que ellos las resuelvan

- **Límites con afecto**

-La docente 5 al comienzo de la clase les pide (en forma apropiada) que no salgan del aula sin pedir permiso. Con las otras docentes no se presentó esta situación

-la docente 1 y 5 emitían órdenes sin gritar

-en las clases de las docentes 3 y 5 se observaba un clima de armonía durante la clase. Por el contrario, con las docentes 1 y 2, los niños estuvieron bastante desorganizados.

-La docente 2 a veces solía manifestar enojo por el mal comportamiento de sus alumnos.

2-Comportamientos que pueden dificultar el desarrollo de las habilidades

-la docente 2, se mostró indiferente ante el pedido de ayuda de una alumna a quien dos compañeros la estaban molestando. La niña resolvió el problema por sí misma, cambiándose de asiento

Docente 1, se limita a dar los contenidos

3- Características importantes de desarrollar en los alumnos

**responsabilidad:*

-las 4 docentes llamaban la atención a los que no están realizando la actividad. El resto de las conductas no estuvieron presentes.

**esfuerzo:*

-las docentes 3 y 5, les solicita a los alumnos que lean lo que escribió en el pizarrón, en lugar de leerlo ella.

-capacidad de razonar:

-Docentes 2, 3 y 5 se preocupaban por hacerles preguntas y darles pistas para que ellos deduzcan, por sí mismos, la respuesta correcta

**confianza en sí mismos*

-las docentes 2, 3 y 5 los alentaban, expresándoles que ellos podían encontrar la respuesta por ellos mismos

- Docentes 3 y 5 alentaban a los alumnos que decían “no puedo”
- *importancia de que aprendan los contenidos (no se observaron estas conductas)*
- les dice que no salgan al recreo hasta que copien todo del pizarrón.
- les dice que copien lo que puedan y el resto lo completan en la casa
- si algunos no copian, no les dice nada
- si no participan no les dice nada

4-Tiende a interactuar con más frecuencia con los alumnos que:

En las cuatro docentes se repitió la tendencia a interactuar mas asiduamente con aquéllos que tienden a participar más y se muestran interesados por la materia. También con aquellos que muestran buena predisposición cuando el docente les pide un favor.

Las docente 2 y 3 tendían a mencionar más a los que mostraban mal comportamiento. Los que más se observaron fueron: habla sin respetar los turnos, salir de clase sin pedir permiso, molestar a sus compañeros

Docentes 1, 2 y 3 interaccionan más con los que se muestran hábiles en sus materias

-El alumno confía y busca ayuda en el docente:

-algunos alumnos le preguntan a las docentes 1, 2 y 3, si la tarea llevada a cabo está bien.

-A las cuatro docentes, le preguntaban dudas sobre el tema que está desarrollando

-Ningún alumno pidió consejos a su maestra sobre temas que no están relacionados con los contenidos

5-Características de los alumnos que el docente considera importante reforzar

-las habilidades que posee cada alumno

-cumplimiento

-participación en clase:

-Las docentes 3 y 5 hacían preguntas tanto a los que se mostraban atentos a la clase como a los que están distraídos o molestando

-colaboración del alumno con el docente:

Las cuatro docentes pidieron favores a los niños en algún momento de la clase, pero ninguna dijo por favor ni gracias.

-ser buenos compañeros (solidaridad):

*La docente 5 fue la que más realizó intervenciones propiciando la ayuda entre los compañeros. También, junto con sus compañeras 2 y 3, recalcaron la importancia de permanecer callados mientras otro compañero hablaba o leía, solicitándoles que se pongan en el lugar del otro.

Ninguna manifestó la importancia de emplear las palabras por favor y gracias cuando se realiza una petición o cuando alguien hace un favor.

-ser respetuoso con los adultos (entre ellos a docentes):

-Las maestras 3 y 5 les solicitan a los alumnos que se levanten y saluden, si ingresa al aula algún adulto.

-Los alumnos tampoco utilizaron el por favor y gracias

6-Prestan más atención a los educandos que manifiestan las siguientes características

-Docente 2, a los que manifiestan mal comportamiento

-docentes 3 y 5 les prestan atención a todos por igual

No se observaron las otras opciones.

Descripción de actitudes de las docentes ante la presencia de la entrevistadora y aplicación de la guía. Otras situaciones e interacciones detectadas.

-Docente 1: es la que muestra mayor resistencia a ser observada, ya que manifestaba dificultades de distinta índole para acordar el día para observar sus clases.

La clase se desarrolla en el fondo de la escuela, donde se encuentra la huerta. Se ve bastante abandonada. La docente les va indicando a algunos alumnos lo que deben hacer, estos responden a sus pedidos. Algunos alumnos aprovechaban para alejarse y no hacer nada. La docente no les llama la atención, ya que está concentrada en los que sí estaban trabajando.

Se observa que las herramientas no alcanzan para todos los alumnos. Algunos alumnos se muestran interesados en la actividad, respondiendo con mayor predisposición cuando la docente exhibe una actitud de cercanía.

-Docente 2: también muestra actitudes de resistencia. Esto se deduce, por la corta duración de la clase. Dicha situación conduce a la necesidad de realizar observaciones de dos clases

En la primera dijo que tenía programado ver un video con sus alumnos, por lo que, para desarrollar la clase, debió improvisarla (por pedido de la directora).

En la segunda instancia, muestra, cierto desinterés en la modalidad en que dicta la clase. Esta vez aludió que debía terminar con una actividad de bingo que la escuela había organizado. También debió improvisar una clase. Copió una actividad en el pizarrón que los niños debían resolver. Explicó de qué se trataba y se sentó a terminar la actividad del bingo.

En dos oportunidades salió de la clase sin decir nada. Los niños, por su parte, algunos pedían permiso para salir otros no.

-Docente 3: no mostró resistencia, contrariamente su actitud fue de cooperación. En general se puede decir que la clase transcurrió en un clima en el que predominó la armonía y participación activa de gran parte de los alumnos.

Se advirtió que los alumnos que nombró con mayor frecuencia, tanto para hacerlos participar como para poner límite a un comportamiento, fueron los que eligió como hábiles socialmente. Sin embargo se observó su esfuerzo para lograr que todos participaran.

La clase fue llevada a cabo con mucho entusiasmo, respondiendo los niños de la misma manera.

En general fueron tratados afectivamente por la docente.

-Docente 5: Tampoco manifestó resistencia a la observación de sus clases. Se percibe la predominancia de un clima armónico y de activa participación tanto de los alumnos como de la docente. Prevalecen las interacciones bidireccionales, funcionales, amenas y respetuosas.

La docente mostró coherencia en sus verbalizaciones y comportamientos. Las reglas de la interacción propuestas por la docente eran claras y firmes.

Los alumnos mostraron interés en las temáticas y modalidad de trabajo propuestas por la docente. Esto se podría relacionar a una respuesta positiva de los estudiantes ante el estilo de interacción de la docente, el cual por supuesto, genera un clima propicio para que los alumnos muestren sus opiniones, inquietudes y una actitud colaboradora.

-Situaciones que se repitieron en todas las clases observadas.

Llamó la atención que, todas las clases observadas, fueron interrumpidas en dos momentos diferentes, primero una señora les repartía budín, luego el portero les servía la leche. Las maestras no objetaron el hecho de que la clase fuera interrumpida. Esto se puede relacionar con la idea, descrita por algunos de los autores mencionados, respecto a que los alumnos pertenecientes a sectores socialmente desfavorecidos, deben recibir “todo” de la escuela.

La mayoría de los alumnos responden a las órdenes y peticiones de las docentes, se podría decir. Los alumnos que más participaron, estaban dentro del grupo seleccionados por sus docentes como hábiles socialmente.

APENDICE E
GUIÓN CONDUCTUAL PARA NIÑOS

Nombre del niño:.....

Fecha:.....

Guión del Entrevistador

<p>Escena: el niño entra a una habitación de tamaño medio en la q el entrevistador está detrás de una mesa. Sólo hay una silla y sobre ella está el maletín del entrevistador, colocado horizontalmente. Encima de la mesa hay papeles amontonados.</p>	<p>Formato de codificación de la respuesta del niño y taxonomía: -2= comportamiento muy pasivo -1= parcialmente pasivo 0= respuesta asertiva 1= parcialmente agresiva 2= comportamiento muy agresivo</p>
<p>E: (Dice, en tono neutro) Hola, me llamo.....</p> <p>E: (Haya dicho o no su nombre), ¿Cómo se deletrea tu nombre?</p> <p>E: formo parte de un grupo de gente q habla con los niños en las escuelas sobre las cosas que les gustan, la escuela y cosas por el estilo”.</p> <p>E: empieza a mirar en los cajones de la mesa y entre los papeles buscando un formato.) “¿Por qué no te sientas mientras voy buscando?”</p>	<p>Componente: responder a un saludo</p> <p>(1) Codificación de la respuesta -2= no responde -1= mueve la cabeza y/o “Hola” 0= gesto con la cabeza o “hola” y dice su nombre. 1=Rpta agresiva: “Y qué” 2= A quién le importa</p> <p>Comentario: no se codifica de forma específica. La información sirve para comprobar el nombre del niño para la recogida de datos. Niño:.....</p> <p>Comentario: no se codifica. El entrevistador sólo da una explicación sobre la entrevista.</p> <p>Componente: HACER PETICIONES</p> <p>(2) Codificación de la respuesta -2= Esta de pie, no dice nada -2=se sienta en el borde de la silla(mueve el maletín sólo un poquito) 0= pide permiso para correr el maletín y se sienta. 1= Retira el maletín sin pedir permiso o exclama, ¿qué hace esto aquí? 2= Se sienta encima del maletín, o lo tira de la silla o exclama groseramente ¿Quién ha sido el idiota que ha puesto esto aquí?</p> <p>Comentario: si el niño no ha retirado el maletín y no se ha sentado en 30</p>

	segundos, se le pide que lo aparte y se siente.
E: ¿Qué es lo q más te gusta hacer? E: ¿Puedes pensar en algo bueno de esta escuela y por qué?	Comentario: pregunta no codificada (relleno) Componente: HACER ENUNCIADOS POSITIVOS. (3) Codificación de la respuesta -2= No respopnde o sacude la cabeza “no” -1= “No demasiado”. “Está bien”. “Todo” 0= “Me gusta.....” 1= Está bien, no tanto como los otros 2= Es buena porque estoy yo o Esta escuela es un asco.
E: ¿Puedes comentar algo agradable sobre otro niño?	Componente: HACER ENUNCIADOS POSITIVOS (4) Codificación de la respuesta -2=No responde -1=No se, o, Algunos niños son simpáticos 0=Cumplido específico 1= “.....es simpático, aunque yo lo soy más” 2=”Si yo soy fantástico” o “Los otros niños son unos pelotas”
E: Me parece que eres una persona muy simpática” E: ¿Qué deportes prefieres ver o practicar?	Componente: RECIBIR ENUNCIADOS POSITIVOS (5) Codificación de la repuesta -2= No, no lo soy -1= No responde o hace un comentario irrelevante 0=“Gracias” 1=“Soy genial”o “ mas q la mayoría” 2= “Soy el mejor o desacredita a los demás” Pregunta complementaria de la entrevista
E: “ Se te ocurre algo que no te guste de esta escuela y por qué?	Componente: HACER ENUNCIADOS NEGATIVOS (6) Codificación de la respuesta -2= No responde -1= No se me ocurre nada 0= Hace una queja específica y da el motivo 1= Queja sin motivo 2=”Es horrible”

<p>E: ¿Puedes pensar en algo q no te gusta de otro niño y por qué?</p> <p>E: ¿Qué clase te gusta más?</p>	<p>Componente: HACER ENUNCIADOS NEGATIVOS (7) Codificación de la respuesta -2= No responde -1= Todos están bien 0= Motivo específico, es decir “.....dice muchas mentiras” 1= Esta escuela está llena de niños q son unos pelotas 2= “.....es muy pelota”.</p> <p>Respuesta complementaria</p>
<p>E: “Por cierto, me gusta mucho tu (algo de su apariencia física, por ej. Camisa, vestido</p>	<p>Componente: RECIBIR ELOGIOS (8) Codificación de la respuesta -2= No responde o “Esto tan viejo -1= No esta mal 0= Gracias 1= Es mi favorita 2= Es la mejor</p>
<p>E: (Mira en el cajón de la mesa buscando algo y se pilla el dedo en el cajón. Expresa dolor sin contacto ocular (Sacude la mano y hace muecas durante 30 segundos)</p>	<p>Componente: EXPRESAR EMPATIA (9) -2= No responde -1= ¿Qué ha pasado?0= ¿Se encuentra bien? O ¿Le puedo ayudar? 1= “Mala suerte” 2= Risas. ¿Que tontería hacer esto?</p>
<p>E: “Seguramente llevaremos a cabo un programa de limpieza en las escuelas ¿Prescindirías cada día de tur recreos durante los próximos tres meses para recoger los papeles y hojas secas del suelo?</p>	<p>Componente: RESPONDER A PETICIONES IRRACIONALES (10) Codificación de la respuesta -2= No responde -1= “No parece muy divertido 0=”No, prefiero no hacerlo” 1= De ninguna manera 2= ¡Está loco!</p>
<p>E: Le pide al sujeto q escriba su respuesta en una hoja en la q está escrito “sí” y “no”. El entrevistador pone la hoja delante del sujeto. “Necesito q marques sí o no para que podamos contarlo”. (El entrevistador le da un lápiz y una goma de borrar y disimula q el lápiz q le ha dado está roto)</p>	<p>Componente: HACER ENUNCIADOS NEGATIVOS (11) Codificación de la respuesta -2 = No responde -1= “Lo debo haber roto yo” 0= Este lápiz está roto 1;¿Qué asco de lápiz! 2= ¡ Me ha dado un lápiz roto!</p>
<p>E: (Se da cuenta q el lápiz está roto). “Los niños siempre rompen mis lápices”.</p>	<p>Componente: RESPONDER A ENUNCIADOS NEGATIVOS (12) Codificación de la respuesta -2= Lo siento</p>

	<p>-1= no responde 0= “Yo no lo he roto” o “Estaba roto” 1= Lápiz asqueroso 2= ¡Esta loco!</p>
<p>E: “Bueno, no importa. No vamos a hacer q sean los niños los que recojan los papeles. Vamos a contratar gente para que lo haga, así es q no tienes q presentarte como voluntario. Olvida todo esto”.</p>	<p>Comentario: cuando el niño salga de la habitación no explicará a los demás q se les pedirá eso.</p>
<p>E: (Revuelve los papeles del cajón durante 30 segundos). Entonces dice “Bien, ¿Cómo te sientes hoy?”</p>	<p>Componente: EXPRESAR SENTIMIENTOS (13) Codificación de la respuesta -2= No responde -1= Bien 0= Bien, y hace la misma pregunta 1= ¿Por qué quiere saberlo? 2= “A ud. qué le importa” o “Estoy perfectamente”</p>
<p>E: (Saca un paquete de chicles en el q sólo quedan dos. Toma uno y se lo come. Deja el otro chicle en la mesa cerca del sujeto.)</p> <p>(Si el sujeto pide el chicle, el entrevistador le dice q lo guarda para más tarde y q es el único q le queda; si el sujeto no lo pide, entonces el entrevistador se lo come, al final de la entrevista)</p>	<p>Componente: HACER PETICIONES (14) Codificación de las respuestas -2= no responde -1= hace insinuaciones sobre el chicle 0= pide un chicle 1= exige el chicle 2= intenta tomar el chicle</p> <p>Comentario: el niño se irá de la entrevista con la idea de q no hay más chicle, por lo q no informará a los demás de la posibilidad de conseguirlo.</p>
<p>E: ¿T importaría ir a la puerta y abrirla y cerrarla varias veces? (independientemente de la respuesta dl niño. “Esta puerta no iba bien antes y quería comprobar cómo iba ahora”</p>	<p>Componente: RESPONDER A PETICIONES PREGUNTANDO EL POR QUÉ. (15) Codificación de la respuesta -2= Lo hace -1= “Bueno” y lo hace 0= ¿Por qué?, antes de hacerlo 1= Parece una tontería 2= ”Esto es estúpido”</p> <p>Comentario: la manifestación proporciona una explicación a la petición inusual.</p>

<p>E: “Si pudieras hacer un cambio en esta escuela. ¿qué harías y por qué?”</p> <p>E: ¿Qué te parece el tiempo q hace? ¿Cuál es tu personaje favorito de la t.v? ¿Qué haces en la clase cuando te estás por ir?</p>	<p>Componente: HACER PETICIONES (16) Codificación de la respuesta -2= No responde -1= “Hay cosas que podría estar mejor” 0= Petición específica 1= Este sitio apesta 2= Quemaría</p> <p>La respuesta no está específicamente codificada. Sirven para complementar y terminar la entrevista</p>
<p>E: ¿Qué te parece el tiempo que hace? ¿Cuál es tu personaje favorito de la televisión?</p>	<p>Comentario: La respuesta no está específicamente codificada. Estas preguntas sirven para completar y para terminar la entrevista.</p>
<p>E: “Gracias por hablar conmigo. Ahora vuelve a tu clase y que tengas un buen día. (El niño sale de la habitación para volver a clase)</p>	<p>Componente: TERMINAR UNA CONVERSACIÓN (17) Codificación de la respuesta -2= No responde -1= Lo intentaré 0= “ Adios” 1= “Seguro” 2= “ Hasta luego, mujer” las respuestas a las preguntas complementarias q se dan a lo largo de la entrevista se valoran según los siguientes componentes Componente general: INICIAR CONVERSACIONES. (18) Codificación de las respuestas -2= No la inicia -1= preguntas ocasionales 0= preguntas, peticiones apropiadas COMPORTAMIENTO PERTURBADOR (19) Codificación de las respuestas 0= Ninguno o apropiado 1= Ocasional 2= Frecuente y muy inapropiada (fuera del tema) CONTESTAR A PREGUNTAS (20) Codificación de la respuesta -2= No contesta</p>

	-1= "No se" 0= respuesta específica 1="Qué mas da" 2= "No es de su incumbencia"
--	--

APENDICE F
TABLAS DE LA EVALUACION INDIVIDUAL A TRAVES DEL CBS:
ALUMNOS SELECCIONADOS COMO SOCIALMENTE HABILES POR
SUS DOCENTES

En este apéndice se presentan las tablas Individuales de puntajes obtenidos a través del Guión Conductual sobre habilidad social (asertividad), pasividad y agresividad, en alumnos elegidos por sus docentes como socialmente hábiles.

Alumno A	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5, 8			4		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		1	3		
Peticiones/órdenes 2, 10, 14, 15, 16	4		1		
Conversación 1, 17, 18, 19, 20		2	3		
Empatía/Sentimientos 9,13	1		1		
Subtotal	5	3		0	0
TOTAL	8		12	0	

Referencias:

Comportamiento Pasivo

-2= muy pasivo

-1= parcialmente pasivo

Comportamiento Agresivo

1= parcialmente agresivo

2= muy agresivo

Áreas de contenido

◆ Enunciados Positivos

3= hacer enunciados positivos

4= hacer enunciados positivos

5= recibir enunciados positivos

8= recibir elogios

◆ Enunciados negativos

6= hacer enunciados negativos

7= hacer enunciados negativos

11= hacer enunciados negativos

12= responder a enunciados negativos

◆ **Peticiones/Ordenes**

2= hacer peticiones

10= responder a peticiones irracionales

14= hacer peticiones

15= responder a peticiones preguntando el por qué

16= hacer peticiones

◆ **Conversaciones**

Ítems:

1= saludar

17= terminar una conversación

18= iniciar conversaciones

19= comportamiento perturbador

20= respuestas a las preguntas realizadas

◆ **Sentimientos /Empatía**

9= Expresar empatía

13= expresar sentimientos

B	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8		1	3		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		1	3		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	3		1	1	
Conversación 1, 17,18,19, 20		1	4	1	
Sentimientos y Empatía 9, 13		1			
Subtotal	3	4		2	0
TOTAL	7			2	

Alumno C	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8			4		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12			4		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16			2	1	
Conversación 1, 17,18,19, 20		2	3	2	
Sentimientos y Empatía 9, 13		1	1		
Subtotal	0	3		3	0
TOTAL	3		14	3	

Alumno D	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8		1	3	1	
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		1	3		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	2	1	1	1	
Conversación 1, 17,18,19, 20 9, 13	1	2	3		
Subtotal	3	5		2	0
TOTAL	8		10	2	

Alumno E	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8			4		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12	1	2	1		
Peticiones/ Ordenes	2	1	1	1	
Conversación 1, 17,18,19, 20			4	1	
Sentimientos y Empatía 9, 13		1		1	
Subtotal	3	4		3	0
TOTAL	7		10	3	

Alumno F	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8		1	3		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12			4		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	1	1	3		
Conversación 1, 17,18,19, 20		2	3		
9, 13	1	1			
Subtotal	2	5		0	0
TOTAL	7		13	0	

G	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8	1	3			
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12	1	1	2		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	2	1	2		
Conversación 1, 17,18,19, 20	1	2	2		
Sentimientos y Empatía 9, 13		2			
Subtotal	5	9		0	0
TOTAL	14		6	0	

H	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8			4		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		2	2		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	4		1		
Conversación 1, 17,18,19, 20	1	1	4		
Sentimientos y Empatía 9, 13	1	0			
Subtotal	6	3		0	0
TOTAL	9		11	0	

I	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8		1	3		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		1	3		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	3	1	1		
Conversación 1, 17,18,19, 20	2	1	2		
Sentimientos y Empatía 9, 13	2				
Subtotal	7	4		0	0
TOTAL	11		9	0	

J	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8			4		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		2	2		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	3	1	1		
Conversación 1, 17,18,19, 20			3	2	
Sentimientos y Empatía 9, 13		1	1		
Subtotal	3	4		2	0
TOTAL	7		11	2	

K	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8	1	1	2		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12	1	1	2		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	1	2	3		
Conversación 1, 17,18,19, 20	1	1	2		
Sentimientos y Empatía 9, 13	1	1			
Subtotal	5	6		0	0
TOTAL	11		9	0	

L	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8			4		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		2	2		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	2	1	1	1	
Conversación 1, 17,18,19, 20		2	3		
Sentimientos y Empatía 9, 13	1	1			
Subtotal	3	6		1	0
TOTAL	9		10	1	

LL	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8	1	1	2		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12	1	2	1		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	2		2	1	
Conversación 1, 17,18,19, 20	1	1	2	1	
Sentimientos y Empatía 9, 13	1	1			
Subtotal	6	5		2	0
TOTAL	11		7	2	

M	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8		1	3		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		2	2		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	2		1	2	
Conversación 1, 17,18,19, 20	1		2	2	
Sentimientos y Empatía 9, 13	1	1			
Subtotal	4	4		4	0
TOTAL	8		8	4	

N	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8			4		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12	1	1	2		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	1	1	1	2	
Conversación 1, 17,18,19, 20	2		3		
Sentimientos y Empatía 9, 13	1	1			
Subtotal	5	3		2	0
TOTAL	8		10	2	

Ñ	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8		1	3		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		1	3		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	3		2		
Conversación 1, 17,18,19, 20		2	3		
Sentimientos y Empatía 9, 13	2				
Subtotal	5	4		0	0
TOTAL	9		11	0	

APENDICE G
TABLAS DE PUNTAJES INDIVIDUALES OBTENIDOS EN GUION
CONDUCTUAL DE ALUMNOS ELEGIDOS AL AZAR

Alumno O	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8			4		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12	1	2	1		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	3		2		
Conversación 1, 17,18,19, 20	1	1	3		
Sentimientos y Empatía 9, 13	1	1			
Subtotal	6	4		0	0
TOTAL		10	10	0	

Alumno P	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8		2	2		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		2	2		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	5				
Conversación 1, 17,18,19, 20		2	3		
Sentimientos y Empatía 9, 13	1	1			
Subtotal	6	7		0	0
TOTAL	13		7	0	

Alumno Q	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8	1	1	2		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12		2	2		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	4		1		
Conversación 1, 17,18,19, 20	1	1	3		
Sentimientosy Empatía 9, 13	1	1			
Subtotal	7	5		0	0
TOTAL	12		8	0	

Alumno R	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8			4		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12	1	2	1		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	4	1			
Conversación 1, 17,18,19, 20	2		3		
Sentimientosy Empatía 9, 13	2				
Subtotal	9	3		0	0
TOTAL	12		8	0	

Alumno S	PASIVO		ASERTIVO	AGRESIVO	
	-2	-1		1	2
Enunciados Positivos 3, 4, 5,8	1	1	2		
Enunciados Negativos 6, 7, 11, 12	1	1	2		
Peticiones/ Ordenes 2,10,14,15,16	1	4			
Conversación 1, 17,18,19, 20	1	1	3		
Sentimientos y Empatía 9, 13	1	1			
Subtotal	5	8		0	0
TOTAL	13		7	0	

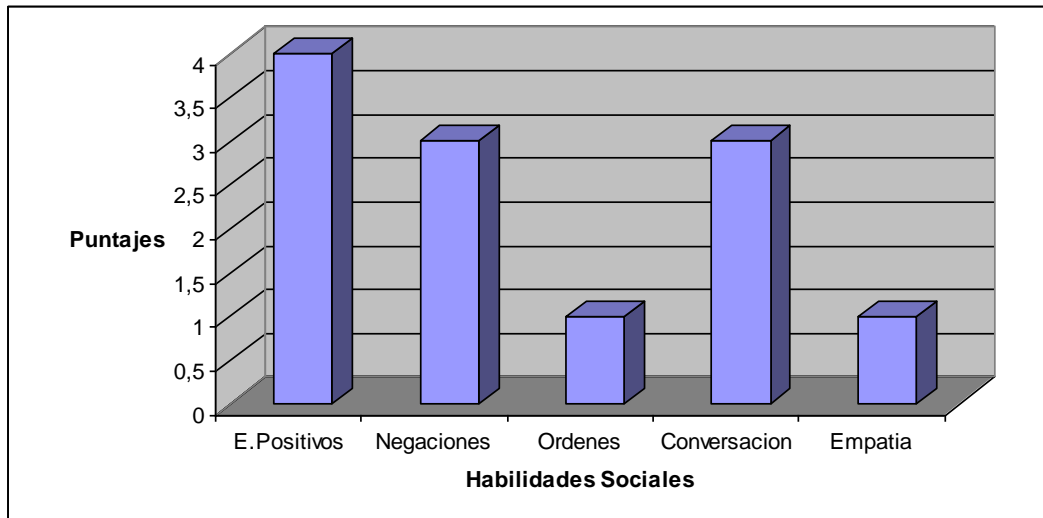
APÉNDICE H

GRÁFICOS DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS

CONSIDERADOS ASERTIVOS DE ACUERDO A LA APLICACIÓN DEL

GUIÓN CONDUCTUAL PARA NIÑOS

Gráfico N° 7: Habilidades Sociales en alumno A



Nota: las áreas de contenido de cada habilidad aquí expuesta, se hallan en la página 198.

Gráfico N° 8: Habilidades Sociales en alumno B

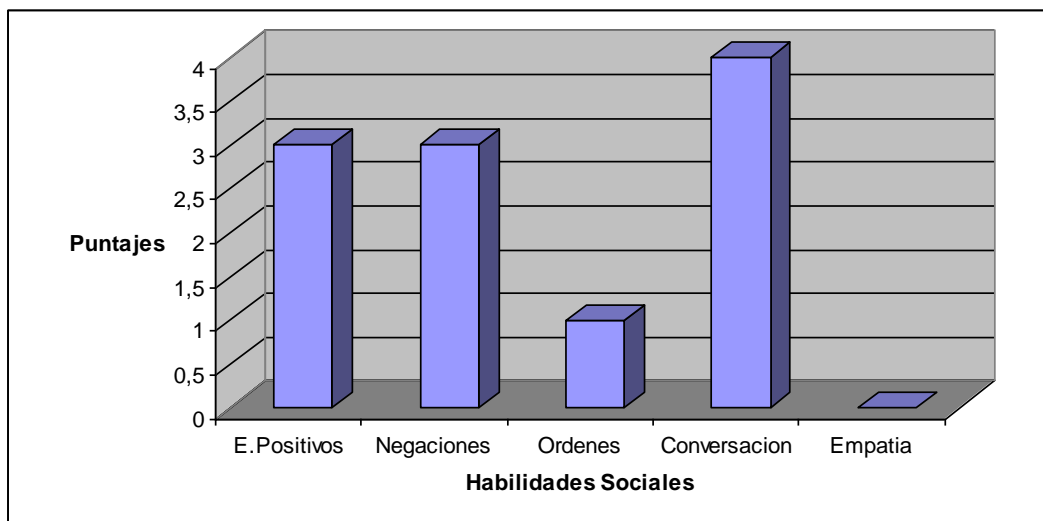


Gráfico N° 9: Habilidades Sociales en alumno C

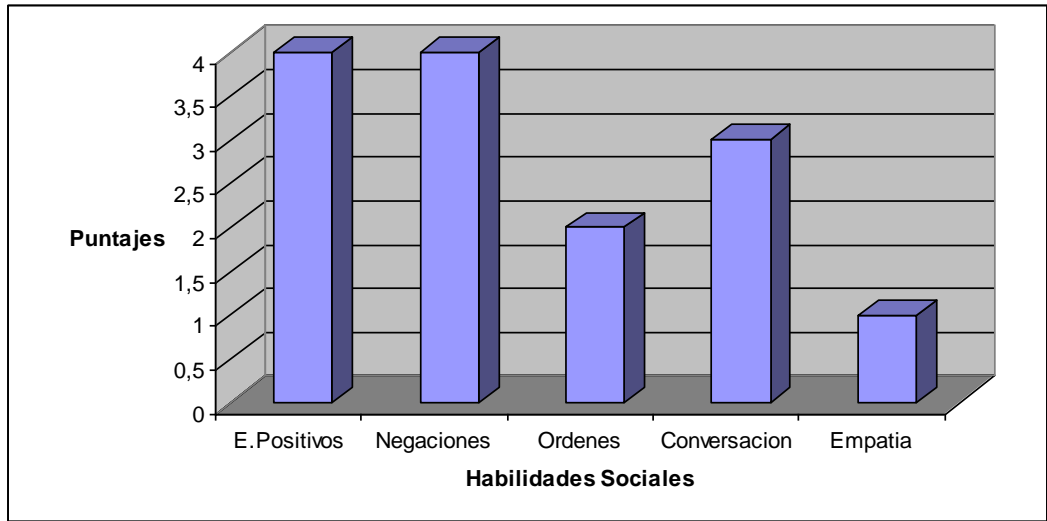


Gráfico N° 10: Habilidades Sociales en alumno D

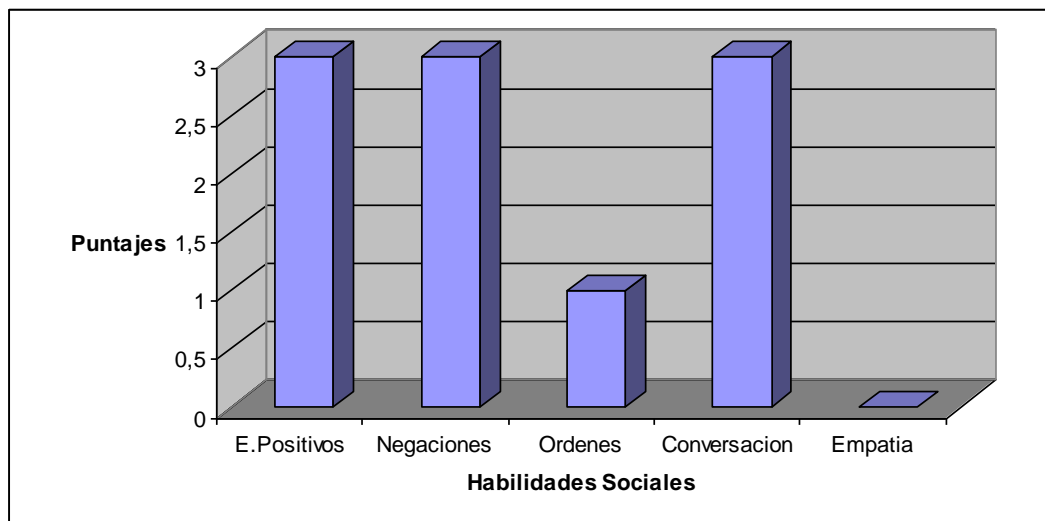


Gráfico N° 11: Habilidades Sociales en alumno E

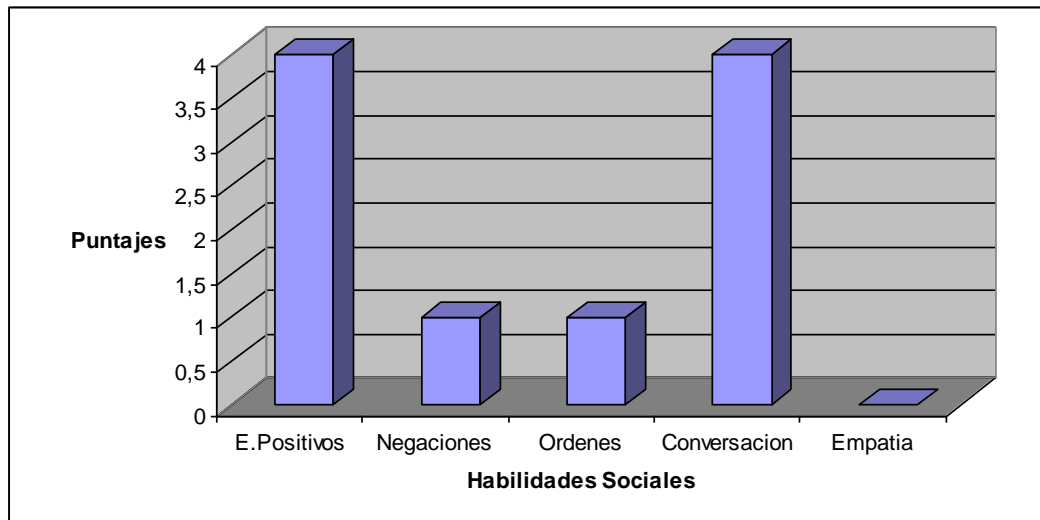


Gráfico N° 12: Habilidades Sociales en alumno F

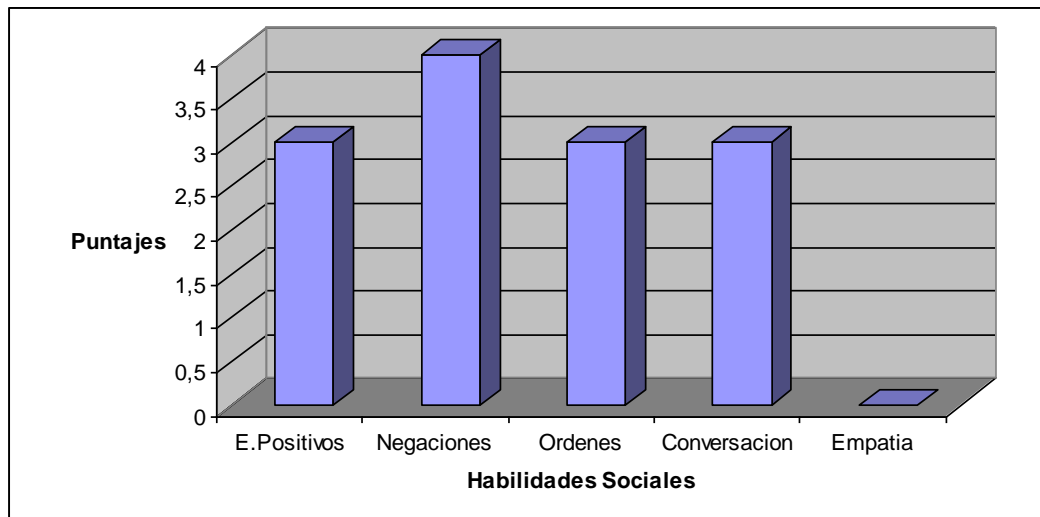


Gráfico N° 13: Habilidades Sociales en alumno H

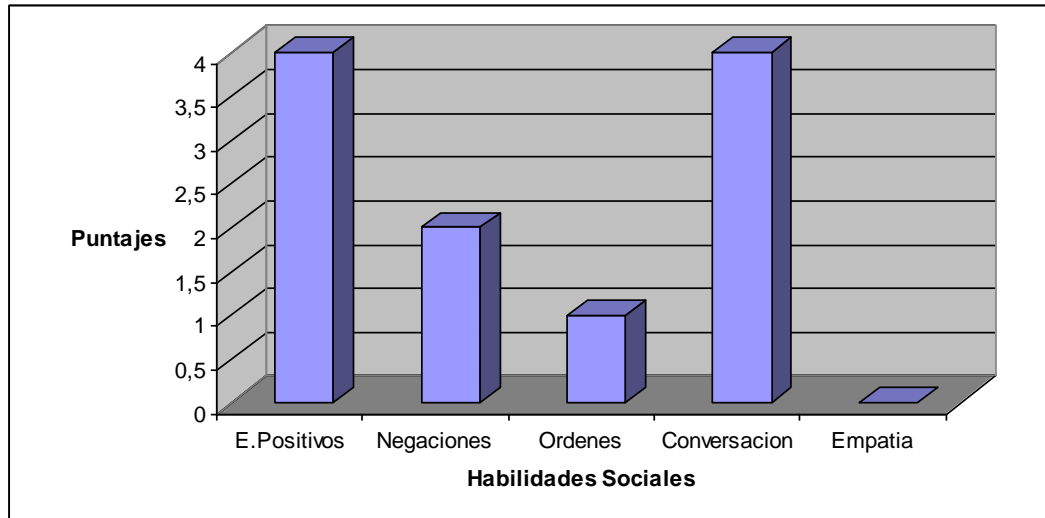


Gráfico N° 14: Habilidades Sociales en alumno J

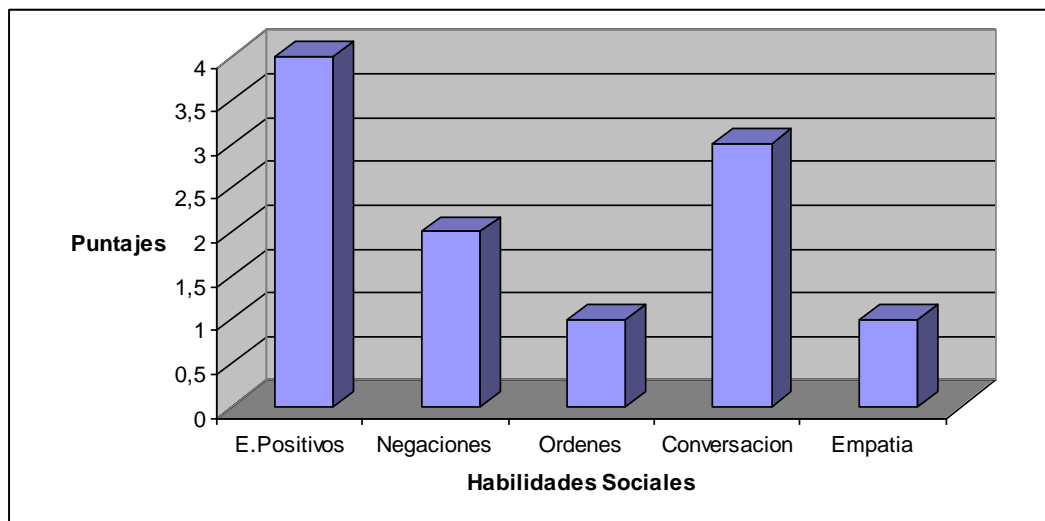


Gráfico N° 15: Habilidades Sociales en alumno L

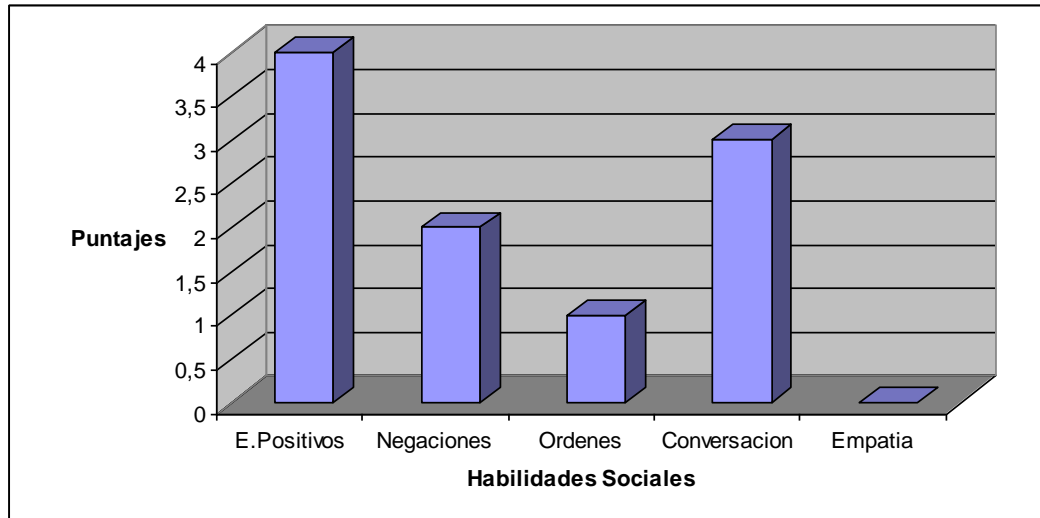


Gráfico N° 16: Habilidades Sociales en alumno N

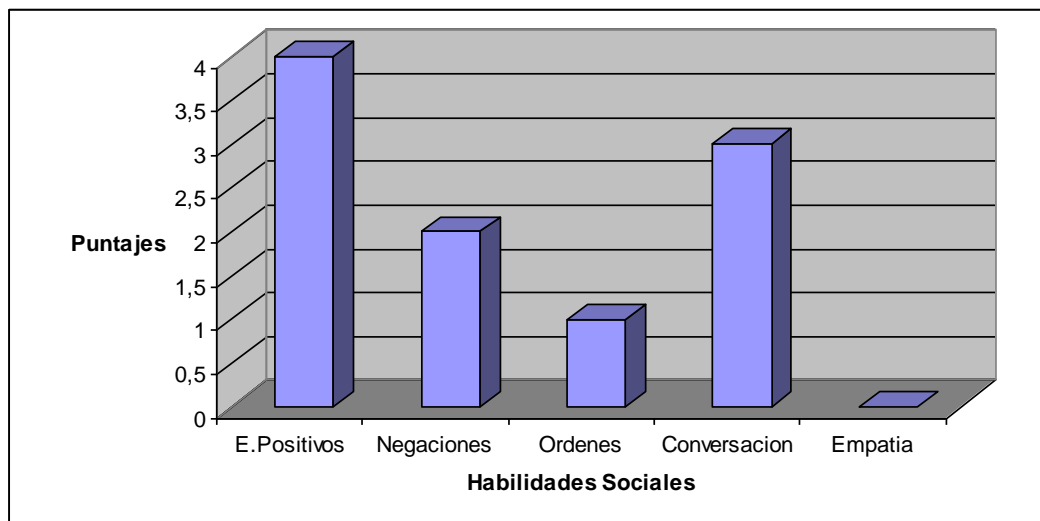


Gráfico N° 17: Habilidades Sociales en alumno Ñ

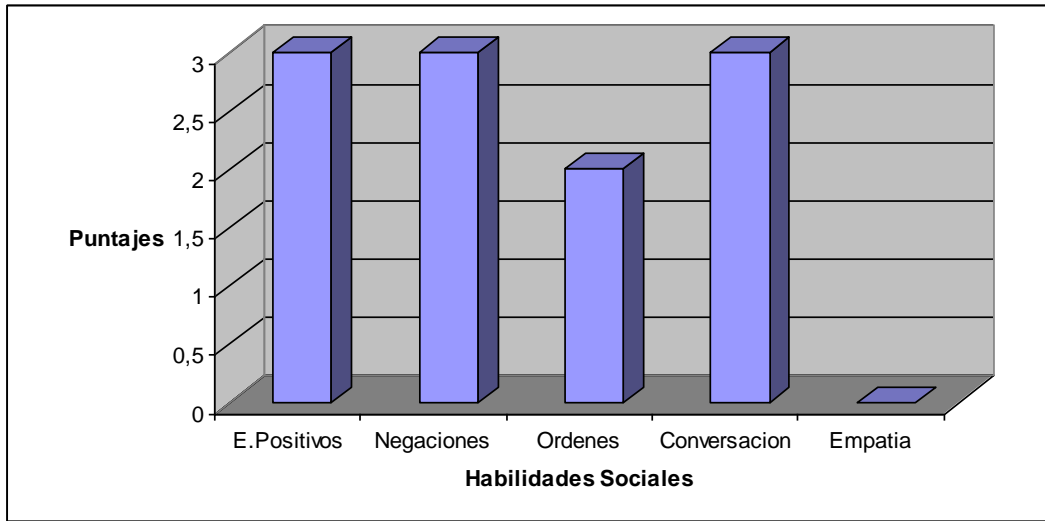


Gráfico N° 18: Habilidades Sociales en alumno O

