

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL

**PROGRAMA PREVENTIVO INTEGRAL DE  
SERVICIO SOCIAL EN SALUD MENTAL  
ESCOLAR**

Universidad  de Valparaíso  
CHILE  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL  
BIBLIOTECA

SEMINARIO DE TESIS PARA OPTAR AL  
TITULO PROFESIONAL DE ASISTENTE  
SOCIAL Y AL GRADO DE LICENCIADO  
EN CIENCIAS SOCIALES

PROFESOR GUÍA: LEONARDO ONETO P.

M. ALEJANDRA RIQUELME VALDÉS  
LILIANA X. TAPIA FIGUEROA



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO  
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL  
CASILLA 3020 — TELEFONO 252131 — VALPARAISO - CHILE

REF.: INFORMA SEMINARIO TITULO  
INDICA.

-----

VALPARAISO, 06 de Abril de 1992.-

SEÑOR DECANO:

En cumplimiento de las disposiciones vigentes en la Universidad, en relación con los Seminarios de Título y/o Memorias de Prueba cumpro con informar y evaluar el Seminario de Título : "PROGRAMA PREVENTIVO INTEGRAL DE SERVICIO SOCIAL EN SALUD MENTAL ESCOLAR " realizado por los alumnos de la Escuela de Servicio Social Srtas. M. ALEJANDRA RIQUELME VALDES Y LILIANA X. TAPIA FIGUEROA.

El presente Seminario se desarrolla en una estructura en parte diferente de lo que es habitual en este tipo de trabajos, puesto que formó parte de un proyecto que incluía la orientación global y sistematización de nueve experiencias de trabajo con grupos realizadas por alumnos de la Escuela de Servicio Social en el transcurso de sus prácticas de grupo en el segundo semestre de 1991, prácticas que se desarrollaron en el mismo número de Escuelas Básicas dependientes de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social.

Para realizar el proceso global metodológico se hizo uso de la propuesta de E. Schumann quien establece que los proyectos pasan por cuatro fases , piloto, modelo, prototipo e institucionalizada, propuesta que resulta adecuada para la tarea que las autoras se proponen. Con creatividad y rigurosidad realizan un exhaustivo análisis y ordenamiento de las experiencias lo que dará origen a su modelo de intervención. Para esto hacen uso del instrumental metodológico de la profesión provisto por los conceptos del ciclo tecnológico con la particularidad de realizar en el fondo dos ciclos en una dirección que evoluciona en su rigurosidad disciplinaria del ensayo error a un modelo formalizado. Es necesario advertir que este proceso no asume en su totalidad la propuesta de E. Schuman puesto que éste sugiere para la fase "modelo" el uso del diseño



experimental para la evaluación lo cual no se observa en esta tesis en sentido estricto.

El modo de asumir el análisis de la salud mental en los estudiantes básicos evidencia una extensiva y completa revisión de literatura actualizada sobre el tema, centrando finalmente su atención en los factores familiares o del grupo de pares que inciden mayormente en la aparición de problemas de conducta o autoestima baja .

Las hipótesis formuladas y su análisis resultan en aportes interesantes para el desarrollo de conocimiento disciplinario en torno a la problemática de los estudiantes de terceros y cuartos años básicos de escuelas pobres de la comuna de Valparaíso, más aún por el tamaño de la muestra que se hizo posible por el concurso de los estudiantes en práctica.

Resulta a todas luces interesante las conclusiones de la fase piloto. El seguimiento realizado por las alumnas de tesis permite recuperar la experiencia acumulada y las asesorías especializadas externas en una propuesta de modelo de acción con un grado de fundamentación tecnológica poco acostumbrada en relación a intervenciones grupales, evidentemente este es el aporte más significativo del seminario.

Las teorías de base tanto para la investigación como para la intervención resultan coherentes y particularmente atingentes, en especial las que fundan la acción.

Se observa que muchas de las hipótesis muestran poca potencialidad explicativa lo que es asumido adecuadamente por las alumnas reorientando los énfasis del programa. Se evidencia el uso de análisis cruzado de información cuantitativa y cualitativa al momento de explicar la relación entre los distintos factores presentes en el problema, a la vez que el buen trabajo de individualización facilita la adecuada contextualización de los hallazgos.

Las conclusiones de la tesis, respecto a estrategias, uso de técnicas y modalidades de intervención resultan de alto interés para la profesión.

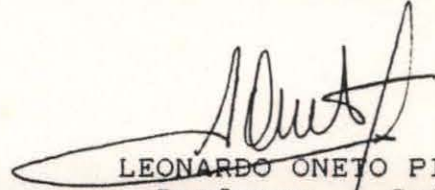
Por otra parte el Seminario permitió establecer los niveles de problemas conductuales en estudiantes



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO  
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL  
CASILLA 3020 — TELEFONO 252131 — VALPARAISO - CHILE

en escala ampliada , como cotejar la pertinencia de algunas hipótesis referidas a factores que explicarían en parte la aparición de estos.

Por los aportes señalados, califico la tesis que se informa con nota 6,8 (seis coma ocho).

  
LEONARDO ONETO PIAZZE  
Profesor Guía

AL SEÑOR  
ITALO PAOLINELLI MONTI  
DECANO FACULTAD DE DERECHO  
Y CIENCIAS SOCIALES  
UNIVERSIDAD DE VALPARAISO  
P R E S E N T E.-  
-----



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO  
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS, ECONOMICAS Y SOCIALES  
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL

CASILLA 3020 - TELEFONO 252131 - VALPARAISO - CHILE

REF.: INFORMA SOBRE SEMINARIO DE  
TITULO.-

-----  
VALPARAISO, 29 de Abril de 1992.-

SEÑOR DECANO :

En cumplimiento de las disposiciones reglamentarias vigentes, tengo a bien informar a Ud. en relación al Seminario de Título denominado "PROGRAMA PREVENTIVO INTEGRAL DE SERVICIO SOCIAL EN SALUD MENTAL ESCOLAR", que para optar al título de Asistente Social y al grado de Licenciado en Servicio Social han presentado las señoritas ALEJANDRA RIQUELME VALDES y LILIANA TAPIA FIGUEROA.

El Seminario aborda la problemática conductual en estudiantes de enseñanza básica de sectores populares, en el contexto de los objetivos del sistema de educación formal.

El propósito a que se orienta es experimentar en un Programa de Salud Mental Escolar centrado en las variables Agresividad y Baja autoestima de los alumnos, utilizando el Modelo de Edward Schuman.

El Estudio comprende dos fases. La primera está orientada a lograr una conceptualización y medición del problema y los factores implicados en él y a desarrollar a nivel de intervención la Fase Piloto y de Sistematización del Modelo que recoge la experiencia inicial en el intento de aplicación del Programa por parte de alumnos en práctica profesional de Servicio Social de Grupo.

El proceso de intervención en la segunda fase del Programa es de responsabilidad del equipo de Seminaristas e incorpora las medidas correctivas en el tratamiento de las variables centrales del Programa a través de un cambio en la estrategia de intervención.

El Seminario logra una muy buena aproximación al problema, haciendo uso de la información actualizada y adecuada en el planteamiento del Marco Teórico. A su vez, el disponer de un instrumento estandarizado para la recolección de datos logró imprimir al Estudio un mayor rigor científico.

Las Hipótesis conducen finalmente a constatar la incidencia de la socialización familiar en la generación de conductas agresivas y baja autoestima en los hijos. Lo novedoso en este aspecto, es la mayor precisión



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO  
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS, ECONOMICAS Y SOCIALES  
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL  
CASILLA 3020 - TELEFONO 252131 - VALPARAISO - CHILE

- 2 -

lograda en torno a la influencia del grupo curso y el rol del profesor en la modificación de tales conductas.

Es destacable la consistencia de la base teórica en que se sustenta el Programa, cada proyecto y subproyecto, lo que constituye un mérito distintivo de esta Tesis.

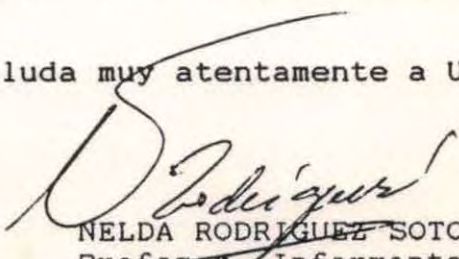
No obstante, el impacto que pudo haber logrado el Programa, se vió limitado por el reducido número de padres que participó, como así mismo, por el escaso tiempo de duración de ese proyecto. En cuanto a logros no se alcanzó las metas en todas las escuelas, no obstante, en algunas de ellas, el cambio en los niños fue significativo.

El Modelo y estrategias aplicadas resultan operativos en el tratamiento del tipo de problemas abordados, siendo ésto más claramente perceptible en la segunda fase de desarrollo del Programa.

En síntesis, se trata de una experiencia novedosa en su enfoque y estrategias, con un nivel teórico adecuado que puede constituir un aporte tecnológico en el abordaje del problema si se materializa la idea de elaborar un Manual para docentes como lo proponen las propias autoras.

En mérito de lo expuesto, se califica el presente Seminario con nota seis punto cero ( 6.0 ).

Saluda muy atentamente a Ud.,

  
NELDA RODRIGUEZ SOTO  
Profesor Informante

AL SEÑOR  
ITALO PAOLINELLI MONTI  
DECANO FACULTAD DE DERECHO  
Y CIENCIAS SOCIALES  
UNIVERSIDAD DE VALPARAISO  
P R E S E N T E.-  
-----

NRS/jpv.-

COLABORADORES:

Liza Cabezas  
Olga Cáceres  
Verónica Rubio  
Marcela Rojas  
Pamela Espinosa  
Pamela Vidal  
Patricio Caro  
Lilian Luco  
Lorena Lobos  
Victor Núñez  
M. Graciela Mena  
Yasna Vilches  
Valeska Castillo  
Cecilia Moya  
Nancy López  
Mónica Morales  
Tatiana Méndez  
Paola Rodríguez

A las niñas y niños de cada grupo  
y sus profesoras, mi gratitud.

A quienes sienten una predilección  
por los niños...  
educar es tarea exigente y gratificante:  
jamás se olvide la sonrisa del rostro de  
un niño a quien hemos acompañado en el  
descubrimiento de sus capacidades.

Al amor fuerte y la sólida confianza de papá y mamá  
A mis hermanos  
A las personas que enriquecieron mi experiencia profesional y a quienes me entregaron su "apoyo emocional" en el momento justo  
A quien llegó a la mitad del trabajo  
A las amigas, los amigos y los futuros colegas.

M. ALEJANDRA.

Pensamiento : Vosotros, Zagales  
de su rebaño,  
sois los que habéis  
de ir tras la oveja  
descarriada hasta  
volverla al  
Aprisco del  
Buen Pastor

Luis Amigo.

A mis padres por su inmeso cariño,  
apoyo y protección. Por enseñarme  
que siempre debo luchar por la li-  
bertad y estar al servicio de mis  
semejantes.

A mis hermanos por su comprensión  
y cariño.

A mis queridas niñas del Hogar San  
ta Isabel de Hungría.

A los niños:

Gracias por permitirnos entrar en  
su corazón y por maravillarnos con su cordiali-  
dad, genialidad, nobleza, ternura.

Al Sr. LEONARDO ONETO P., mi profesor, maestro  
y amigo.

A los amigos que me apoyaron.

LILIANA

## AGRADECIMIENTOS

A Don LEONARDO ONETO, por su asesoría técnica, comunicación de experiencias y por permitirnos crear y poner a prueba nuestras capacidades profesionales.

A Don JAIME BALLADARES, Director de la Dirección de Asistencia Social y en su persona a la Institución Patrocinante, por su apoyo técnico, material y fundamentalmente por su compromiso personal con el proyecto del que fue gestor.

Al equipo de profesionales de la Dirección de Asistencia Social.

Al Equipo de Neurosiquiatría Infantil del Hospital Carlos Van Buren, presidido por el Dr. QUINTEROS, por su asesoría técnica y enriquecimiento de la experiencia profesional.

A los Directores y personal Docente de las escuelas D-307, F-280, E-252 , E-298 y Liceo A-19 por su disposición y apoyo al proyecto.

De manera especial a Directores y docentes de las escuelas en que se dio continuidad al proyecto: F-279, F-301, E-260 y D-247.

A los Docentes supervisores de Práctica Profesional de Servicio Social de Grupo, por su aporte profesional.

Al personal Administrativo de la Escuela de Servicio Social, por su disposición a apoyar y el interés demostrado frente al trabajo profesional de los alumnos.

A los colaboradores directos e indirectos, extenso de precisar pero inmensamente valorados.

Sinceras Gracias.

## INDICE

### INTRODUCCION

MARCO POLITICO-INSTITUCIONAL . . . . .	1
--	---

### FASE PILOTO

INTRODUCCION . . . . .	36
------------------------	----

#### I. DISEÑO DE INVESTIGACION

1.1 Formulación del Problema . . . . .	39
1.2 Objetivos de Investigación . . . . .	46
1.3 Marco de Referencia . . . . .	46
1.4 Planteamiento de Hipótesis . . . . .	82
1.5 Operacionalización de Variables . . . . .	83
1.6 Universo y Muestra . . . . .	97
1.7 Técnicas e instrumentos de recolección de la información . . . . .	99

#### II. DIAGNOSTICO

2.1 Caracterización descriptiva y global de la unidad de trabajo . . . . .	101
2.2 Caracterización sociodemográfica . . . . .	104
2.3 Resultados de la medición de Variables . . . . .	113
2.4 Observación cualitativa del comportamiento al interior del grupo . . . . .	142
2.5 Contrastación de Hipótesis . . . . .	152
2.6 Síntesis Diagnóstica . . . . .	158
2.7 Prognosis . . . . .	169
2.8 Previsión Tecnológica . . . . .	170

### III. SISTEMATIZACION

3.1	Estrategias de intervención . . . . .	171
3.2	Presentación de escuelas . . . . .	175
3.3	Conclusiones referidas a la Intervención Profesional . . . . .	242

### FASE MODELO

INTRODUCCION . . . . .	245
------------------------	-----

#### I. SITUACION INICIAL

1.1	Agresividad . . . . .	248
1.2	Autoestima . . . . .	252

#### II. PROGRAMACION

<b>Programa de Salud Mental Escolar . . . . .</b>	<b>257</b>
2.1 Proyecto N° 1: "Proyecto de Modificación Conductual" . . . . .	264
Sub-Proyecto N° 1 . . . . .	271
Sub-Proyecto N° 2 . . . . .	276
Sub-Proyecto N° 3 . . . . .	279
2.2 Proyecto N° 2: "Proyecto de fortalecimiento de la Autoestima" . . . . .	282
Sub-Proyecto N° 1 . . . . .	286
Sub-Proyecto N° 2 . . . . .	291
Sub-Proyecto N° 3 . . . . .	295
2.3 Proyecto N° 3: "Proyecto de Capacitación de Líderes niños para niños" . . . . .	298

III. EJECUCION Y EVALUACION

3.1 Ejecución y evaluación de Sub-Proyectos . . . . 301  
3.2 Evaluación de la Intervención Profesional . . . 414  
3.3 Evaluación del Proceso Administrativo . . . . . 442  
3.4 Evaluación de Técnicas, Recursos y Tiempo . . . 448

IV. CONCLUSIONES . . . . . 452

BIBLIOGRAFIA . . . . . 456

ANEXOS . . . . . 461

## INTRODUCCION

El Programa Preventivo Integral de Servicio Social en Salud Mental Escolar, nace a partir de la necesidad del Area Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social, de responder frente a los requerimientos de las unidades educativas del ciclo básico ubicadas en sectores populares; los que dicen relación con los problemas de conducta evidenciados por un número importante de sus educandos.

Dado el carácter preventivo del Programa y en consideración de que una acción temprana, particularmente en la etapa de desarrollo en que los niños todavía reciben influencia socializadora fuerte de la familia y adultos y, los grupos de pares comienzan a adquirir significación, sería el momento decisivo para una intervención que facilite la transición de la esfera de influencia adulta a la de los pares. Por esta razón y en consideración a la formación de Servicio Social para el trabajo grupal, se optó por definir como beneficiarios del proyecto a los escolares de 3º y 4º año básico de escuelas que atienden sectores populares.

Para dar respuesta a esta problemática, el equipo de Seminaristas formó un grupo de trabajo en el que integró a profesionales del área educación y del área salud, a los Docentes Supervisores y a los alumnos en práctica de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Valparaíso.

A nivel metodológico y siguiendo los planteamientos de E. Schumann, el Seminario de Título se estructuró en 2 fases para las cuales se elaboraron dos marcos de referencia distintos.

El Marco de Referencia de la Fase Piloto, en consideración a la etapa de desarrollo del niño, contiene aspectos generales que a nivel individual, familiar y escolar influyen en la génesis de los problemas de conducta.

La característica principal de esta fase radica en que el sistema de evaluación y control es flexible, en contraposición a la rigidez aplicada en la fase posterior.

El equipo de trabajo no obstante ser numeroso, se caracterizó por su operatividad en la implementación de las directrices dadas por Seminaristas, lo que fue coadyuvado por el establecimiento de canales de comunicación expeditos, de una dirección funcional y de una delimitación clara de funciones.

Los alumnos en práctica cumplen con las cuatro etapas del proceso metodológico de Servicio Social al término de las cuales las Seminaristas recogen los logros y fracasos de la intervención profesional en lo que se ha denominado sistematización.

La sistematización, en tanto proceso de reflexión teórico práctico, se constituye en la base para la implementación de medidas correctivas tendientes a la retroalimentación del sistema y por ende a la formulación de una nueva estrategia de intervención.

A partir del análisis que implicó la lectura de la realidad con un enfoque teórico se formuló un nuevo marco de referencia, específico, para el tratamiento de las variables problema a nivel del colectivo de estudio esto es, agresividad y autoestima.

La **Fase Modelo**, como su nombre lo indica, tiene como objetivo implementar un MODELO en condiciones rígidas. De acuerdo a esto se aplicó una medición diagnóstica a los 49 niños de las escuelas seleccionadas para esta segunda Fase a la cual se llamó, situación inicial. Posteriormente se aplicó en forma homogénea a las 4 escuelas, los proyectos tendientes a modificar conductas y a fortalecer la autoestima de los niños.

Así nació el Programa de Salud Mental Escolar, el que tiene como características principales su énfasis **preventivo** dado por su aplicabilidad a nivel de los educandos de 3º y 4º año básico y, el abordar la problemática conductual de manera **integral**. Esto es, con énfasis en los aspectos afectivos y cognitivos e involucrando la participación activa del niño, sus padres y profesores.

La evaluación del programa se realizó en dos etapas: la primera midió el grado de logro de los participantes por sub-proyecto y la segunda, estableció comparativamente el nivel de resultados obtenidos por escuelas, atendiendo a las diferentes modalidades en que se aplicó el programa tipo.

Teniendo como base los resultados obtenidos en la aplicación del programa, se hace necesario proyectar la intervención profesional mediante la replicabilidad del modelo de acción para lo cual y a solicitud de la institución patrocinante se elaborará un Manual para profesionales que trabajan en Salud Mental Escolar. Este hecho se constituye en un intento por aproximarse a las últimas fases del modelo de Schumann a saber, Prototipo e Institucionalización.

## MARCO POLITICO INSTITUCIONAL

### I. CARACTERISTICAS GENERALES.

#### 1.- Nombre:

Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social.

#### 2.- Ubicación Geográfica:

Esta institución se encuentra ubicada en Avenida Colón N° 2164 de la ciudad de Valparaíso.

#### 3.- Tipo de Organización:

La Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social es una entidad de derecho privado, sin fines de lucro y dotada de una organización administrativa encargada de administrar y operar los recursos humanos, financieros, técnicos y materiales de los servicios bajo su tuición, con el fin de que éstos cumplan con eficiencia sus objetivos.

#### 4.- Estructura Jurídica:

El DFL 13063 reglamenta el traspaso de servicios del sector público y la consecuente transferencia de recursos financieros, humanos y normas de administración financiera. Cada uno de estos aspectos involucrados en el proceso de traspaso serán analizadas a la luz de acciones concretas ya llevadas a cabo en nombre de la I.

Municipalidad de Valparaíso. El Art. 12° del Reglamento constituye la base legal de la existencia de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social.

El Art. 12° dice: "Las Municipalidades que tienen a su cargo servicios en las áreas de Educación, de Salud, de Atención de Menores, para los efectos de administración y operación de ellos, podrán constituir conforme a las normas estipuladas en el Código Civil, con organizaciones de la Comuna, interesadas en los servicios referidos una o más personas jurídicas de derecho privado que no persiguen fines de lucro". Luego se refiere al rol del Alcalde en dichas organizaciones, a sus Directores y de Comodato según el cual son recibidos los bienes inmuebles por las entidades que se crean.

Sobre la base de estos antecedentes jurídicos ha sido creada la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social.

#### **5.- Cobertura y/o Sector que atiende:**

La Corporación Municipal de Valparaíso, desde que se inició el proceso de traspaso de servicios públicos desde la Administración Comunal en el año 1981 ha recibido establecimientos del área educacional, del área de salud y del área de atención de menores.

#### Área de Educación:

En el área "División de Servicios Educativos", encontramos a la Corporación Municipal de Valparaíso para el

Desarrollo Social, a cargo de todos los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media, traspasados desde el Ministerio de Educación a la I. Municipalidad de Valparaíso.

La Corporación es la encargada de administrar los recursos materiales, financieros y humanos de dichos establecimientos educacionales, con el fin último de mejorar la educación cualitativamente para así beneficiar a la totalidad de los educandos que desarrollan el proceso enseñanza-aprendizaje en estas unidades educativas.

Los recursos financieros con que cuenta la Corporación para atender esta área, provienen de aportes emanados del Ministerio del Interior y de la subvención otorgada por el Gobierno. En cuanto a los recursos humanos y materiales, éstos corresponden a los docentes, personal y establecimientos con sus respectivos equipamientos, traspasados a la I. Municipalidad de Valparaíso desde el Ministerio de Educación el año 1981.

El total de establecimientos atendidos y la población beneficiara es la siguiente:

12 Liceos 6 A y 6 B  
16 Escuelas D  
16 Escuelas E  
18 Escuelas F  
2 Escuelas G.

## II. POLITICA DE LA INSTITUCION.

### Políticas de Educación:

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza publicada en el Diario Oficial con fecha Marzo 10 de 1990, fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y media y asimismo regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel (Art. 1).

Define la educación como el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la trasmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos, al Estado el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho, y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. (Art. 2).

Señala como deber de Estado el financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica.

En el artículo 7 se refiere a la enseñanza básica como el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinan en conformidad a la presente ley y que le permiten continuar el proceso educativo formal.

La enseñanza básica tendrá como objetivos generales lograr que los educandos al egresar sean capaces de:

- a) Comprender la realidad en su dimensión personal, social, natural y trascendente, y desarrollar sus potencialidades físicas, afectivas e intelectuales de acuerdo a su edad.
- b) Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica, y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades.
- c) Desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura.
- d) Participar en la vida de la comunidad consciente de sus deberes y derechos, y prepararse para ser ciudadanos, y
- e) Proseguir estudios de nivel medio, de acuerdo con sus aptitudes y expectativas (Art. 11).

Al iniciarse la década de los años 90, la calidad de la educación y la equidad de su distribución han reemplazado a la expansión de la cobertura y las transformaciones institucionales, como objetivos ordenadores de las políticas del sector. Como fruto de una historia larga y coherente de esfuerzos que se remontan más allá del presente siglo, el país ha dejado atrás el acceso a la educación como problema principal: prácticamente la totalidad del grupo de niños de 6-13 años de edad está en la escuela y más de tres cuartas partes de los del grupo de 14-17 años es atendido en la Educación Media. Por otro lado, luego de una década de cambios institucionales en el sistema educacional, los consensos amplios en que se basa el Programa Educacional del Gobierno apuntan a una organización descentralizada del sector, en que se coordinen los esfuerzos de la sociedad y del estado, del sector público y del privado, en la producción de una educación de calidad.

Sin desafíos mayores respecto a problemas de acceso a la educación, ni dilemas sobre la organización institucional del sector, el núcleo de las demandas de la sociedad respecto de su sistema educativo, así como el propio nivel de desarrollo alcanzado por éste, definen hoy en día a la calidad de sus procesos internos y resultados, y la equidad de la distribución social de éstos, como el centro de la política educacional.

El Programa de Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, que explícitamente fundó su propuesta a partir del nuevo carácter que el problema educacional adquiere la década de los 90,, plantea calidad y equidad

como los dos principios articuladores de la política en el sector. Asimismo, recogiendo las orientaciones fundantes del periodo de la transición, propuso: la educación como responsabilidad de toda la sociedad, los consensos de base de ésta como los parámetros fundamentales de la transmisión cultural y de los procesos formativos que lleva a cabo el sistema escolar, y la participación como principio clave de mejora de las instituciones educativas en el contexto democrático.

La educación constituye una prioridad fundamental del Gobierno, porque así lo demandan las necesidades de crecimiento de las personas y requerimientos de integración moral y cognitiva, la afirmación de la democracia, y el crecimiento económico y la competitividad del país, en un marco global en que la agregación de valor intelectual a los bienes y servicios exportados es de importancia estratégica. Es expresión de esta alta prioridad el que el presupuesto del sector haya sido aumentado en aproximadamente un 13% en términos reales, en 1991 con respecto al año precedente, con lo cual se ha mejorado la situación salarial del profesorado, se han iniciado acciones de mejoramiento dirigidas a las escuelas más pobres (Programa 900 escuelas), y las otras acciones que impactan sobre la calidad tanto en educación preescolar, como en la básica, la media, y la educación de adultos. Es asimismo expresión de esa alta prioridad, el esfuerzo del Ejecutivo durante su primer año de gestión por lograr la promulgación de la ley de Estatuto Docente. El Estatuto (publicado en el Diario Oficial el 1º de Julio) "contribuye a la realización de los objetivos de

política educacional a través del impulso a la plena profesionalización del trabajo docente, que es uno de los principales requisitos de la elevación de la calidad de la educación".

En el marco de renovada importancia del sector, y orientado por los criterios señalados, el Gobierno se encuentra comprometido en una estrategia de mediano plazo de mejora integral de la calidad y equidad de la educación, a través de un programa de seis años de duración a ser financiado con el concurso del Banco Mundial, a partir de 1992: el Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE).

#### **Orientaciones Fundantes.**

##### **Calidad.**

El objetivo de elevar la calidad que orienta la política educacional del Gobierno se basa en los bajos resultados en términos de aprendizaje que está produciendo el sistema escolar en la mayoría de sus alumnos, y en la necesidad urgente y prioritaria, tanto desde la perspectiva de las personas como de la sociedad, de mejorarlos en forma significativa. Una educación de pobre calidad limita en forma grave las posibilidades de obtener las metas consensuales de un orden social justo e integrado en su diversidad, de una democracia estable, y de un crecimiento económico de bases sólidas.

### **Equidad.**

Históricamente nuestra educación ha estado organizada según principios de una provisión uniforme de sus servicios a toda la población. El nuevo principio de equidad que inspira a la actual política es que la oferta real de igualdad de oportunidades educativas para grupos con muy distintos capitales culturales, requiere asignar más recursos y prestar atención especial a los grupos social y culturalmente más pobres del país.

### **Participación.**

Las políticas de calidad en educación, como en el sector de la producción y otras áreas, dependen fundamentalmente de los actores y su disposición. Ni esfuerzos normativos, ni mayores recursos para mejorar los insumos de la educación, pueden asegurar por sí solos la mejora de la calidad de sus procesos y resultados. La clave reside en la voluntad y la imaginación de los actores, junto a la existencia o no de espacios para su ejercicio.

El centro de la estrategia propuesta en el programa MECE, consiste en la apertura de un espacio de nuevo tipo en las escuelas y en el sistema, para la movilización y ejercicio de la capacidad de participar y producir soluciones del profesorado. Tal espacio proporciona las condiciones para que se despliegue un proceso de participación en las escuelas en torno a las ideas, los medios y las acciones para la producción de aprendizajes mejores. El centro del MECE es

literalmente, un espacio abierto a la participación. Y de la efectividad de ésta, en cada escuela, dependerá en buena medida en logro de sus objetivos mayores.

#### **Descentralización.**

El programa MECE, a partir de las políticas que definen su marco de acción, ve la descentralización del aparato educacional público como una necesidad que surge de su nivel de complejidad y de sus requerimientos de modernización.

El MECE busca llevar la descentralización administrativa de la década pasada a una efectiva descentralización pedagógica. Por otro lado, contra los sesgos de la descentralización de los 80, el programa en su conjunto busca hacer posible un apoyo técnico real del Ministerio a las escuelas, estableciendo una relación de nuevo tipo, productora de calidad, entre una estructura central con renovadas capacidades de apoyo, y unas escuelas con más medios, incentivos y posibilidades reales de decisión técnica informada.

#### **Eficiencia.**

Las políticas de la década se centraron en el traspaso de funciones del Ministerio a los municipios y agentes privados y descuidaron en forma grave la optimización de la gestión del Ministerio. Acorde con los objetivos genéricos de lograr una administración con capacidad de respuesta ágil, flexible, y eficiente en el uso de los recursos, el MECE incluye líneas de acción importantes

de introducción de tecnologías nuevas de planeación, asignación y ejecución presupuestaria, donde la informática, la evaluación y la capacitación deben jugar un papel central.

### III. ESTRUCTURA INTERNA U ORGANIZATIVA.

#### 1.- Objetivos o Metas Generales:

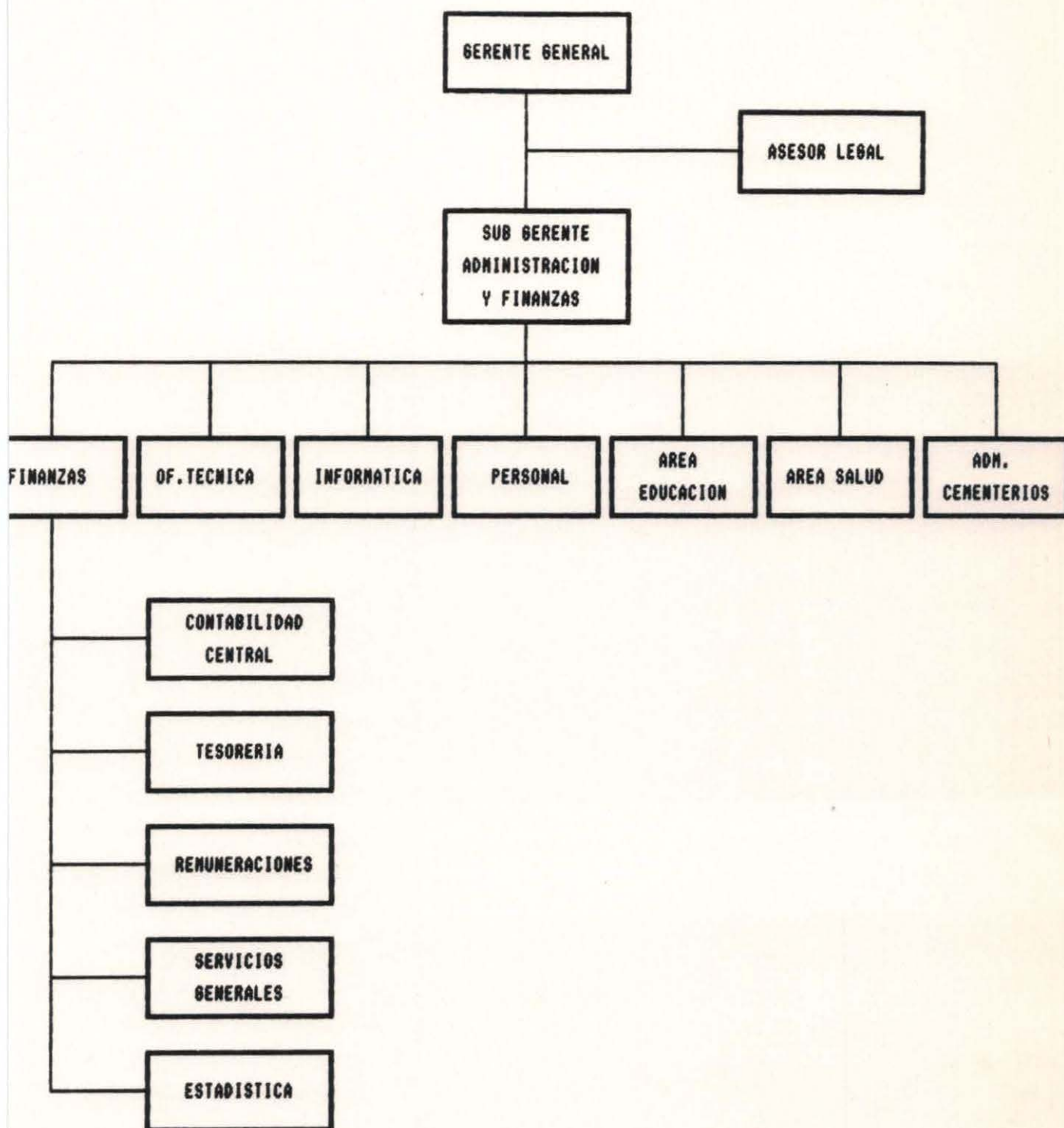
Su objetivo central es la administración de todos aquellos servicios públicos que sean traspasados a la I. Municipalidad de Valparaíso.

Esta administración debe propender al mejoramiento cualitativo de los servicios que se prestan y también concurrir en apoyo de las acciones que son propias de los ministerios cuyos servicios se traspasan. En consecuencia, las políticas que se generan desde la Corporación estarán orientadas no sólo al mejoramiento material de las instalaciones (mantención, mejoramiento, adquisiciones de nuevos elementos, refacciones, etc).

Las políticas de la Corporación también se orientarán hacia el mejoramiento cualitativo de los servicios (mejor calidad de atención a los menores, educación y salud), como también del mejoramiento cualitativo de quienes participan en ellos (profesionales de la salud, de la educación, etc). En definitiva, tanto el mejoramiento material como cualitativo estarán orientados hacia quien recibe el producto final: el menor en situación irregular, el paciente que recibe una atención médica o el estudiante básico o medio.

#### 2.- Organigrama.

# ORGANIGRAMA CORPORACION MUNICIPAL DE VALPARAISO



### **3. Funciones de las Unidades o Departamentos de la Institución.**

**Finanzas:** Tiene que ver principalmente con la administración de los recursos financieros de la Corporación, optimizándolos al máximo.

**Oficina Técnica:** Es el departamento que tiene que ver con la habilitación y reparación de la infraestructura y equipamiento de la Corporación.

**Informática:** Es el departamento dedicado al almacenamiento y procesamiento de datos que la Corporación requiere para su funcionamiento.

**Personal:** Tiene que ver con la selección, admisión y destinación del personal que labore en la Corporación.

**Area Educación:** Función técnica preocupada de la coordinación de las políticas, planes y programas educativos a nivel de los establecimientos municipalizados.

**Area Salud:** Departamento encargado de la coordinación de las políticas, planes y programas del área de la salud en los distintos consultorios municipalizados.

**Administración de Cementerios:** Departamento encargado de la administración de los tres cementerios de la comuna de Valparaíso.

#### **IV. RECURSOS CON QUE CUENTA LA INSTITUCION.**

##### **1.- Recursos Financieros:**

Los recursos financieros con que cuenta la Corporación provienen de distintas fuentes, según sea el área de servicio de que se trate.

Para el área de salud (atención de tres cementerios) los aportes financieros provienen del Ministerio de Salud.

En el área de atención de menores, los recursos los aporta el Servicio Nacional de Menores, el Ministerio de Justicia y donaciones voluntarias de particulares.

El financiamiento del área de educación, proviene fundamentalmente de la subvención otorgada por el Gobierno por cada alumno, más aportes emanados por el Ministerio del Interior.

##### **2.- Recursos Materiales:**

Los recursos materiales con que cuenta la Corporación, en cuanto establecimientos que otorgan los servicios fueron adquiridos en su totalidad a través del traspaso de tales servicios el año 1981.

##### **3.- Recursos Humanos:**

La Corporación Municipal de Valparaíso, al 28 de Febrero de 1990, cuenta con el siguiente personal:

- **Administración Central:** 24 profesionales, entre los que se cuentan: Contadores Auditores, Planificadores en Computación y Secretarías.

La Dirección de Servicio Social cuenta con cuatro Asistentes Sociales, una Secretaria.

- **El Area de Educación:** A igual período, cuenta con 2.063 funcionarios (directivos, docentes, auxiliares).

- **El Area de Salud,** por su parte, otorga trabajo a 50 funcionarios.

- Finalmente, en el Area Atención de Menores, al 28 de Febrero de 1990, la Corporación remuneraba a un total de 86 trabajadores.

## V. SERVICIO SOCIAL EN LA INSTITUCION.

### 1.- Objetivo General:

"Propender al bienestar social de los escolares y personal de las diferentes áreas que conforman la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo social y su eficiente proyección a la comunidad en procura de su desarrollo social".

### 2.- Objetivos Especificos:

- Implementar un proyecto de Acción social que contemple la estructuración, organización y puesta en marcha de la Dirección de Servicio social de la Corporación.
- Diagnosticar la realidad social y económica del personal y educando dependientes de la Corporación.
- Definir las prioridades y la asistencia de emergencia a corto y largo plazo de los educandos y funcionarios dependientes de la Corporación.
- Elaborar Programas de Acción Social en favor del personal y educandos dependientes de la Corporación.
- Elaborar Programas de Acción Social en favor del personal y educandos dependientes de la Corporación.

- Planificar y ejecutar acciones tendientes a mejorar los niveles de bienestar de los docentes y personal dependiente de la Corporación.
  
- Atender en forma preventiva y asistencial a los menores adscritos al sistema educacional administrado por la Corporación.
  
- Entregar atención profesional individual al personal dependiente de la Corporación.
  
- Promover, apoyar y realizar investigación social básica sobre materias referidas al campo problemático a atender por la Dirección de Servicio Social.
  
- Informar a las instancias que sean pertinentes, los resultados de las investigaciones que realice la Dirección de Servicio Social, en la medida que contribuyan a un mejor manejo y optimización de los procesos operacionales del sistema administrado por la Corporación.

**Equipamiento:**

El equipamiento de la Dirección consta de:

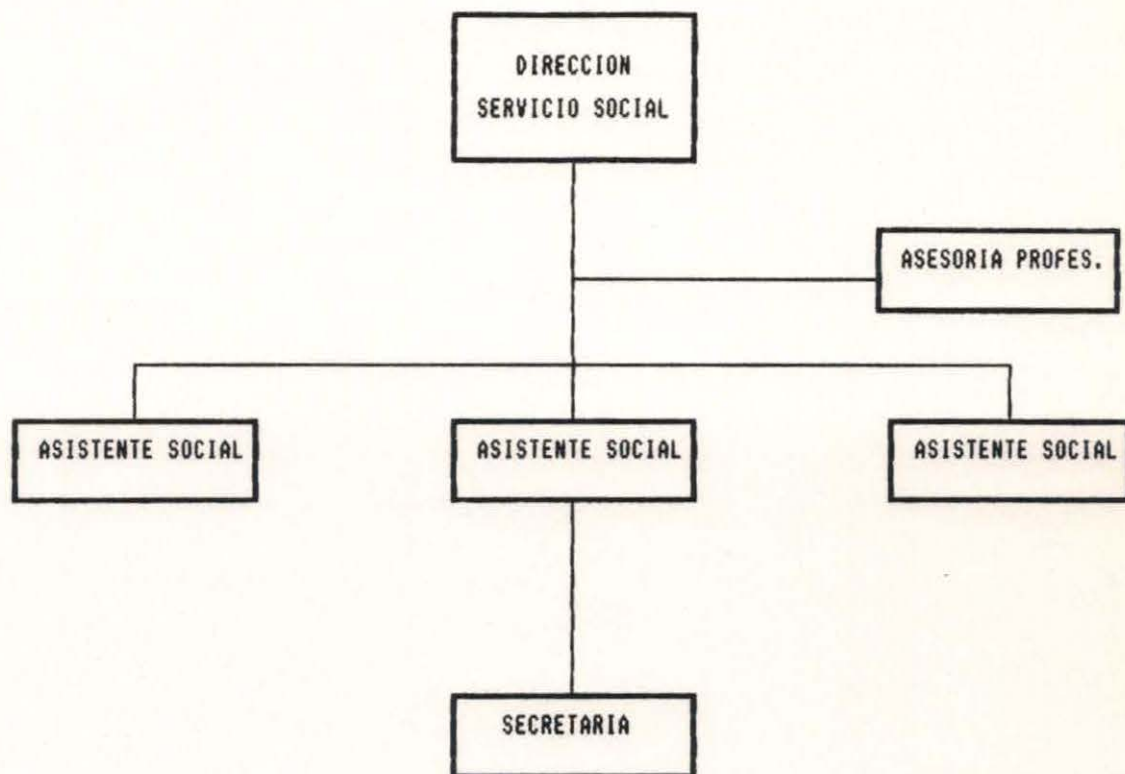
- escritorios.
- sillas.
- estantes.
- kárdex.
- máquina de escribir.

**Personal:**

La planta está compuesta por:

- 1 Director Asistente Social.
- 3 Asistentes Sociales.
- 1 Secretaria.
- 1 Técnico de Bienestar Social.

## ORGANIGRAMA DE SERVICIO SOCIAL



Servicio Social está constituido por un Asistente Social Jefe y su equipo técnico (tres Asistentes Sociales). El trabajo profesional se plantea en tres áreas: Área de Bienestar, Área Funcionarios y Área de Extensión.

El Área de Bienestar de alumnos tiene una cobertura de estudiantes, pero con una extensión potencial de personas si consideramos al alumno y a su grupo familiar, para lo cual se hace una proyección de cuatro miembros por familia. Las prestaciones que otorga el Área de Bienestar son: Atención Médico-Dental, Alimentación y Becas.

Para la ejecución de esta Área de trabajo se cuenta con profesores colaboradores de cada Unidad Educativa, los que constituyen el nexo entre la Dirección de Servicio Social y su establecimiento.

El Área de Funcionarios tiene una cobertura potencial de 8.892 personas, considerando que el número de funcionarios es de 2.223 personas y estimando un promedio de cuatro personas por grupo familiar. Las prestaciones que se otorgan en esta Área comprenden: Médico-Dental y Asistencia Social (atención de necesidades de vivienda, capacitación, recreación, etc).

La Dirección de Servicio Social de la Corporación se proyecta a la Comunidad a través de su Área de Extensión, con programas especiales a Padres y Apoderados. Igualmente esta Área de Extensión coordina y supervisa la realización de Seminarios de Tesis y Prácticas Profesionales referidas a problemáticas

sociales (alumnos universitarios).

El trabajo de esta area se coordina con todas las instituciones publicas y privadas vinculadas a la Educación y al Bienestar Social y con la comunidad en general.

**4. Descripción de Funciones:**

**a) Funciones del Asistente Social Jefe:**

1. Representar a la Dirección de Servicio Social ante la Administración de la Corporación.
2. Integrar el equipo multiprofesional y representar oficialmente a la Dirección de Servicio Social frente a las instituciones públicas y privadas de la comunidad.
3. Supervisar y coordinar la labor del equipo de Asistentes Sociales y profesores colaboradores.
4. Coordinar y presidir el equipo de profesionales de las Escuelas de Padres, Comisiones mixtas de Educación y Salud. Delegará tal función cuando lo estime conveniente.
5. Realizar y presidir periódicamente reuniones técnicas con el equipo de Asistentes Sociales y Profesores para unificar criterios y evaluar actividades.

6. Evaluar mensualmente al nivel central (Gerencia) la labor desarrollada por la Dirección.
7. Supervisar, aprobar las Prácticas Profesionales de los alumnos de las Escuelas de Servicio Social de las Universidades y del Liceo Técnico A-24 de la Comuna.

**b) Funciones del Equipo de Asistentes Sociales.**

1. Diagnosticar la problemática escolar a fin de orientar y guiar a los alumnos frente a situaciones conflictivas.
2. Planificar, coordinar, ejecutar, asesorar y supervisar los diversos programas sociales en colaboración con la jefatura de esta Dirección.
3. Planificar, ejecutar y evaluar proyectos sociales a objeto de elevar el Bienestar Social de los funcionarios dependientes de la Corporación.
4. Otorgar atención profesional y orientación a los funcionarios y sus grupos familiares.
5. Supervisar y coordinar la labor de los profesores encargados del bienestar de los alumnos en las Unidades Educativas.
6. Mantener adecuado contacto interinstitucional para la obtención de recursos humanos y materiales.

7. Recolectar información relativa al trabajo que se desarrolle en Escuela y Liceos con fines de diagnóstico y evaluación.
8. Programar la realización de Escuelas de Padres de acuerdo a los intereses de padres y apoderados en las Unidades Educativas (Capacitación, entrega de conocimiento).
9. Participar en reuniones técnicas con otros profesionales e instituciones.
10. Participar en reuniones técnicas con la Dirección o con otros profesionales del nivel central.
11. Evaluar e informar periódicamente a la Dirección de la marcha de las diferentes actividades.

**5. Problemática que atiende Servicio Social:**

La problemática general que atiende Servicio Social está conformada por las necesidades básicas del educando. En este sentido, encontramos serios problemas conductuales que se manifiestan en ausentismo escolar, repitencias y desajuste escolar.

En el área social, las necesidades del alumnado llevan al Asistente Social a dedicarse a la atención individual de aquellos menores en situación irregular y en riesgo social: vagancia, abusos sexuales, abandono de menores y maltrato físico por parte de los padres.

La coordinación que Servicio Social realiza, cubre necesidades también en el plano salud y alimentación.

**6. Proyectos que implementa Servicio Social:**

**a) Departamento de Bienestar de Alumnos.**

**1. Objetivo General:**

Preocuparse por el bienestar de los alumnos a través de acciones que les proporcionen la satisfacción de necesidades básicas y humanas, que les permitan un máximo rendimiento escolar y la búsqueda del desarrollo integral.

**2. Objetivos Específicos:**

- Diagnosticar la realidad social de la población escolar de Enseñanza Pre-Básica, Básica, Media y Tercera Jornada.
- Implementar Programas de Asistencia Social Escolar, acorde con las Políticas y Planes emanados del Gobierno.
- Planificar la obtención y distribución de los recursos humanos y materiales necesarios de la comunidad intra y extra escolar, en pro del bienestar general.
- Contribuir a disminuir las tasas de repitencia, ausentismo y deserción en el proceso educativo.

- Fomentar y estimular el establecimiento de relaciones cada vez mas estrechas entre los establecimientos educacionales, el hogar y la comunidad.

### **3. Proyectos que integran el Area Bienestar Alumnos:**

Los proyectos que a continuación se presentan se basan, en su mayor parte, en la experiencia lograda por el equipo de Asistentes Sociales de la Dirección de Servicio Social, en la realización y desarrollo de proyectos de bienestar social en sus respectivas unidades educativas, en las cuales se desempeñaban. En consecuencia, lo que se propone a continuación es la sistematización y ampliación de las actividades que se realizan a todos los establecimientos educacionales dependientes de la Corporación.

A continuación se listarán los proyectos y el lector podrá profundizar en su conocimiento consultando el Anexo N° 1.

#### **3.1 Alimentación.**

Dirigido a coordinar y supervisar los programas de alimentación complementaria de los educandos de la comuna, catalogados en el índice de extrema pobreza.

#### **3.2 Beneficios.**

Orientado a colaborar a la labor docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de lograr un buen rendimiento de los educandos y, a contribuir a evitar la deserción e inasistencia escolar.

### **3.3 Médico-Dental.**

Destinado a contribuir a la salud médico-dental del alumnado a través de acciones de prevención y tratamiento.

### **3.4 Asistencial.**

Tendiente al diagnóstico de la problemática del alumno y su familia en caso de situaciones conflictivas que afecten el rendimiento escolar y la asistencia a clases. Junto a esto, proporcionar tratamiento social.

## **b) Departamento Asistencial Funcionarios.**

### **1) Objetivo General:**

- Crear una estructura funcional a fin de asistir en forma permanente al personal dependiente de la Corporación Municipal de Valparaíso, mediante una acción organizada que garantice el mejoramiento de los niveles de vida.

### **2) Objetivos Específicos:**

- Diagnosticar la realidad socioeconómica de los funcionarios de la Corporación Municipal de Valparaíso, para detectar las verdaderas necesidades sentida por ellos.
- Crear Proyectos de Acción Social en favor del personal, a través de mecanismos que posibiliten la utilización adecuada, y racional de los recursos

existentes.

- Proporcionar atención integral del personal, considerándolo en su aspecto global, bio-psico-social.
- Solucionar en forma oportuna las situaciones problemáticas que puedan afectar a los funcionarios.
- Crear los mecanismos necesarios (técnicos administrativos), que posibiliten la utilización adecuada de los recursos humanos, materiales y financieros que disponga la Corporación.

### **3) Estructura y Funcionamiento.**

El Departamento Asistencial de Funcionarios de la Corporación Municipal de Valparaíso, requiere de Asistente Social y apoyo Administrativo, contable y de otros profesionales.

### **4) Funciones del Departamento Asistencia Social Funcionarios.**

#### **a.- De Tratamiento Social.**

- Proporcionar atención integral de los funcionarios y su grupo familiar en todos los problemas socioeconómicos y que puedan afectar su condición personal, rendimiento y relaciones laborales.
- Realizar visitas domiciliarias con fines de

diagnóstico y tratamiento social.

- Realizar trámites y gestiones internas y externas en relación a problemas que afecten al funcionario de exclusiva competencia de Servicio Social.
- Elaborar Informes Sociales a solicitud del funcionario o instituciones, a fin de acreditar su situación laboral y familiar.
- Administrar beneficios sociales y asistenciales concebidos por la Corporación en favor de los funcionarios.

**b.- Investigación y Diagnóstico.**

- Detectar a través del Método de Caso y Grupo las necesidades y problemas comunes de los funcionarios, señalándolos al nivel de Gerencia para promover y organizar programas de acción social.

**c.- De Educación y Capacitación.**

- Informar e interpretar la legislación laboral y previsión social vigentes a fin de orientar a los funcionarios y a sus familias para que obtengan los beneficios que les correspondan.
- Utilizar todos los medios de comunicación interna para divulgar los Programas de Servicio Social.
- Contribuir a la creación y asesoramiento de

organizaciones culturales, recreativas, sociales y asistenciales, al interior de la Corporación, destinadas a proporcionar medidas de bienestar social en favor de los funcionarios y su grupo familiar.

**d.- De Colaboración y Asesoría.**

- Colaborar en actividades programadas en beneficio de los funcionarios y su grupo familiar dando prioridad al trabajo profesional propiamente tal.
- Colaborar en la elaboración de programas de capacitación del personal detectando e interpretando sus necesidades.
- Prestar colaboración a las otras áreas o departamentos existentes de la Corporación, a objeto de asesorarlos en la solución de problemas que se presenten y así mejorar las relaciones laborales.
- Realizar estudios profesionales que la Gerencia solicite en relación al personal.

**Metas:**

Incorporar al departamento asistencial de funcionarios al 100% del personal que desee afiliarse en forma voluntaria.

#### **Actividades:**

- Realizar investigaciones permanentes de los intereses y necesidades del personal.
- Análisis de los resultados de las investigaciones y su posterior armonización con las políticas sociales existentes.
- Elaborar programa de actividades.
- Elaboración de un Reglamento Interno que contemple los derechos y deberes de los funcionarios (norma interna de autoreglamentación) adscritos al departamento.

#### **4.- Proyectos que lo integran:**

Los proyectos destinados a funcionarios se abocan a las siguientes áreas:

##### **1. Médico-Dental:**

Destinado a cautelar la salud del funcionario en su trabajo o fuera de él.

##### **2. Asistencial:**

Referido al establecimiento, en una primera etapa, de programas de acción relativos a viviendas, capacitación y atención profesional de Servicio Social.

El lector puede ahondar en conocimientos remitiéndose al anexo N° 2.

## **B) Departamento de Extensión.**

### **1.- Objetivo General:**

Lograr una mayor y efectiva participación de la comunidad en los esfuerzos educativos de los servicios de educación dependientes de la Corporación.

### **2.- Objetivos Específicos:**

- Promover una integración efectiva de las familias de los educandos en el proceso educativo.

- Interesar a los padres y/o apoderados a participar en las Escuelas para padres de modo que colaboren en las actividades que éstas promueven a fin de mejorar la relación padre-hijo.

- Proporcionar conocimientos de las características del niño y del adolescente y otros aspectos de su vida que influyen en el desarrollo de la personalidad del individuo.

- Fomentar la realización de prácticas profesionales y seminarios de tesis en el sistema administrado por la Corporación, con el fin de ampliar y profundizar el conocimiento de aspectos básicos de ámbito social.

- Lograr que los alumnos en práctica apliquen la metodología de servicio social a nivel individual y grupal en una realidad concreta.

### **3.- Estructura y Funcionamiento.**

#### **a) Estructura del Departamento:**

Este departamento depende en forma directa de la Dirección de Servicio Social y requiere del siguiente personal:

- Asistente Social.
- Apoyo Administrativo.
- Otros profesionales (equipo multiprofesional integrado por psicólogos, médicos, monitores, etc).

#### **b) Funciones del Departamento:**

- Crear los mecanismos técnicos y administrativos para la realización de proyectos de extensión.
- Coordinar la labor del departamento con organismos públicos y privados que desarrollen tareas afines con el proceso educativo.
- Planificar, organizar, coordinar y evaluar las actividades de las Escuelas de Padres.
- Asesorar el funcionamiento de las escuelas de padres en las unidades educativas de la Corporación.
- Promover la colaboración de la comunidad organizada en las Escuelas de Padres.
- Supervisar y evaluar la realización en Prácticas Profesionales y/o Seminarios de Tesis.

- Diseñar temáticas a estudiar por los alumnos en práctica.

#### **4.- Metas:**

- Reorganizar en las unidades educativas las Escuelas de Padres, orientándolos de acuerdo a las ideas y conocimientos que tienen éstos de su medio ambiente y su nivel cultural.

- Realizar una vez al año una Escuela de Padres a nivel básico y de enseñanza media.

- Auspiciar la realización de prácticas profesionales y seminarios de las Universidades y Centros de Estudios Superiores.

- Incorporar al 100% de los alumnos que deseen hacer sus prácticas profesionales en las áreas, departamentos o unidades de la Dirección de Servicio Social.

#### **5.- Actividades:**

- Elaborar programas de trabajo para organizar y hacer funcionar las Escuelas de Padres.

- Gestionar la obtención de recursos humanos y materiales para realizar las Escuelas de Padres.

- Formar un equipo multiprofesional para que colabore permanentemente con las Escuelas de Padres.

- Divulgación del funcionamiento de las Escuelas de Padres en las unidades educativas de la Corporación.

- Supervisar y evaluar las prácticas profesionales.
  
- Informar periódicamente sobre el desarrollo de las actividades del departamento a la Dirección de Servicio Social.
  
- Evaluar periódicamente las actividades desarrolladas por el Departamento.

#### **6.- Procedimiento de Ejecución.**

Este Departamento trabaja a dos niveles:

- Central: donde se planifica y se asesoran las actividades que ejecuta el departamento.
  
- Unidad Educativa: se ejecutan los proyectos y programas elaborados por el nivel central, para esto se requerirá que cada unidad educativa designe un profesor relacionador a nivel central.

#### **7.- Proyectos que integran del Departamento de Extensión.**

Estos proyectos se refieren a Escuela para Padres y Prácticas Profesionales y/o Seminarios de Tesis.

El primero tiende a elevar en los padres la conciencia de sus responsabilidades y la comprensión de los problemas del desarrollo de los hijos.

El segundo pretende propiciar la incorporación de alumnos practicantes o seminaristas al Departamento de Extensión. Para mayor información ver anexo N° 3.

**FASE PILOTO**

## INTRODUCCION

Se ha dado en llamar **Fase Piloto** a la primera parte de la intervención profesional del presente Seminario en que la modalidad de trabajo asume el análisis de errores respecto de los ensayos de acciones realizados, de manera metódica. En este contexto, se planteó como objetivo de la fase el efectuar una aproximación diagnóstica a la situación problema para luego probar estrategias de trabajo destinadas a impactar en ella con el fin último de crear un modelo de intervención realista en Salud Mental Escolar.

Al término de la Fase que tendrá una duración de 9 meses (noviembre 1990 - julio 1991), se aplicará un corte evaluativo no excesivamente riguroso con el objeto de detectar causas de errores y éxitos e introducir la retroalimentación adecuada. En la Fase Piloto se desarrollará el primer ciclo completo del proceso metodológico de Servicio Social, que se constituirá en retroalimentador del sistema y base del siguiente ciclo en la Fase Modelo. En términos de modalidad de trabajo se incluye, en esta Fase, a los alumnos en práctica profesional de Grupo.

El equipo de trabajo quedó conformado por Docente Guía, Director de la Dirección de Asistencia Social de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social y Alumnas Seminaristas, como directores del proyecto; por Docentes Supervisores Académicos de la U. de Valparaíso; por Asistentes Sociales Supervisores institucionales; por 18 alumnos en práctica de Grupo; y, por el equipo de Neurosiquiatría infantil del hospital Van Buren.

Cabe señalar que la intervención profesional de Servicio

Social frente a los problemas de conducta de los escolares fue solicitada por la institución patrocinante y formalizada en diciembre de 1991. Corporación Municipal se comprometió además a entregar recursos materiales y financieros necesarios para la implementación de la acción.

El Seminario de Título se plantea en el nivel de intervención grupal. En este contexto, la institución patrocinante seleccionó 9 escuelas que atienden sectores populares y dentro de ellas un curso del cual se formaría un grupo de trabajo. Este grupo, para evitar la estigmatización y por ende la limitación de la posibilidad de cambio del niño con problemas conductuales, quedará conformado por 10 sujetos con problemas y 5 "modelos" en términos de liderazgo positivo que ejercieran el rol de modeladores de nuevas conductas en sus compañeros.

A objeto de que la intervención profesional se oriente al logro de los objetivos, las alumnas seminaristas entregarán lineamientos comunes de trabajo durante toda la Fase utilizando como instrumento para ello las entrevistas de coordinación y las reuniones de trabajo. Se pondrá a disposición de los miembros del equipo el anteproyecto de investigación con sus respectivos instrumentos.

La estructuración de la Fase Piloto contempla el diseño de investigación; el diagnóstico; y en un tercer capítulo la sistematización de la intervención profesional.

La sistematización constituirá en sí la retroalimentación del sistema. De ahí el énfasis que se le asigna dentro de la

Fase.

Precisando aún más se puede decir que se trata de un trabajo metodológico e interpretativo que intencionalmente se hace sobre nuestros relatos y vivencias, con un marco de referencia, para hacerlas más claras y significativas para otros. Traduce la acción a un lenguaje que va más allá de la vivencia individual para que pueda ser comprendida por los demás.

Para dar cuenta de la intervención profesional, la sistematización se estructuró de acuerdo a los siguientes ejes temáticos, siguiendo el esquema del proceso metodológico: características generales de la escuela, elementos de diagnóstico, intervención profesional, resultados, fase de desarrollo del grupo y dinámica interna.

Los procesos que se vivenciaron a nivel de la intervención profesional adquieren la connotación de ejes centrales, como es el caso del estilo de conducción y manejo grupal alcanzado por los alumnos en práctica; y, de ejes de apoyo tales como las técnicas, recursos y condiciones ambientales que afectaron el proceso.

**I .      DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### 1.1. FORMULACION DEL PROBLEMA

La aproximación al Niño con Problemas Conductuales, como concepto, se propone a continuación al lector en forma sucesiva, pretendiendo hacer referencia a la gama de factores que confluyen en él.

El desarrollo humano se da en un continuo donde, la base de la integración de la personalidad adulta está en la niñez, período comprendido entre los 6 y los 12 años.

Su inicio está marcado por una serie de cambios tanto en los aspectos físico como síquico y social. En este último, el ambiente extrafamiliar se ampliará considerablemente con la incorporación a la escuela y creciente contacto con otros niños. Al comienzo de este período (6 a 7 años), se produce un marcado aumento de los impulsos a la actividad, se presenta un relajamiento de la relación del niño con el hogar perdiéndose la estrecha dependencia de la etapa anterior. Los niños se muestran inestables en sus expresiones de afecto hacia los demás, lo que los hace muy sensibles a los refuerzos y al castigo. Entre los 7 y 9 años, se produce una acentuación de las tendencias a la asociación reflejada en la formación de grupos especialmente de movimiento.

Entre los 9 y los 11 años los juegos son marcadamente más agresivos. El niño se abre a la aventura, acepta y se arriesga por desafíos en lo que busca afianzar su concepto de competencia. El grupo de pares se convertirá en lugar de aprendizaje y entrenamiento e irán contribuyendo a la formación del concepto de sí mismo. Cuando las condiciones ambientales que rodean al individuo son desfavorables, implicando la insatisfacción de necesidades de subsistencia, estimulación y

seguridad afectiva, el proceso de desarrollo se vuelve disarmónico, es decir, algunas funciones maduran, otras áreas quedan detenidas o incompletas en espera de circunstancias favorables.

Este planteamiento conduce a preguntarse qué sucede con el desarrollo sico-social de los escolares de sectores populares, insertos en un contexto permanente de deprivación.

Estudios realizados en Santiago (Bralic, 1984) sobre la base del Inventario de Problemas Conductuales y Destrezas Sociales (IPCDS) de Achenbach, para determinar la prevalencia de problemas emocionales en niños de 6 a 11 años, establecen que habrían ciertos factores asociados al nivel socioeconómico que incidirían en "una proporción progresivamente creciente de niños con problemas a medida que se desciende en la escala de estratificación"<sup>1</sup>. Entre los factores sociodemográficos considerados en el estudio se encontraban, nivel educacional y actividad laboral de los padres, estabilidad familiar, vivienda, ingresos, además de edad y sexo.

Al analizar los resultados se encontró, en cuanto al Índice de Problemas Conductuales (IPC), que el puntaje varía inversamente proporcional al Nivel socioeconómico (NSE) esto es, "sólo un 2,1% del NSE alto presenta alto IPC v/s un 5,5% y un 9,6% de los niños de NSE medio y bajo respectivamente"<sup>2</sup>. Tanto hombres como mujeres obtienen altos índices de IPC con la misma frecuencia y en cuanto a edad, se observa mayor prevalencia en los niños de 10 a 11 años (8,4% v/s 6,5 % en los

---

1 BRALIC, S; SEGUEL, Y. "Prevalencia de trastornos síquicos en la población escolar de Santiago". CEDEP-UNICEF, 1984. Pág. 8

2 BRALIC, S; SEGUEL, Y. Idem (1984) pág. 20

9 a 10 años.

Respecto al Índice de Destrezas Sociales la mayoría de los niños aparecen con un buen IDS y en los casos que acusan déficit, la mayoría de las veces se trata de un problema específico en un área (área actividades mejor índice NSE alto; área social más desarrollada NSE bajo, quienes presentan también el menor desarrollo en el área escolar).

Más reciente, en 1991, se seleccionó una muestra de 10 escuelas que atienden sectores populares en la Comuna de Valparaíso.

Se seleccionó, en cada una de ellas, un curso (3º ó 4º básico) calificado como indisciplinado por el Director del establecimiento.

Como un intento de aproximación a la realidad de las alteraciones de comportamiento de los niños en la escuela, se estudió la conducta de 318 alumnos de ambos sexos, de los cuales, 103 (32.3%) presentaban algún tipo de trastorno conductual relacionado con agresividad, conducta interruptora y otros, calificados por la profesora jefe como graves y amenazadores para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>3</sup>.

Sobre la base de estos antecedentes, el propósito de este Seminario de Título es contribuir a elevar el nivel de Salud Mental de los escolares, por medio de un proceso de

---

3 Observación de la realidad escolar en una muestra de 10 escuelas que atienden sectores populares en la Comuna de Valparaíso. Trabajo práctico efectuado por alumnos de la cátedra "Teoría y Técnicas de Servicio Social de Grupo". Noviembre, 1990.

investigación e intervención que de lugar al desarrollo de alternativas de acción tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación planteada como requerimiento fundamental en las Políticas de Gobierno.

Shea define la Salud Mental como la capacidad para desempeñarse o funcionar en forma competente dentro del medio.

La situación del niño con problemas de conducta se contrapone a esta definición ya que su comportamiento, en el marco normativo de la escuela, es desadaptativo.

Para efectos de este estudio se entenderá como **NINO CON PROBLEMAS DE CONDUCTA** a aquel que presenta alteraciones en el comportamiento, déficit en el desarrollo de destrezas sociales y/o baja autoestima, por sí o en conjunto.

Estas manifestaciones inciden en el desarrollo del proceso educativo en la medida que impiden el aprendizaje en el niño, puede entorpecer el de sus compañeros y afectan sus relaciones interpersonales a nivel familiar y escolar.

El niño que presenta alteraciones de comportamiento se caracteriza por presentar rasgos de agresividad verbal y física en el medio escolar, por entrar frecuentemente en conflicto con las normas establecidas por padres y profesores, labilidad atencional, falta de autocontrol, entre otras, las que contribuyen a crear un clima de tensión tanto en maestros como en alumnos.

En sus relaciones familiares el niño es visto como un problema por los padres a lo cual responden con castigo con lo

que, sin intención, muchas veces refuerzan la mantención de las conductas.

En su relación con los pares tienden a asociarse con niños de similares características con quienes realizan actividades que son consideradas negativas por observadores (molestar o pegar a niños menores o más débiles, tirar piedras a vidrios de la escuela, romper mobiliario, etc.).

Este tipo de problema es de expresión claramente externa por lo cual es fácilmente detectable y tipificable tanto en la escuela como en el hogar.

La Destreza Social es la capacidad para abrirse al medio e interrelacionarse con él. El niño necesita en esta etapa experimentar formas de organización creándolas o perteneciendo a ellas, desarrolla la apertura al mundo circundante a través de la relación con sus pares. El deporte, la recreación y la pertenencia a grupos que lo lleven a desarrollar sus potencialidades son vitales para afianzar su sentido de competencia y capacidad de relación.

Al considerarse el hecho de que el escolar vive la crisis sicosocial de Laboriosidad v/s Inferioridad (Erikson) que lo abre al mundo de la competencia, el trabajo y la industria y, que la forma como resuelva el conflicto está determinada por los contactos interpersonales que alimentan el concepto que el tiene de sí en uno de los dos polos, resulta evidente la desventaja en que se encuentra el niño al carecer de destreza social y lo determinante que es esto en su inserción futura en la sociedad.

El niño que presenta esta problemática no se constituye en elemento entorpecedor de las actividades escolares en el aula.

Esta situación pudiera aplicarse en cierta medida al niño que tiene baja autoestima. Al tener un concepto desmerecido de sí, sentirse incapaz de realizar actividades normales a su edad y responder con "no sé" o "no puedo" frente a los desafíos a que lo enfrenta el medio social y escolar, el niño va creando en los que lo rodean la concepción de que él es efectivamente incapaz. Esta inseguridad y dependencia hacen que los adultos con que está en contacto (padres, profesores) lo vean como una persona que no puede resolver por sí misma y que necesita ayuda constante.

El caso del niño que reacciona con negativismo ante su baja autoestima se expresa en golpes y gritos al objeto o actividad ante la cual se siente incapaz o que no se atreve a intentar.

La baja autoestima de los niños se ve reforzada por las actitudes que los adultos significativos y grupo de pares tengan frente a él. El niño que no es estimulado por la familia ante sus logros, que es ridiculizado por los padres, el niño que no es considerado hábil por sus compañeros de juegos, desarrollará sentimientos de no ser querido ni valorado y en consecuencia, la formación de su autoconcepto, que es tarea vital en esta etapa, se verá truncado o resuelto en el polo negativo.

De lo anterior se desprende que, en la medida que el niño en edad escolar presente alteraciones en alguna de las áreas descritas, se verá impedido de adaptarse al proceso educativo

en forma normal y por consiguiente, el proceso de desarrollo perderá su continuidad y el advenimiento de la adolescencia será enfrentado con serias dificultades pudiendo existir la posibilidad de que se exacerben sus actuales trastornos transformándose en un adolescente inadaptado.

La prevalencia de problemas conductuales en las unidades educativas ha sido estudiada en repetidas oportunidades por las disciplinas que se relacionan con la educación. Servicio Social ha contribuido a la investigación y tratamiento de esta problemática a través de los Seminarios de Título y al quehacer profesional anónimo en esta área.

Lo anteriormente expuesto hace necesaria la investigación de la problemática conductual de los escolares de sectores populares en relación a la magnitud, tipo e impacto de las alteraciones que presenta en su interacción con el medio familiar y escolar.

## 1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACION

1. Cuantificar las manifestaciones de los problemas conductuales, que presentan los sujetos de estudio.
2. Determinar los factores incidentes, a nivel personal y familiar, en la gestación de los problemas de conducta del escolar.
3. Caracterizar cualitativamente el comportamiento de los sujetos de estudio en el contexto del grupo de pares.
4. Caracterizar sociodemográficamente al niño con problemas conductuales y su medio familiar.
5. Caracterizar las unidades educativas a que pertenecen los sujetos de estudio.

## 1.3 MARCO DE REFERENCIA

El hombre, desde una perspectiva biosicosocial, es el ser que necesita más tiempo para su maduración.

A medida que se desarrolla se va haciendo más independiente y autosuficiente a través de las instancias de socialización y educación.

Ambos procesos tienen como objetivo el lograr la adaptación del hombre a la sociedad.

Según Piaget, el concepto de adaptación evoca naturalmente la idea de relación entre el individuo y el mundo exterior. El

niño se adapta a su medio familiar, a la escuela, a su grupo social. En el complejo proceso de adaptación que debe realizar el escolar se le presentan como exigencia, por una parte, la iniciación del aprendizaje escolar con todas sus implicancias( esfuerzo intelectual, competitividad, aparición de responsabilidades individuales en el trabajo, ausencia de apoyo protector de la familia, etc.) y por otra, el conocimiento de personas nuevas y diferentes modos de comportamiento, nuevas reglas y la adopción de formas de respuesta según lo determina el medio.

Estos procesos han preocupado tanto a la educación como a la psicología, sin embargo, las teorías del Aprendizaje han sido producto de investigaciones de esta última.

Pavlov y Beheterev crearon el concepto de "reacción condicionada", según el cual, un estímulo que actúa sobre un organismo puede convertirse, tras repeticiones, en desencadenante de este movimiento.

Howard formuló su clásica hipótesis de que la respuesta del aprendizaje a un estímulo dado, depende de la firmeza de la conexión.

Skinner logró un importante cambio en el campo de las teorías estímulo-respuesta, demostrando empíricamente que es posible aprender conductas complejas mediante la recompensa de conductas parcialmente deseadas.

La psicología de la Gestalt indicó que el aprendizaje ocurre por percepciones de totalidades, según los gestálticos, es condición para el aprendizaje que el que aprende se

encuentre en condiciones de controlar la situación.

## **EL NIÑO ESCOLAR.**

La designación "Edad Escolar" alude a la situación vital y rol social que tienen la mayoría de los niños entre los 6 y 12 años aproximadamente en nuestra sociedad.<sup>4</sup>

Esta etapa se caracteriza por la confluencia de procesos psicológicos y sociales que llevan a una creciente separación e independencia del niño con respecto a sus padres y por ende, una consecuente participación en el medio extrafamiliar (Aldaus, 1978 en Elsuer y otros, 1978). Es un período de integración y organización de innumerables procesos, experiencias y aprendizajes que se van gestando desde el nacimiento (Bertwart y Zegers, 1980).

Características bio-sico-sociales del niño escolar.

### **- Area de desarrollo biológico**

Después de superada la primera transformación de la configuración corporal, en la cual se producen importantes procesos de maduración y cambios del desarrollo orgánico, el niño de esta edad tiene que alcanzar un estado de armonía, salud y vigor corporal que es propio de la edad. Este se expresa en un "fuerte impulso a la actividad, a la realización

---

<sup>4</sup> FERNANDEZ, OLGA y otros. "Afecto y poder en el padre: su relación con el rendimiento escolar, las destrezas sociales y los problemas conductuales de los hijos escolares". Tesis para optar al título de Psicólogo, P.U.Católica de Chile, 1989.

de grandes empresas y aventuras"<sup>5</sup>.

En el logro de estas características corporales intervienen 2 factores de tipo ambiental que son decisivos: la alimentación y la actividad física misma que pesa como estímulo para este desarrollo.

Esto se ve claramente cuando se observa el juego típico de esta edad que es predominantemente físico, activo e incluso violento. El niño sano es fundamentalmente inquieto, activo, "industrioso" como lo señala Erikson.

Esta actividad desarrolla su organismo, favorece el control del propio cuerpo y la adquisición de las más variadas habilidades motoras, destacándose una desarrollada motricidad fina y equilibrio en cuanto a los movimientos del cuerpo y control de éstos (Beas y Cid, 1982). En este sentido, Erikson (1973) plantea que desde el punto de vista biológico el niño "es un ser independiente en la medida que domina el campo ambulatorio, puede desplazarse y presenta un adecuado desarrollo óseo y muscular"<sup>6</sup>. Los niños incursionan el ambiente, se aventuran en las más difíciles situaciones arriesgando su integridad física, prueban sus capacidades: hasta dónde pueden subir, desde qué altura pueden saltar, etc. presentan un intenso sentido del propio poder, sobreestimando sus fuerzas y vigor físicos.

Resulta evidente la importancia de que las circunstancias ambientales proporcionen la oportunidad al niño de desarrollar

---

5 BERTWART, T; ZEGERS, L. "Psicología del Escolar". Ed. Nueva Universidad, Colección Teleduc. Escuela de Psicología. P.U. Católica de Chile, 1980. Pag. 74

6 ERICKSON, E. "Infancia y Sociedad". Ed. Normé, Bs. Aires, 1973. Pag. 58

estas actividades y los efectos nocivos que pueden generar la coartación y restricción de ellas. Esta situación plantea un desafío a la organización de la actividad educativa: hay que educar al dominio y control de la conducta sin desconocer estas características del desarrollo corporal del niño.

- **Area de desarrollo cognitivo**

En el área cognitiva, el niño se caracteriza por un pensamiento operacional concreto.

Puede razonar lógicamente frente a objetos y situaciones reales pero le resulta muy difícil operar con proposiciones que no tengan que ver con la realidad concreta. Así, el niño no puede trascender de su realidad concreta y pensar en las múltiples alternativas posibles (Mussen y otros, 1987). Hay 2 aspectos en la actividad del niño a esta edad en los que Piaget hace hincapié. Primeramente a nivel del trabajo individual se nota un importante aumento en la concentración de la atención y en segundo lugar, la capacidad de cooperación constituye una nota característica del trabajo grupal. Lo que ocurre es que "a nivel intelectual el niño ha abandonado su egocentrismo y es capaz de distinguir su punto de vista del ajeno" <sup>7</sup>.

En la acción individual, esta transformación del pensamiento implica el apareamiento de la reflexión. El niño piensa antes de actuar. En el plano colectivo, la capacidad de cooperación le permite observarse desde distintos frentes. El tipo de comportamiento lúdico del niño en esta etapa constituye

---

<sup>7</sup> BEAS, J ; CID, E. "Bases Sicológicas para la educación del escolar básico". P.U.Católica de Chile. Escuela de Educación.Santiago, 1982. Pag. 164

un sistema de acciones coordinadas que, en definitiva, resultan de especial importancia tanto para el desarrollo de la inteligencia como de la afectividad.

En el plano de la inteligencia, tanto las vivencias lúdicas como el trabajo grupal implican una serie de condiciones que representan el inicio de la lógica que constituye, precisamente, "el sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los puntos de vista correspondientes a individuos distintos y también los que corresponden a intuiciones o percepciones sucesivas del mismo individuo" <sup>8</sup>.

Piaget destaca que los instrumentos mentales que permiten estas transformaciones están representados por "la operación en el plano de la inteligencia y la voluntad en el plano de la afectividad" <sup>9</sup>.

#### - **Area de desarrollo psicológico**

No obstante la decisiva significación de la maduración biológica y los procesos cognitivos, para comprender la naturaleza y el profundo origen de la conducta del niño es necesario poner atención a los procesos dinámicos afectivos que ocurren en la edad escolar y que asumen el papel de motivadores de la conducta cognitivamente organizada.

El primero de ellos es el proceso de identificación que se constituye en uno de los determinantes principales de la

---

<sup>8</sup> PIAGET, J. "Seis estudios de Psicología". ED. Seix Barral S.A. Barcelona, 1973. Pag. 65

<sup>9</sup> BEAS, J; CID, E. Idem, 1982. Pag. 192

configuración de la personalidad del escolar. Bertwart y Zegers, (1980) la definieron como el fenómeno de pensar, sentir y comportarse como si las características del otro (modelo) fueran propias. El niño hace suyos aspectos de las personas que más directamente lo afectan o interactúan con él (Erikson, 1959).

Aunque es un proceso complejo y la psicología no ha logrado dar cuenta plenamente de él, se pueden señalar características que lo definen más precisamente. Estas provienen del campo de la investigación de conductas donde se ha constatado que "éstas no requieren un entrenamiento o particular refuerzo y sin embargo son más estables y permanecen por más tiempo"<sup>10</sup>. Dos hechos importantes se relacionan con esta evidencia: la identificación pareciera implicar una captación profunda y básicamente afectiva del modelo y, un poderoso componente motivacional. El modelo genera la necesidad de ser como él y dependencia afectiva porque tiene poderes y capacidades deseables de tener (Mussen y otros, 1987).

La identificación implica una introyección del modelo, algo así como una interiorización o incorporación de él en la propia personalidad lo que lo diferencia de la simple imitación.

La identificación sirve al proceso de organización y desarrollo de la conducta adaptativa, orienta este proceso siendo crucial para la configuración de la personalidad y la socialización. Los modelos introyectados configuran los modos de sentir al mundo y a sí mismo y los principios de regulación

---

<sup>10</sup> MUSSEN; CONGER; KAGAN. "Desarrollo de la personalidad del niño". ED. Trillas, México, 1974.

de la conducta que se relacionan roles sexuales, normas, morales, valores, aspiraciones e ideales (Bertwart y Zegers, 1980).

Este proceso está particularmente acentuado en la edad escolar dado que el niño no está aún en condiciones de establecer y guiarse por su propia identidad sino que se guía por la del modelo, que en la mayoría de los casos es el padre del mismo sexo.

El segundo proceso dinámico afectivo es la formación del concepto de sí mismo definido por Bertwart y Zegers (1980) como una compleja constelación de experiencias, sentimientos y actitudes relacionadas con la propia persona <sup>11</sup>. Numerosos trabajos en el área de la salud mental han demostrado la estrecha relación entre la calidad del concepto de sí mismo que tienen los individuos y la fuerza, confianza y seguridad con que enfrentan el ambiente y las tareas que éste les plantea. Por otra parte, la edad escolar es la época crucial para la formación de este concepto.

Como se señaló en párrafos anteriores, es propio de esta edad alcanzar una armonía corporal que comunica un sentimiento de poder y fuerza. Las nuevas habilidades mentales y del pensamiento dan seguridad para enfrentar las exigencias. Lugo y Hershey establecen que un sano concepto de sí mismo a esta edad muestran una alta relación con el rendimiento escolar y con el ajuste personal y social<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> BERTWART, T. ZEGERS, L. Idem, 1980. Pág. 86

<sup>12</sup> FERNANDEZ, OLGA y otros. Idem, 1989.

Reasoner (1982 en Alcalay y Antonijevic, 1987) describe a los sujetos con alta autoestima como seguros en sus relaciones sociales, contentos consigo mismos y más eficaces para enfrentar las tareas o demandas ambientales ya sean académicas o de otro tipo. Algunos educadores en la línea de Maslow (1954) y Rogers (1959, 1969), han sugerido que el desarrollo del autoconcepto en el sentido de la autoestima tiene consecuencias que van mucho más allá de una meta relativamente estrecha como es el rendimiento escolar: una excelente autoestima sería el distintivo no sólo de un buen rendimiento académico sino de una personalidad equilibrada, madura y sana (Valenzuela, 1983).

El concepto de sí mismo se desarrolla a partir de que el niño tiene conciencia de su Yo, la cual se constituye cuando el niño se reconoce como individuo distinto, separado de los demás. Este conocimiento de sí mismo está fundamentalmente orientado y determinado por las relaciones con personas significativas del ambiente que lo rodea. Este planteamiento ha sido corroborado por numerosos investigadores tales como Davidson, Lang, Ludwig y Maehr, quienes han demostrado que el autoconcepto del niño está íntimamente asociado con el grado de estima de sus padres u otros adultos que signifiquen algo para él (Valenzuela, 1983).

El niño se conoce y siente a sí mismo según como reaccionan los demás frente a él, como juzgan sus conductas y posibilidades, como lo califican.

Este fenómeno, de primordial importancia en la edad escolar, se pone en juego en la actitud que tienen los padres hacia él, en la reacción de sus amigos, en la aceptación por parte del grupo, en la actitud que tienen para con él sus

profesores y amigos.

- **Area de desarrollo social**

Erikson, en su particular interpretación del desarrollo social señala que la industria, el trabajo y la productividad del niño es la tarea que debe lograr para superar esta etapa.

Sin embargo, este trabajo que el niño realiza lo desempeña en un medio nuevo, especial y característico: la escuela. La influencia que ejercen en él los miembros de la comunidad escolar es determinante de sus éxitos o fracasos posteriores.

Al interactuar, el niño experimenta una serie de nuevos sentimientos que derivan del reconocimiento que logra frente a sus maestros y especialmente a sus compañeros, por sus capacidades para producir. Así, el sentimiento de seguridad surge de la repercusión que tiene su trabajo en el ambiente social y de la influencia educativa que tiene sobre él.

Para Erikson, el logro de la industria significa un nuevo paso en la configuración de la personalidad adulta como lo sostiene en su libro "Infancia y Sociedad" (1973) "antes de que el niño, que ya psicológicamente es un padre rudimentario pueda llegar a ser un padre biológico, deberá comenzar por ser un trabajador y un proveedor potencial"<sup>13</sup>.

El niño debe entonces aprender, en este momento, el rol de trabajador. Comenzará por sus tareas escolares, colaborará en el aseo de la escuela y el hogar, ayudará al padre y la madre

---

<sup>13</sup> ERICKSON, E. Idem, 1973. Pag. 232

en el desempeño de sus roles laborales y así paulatinamente irá interiorizando los diversos papeles que realizará en su vida adulta. Es indispensable entonces para su desarrollo que el medio social le permita intervenir y efectuar una amplia gama de tareas y funciones <sup>14</sup>.

La interacción social que se ejerce al interior del grupo de pares es de vital importancia para el desarrollo de la industria. Cuando el grupo reconoce el rendimiento que en cualquier área demuestra un niño, éste pasa a constituirse en miembro apreciado del mismo. Si por el contrario, el niño no logra destacar o al menos ser aceptado como hábil por los compañeros, le sobreviene de inmediato un sentimiento de inferioridad del que difícilmente podrá librarse. Se siente diferente a los demás y tiende a perder la fe en sí mismo. Al darse esta situación el niño carece de relaciones socioafectivas con sus iguales lo que lo conduce a considerar la escuela y el trabajo escolar como fuente de frustración y fracaso personal.

Erikson sostiene que existen ciertos estilos de crianza o modelos educativos que desde el mismo momento del nacimiento propenden al desarrollo exitoso del niño.

La influencia de la familia en el logro de la industria apunta por una parte a la preparación del niño para su inserción en el mundo escolar y por otro, a permitirle que realice "industrias" en la casa. Muchos padres se molestan porque los hijos piden incesantemente todo tipo de materiales para sus trabajos pero, no siempre el reclamo está referido al

---

<sup>14</sup> BEAS, J; CID, E. Idem, 1982. Pág.98

costo económico dado que en la mayoría de los casos son materiales de desecho. Se reclama porque el niño desordena, urguetea, ensucia, etc. Importante es destacar que esta actitud del niño o es un capricho sino una característica de su etapa de desarrollo que es necesario comprender para facilitar su evolución normal.

La relación afectiva profesor-alumno desempeña también un rol importante en el desarrollo de la industria. La estimulación y el reconocimiento constante frente al logro de los niños será una actitud indispensable. Por el contrario, el desinterés, la exigencia excesiva o la aplicación de la autoridad en forma rígida, provocarán resultados negativos<sup>15</sup>.

#### - **Area del desarrollo Moral**

En la edad escolar el énfasis en el desarrollo de esta área se centra en la formación del Juicio moral; de la **Conciencia**.

El juicio moral se funda en la capacidad de comprensión de la norma y en la comprensión objetiva de la realidad, de la conducta y de las personas.

Su manera de juzgar el hecho moral ya no se centra en la conducta y en su ajuste a la norma, o en sus efectos, sino que se considera el problema de la intencionalidad, la motivación y las circunstancias que motivaron la conducta.

Las normas que el niño introyecta y que conforman su

---

15 BEAS, J; CID, E. Iden, 1982. Pag. 103

código moral provienen del ambiente en que vive, fundamentalmente de la familia. Sus capacidades intelectuales le permiten comprenderlas y aplicarlas.

Los valores que están en juego en esta moral del escolar son justicia y la reciprocidad o respeto mutuo. Estos sentimientos hacen al niño muy sensible en sus relaciones interpersonales lo cual exige especial tacto y atención de parte de los padres y profesores en relación a sus actitudes y modos de tratar al niño. El mal trato y la injusticia, la no consideración de su persona, genera en el niño sentimientos y reacciones agresivas en forma de hostilidad.

Es importante agregar, finalmente, que para el niño son más graves las transgresiones a las normas establecidas en la convivencia con su grupo de amigos que las transgresiones a las normas de los adultos. En las relaciones con los adultos persisten aún los elementos de dependencia y obediencia, mientras que en las relaciones con los amigos priman los sentimientos de justicia y reciprocidad<sup>16</sup>.

#### FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PROBLEMATICA CONDUCTUAL.

Desde un punto de vista sistémico, diversos son los factores que interfieren en la génesis, desarrollo y mantención de esta problemática.

Estos provienen del niño, la familia, el grupo de pares y el medio escolar. Actúan interrelacionadamente configurando una

---

<sup>16</sup> BERTWART, T; ZEGERS, L. Idem, 1980. Pag. 122

totalidad compleja, difícil de estudiar.

Para efectos de esta investigación, sin embargo, se intentará su análisis por separado teniendo presente como punto de referencia, su carácter interdependiente.

#### - **El niño y sus características**

Son factores relacionados con la naturaleza propia del escolar los relativos al desarrollo físico y síquico.

Entre los primeros se encuentra una variada gama de problemas de salud en general, que pueden afectar al menor y que le impiden su incorporación positiva al medio escolar ya que, lo distraen de su tarea y a menudo lo hacen incapaz de una atención prolongada. Además, lo obligan a faltar a clases haciéndole perder el hábito del trabajo escolar.

Entre ellos se encuentra la desnutrición como agente causante de la respuesta del niño a las demandas del sistema escolar, por las consecuencias que genera, sobre todo a nivel de los escolares, cualquier restricción de tipo alimentario. Dicha restricción "estaría afectando la velocidad y el crecimiento del desarrollo físico y síquico"<sup>17</sup>.

Esto último determina una limitación síquica que interfiere seriamente en las posibilidades futuras del individuo al condicionar el bajo rendimiento intelectual de éste.

---

<sup>17</sup> MONCKEBERG, FERNANDO. "Jaque el Subdesarrollo". Ed. G. Mistral, Santiago, 1974.

Respecto del desarrollo síquico es posible encontrar las "anomalías síquicas de carácter genético, como por ejemplo, la subnormalidad intelectual, en cuya categoría están contenidas aquellas dificultades que se derivan de una inteligencia limitrofe o de un aprendizaje lento y retardo mental definido, lo cual les dificulta el aprendizaje a un ritmo normal de estudios". Afectan todo el comportamiento escolar y se manifiestan tanto en problemas específicos de aprendizaje como de conducta.

Wall y Schonnel clasifican un segundo grupo de anormalidades síquicas que no siendo de orden genético, determinan el comportamiento del menor. Son los trastornos emocionales, que asumen el carácter de una deficiencia en los procesos de adaptación emocional pudiendo manifestarse en síndromes angustiosos, depresivos, obsesivos, etc. o en trastornos de conducta y carácter.

En cuanto a sus causas, ellos pueden ser el resultado de alteraciones somáticas, síquicas y ambientales que se reflejan también en el aprendizaje y conducta del menor, incapacitándolo para orientar sus energías en dirección del aprendizaje.

De estos problemas derivan dificultades tales como, el temor y rechazo a la escuela, angustia, inhibición en exámenes, llanto, tristeza, aburrimiento, aislamiento, timidez, mala atención, desconcentración, mala memoria y temor a los compañeros.

Finalmente, los problemas de aprendizaje y los trastornos específicos de aprendizaje se constituyen en factores que al no ser tratados por especialistas, propician en el niño el

surgimiento de sentimientos de inadecuación respecto de las exigencias del sistema escolar.

Los problemas generales de aprendizaje hacen referencia a las dificultades que presenta un niño para seguir normalmente la edad escolar y se caracterizan por un rendimiento insuficiente para sus capacidades reales, en casi todas las materias o áreas de enseñanza.

Sus causas pueden estar relacionadas con inmadurez del niño para la escuela a consecuencia de debilidad física, enfermedades, subnutrición, deprivación sociocultural, deficiencia sensorial o motora, retardo mental, perturbaciones emocionales, carencia de interés y motivación para aprender, niveles de exigencia escolar o familiar muy alta o empleo de métodos escolares inadecuados.

Los trastornos específicos de aprendizaje se definen como dificultades psicológicas del niño para aprender una materia determinada o delimitada a ciertas funciones vitales, por ejemplo, aprendizaje de la lectura por retardo de lenguaje, o aprendizaje del cálculo con alteraciones de pensamiento.

Generalmente están asociados a alteraciones siconeurológicas del desarrollo que pueden darse en las siguientes áreas: receptividad de la información; comprensión de la información; integración de la información y creatividad intelectual; expresión; retención y memoria; atención y concentración.

Trastornos tales como dislexia, disgrafía y discalculia,

que generan problemas en lectura, escritura y cálculo respectivamente, dificultan el proceso educativo general con las consecuentes implicancias en el rendimiento escolar del menor, que podrían hacerle desertar del sistema educativo disminuyendo así las posibilidades de desarrollo personal y adaptación escolar.

### **La Familia.**

La familia es mucho más que un grupo biológico. Es la unidad cultural básica de socialización del niño y en éste ámbito le corresponde transmitir los elementos básicos de la cultura, enseñar los hábitos, implantar los fines a que tenderá el individuo, como también, el comportamiento necesario, las normas principales imperantes en la sociedad. Además, entrega al menor una grado de estimulación que le permita convertirse en un individuo independiente, le provee de un marco experiencial amplio donde encuentra los estímulos y elementos necesarios para su desarrollo.

Cada familia sirve a estas funciones de manera más o menos adecuada.

No obstante, la participación de cada miembro dentro de la familia varía dentro de un continuo que va desde familias autoritarias a democráticas. Además, por efecto de la interacción, la familia se transforma constantemente. Los ajustes que plantea cada etapa dentro del ciclo de vida familiar dependen de la etapa de desarrollo en que se encuentra cada uno de sus miembros. Todo lo anterior, hace difícil analizar el papel de la familia en el desarrollo de la personalidad del niño.

Investigadores han constatado que existen algunas dimensiones esenciales en la configuración de la personalidad y que se relacionan con la capacidad de adaptación del niño. Provenientes del ambiente familiar se encuentran la **Aceptación-Rechazo y la Permisividad-Restricción.**

Aceptación-Rechazo se refieren al grado en que el niño es aceptado o no por la familia, lo que no sólo se relaciona con la capacidad de dar amor y afecto sino que también con la aceptación de él como ser único y distinto, con sus propias necesidades y deseos, con características individuales en la forma de ser y actuar.

Esto se refleja tanto en la satisfacción de sus necesidades como en el interés y grado de participación que tenga la familia en las actividades que el niño realice<sup>1º</sup>.

La aceptación es una condición necesaria para que la socialización sea efectiva, ya que este proceso se realiza a partir de una relación afectiva que lleva al niño a ser y comportarse como la persona querida (Bertwart y Zegers, 1980).

Si el niño ve constantemente frustrada su necesidad de ser aceptado, aumentarán sus resistencias a adoptar las conductas que de él se esperan.

El rechazo psicológico tiene un impacto decisivo en la adopción de normas y conductas socialmente aceptadas. La acentuación de conductas agresivas, el apareamiento de conductas antisociales como la rebeldía, son una manifestación

---

<sup>1º</sup> BERTWART, T; ZEGERS, L. Idem, 1980. Pag. 95

conductual en el niño del rechazo psicológico.<sup>19</sup> Índices de angustia y temor, así como el apareamiento de asma bronquial, artritis, alergias, además en la piel, etc. pueden estar relacionados también con este rechazo.

Permisividad-Restricción abarca el continuo que va desde dar cabida a la autonomía del niño -libertad de movimiento, decisiones- a una coartación total de la libertad personal.

En este continuo deben considerarse dos aspectos. Primero, Permisividad no se refiere a "dejar hacer". Este extremo constituye lo que los autores denominan "abandono pedagógico" expresado en una falta absoluta de orientación y apoyo al niño, lo que tiene consecuencias graves para su formación. El segundo aspecto se refiere a la sobreprotección que implica adelantarse y hacerle al niño lo que él desea o tiene que hacer, negándole oportunidades de enfrentar dificultades o frustraciones. Representa una forma encubierta de coartar la iniciativa personal.

La restricción puede llevar al niño a sentimientos de inadecuación ya que limita la posibilidad de experimentar y probar fuerzas y habilidades. Esto resulta significativo en la edad escolar porque se espera que el niño haya logrado una autonomía física y psicológica que le permita interactuar satisfactoriamente con el medio escolar y el grupo de pares.

Las variables familiares expuestas, en su polo negativo, alcanzan niveles mucho más críticos en las familias marginales debido a las deficientes condiciones socioeconómicas y

---

<sup>19</sup> BERTWART, T; ZEGERS, L. Idem, 1980. Pag. 96

culturales.

Las familias marginales se ubican preferentemente en zonas periféricas de la ciudad caracterizadas por ser de difícil acceso. Habitan viviendas de material ligero y desechos con deficiente saneamiento básico.

El espacio físico es reducido lo que afecta la naturaleza de las relaciones intrafamiliares, hecho que se agrava por la presencia de allegados. Este hacinamiento favorece la desintegración familiar y hace que "la calle se constituya en el equivalente del living, del patio o jardín de las viviendas de otros estratos"<sup>20</sup>.

El rol instrumental asignado al padre o sustituto se ve afectado por la carencia de un trabajo estable y de los recursos mínimos para enfrentar la mantención del grupo familiar lo cual, "trae como consecuencia la pérdida de la autoridad frente a la familia"<sup>21</sup>.

La frustración que genera esta incapacidad para cumplir el rol junto a otros factores, convierte al hombre en un ser agresivo, bebedor habitual, que se impone por el temor a la mujer y los hijos dado que en estado de ebriedad o agresividad extremas utiliza con ellos un lenguaje soez, hiriente y los golpea físicamente.

---

<sup>20</sup> AYLWIN, N y otros. "El contexto familiar en la problemática del menor en situación irregular". RTS No. 49. P.U.Católica de Chile, Santiago, 1986. Pag.7

<sup>21</sup> ALVARADO, S. y otros. "Programa de prevención primaria de drogadicción en escolares de la escuela E-286 de la población Juan Montedónico de Valparaíso". Tesis para optar al título de Asistente Social. U. de Valparaíso, 1986. Pag. 43

El clima existente en la familia marginal es, predominantemente, de tensión, deprivación y agresividad. La ausencia o escasez de medios económicos hace que la madre se vea obligada a buscar trabajo remunerado fuera del hogar con lo cual los hijos quedan solos ya que, es característico que el rol materno queda sin cumplir aunque el padre viva con la familia.

Frecuentemente el niño es impelido a ingresar al mundo del trabajo ante lo cual se le exigen comportamientos de adulto que implican la internalización de modelos de conducta machista, agresivos y carentes de afectividad, autoritarios y exacerbados por la frustración.

Constant, refiriéndose a las familias marginales señala que el niño varón adquiere por imitación del padre, modales exagerados de agresividad los que son reforzados y afianzados con frases elogiosas a su conducta. No ocurre así con las niñas. A ellas se las reprime en forma brusca si expresan desagrado. Se las estimula a ayudar en las tareas domésticas, a cuidar hermanos menores, etc., con lo cual la niña adquiere responsabilidades que no le permiten gozar de la infancia en la misma medida que el varón si bien la de ambos se caracteriza por su brevedad.

El status del niño dentro de la familia es de extrema dependencia de los padres. Se considera un buen hijo a quien es respetuoso, sumiso y obediente y, rebelde, al niño que trata de actuar independientemente de sus padres.

La comunicación entre padres e hijos es escasa y por lo general, "en la interacción verbal con sus hijos los padres

acentúan la emisión de órdenes y mandatos"(36) que, al no ser acatados conllevan castigo físico.

Existe una insuficiencia de estímulos verbales y sensoriales lo cual "obstaculiza la conducta exploratoria del menor, base de su desarrollo cognitivo"<sup>22</sup>. Contribuyen a esta situación la privación del contacto con la madre, el bajo nivel de elaboración del lenguaje y la escasa interacción verbal paterno-filial.

En relación a la privación cultural de la familia, Bravo Valdivieso en el libro "Trastornos del aprendizaje escolar" señala que ésta influye poderosamente en las motivaciones de los niños para estudiar. La actitud familiar negativa hacia la escuela se observa principalmente donde hay padres que valoran negativamente el aprendizaje escolar o, no ven relación entre éste y el éxito económico de los niños, prefiriendo que sus hijos empiecen a ganar dinero a temprana edad para ayudar a la familia.

De esta manera se puede advertir que la actitud negativa de los padres a la escuela, muchas veces producto de su baja escolaridad, se constituye en un obstáculo para la motivación escolar. Esta situación se suma al riesgo de bajo rendimiento de los menores y de presentar conductas calificadas de conflictivas para el medio escolar.

De lo anterior se desprende que la influencia de la familia es decisiva en el desarrollo de las capacidades adaptativas del menor en la escuela.

---

<sup>22</sup> AYLWIN, N y otros. Idem 1986. Pag. 32

## - El Grupo de Pares.

Mucho de lo que se espera que el niño llegue a ser cuando adulto lo aprende en el grupo de pares. De ahí que la influencia de éste sea trascendental para el escolar.

Los grupos se forman a partir de una actividad común: el juego. Este tiene una estructura particular y definida dada por sus normas y por la naturaleza cooperativa asociativa (Bertwart y Zegers, 1982).

El grupo va a permitir al niño el aprendizaje del rol sexual que implica la adquisición de todo un sistema de conductas, actitudes e intereses apropiados, prescritos por los patrones culturales. El grado de tipificación sexual que logre un niño se constituye al interior del grupo, en un importante factor de aceptación y popularidad lo que hace que se fortalezca la diferenciación expresiva del rol favorecido por la naturaleza unisexuada del grupo.

El carácter esencialmente normativo del juego permite al niño vivenciar la experiencia de la norma y regulación social al dar la oportunidad al niño no sólo de interactuar con compañeros en una actividad placentera sino también, de aprender a controlar su conducta y a postergar la satisfacción inmediata de sus deseos en pro del deseo de la mayoría.

Considerando que la aceptación por parte del grupo depende de lo que el niño pueda ofrecer, la actividad grupal le da la oportunidad de lograr este autoconocimiento a la vez que se lo exige. El niño debe probar, ensayar habilidades y destrezas lo que le permite una primera integración personal-social y el

desarrollo de un concepto de sí.

En general se ha visto que los grupos de niños presentan valores, normas y conductas que están de acuerdo con las pautas familiares. Si el grupo de pares se opone a ellas, se producirá un conflicto en el niño cuya resolución dependerá esencialmente de la necesidad dominante de aceptación. Si hay una relación afectiva con los padres el niño se volcará hacia ellos pero, si percibe rechazo familiar y abandono, el niño se ajustará a las exigencias del grupo donde es aceptado.

Las deficientes condiciones de vida en los sectores marginales unidas a las falencias que presentan las relaciones intrafamiliares, hace que la familia tienda a "expulsar" al menor hacia la calle lugar donde cobra vital importancia el grupo de pares al que pueda adscribirse. En la medida que éste canalice en forma positiva las actitudes y sentimientos del niño se convertirá en adecuado para el desarrollo de sus miembros.

Sin embargo, es frecuente encontrar este grupo integrado, en su mayoría, por menores con un alto nivel de frustración y desesperanza, que realizan acciones contrarias a las normas sociales pasando a convertirse en formador y reforzador de conductas desadaptativas.

Para el escolar marginal "su pandilla" es el único mecanismo de escape frente a las tensiones y dificultades de la vida familiar y escolar. El grupo de pares se convierte en el medio que proporciona satisfacción a sus necesidades de pertenencia y seguridad.

## - La Escuela.

La escuela como agente de socialización complementario a la enseñanza familiar establece una serie de tareas para el niño entre las cuales están las demandas de logros cognitivos, demandas de socialización del niño en su rol de estudiante y además, le presenta un conjunto de nuevas relaciones interpersonales que deben incorporar a su mundo social (Piaget, 1932; Sullivan, 1953; Jannis y Smollar, 1985; todos en Stevenson y Baker, 1987).

La tarea educativa entonces, debe guiarse al control y dominio de la conducta considerando las características del desarrollo propias de la etapa. Asimismo, los objetivos pedagógicos deben conciliar los intereses y habilidades de los niños con el fin que se desea conseguir.

Es posible establecer que el proceso educativo es intencional. La consecución de los fines requiere de la integración del profesor con el alumno lo cual agrega el carácter de funcionalidad al proceso. De ahí la importancia que adquiere el profesor como modelo de identificación para el niño.

La escuela tiene un rol decisivo en la formación de los nuevos miembros de la sociedad. Normalmente se asiste por 12 años a ella. He ahí la razón por la cual es objeto de constantes estudios a fin de determinar su operatividad.

### **Institución social transmisora de la cultura.**

Definida como una "institución de carácter social

constituída por un conjunto de alumnos y maestros que forman una comunidad de trabajo y cuyo objetivo fundamental es la educación, transmisión, adiestramiento y propagación de la cultura", la escuela es el pilar fundamental del sistema educativo.

Se le considera como universal y obligatoria por lo cual, en Chile, está legalmente establecido que el ciclo básico debe ser cumplido por todos los niños y el Estado se ha comprometido constitucionalmente a asegurar el cumplimiento de este precepto.

La escuela transmite estos patrones a través de las relaciones que se establecen entre la institución escolar y los alumnos a través del currículum explícito que reflejan los planes y programas establecidos para cada nivel y, de modo considerable también, por medio de lo que ha venido a denominarse el "currículum oculto" de la escuela.

La escuela, como reflejo de la estructura social existente y como reproductora de ella, es necesariamente selectiva marginando de las posibilidades de educación a una amplia gama de individuos. Es selectiva y a su vez discriminatoria ya que desde un principio selecciona entre buenos y malos alumnos, entre los que tienen éxito y los que están destinados a fracasar.

Es discriminatoria en la medida que la selección la hace en función de los distintos niveles sociales.

No es precisamente por azar que los índices más altos de deserción y repitencia escolar se den en los sectores de más

bajos ingresos y el éxito aparezca en los niños de sectores de mayores ingresos. Tampoco se debe al azar que las escuelas que tienen mayor déficit en infraestructura y recursos materiales sean las que atienden a sectores marginales. En este contexto se ubica el niño con problemas conductuales.

#### **Interacción Niño-escuela: limitantes y problemas.**

La educación, fundada sobre el reconocimiento de las características propias del niño en cada etapa de su desarrollo debería lograr, como ideal, que las actividades escolares respondieran a los intereses y necesidades de los niños con lo cual los resultados del trabajo y la disciplina serían superiores a los que se obtienen en un régimen en donde la sanción es el principal control de la actividad escolar.

Ochoa (1983), en relación a la autoridad del profesor da a conocer resultados de algunas investigaciones que permiten apreciar que los padres de sectores populares consideran que el comportamiento del niño, "buen alumno", debe ser "quedarse callado cuando el profesor hable, tratar de agradar al maestro, obedecer y respetar a los profesores".

La importancia de estas opiniones radica en que revelan las características autoritarias de los padres difiriendo notablemente del concepto de los padres de sectores medios.

En relación a la actitud que los profesores asumen respecto de sus alumnos, las investigaciones efectuadas arrojan que se premia al que tiene conducta y actitud pasiva, orientados a la compostura, la prolijidad y las buenas maneras y costumbres.

Diversos estudios que analizan la relación profesor-alumno señalan que los maestros tratan de manera distinta a los alumnos atendiendo al estrato socioeconómico y cultural del que proceda. Así, se espera que el niño proveniente de familias de bajos ingresos tenga bajo rendimiento y este trato produce las diferencias esperadas.

Por el contrario, expectativas favorables en cuanto al rendimiento del niño tienen un impacto positivo. Incluso se ha observado que algunas características de comportamiento y de apariencia física inciden en la calificación otorgada por el profesor.

Otro aspecto que señalan los tratadistas educacionales, al analizar las interacciones que se dan al interior de la sala de clases, dice relación con lo que han denominado "rotulación". Los efectos que ésta va generando en los niños se inserta en la "profecía autocumplida".

En la relación profesor-alumno y alumnos entre sí, se produce una rotulación de ciertos niños que es iniciada generalmente por quien tiene el poder en esas relaciones. La rotulación puede ser entendida como una forma de discriminación que responde a la imagen que el docente se va haciendo de cada niño según las categorías que use para calificar las acciones y conductas de cada uno.

De acuerdo a los estudios, cada niño rotulado empieza a formar una imagen de sí mismo según el rótulo que ha recibido y, empieza a actuar conforme a él. De este modo confirma y refuerza tanto prejuicios y actitudes que encubre el rótulo.

Del mismo modo que el niño rotulado como "flojo" vive el proceso de incorporarlo a su imagen y actuar conforme al estigma, el niño con problemas conductuales ve truncadas sus posibilidades de cambio al atribuírsele, en su calidad de niño problema, comportamientos entorpecedores del desarrollo de la clase los haya realizado o no.

Por otro lado, la actitud de este niño, por provenir de él, es considerada merecedora de una fuerte sanción lo cual no sucede si un niño tranquilo transgrede una norma. El niño con problemas conductuales se convierte en visitante habitual de la oficina de inspectores o directores como es esperable de él a efecto de la rotulación recibida.

Las características que adquiere la relación profesor-alumno, antes de ser calificada en términos negativos, debe analizarse y explicarse a la luz del funcionamiento del sistema escolar y de la formación que han recibido los docentes para su desempeño.

La formación teórica y práctica de la cual son objeto en su período de formación no lo capacitan para atender al niño de sectores de bajos ingresos.

A esto se suma un número excesivo de alumnos, la falta de recursos materiales de apoyo al proceso de aprendizaje, el recargo de trabajo, los bajos sueldos y la falta de incentivos frente a la labor profesional. Esto hace que el docente termine por adaptarse a una práctica pedagógica mecánica como la única viable a sus posibilidades.

Para el profesor, que tiene a su cargo una gran cantidad

de niños con características heterogéneas (niños que aprenden rápido o lento, niños que necesitan constante estímulo para que realicen sus tareas, niños con déficit atencional, hiperactivos, con problemas de aprendizaje y conducta, etc..), la presencia del niño con problemas conductuales se transforma en una fuente de tensión constante dado que el normal funcionamiento de la clase y entorpece el aprendizaje de los compañeros con sus intervenciones.

La escasez de recursos humanos imposibilita la derivación a especialistas.

El profesor está sólo frente a la realidad de su curso y debe buscar los mejores medios de su propio repertorio para controlar la situación y llevar a cabo su labor.

#### **- La investigación y el niño con problemas conductuales**

La primera investigación destinada a estimar la incidencia de conductas anormales en el niño, fue dirigida por Wickman en 1928. Este estudio, realizado en niños de 6 a 12 años de edad, se basó en las calificaciones que los maestros dieron de las conductas de sus alumnos. Wickman llegó a la conclusión de que el 7% de los niños estudiados eran desadaptados graves y el 42% tenía leves problemas de adaptación.

Posteriormente, Rogers (1942) estudió a 1.500 niños. Con un índice ponderado, compuesto por calificaciones de maestros, edades, test, concurrencia y notas obtenidas, calculó que el 33% de su muestreo de escuelas primarias estaba levemente discapacitado, y el 12% seriamente trastornado emocionalmente.

Siguiendo la misma técnica, Mangus (1948,1949) estudió a 1.500 niños de los primeros grados de la escuela primaria concluyendo que el 19% de ellos tenía problemas emocionales.

Ullman (1952) examinó a 801 escolares próximos a los 12 años de edad. Sus resultados indicaron que el 8% de los mismos tenían serios trastornos. Bowen (1961) comprobó que el 4% de 5.500 alumnos sufría de serios trastornos emocionales.

White y Harris (1965) publicaron una reseña y análisis de varios estudios de la incidencia de niños emocionalmente trastornados anteriores a 1959, enunciando como resultado de su análisis la conclusión de que el índice parece oscilar entre el 2% y el 12% de alumnos seriamente desadaptados.

Después de una extensa reseña y análisis de la literatura de investigación sobre la persistencia de los trastornos emocionales en los niños, Clarizio y Mc Coy (1976) declaran, en conclusión que: tres de cada diez niños trastornados presentan problemas emocionales de moderados a graves en la edad adulta; la persistencia de un trastorno emocional parece tener relación con su gravedad y con el número de síntomas manifiestos; La persistencia de un trastorno emocional tiene relación con la índole de dicho trastorno y con el ambiente en que funciona el individuo; Los casos graves de conducta agresiva, antisocial y exhibicionista indican, generalmente, futuros trastornos de adultos; la timidez y el ensimismamiento decrecen con la edad y no son indicadores firmes de futuros trastornos de adultos.

Los mismos autores declararon que la información sobre diferencias sexuales en la desadaptación indica una proporción aproximada de 3 niños por cada niña.

Gilbert (1956) comprobó que había 4 veces más niños que niñas en casos de problemas de agresividad y exhibicionismo y 3 veces más en problemas de estudios.

Morse y colaboradores (1964) en un muestreo de 298 niños concurrentes a escuelas públicas, encontraron más niños de niveles superiores de inteligencia de lo que se podía esperar en una distribución normal<sup>23</sup>.

#### - Relevancia del tema en Chile.

La necesidad de estudios epidemiológicos en Chile surge de la gran escasez de trabajos empíricos en esta área, lo que dificulta la elaboración de programas de salud mental sobre bases reales y objetivas que permitan diseñar estrategias de prevención primaria, secundaria y terciaria, además de una utilización más racional de los escasos recursos especializados. La carencia de recursos especializados revela una dramática falencia. Basta señalar que en Chile "no existe más de 30 psiquiatras de niños y un número poco mayor de psicólogos infantiles" y "prácticamente todos estos especialistas están en Santiago"<sup>24</sup>. A la vez, existe un sólo servicio de la especialidad que cuenta con hospitalización pero, no tiene más de 25 camas que deben servir a todo el país.

Existe una carencia casi absoluta de investigaciones sobre prevalencia e incidencia de patología siquiátrica en niños y adolescentes, aún cuando "un 38% de las consultas infantiles se

---

<sup>23</sup> Todos citados por SHEA, T.M. "La enseñanza de niños y adolescentes con problemas de conducta". ED. Médica Panamericana, Bs. Aires, Argentina, 1986. Pag. 52

<sup>24</sup> BRALIC, S; SEGUEL, X. Idem, 1984. Pag. 36

deben a problemas de salud mental"<sup>25</sup>. Esta carencia puede deberse, entre otros factores, a la inexistencia de instrumentos objetivos que permitan detectar dicha patología.

En 1984, Bralic y otros realizaron un estudio sobre la prevalencia de los trastornos síquicos en la población escolar de Santiago utilizando el Inventario de Achenbach (IPCDs). Entre sus resultados, los autores señalan que "no se observan diferencias por sexo ni por edad en la frecuencia con que los niños presentan problemas conductuales, aunque el grupo entre 10 y 11 años tenía una leve superioridad en la presencia de estos problemas. En relación al nivel socioeconómico, se observó que los problemas conductuales aumentan a medida que éste desciende. También se observó que hay menos problemas cuando ambos padres están al cuidado del niño.

Se apreciaron dos perfiles entre los niños que presentaban problemas conductuales: "los que poseían un índice general alto, con alteraciones en varias categorías de problemas a la vez, y los que tenían trastornos marcados en una o dos áreas. Dentro de este último grupo la proporción de mujeres era mayor, mientras que los hombres eran más polisintomáticos.

Según esta investigación, las categorías de problemas de conducta de mayor prevalencia son diferentes según el sexo de los niños.

En los varones, las áreas de mayores trastornos son las de "crueldad-agresividad" y "trastornos del desarrollo". En las

---

<sup>25</sup> MONTENEGRO H. Y OTROS. "Salud Mental del Escolar: estandarización del Inventario de Problemas Conductuales y Destrezas Sociales de T. Achenbach en niños de 6 a 11 años". CEDEP-UNICEF. 1983. Pag. 63

niñas, los problemas se reparten en forma más pareja entre las distintas categorías y con menos prevalencia en cada una de ellas. En este contexto, los problemas más frecuentes entre la niñas caen en las categorías "ansiedad-depresión" y "quejas somáticas".

En el estudio de estandarización del IPCDS de Achenbach, realizado por Montenegro y otros (1983), se observó que "una proporción importante de los niños que tenían problemas conductuales, no manifestaban problemas en relaciones interpersonales, en el rendimiento escolar y en la destreza con que desempeñaban sus actividades".

El Inventario de Problemas Conductuales y Destrezas Sociales (IPCDS) fue creado por T. Achenbach en 1979 y fue estandarizado en Chile por Montenegro y otros en 1983, con niños de ambos sexos de 6 a 11 años. Posee, en términos generales, una adecuada validez transcultural comparando niños chilenos con norteamericanos.

El objetivo del IPCDS es "servir como instrumento de diagnóstico descriptivo de la Salud Mental infantil, considerando al niño como un ser en desarrollo e inserto en un contexto familiar y social"<sup>26</sup>.

El inventario consta de dos secciones: una de problemas conductuales y otra de destrezas sociales. Puede ser directamente contestado por los padres o un adulto responsable del niño, solos o acompañados por un administrador externo.

---

<sup>26</sup> MONTENEGRO, H. y otros. Idem, 1983. Pag. 14

Finalmente se puede concluir que, las características propias del menor, la familia, los pares y la escuela, son los factores más trascendentes que se interrelacionan influyendo en la personalidad del niño con problemas conductuales.

Estos factores no actúan en forma aislada sino que se conjugan en una misma situación pero en distintos grados y con distintas consecuencias para el escolar.

La interacción negativa del niño que presenta problemas conductuales con el medio escolar, es un problema condicionado por las escasas posibilidades de satisfacer las necesidades, tanto individuales como sociales, por las cuales un individuo establece relaciones con su medio.

El niño en edad escolar que presenta características que lo hacen entrar en conflicto con el medio escolar, es un ser lleno de potencialidades y capacidades que, si bien en este determinado momento permanecen ocultas tras los problemas de conducta, déficit en el desarrollo de destreza social y baja autoestima, existen. Existen y están a la espera de que alguien las estimule para expresarse.

El establecimiento de una interacción positiva entre el niño y su medio se transforma en una tarea prioritaria. Sus características lo ponen en una situación de riesgo por cuanto afectan sus posibilidades futuras de integración adecuada a la sociedad.

#### 1.4 PLANTEAMIENTO DE HIPOTESIS.

##### **Hipótesis General:**

"El repertorio conductual del niño con problemas conductuales estaría limitado por las características del grupo familiar a que pertenece, lo que incidiría en su inadecuada adaptación al medio escolar".

##### **Hipótesis Específicas:**

- 1.- El niño con problemas conductuales presentaría un escaso desarrollo de destrezas sociales.
- 2.- Las familias, cuyos modelos de socialización implican rechazo psicológico, generarían en el niño manifestaciones de agresividad.
- 3.- La calidad de la figura protectora a cargo del menor incidiría en una baja autoestima de éste.
- 4.- La existencia de mecanismos de rotulación al interior del grupo incidiría en un bajo nivel de autoestima en el menor.
- 5.- El tipo de atmósfera del grupo familiar a que pertenece el niño condicionaría la aparición de problemas de conducta.

Variables a investigar:

1. Problemas de Conducta
2. Destrezas Sociales
3. Autoestima
4. Rechazo Sicológico
5. Familia Restrictiva
6. Mecanismos de Rotulación
7. Figura Protectora
8. Agresividad
9. Atmósfera Familiar

## 1.5 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable 1 : PROBLEMAS DE CONDUCTA<sup>27</sup>.

Definición : Referido a las conductas que emite el niño de seis a once años y que entran en conflicto con el medio escolar y familiar.

Dimensiones	Indicadores	Valores
Agresividad- Hiperactividad	discute cachetón no se concentra hiperactivo cruel con otros llora destruye sus cosas destruye cosas de otros desobediente en casa desobediente en la escuela no se lleva bien con otros celosos se mete en peleas impulsivo miente no cae bien grita llama la atención testarudo cambios de humor se taima lenguaje grosero habla demasiado burlón pataletas ruidoso	Si=2 A veces=1 No=0

<sup>27</sup> Tomado del Inventario de Problemas, Conductas y Destrezas Sociales de T. Achembach.

Dimensiones	Indicadores	Valores
<b>Conducta Antisocial</b>	cruel con animales cruel con otros se daña destruye sus cosas destruye cosas de otros desobediente en casa no se siente culpable se hace heridas se mete en peleas se junta con niños problemáticos miente ataca se pellizca manipula genitales en público manipula genitales demasiado se arranca prende fuegos roba en casa roba fuera de casa lenguaje grosero habla de matarse piensa en sexo amenaza vandalismo	
<b>Ansiedad Depresión</b>	confundido miedo a la escuela le gusta estar solo se como las uñas nervioso impresionable temeroso ansioso cansado mal rendimiento se niega a hablar reservado sentido de ridículo vergonzoso mirada perdida se chupa el dedo hipoactivo infeliz, triste retraído se preocupa	
<b>Quejas Somáticas</b>	miedo a animales movimientos nerviosos se siente mareado dolores molestias dolores de cabeza nauseas, mareos dolores de estómago vómitos problemas de dormir	
<b>Crueldad Agresividad</b>	cruel con los animales cruel con otros no se lleva bien se mete en peleas no cae bien ataca retraído	

Dimensiones	Indicadores	Valores
Depresión	quejas de soledad se daña se siente no querido se siente perseguido se siente inferior se arranca habla de matarse infeliz triste quejumbroso	
Ansiedad	nervioso, impresionable pesadillas demasiado culpable habla demasiado se preocupa	
Inseguridad Pasividad	alergias se comporta como el sexo opuesto come demasiado prefiere niños menores duerme más habla demasiado	
Trastornos del Desarrollo	dependiente llora mala coordinación problemas de lenguaje se orina de día se orina en la cama	

Categorías : Obtenidas de la conversión del puntaje de los sujetos a la tabla de PUNTAJE T del autor.

Puntaje T igual o inferior a 60 = NORMAL  
Puntaje T de 60 a 70 = LIMÍTROFE  
Puntaje T superior a 70 = RIESGO PSIQUIÁTRICO.

Variable 2 : BAJO NIVEL DE DESARROLLO DE DESTREZAS SOCIALES<sup>28</sup>.

Definición : Referido al déficit en el desarrollo del conjunto de habilidades que capacitan al niño para interactuar adecuadamente con su medio.

Dimensiones	Sub-dimensiones	Indicadores	V <sup>29</sup>
Actividades	-número de deportes practicados por el niño	0 deporte	0
		1 "	1
		2 "	2
		3 "	3
	-tiempo dedicado a la participación en deportes(*) <sup>30</sup>	-que promedio	0
		promedio	1
		+que promedio	2
		promedio	0
	-habilidad para los deportes	-que promedio	0
		promedio	1
		+que promedio	2
		promedio	2
	-número de actividades no deportivas practicadas por el niño	0 actividad	0
		1 "	1
		2 "	2
		3 ó mas "	3
	-tiempo dedicado a la participación en actividades no deportivas(*)	-que promedio	0
		promedio	1
		+que promedio	2
		promedio	2
	-habilidad en la realización de actividades no deportivas(*)	-que promedio	0
		promedio	1
		+que promedio	2
		promedio	2
-trabajos realizados por el niño	0 trabajo	0	
	1 "	1	
	2 "	2	
	3 "	3	
-calidad del trabajo(*)	-que promedio	0	
	promedio	1	
	+que promedio	2	

<sup>28</sup> Tomado del Índice de Problemas Conductuales y Destrezas Sociales de T. Achenbach.

<sup>29</sup> V = Valores

<sup>30</sup> El signo (\*) significa: "en comparación con otros niños de su edad".

Social	-número de organizaciones a las que pertenece el niño	0 Organ. 1 " 2 " 3 "	0 1 2 3	
	-participación de la organización(*)	-que promedio promedio +que promedio	0 1 2	
	-número de amigos	0-1 amigo 2-3 " 4 ó+ "	0 1 2	
	-contactos con los amigos por semana(*)	-de 1 vez 1-2 veces 3 ó+ veces	0 1 2	
	-comportamiento con los hermanos(*)	peor parecido mejor	0 1 2	
	-comportamiento con otros niños(*)	peor parecido mejor	0 1 2	
	-comportamiento con sus padres(*)	peor parecido mejor	0 1 2	
	-juego o trabajo solo(*)	peor parecido mejor	0 1 2	
	Escolar	-rendimiento	mal -que promedio promedio +que promedio	0 1 2 3
		-clase especial	si no	0 1
-repitencias		si no	0 1	
-problemas escolares		si no	0 1	

Las categorías se determinan sometiendo el puntaje obtenido a la tabla de conversión a PUNTAJE T establecido por Achenbach. Se tiene entonces que:

Puntaje T igual o inferior a 40 = Bajo

Puntaje T de 40 a 50 = Normal

Puntaje T superior a 50 = Alto

Variable 3 : AUTOESTIMA

Definición : Se refiere a la valoración que el niño tiene de sí mismo en las área física, personal, familiar y social, a partir de su interacción con el medio.

Dimensiones	Indicadores	Valores
Yo Físico	Hay partes de mi cuerpo que me gustaría cambiar me paso enfermado me han dicho que soy feo (a) mis compañeros (as) vienen al colegio más limpios y ordenados que yo hay niños (as) que se burlan de partes de mi cuerpo	Si=2 a veces=1 No=0
Yo Personal	me da miedo cuando la profesora me llama a la pizarra mis padres se preocupan poco de mi en el curso se burlan de mi porque me cuesta aprender siento que soy torpe para hacer las cosas siento que mi vida tiene muchos problemas	
Yo Familia	a mis padres le da lo mismo como me vaya en la escuela a mis hermanos les pegan menos que a mi en mi casa me dicen que no sirvo para nada me llevo mal con mis hermanos mis padres son poco cariñoso conmigo	
Yo Social	me cuesta tener amigos cuando se forman grupos para jugar, me eligen al final a mis compañeros les caigo mal soy el más conversador (mas conversadora) del curso soy muy vergonzoso (a)	

Categorías: 28-40 ALTA

14-27 MEDIA

0-13 BAJA

Variable 4 : RECHAZO PSICOLÓGICO

Definición : Referido al grado en que el menor no es aceptado por sus padres (o sustitutos), manifestado por los ámbitos conductual y afectivo.

Dimensiones	Sub-dimensión	Indicadores	Valores
Ambito Conductual	Familiar	-escucha al hijo cuando habla de sus tareas escolares y sus amigos(a diario). -conversa diariamente con su hijo.	Siempre=0 a veces=1 nunca=2
	Escolar	-revisa diariamente tareas y lecciones de su hijo. -ha conversado con la profesora jefe de su hijo este año (sin que se lo mande a llamar por problemas escolares).	
Ambito Afectivo	Analógico	-besa al niño al irse(y llegar) de la escuela. -regalona y juega con el hijo.	
	Verbal	-dice al hijo que lo quiere. -felicitación al hijo cuando se saca buenas notas o hace algo valorado como bueno (en el momento y aunque sean pocas veces).	

Categorías: 11-16 ALTO  
5-10 MEDIO  
0-4 BAJO O NULO.

Variable 5: FAMILIA RESTRICTIVA.

Definición: Referido a la familia que coarta en forma encubierta la iniciativa del menor, impidiendo la expresión de sus capacidades en los ámbitos, familiar y escolar.

Dimensiones	Indicadores	Valores
Ambito Familiar	-impide al niño hablar frente a los adultos -impide al niño asumir responsabilidades en el hogar	Si = 2 No = 0
Ambito Escolar	-impide al niño jugar con sus compañeros fuera de la hora de clases -impide al niño participar en actividades extraprogramáticas	

Categorías:

6-8 ALTO

3-5 MEDIO

0-2 BAJO

Variable 6 : MECANISMOS DE ROTULACIÓN

Definición : referido a las formas de discriminación empleadas por los pares, de acuerdo a las categorías usadas para calificar las acciones y conductas de cada uno.

Dimensiones	Indicadores	Valores
Rotulación verbal en el grupo	-presencia de apodos calificados como pesados por los niños -nº de veces en que se dice apodos pesados a los niños (a observar en 10')	Si = 2 No = 0  3-4 ó += 2 1-2= 1 0= 0
Rotulación traducida en aislamiento	-se aísla a niños de participar en actividades del grupo -nº de veces en que se aísla a niños (a observar en sesión grupal por medio de actividades no-dirigidas)	

Categorías:

6-8 ALTO

3-5 MEDIO

0-2 BAJO

Variable 7 : AUSENCIA DE FIGURA PROTECTORA

Definición : Referida a la carencia de una persona adulta estable y capaz de asumir la funciones de cuidado, socialización y apoyo emocional del menor.

Dimensiones	Sub-dimensiones	Indicadores	Val	Sub	
Función de Cuidado	Alimentación	-consume 1 ó 2 comidas diarias	0	0=A 1=M 2=B	
		-consume 3 ó 4 comidas diarias	1		
		-consume alimentos de 1 ó 2 grupos	0		
		-consume alimentos de 3 ó 4 grupos	1		
		Vestuario	-tiene uniforme incompleto		0
			-tiene uniforme completo		1
	-presenta uniforme sucio (o a veces sucio) y roto		0		
	-presenta uniforme limpio y ordenado		1		
	Salud	-no se da importancia a la enfermedad	0		
		-se toma precauciones frente a la enfermedad	1		
		-ante la enfermedad interrumpe o no cumple tratamiento	0		
		-ante la enfermedad cumple el tratamiento	1		
	Vivienda	-se observa desaseada	0		
		-se observa limpia	1		
		-la ornamentación es deficitaria	0		
		- presenta la ornamentación necesaria	1		

Valores de la dimensión

9 - 12 : BAJO; 4 - 8 : MEDIO; 0 - 3 : ALTO

Dimensiones	Sub-Dimensiones	Indicadores	Val. *	Sub. *
Función de socialización	Transmisión de valores	Si enseña al niño a: -cooperar con sus hermano -respetar a los adultos -respetar la propiedad ajena	S=0 A=1 N=2	A M B
	Transmisión de normas	Si controla: -horario de salida y llegada del niño -amigos con que se relaciona el niño -que el niño lleve sus tareas		
	Transmisión de hábitos	Si enseña al niño: -a lavarse diariamente -a hacer sus tareas y luego jugar o ver TV -mantener ordenadas sus pertenencias		

Valores *	(Para cada indicador) Siempre = 0 A veces = 1 Nunca = 2
Sub-valores *	(Para cada sub-dimensión) 0 - 1 = Alto 2 - 3 = Medio 4 - 6 = Bajo

Valores de la dimensión:

de 2 a 18 = Bajo

de 4 a 11 = Medio cumplimiento de la función

de 0 a 3 = Alto

Dimensiones	Sub-dimensiones	Indicadores	Val*	Sub*
Función de apoyo emocional	Verbal	-felicita al niño cada vez que se saca buena notas -reconoce verbalmente al hijo cuando hace algo bueno -el niño, al tener un problema, se acerca al padre, madre o sustituto y se lo confía -le dice al niño que lo quiere y/o frases cariñosas	S=0 A=1 N=2	A M B
	Analógico	-acaricia, regalonea al niño -juguetea con el niño -besa al niño al irse (llegar) del colegio -es capaz de ponerse en lugar del niño cuando está triste y alegre		

Valores*	(Para cada indicador) Siempre = 0 A veces = 1 Nunca = 2
Sub-valores*	(Para cada sub-dimensión) 0 - 1 = Alto 2 - 4 = Medio 6 - 8 = Bajo

Valores de la dimensión:

de 9 a 16 = Bajo

de 3 a 8 = Medio cumplimiento de la función

de 0 a 2 = Alto

Categorías de la Variable:

30 - 46 Ausencia - sin consistencia

12 - 29 Poca consistencia

0 - 11 Presencia - Consistencia

Variable 8 : AGRESIVIDAD

Definición : Se refiere a las conductas de tipo verbal y físico que emite el niño destinadas a provocar daños a terceros

Dimensiones	Indicadores	Valores
Agresión verbal	-dice sobrenombres	Si=3 No=0
	-dice garabatos	3
	-se burla	3
	-descalifica acciones	2
	-grita	1

Categoría de la dimensión:

9 - 12 Alta

5 - 8 Media

1 - 4 Baja

Dimensiones	Indicadores	Valores
Agresión Física	-golpea con puños	Si=3 No=0
	-golpea con pies	3
	-golpea con objetos	3
	-provoca físicamente	2
	-empuja	1
	-golpea objetos	1

Categoría de la dimensión	Categoría de la variable
9 - 13 Alta	16 - 25 Alta
5 - 8 Media	8 - 15 Media
1 - 4 Baja	1 - 7 Baja

Variable 9 : ATMÓSFERA FAMILIAR

Definición : Referida a la calidad de las interacciones resultantes de la estructura de poder, nivel comunicacional y sistema normativo al interior del grupo familiar.

Dimensiones	Indicadores	Valores
Estructura de poder	-autoridad compartida por los padres -armonía sub.sistema conyugal -presencia de figuras parentales o adultos a cargo del niño	Si=2 no=0
Nivel comunicacional	-padres escuchan a los hijos -diálogo sub-sistema conyugal -hijo participa en decisiones familiares que le afectan	
Sistema normativo	-existen horarios para los niños y se cumplen -existe control social consistente -se enseña al hijo a practicar normas de convivencia	

Categorías de la variable: 14 - 18 OPTIMA

7 - 13 REGULAR

0 - 6 DEFICIENTE

## 1.6 UNIVERSO Y MUESTRA

El universo se compuso de 9 escuelas dependientes de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social, seleccionadas por profesionales de la Dirección de Asistencia Social de la citada institución, en noviembre de 1990.

Estas escuelas presentaban como características el atender a niños de sectores populares, ser pobres en infraestructura y/o material de apoyo y sus alumnos habían obtenido bajos resultados en el SIMCE.

Establecido el contacto con el Director del establecimiento, éste, conjuntamente con el Asistente Social que la atendía y los Alumnos en Práctica, seleccionaron el curso que presentaba mayores problemas de "disciplina". Además de éste se aplicaron 2 criterios: que la profesora jefe hubiera permanecido por más de 2 años en el curso y, que continuara con ellos en 1991.

El universo quedó entonces conformado por:

Escuela	Curso	Alumnos
D - 247	4º básico	41
D - 307	4º básico	31
A - 19	4º básico	36
F - 301	3º básico	30
F - 280	4º básico	30
E - 260	3º básico	37
E - 252	4º básico	27
E - 298	4º básico	28
F - 279	4º básico	25
TOTAL		295

Para seleccionar la muestra, los 295 alumnos respondieron

al "Inventario de Adaptación Personal" de Rogers (1970), diseñado para niños en edad escolar (8 a 12 años) y cuyas dimensiones son: inferioridad personal, inadaptación social e inadaptación familiar. El test es diferenciado para niñas y niños.

Una vez tabulado e interpretado el test, se ubicó a los niños en las categorías alta - mediana - baja inadaptación, en base a la determinación de la media del universo.

Para conformar los 9 grupos de desarrollo se introdujo una modalidad distinta a la habitual: en base al test se seleccionó 10 niños con problemas de inadaptación e inferioridad personal (que obtuvieron puntajes superiores a la media grupal) y a 5 niños modelos en concordancia con los que hubieran obtenido puntajes más bajos en el test y reafirmado por la opinión de la profesora jefe del curso.

La muestra, por lo tanto, quedó conformada por 135 niños cuyas edades fluctúan entre los 8 y 12 años, de ambos sexos, que cursan 3º (30 niños) o 4º básico (105 niños) en escuelas que atienden a sectores populares.

## 1.7 TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION

En la recolección de la información se utilizarán las técnicas de la entrevista estructurada y semi estructurada a la familia, al niño, profesores y otras personas que se relacionan con los sujetos de estudio. Junto a esto se aplicará la técnica de la observación a la dinámica familiar y grupal.

Para enriquecer la información se obtendrán testimonios tanto de los padres como de los profesores y los niños que evidencien la ocurrencia y magnitud de la problemática de estudio.

En el procesamiento de datos se recurrirá a técnicas estadísticas como Puntaje  $t$ , media, moda y percentiles.

Finalmente se recurrirá a la consulta de fuentes documentales tales como ficha Escolar, Ficha Social y panorama del curso.

Como instrumentos de recolección de datos se emplearán el Índice de Problemas Conductuales y Destrezas Sociales (IPCDS) de T.Achenbach; Test de Autoestima; Tabla de observación de Rotulación; Cuestionario para padres acerca de Rechazo Sicológico, Figura Protectora y Familia restrictiva; Pauta de observación de Agresividad y atmósfera Familiar; Ficha Social y Anamnesis.

## II .      DIAGNÓSTICO

Universidad  de Valparaíso  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL  
BIBLIOTECA

## 2.1. CARACTERIZACION DESCRIPTIVA Y GLOBAL DE LA UNIDAD DE TRABAJO.

El colectivo de estudio quedó constituido por 135 niños pertenecientes a 9 escuelas dependientes del área Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social, que atienden sectores populares.

La problemática abordada está definida en torno a los problemas de conducta que presentan en la sala de clases los niños en edad escolar, lo que entorpece el normal desarrollo del proceso educativo tanto a nivel individual como grupal.

Los problemas de conducta del escolar están condicionados, por una parte, por sus propias características (físicas, psicológicas y sociales) y por otra, por el medio familiar y escolar. Estos se constituyen en generadores y/o desencadenantes de la problemática.

Tradicionalmente los grupos de trabajo están conformados por sujetos que presentan características homogéneas. En este caso, la formación de los grupos estuvo orientada por un criterio distinto. Se consideró importante el efecto de "modelaje" de conductas positivas en los niños con problemas de conducta, para lo cual se incluyó niños que colaboraron en tal función. Se pretendía por tanto, atenuar los efectos de los comportamientos entorpecedores del proceso de aprendizaje personal y colectivo, por medio de la potenciación de conductas positivas.

Los niños "modelo" se convertirían entonces, en facilitadores del cambio.

A partir de esto, cada grupo quedó conformado por 10 niños con problemas y 5 modelos, seleccionados estos últimos en base al criterio de la profesora jefe. Fueron elegidos por sus características de líderes positivos y capacidad en el establecimiento de relaciones interpersonales.

Otro aspecto que se consideró en la formación de los grupos fue la variable sexo. Tomando en cuenta que en los cursos, por lo general, son los varones quienes presentan mayores problemas de conducta, la proporción establecida fue de 2:1.

Por lo tanto, los grupos quedaron conformados por 15 niños de los cuales 10 (7 varones y 3 niñas) formaron el grupo A "con problemas" y 5 (3 varones y 2 niñas) formaron el grupo B "modelos".

Las escuelas seleccionadas, a instancias de la Institución patrocinante, fueron las siguientes:

1. E-260      2º Sector de Playa Ancha.
2. D-307      Sector Puerto.
3. A-19       Cerro Placeres.
4. D-247      Playa Ancha.
5. F-279      Cerro Polanco.
6. F-301      Placeres Alto.
7. F-280      Cerro Ramaditas.
8. E-252      San Roque.
9. E-298      Cerro Monjas.

De las 9 escuelas, cinco cursos corresponden a 4to. Básico y cuatro a 3ero. Básico. La edad promedio de los

De las 9 escuelas, cinco cursos corresponden a 4to. Básico y cuatro a 3ero. Básico. La edad promedio de los niños de 4to. año son 9 años y de los de 3er. año son 8 años, tal como se aprecia en el cuadro siguiente:

Distribución por curso y edad												
4to. año básico							3er. año básico					
Escuela							Escuela					
Edad	1	2	3	4	5	T	Edad	6	7	8	9	T
8 años	-	1	-	2	1	4	7 años	1	-	-	3	4
9 años	10	5	12	10	5	42	8 años	6	2	10	6	24
10 años	1	5	3	1	7	17	9 años	4	10	2	2	18
11 años	3	4	-	2	2	11	10 años	2	3	3	3	11
12 años	1	-	-	-	-	1	11 años	1	-	-	1	2
Total						75	12 años	1	-	-	-	1
											Total	60

Finalmente, de los 135 niños sujetos de estudio, 75 cursan 4to. Básico y 60 el 3ero. Básico.

## 2.2. CARACTERIZACION SOCIODEMOGRAFICA.

En el contexto del diagnóstico la caracterización sociodemográfica se constituye en una descripción de variables asociadas a la problemática objeto de estudio. Estas dicen relación con:

2.2.1 Composición del grupo familiar.

2.2.2 Tamaño del grupo familiar.

2.2.3 Nivel de instrucción.

2.2.4 Ocupación.

2.2.5 Nivel de ingresos.

2.2.6 Vivienda.

### 2.2.1. Composición del Grupo Familiar.

En esta variable se describirán dos aspectos que dicen relación con la estabilidad familiar, a saber, tipo de unión de los progenitores o sustitutos y presencia de abandono paterno, materno o de ambos.

No se presentan diferenciadas por grupo A y B dado que la distribución es más bien homogénea.

<u>Tipo de unión:</u>	N	%
Legal	81	60,0
Consensual	26	19,2
<u>No corresponde</u>	<u>28</u>	<u>20,8</u>
Total	135	100,0

El tipo de unión predominante es el legal con un 60% (81 casos) a lo que se agrega un 19,2% de uniones consen-

suales mantenidas en el tiempo. Ambos casos hacen referencia a la situación de los progenitores o figuras sustitutas.

Sin embargo, a pesar de existir una pareja estable a cargo de los menores, se observa un importante número de casos de "ausencia paterna" por el tipo de trabajo efectuado en la consiguiente asunción de labores de crianza exclusivas de la madre.

La categoría "no corresponde" hace referencia a madres y padres solos y grupos familiares en que un abuelo/a sólo u otro familiar es jefe de hogar responsable de los niños.

<u>Presencia de abandono:</u>	N	%
Paterno	38	28,1
Materno	2	1,5
<u>De ambos</u>	<u>14</u>	<u>10,3</u>
Total	54	39,9

Corresponde analizar una de las variables de mayor incidencia en la génesis de los trastornos que a nivel psíquico y social puedan experimentar los niños.

Así tenemos que de los 135 sujetos de estudio, 38 casos (28,1%) han sido abandonados por el padre habiendo estado éste presente en el hogar por un tiempo relativamente largo. Similar ocurre en el caso de 2 madres (1,5%).

Merece especial atención la situación de los menores que han sido abandonados sucesivamente por ambos progenito-

res, habiendo estos constituido pareja. El abandono físico y psicológico llega al extremo de desconocer los niños el paradero de sus padres lo que les genera sentimientos explícitos de rechazo, sobre todo a la madre, manifestado en frases como "me caen mal las mujeres", "me dejaron botado", "mi papá se fue con otra mujer y mi mamá se aburrizó y se fue al sur.....- no sé, no sé dónde está...", "

Producto de esta experiencia los menores se niegan a hablar de sus padres, se excluyen de todo tema de conversación relacionado con ellos y llegan incluso a reaccionar con violencia si se les señala su parecido físico con el o los progenitores ausentes. La relevancia que adquieren estos hechos se apreciará a lo largo de la intervención.

### 2.2.2. Tamaño del Grupo Familiar.

No. Integrantes	GRUPO A		GRUPO B	
	N	%	N	%
Dos personas	2	2.2	1	2.2
Tres personas	11	12.3	4	8.9
Cuatro personas	17	18.8	11	24.5
Cinco personas	25	27.7	11	24.5
Seis personas	11	12.3	4	8.9
Siete personas	9	10.0	7	15.5
Ocho personas	5	5.6	1	2.2
Nueve personas	6	6.7	4	8.9
Diez personas	4	4.4	-	-
Once personas	-	-	-	-
Doce personas	-	-	-	-
Trece personas	-	-	2	4.4
	90	100.0	45	100.0

Diferentes tratadistas han señalado que el número de componentes de un grupo familiar está directamente asociado a la calidad de vida. Así se tiene que a mayor número de personas, menor posibilidad de satisfacer adecuadamente las necesidades básicas.

Este hecho se observa claramente en el presente estudio. De hecho, las familias numerosas ocupan viviendas en deficientes condiciones, con presencia de hacinamiento y

donde sus ocupantes tienen un nivel de ingresos bajos.

En estos casos, el fenómeno de "expulsar" hacia la calle a los miembros del grupo familiar, sobre todo a los niños, es más palpable no obstante el hecho de que es característico en sectores populares.

Esta situación se presenta con mayor incidencia en el grupo A, donde 35 familias se ubican sobre el promedio del total de la población beneficiaria que suma 736 personas con una media de 5,4 habitantes por núcleo familiar.

En el grupo B, el 60,1% de las familias se ubican dentro del promedio señalado. Destaca la presencia de una familia extendida a la que pertenecen 2 hermanos que viven con abuelos y tíos.

### **2.2.3. Nivel de Instrucción.**

Esta variable se midió a través de la consulta a los padres y/o figuras sustitutas acerca de la cantidad de años aprobados en el sistema de educación formal. La información se presenta en forma global, con la sola distinción entre padre y madre.

Niveles	PADRE		MADRE	
	N	%	N	%
Analfabeto	3	2.8	4	2.9
Ed. Básica incompleta	45	41.3	75	56.0
Ed. Básica completa	18	16.5	19	14.2
Ed. Media incompleta	25	22.9	24	17.9
Ed. Media completa	13	11.9	11	8.3
Ed. Superior incompleta	3	2.8	-	-
Ed. Superior completa	2	1.8	1	0.7
	109	100.0	134	100.0

El primer hecho que resalta al observar el cuadro es que, tanto padres como madres (o sustitutos), se agrupan mayoritariamente en la categoría educación básica incompleta con un 41,3% en el caso de los varones y un 56% en el caso de las damas.

Estas cifras corroboran el hecho de que la deserción escolar se concentra en el ciclo básico. Así como estos padres abandonan el sistema educacional, sus hijos se transforman en potenciales desertores. Como señala Bravo Valdívieso, la "deprivación cultural" hace que los progenitores no valoren la educación y transmitan este concepto a los niños.

Son los padres quienes alcanzaron más años de escolaridad. Si se considera que es la madre quien, en un 61,9% permanece a diario en el hogar al cuidado de su familia, su

escasa educación formal explicaría en parte el bajo nivel de logro académico de los hijos sobre todo en asignaturas que exigen mayor destreza. Muchas madres se sienten incapaces de ayudar a los niños en sus tareas y esta situación se agrava en el caso de las analfabetas.

#### 2.2.5. Nivel de Ingresos.

Para medir el nivel de ingresos de los grupos familiares de los sujetos de estudio, se utilizó la clasificación formulada por la Cepal, que figura en el libro "¿Es posible reducir la pobreza en Chile?", de Eugenio Tironi. Si bien la publicación es del año 1989, se mantiene aún vigente en la medida que fue diseñada específicamente para el sector de extrema pobreza, cabe agregar, que las cifras oficiales actuales están poco difundidas y difieren en los parámetros de medición.

La clasificación se estableció tomando como base una canasta familiar para 5 personas y considerando sólo los alimentos necesarios para su subsistencia. No incluye gastos relativos a educación, vestuario, transporte, salud, entre otros.

En su aplicación se obtienen dos categorías: Extrema pobreza (0 - \$ 22.000) y pobreza (\$ 22.000 a \$ 44.000).

Para efectos de éste análisis, se procederá a considerar los ingresos per cápita, teniendo como punto de referencia la clasificación aludida, presentando la información separada por grupos.

INGRESO PER CAPITA (\$)	GRUPO A		GRUPO B	
	N	%	N	%
0 - 4.4	31	34.5	9	20.0
4.5 - 8.8	41	45.6	16	35.7
8.9 - 13.2	15	16.6	10	22.2
13.3 - 17.7	-	-	3	6.7
17.8 - 22.2	-	-	1	2.2
22.3 - 26.6	1	1.1	2	4.4
26.7 - 31.0	1	1.1	2	4.4
31.1 - 35.4	-	-	-	-
35.5 - 39.8	1	1.1	1	2.2
39.9 - 44.2	-	-	-	-
44.3 - 48.6	-	-	-	-
48.7 - 53.0	-	-	1	2.2
	90	100.0	45	100.0

Del cuadro se desprende que ambos grupos concentran la mayor cantidad de casos en las categorías de pobreza y extrema pobreza, siendo mayor la concentración en el grupo A, donde alcanza alrededor del 80%. Esta situación es particularmente grave, ya que, si se considera lo planteado por Tironi, tenemos que 72 niños del grupo A y 25 del grupo B, viven en condiciones de miseria, contando sólo con lo mínimo para subsistir.

Diametralmente opuesta es la realidad socio-económica de 10 niños del grupo B, cuyos ingresos se alejan de los parámetros de la clasificación, lo que les permite acceder a un mejor nivel de vida, no siéndoles atribuible por tanto la calidad de marginales.

### 2.3. RESULTADOS DE LA MEDICION DE VARIABLES.

Previo a la presentación de la información referente a la medición de variables contempladas en la investigación es necesario explicitar varios aspectos que facilitarán la comprensión de los resultados.

En primer lugar, se observará en los cuadros la numeración horizontal del 1 al 9. Esta representa a las escuelas involucradas en el proyecto y al curso seleccionado.

Se leerá como sigue:

1 = E - 260	4º básico	6 = F - 301	3º básico
2 = D - 307	4º básico	7 = F - 280	3º básico
3 = A - 19	4º básico	8 = E - 252	3º básico
4 = D - 247	4º básico	9 = E - 298	3º básico
5 = F - 279	4º básico		

En segundo lugar, es necesario hacer referencia a la conformación de los grupos. Para ambos sexos, los grupos A corresponden a los sujetos que presentan "problemas de conducta" y, los grupos B están conformados por niños que actúan como "modelos".

En cuanto número de miembros se componen de la siguiente forma:

Varones A = 62 casos	Niñas A = 28 casos
Varones B = 26 casos	Niñas B = 19 casos

N = 135

En tercer lugar, al analizarse los resultados por

curso de pertenencia, corresponden a 4° básico las cinco primeras escuelas y a 3° básico, las restantes (remitirse a primera consideración).

La cantidad de niños, según curso, que se distribuyen en los grupos A y B son los que siguen:

<u>3° Básico</u>	<u>4° Básico</u>
Varones A = 28	Varones A = 34
Varones B = 11	Varones B = 15
Niñas A = 12	Niñas A = 16
Niñas B = 9	Niñas B = 10

Finalmente, es preciso señalar que de las 10 variables investigadas, 2 (Familia Restrictiva - Trastornos emocionales, no aportan antecedentes relevantes a la investigación, por tanto, podrán ser vistos en el Anexo N° 5).

Las consideraciones precedentes facilitarán al lector la comprensión de la información.

#### VARIABLE 1: Índice de Problemas Conductuales.

La variable IPC corresponde al instrumento estandarizado por Achenbach. Consta de 113 ítems agrupados en 9 factores, 4 de ellos diferenciados por sexo. De sus resultados nace la clasificación de los sujetos en "normal" (N), "límitrofe" (L) y "de riesgo" (R).

Cuadro N° 1  
"IPC VARONES"

VARONES A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
N	1	-	4	1	1	-	-	-	1	8	12.9
L	3	1	1	3	-	1	2	3	1	15	24.2
R	3	5	2	3	6	6	5	4	5	39	62.9
										62	100.0

VARONES B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
N	2	1	3	1	2	1	2	1	1	14	53.9
L	-	1	-	2	-	-	1	-	-	4	15.4
R	1	1	-	-	1	2	-	1	2	8	30.7
										26	100.0

- Distribución por sexo y grupos A - B.

De la observación del cuadro se desprende que, de los 62 varones A, el 62.9% (39 casos) se ubican en la categoría "de riesgo" presentando conductas que se enmarcan dentro de distintos grados de patología siquiátrica, de acuerdo a Achenbach.

Los resultados antes referidos responden a lo previsto dada la conformación de los grupos. Se esperaba que los varones A presentaran mayor número de casos "de riesgo" sin embargo, el número de niños que presentarían algún tipo de trastorno psíquico es superior a las expectativas.

También llama la atención aunque en menor medida el 24.2% (15 casos) de niños "limitrofes", ya que si bien no presentan actualmente problemas emocionales, son susceptibles de manifestarlos dada la presencia de ciertas condiciones sociales gatillantes de un aumento en cantidad y/o intensidad de los actuales conductas.

El 12.9% restante (8 casos) del Grupo A, no presenta problemas en la esfera psíquica. Aunque son más inquietos y agresivos que el común de sus compañeros, su comportamiento aún se enmarca dentro de lo normal.

Llama la atención en el grupo B, el 30.7% (8 casos) que se ubican en la categoría de "riesgo". Las conductas que evidencian se enmarcan en la línea de la introversión (ansiedad-depresión), por lo cual, son difíciles de detectar en la sala de clases, donde estos niños por su condición de "modelos" (dada principalmente por su logro académico) interactúan adecuadamente con sus compañeros y profesor. No ocurre esto en el medio familiar donde producto de una atmósfera (familiar) deficiente, el niño manifestaría las conductas tipificadas.

Un ejemplo es José Luis, alumno de 4º año. Su promedio general es superior a 6.0, posee buena memoria y alta capacidad de concentración, mantiene buenas relaciones con sus compañeros y profesores, es pasivo y habla poco, obedece las instrucciones y coopera cuando el profesor se lo solicita. Presenta el comportamiento ideal dentro de un curso de 40 alumnos, conflictivo y con un nivel general de rendimiento académico bajo.

Sin embargo, su vida se desarrolla en un clima familiar poco grato y falta de estímulo: presenta abandono paterno, situación económica deficiente y rechazo psicológico en su nivel medio (déficit en el ámbito afectivo, madre lo califica de "molestoso"). Afortunadamente, este cuadro poco favorecedor para su normal desarrollo no ha afectado por el momento su interacción con el medio escolar.

De los 26 casos del grupo de varones B, el 53.9% de los casos (14 niños), se ubican en la categoría "normal", es decir, si bien presentan conductas tipificadas por el instrumento, éstas están circunscritas en el ámbito de la normalidad.

Cuadro N° 2  
"IPC NIÑAS".

NIÑAS A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L	-	2	1	1	1	1	2	1	1	10	35.7
R	3	2	2	2	2	2	1	2	2	18	64.3
										28	100.0

NIÑAS B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
N	1	-	-	-	-	1	-	2	-	4	21
L	-	1	1	2	2	-	-	-	2	8	42.2
R	1	1	1	-	-	1	2	1	-	7	36.8
										19	100.0

- Distribución por sexo y grupos A - B.

En el caso de las niñas A, el 64.3% (18 casos) se ubica en la categoría "de riesgo" siquiátrico, porcentaje similar al de varones A. Cabe preguntarse la razón por la cual sus problemas de conducta son menos notorios que en el caso de los varones. La respuesta es posible encontrarla en la línea de la introversión. Las conductas de las niñas tienden a agruparse en factores tales como "Ansiedad-Depresión", "Confusión-Retraimiento" y "Retraimiento" por lo que pasan desapercibidas pero, no se les puede restar gravedad.

En el grupo B, la distribución de sujetos en las categorías normal, limitrofe y riesgo es homogénea y, las conductas corresponden a la línea de la introversión ("Retraimiento", "Confusión-Retraimiento").

Llama la atención el hecho de que las niñas A, no presenten casos en la categoría normal. Esto hace manifiesta la existencia de serios problemas a nivel emocional los que se encuentran encubiertos en el comportamiento habitual de las menores, no siendo susceptibles de ser atendidos.

VARIABLE 2: Índice de Destrezas Sociales.

La variable IDS está compuesta de 20 ítems de destrezas sociales, que informan sobre el desempeño escolar del niño y la cantidad y calidad de su participación en deportes, juegos, hobbies, quehaceres, organizaciones y relaciones sociales. Sus categorías son alto (A), normal (N) y bajo (B).

Cuadro N° 3  
"IDS Varones".

VARONES A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
A	1	3	6	1	7	2	2	2	6	30	48.4
N	3	1	1	1	-	3	2	3	1	15	24.2
B	3	2	-	5	-	2	3	2	-	17	27.4
										62	100.0

VARONES B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
A	2	2	1	2	3	1	1	2	2	16	61.5
N	1	1	2	1	-	-	-	-	1	6	23.1
B	-	-	-	-	-	2	2	-	-	4	15.4
										26	100.0

- Distribución por sexo y grupos A - B.

Respecto de varones A, se observa que casi la mitad del grupo, es decir, el 48.4% (30 casos), tiene un alto nivel de desarrollo de destrezas sociales. En la misma categoría se ubica el 61.5% (16 casos) de varones B.

Este fenómeno viene a corroborar lo señalado por algunas investigaciones realizadas en sectores populares relativas al tema. Estos han arrojado que contrariamente a lo que pudiera esperarse, los niños de sectores populares, tendrían un nivel más alto de DS (entendido en términos generales como: la capacidad para actuar en y sobre el medio circundante) que los niños del sector medio, superándolos estos últimos sólo en el área escolar. Esta situación estaría asociada al contexto económico y socio-cultural de los escolares, el que los obliga a desarrollar habilidades y capacidades especiales, a menudo anticipadas a su edad crono-

lógica, acordes a las estrategias de sobrevivencia de sus grupos familiares.

Relacionado con lo anterior y contrario a lo supuesto los niños del grupo A, se ubican minoritariamente en los valores bajo y medio de la variable. Esto estaría relacionado con lo ya señalado y con el hecho de que si bien el niño es calificado como "problemático" en la escuela, en su medio no lo es necesariamente, ya que debe adaptarse a su subcultura, regulándose por sus normas, usos y costumbres, los que comparte, resultándole más fácil y natural su adopción. Cuenta además para ello con la ayuda de su grupo familiar y del grupo de pares.

El problema radicaría entonces, en que no siempre esta socialización es adaptativa a las exigencias y demandas de la escuela.

Al descomponer la variable, los sujetos que se ubican en el nivel medio de la variable, el 24.2% (15 casos) de varones A y el 23.1% (6 casos) de varones B, se caracterizan por presentar un desarrollo medio en dos categorías internas de la variable y nivel bajo en una tercera.

Finalmente, los niños con bajo IDS presentan a nivel interno de la variable, menor puntaje en la dimensión actividades (varones A) y en la dimensión social (varones B). Los varones A corresponden al 27.4% (17 casos) y los varones del grupo B, equivalen al 15.4% (4 casos); estos últimos pertenecen a familias sobreprotectoras.

El grupo A presenta mayor déficit en el área de participación en actividades a nivel escolar que involucran trabajo en equipo, lo que estaría en directa relación con su comportamiento y su incapacidad para establecer relaciones interpersonales armónicas con sus compañeros.

Cuadro N° 4  
"IDS NIÑAS".

NIÑAS A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
A	-	-	2	-	3	2	1	3	2	13	46.4
N	3	2	1	2	-	1	2	-	-	11	39.3
B	-	2	-	1	-	-	-	-	1	4	14.3
										28	100.0

NIÑAS B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
A	1	1	-	-	2	-	-	3	1	8	42.1
N	-	1	1	2	-	-	2	-	1	7	36.8
B	1	-	1	-	-	2	-	-	-	4	21.1
										19	100.0

- Distribución por sexo y grupos A - B.

De la observación del cuadro se desprende que en general ambos grupos presentan un alto nivel de desarrollo de destrezas sociales.

En el grupo A, esto se evidencia en que el 46.4% (13 casos) y el 39.3% (11 casos), se ubican en los niveles alto y normal de la variable respectivamente.

Los resultados son similares a los obtenidos por el grupo de varones, situación que se puede explicar a la luz de las deficientes condiciones socio-económicas y culturales en

que viven, como ya se señaló anteriormente.

En relación al grupo B, la ubicación mayoritaria de los sujetos corresponde a los niveles altos de la variable en lo cual estaría influyendo el mayor desarrollo de la categoría "escolar" asociada a su condición de modelos.

VARIABLE 3: Autoestima.

El instrumento de medición de la variable estuvo constituido por 20 ítemes agrupados en 4 dimensiones: yo físico, yo personal, yo social y yo familiar.

Las categorías de la variable son alta (A), media (M) y baja (B) autoestima.

Cuadro N° 5  
"AUTOESTIMA VARONES"

VARONES A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
A	-	1	2	1	-	-	-	1	1	6	9.7
M	2	3	4	2	1	-	2	1	3	18	29.1
B	5	2	1	4	6	7	5	5	3	38	61.2
										62	100.0

VARONES B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
A	-	-	2	1	-	-	-	1	-	4	15.4
M	1	3	1	-	1	1	3	1	3	14	53.8
B	2	-	-	2	2	2	-	-	-	8	30.8
										26	100.0

De la observación del cuadro se desprende que en el grupo de varones A, se evidencia una significativa disminución de la autoestima.

Es así como el 61.2% (38 casos) se ubica en el nivel bajo de la variable, presentando marcadamente disminuidas las áreas correspondientes al "yo social", "yo personal" y "yo familiar". Estas deficiencias se traducen en que el niño percibe dificultad para relacionarse con sus compañeros, se siente incompetente para aprender los contenidos educativos y para ejecutar las instrucciones y tareas señaladas por el profesor, y en el ámbito familiar vivencia la falta de apoyo y reforzamiento.

El 29.1% (18 casos) que se ubica en el nivel medio de la variable, también presenta disminuidas, aunque en menor grado, las áreas señaladas anteriormente. Adquiere mayor relevancia el yo personal; estos menores al igual que los que muestran autoestima baja, tienen problemas de rendimiento escolar (igual o inferior al mínimo exigido para aprobar). No manifiestan en términos generales problemas de capacidad intelectual o de aprendizaje, sino que a juicio de los profesores y a partir de lo observado por las alumnas, el problema se originaría en que se autoperciben como incapaces, autolimitándose para desempeñarse adecuadamente en el medio escolar.

En el grupo B, la cifra más significativa corresponde al nivel medio, el que agrupa el 53.8% (14 casos). El puntaje global obtenido encubre las áreas deficitarias que son el yo social y en menor medida el yo físico.

Es dable señalar, respecto de la valoración percibida por los sujetos en el yo familiar, que los resultados que refleja el instrumento se ven influidos por lo que ellos consideran "deber ser", o le gustaría que fuera. O sea, a

pesar de ser objeto de rechazo y de la carencia de expresiones de afecto en la familia, el niño responde con lo óptimo: "mis padres me quieren, me demuestran que me quieren, se preocupan mucho por mí, soy importante para ellos".

Cuadro N° 6  
"AUTOESTIMA NIÑAS".

NIÑAS A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
A	-	-	1	-	-	-	-	-	1	9	7.1
M	-	2	2	-	-	-	2	2	1	9	32.2
B	3	2	-	3	3	3	1	1	1	17	60.7
										28	100.0

NIÑAS B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
A	1	1	-	-	-	-	-	2	1	52	26.3
M	1	1	2	1	1	-	2	1	1	10	52.6
B	-	-	-	1	1	2	-	-	-	4	21.1
										19	100.0

En el grupo de niñas A, el mayor número de casos también se concentra en el nivel bajo de la variable, con un 60.7% (17 casos).

Las niñas evidencian deficiencias en las 4 áreas componentes de la variable, llegando en algunos casos a no obtener puntuación en las áreas yo físico y yo familiar. Este concepto sub-valorado de sí mismo, hace que se inserten en condiciones de desigualdad en el medio escolar, donde generalmente son objeto de manifestaciones de rechazo, aisla-

miento, agresividad física y verbal, alta rotulación, entre otros, ...provocando en la menor, a menudo, reacciones incompatibles con la disciplina escolar, dificultándose aún más su integración a la escuela.

Se concentran en el nivel medio el 32.2% (19 casos), quienes no presentan problemas de autoestima en términos generales. Sin embargo, al interior de la variable también tienen deficitarias las áreas física y familiar.

Los niveles resultan diferentes en el grupo B, aquí la mayor parte de los casos, se concentra en el nivel medio con un 52.6% (10 casos), seguido del 26.3 (5 casos) que se ubican en el nivel alto.

Los niños B, muestran problemas en el área física y en forma proporcional aunque en menor grado, en las áreas social y familiar.

De lo anterior se puede deducir que para ambos grupos de niñas el área física es fuente de conflictos dada la etapa de desarrollo pre-puberal que están viviendo, el que se acentúa producto de la constante rotulación que son objeto por parte de sus compañeros.

#### VARIABLE 4: Rechazo Sicológico.

Esta variable considera la aceptación que los padres o sustitutos demuestran al niño. Se dimensionó en los ámbitos conductual y afectivo y se categorizó en alto (A), medio (M) y bajo (B).

Cuadro N° 7

## "RECHAZO SICOLOGICO VARONES".

VARONES A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
A	3	3	1	4	5	5	1	3	4	29	40.8
M	1	2	3	2	1	2	4	3	1	19	30.6
B	3	1	3	1	1	-	2	1	2	14	22.6
										62	100.0

VARONES B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
A	1	1	1	1	-	1	1	-	-	6	23.0
M	2	1	1	1	1	-	-	1	2	9	34.6
B	-	1	1	1	2	2	2	1	1	11	42.4
										26	100.0

Corroborando lo señalado por algunos autores respecto al comportamiento paterno frente al niño con problemas de conducta, el mayor número de casos en el grupo A, el 46.8% (29 casos) se concentra en el nivel de alto rechazo por parte de los padres o figuras sustitutas, en su grado máximo.

Si bien en algunos se traduce en una despreocupación sistemática, en otros la situación es patética: los padres, con gestos y palabras dicen abiertamente al niño que "no lo quieren", "que es una carga" (o estorbo) y que les interesan más otras personas que él. Por ejemplo: un menor fue expulsado del hogar por la madre, debido a que su conviviente no lo quería.

Se ubica en el nivel medio de la variable el 30.6% (19 casos). Esto se traduce en que esporádicamente son objeto de demostraciones de afecto y se preocupan por sus actividades tanto a nivel familiar como externo en determinadas ocasiones.

El grupo B, en cambio, concentra el mayor número de sujetos en el nivel bajo de la variable. Vale decir, aproximadamente el 50% de los niños son aceptados y estimulados afectivamente por sus padres. Existe además una marcada motivación escolar la que se manifiesta en la revisión diaria de lecciones y tareas, la asistencia periódica al colegio, cooperación permanente a la labor del profesor, etc.

El porcentaje restante, presenta rechazo medio en 9 casos y alto en 6. Al respecto es preciso señalar que la situación si bien puede calificarse como grave, no alcanza la magnitud de los varones A, ya que pese a que el niño percibe rechazo, varias situaciones se generan producto de causales externas al sistema familiar, como por ejemplo, ausencia de uno o ambos padres por periodos variables de tiempo, por razones de trabajo o por problemas de salud.

Cabe señalar que en ambos grupos el componente afectivo es el que presenta mayor déficit, situación que se hace patente en el incumplimiento de la función de apoyo emocional que compone la variable 7.

**Cuadro N° 8**  
**"RECHAZO SICOLOGICO NIÑAS".**

NIÑAS A												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z	
A	1	2	2	1	1	3	1	3	2	16	57.1	
M	1	2	1	2	1	-	2	-	1	10	35.7	
B	1	-	-	-	1	-	-	-	-	2	7.2	
										28	100.0	

NIÑAS B												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z	
A	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2	10.5	
M	1	1	-	2	1	1	1	-	1	8	42.1	
B	1	-	2	-	1	1	-	3	1	9	47.4	
										19	100.0	

De los 28 niñas, 16, es decir el 57% se ubica en el nivel alto de la variable y 10 en su nivel medio (35.7%).

Aparte de lo señalado para los varones A, esta situación también es atribuible a la mayor permanencia de las niñas en el hogar por lo cual son foco de descarga de las tensiones de la vida diaria a lo que se unen sus problemas escolares, y la valoración diferenciada que recibe la mujer en los sectores populares.

A diferencia del grupo anterior, las niñas B, presentan su porcentaje más significativo en el nivel bajo de la variable lo que concuerda con su condición de modelos. En efecto, el 47.4% de ellas son aceptadas por los padres lo que se traduce en afecto, atención y preocupación constante por las actividades que realizan.

VARIABLE 6: Mecanismos de Rotulación.

Esta variable fue medida en dos dimensiones. A saber, rotulación traducida en "apodos" calificados por los niños como "pesados" y, rotulación traducida en aislamiento e impedimento de participación en juegos y actividades grupales.

Se categorizó en alta (A), media (M) y baja (B) rotulación.

Cuadro N° 11  
"ROTULACION VARONES".

VARONES A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
A	5	5	4	6	4	7	5	5	6	47	75.8
M	2	-	2	-	1	-	1	1	1	8	12.9
B	-	1	1	1	2	-	1	1	-	7	11.3
										62	100.0

VARONES B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
A	2	-	-	1	-	1	-	1	2	7	26.9
M	-	1	1	2	1	1	2	-	-	8	30.8
B	1	2	2	-	2	1	1	1	1	11	42.3
										26	100.0

De la observación del cuadro se desprende que en el grupo de varones A, el 75.8% (47 casos) es altamente rotulado al interior del grupo.

Este alto nivel de rotulación se debe a que en general, al interior de los grupos de desarrollo y especialmente en el grupo A, la emisión de rótulos adquiere la forma de una escalada simétrica, creándose un clima general de descalificación y menoscabo de la autoestima.

Los niveles bajo y medio de la variable presentan cifras poco significativas dentro del colectivo de estudio.

En relación al grupo B, las cifras se distribuyen proporcionalmente, siendo levemente superior el número de niños que se ubica en el nivel de baja rotulación, el que alcanza al 42.3% (11 casos). No obstante, es preciso señalar que también al interior de los grupos B, existe rotulación,

lo que se debe principalmente a que algunos "modelos" son fácilmente influenciados por su pares A, participando activamente con ellos en la emisión y respuesta de los más variados tipos de sobrenombres. Estos dicen relación con características físicas especiales con comportamientos sociales determinados ("espinita", "lenteja", "fundio", "quedao") y también en algunos casos tienen su origen en la reproducción de particulares apelativos, utilizados por el profesor ("flojo", "problemático", "malo").

Cuadro N° 12  
"ROTULACION NIÑAS".

NIÑAS A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
A	2	1	1	2	2	3	1	1	-	13	46.4
M	1	-	1	1	1	-	1	2	1	8	28.6
B	1	3	1	-	-	-	1	-	2	7	25.0
										28	100.0

NIÑAS B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
A	1	-	-	-	-	1	2	-	-	4	21.1
M	-	-	1	2	-	-	-	2	-	5	26.3
B	1	2	1	-	2	1	-	1	2	10	52.6
										19	100.0

En las niñas del grupo A, el 46.4% (13 casos) se ubica en el nivel alto de la variable lo que deja de manifiesto la existencia de mecanismos de rotulación por parte del grupo, hacia las niñas, relacionados con su condición y apariencia física ("guatona", "laucha", "lechuga", "negra"), preferentemente y por su conducta hacia los varones del grupo.

Igual consideración se aplica al 21.1% (4 casos) de

las niñas B, aunque la frecuencia e intensidad, es menor.

El 52.6% (10 casos) es escasamente rotulado y el 26.3% (5 casos) presentan rotulación media. Esto se debe a que habitualmente las niñas acuden limpias y ordenadas a la escuela y, por otro lado, a que la mayoría son calificadas por sus pares como "buenas compañeras" por lo cual son apreciadas, valoradas y además, se relacionan en forma positiva tanto con varones como con niñas.

#### VARIABLE 7: Figura Protectora.

Se ha dado en llamar figura protectora a los padres o sustitutos a cargo del menor. Esta variable expone el grado de cumplimiento de las funciones de cuidado, socialización y apoyo emocional.

El grado de cumplimiento, se categorizó en: Optimo (O), Regular (R) y Deficiente (D).

Cuadro N° 13

## "FIGURA PROTECTORA VARONES".

VARONES A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
O	1	1	3	2	1	-	-	-	1	9	14.5
R	5	4	4	2	2	1	5	3	3	29	46.7
D	1	1	-	3	4	6	2	4	3	24	38.8
										62	100.0

VARONES B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
O	-	1	1	1	1	-	2	-	2	8	30.8
R	1	2	2	1	1	2	1	-	1	11	42.3
D	2	-	-	1	1	1	-	2	-	7	26.9
										26	100.0

En el grupo de varones A destaca el hecho de que el 38.8% (24 casos) carece de una figura parental protectora y consistente. Si bien hay adultos a su cargo, éstos no cumplen adecuadamente las funciones de cuidado, socialización y apoyo emocional.

El 46.7% (29 casos) cuyas figuras parentales cumplen en forma regular sus funciones, presentan como áreas deficitarias los de socialización y apoyo emocional. El niño sólo satisface en cantidad y calidad variable, las necesidades básicas de alimentación, vestuario y vivienda.

Al observar ambos grupos el 14.5% (4 casos) de varones A y el 30.8% (8 casos) de varones B pertenecen a familias en que se verifica el cumplimiento de las funciones citadas, proveyendo al niño de un ambiente adecuado para su desarrollo biosicosocial.

Resulta importante clarificar al lector, en el caso de los varones B, no obstante observar en el cuadro que el 42.3% pertenece a familias cuyas funciones se cumplen en forma regular, ésto no afecta en gran medida su comportamiento social y escolar, ya que por una parte el puntaje en las tres dimensiones de la variable se distribuye homogéneamente y por otra, la calidad y tipo de la interacción padre-hijo es mejor y más rica que la de los varones A.

Cuadro N° 14

"FIGURA PROTECTORA NIÑAS".

NIÑAS A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
O	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2	7.1
R	2	3	1	1	2	1	3	-	2	15	53.6
D	1	1	2	1	-	2	-	3	1	11	39.3
										28	100.0

NIÑAS B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
O	1	1	2	1	2	-	-	2	2	11	57.9
R	1	-	-	1	-	2	1	-	-	5	26.3
D	-	1	-	1	1	-	-	-	-	3	15.8
										19	100.0

En el caso de las niñas A, el 53.6% pertenece a familias en que el cumplimiento de sus funciones se da en forma suficiente, presentando déficit en las dimensiones socialización y afectiva.

Un porcentaje similar al de los varones A, aunque levemente superior el 39.3% (11 casos) vive con una figura protectora que cumple en forma inadecuada sus funciones, lo cual, los limita para enfrentar las demandas de su desarrollo psicosocial y escolar.

Situación contraria ocurre en el caso de las niñas B en que el 57.9% tiene en sus padres o sustitutos figuras protectoras y consistentes, los cuales cumplen en forma óptima con los desafíos y tareas que les demanda la crianza y socialización de sus hijos.

De este grupo, sólo 26.3% pertenece a familias que se ubican en el nivel medio de la variable distribuyendo el puntaje en forma proporcional en cada dimensión.

VARIABLE B: Agresividad.

Previo a la presentación de los resultados de la variable es importante señalar al lector que se midió utilizando tablas de registro diario y semanal de la frecuencia de emisión de las conductas, los que fueron tipificadas a partir de la observación por parte de los alumnos en práctica de las conductas agresivas más recurrentes durante el período de clases. Se realizó esta medición con el objeto de complementar los resultados arrojados por el IPCDS, instrumento contestado por los padres, en base al comportamiento observable elicidado por el alumno en el medio familiar y comunitario.

La agresividad se distribuye de la siguiente forma:

Varones A = 46	Niñas A = 17	
Varones B = 12	Niñas B = 4	donde N = 79

En segundo lugar, los indicadores con que se midió la variable son los que siguen:

1. Le pega a sus compañeros sin que medie provocación externa.
2. Responde con golpes cuando le pegan.
3. Agrede verbalmente a sus compañeros.
4. Rompe cosas.
5. Amenazador.

La numeración vertical de los cuadros representa el número de indicadores que cada niño concentra.

Cabe señalar que sólo el indicador N° 2 representa al niño que responde frente al estímulo agresivo y los restantes, corresponden al niño típicamente agresor.

Esta variable se midió utilizando el enfoque cualitativo por medio de la observación participante.

**Cuadro N° 15**  
**"AGRESIVIDAD VARONES".**

VARONES A												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%	
1	2	3	3	1	4	4	-	3	3	20	50.0	
2	2	1	-	1	-	3	1	1	2	11	23.9	
3	-	-	1	2	-	-	1	-	-	4	8.7	
										100.0		

VARONES B												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%	
1	2	1	1	-	1	-	1	1	2	9	75	
2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	8.3	
3	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2	16.7	
										12	100.0	

Así tenemos que la mitad del grupo A, 23 casos, se concentra en el factor 1, o sea, son niños que sin mediar ningún tipo de estímulo adverso pegan con intensidad y frecuencia variable a sus compañeros.

Dicha agresión va desde zancadillas y empujones, hasta golpes de puño y pies violentos, propinados ya sea en forma individual o colectiva. Pequeños grupos se juntan, y a menudo durante el horario de recreo o a la salida de clases agreden al compañero de "turno". Es frecuente escuchar frases como: "a la salida te espero", "esperate cuando estés solo", etc.

En el caso de los varones B, el 50% se ubica en el factor 1. Sin embargo, su comportamiento difiere ostensiblemente en frecuencia e intensidad, del descrito en el párrafo anterior para el grupo A.

Cuadro N° 16  
 "AGRESIVIDAD NIÑAS".

NIÑAS A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
1	2	1	-	-	1	3	1	1	2	11	64.8
2	-	1	-	1	-	-	1	1	-	4	23.4
3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5.9
										100.0	

NIÑAS B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2	50
2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	25
3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	25
										4	100.0

En relación a las niñas A, un 64.8% (11 casos) se ubica en el factor 1. Su comportamiento consiste en empujones, golpes, lanzamiento de objetos. Responde más a una necesidad de captar la atención de sus compañeros y profesores, que a la intención de agredir. Sin embargo estas menores (la mayoría presenta déficit en el ámbito afectivo) cuando son objeto de algunas amenazas o agresión directa, reaccionan en forma descontrolada e incluso con más violencia que los varones A, en determinadas ocasiones.

Las niñas B, en cambio, presentan escasa agresividad. De ellas, 2 responden cuando les pegan y 2 agreden a compañeros.

VARIABLE 10: Atmósfera Familiar.

Esta variable nace de la observación directa del clima familiar. La información fue categorizada para llegar a establecer lo bueno (B), regular (R) y malo (M).

Cuadro N° 19  
"ATMOSFERA FAMILIAR VARONES".

VARONES A												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z	
B	2	1	3	1	1	-	1	-	1	10	16.1	
R	3	-	1	2	3	1	2	3	3	18	29.1	
M	2	5	3	4	3	6	4	4	3	34	54.8	
										62	100.0	

VARONES B												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z	
B	-	1	1	2	1	-	1	-	2	8	30.8	
R	-	1	-	-	1	2	2	-	1	7	26.9	
M	3	1	2	1	1	1	-	2	-	11	42.3	
										26	100.0	

Al observar el cuadro resalta el hecho de que el 54% de los varones A viven en familias con una atmósfera mala caracterizada por el incumplimiento de roles parentales, incomunicación, maltrato y alcoholismo, entre otros. Esta situación de tensión genera en el niño la descarga inadecuada de sentimientos en el contexto de sus relaciones en el medio escolar.

Los varones B, que presentan en esta categoría al 42.3%, presentan marcada la ausencia de uno de los padres, por abandono o por trabajo, lo que genera tensión porque

"echan de menos" y porque la madre debe asumir los roles de ambos que en un comienzo fueron compartidos. Sin embargo, los niños reflejan escasamente este hecho en su interacción con los pares.

Un porcentaje similar para ambos grupos se da en el caso de la atmósfera regular: 29.1% en varones A y 26.9% en varones B. La característica de este grupo es presentar una figura consistente, comunicación funcional y aparente armonía en la pareja.

El grupo que presenta más familias con atmósfera buena corresponde a varones B con un 30.8%. Esta se caracteriza por los roles parentales compartidos, comunicación íntima, armonía conyugal y autoridad definida.

Cuadro N° 20  
"ATMOSFERA FAMILIAR NIÑAS".

NIÑAS A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
R	1	-	1	1	1	-	-	-	-	4	14.3
M	2	4	2	2	2	3	3	3	3	24	85.7
										28	100.0

NIÑAS B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
B	1	-	1	-	2	-	-	2	2	8	42.1
R	-	1	1	2	-	-	-	1	-	5	26.3
M	1	1	-	-	-	2	2	-	-	6	31.3
										19	100.0

Las niñas pertenecientes al grupo A son las que presentan, comparativamente con los 4 grupos, el mayor número

de casos en el nivel bajo de la variable: 85.7% no encontrándose alumnas con atmósfera buena en este grupo.

Estas niñas viven en ambientes en que no hay autoridad definida, hay conflictos en el subsistema conyugal (infidelidad, agresiones) y la interacción familiar es nula no evidenciándose preocupación por los hijos.

La situación antes descrita estaría influyendo directamente en los resultados que este grupo obtiene en las variables antecedentes.

Las niñas modelo, en cambio, presentan buena atmósfera familiar lo que está determinando que sean más sanas psicológicamente y es claramente demostrado y corroborado por sus actividades positivas en el grupo.

#### 2.4. OBSERVACION CUALITATIVA DEL COMPORTAMIENTO AL INTERIOR DEL GRUPO.

Producto de la observación de las conductas de los sujetos en el grupo, se elaboró una clasificación en base a 7 criterios unificadores.

La tónica de la observación estuvo dada por comportamiento continuos y regulares exhibidos por los niños. Las cifras, entonces, no necesariamente deben concordar con el total de casos.

Esta información, tomada directamente de la realidad por los alumnos en práctica luego de 3 sesiones, carece de la artificialidad de situaciones creadas o dirigidas en que el niño fácilmente asume las posturas del "deber ser" o de "lo esperado" en la dinámica grupal.

Para dar su real dimensión a las situaciones que se describirán, es dable recordar al lector la composición de los grupos A y B. Es la que sigue:

Varones A = 62

Niñas A = 38

Varones B = 26

Niñas B = 19

### 2.4.1. Establecimiento de Relaciones Interpersonales.

	Varones		Niñas	
	A	B	A	B
Tiene facilidad para interactuar con el grupo.	15	11	2	11
Le cuesta interactuar.	24	9	10	4
Se relaciona bien con niños de su sexo.	24	14	14	14
Le cuesta relacionarse.	12	3	3	5
Se relaciona mal.	13	3	3	-
Se relaciona bien con niños de otro sexo.	22	10	6	11
Le cuesta relacionarse.	17	12	12	4
Se relaciona mal.	12	-	3	3
Es aceptado por el grupo.	22	13	12	11
Es rechazado por el grupo.	6	3	1	4
Es indiferente para su grupo.	21	6	7	3
Es rotulado por el grupo.	17	7	6	7
Rotula a miembros del grupo.	23	4	9	3
Llama a cada cual por su nombre.	14	9	8	11

El ser capaces de relacionarse adecuadamente con personas de su edad es una de las situaciones vitales que enfrenta el escolar. La aceptación por parte de los pares, con quienes comparte en la escuela y el barrio, es una necesidad sentida por el niño.

Una característica de los escolares es que dicen, sin adornos, lo que les disgusta de sus compañeros en frases tales como: "no quiero que juegues en mi equipo", "eres muy malo", "no, no juego con ella", "es una piojenta..." Con esto, van generando sentimientos de incompetencia, temor al rechazo-aislamiento y agresividad.

Las dificultades de relación se presentan marcadas en los varones del grupo A. Las características que asume su comportamiento conllevan en los compañeros respuestas que se mueven en los extremos rechazo-indiferencia. La aceptación de los niños con problemas de conducta se da entre sus pares de similar comportamiento.

Son los varones B los que evidencian más habilidades para interactuar con sus compañeros en general. Sin embargo, como se verá en el punto que sigue, son los más influenciados por el grupo.

En cuanto a la aceptación de los menores por parte del grupo, en general, la mitad de ellos es aceptado lo que se denota en inclusión en grupos, invitación a juegos, aceptación de opiniones.

Se contrapone a esto, la situación de la cuarta parte del total de sujetos quienes son indiferentes para su grupo.

Esto implica que su ausencia no es notada por sus compañeros, no son escuchados ni integrados espontáneamente a las actividades realizadas.

Quienes más rotulan a sus compañeros son los varones A, lo que es corroborada por la variable respectiva. Cabe señalar, que tanto sobrenombres como descalificaciones son gatilladoras de respuestas agresivas de menor a mayor intensidad en quienes son objeto de ellas.

#### 2.4.2. Iniciativa.

	Varones		Niñas	
	A	B	A	B
Sigue iniciativas positivas del grupo.	20	11	10	14
Es fácilmente influenciable por ideas negativas del grupo.	27	8	7	-
Propone ideas al grupo.	10	10	6	9
Acepta ideas del grupo.	20	8	4	9
Rechaza ideas del grupo.	13	1	5	1

El desarrollo de la iniciativa se va dando en la medida que el niño se encuentra en un medio estimulador que le permite crecer en este aspecto. A su vez, los intentos del niño de proponer alternativas de actividades y/o de ofrecer su ayuda para realizarlas, están relacionados con la

aceptación que perciba del grupo o persona a cargo de él.

De hecho, el niño que frente a una iniciativa es reforzado y bien acogido, estará atento al momento propicio para repetir su acción.

Al observar las cifras destaca el escaso número de niños que manifiestan esta capacidad en forma regular y se relaciona en su mayoría con el liderazgo positivo real o potencial.

En concordancia con lo anterior está la aceptación de ideas sugeridas por miembros del grupo. Quienes se presentan más receptivos son los modelos de ambos grupos.

#### 2.4.3. Participación.

	Varones		Niñas	
	A	B	A	B
Se motiva por actividades en general.	20	16	13	18
Le cuesta motivarse.	16	4	8	-
No se motiva por actividades.	9	1	3	-
Se incorpora a juegos.	37	20	14	17
Se amurra para captar atención.	34	9	10	1

Frente a las actividades planteadas se observa mayor receptividad en los modelos de ambos grupos. Lo que concita mayor atención y participación son los juegos, en directa relación con la necesidad de liberar energía que presentan los escolares.

Un aspecto que resalta es el "amurrarse" para captar atención. Esto se relaciona con la evidente falta de afecto que presentan los niños y su incorporación, se logra con un pequeño gesto de atención o ignorando la conducta según sea el caso.

#### 2.4.4. Aceptación de Normas.

	Varones		Niñas	
	A	B	A	B
Cumple reglas del grupo.	26	19	16	14
Le cuesta.	18	2	3	2
No cumple.	6	1	1	-
Obedece órdenes.	21	16	10	14
Le cuesta.	15	3	7	-
No obedece.	18	5	5	1

La existencia de reglas al interior del grupo es percibida como necesaria por los niños. De hecho, son ellos quienes proponen las normas acerca de qué sancionar y en qué forma. Estas "formas" hacen referencia a mandar a la oficina, pegarles y acusarlos a la profesora para que los castigue.

Con todo, se tiene que un poco más de la mitad de los 135 niños cumple las reglas de vida en forma regular. Esto se asociaría a su participación en la formulación de las mismas, al sistema de refuerzo y en grupos más avanzados al logro de autocontrol.

En cuanto a obedecer órdenes, las cifras descienden. A los niños, en general, les cuesta responder afirmativamente y en forma rápida sobre todo, si implica dejar de hacer algo grato.

#### 2.4.5. Expresión de Sentimientos.

	Varones		Niñas	
	A	B	A	B
Pega a sus compañeros sin motivo.	23	9	11	2
Responde con golpes cuando le pegan.	38	8	13	1
Agrede verbalmente a compañeros.	14	3	4	1
Descalifica a compañeros.	18	2	5	-
Camorrero, matón.	17	2	2	-
Inquietud constante.	26	8	8	-
Reservado, tímido.	13	3	9	2
Aislado.	11	2	5	1
Busca desesperadamente afecto.	6	-	2	1
Esquivo ante expresion. afectuosas.	10	3	3	-
Cariñoso.	15	1	3	-
A la defensiva.	15	1	3	-
Payaso.	14	1	-	-
Triste.	11	2	3	1
Alegre.	13	7	5	4

Un primer aspecto que destaca es la agrupación de conductas que implican agresión. Se avala la condición de niños con problemas de conducta en el grupo A. Su actuar genera un clima grupal que entorpece la realización de actividades y una adecuada relación entre los niños.

En segundo lugar, las conductas que dicen relación con timidez, aislamiento y carencia de afecto se evidencian en niños y niñas de los grupos "con problemas".

Se tiene, entonces, que los problemas de conducta infantiles se dan en la línea de la extroversión y de la intraversión observándose la primera más marcada en los varones.

Dejando traslucir pautas de socialización en cuanto expresiones afectuosas, se observa que son las niñas las más cariñosas en general y en específico las del grupo B. Los varones presentan poco desarrollo en este aspecto y los varones A, notoriamente descendido.

La alegría, tan propia de los niños, se encuentra presente sólo en una quinta parte del total de sujetos en forma regular.

Finalmente, en base a la observación del comportamiento del escolar, se puede establecer que expresar y canalizar adecuadamente sentimientos se torna dificultosa para los niños en general, especialmente en los grupos A.

#### 2.4.6. Trabajo Escolar.

	Varones		Niñas	
	A	B	A	B
Realiza bien su trabajo escolar.	26	18	12	16
Hace las cosas al lote.	15	4	5	-
No termina el trabajo.	14	-	2	2
Le cuesta poner atención y escuchar.	27	10	11	1
Le es fácil entender instrucciones.	23	16	9	16
Necesita que le repitan mucho las instrucciones.	17	4	10	-
Es cooperador con los compañeros.	10	9	4	-
Presta útiles.	23	16	8	12

El trabajo escolar se transforma para los niños, en una fuente de tensión o gratificación. Aquellos que presentan dificultad en centrar la atención y en entender las instrucciones verán su posibilidad de éxito disminuida.

La mantención de esta situación conduce al niño a perder interés por el trabajo y por la escuela.

Observando los datos se tiene que no es posible establecer la causalidad de los problemas de conducta en términos de si éstos limitan el aprendizaje o si estas limitaciones generan los problemas de conducta en el aula.

## 2.5. CONTRASTACION DE HIPOTESIS.

Para la contrastación de Hipótesis se utilizaron 2 pruebas estadísticas.

La primera corresponde a la prueba de hipótesis Chi cuadrado cuya fórmula es:

$$\chi^2 = \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Para la determinación de  $\chi^2$  teórico se trabajó con el Nivel de Significación 0.05 y el Grado de Libertad se estableció en base a:

$$GL = (T_f - 1) (T_c - 1)$$

A fin de establecer la correlación de las variables, se recurrió a Phi con la fórmula:

$$Phi = \sqrt{\frac{\chi^2}{n}}$$

A este procedimiento estadístico se sometió la totalidad de las hipótesis.

### Hipótesis Específica N° 1:

"El niño con problemas conductuales presentaría un escaso desarrollo de destrezas sociales".

IDS \ IPC	Normal	Límitrofe	Riesgo	
Alto	20	18	29	67
Normal	3	12	24	39
Bajo	3	7	19	29
	26	37	72	135

Al relacionar las variables contenidas en la hipótesis se llega a establecer, luego de la lectura de la tabla, que la presencia de problemas de conducta no es determinante de un nivel de desarrollo de destreza social bajo. De hecho, los 72 casos de niños "de riesgo" (R) se distribuyen en las 3 categorías de IDS sin mayores diferencias.

Esta situación es posible asociarla a que, si bien los niños manifiestan problemas de interacción en el medio escolar en que contravienen las normas establecidas, éstos no afectan la relación con los pares socializados dentro del mismo contexto subcultural.

Al someter la hipótesis a las pruebas estadísticas se obtuvo lo que sigue:  $\chi^2 = 11,4$ . El  $\chi^2$  teórico, obtenido en el N de S 0,05 y con un G.L = 4, fue 9,488. Al ser  $\chi^2$  superior al  $\chi^2$  teórico, se establece la existencia de asociación entre las variables.

La correlación existente entre ambas, aplicado el coeficiente, resulta  $\Phi = 0,30$  que debe leerse correlación baja.

### Hipótesis Específica N° 2:

"Las familias, cuyos modelos de socialización implican rechazo psicológico", generarán en el niño manifestaciones de agresividad.

Rechazo psicológico /Agresividad	SI	NO	
Alto	45	8	53
Medio	21	25	46
Bajo	13	23	36
	79	51	135

Al asociar las variables se desprende que efectivamente el rechazo psicológico parental, en los ámbitos afectivo y conductual, genera en el niño manifestaciones de agresividad observables en el medio escolar.

Aplicada la Prueba de Hipótesis, se obtuvo  $\chi^2=25,84$  que al ser superior al  $\chi^2$  teórico = 5,991 obtenido con un G.L. = 2 y un N.S. = 0,05, establece asociación entre las variables. La correlación, luego de aplicada la fórmula, fue  $\Phi = 0,43$  lo que implica la existencia de correlación media entre rechazo psicológico y agresividad.

Los resultados corroboran lo expuesto por Bertwart y Zegers. Plantean que el niño al ver frustrada su necesidad de ser aceptado, aumenta su resistencia a adoptar las conductas que de él se esperan.

La frustración que genera el sentirse rechazado hace que el niño se descarque con otros. En el medio escolar agrede a los compañeros contraviene las normas existentes y desobedece a quienes detentan la autoridad. Diremos entonces que el sentimiento de rechazo predispone al niño en contra de la socialización y sus normas.

Hipótesis Específica N° 3:

"La calidad de la figura protectora a cargo del menor incidiría en la presencia de una baja autoestima en el escolar.

Figura Protectora /Autoestima	Alto	Medio	Bajo	
Optima	11	13	6	30
Normal	4	29	27	60
Deficiente	1	8	36	45
	16	50	69	135

Al cruzar las variables se obtiene que, a medida que la calidad de la figura protectora desciende se encuentran más casos de niños con baja autoestima.

Aplicada la prueba de Hipótesis se obtiene  $\chi^2=41,2$ . Con un N.S. = 0,05 y un G.L. = 4. Se tiene que  $\chi^2$  teórico = 9,488. Se establece por tanto la existencia de asociación entre variables. Sometidos los resultados a la prueba Phi, se obtiene la existencia de una correlación media estos es,  $\Phi = 0,55$ .

Es posible concluir por tanto que la presencia de una figura protectora deficiente, que no cumple las funciones familiares, afecta la autoestima del niño, disminuyéndola.

Hipótesis Específica N° 4:

"La existencia de mecanismos de rotulación al interior del grupo, incidirá en un bajo nivel de autoestima en el menor".

Autoestima Rotulación	Alta	Media	Baja	
Alta	1	18	52	71
Media	3	17	9	30
Baja	13	17	4	34
	17	52	66	135

Sometida la hipótesis a las pruebas estadísticas se obtiene que la  $\chi^2 = 45,138$ . Con un N. de S. = 0,05 y un G.L. = 4. Se determina que es superior al  $\chi^2$  teórico por lo cual existe asociación entre las variables. Aplicada la fórmula Phi se establece que la correlación entre variables es  $\Phi = 0,6$  Alta.

Por ende, la existencia de un clima rotulador al interior del grupo, que es gatillado por la presencia de descalificaciones, apodos y aislamiento de juegos, está afectando el concepto de sí que tienen los menores.

Si se considera que la autoestima se forma en esta etapa producto del contacto con los otros significativos, la rotu-

lación se transforma en un problema por sus implicancias actuales y posteriores.

Hipótesis Específica N° 5:

"El tipo de atmósfera del grupo familiar a que pertenece el niño condicionaría la aparición de problemas de conducta".

Atmósfera- /IPC	Buena	Regular	Mala	
Normal	12	6	8	26
Lmitrofe	10	11	16	26
Riesgo	4	17	51	72
	26	34	75	135

Al realizar el cruce de variables se presenta dominante la relación entre atmósfera mala y problemas de conducta calificados de riesgo.

La  $\chi^2 = 25,28$  fue interpretada con un N.S. = 0,05 y un G.L. = 4. Al ser superior al  $\chi^2$  teórico 9,488 se establece la existencia de asociación entre las variables que, correlacionadas por Phi, determinan que esta es media, avalada por  $\Phi = 0,44$ .

Se concluye, que el clima familiar caracterizado por deprivaciones sicosociales estaría incluyendo en la génesis y desarrollo de la problemática conductual.

## 2.6. SINTESIS DIAGNOSTICA.

### 2.6.1. Respecto a Antecedentes Sociodemográficos.

En cuanto a la estabilidad familiar se tiene, por una parte, que el 60% de los progenitores está unido legalmente y un 20% corresponde a uniones consensuales mantenidas en el tiempo. Se puede concluir respecto del colectivo de estudio, que existe estabilidad en cuanto a presencia de los padres o sustitutos a cargo de los menores.

Por otra parte, el 40% de los menores (54 casos) ha sufrido abandono por parte de sus padres, habiéndolos tenido con ellos, donde destaca el caso de 14 niños abandonados sucesivamente por ambos quienes en un momento constituyeron pareja. Este hecho ha generado en los menores un rechazo explícito a la figura ausente.

El nivel de instrucción alcanzado por los progenitores o sustitutos confirma el hecho de que la deserción escolar se concentra en el primer ciclo básico. Es así que, un 41,3% de los padres y el 56% de las madres no completó la Educación General Básica.

El nivel ocupacional predominante representando por el 32,1% de los padres y el 22,5% de las madres es empleados de servicios.

En cuanto a los varones, la segunda categoría ocupacional predominante corresponde a obreros no especializados con la consiguiente inestabilidad en el ingreso.

El 62% de las madres o sustitutas se desempeña en labores del hogar lo que unido a la baja escolaridad alcanzada incidiría en la motivación transmitida y en el rendimiento escolar de los hijos.

En cuanto a los ingresos, utilizando la clasificación de CEPAL (1989) se tiene que el 80,1% del grupo A y el 55,7% del grupo B se agrupan en la categoría de pobreza y extrema pobreza, lo que impide la adecuada satisfacción de las necesidades básicas del núcleo familiar lo que conlleva el centrar la atención en el desarrollo de estrategias de sobrevivencia en desmedro de la satisfacción de necesidades sico-sociales.

Fuente de seguridad familiar, la vivienda propia predomina en el 58,8% del grupo A y el 48,9% del grupo B.

Un 65% de ambos grupos habitan viviendas permanentes esto es, casas y departamentos cuyo estado de conservación es en general bueno.

El saneamiento básico, se encuentra presente en un alto porcentaje de las viviendas. Es así que el 100% cuenta con luz eléctrica y agua potable en sus modalidades medidor propio y compartido.

La situación cambia en cuanto al sistema de eliminación de excretas. Si bien la mayoría de los miembros del colectivo de estudio tiene acceso a alcantarillado, un porcentaje no despreciable de ambos grupos (43,3% del A y 15,6% del B) cuentan con pozo negro. Las deficientes condiciones de las "casetas" unido a su cercanía a las viviendas hace que se constituyan en foco de contagio y transmisión de enfermedades.

En un 40% de las viviendas del grupo A hay presencia de insalubridad dada por la presencia de insectos, vectores, roedores y animales domésticos que deambulan libremente. Si se suma a esto el uso de pozo negro en malas condiciones, la situación se constituye en un riesgo para la salud familiar.

El hacinamiento en cuanto disposición de cama por persona y número de personas por metro cuadrado se evidencia en el 70% de familias del grupo A lo que viene corroborando estudios efectuados respecto a sus efectos sobre la calidad de las interacciones familiares. Es así que en los grupos A se verifica la relación hacinamiento-atmósfera familiar negativa.

#### 2.6.2. Respecto a la Medición de Variables.

##### - Variable Índice de Problemas Conductuales (IPC).

##### Varones:

El mayor número de casos calificados como de "Riesgo", vale decir, presentarían algún tipo de trastorno psíquico, se ubica en el grupo A, siendo superior en un 50% a los 8 casos que presenta el grupo B.

En el grupo B, el 53.9% de los casos se ubica en la categoría normal.

##### Niñas:

Alrededor de un tercio del grupo A, se concentra en la categoría de "riesgo". No se presentan casos en la categoría normal. Sin embargo, si se compara con los varones A, el comportamiento de las niñas no es evidenciable y por tanto el foco de atención del profesor, se desplaza hacia los varones.

En el grupo B, la distribución de las niñas es homogénea.

En ambos grupos presentan más alto IPC los grupos de edades extremas, los que corresponden a los niños de curso inferior (3°), en los varones y en el caso de las niñas, el curso superior (4°), resultados que concuerdan con lo planteado por Achenbach al respecto.

- **Variable Índice de Destrezas Sociales. (IDS).**

Ambos grupos, varones y niñas, presentan un alto nivel de desarrollo de destrezas. No obstante, el grupo A, presenta descendida el área relativa a participación en actividades a nivel escolar.

Se evidencia una leve tendencia a un mayor desarrollo, en los varones A - B, de 4° básico, corroborando lo señalado por Achenbach: "a mayor edad mayor destreza". Lo opuesto ocurre en el grupo de niñas A.

- **Variable Autoestima.**

En los varones A, la cifra más importante corresponde al nivel bajo de la variable. En el grupo B, en cambio, la mitad de los casos, se ubica en el nivel medio. Las áreas que

presentan déficit gradual son: "yo social", "yo personal" y "yo familiar".

En el grupo de niñas, las cifras se ubican en ambos grupos en forma similar a los varones, presentando marcadamente descendida el área "física" y en menor grado el "yo familiar" y "personal".

- **Variable Rechazo Psicológico.**

El mayor índice de rechazo se presenta en el grupo A, lo que corrobora lo señalado por algunos autores en orden a la relación que existiría entre este tipo de conducta paterna y los problemas de conducta.

En el grupo B, en cambio, la mayoría son aceptados y estimulados cognitivamente y afectivamente por sus padres.

En ambos grupos, el área que presenta déficit, es la afectiva.

- **Variable Familia Restrictiva.**

En ambos grupos la mitad de los casos presenta baja restrictividad. La diferencia entre ambos, no obstante, radica en que en el grupo A los niños carecen de iniciativas canalizadas adecuadamente por sus padres, siendo diametralmente opuesta la situación de los niños B, sus padres favorecen un adecuado desarrollo de sus capacidades y habilidades.

- **Variable Mecanismos de Rotulación.**

Al interior del grupo varones A existe un clima general de descalificación, el que se evidencia en que el 75.8% de sus miembros es altamente rotulado. En cambio, en el grupo B, la rotulación es menor en cantidad e intensidad, siendo rotulados permanentemente sólo el 26.9%.

En relación a las niñas A, aproximadamente la mitad es rotulada, principalmente por características físicas. En el grupo B, el índice de rotulación es bajo.

- **Variable Figura Protectora.**

En el grupo A, tanto niñas como varones, presentan mayoritariamente figuras protectoras que cumplen en forma regular las funciones de cuidado, socialización y apoyo emocional.

En el grupo B, las figuras protectoras muestran un mejor y mayor cumplimiento de las citadas funciones, lo que se verifica a través de la distribución homogénea del puntaje en las tres dimensiones de la variable y a partir de lo observado cualitativamente.

- **Variable Agresividad.**

Superior a la mitad de los componentes del grupo A (varones y niñas), es la cantidad de casos que se ubica en el factor 1, es decir, agreden a sus compañeros sin mediar provocación externa.

En el grupo B, la mitad de los niños también se concentra en el primer factor. Sin embargo, su agresividad difiere notoriamente en cantidad e intensidad, de las niñas del grupo A. Los niños B, presentan bajo puntaje en la variable.

- **Variable Trastornos Emocionales.**

Corroborando lo arrojado por la variable anterior, el mayor número de casos en los varones se concentra en el factor "agresividad-hiperactividad" (21 niños), el que pertenece a la línea de la extroversión según el Inventario de Problemas Conductuales de Achenbach.

Los trastornos emocionales de las niñas, están relacionados con la línea de la introversión, concentrándose en los factores "confusión-retraimiento".

En términos de prevalencia, los varones se presentan como polisintomáticos y las niñas como asintomáticas, pasando la mayor parte de estas últimas, desapercibidas por el profesor.

- **Variable Atmósfera Familiar.**

En el grupo A, más de la mitad de los varones presenta una atmósfera deficiente. Situación similar, aunque en menor grado evidencia el grupo B. No obstante, las características que asume la dinámica familiar en este 2º grupo son diferentes a las que viven sus pares del grupo A.

En cambio en los niñas A, la situación es particularmente grave, ya que no se presentan casos con atmósfera

buena y el porcentaje que presenta en la categoría baja de la variable, alcanza al 65.7% del grupo.

Las niñas B, presentan mayoritariamente una buena atmósfera familiar, lo que refleja en la calidad y el tipo de interacciones que establecen con sus compañeros.

### 2.6.3. Respecto de la observación cualitativa.

Un primer aspecto que adquiere relevancia es que, de los 135 sujetos de estudio, 120 se encuentran vivenciando su primera experiencia grupal.

La nueva situación los encuentra con un escaso desarrollo de las habilidades necesarias para interactuar en un contexto grupal.

La totalidad de los grupos presentan claramente identificados los indicadores de la fase de formación.

En cuanto al establecimiento de relaciones interpersonales se encontró que quienes evidencian mayores dificultades son los varones A, situación que genera rechazo y/o indiferencia entre sus pares.

Considerando a los 135 sujetos de estudio se obtuvo que la mitad de ellos es aceptado por sus compañeros mientras que una cuarta parte es indiferente para el grupo.

Un escaso número de niños posee la capacidad de iniciativa lo que se asociaría a la falta de estimulación ambiental al respecto.

La motivación a la participación se muestra marcada en los grupos B de ambos sexos (modelos). Las actividades que concitan mayor atención son las lúdicas en directa relación con su etapa de vida.

La necesidad de captar atención sobre sí se evidencia con énfasis en los grupos A. Se traduce en el "amurrarse" y se relacionaría con la falta de afecto de que son objeto.

En cuanto a normas, se observó que son los niños quienes solicitan el establecimiento de ellas y a su vez proponen sanciones de acuerdo a su particular repertorio experiencial.

Más de la mitad de los niños cumple las normas en forma regular lo que se asociaría a su rol protagónico en la formulación de las mismas.

La emergencia de conductas agresivas en los grupos estaría asociada a la presencia de los niños A quienes contribuyen a generar un clima de tensión y desencadenamiento de las mismas. La gravedad del problema de la agresividad no dice relación con casos aislados sino con el clima que ésta provoca.

Asociado a pautas de socialización se encontró que son las niñas quienes más expresan afecto en desmedro de los varones en general.

La alegría, considerada propia de los niños, se encontró presente en forma regular en sólo la quinta parte del total de sujetos.

Al hacer referencia al trabajo escolar realizado por los niños se encontró que no es posible determinar una causalidad en cuanto a si los problemas de conducta limitan el aprendizaje o si estas limitaciones generan los problemas de conducta en el aula.

#### 2.6.4. Respecto de la Contrastación de Hipótesis.

Luego del proceso de investigación-diagnóstica se llegó a determinar, en el colectivo de estudio, que la presencia de problemas de conducta no es determinante del nivel de desarrollo de destreza social bajo.

De hecho, los niños de sectores populares, por emergencias del medio en que se desenvuelven, alcanzan niveles altos en cuanto a destreza social medida dentro de su contexto.

La presencia de rechazo psicológico parental, en los ámbitos conductual y afectivo, está asociada a manifestaciones de agresividad en el niño.

Más aún, de los sujetos estudiados el mayor número de agresivos es a su vez rechazado en la categoría alta de la variable.

A medida que la figura protectora a cargo desciende en calidad, se encuentra un mayor número de casos de niños con baja autoestima.

La existencia de mecanismos de rotulación al interior del grupo incide en una baja autoestima en los menores en tanto se genera un clima que afecta el adecuado desarrollo del

concepto de sí.

La atmósfera familiar, categorizada como deficiente en cuanto a tipo y calidad de las interacciones, estaría incidiendo en la manifestación de problemas de conducta.

Las deprivaciones sicosociales se muestran, en este caso, como determinantes en la génesis y manifestación de esta problemática.

## 2.7. PROGNOSIS.

De no mediar la intervención profesional, el escolar, proveniente de un medio familiar en que la atmósfera es deficiente, no se cumplen las funciones familiares y se delega la función educativa, se verá impelido a vivir su etapa de extroversión con los pares, que en el contexto de los sectores populares son influidas por grupos de referencia con conductas atípicas.

A lo anterior se agregan factores provenientes del medio escolar en que, la rotulación y las manifestaciones agresivas tanto verbales como físicas, derivan en el surgimiento de un clima general de tensión que afecta la autoestima del niño y su interacción con los pares dado que éste se torna entorpecedor del proceso educativo a nivel particular y grupal.

La no implementación de un programa de Servicio Social a nivel de la escuela, conllevará a que el niño continúe presentando problemas conductuales que se tornen desadaptativos y se agraven al avanzar en los grados de la educación formal.

Junto a esto, la mantención de un nivel de autoestima bajo continuará afectando la percepción que de sí tiene el escolar lo que lo pone en desventaja frente al proceso enseñanza-aprendizaje al afectar su sentido de competencia y puede conducirlo a la deserción del sistema a corto o mediano plazo.

## 2.8. PREVISION TECNOLÓGICA.

Partiendo de la base de que el niño es un ser en formación, se hace necesario orientar la acción profesional hacia la potenciación de sus capacidades por medio de un proyecto que apunte a disminuir los problemas conductuales y a estimularlos en la elicitación de nuevas conductas que les permitan interactuar adecuadamente en el medio escolar.

Junto a esto, se hace necesario intervenir a nivel de la autoestima de los escolares. Un proyecto orientado a elevar sus niveles contribuirá a fortalecer el yo de los menores con lo cual se estará previniendo la aparición de conductas desadaptativas a posteriori.

En este contexto cobran vital importancia los adultos significativos para el niño quienes, insertos en un proyecto que los capacite en el cumplimiento de sus roles y funciones junto con entregarles elementos de manejo conductual, podrán constituirse en elementos de apoyo, estímulo y refuerzo en el proceso de cambio del escolar.

### **III. SISTEMATIZACIÓN**

## ESTRATEGIAS DE INTERVENCION

A fin de establecer lineamientos comunes para enfrentar el trabajo grupal, el equipo de seminaristas realizó entrevistas de coordinación con los alumnos en práctica. En ellos se entregaron elementos teóricos, bibliográficos ad hoc y elementos prácticos derivados de la experiencia profesional.

Esto se complementó con sesiones de trabajo con el equipo de Neurosiquiatría Infantil del Hospital Van Buren presidido por el Dr. Quinteros.

En un primer momento se sugirió a los alumnos iniciar las actividades "dejando hacer" a los niños para poder observar su desenvolvimiento en el grupo en forma natural. Los líderes formales deberían ser poco directivos. Sin embargo, dada la problemática conductual presente en los grupos, esto derivó en desorden en mayor o menor grado.

Comentada esta situación con el equipo de Neurosiquiatría, los profesionales expusieron la necesidad de modificar esta estrategia.

En base a su experiencia hicieron ver que el niño, al tener frente a sí a una persona consistente, que delimite el marco en que se va a desenvolver la vida grupal y que logre ascendiente, tendrá mayor posibilidad de elicitar las conductas que de él se esperan.

En virtud de esto se optó por un estilo de conducción directivo que variara en la medida que el control grupal diera paso al autocontrol, a un estilo democrático participativo.

Como aspecto importante se hizo ver la necesidad de estructurar la vida grupal por medio del establecimiento de normas de convivencia y asignación de tareas al interior del grupo. Con esto, los niños tendrán límites de encuadre claros y se facilitaría el control consistente de los mismos.

En cuanto a la sucesión de proyectos el equipo de seminaristas señaló como necesario orientar la acción, en primera instancia, a la disminución de los niveles de agresividad. De ésta forma se sentarían las bases para la creación de un clima apto para abordar aspectos que requieran de mayor profundidad como la autoestima.

A objeto de conducir a los menores al logro del autocontrol, se recomendó el uso de la técnica del refuerzo. El empleo de la misma debería darse en la secuencia -refuerzo concreto y/o simbólico, refuerzo social- derivando progresivamente a este último.

Para que fuera efectivo, los niños deberían tener claridad respecto de la forma de aplicación y los alumnos en práctica deberían transformarse en modelos consistentes reforzando el más mínimo logro.

Se expuso a los alumnos un aspecto considerado central en el trabajo a realizar: la creación de un contexto favorable.

El niño con problemas conductuales vive en un medio que sistemáticamente lo estigmatiza y por ende contribuye a la mantención de sus conductas.

Si se considera la importancia que adquiere la

estimulación externa en el ser humano en formación, se tiene que el niño va a responder comportamentalmente de acuerdo a lo que el medio le refleja. El "buen alumno" responde con buenas notas, quien es calificado de "indisciplinado" responde con indisciplina.

En este marco, la creación de un clima favorable que asegure al niño el no ser rotulado, contar con afecto, escucha y respeto, conducirá a que el menor explore otras formas de conducta. Al ser éstas reforzadas, su imagen frente a sí y el grupo irá cambiando, permitiendo su apertura a un nuevo repertorio conductual.

Otro aspecto en que se hizo hincapié a los alumnos en práctica hizo referencia a la fuerza que adquiere el modelaje al interior del grupo. Si los líderes formales están atentos a estimular a los niños por sus logros, paulatinamente los niños irán repitiendo estas conductas generándose un ambiente grupal reforzador.

Conscientes de la importancia que tiene para el escolar su grupo de pares, se recomendó la creación de redes de apoyo intra y extra grupo. Esto se refiere a la potenciación de líderes que conjuntamente con sus compañeros los ayudaran a mejorar su comportamiento recordándoles la norma, felicitándolos por sus logros y apoyándolos en las actividades a realizar.

En consideración a la etapa de vida de los niños y a su particular contexto sociocultural, se recomendó que las actividades se diseñaran en una secuencia de menor a mayor complejidad, y a su vez, que se estructure la sesión

intercalando lo lúdico, cognitivo y artístico atendiendo a la capacidad atencional de los menores.

Todos estos aspectos, se les dijo, propenderían a un fin último que era la creación de un contexto favorable al cambio del niño. Había por tanto, que distinguir entre medios y fines dándoles su peso exacto.

A su vez, cada aspecto en su aplicación, debe considerar el particular contexto escolar en que se efectuó la intervención profesional.

### 3.2 Presentación de Escuelas.

#### ESCUELA BASICA E-260 "REPUBLICA DE JAPON"

La escuela E-260 ubicada en José Serey s/n 29 Sector de Playa Ancha, atiende a 597 alumnos de kinder a 8º año básico en un total de 18 cursos. Tiene un radio de acción que abarca preferentemente las poblaciones aledañas al establecimiento. El entorno sociocultural de la población escolar se caracteriza por la pobreza y la extrema pobreza.

El plantel fue fundado en 1938 como escuela de emergencia que sería mejorada posteriormente. La mantención de esta condición hace que, en la actualidad, exista escasez de salas y lugares de recreación adecuados y seguros. Es evidente el deterioro de la infraestructura. Los recursos humanos son los suficientes. Se cuenta con U.T.P. y los docentes realizan variadas actividades extraprogramáticas para el desarrollo integral de los educandos. Los recursos para ello deben autogenerarse en el grupo.

El curso seleccionado para la intervención profesional fue el 4º año A con una matrícula de 30 alumnos. Entre ellos se seleccionó 15 niños, de ambos sexos, que formaron el grupo "Los chicos del barrio".

#### Elementos de Diagnóstico

Culminando el proceso de investigación en el grupo, se determinó la presencia de Problemas de conducta graves en 11 de los 15 sujetos involucrados. Sus manifestaciones

características eran la agresividad física y verbal, rotulación excesiva, uso de lenguaje ofensivo y dificultades de comunicación.

Junto a esto, los menores evidenciaron bajo desarrollo de Destrezas Sociales lo que afectaba la adecuada interacción con su grupo de pares.

### Intervención profesional

Lo anteriormente descrito estuvo a la base de la creación de 2 proyectos de intervención.

El primero estuvo referido a la variable PROBLEMAS CONDUCTUALES planteándose como alternativas de solución el refuerzo de conductas positivas no agresivas. El objetivo general era "reducir las conductas agresivas que presentan los menores al interior del grupo". En específico se pretendía reducir, en un 60%, la utilización de gritos, lenguaje ofensivo y agresión física en las interrelaciones.

El segundo proyecto estuvo referido al DESARROLLO DE DESTREZAS SOCIALES por medio de Dinámicas orientadas a entregar y mejorar elementos cognitivos, conductuales y afectivos que permitieran al niño un desarrollo integral acorde a su etapa de vida.

El objetivo general pretendía "estimular las habilidades de los menores de manera tal de mejorar las relaciones interpersonales en el medio en el cual están insertos". En específico se trataba de mejorar, en un 60%, la forma de

relacionarse con el grupo de pares y el fortalecimiento de las relaciones padre-hijo.

Previo a hacer mención a la ejecución de los proyectos, cabe señalar que en esta escuela se aplicaron los mismos que en la F-301.

Si bien la problemática establecida en el diagnóstico era similar, se presentaron algunas diferencias en cuanto a contexto general. La escuela F-301 presentaba patrones de conducta agresiva generalizada en el establecimiento y un nivel socioeconómico más bajo que en la E-260. Además, los cursos a los que se aplicaron los proyectos son distintos. La F-301 corresponde a un 3º básico y la E-260 a un 4º básico.

A objeto de lograr control grupal, las alumnas en práctica en conjunto con los niños establecieron normas de vida grupales. A esto unieron la aplicación del refuerzo concreto, el cual adoleció de sistematicidad.

Logrado un cierto grado de control, condujeron a los niños a reflexionar acerca de su comportamiento lo que topó con el ambiente grupal que no acogía las expresiones verbales de sus miembros.

El trabajo realizado en subgrupos permitió que los niños, de ambos sexos, fueran descubriendo que podían realizar actividades en conjunto y en forma grata. Esto conllevó el estrechamiento de lazos de amistad.

Cabe señalar, finalmente, que los resultados cualitativos reflejados en la fase de desarrollo grupal y la dinámica fueron

logrados por la presencia de otra/s variable/s que no fueron los proyectos.

El estilo de conducción directivo utilizado por las alumnas, si bien logró control, no condujo al autocontrol de los miembros del grupo interfiriendo en la manifestación de nuevas conductas.

### Resultados

Al término de la intervención profesional se llegó a establecer, cuantitativamente, el escaso logro del proyecto destinado a reducir conductas agresivas. En específico, el uso de gritos disminuyó medianamente y se mantuvieron en igual magnitud y frecuencia, la agresión física y el empleo de lenguaje ofensivo en el grupo.

De hecho, por la implementación de este proyecto, sólo dos varones y una niña ascendieron positivamente en un grado en la categorización de esta variable. El resto se mantuvo en la situación inicial.

Los objetivos del proyecto de destrezas sociales no fueron logrados. Los niños no evidenciaron cambios en directa relación con los resultados anteriores a lo que se sumó la ejecución de sólo 2 actividades programadas de corte netamente recreativo.

En cuanto al objetivo destinado a fortalecer las relaciones padre-hijo, éste no fue logrado por la baja asistencia de los padres y el breve lapso destinado a sus actividades.

Cabe señalar, finalmente, que los resultados cualitativos expuestos en la fase de desarrollo grupal y en la Dinámica interna, fueron alcanzados por la presencia de otras variables que no fueron los proyectos. Entre estas se encontraron el afecto surgido entre alumnas en práctica y niños y algunas actividades que respondieron a los a los intereses de los niños concitando su atención.

### Fase de Desarrollo Grupal

El grupo comenzó sus actividades en la fase de formación donde claramente se observa la atomización generalizada expresada en individualismo colectivo, dispersión física y psicológica, subsistemas diferenciados por sexo.

Las actividades eran realizadas en sub-grupos dándose interacciones amistosas entre sus miembros. Los intereses se presentaban claramente diferenciados por sexo lo que generaba pugnas al interior del grupo.

Se aceptaban los propósitos grupales sin mayor cuestionamiento al percibirselos como requisito de ingreso. No se observaban manifestaciones de liderazgo.

Al término de la intervención profesional existía una cuasi estructura grupal con asignación clara de algunos roles.

Las normas de vida, elaboradas por el grupo, eran respetadas por todos y los mismos niños sancionaban su cumplimiento.

Los propósitos grupales eran compartidos por todos y se era solidario en su logro. Se cumplían con las tareas asignadas y se compartía su ejecución en conjunto, sin diferenciación por sexo, dado que los sub-grupos iniciales se redistribuyeron y surgieron nuevos lazos de amistad.

Se generó cohesión grupal en torno a sentimientos, logro de tareas, problemas comunes asumidos como tales. Se reconocen límites que distinguen al grupo del resto del curso.

### Dinámica Interna

Al comienzo de las sesiones grupales se observó pautas de comunicación altamente agresivas, con predominio de gritos, ofensas e interrupciones, gestos y movimientos para agredir a los compañeros.

Quien no estaba de acuerdo con la decisión tomada se marginaba de ella. El comportamiento de los niños estaba orientado hacia el logro de sus intereses: 5 niños hablaban más que los demás; 2 se aislaban y 8 desafiaban la posición de los demás con bromas agresivas.

Las diferencias de ideas se resolvían por medio de la agresión verbal y física. El poder, por tanto, se lograba por el uso de gritos y golpes para hacer prevalecer posiciones.

El grupo estaba fraccionado por sexo y había 2 miembros que actuaban como facilitadoras para integrar a sus compañeros a las actividades.

El niño que trataba de expresar lo que pensaba o sentía se encontraba con que el grupo no lo acogía. Ante ideas distintas se respondía con agresión y si éstas persistían se ignoraba al sujeto.

Al finalizar las sesiones, la comunicación se observaba más fluída, con disminución de gritos y presencia de aclaración de conceptos. Se llegaba a la toma de decisiones por votación y los disidentes se integraban por sí solos.

El comportamiento de los miembros persistió orientado hacia los propios intereses sólo en 2 menores. Claramente se observó la orientación al mantenimiento del grupo en 2 niños y había 3 sujetos que armonizaban reconciliando diferencias.

No había poder definido pues todos trataban de ejercerlo sí, quienes influenciaban a otros.

Las normas y procedimientos fueron aceptadas por compromiso explícito y facilitaron el funcionamiento grupal.

La atmósfera se hizo adecuada para la expresión libre de sentimientos por parte del grupo, lo cual no se daba en sus hogares debido a la alta restrictividad que estos presentan.

Se creció en confianza, hubo mayor acercamiento y amistad. Ante conflicto de intereses actuaban los facilitadores. Estos disminuyeron paulatinamente en frecuencia y magnitud.

## ESCUELA BASICA D-307 "BLAS CUEVAS. RAMON ALLENDE"

La escuela D-307 ubicada en Melgarejo s/n CQ Cordillera, atiende a 616 alumnos con un radio de acción que comprende el CQ Cordillera y el CQ Toro.

Los recursos humanos, materiales y de infraestructura son excelentes. El clima organizacional favorece la implementación de proyectos externos destinados al desarrollo de los educandos. La escuela mantiene lazos con la Comunidad con la cual realiza actividades conjuntas.

El curso seleccionado para la intervención profesional fue el 4º año básico C que cuenta con una matrícula de 33 alumnos, entre los cuales se eligió a los 15 miembros del grupo.

### Elementos de Diagnóstico

Finalizado el proceso de investigación-diagnóstico, se determinó, como problema central a abordar, los Problemas de Conducta que afectaban a 14 de los 15 niños que conformaban el grupo.

### Intervención Profesional

Para modificar la realidad antes descrita, se implementó el Proyecto "MEJORAMIENTO DE RELACIONES INTERPERSONALES" que contemplaba 2 sub-proyectos: "Aprendiendo a mejorar mis relaciones interpersonales" destinado a los niños y "Apoyando el crecimiento interpersonal de mi hijo".

Como alternativa de solución óptima se seleccionó la realización de sesiones socioeducativas que incluían lo cognitivo y lo afectivo para revertir la situación de los niños con el refuerzo de los padres.

Los objetivos específicos de acción fueron los siguientes:

Sub-Proyecto 1:

- Lograr que los menores identifiquen características positivas de un amigo en un 60%.
- Lograr que los menores respeten las expresiones verbales de sus compañeros en un 60%.
- Disminuir las manifestaciones agresivas, físicas y verbales, utilizadas por los menores en la interacción con sus compañeros.

Sub-Proyecto 2:

- Sensibilizar a los padres sobre la importancia que tienen como tales en el proceso de desarrollo de sus hijos.
- Lograr que los padres reconozcan la incidencia de una imagen positiva de su hijo para el logro de relaciones interpersonales adecuadas.
- Lograr que los padres reconozcan la importancia que tiene el refuerzo positivo y su ejercitación en la formación de la autoimagen de sus hijos, en un 60%.

Las actividades del proyecto se iniciaron con la identificación de las características de un amigo. Los niños confeccionaron un listado en que destacó el "no ser peleador" como distintivo de amistad. A pesar de los altos grados de agresividad existentes en el grupo, los menores se consideraban buenos amigos sin ser conscientes en este desfase.

Se enumeró conductas positivas y entorpecedoras y se instituyó el uso del semáforo, técnica del refuerzo que consistió en mostrar luz verde, amarilla o roja según la conducta emitida. Cada cierto número de conductas positivas (luz verde) se entregaba un refuerzo concreto.

Se condujo a los niños a realizar un contrato conductual individual controlado rígidamente. El refuerzo se aplicó en forma consistente y sistemática con lo cual se disminuyó el número de conductas agresivas. Con todo, se logró el control grupal y se dispuso la acción al logro de autocontrol.

Las actividades, planteadas en secuencia de menor a mayor complejidad y realizadas en subgrupos, llevaron a los niños gradualmente a vencer sus dificultades de expresión para luego hablar frente al grupo pleno, contando con el respeto general.

Junto a estas, "Las cualidades de mis compañeros" y "Me gusta escucharte" fueron actividades que permitieron a los niños decirse lo que pensaban unos de otros y afianzar lazos de confianza y amistad. Con esto se creó un clima grato que incidió en que los niños se esforzaran en aportar a él positivamente.

En cuanto a los padres, las sesiones se diseñaron en una

secuencia. Esta fue: compartir experiencias de crianza-reflexión-asignación de tareas. Con esto se creó un clima en que las madres se sintieron a gusto, encontrando un espacio propio, en que se las escuchaba y daba respuesta a sus inquietudes.

### Resultados

Culminada la intervención profesional se determinó el cumplimiento, en general, de los objetivos. De hecho, en cada sub-proyecto, se lograron 2 de 3 objetivos. Evaluando por sub-proyectos se tuvo que:

#### Sub-proyecto 1:

-El primer objetivo, que decía relación con la identificación de las características positivas de un amigo, no fue logrado, atribuyéndoselo al poco tiempo que se dedicó a él.

-El objetivo referido al respeto de las expresiones verbales de los compañeros se logró en un 86,6% (13 niños) asociado al buen uso de esta técnica de refuerzo.

-Las manifestaciones agresivas disminuyeron en un 93,3% (14 niños). Se atribuye el logro al uso del Refuerzo y del Contrato Conductual.

#### Sub-proyecto 2:

-El objetivo que apuntaba a la "sensibilización" no fue logrado dado que sólo un 40% de los padres respondieron a él con su asistencia. Se asocia el

resultado al poco tiempo dedicado al objetivo.

-En cuanto al reconocimiento de la incidencia de una imagen positiva en los hijos, y sobre la base de una asistencia de 6 madres, se estimó cumplido el objetivo en un 66,6%. Las madres identificaron algunos elementos formadores de autoimagen positiva y en alguna ocasión utilizaron el refuerzo (con buenos resultados).

El uso del refuerzo estaba referido al tercer objetivo específico del sub-proyecto. Fue logrado en igual porcentaje (66,6%).

#### Fase del Desarrollo Grupal

El grupo comenzó sus actividades en la fase de formación. Se observó cierta dispersión física y psicológica en 3 miembros del grupo que tienden a aislarse por ser rechazados o por temor.

Los niños comenzaron a realizar actividades conjuntas sobrepasando el marco de lo meramente individual. El intercambio inicial de intereses estuvo dirigido por las alumnas en práctica. Fueron aceptados los propósitos del grupo si bien no se las comprendía cabalmente, percibiéndose más bien como requisito de permanencia en dicho grupo.

Se observó la presencia de liderazgo informal producto de las capacidades naturales de algunos niños.

## LICEO INDUSTRIAL A-19 "HERNAN OLGUIN"

El liceo A-19 se ubica en la parte baja del Cerro Placeres. Tiene un radio de acción que abarca las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué por el tipo de enseñanza que imparte. Atiende a 600 educandos en los niveles Pre-básico, Básico y Medio (Científico-Humanista y Técnico- Profesional). El promedio de alumnos por curso es de 35.

Cuenta con los recursos humanos, materiales y de infraestructura necesarios para su óptimo funcionamiento. El entorno sociocultural de la población atendida corresponde a la clase media y media baja, con predominio de familias de trabajo estable y previsión.

El curso seleccionado para la intervención profesional fue el 4º año Básico, compuesto por 39 alumnos de ambos sexos, de los cuales se seleccionó el grupo de 15 niños sujetos de la intervención profesional de Servicio Social.

### Elementos de diagnóstico

Producto de la investigación-diagnóstica se llegó a establecer, como focos de intervención, los problemas de conducta (agresividad física y verbal) que afectaban marcadamente a 8 niños y la baja autoestima evidenciada en 9 de los 15 menores.

### Intervención profesional

Para abordar la problemática antes referida se crearon 2

proyectos. El primero, que apuntó a disminuir la agresividad, se tituló "UN CAMBIO DE CONDUCTA".

La alternativa de solución seleccionada fue la aplicación del refuerzo como medio de generación de nuevas conductas y de extinción de las indeseables.

Los objetivos de este proyecto apuntaron a "disminuir el grado de problemas conductuales de los menores" y en específico, la agresividad física y verbal. Junto a este objetivo, que los padres comprendieran los problemas presentes en sus hijos y educarlos cognitivamente en manejo conductual.

El segundo proyecto, denominado "APRENDIENDO A AMARME TAL COMO SOY", planteó como alternativa de solución óptima la implementación de sesiones de desarrollo socioemocional de los miembros del grupo, en un clima que favoreciera el desarrollo de potencialidades y autovaloración .

El objetivo general apuntó a "elevar en un 50% el nivel de autoestima de los menores". En específico se pretendía elevar la autoestima en sus aspectos físico y personal y en tercer lugar, elevar la comprensión de los padres respecto de la importancia de una autoestima sana en sus hijos.

Teniendo presente la necesidad de descender los niveles de agresividad para luego abocarse al proyecto de Autoestima, las alumnas en práctica condujeron a los niños a formular normas de convivencia.

Unieron a ellas el uso de la técnica del refuerzo simbólico (estrella dorada a quien acatase las normas) y

estuvieron atentas a aplicarlas en el momento oportuno complementado con el refuerzo social.

Paralelamente identificaron a los líderes existentes designándoles tareas potenciadoras de sus capacidades. Esto conllevó que las conductas interruptoras perdieran fuerza e influencia si entorpecían la vida grupal.

Logrado el control del grupo, se llevó a los niños a formular un contrato conductual. Para ello se trabajó en subgrupos por afinidad y se los condujo a vivenciar la secuencia: reflexión -compromiso -refuerzo. La actividad se denominó "Compromiso de cambio de vida" y fue asumida con solemnidad por los niños. Se controló en forma individual. Cada niño se premiaba o autosancionaba según su cumplimiento.

Las habilidades reforzadoras de las alumnas en práctica modelaron en los niños este tipo de conductas con lo cual el refuerzo simbólico dio paso al refuerzo social.

Este hecho, unido al logro de autocontrol en los niños, derivó en la creación de un clima de afecto y retroalimentación grupal lo cual dio paso a las actividades destinadas a elevar la autoestima. Se consolidó el trabajo en pequeños grupos formados ahora indistintamente por varones y niñas lo cual facilitó el compartir lo que pensaban y sentían los niños.

Durante las primeras sesiones se palpó la concepción del niño frente a sí en forma predominantemente negativa y con escasas cualidades.

En un clima que privilegiaba lo positivo, los niños

realizaron la actividad "Para qué soy bueno". En el transcurso de la misma, los miembros del grupo señalaban cualidades a sus compañeros y rememoraron situaciones en que su actitud había sido positiva, sobretodo, a aquellos que no se reconocían ninguna.

El grupo sirvió de retroalimentador de sus miembros, los hizo sentir afecto y sentirse importantes. Esto se reflejó en la última actividad del Proyecto "El diploma de honor" en que cada niño destacó lo positivo de un compañero al azar en forma increíblemente rápida y acertada.

El cambio grupal se evidenció en el surgimiento de fuertes lazos afectivos que van más allá de la sesión grupal: los niños (en principio separados por sexo) juegan juntos y comparten extra-grupo.

El sentimiento de "nos" se observó en forma marcada y los llevó a la integración comunitaria dentro del plantel educacional al ofrecerse, los niños del grupo, a preparar un número para un acto a nivel de todo el liceo (y con éxito). En este contexto, la presencia de los líderes fue determinante al ser facilitadores y motivadores. Hubo líderes varones y niñas, seguidos en igual grado.

En el trabajo con los padres se utilizó la técnica de discusión en pequeño grupo la cual facilitó la creación de un clima apto para la reflexión y el compartir de la experiencia de ser padres. El role-playing permitió vivenciar la forma en que los hijos ven a sus padres lo cual actuó de sensibilizador que dispuso a recibir de mejor forma a los conocimientos entregados.

## Resultados

Respecto de los cumplimientos de los objetivos de ambos proyectos, estos fueron logrados cualitativa y cuantitativamente en los siguientes grados:

En el proyecto "Un cambio de conducta", se logró superar la agresividad física y verbal en un 57%. Mediante una pauta de observación aplicada al comienzo y al final de la intervención, conformada por 13 indicadores (de distintos grados de agresividad), los menores llegaron a emitir un promedio de 2 conductas bajas en nivel de agresividad al culminar la vida grupal.

El grado de comprensión de los padres respecto de la problemática de sus hijos así como el aumento de conocimientos respecto del manejo conductual de los menores se logró en un 80%.

El proyecto "Aprendiendo a amarme tal como soy" fue logrado en un 93%. Efectivamente los menores elevaron su autoestima en los aspectos físico y personal y los padres elevaron su comprensión de la importancia del estímulo permanente de logros y cualidades de sus hijos.

Al aplicar este proyecto se llegó a establecer lo determinantes que son los padres en la formación de la autoestima de sus hijos. Fue así que, al aplicar los instrumentos de medición se concluyó que: padre que contribuye a la baja autoestima del hijo le reconoce pocas cualidades y el hijo lo siente así.

Finalmente, cabe explayarse respecto del rol de la profesora jefe quien, con su motivación y compromiso, afianzó las relaciones con los apoderados, reforzó los cambios conductuales evitando rotular a los niños más problemáticos para permitirles el cambio.

#### Fase de Desarrollo del Grupo

El grupo, si bien eran compañeros de curso, comenzó en la fase de formación. Se observó realización inicial de actividades entre los miembros con participación general y subgrupal. Los niños empezaron a intercambiar intereses dirigidos por las alumnas en práctica a fin de que el grupo respondiera a todos.

Existía una incipiente cohesión grupal evidenciada en que se espera a los que no llegan a tiempo y se sientan todos juntos por subgrupos. El liderazgo informal predominante es negativo y corresponde a 3 varones.

Al término de la vida grupal el liderazgo ha variado en su expresión y cumple una función determinante en la motivación a la participación y generación de actividades. Había 2 líderes positivos y 1 en ocasiones positivo y en otras negativo.

Existían sub-grupos no conflictivos que coexistían en armonía y respeto. Estaban conformados por varones y niñas y facilitaban el proceso de reflexión.

En cuanto a la cohesión, se observó unión grupal y sub-

grupal que permanecía fuera e grupo. El sentido de pertenencia era notorio llevándolos a un acendrado sentimiento de "nos".

### Dinámica Interna

La comunicación en el grupo, al inicio de las actividades, se caracterizaba por los gritos. De hecho, quien no gritaba no era escuchado.

El proceso de toma de decisiones se lograba por votación, pero los que no estaban de acuerdo se marginaban.

El comportamiento de los miembros, en general, estaba orientado hacia los intereses individuales y logros personales. Se observó la presencia de 2 niñas facilitadoras (mantenimiento) y el conjunto se orientaba al logro de la tarea salvo 2 tímidos.

La distribución de poder e influencia radicaba en 3 líderes negativos que se imponían por la agresión y en 2 niñas facilitadoras de la vida grupal.

La cohesión grupal era sub-grupal, los menores asistían puntualmente a las sesiones que eran fuera del horario de clases. La atmósfera permitía libertad de acción dando pie a la agresividad.

Al término de la intervención profesional los cambios eran notorios. La comunicación fluía sin interrupciones, se escuchaban unos a otros y levantaban la mano para hablar. Las decisiones grupales, tomadas por votación o consenso, eran

respetadas y aceptadas por todos.

El comportamiento de los miembros estaba orientado, al logro de la tarea (todos en pos de ella y se ayudaban unos a otros); al mantenimiento del grupo (las facilitadoras ayudaban a los más callados a participar, explicaban y conciliaban desacuerdos); y a intereses individuales (se trastocaban en grupales finalmente).

En los asuntos emocionales primaba el afecto, la confianza, cercanía y amistad que traspasaba las actividades grupales. Existía libertad plena para expresarse dentro de las normas de convivencia establecidas.

El poder quedó determinado por las habilidades personales para relacionarse con los demás y en este contexto, fue legitimado por el grupo. Las formas que asumía eran persuasión, diálogo e influencia.

La cohesión se denotaba en el sentido de pertenencia y confianza, puntualidad y asistencia a las sesiones.

Las normas y procedimientos, fijadas en la primera sesión por las profesionales en práctica, eran sancionadas y reforzadas oportunamente. Se generó autorregulación y control grupal.

El conflicto, derivado de intereses individuales, fue superado por el voto de la mayoría o por las alumnas Asistentes Sociales, en virtud de su autoridad.

El clima grupal facilitó la expresión de sentimientos,

opiniones personales y vivencias. Hubo amplia libertad para opinar y proponer ideas constructivas. Esto conllevó el desarrollo de las potencialidades de los miembros del grupo a quienes, la fuerza educadora del grupo, moldeó positivamente.

## ESCUELA BASICA D-247 "REPUBLICA DE PANAMA"

La Escuela D-247 República de Panamá, se encuentra ubicada en calle Levarte # 159, Playa Ancha. La unidad educativa brinda atención en los niveles pre- básico y básico. Conjuntamente el establecimiento se empeña en desarrollar integralmente a los educandos, a través de la realización de actividades extraprogramáticas y de un trabajo compartido con padres y apoderados.

En términos generales la infraestructura del establecimiento cumple satisfactoriamente las necesidades escolares en cuanto espacio y estado de conservación.

Los recursos materiales son suficientes en cantidad y calidad, el mobiliario se encuentra en buen estado y se cuenta con el material fungible necesario.

### Elementos de Diagnóstico

Las variables objeto de estudio no alcanzaron bajos niveles de medición en el colectivo de estudio, lo que se debería a que los menores no presentan las características asociadas a la marginalidad, es así como, la mayor parte de los grupos familiares está legalmente constituido, habitan viviendas en buenas condiciones, presentan ingresos suficientes y no existen alteraciones graves en la dinámica intrafamiliar.

La variable abordada fue la Autoimagen, con sus dos componentes básicos: sentimiento de la propia valía personal (autoestima).

El diagnóstico aportó los siguientes antecedentes: Autoestima, 70% con problemas relativos al yo físico. Se observan tímidos, inseguros e incapaces de aceptar rótulos. Competencia, ámbito escolar, 26,6% con problemas, cifra que aumentaría a 60% a partir de la observación cualitativa de padres y profesores.

Esta situación fue verificada por los alumnos en práctica, al iniciar el trabajo socio-educativo con los alumnos del 4º año básico.

### Intervención Profesional

A partir de lo planteado por David Lewis y en base de la experiencia de los alumnos, elaboraron un proyecto grupal para niños y padres, cuyo objetivo general era: Lograr mejorar la autoimagen de 15 menores participantes del grupo de trabajo, a través de una labor socioeducativa y sensibilizadora que incluya a los padres, en el plazo de un mes.

El proyecto No.1 (niños), "Valemos más de lo que creemos", apuntaba a aumentar la valoración del yo físico y los sentimientos de competencia y a disminuir la emisión de rótulos.

Al inicio el equipo de trabajo utilizó un estilo de conducción poco directivo. Se pretendía que los niños actuaran libremente (influencia rogeriana) para así observarlas y luego tipificar las conductas más comunes.

Sin embargo, esta forma de trabajo derivó a un estilo de conducción directivo. El grupo así lo requería, a pesar de



Para lograr un proceso de intervención de mayor impacto, se planteó como objetivo crear un clima propicio para el trabajo grupal.

Por una parte, se trató de disminuir la emisión de rótulos y descalificaciones verbales y por otra se abordaron algunas unidades relativas a valores; respeto mutuo y solidaridad.

Sin embargo, éstas últimas actividades no fueron del todo internalizadas por los menores; su formulación fue a nivel abstracto. No fueron entendidas, particularmente la actividad "Construcción y destrucción del mundo" y la relacionada con inferir cualidades y habilidades de personajes famosos de la vida nacional. Hubiera sido más efectivo seleccionar personajes más cercanos a los niños por ejemplo: de cuentos infantiles o seriales de televisión.

El proyecto N<sup>o</sup> 2 dirigido a los padres, apuntaba a lograr sensibilizar a los padres respecto de su rol en la conformación de la autoimagen de sus hijos y que identificaran y reforzaran las cualidades de sus hijos mediante la ejercitación de habilidades reforzadoras.

El estilo de conducción fue democrático-participativo. Se generó un clima de confianza, apoyo y retroalimentación entre los apoderados. Se facilitó la expresión libre de sus experiencias y vivencias tanto a nivel verbal como corporal.

Trabajar en pequeños grupos de discusión y análisis y también participaron activamente en la dramatización de escenas cotidianas de la vida familiar, tendientes a clarificar y

confrontar actitudes paternas que a menudo menoscaban la autoestima del menor.

### Resultados

El grado de logro del objetivo general se verificó a través de sus objetivos específicos, así tenemos que en relación a:

- Disminución de la valoración del yo físico, aplicado al instrumento de medición, 9 menores en la categoría de alta valoración, logrando disminuir 7 en su valoración en más del 60%, sólo dos estuvieron bajo el porcentaje, H. Astudillo y J. Guerrero, ambos presentan problemas neurológicos. El objetivo se cumple en 13 de los 15 sujetos, lo que equivale al 86%.

-Disminuir sentimientos de incompetencia, en la medición A, 9 menores se ubicaron en la categoría Alto sentimiento, de los cuales, 7 lograron disminuirlo en un porcentaje superior a 60%, los dos niños que no lograron el objetivo son los ya citados en el punto anterior. El objetivo se cumplió en 13 casos, 86%.

-Disminuir la emisión de rótulos en un 50%, a partir de la medición 12 casos presentaron el problema y de éstos, 10 disminuyeron su emisión en más de un 50%, sólo no lo lograron los menores ya citados. El porcentaje de logro es de 85%.

De lo anterior se desprende que el proyecto No.1 tiene un alto nivel de logro de sus objetivos, el que bordea el 85%. Las actividades y las técnicas fueron atingentes, aunque pudieron

haberse adaptado aún más a las características de los niños.

En el proyecto No.2 (padres), los objetivos se lograron parcialmente debido fundamentalmente a la baja asistencia. De los asistentes, 4 se ubicaron en la categoría Baja (no han identificado cualidades para mejorar autoimagen de hijos) y de éstos, 3 lograron elevar el nivel en más del 60%.

Las inasistencias disminuyeron el impacto del programa, de los 5 padres ausentes, 4 tienen hijos de baja autoimagen, entre ellos el niño con mayores problemas (H. Astudillo), lo que hace necesario focalizar el trabajo con los padres, incluso si es necesario en su medio natural, el hogar. En resumen, asistieron 10 regularmente y 9 lograron los objetivos.

El proyecto de padres al igual que el de los niños, tiene actividades y técnicas acordes con los objetivos operacionales diseñados para modificar la realidad objeto de estudio. Las actividades se realizaron en el tiempo programado a excepción de las contempladas en el proyecto de padres, las que debieron atrasarse en su inicio debido a la falta de sala.

En relación al rol asumido por el profesor jefe, es dable explicar que la profesora titular enfermó gravemente al inicio del proyecto, por lo que debió alejarse del curso, incorporándose casi al final del período de trabajo, la nueva profesora, la que cooperó activamente.

El equipo de trabajo, formado por una pareja de alumnos, delimitó responsabilidades al interior del proyecto, así tenemos que el varón se encargó del proyecto de niños asumiendo la dama la posición de co-líder. Esta se abocó al proyecto de

padres siendo co-liderada por el varón. El estilo de trabajo con los niños fue directivo y con los padres participativo-democrático.

#### Fase de Desarrollo del Grupo

Es preciso señalar que si bien en términos individuales los logros obtenidos por el proyecto son importantes, a nivel grupal, son menores, ya que el grupo se quedó en la primera etapa, evidenciando sólo algunos indicadores en la etapa de organización, como son: "actividades funcionales" y "control social".

Pese a lo anterior, los alumnos lograron en términos generales controlar y manejar adecuadamente al grupo, aunque perdiendo de vista su normal proceso de desarrollo.

#### DINAMICA GRUPAL

Los alumnos en práctica lograron ascender sobre los menores, lo que permitió crear un clima propicio para el trabajo grupal, bajo el cual fue posible lograr el cumplimiento de los objetivos en la mayoría de ellos, a excepción de dos niños con problemas neurológicos que requieren atención médica especializada.

A nivel externo, cabe destacar la excelente disposición de la escuela, la que materializada en la persona de su Sub-director, se convirtió en un importante apoyo para la adecuada ejecución del proyecto.

## ESCUELA F-279 "MANUEL RODRIGUEZ"

La escuela F-279 Manuel Rodríguez, está ubicada en la calle Cicarelli No.57 del cerro Polanco. La población escolar alcanza este año a 286 alumnos, distribuidos en enseñanza pre-básica y básica.

Posee una infraestructura de material sólido que se encuentra en malas condiciones. Cuenta con el equipamiento mínimo necesario para el normal desarrollo de las actividades escolares. No posee patio siendo éste reemplazado por la calle, sin tránsito de vehículos.

El programa de las 900 escuelas a su vez entrega a esta unidad educativa dos bibliotecas de aula con 80 volúmenes para 1º y 2º básico, 30 sillas, 132 cuadernos y 66 cajas de lápices de colores.

El curso seleccionado para el desarrollo del programa fue el 4º año básico.

### Elementos de Diagnóstico

En el grupo de desarrollo "Los campeones", las variables objeto de estudio e investigación que adquirieron mayor importancia por su gravedad fueron:

Agresividad, la que de acuerdo al Índice de Problemas Conductuales de Achenbach, arrojó un 20% de niños con comportamiento calificado como Límitrofe y un 60% con comportamiento de riesgo.

Esta situación es particularmente grave, si consideramos que la mayoría de ellos proviene de grupos familiares con graves carencias socio- económicas y culturales, lo que se convertiría en un factor coadyuvante para el agravamiento de las manifestaciones conductuales de los menores.

La variable Autoestima evidenció que hay un 20% en el nivel medio y un 80% en el nivel bajo, la que se expresa en dificultades para la aceptación de sus características físicas y para establecer relaciones interpersonales positivas tanto al interior de su grupo familiar como con su grupo de pares, principalmente.

#### Intervención Profesional

Se contempló abordar las dos variables citadas en forma conjunta, diseñándose dos proyectos, uno para niños y otro para padres.

El proyecto No.1 (niños), "Aprendamos a querernos y comportarnos mejor", tenía como objetivos generales, facilitar al interior del grupo un clima de apoyo mutuo para el trabajo personal y grupal, que los menores descubran sus habilidades en un plazo de 4 semanas.

Las actividades tendientes a su logro serían principalmente lúdicas, reflexivas y artísticas y las técnicas principales del Refuerzo, Apoyo educación y guía y la asignación de tareas.

El sistema de Refuerzo fue utilizado eficientemente por el

equipo de trabajo. Los integrantes del grupo accedieron a la secuencia Refuerzo Concreto (en un principio golosinas, dulces), simbólico (semáforo) y social (elogios, felicitaciones), al finalizar el periodo de ejecución.

Es importante destacar la incorporación, en un primera etapa, del semáforo. Fue eficaz para extinguir y modelar conductas, en especial en el proyecto de agresividad. Posteriormente fue eliminado gracias al logro de control grupal y de un clima propicio para el desarrollo del proceso; el que también se obtuvo producto del importante ascendiente y significativo grado de compromiso emocional contraído por los alumnos en práctica. Esto último facilitó en gran medida el logro de los objetivos, pese a no contar las actividades con una secuencia lógica.

El Proyecto N° 2 (padres) titulado "Seamos los padres que nuestros hijos necesitan", contemplaba los siguientes objetivos a nivel cognitivo: que conocieran el concepto de autoimagen y la relacionaran con su comportamiento frente a los requerimientos del menor; y, que conocieran el concepto de Refuerzo y supieran cómo utilizarlo.

Se realizaron importantes esfuerzos para lograr la participación de los padres. La modalidad de trabajo con el reducido número de asistentes, fue personalizada.

Se entregaron elementos a los padres, mediante entrevistas personales, acerca de estrategias y recomendaciones tendientes a lograr un manejo más eficiente de las manifestaciones agresivas de sus hijos y a la adquisición de habilidades reforzadoras de autoestima.

El equipo de trabajo formado por una pareja de alumnos, trabajó en sistema de coliderazgo, su estilo de conducción fue directivo y rígido en principio, en el transcurso del proyecto fue flexibilizándose gracias al logro de autoridad sobre los menores.

El rol de la profesora jefe fue importante, no obstante no participó activamente, mantuvo un estrecho contacto y colaboración con los alumnos, lo que facilitó en gran medida su trabajo.

#### Resultados.

En el proyecto N° 1, los resultados se expresan en: los menores fueron capaces de descubrir sus habilidades y la de sus compañeros, lo que quedó plenamente evidenciado en la última sesión, en la cual todos trabajaron ordenada y entusiastamente en la confección de un Diploma de Honor a su compañero, lo que se realizó al azar. Pese a esto, en términos cuantitativos el incremento en la medición D no es significativo, alcanza sólo al 10%. En relación a mejorar la valoración de su yo físico, a nivel grupal el incremento en la medición A-D fue del 36.3%, a nivel individual, 7 menores con autoestima baja aumentaron en más de un 50%, por lo tanto, el objetivo se cumplió. Se logró disminuir la emisión de golpes, así tenemos que en la 1a. sesión, un 46% presenta el problema, en la 7a. sólo un 23% y en la última sesión no hubo manifestaciones agresivas, lo que también se hizo extensivo al mobiliario escolar. También disminuyó la emisión de rótulos, el promedio fue de 55.6%.

Las actividades de mayor logro fueron, "Armando a

Rosita y a Juanito", "Los pecados", "Carrera con Sillas", el "Diploma de Honor" y el "Cofre de los Talentos". Las técnicas fueron usadas adecuadamente, destacando la incorporación del semáforo, el que fue utilizado con notable efectividad.

En el proyecto N° 2 se implementaron 3 sesiones a las que acudieron en promedio 4 padres, los que lograron, a partir de la observación de la medición A-D, un incremento de un 69.5% en su nivel de conocimiento del concepto de autoimagen y sus factores asociados, también lograron en un 68.7% aumentar su conocimiento en cuanto a la relación que existe entre su comportamiento y la valoración que el niño tiene de sí. Finalmente los padres lograron incrementar su conocimiento de la técnica del Refuerzo en un 64.1% y también desarrollaron algunas habilidades para su mejor utilización. La actividad principal fue la entrega de contenidos socio-educativos. Se utilizaron técnicas de motivación, de apoyo, educación y guía, de asignación de tareas y en la última sesión el rol playing.

El nivel de asistencia del 1er. proyecto fue alto, se desarrollaron 8 sesiones con los niños asistiendo en promedio 11, lo que equivale al 78.7%. Diferente fue la situación de los padres, el promedio de asistencia fue de 4 personas, lo que representa sólo el 33.3% del total de los padres y/o apoderados.

### Fase de desarrollo del grupo.

Se evidencian algunos indicadores de la etapa de organización, como por ejemplo, "control social", que es ejercido por sus miembros recordándose entre si las normas grupales; se realizan "actividades funcionales" (diploma de honor), que también permite observar que ha habido entre los menores una "proliferación de vínculos interpersonales", lo que queda claramente manifestado en la convivencia final, donde todos comparten en forma amigable y solidaria. Existen también aunque en menor grado, "conciencia de grupo", "normas de vida" y "distribución de poder". El liderazgo es informal, destacando un líder negativo (C. Herrera).

### Dinámica Grupal.

A nivel interno se lograron importantes avances en relación a la atmósfera reinante al interior del grupo. Es así como al inicio había un desorden generalizado, una alta emisión de conductas agresivas tanto físicas como verbales, atomización y dispersión de los integrantes del grupo, entre otros aspectos, llegando finalmente a un clima caracterizado por el compañerismo y respeto, así como por la unión y cooperación, lo que se manifestó en la generalidad de los menores a excepción del menor citado en el acápite anterior.

## ESCUELA BASICA F-301 "REPUBLICA DE LA INDIA".

La Escuela F-301 ubicada en Avda. Matta 3965, Placeres Alto, atiende a 489 alumnos de kínder a 8° básico, distribuidos en 16 cursos. El promedio de alumnos por profesor es de 30 aproximadamente. Tiene un radio de acción que corresponde, preferentemente, a escolares de la población Héroes del Mar que, dentro de la comuna, es uno de los sectores más afectados por la marginalidad en todas sus expresiones.

Al contrario de otros establecimientos educacionales que atienden población de extrema pobreza, este plantel se encuentra en mejores condiciones en cuanto a recursos humanos, materiales y de infraestructura, debido al alto grado de preocupación y compromiso de sus docentes.

Está adscrito al P-900, cuenta con actividades extraprogramáticas y biblioteca. Presenta, en la persona de sus docentes directivos, excelente disposición frente a la realización de programas y actividades que favorezcan el desarrollo de la población escolar.

El curso seleccionado para la intervención profesional fue el 3er. año básico B con una matrícula de 31 niños de ambos sexos. Entre ellos se seleccionó el grupo de 15 niños que pasó a denominarse "The New Kid on the Block".

### Elementos de Diagnóstico.

Culminando el proceso de investigación en el grupo, se determinó la presencia de Problemas de conducta en 13 de los 15 sujetos involucrados. Sus manifestaciones características eran la agresividad física y verbal, rotulación excesiva, uso de lenguaje ofensivo y dificultades de comunicación.

Junto a esto, los menores evidenciaron bajo desarrollo de destrezas sociales lo que afectaba la adecuada interacción con su grupo de pares.

### Intervención Profesional.

Lo anteriormente descrito estuvo a la base de la creación de dos proyectos de intervención.

El primero estuvo referido a la variable PROBLEMAS CONDUCTUALES. Planteándose como alternativa de solución el refuerzo de conductas positivas no agresivas. El objetivo general era "reducir las conductas agresivas que presentaban los menores al interior del grupo". En específico se pretendía reducir, en un 60%, la utilización de gritos, lenguaje ofensivo y agresión física en las interrelaciones.

El segundo proyecto estuvo referido al DESARROLLO DE DESTREZAS SOCIALES por medio de Dinámicas orientadas a entregar y mejorar elementos cognitivos, conductuales y afectivos que permitieran al niño un desarrollo integral acorde a su etapa de vida.

El objetivo general pretendía "estimular las habi-

lidades de los menores de manera tal de mejorar las relaciones interpersonales en el medio en el cual están insertos". En específico se trataba de mejorar, en un 60% la relación padre-hijo.

Un primer aspecto que adquiere relevancia, en el caso de esta escuela, es que las pautas de relación entre los niños son predominantemente agresivas, lo que se ve reforzado por el medio socio-familiar que mantiene este tipo de conductas.

En segundo lugar, se observa marcada la desvinculación de los padres a su tarea educativa. Esto se evidencia en la escasa concurrencia a reuniones y citaciones.

Finalmente, dadas las condiciones de extrema pobreza, al presentarse malas condiciones climáticas los niños no pueden asistir a la escuela en un número considerable por inundaciones en el hogar y barriales en el sector.

Haciendo referencia a la intervención propiamente tal, se tiene que el estilo de conducción utilizado por los alumnos fue directivo inicialmente con el sistema de co-liderazgo pero, dados los niveles de agresividad grupales, debieron actuar en forma conjunta para intentar controlar la situación.

Si bien plantearon el uso del refuerzo de conductas positivas, el contexto de trabajo impidió que éste fuera sistemático y por ende, diluyó sus efectos.

Dada la baja capacidad de los niños de centrar la

atención por un tiempo prolongado, las actividades realizadas fueron abstractas y con mucha verbalización por parte de las alumnas en práctica con lo cual los niños disminuían los niveles de interés. Sólo lo lúdico y lo artístico concitaba la atención.

Cabe señalar que al decir de los docentes del establecimiento, sólo la profesora jefe era capaz de "controlar" al curso. En esta realidad, el trabajo de las alumnas en práctica fue arduo y el escaso tiempo de intervención impidió ver logros.

El trabajo con los padres, dirigido a mejorar las relaciones padre-hijo contó con apoyo de audiovisuales y cartillas educativas. Sin embargo no pudo llevarse a cabo por la baja asistencia. Concurrieron sólo tres madres cuyos hijos eran "modelos" dentro del grupo. La asistencia promedio de los niños fue de 14 por sesión.

Finalmente, cabe señalar que la coordinación con la profesora jefe fue excelente. Se observó disposición y aceptación del trabajo grupal.

### Resultados.

Una vez culminada la intervención profesional se llegó a establecer, cualitativa y cuantitativamente, lo que sigue:

Respecto del proyecto de Problemas Conductuales, destinado a reducir conductas agresivas, éste tuvo escaso logro lo que se evidenció en que el uso de GRITOS disminuyó medianamente al emplearse el refuerzo como técnica sostenedora de la nueva pauta de comunicación. La AGRESION FISICA se mantuvo en igual magnitud y frecuencia al enfocársela por medio de la entrega de contenidos educativos que no modificaron conductas. El uso de LENGUAJE OFENSIVO se mantuvo como pauta de comunicación.

De hecho, por la implementación de este proyecto, sólo dos varones y una niña ascendieron positivamente, en un grado en la escala de calificación de los problemas de conducta. El resto se mantuvo en la situación inicial.

El proyecto de desarrollo de Destrezas Sociales muestra un escaso logro en su objetivo de mejorar la relación del niño con su grupo de pares, en directa relación con lo ocurrido en el proyecto anterior. Cualitativamente se observó un mayor acercamiento entre ambos sexos y superación de la timidez para relacionarse al interior del grupo. Cuantitativamente, sólo un varón mejoró en el desarrollo de destrezas.

En cuanto al segundo objetivo específico "fortalecer en un 60% las relaciones padre-hijo", se encontró que existía un absoluto desinterés de los padres por sus hijos evidenciado en una alta inasistencia a reuniones de apoderados. Junto a esto se evidenció un desconocimiento, por parte de los padres, de las funciones familiares que les corresponden ejercer agravado por una baja escolaridad. El objetivo, por tanto, no se cumplió.

### Fase de Desarrollo Grupal.

Dado que ésta era la primera experiencia "grupo" para los niños, comenzaron las actividades en la fase de formación. Esto quedó de manifiesto en su actitud exploratoria en el grupo que les presentaba una estructuración desconocida.

Se observó dispersión física, distribución por sexo e inhibición de las niñas. Tanto los vínculos interpersonales como las actividades que se realizaron estuvieron marcados por una impronta: la distribución por sexo. Los varones trataban de imponer sus intereses en los juegos.

Los propósitos y normas del grupo eran aceptados parcialmente al percibirselos como requisito de ingreso. El liderazgo se daba en negativo en cuatro varones.

Al término de las actividades tanto varones como niñas se unían en aquellas que implicaba competencia.

Las reglas de control social eran acatadas parcialmente por el grupo y dependiendo de circunstancias ambientales tales como situaciones familiares, relaciones entre los niños, tipo de actividad en cuanto fuese capaz de captar el interés.

El grupo se identificaba con palabras tales como "nosotros", "los del grupo", diferenciándose del curso que pertenecían.

### Dinámica interna.

Al inicio del trabajo grupal, el proceso de comunicación era extremadamente agresivo tornándolo disarmónico. Se caracterizaba por gritos, amenazas, interrupciones permanentes al que habla y descalificaciones.

El proceso de toma de decisiones se lograba por el consenso general a pesar de la existencia de personalidades fuertes que trataban de imponer su opinión.

El comportamiento de los miembros estaba orientado hacia los intereses individuales, los niños buscan atraer la atención a sí por medio del inspirar simpatía, inseguridad o autodesprecio. No hay comportamientos pasivos.

Las actividades de los menores se circunscriben a juegos y entretenciones existiendo entre ellos, algún grado de confianza al venir juntos desde 1º básico.

El poder se logra por la agresión concediéndole privilegios a quienes la ejercen tales como, ser escuchados, atendidos, respetados. Para ejercer poder, recurren a amenazas, persuasión y manipulación.

El grupo se diferencia del resto del curso, generándose, durante la sesión, un cambio gradual que va desde el individualismo inicial a una integración grupal al final de la sesión.

El conflicto, dada la alta agresividad de los menores, está presente en forma permanente y se resuelve por medio de la agresión. No existen normas y procedimientos al interior del grupo.

Al finalizar la intervención, las pautas comunicacionales han experimentado variación en algún grado. Los niños piden aclaración de conceptos, se miran cuando se dirigen a otro compañero. Sin embargo, se escucha más a los varones que a las niñas y a unos más que a otros dependiendo del aprecio con que cuentan en el grupo.

El proceso de toma de decisiones se logra por votación, existiendo niños que en forma aislada se oponen a ellas, como una forma de captar atención. Se integran posteriormente.

La distribución de poder e influencia, se desplegó hacia aquellos miembros del grupo poseedores de prestigio por su capacidad de relacionarse.

Se observó un incipiente sentido de lealtad e intimidad grupal, se cuidan unos a otros. Hay alto porcentaje de asistencia a las sesiones.

El conflicto por intereses distintos se subsanó con la votación general.

## ESCUELA BASICA F-280 "JUAN WACQUEZ MAUSFIN".

La Escuela F-280 está ubicada en Cuesta Colorada s/n. Atiende a 226 alumnos de kinder a 8° básico. Tiene un radio de acción que comprende preferentemente al Cerro Ramaditas, sector que evidencia las características típicas de la marginalidad.

La Escuela presente una marcada carencia de recursos en todos sus aspectos. La planta docente apenas alcanza para la atención de los 9 cursos existentes. No se cuenta con U.T.P. ni Educación Diferencial. No hay actividades extraprogramáticas ni materiales para ello. La subvención estatal sólo cubre lo mínimo y la cantidad de almuerzos escolares no da abasto de acuerdo a las necesidades de la población escolar.

El curso seleccionado para la intervención profesional fue el 3° básico compuesto por 33 alumnos, de ambos sexos, de los cuales se seleccionó el grupo de 15 niños que se denominó "CLUB DE LOS CARIÑOSITOS".

### Elementos de Diagnóstico.

Culminado el proceso de investigación se determinó la presencia de problemas de conducta en el grupo caracterizados por agresividad física y verbal de los menores entre sí.

La situación se agrava por el rechazo psicológico y la ausencia de figura protectora que afecta al niño en su medio familiar.

### Intervención Profesional.

El cuadro anteriormente descrito fundamentó la intervención profesional que se tradujo en dos proyectos.

El primer proyecto, denominado "APRENDIENDO A CONTROLAR MI CONDUCTA", se planteó como alternativa de solución el manejo conductual de los menores por medio del uso del refuerzo y la capacitación de los padres para su empleo.

El objetivo de acción apuntó a disminuir en un 50% el grado de conflicto entre los menores integrantes del grupo y entre cada niño y su medio familiar.

Los objetivos específicos a ser medidos, cualitativa y cuantitativamente, se orientaron al autocontrol de los miembros del grupo, al fortalecimiento de la confianza que les permitiera perder el miedo al ridículo frente a los demás y a proporcionar a los padres elementos de manejo conductual fortaleciendo los lazos afectivos.

El segundo proyecto, titulado "MIS PADRES ME QUIEREN Y ENSEÑAN", estaba dirigido a los padres de los menores. Sobre la base del diagnóstico se planteó como objetivo general el mejorar en un 50% el ejercicio de las funciones parentales de apoyo emocional y socialización. En específico se pretendía mejorar la transmisión de valores, normas y hábitos a internalizar por los menores y mejorar el nivel comunicacional para afianzar la relación afectiva entre padres e hijos. Este proyecto no fue concretado por razones de tiempo fruto de las malas condiciones climáticas imperantes.

Utilizando la experiencia previa adquirida en el trabajo grupal las alumnas asumieron un estilo de conducción directivo proporcionando a los niños, carentes de normas de convivencia, un ambiente estructurado y acorde a su ciclo vital.

Establecidas las normas, cada niño comenzó a recibir "caras alegres y/o tristes" acorde a la conducta exhibida. Junto a esto, el refuerzo social emitido frente al grupo se constituyó en motivador del logro de autocontrol.

A este último se unió la asignación de tareas de prestigio al interior del grupo tanto para los más agresivos como para los más tímidos. Con ello se fortaleció la autoconfianza y respeto grupal.

Un aspecto importante fue la potenciación de líderes varones y niñas al interior del grupo. No se trató sólo de elementos positivos. Las alumnas los hicieron tomar conciencia de sus capacidades, los reforzaron y los llevaron a poner al servicio sus dones ayudando a los compañeros a autocontrolarse en una primera etapa y luego a descubrir sus aspectos positivos.

Las actividades de mayor logro fueron, en el caso del primer objetivo específico, "Yo puedo controlar mis fuerzas negativas" en que por medio del dibujo, el comentario en sub-grupos y la aplicación del refuerzo simbólico, se llevó a los niños a mantenerse alerta para autocontrolarse. Más que la actividad fue el buen uso de la técnica lo que logró el cambio.

Respondiendo a la etapa de desarrollo de los niños, lo lúdico estuvo presente al comienzo de cada sesión como medio para crear un clima agradable y liberador de energías para la posterior realización del trabajo grupal.

El clima que se llegó a crear hizo del grupo un espacio para compartir sentimientos, afecto y preocupación por el bienestar de los compañeros.

Una vez que el grupo asumió la autorregulación de su conducta los líderes adquirieron fuerza positiva y los alumnos en práctica fueron delegando funciones en los niños, tales como proponer actividades, que uno se dirigiere al grupo para organizarlo, etc. De hecho, la convivencia de finalización fue organizada completamente por los niños. Estos quedaron en condiciones de asumir distintos roles dentro de una estructura grupal.

Las actividades "Yo puedo hacerlo" y "Te regalo mis talentos" fueron determinantes en el caso del segundo objetivo específico. Por medio de ellas y logrado ya el clima propicio para su desarrollo, se llevó a los niños a vivenciar un proceso de autovaloración en que el grupo se constituyó en ayuda para los miembros más tímidos.

La asistencia promedio de los menores fue de 10 por sesión: alta si se considera que las actividades se realizaron fuera del horario de clases.

En el caso de las madres se realizó una primera actividad de Sensibilización denominada "Nunca es tarde para aprender", la cual conllevó la asistencia de 8 madres en

forma estable. La asignación de tareas y el control exacto de ellas mostró a las madres la existencia de nuevas formas de manejo de los hijos.

#### Resultados.

Respecto del cumplimiento de los objetivos, cuantitativamente, el proyecto "Aprendiendo a controlar mi conducta" fue logrado sobre la base de los siguientes resultados:

Fruto de la aplicación de técnicas de refuerzo y actividades motivadoras, los niños lograron un 100% de AUTO-CONTROL, donde la fuerza educadora del grupo se constituyó en sostenedora de los cambios operados.

La asignación de tareas "de prestigio" al interior del grupo y el empleo del refuerzo social, conllevaron un aumento de la confianza de los niños en sí mismos y en su medio inmediato. Esta aumentó en un 50%.

El manejo conductual de los padres fue escasamente logrado en consideración al número de personas involucradas. Sin embargo, el proceso de sensibilización a que fueron sometidos superó las expectativas al lograrse participación permanente de ocho madres. Dado el escaso tiempo destinado a este objetivo, el logro fue de un 26.6%.

#### Fase de Desarrollo Grupal.

El grupo culminó sus actividades en la fase de organización.

En un comienzo se observó atomización generalizada evidenciada en la dispersión física y psicológica de los miembros, la vergüenza a hablar en público y la dificultad de atraer a los niños al grupo. El grupo estaba dividido en sub-grupos: los más revoltosos (4), los más incentivados (5), las niñas (4) y los aislados (2). Había un incipiente sentido grupal denotado en que los niños expulsan a quien no pertenece al grupo. Las reglas de convivencia, instauradas desde un principio, estaban referidas a "cuando alguien habla los demás lo escuchan", "la mayoría gana", "entre cariñositos no se pelea". Este relato correspondió a las tres primeras sesiones.

Al término de la intervención profesional existía un gobierno grupal con diferenciación de roles (directivos, secretarios), normas de vida y signos respetados por todos. Las formas de control social eran verbales (recordando la norma) y simbólicas (cara alegre o triste). Ya no fueron las alumnas Asistentes Sociales quienes controlaron su cumplimiento. El grupo se autorreguló.

La cohesión grupal se evidenció en la unión en torno a actividades, intereses y miembros del grupo donde los niños se mostraron solidarios en el logro de los mismos.

El liderazgo existente fue formal e informal. Este se delegó paulatinamente a los niños trabajando sus potencialidades. Es así que se llegó a potenciar las capacidades de líder de quienes en principio eran sólo negativos.

Fruto de la cohesión surgieron la conciencia de grupo y el sentimiento de "nos", muy marcados y reforzados por tradiciones exclusivas del grupo. Cada niño se preocupó del bienestar de sus compañeros.

Finalmente, los sub-grupos de una primera fase variaron en su constitución. Desaparecieron las diferencias por sexo para dar paso a grupos mixtos liderados indistintamente por varones o niñas.

#### Dinámica Interna.

Al inicio de la intervención profesional se trató de crear una atmósfera de libertad que permitiera a los niños expresar lo que sentían y pensaban limitada por las normas de convivencia grupal. Pero, esta se vio limitada también por la actuación y control de los líderes y por la acción de los menores más inquietos y agresivos.

Junto a las agresiones verbales, las agresiones físicas se hicieron evidente como patrón de interacción.

La comunicación al interior del grupo se calificó de deficiente dada la inhabitualidad de los niños a escucharse a menos que se les ordenara estar atentos. Descalificaban a quien hablaba o lo hacían todos a la vez.

Culminaba la vida grupal, el proceso de comunicación adquirió ribetes distintos. Los niños hablaban indistintamente entre sí y más profundamente en díadas o tríadas. En forma gradual comenzaron a dirigir la vista a su interlocutor. Se escuchaban unos a otros.

La toma de decisiones se lograba por consenso de la mayoría y los distractores asumían la posición grupal.

El comportamiento de los miembros se observó rico en matices: armonización reconciliando desacuerdos y reduciendo la tensión (3 niños), mantención de canales de comunicación y participación abiertos (3 niños), facilitador amistoso y líder por excelencia (1 niño), sólo un miembro del grupo persistía en la orientación hacia sus propios intereses pero luego se moldeaba al grupo. Se observó abundante interés por desempeñar roles grupales.

El grado de cohesión alcanzado, junto a la confianza surgida entre los miembros del grupo, los llevó a un sentimiento de nos muy marcado.

Las normas y procedimientos, en un principio impuestas, fueron acatadas y asumidas en la convivencia.

El clima grupal culminó siendo "acogedor" y favorecedor del crecimiento de sus miembros.

## ESCUELA E-252 "JORGE ALESSANDRI".

La Escuela E-252 Jorge Alessandri Rodríguez, se encuentra ubicada en O'Higgins N° 2170 San Roque. Atiende a 357 alumnos distribuidos en 11 cursos, de kínder a 8° Básico, con un promedio de 32 alumnos por sala, los que provienen principalmente del sector de San Roque.

El establecimiento cuenta con una planta de 15 docentes a lo que agrega la colaboración de orientador, evaluador y profesor extraescolar. La infraestructura física se presenta deficiente en cuanto tamaño de las aulas, reducido, lugar de juegos e insuficiencia de servicios higiénicos.

El curso seleccionado para el proyecto, fue el 3er. año básico, sus alumnos presentan serios problemas conductuales, lo que se ve agravado por las deficientes condiciones socio-económicas y culturales en que viven.

### Elementos de Diagnóstico.

Los resultados obtenidos en el diagnóstico, pese a no arrojar problemas graves de autoestima, hacen necesaria la intervención profesional, debido a la realidad observada por las alumnas en práctica que ponen en duda los resultados obtenidos en la aplicación de los test. De dicha situación se desprende que pudo ser causada por una parte, por sesgos en la aplicación del instrumento, y por otra, por la utilización de mecanismos de defensa por los menores, de modo de encubrir su realidad ante personas con las cuales habían establecido un escaso contacto hasta ese momento. En cuanto

a la variable agresividad, los problemas son graves.

### Intervención Profesional.

El proyecto grupal contempló abordar las dos variables que presentan déficit a través de la estructuración de dos sub-proyectos uno para cada variable, incluyendo simultáneamente a los niños y sus padres.

El proyecto N° 1, "Aprendiendo a amarme y a aceptarme como soy" (autoestima) tuvo como objetivo general, lograr aumentar la autoestima en un 40% y como objetivos específicos lograr que el menor valore y acepte su cuerpo, que el menor descubra sus cualidades y desarrolle su expresión corporal y que expresen principalmente lúdicas, artísticas, reflexivas y musicales. Las técnicas a utilizar: refuerzo social y concreto, audiovisuales, talleres, asignación de tareas, apoyo, educación y guía, entre otras.

El objetivo general del proyecto N° 2, "Puedo crecer modificando mi conducta", era disminuir en un 30% las conductas agresivas y sus objetivos específicos decían relación con lograr que los niños aprendan a cuidar y apreciar su cuerpo, que disminuyan entre ellos la emisión de golpes, que valoren el mobiliario de la sala, que disminuyan en un 30% la agresividad verbal y que aprendan a desarrollar juegos constructivos. En cuanto, a los padres se pretendía que aprendieran actitudes para el manejo adecuado de sus hijos.

En un principio las alumnas tuvieron serias dificultades para manejar el proceso grupal, debido por una parte a la excesiva hiperactividad y agresividad de los menores y por otra, a la forma de conducción no directiva, la que fue modificada a partir de la 4ta. sesión. Se implantó un sistema directivo y se incorporó un sistema de refuerzo concreto (corazones). El equipo de trabajo formado por dos alumnas trabajó en coliderazgo.

Una vez logrado el control grupal, los alumnos implementaron una variada gama de actividades, principalmente artísticas, las que si bien, en términos generales adolecieron de una adecuada secuencia, finalmente lograron el cumplimiento de los objetivos.

Las alumnas no potenciaron específicamente a los modelos del grupo. Focalizaron su atención hacia los "niños problema" asignándoles responsabilidades, tareas de apoyo y colaboración en el grupo y a nivel externo, logrando posteriormente su integración armónica a la dinámica grupal.

La profesora jefe del curso asumió un rol participativo, colaboró y apoyó las instancias de desarrollo del proyecto, manteniendo un estrecho contacto con las alumnas.

La posición adoptada en general por los padres fue periférica, las alumnas desplegaron denodados esfuerzos por lograr su motivación y por ende su incorporación a las actividades del proyecto, lográndose finalmente sólo la participación más o menos permanente de cinco apoderados.

## Resultados.

A nivel de objetivos específicos, los menores lograron lo siguiente: descubrieron sus cualidades y desarrollaron su expresión corporal. En relación a la valoración y aceptación de su cuerpo, este objetivo no se cumplió debido a que las actividades no fueron adecuadas a la edad y características de los niños, a lo que se agrega la atmósfera grupal deficiente durante las primeras sesiones. Sólo en las últimas sesiones se logró que los menores llegaran a expresar sus sentimientos frente al grupo, lo que fue posible gracias al clima de respeto y confianza reinante.

Para establecer el grado de cambio de los menores en relación a su valía personal, se aplicó un instrumento de medición A-D, el que evidenció que ocho menores aumentaron en un 20% y tres en un 66%. A nivel grupal el grado de cambio fue de 65%, por lo tanto el objetivo general se habría cumplido ampliamente, ya que el porcentaje inicial de aumento de la autoestima fue establecido en un 40%.

A nivel cualitativo, se aplicó una técnica proyectiva (dibujar una flor), la que puso de manifiesto la existencia de mayores problemas de autoestima, lográndose un aumento general de alrededor del 58% en los niños.

En relación a los padres, fin de lograr el objetivo general del proyecto, se implementaron algunas actividades de apoyo con éstos. Se aplicó un cuestionario destinado a medir las actitudes favorables y desfavorables en la formación de la autoestima del hijo a los cinco padres participantes. La medición D, mostró variaciones tanto a nivel de

conocimientos como de actitudes, ésto último fue observado por las alumnas al término de las sesiones, oportunidad en que los niños esperaban a sus padres, los saludaban cariñosamente y les contaban su desempeño y comportamiento escolar durante la jornada, situación que no ocurría al inicio del desarrollo del proyecto.

Las actividades de mayor logro a nivel de los niños fueron los dibujos, las mímicas, los talleres (mis penas y alegrías), la confección de un Diploma de Honor, destacando la formación de un Coro, el que realizó varias presentaciones ante el curso. La técnica principal fue el refuerzo concreto, específicamente el sistema de corazones rojos y celestes, lo que modificó notablemente el comportamiento de los menores.

En el proyecto N° 2, a nivel general los menores lograron disminuir en un 96% las manifestaciones de conductas agresivas. A nivel cuantitativo la medición A-D aportó los siguientes antecedentes: (pauta de observación estructurada).

- A : 16 agresiones físicas    D : 0  
- A : 2 agresiones verbales    D : 1  
- A : 4 conductas de payaseo    D : 0

A nivel específico disminuyó totalmente la emisión de golpes entre ellos, a partir de la 6a. sesión esta actitud se hace extensiva al mobiliario escolar, incluso se ofrecen para dejar la sala limpia y ordenada, la agresión verbal disminuyó en un 83%. Finalmente no se logró desarrollar juegos constructivos, lo que se debió principalmente al reducido espacio físico y a la atmósfera predominantemente

agresiva durante los recreos.

A los padres se les aplicó un instrumento destinado a medir su nivel de conocimiento en relación a manejo conductual. De los cinco asistentes, tres lograron internalizar los conocimientos entregados en las sesiones socio-educativas.

El diseño de actividades del proyecto pese a carecer de progresividad, fueron en general acertadas, siendo las de mayor logro, el juramento grupal (acatamiento normas del grupo), la confección de un distintivo grupal (insignia), dibujo individual y colectivo, lo que me agrada, mis penas y alegrías, diploma de honor y especialmente la conformación de un coro. La técnica principal utilizada, como ya se señaló fue el refuerzo concreto (sistema de corazones).

La asistencia a las sesiones de los niños en general fue alta, la de los padres fue baja. Cabe destacar que tres niños tuvieron 100% de asistencia, de los cuales, en dos casos sus padres mostraron similar comportamiento.

#### Fase de Desarrollo del Grupo.

De acuerdo a lo observado en las últimas sesiones se puede deducir que el grupo llegó a la etapa de organización, presentándose en mayor o menor grado los indicadores característicos de esta etapa. Es así como se percibe la existencia de "gobierno grupal", lo que se observa en el "liderazgo formal" que han asumido algunos alumnos. Estos roles fueron contribuyendo al "control social" de los miembros, labor complementada con el establecimiento de "normas

de vida" (reglamento escrito), siendo esto el factor base para la formación de una "conciencia de grupo", la que se expresaba por ejemplo en el hecho que al salir o entrar a la sala de trabajo, había niños que querían integrarse siendo claramente rechazados por los miembros del grupo, siendo por tanto este indicador un elemento clave para el progresivo establecimiento de "cohesión grupal", la que se evidenciaba en el logro de una mayor confianza para intercambiar sentimientos y experiencias, además de la presencia de solidaridad y respeto mutuo. Se realizaron "actividades funcionales" con fines socialmente conocidos, como fue el caso de la actividad confección de un diploma de honor, por medio de la cual, los miembros sabían que tenían que exteriorizar cualidades positivas de sus compañeros, a lo que se sumó la formación de un coro, obteniéndose como resultado de estas actividades realizadas recuerdan con mayor agrado la formación del coro y la creación del distintivo, el cual hasta la fecha exhiben con orgullo, lo cual denota la "existencia de tradiciones". En términos generales, otros factores que se visualizan como facilitadores de la etapa de organización son: cohesión, normas explícitas y distribución de poder.

### Dinámica Grupal.

La atmósfera grupal varió notoriamente en relación a lo observado por las alumnas al inicio del proyecto. Es preciso señalar que la etapa anteriormente descrita, no hubiera podido ser alcanzada sin la presencia de un proceso al interior del grupo en el cual han interactuado diversos factores tales como: una comunicación más armónica, tanto en lo verbal como en lo gestual, basado en el respeto mutuo. También se destaca el proceso de toma de decisiones, en el cual primo el consenso, percibiendo entre ellos la noción de justicia.

Otro aspecto importante es que los miembros fueron modificando la orientación de su comportamiento, siendo en un principio dirigido a sus propios intereses, llegando a estar posteriormente orientado hacia el logro de la tarea grupal. Todo esto fue fundamental para que en el grupo se desarrollara la confianza denotada en la expresión de sentimientos, logrado especialmente en las últimas sesiones.

A nivel externo las variables con mayor impacto en la dinámica grupal, fueron la Escuela y el Tiempo. En relación al primer aspecto se puede señalar que en general la unidad educativa facilitó la labor de las alumnas, destacando en este aspecto la participación, apoyo y colaboración prestada por la profesora jefe del curso durante todo el desarrollo del proyecto. Como aspectos negativos se encuentran los constantes problemas de sala para trabajar y las frecuentes interrupciones de la sesión, ya sea por alumnos de otros cursos y también en algunos casos por profesores.

En cuanto al tiempo asignado para la implementación del proyecto fue breve, lo que impidió entre otros aspectos, diseñar actividades con mayor grado de progresividad y secuencia, pese a esta limitación se cumplieron los objetivos en los plazos señalados.

## ESCUELA E-298 "ESPAÑA".

La Escuela E-298 "España", está ubicada en Riquelme N° 30, Cerro Monjas. Atiende a 410 alumnos de Kinder a 8° Básico. El promedio de alumnos por curso es de 45 aproximadamente, quienes provienen principalmente del Cerro Monjas y del Cerro Mariposas Alto.

Actualmente se desarrolla en la escuela el programa PROMECE, proyecto de mejoramiento de la calidad de la escuela, fue incluida por presentar problemas de pérdida de matrícula.

La Escuela cuenta con una planta de 20 docentes más 2 auxiliares de párvulos y educador diferencial. La infraestructura y material de apoyo responde a las las necesidades de funcionamiento del establecimiento.

Cuenta además con aportes esporádicos realizados por la sociedad de beneficencia española, colonia española y consulado español, consistentes en útiles escolares, vestuario para el grupo folclórico, estímulos para los mejores alumnos, cursos de capacitación para docentes, entre otros.

### Elementos de Diagnóstico.

A partir de los antecedentes emanados del Diagnóstico, se tiene que en el grupo de desarrollo "Los Buenos Muchachos", formado por 15 alumnos de 3er. año básico, las variables que presentan déficit son: autoestima (10 niños), lo que equivale al 67% y agresividad en el 53% de los casos, ambos datos corroborados por la observación cualitativa de

las alumnas en práctica.

### Intervención Profesional.

Se implementaron dos proyectos de acción, uno para cada variable objeto de estudio. El proyecto N° 1, "Valorando lo que soy" (variable autoestima), tenía como objetivo general, lograr que los menores aumenten en un 40% la idea que tienen de su valía personal en un plazo de tres sesiones. Las actividades estaban destinadas a que el niño identificara sus cualidades, habilidades y descubriera su capacidad para enfrentar problemas.

El proyecto N° 2, "Mejorando mi relación con los otros" (variable agresividad), basado en la aplicación de refuerzo social y concreto, tenía como objetivo general, disminuir en un 50% los indicadores de agresividad que presentaban los menores en un plazo de seis sesiones. Las actividades apuntaron a que los menores discriminaran entre conductas adecuadas y desadaptativas, a que reconocieran sus manifestaciones agresivas tanto físicas como verbales y finalmente a que valorizaran la posibilidad de establecer relaciones interpersonales con sus pares, carentes de agresividad.

Las técnicas a utilizar serían juegos, dinámicas, role-playing, asignación de tareas, reflexión, entrevistas individuales y grupales y el refuerzo, las que se aplicarían a lo largo de las nueve sesiones programadas.

El equipo de trabajo formado por las dos alumnas en práctica, trabajó en sistema de coliderazgo, es así, como

alternadamente iban asumiendo la responsabilidad de dirigir y controlar el proceso grupal el líder, y de observar, apoyar y evaluar el colíder. El estilo de conducción en un principio, fue flexible, siendo posteriormente modificado por un estilo directivo.

Las sesiones se vieron afectadas por los frecuentes cambios de sala, los que alteraban notoriamente la dinámica grupal, resultando difícil controlar nuevamente el grupo. Otra variable que influyó en el desarrollo del proceso de intervención fue la forma de abordar la problemática. Se comenzó con el proyecto relacionado con la autoestima y en segundo término con el de agresividad. Habría sido más recomendable controlar primero las manifestaciones agresivas, para luego continuar con el descubrimiento y potenciación de las habilidades y cualidades de los menores.

El profesor jefe del curso asumió un rol periférico. Su papel principal fue convertirse en agente informante.

En el proyecto N° 2, se contempló la participación de los padres, la que en general fue baja, se desarrollaron tres sesiones las que tenían como objetivo lograr que los padres identificaran la emisión de determinadas conductas generadoras de agresividad en sus hijos y por otra parte el aprendizaje de algunas técnicas de manejo conductual.

## Resultados.

En el proyecto N° 1, en relación al objetivo general, a nivel grupal los menores lograron aumentar en un 17% la idea que tienen de su valía personal, por lo tanto, el objetivo sería medianamente logrado. Sin embargo a nivel individual, hubo 4 menores que se elevaron sobre el 40% y 3 lo hicieron en más del 30%. La actividad de mayor logro fue "Reconociendo Dones", la que se desarrolló durante la segunda sesión, participaron activamente los 11 menores asistentes. En relación a las técnicas las más efectivas fueron el Collage grupal y el Kol playing.

En el proyecto N° 2, la medición "antes" reveló: cuatro niños con alta agresividad, cinco niños con media y cinco con baja agresividad, la medición "D:" tres con media y once con baja agresividad, el porcentaje de cambio fue de 34% no alcanzándose el nivel de disminución planteado inicialmente de 50%. La actividad que provocó mayor impacto en los menores fue la exposición de un video infantil en el cual los menores reconocieron las conductas agresivas y las confrontaron con las propias y también la última actividad en la cual demostraron que pueden compartir sin elicitar conductas agresivas.

La técnica principal del proyecto, fue el refuerzo, tanto social como concreto, específicamente, el "semáforo" el que fue utilizado con gran acierto y efectividad.

A nivel de los padres, se logró que identificaran sus conductas agresivas, que conocieran las causas de la agresividad y los sistemas de refuerzo más efectivos para

controlar las conductas de sus hijos.

La asistencia de los niños a las sesiones fue buena, con un promedio de once niños, lo que equivale al 73%. En cambio, la de los padres fue baja; de las tres sesiones realizadas, el promedio fue de 46%, cinco apoderados. De los nueve restantes, cinco adujeron razones de trabajo y cuatro no mostraron interés por participar, siendo precisamente sus hijos los que presentan mayores problemas.

A nivel cualitativo, se evidencian importantes cambios actitudinales a nivel de los niños y especialmente a nivel de los padres, testimonios como: "Trato de no pegarle", "no lo trato como antes, lo reto menos", "ya no lo refuerzo cuando se porta mal", evidencian el cumplimiento de los objetivos.

#### Fase de Desarrollo del Grupo.

Este grupo logró llegar a la etapa de organización, evidenciando algunos indicadores de la etapa siguiente. Es dable destacar que las alumnas en práctica, tuvieron que realizar denodados esfuerzos para lograr gatillar en los menores un adecuado comportamiento e interacción grupal, logrando finalmente, "cohesión grupal", "normas de vida", desarrollo de "actividades funcionales", "profileración de vínculos interpersonales", "conciencia de grupo", indicadores que pasan a convertirse en la antesala para el logro del indicador característico de la etapa de integración el "sentimiento de Nos".

### Dinámica Grupal.

Comunicación: Al inicio había gritos, gestos inadecuados, hablaban todos a la vez y había niños que no conversaban con compañeros. Al final aumentó la comunicación verbal, cada cual respetaba su turno, todos se comunicaban.

Las relaciones entre los niños al principio eran muy tensas, al final eran armónicas y cooperativas, destaca como facilitador líder positivo, Erick Muzzio.

Al principio no existía. El grupo logró sentido de pertenencia, no permitían otros niños, la asistencia fue alta, también había sentido de lealtad (se recordaban entre ellos no contar lo ocurrido a nivel personal en las sesiones).

La atmósfera grupal varió notablemente, al final era cálida y permisiva, los menores expresaban sus sentimientos, discutían sus ideas en un clima de orden y respeto mutuo, con amplia libertad, limitados sólo por las reglas que el grupo se había impuesto.

El conflicto se presentó en términos de la marcada agresividad tanto física como verbal entre los miembros del grupo. En un comienzo esta situación era manejada por las alumnas en forma verbal, luego se introdujo el refuerzo concreto, lográndose un paulatino autocontrol de los menores, disminuyendo finalmente notoriamente las conductas agresivas.

Caber recordar que al interior de los grupos, se incluyeron inicialmente cinco menores con características de "modelo" al interior del grupo curso, recurso que no fue aprovechado íntegramente por las alumnas.

Como variables intervinientes a nivel externo podemos mencionar en primer término a la Escuela, ésta en general a través de su Directora prestó colaboración al proyecto, sin embargo, entorpeció el trabajo socio-educativo el lugar asignado para su desarrollo, comedor y sala de kinder, salas que no cumplían con las condiciones adecuadas. En segundo término el breve tiempo asignado para la ejecución del proyecto, el que impidió un mayor logro de los objetivos planteados.

### 3.3. CONCLUSIONES REFERIDAS A LA INTERVENCION PROFESIONAL.

Fruto de la reflexión realizada en torno a la intervención profesional llevada a cabo en los grupos de desarrollo de las nueve escuelas contempladas en el Proyecto, se pudo concluir lo que sigue:

- 1.- Quedo demostrado que en un contexto grupal predominante agresivo, el estilo de conducción directivo es el más eficaz para lograr manejo del proceso grupal y posteriormente el autocontrol.
- 2.- El sistema de co-liderazgo fue efectivo sólo en la medida que se conciliaron habilidades personales que permitieran manejo grupal y trabajar en equipo, junto a experiencia previa. La ausencia de estos elementos repercutió en mayor o menor grado.
- 3.- Los grupos en que se logró mayor control fueron aquellos que estructuraron la vida grupal desde el comienzo.
- 4.- Formar un grupo de sujetos con y sin problemas es adecuado para desarrollar actividades socioeducativas en la medida que se evita la tipificación de los menores y se disminuye la posibilidad de que sean rotulados a causa de sus problemas. El grupo se constituye en una instancia de crecimiento para todos sus miembros.
- 5.- Un factor coadyuvante al nivel de logro grupal, fue el hecho de que se potenciara como facilitadores a los líderes. Asumen el rol de reforzadores sociales espontáneos o dirigidos.

- 6.- Si el nivel de información y participación del profesor jefe hubiera sido mayor de modo de proyectar los cambios operados a nivel del grupo al contexto de la sala de clases, la persistencia y grado de impacto del proyecto habria sido mayor.
- 7.- Las escuelas que trabajaron con pequeños grupos a objeto de facilitar la expresión de sentimientos y experiencias del niño lograron que progresivamente adquiriera dominio de sus emociones frente al grupo, venciera el miedo a expresarse y a nacer el ridículo.
- 8.- Las actividades entretenidas, concretas, de un bajo nivel de comprensión intelectual, de corto tiempo de duración y secuenciadas en cuanto complejidad coadyuvaron al logro de los objetivos.
- 9.- Las actividades mas efectivas para conducir al niño a expresar sus sentimientos, fueron aquellas relacionadas con lo artístico tales como dibujar, pintar y hacer mímicas.
- 10.- Al trabajar con niños de bajo nivel de comprensión y problemas de aprendizaje, las técnicas audiovisuales como fotolenguaje, diapositivas, películas y música pregrabada son adecuadas para lograr gatillar en el niño procesos emocionales tanto a nivel individual como familiar.

- 11.- El refuerzo concreto y/o simbólico, aplicado consistentemente se demostró como técnica efectiva moderadora de conductas agresivas.
- 12.- Al carecer la técnica antes citada de consistencia, las conductas que se trataba de extinguir aumentan su manifestación por el desconcierto que genera a nivel de los niños su mala aplicación.
- 13.- El uso de la técnica del refuerzo social se mostró efectivo para modelar conductas positivas permitiendo el logro de confianza en sí mismo y en los demás.
- 14.- Mediante la combinación de las técnicas de refuerzo social y asignación de tareas, unidas a un contexto favorable, se logró en una escuela modificar conductas extremas como agresividad y timidez.
- 15.- En los grupos en general se verificó una gran incidencia de problemas de conducta (y padres que no asisten o participan poco en el trabajo socio-educativo). Quienes más participaron fueron los padres de los niños modelo.
- 16.- Los proyectos dirigidos a los padres que tuvieron más alto logro fueron aquellos que trabajaron en sub-grupos con una modalidad participativo-vivencial en que se privilegia la asignación y control de tareas especificadas de acuerdo a cada caso.

**FASE MODELO**

## INTRODUCCIÓN

Siguiendo el planteamiento de Edward Schuman, quien propone para el proceso de desarrollo de los programas, 4 etapas, a saber: Fase Piloto, Fase Modelo, Fase prototipo y Fase de Institucionalización, se intenta en esta 2ª etapa del seminario poner en práctica la denominada Fase modelo; la que ha sido definida por este autor, como el período en el cual, una estrategia definida del programa se ejecuta en condiciones controladas.

Plantea que al llegar a su término la fase piloto se aplica un corte evaluativo no excesivamente riguroso, con el objeto de detectar causas de errores y éxitos e introducir la retroalimentación adecuada. En este contexto se enmarca el capítulo denominado, sistematización, con el cual culmina la etapa anterior. En él se da cuenta de los logros y fracasos de la intervención profesional de los alumnos en práctica los que servirán de base para introducir las correcciones al sistema de trabajo<sup>21</sup>.

De este proceso de retroalimentación surgió luego de un largo período de reflexión teórico-práctico, una nueva estrategia de intervención la que tendría como fin último implementar un programa de Salud Mental que contemplara abordar las 2 variables más significativas aportadas por la investigación de la 1ª etapa: agresividad y autoestima, integrando en forma conjunta los aspectos cognitivos y afectivos e incluyendo a todos los actores del proceso

---

<sup>21</sup> Edward Schuman, ¿Action for What? A Critique of Evaluative Research. Cambridge, Mass Schonkman, Publishing Co.1970.

educativo, esto es, niños, padres y profesores.

Tomando como base criterios de selección relativos a grado de logro de los proyectos implementados, nivel socio-económico de los participantes, nivel técnico del proyecto, tipo de relación alumnos en práctica-niños, resultaron 4 escuelas: La F-301, E-260, con bajo nivel de logro abordaron sólo agresividad, relación distante alumnos-niños sin lazos afectivos y presentando la primera de ellos características de marginalidad. Por otra parte F-279 y D-247, con alto nivel de logros, ambos abordaron autoestima, en la primera se estableció un fuerte lazo afectivo con los niños y en la 2ª, se está ante un grupo de nivel socio-económico medio, al que se le implementó un proyecto de un buen nivel técnico metodológico, contando además con la cooperación real de los profesores y directivos de la escuela.

Para validar una vez más en el contexto escolar, la importancia del enfoque sistémico y la replicabilidad del programa a implementar, se estructuró la siguiente modalidad de trabajo:

Escuela 1: F-279 niños.

2: F-301 niños-profesor.

3: E-260 niños-profesor-padres.

4: D-247 niños-profesor-padres y líderes.

El proyecto de líderes de la escuela D-247, surge como un intento de cumplir lo planteado por Schuman para la 4ª etapa del proceso, la institucionalización. Se pretende mantener el sistema, institucionalizarlo mediante la capacitación de los líderes de 1º a 4º año básico, para que se conviertan en

facilitadores y reforzadores sociales colaborando de esta manera activamente con el profesor en la implementación del nuevo contexto grupal al interior de cada curso.

El primer capítulo de la etapa da cuenta de la medición en relación a agresividad y autoestima de los sujetos de los 4 grupos, los que suman en total 49, se ha denominado situación inicial.

Luego de la revisión bibliográfica y de la consulta a expertos, se elaboró un Marco de Referencia para la intervención profesional, en el que surgen a nivel teórico para la variable Agresividad, Bandura, Aron y Sarquis, Naggy y Shea; y para la variable Autoestima, David Lewis, Rogers, Maslow, Allport y José Antonio Alcántara.

La programación se estructurará, en base a tres proyectos, el primero de Modificación Conductual, el segundo de Fortalecimiento de la Autoestima y el tercero de Capacitación de líderes niños. Los dos primeros a su vez, estarán integrados por tres sub-proyectos, para niños, profesores y padres.

El capítulo Ejecución y Evaluación, se organizara en 3 áreas.

- Ejecución y Evaluación de proyectos, con sus respectivos sub-proyectos.
- Evaluación Intervención Profesional: Se medirá el grado de logro a nivel individual y comparativamente por escuela.
- Evaluación Proceso administrativo.

Finalmente en el último capítulo se consignaron las conclusiones y aportes tecnológicos del seminario.

**I. SITUACIÓN INICIAL**

## I. SITUACIÓN INICIAL

Se ha dado en llamar de esta forma al capítulo que consigna las conductas de entrada de los escolares, previo a la implementación de los proyectos. Estas fueron establecidas por medio de la aplicación de instrumentos de medición atingentes.

Agresividad se dimensionó en física y verbal. Fue medida por Co-líder por medio de una pauta de observación estructurada de conductas.

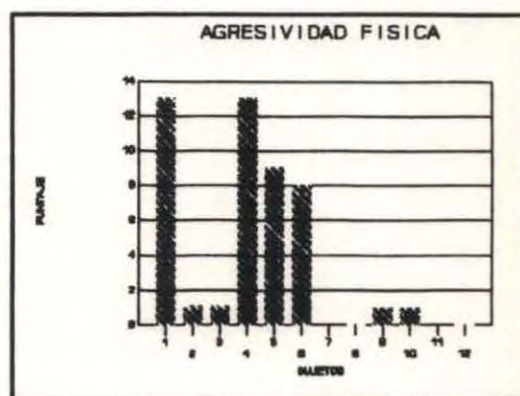
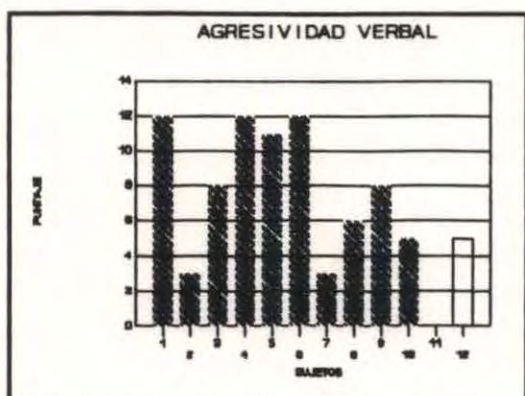
Autoestima se avocó a las dimensiones yo físico y competencia. Se testeó en base a un cuestionario aplicado en forma individual a los sujetos.

Como una forma de facilitar la lectura de la información, ésta se presentará por cada grupo en forma de gráficos, especificando dimensiones y categorías empleadas.

### 1.1. Agresividad

La agresividad verbal constó de los indicadores "dice sobrenombres, garabatos, descalifica acciones, se burla y grita". Se categorizó en 1-4 BAJA; 5-8 MEDIA; 9-12 ALTA AGRESIVIDAD.

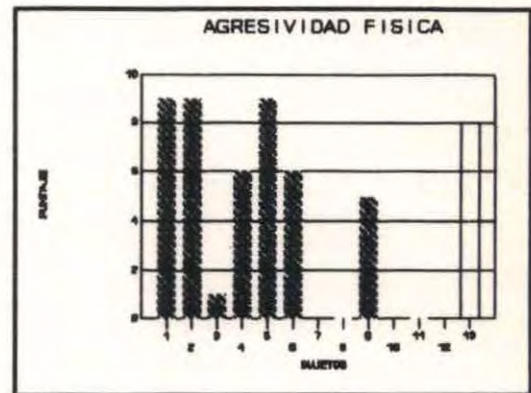
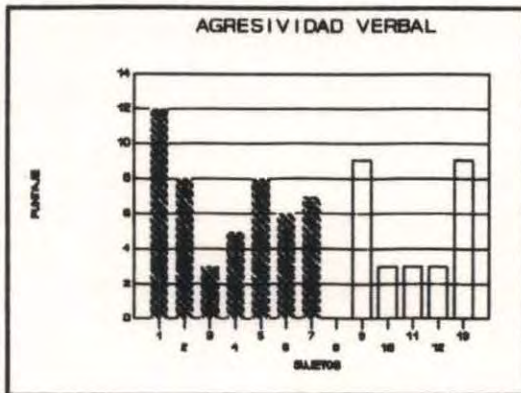
Agresividad física hizo referencia a "golpes de pies, puños, hacia objetos y con objetos, provocación física y empujones". Se categorizó en 1-4 BAJA; 5-8 MEDIA; 9-13 ALTA AGRESIVIDAD.



Como primer aspecto a ser considerado se tiene que de los 12 sujetos, 4 presentan alta agresividad verbal (se ubican en el límite superior de la categoría). Se suman a ellos 5 casos, 4 de ellos niñas, que recurren con preeminencia a lo verbal para agredir. Esto se verifica al comparar ambos gráficos donde los números 8 - 12 hacen referencia a niñas.

Un segundo aspecto dice relación con la agresividad física que se encuentra polarizada en sus manifestaciones. Por un lado se ubican 4 varones en las categorías alta y media contrastando con 8 casos de baja y nula agresividad.

Quienes presentan alta la dimensión física a su vez presentan un nivel superior de agresividad verbal. Concluyendo, el grupo de la escuela F-279 se caracteriza por agredir por medio de la palabra.



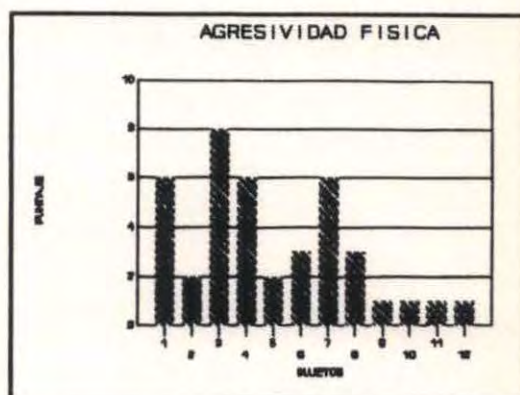
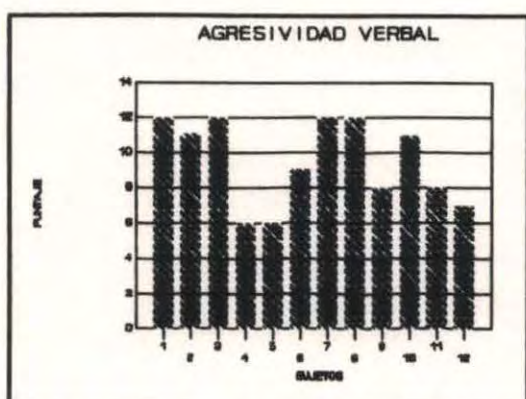
Como se observa en el gráfico la agresividad verbal alta se verifica en 3 sujetos a los que se suman 5 en la categoría media.

Comparando con el gráfico que representa agresividad física se aprecia la simultaneidad en las manifestaciones de ambas dimensiones.

Quienes agreden verbalmente en la categoría bajo se caracterizan por recurrir a los sobrenombres como una forma de defenderse al ser molestados por los compañeros.

Los alumnos que tienen la calidad de modelos (ver sujetos 8 - 12) agreden, en general, en forma mínima en el ámbito verbal y no lo hacen físicamente salvo 1 varón que es rechazado por el grupo.

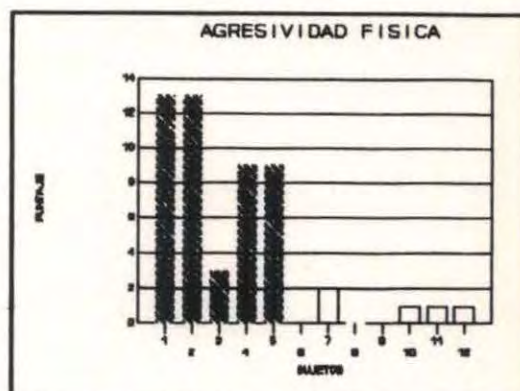
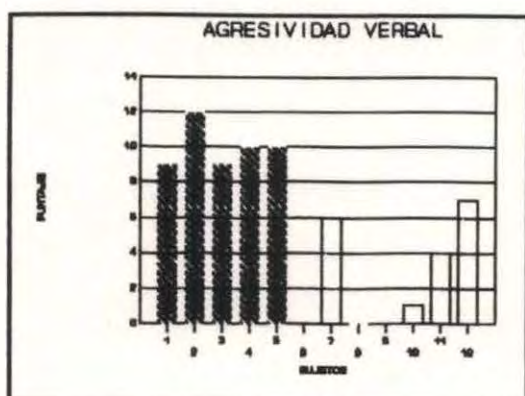
La agresión física se presenta en 7 de los 13 sujetos y su sistematicidad coadyuva en la creación de un clima grupal agresivo al que todos responden acorde a sus características personales (golpes, llanto, gritos, descalificaciones, "hacer barra" a alguno de los agresores, acusar).



El predominio de la agresión verbal queda claramente establecido con la observación gráfica y se constituye en la nota característica del grupo de la escuela E-260: 7 sujetos se ubican en la categoría alta y los restantes en la media.

Los niveles de agresividad física son bajos (8 sujetos con baja y nula manifestación de las conductas tipificadas) y quienes alcanzan la categoría media son 3 varones y una niña.

Cabe señalar que la ocurrencia de la agresividad, en general, no presenta las habituales diferencias por sexo. Las niñas (ver sujeto 7 - 12) van a la par de los varones en estos rasgos.



De la observación de los gráficos destaca la presencia de 5 varones altamente agresivos en la dimensión verbal. A ellos se suman 2 sujetos que se ubican en el límite superior presentan, uno, problemas neurológicos y el otro, problemas de aprendizaje severos. Ambos son abiertamente rechazados por el grupo.

La agresividad física es poco marcada en este grupo asociada a su pertenencia a familias en que se satisfacen con regularidad las necesidades sico-sociales de sus miembros.

Quienes no presentan rasgos de agresividad son los niños que tienen la calidad de "modelos" al interior del grupo.

### 1.2. Autoestima.

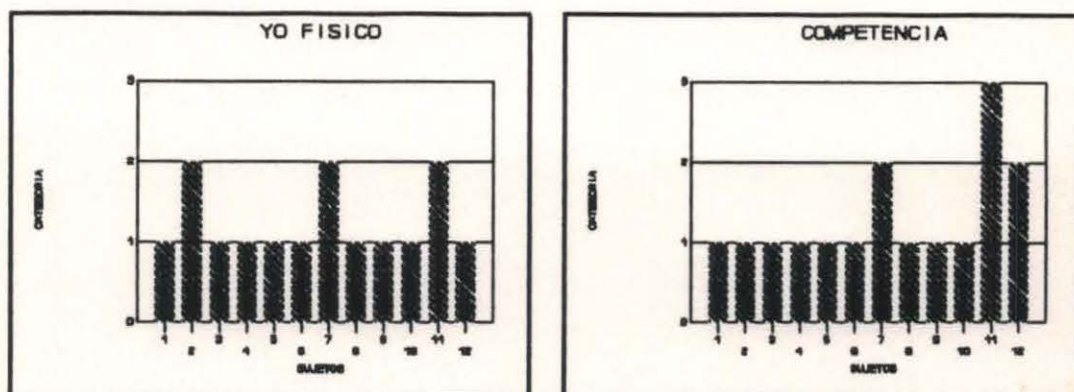
La dimensión yo físico constó de 8 ítemes de selección múltiple categorizados en 1 - 7 BAJA; 8 - 14 MEDIA; 15 - 20 ALTA valorización del yo físico.

Competencia constó de 18 aseveraciones teniéndose como alternativa de respuesta siempre -a veces- nunca. Se categorizó

en 1 - 18 BAJO; 37 - 48 ALTO sentido de competencia.

En consideración a los altos puntajes se presentarán los gráficos por categorías.

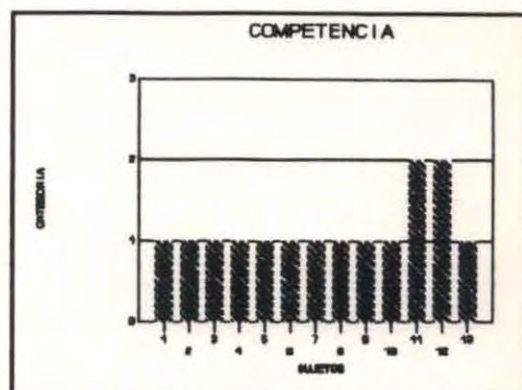
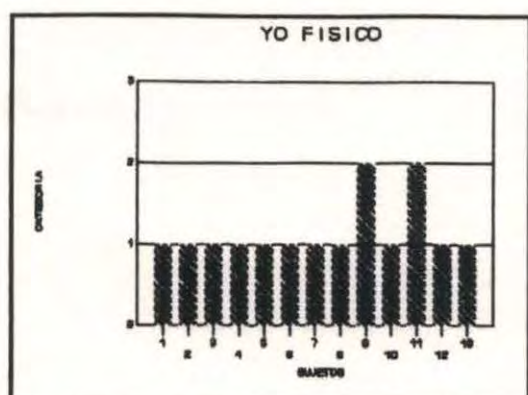
Escuela Básica F-279



El gráfico muestra, que de los 12 sujetos, 9 presentan escasa aceptación de su cuerpo lo que se traduce en el deseo de cambiar su apariencia física. Esto se relaciona directamente con los rótulos de que es objeto el niño.

De igual modo está afectado el sentido de competencia en un número similar de sujetos: los niños se perciben poco aptos en el trabajo escolar y se reconocen limitada cantidad de cualidades y aptitudes, teniéndolas.

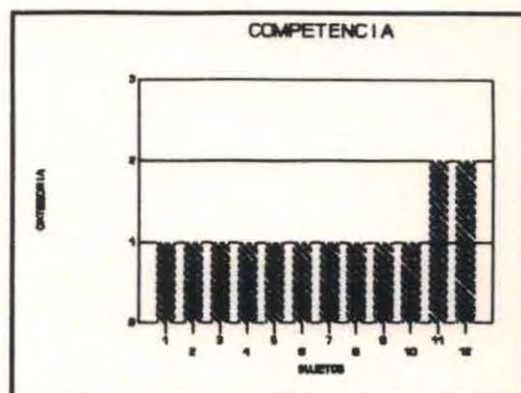
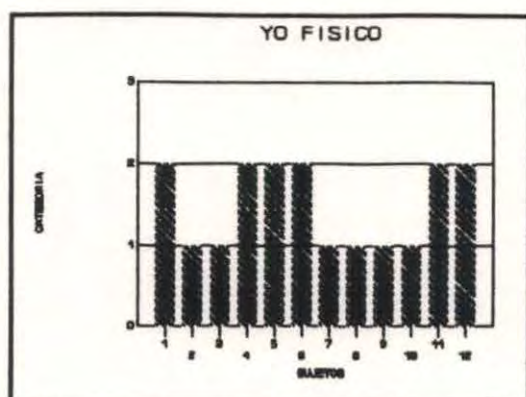
Son los "modelos" quienes se ubican en las categorías alta y media de la dimensión. Presentan como características un buen rendimiento escolar y habilidades artísticas. Además son valorados por el grupo como buenos amigos. Se verifica en ellos la influencia de un ambiente estimulador.



Al igual que el grupo anterior, los niños de la escuela F-301 presentan una baja valoración del yo físico al cual enfocan en su parte estética por sobre el funcionamiento.

Contrario a lo que pudiera suponerse, los 2 sujetos que se ubicaron en la categoría media no presentan una mayor valoración de su cuerpo sino que, al tener mejor apariencia que sus compañeros obviamente desean cambiar menos aspectos.

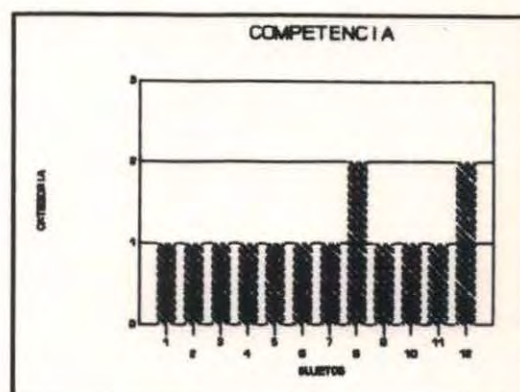
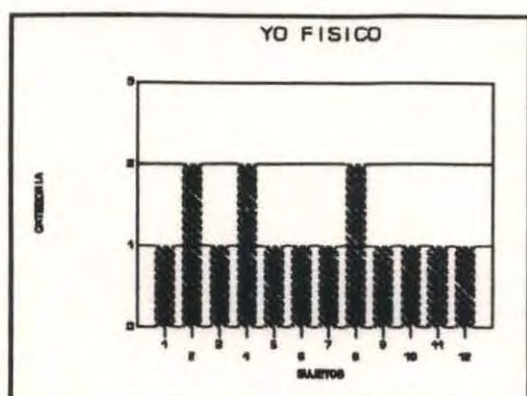
Durante su permanencia en la escuela el niño es catalogado según su habilidad o incapacidad escolar. De los 13 sujetos, 11 se perciben incompetentes en el ámbito escolar y sus relaciones. De ellos, 9 presentan bajo rendimiento y 2 son sobreprotegidos y coartados en su iniciativa. Se tiene entonces que en este grupo predomina la incompetencia como concepción personal.



Los niños de este grupo se distribuyen homogéneamente en las categorías baja y media de la dimensión donde estos últimos valoran el funcionamiento tan solo de algunas partes de su cuerpo.

Cabe recordar que la emisión de rótulos y descalificaciones es común a todos los miembros del grupo.

En cuanto a competencia, 10 de los 12 niños se ubican en las categoría baja. Si bien son en general muy capaces de hacer cosas manifestando sus habilidades y presentan un rendimiento escolar en general bueno, no son conscientes de ello al desenvolverse en un medio que se presenta predominantemente descalificador para con ellos.



Los efectos de la rotulación en el ámbito físico se evidencian en la forma como el niño habla de sí. En este grupo predomina la baja valoración del cuerpo.

Merece destacarse el caso de las niñas quienes se sienten inferiores a sus compañeros varones en ambas dimensiones. Esto se debe a que numéricamente son menos a nivel del curso, físicamente son de baja estatura en comparación a otras de su edad y en cuanto a competencia pasan desapercibidas sus habilidades en un medio predominantemente masculino.

En cuanto competencia, 10 de los 12 sujetos se ubican en la categoría baja. Si bien cognitivamente se saben poseedores de cualidades y habilidades, afectivamente han tenido poca oportunidad de demostrarlas por lo que predomina esta última concepción referida a incompetencia.

## **II. PROGRAMACIÓN**

## II. PROGRAMACION

### Programa de Salud Mental Escolar.

Dependencia Legal: Corporación Municipal de Valparaíso para el  
Desarrollo Social. Area Educación.

Dependencia Administrativa: Universidad de Valparaíso.  
Escuela de Servicio Social.

#### Fundamentación:

En el contexto de la Salud Mental, definida por Glesser como "la capacidad para desempeñarse o funcionar en forma competente en el medio, ambiente o entorno"<sup>32</sup> se tiene que el niño con problemas de conducta la presenta descendida en sus niveles.

Al someter al análisis esta situación se encuentra una serie de variables que estarían incidiendo en la génesis de los problemas de agresividad y baja autoestima de los escolares sujetos de intervención.

Estas dicen relación con el niño en sí, con su familia y con el entorno en que se desenvuelve y desarrolla esto es, la escuela y la comunidad.

La importancia de un adecuado nivel de Salud Mental radica en que dispone al niño al aprendizaje al tener como conducta de entrada una percepción de sí en positivo, como un ser lleno de

---

<sup>32</sup> SHEA, T. idem, 1986. Pág. 298.

potencialidades en espera del estímulo adecuado para hacerse manifiestas.

Junto a esto el niño, que se encuentra en un período de apertura al mundo, al presentar un yo fortalecido es capaz de resistir la influencia de grupos de conductas atípicas que proliferan en su medio.

Por tanto, al implementar un Programa de Salud Mental se está afectando no sólo su disposición frente al aprendizaje y adaptación escolar sino que también se está previniendo la aparición de conductas desadaptativas modeladas por los grupos de referencia las cuales se manifiestan con énfasis al avanzar en los niveles del ciclo básico.

Un programa de este tipo en Tercero y Cuarto básico adquiere el carácter de preventivo en forma eminente ya que el niño está abierto a la influencia externa y a las experiencias con sus pares las que deliberadamente orientadas permitirán el cambio y el desarrollo sicosocial acorde a su etapa de vida. Además, los padres aún controlan, en mayor o menor medida la conducta de los hijos y se interesan aún en grado variable en participar de las actividades del establecimiento situación que disminuye con los años notoriamente.

De hecho, hablar de Salud Mental en Séptimo y Octavo básico implica ya actuar a nivel curativo en el contexto de escuelas de sectores populares por evidenciarse ya problemas marcados en esta área.

Finalmente, el orientar el programa a la etapa de vida del escolar contribuye a que éste desarrolle las habilidades y

destrezas propias de la etapa con lo que tiene mayores posibilidades de resolver la crisis psicosocial en el polo positivo, es decir, desarrollar el sentido de competencia de modo de sentar bases sólidas para el enfrentamiento de la siguiente etapa.

El programa nace con una concepción sistémica, esto es, los sub-proyectos consideran a niños, padres y profesores que los atienden.

Con todo, se implementaron 3 proyectos referidos a agresividad, autoestima y líderes niños para niños. En conjunto buscan lograr un desempeño competente del escolar en su medio, prevenir conductas atípicas y formar facilitadores del proceso.

#### ALTERNATIVAS DE SOLUCION

1. Implementación de un programa lúdico-deportivo tendiente al aprendizaje de nuevos juegos que les permitan relacionarse adecuadamente en el recreo y tiempo libre.
2. Implementación de un programa dirigido a las áreas cognitiva, afectiva y lúdico-recreativa a objeto de habilitarlo integralmente potenciando su nivel de Salud Mental.
3. Implementación de un programa a nivel cognitivo tendiente a la adquisición de contenidos teóricos en relación a la incidencia de la agresividad y la importancia de la autoestima en su desarrollo.

ALT.	Tiempo 20%	Partic. 40%	Cobert. 30%	Financ. 10%	Total
1	0.8	1.6	1.2	0.4	4.0
2	1.2	2.8	2.1	0.7	6.8
3	1.2	2.0	1.5	0.6	5.3

En consideración a los criterios establecidos por N. Aylwin<sup>33</sup> para evaluar alternativas de solución se tiene que el óptimo estaría dado por la alternativa 2 esto es, un programa integral que contemple al niño, sus padres, maestros y líderes niños que en conjunto orienten sus fuerzas para elevar el nivel de Salud Mental del educando.

Este programa se presenta como óptimo en cuanto involucra todas los ámbitos en que se relaciona el niño. Además busca potenciar al menor en todas las áreas de su desarrollo (cognitivo, afectivo, lúdico...). Concluyendo, el programa tiene el mérito de ser "integral".

#### OBJETIVO GENERAL

"Contribuir a elevar el nivel de Salud Mental de los escolares de Tercero y Cuarto año básico de escuelas de sectores populares por medio de su integración a grupos de desarrollo en que participen en un programa de modificación conductual, fortalecimiento de la autoestima y de reforzamiento Social, que integre los estamentos del sistema educativo a objeto de que se desempeñen en forma competente en el medio escolar y se prevenga la aparición de conductas desadaptativas en un plazo de 5 meses".

---

<sup>33</sup> AYLWIN, N. y otros. "Un enfoque operativo de la metodología de Trabajo Social". Ed. Humanitas, Bs. Aires, 1982. Pág. 82.

## OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Disminuir la emisión de conductas agresivas en los escolares por medio de la implementación de un programa de modificación conductual que involucre la participación de padres y profesores en la generación de un contexto favorable al cambio y a la elicitación de conductas socialmente valoradas en un plazo de 2 meses.

2. Integrar a niños, padres y profesores en un programa de fortalecimiento de la autoestima de los escolares de Tercero y Cuarto básico de las escuelas objeto de estudio con el fin de aumentar su nivel de competencia y desempeño a nivel personal, familiar y escolar en un plazo de 2 meses.

3. Capacitar a los líderes positivos de Primero a Cuarto básico de la escuela D-247 en técnicas recreativas, control social y refuerzo de la conducta de los compañeros, que les permitan convertirse en facilitadores y colaboradores del profesor Jefe en un plazo de 10 semanas.

## Recursos.

### Humanos

- Grupo de trabajo integrado por 49 niños de 3º y 4º básico de las escuelas F-279, F-301, E-260 y D-247. Padres de los menores.
- 2 alumnas Seminaristas de Servicio Social y Docente Guía.
- Director y equipo de trabajo de la D.A.S de la institución patrocinante.
- Docentes directivos y profesores de las unidades educativas.
- Equipo de Neurosiquiatría infantil hospital Van Buren.

### Materiales

Aportado por la institución patrocinante a alumnas Seminaristas, el material fungible para uso en el aula se avalúa en \$ 18.430. A esto se suma la infraestructura necesaria para desarrollar la acción en los establecimientos.

### Financieros

Aportados por la institución patrocinante se detallan como siguen:

- \$ 17.290 para fotocopias de cartillas educativas e instrumentos de medición proyectos de niños y padres.
- \$ 36.800 para movilización sesiones educativas proyectos de niños y padres.
- \$ 16.800 para visitas a escuelas.
- \$ 11.600 para visitas domiciliarias.

### **COSTO TOTAL:**

Recursos materiales	= \$	18.430
Recursos financieros	= \$	82.490
Total	= \$	100.920

Tiempo (semanas)	AGOSTO			SEPTIEMBRE					OCTUBRE				NOVIEMBRE				DIC
	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1
<b>Proyecto 1: MODIFICACION CONDUCTUAL</b>																	
Subproyecto 1: NINOS	▼				▼								▼				
Subproyecto 2: PADRES							▼						▼				
Subproyecto 3: PROFESORES													▼				
<b>PROYECTO 2: FORTALECIMIENTO AUTOESTIMA</b>																	
Subproyecto 1: NINOS													▼				▼
Subproyecto 2: PADRES														▼			▼
Subproyecto 3: PROFESORES																	
<b>PROYECTO 3: LIDERES</b>																	

▼ CONTROL

## 2.1 PROYECTO Nº 1.

Título: "Proyecto de Modificación Conductual"

Fundamentación:

Si bien se reconoce la existencia de una multiplicidad de factores que interfieren en el proceso de enseñanza - aprendizaje impartido en establecimientos educacionales que atienden escolares de sectores populares, este proyecto pretende intervenir a nivel de uno de ellos en específico: la emisión de conductas agresivas.

Estas, son definidas por Shea (1986) como actos hostiles físicos o verbales "contra uno mismo o los demás para hacerles daño o inspirarles temor"<sup>24</sup>.

La agresividad física y/o verbal no puede pasarse por alto dentro del aula ya que es peligrosa tanto para su autor como para los demás miembros del grupo.

Aron y Sarquis (1978) se refieren al niño agresivo como "aquel que ha transformado el pelear en un hábito que origina problemas"<sup>25</sup> y llaman la atención sobre la "compensación" social que recibe el agresor, cuya conducta lo lleva a obtener primero lo que desea, a ser respetado y, su ejemplo se transmite a través de los medios de comunicación de masas.

---

<sup>24</sup> SHEA, T. idem, 1986. Pág. 67.

<sup>25</sup> ARON, A.; SARQUIS, C. "Manejo de problemas conductuales en la sala de clases". ED. Salesiana, Santiago, 1978. Pág.

Bandura plantea la agresión como un hecho presente desde los orígenes de la humanidad asociado a la supervivencia. A través del tiempo, la tecnología ha asegurado el dominio de la especie humana. Pero queda una forma de agresión que amenaza a la especie: la agresión del hombre contra el hombre.

La investigación plantea que si se es capaz de identificar las condiciones que producen agresión se puede modificar los ambientes de modo que queden libres de ellas.

Los medios aversivos "son ambientes en los cuales un organismo preferiría no estar. Siempre son desagradables y a veces en realidad dolorosos"<sup>36</sup>.

Cuando un ser vivo es colocado en un ambiente así, con toda seguridad tratará de escapar o evitarlo y si no puede hacer alguna de estas cosas el resultado será, como se ha demostrado en la experimentación, la agresión.

Es el caso del niño "tranquilo" que llega a un curso con predominio de pautas de conducta agresivas. Como no puede evitar pertenecer a ese medio que le es desacostumbrado y desagradable, termina respondiendo agresivamente.

Existen tipos de ambientes aversivos que probablemente producirán agresión. "Son los ambientes depauperados, en donde las necesidades de la población no son satisfechas convenientemente"<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> BANDURA, A.; RIBES INESTA, E. "Modificación de conducta: análisis de la agresividad y la delincuencia". Ed. Trillas, México, 1978. Pág. 29.

<sup>37</sup> BANDURA, A.; RIBES INESTA, E. Idem, 1978. Pág. 30.

Las familias, que viven en condiciones de extrema pobreza, se ven inmersas en un estado de tensión constante la cual canalizan por medio de la agresión verbal y física.

Pero existe también agresividad que parece no provocada. Esta es explicada por el condicionamiento clásico o pavloviano en términos de que los seres humanos poseen una capacidad asociativa especialmente bien desarrollada y con facilidad llegan a reaccionar a estímulos que pueden tener remotas asociaciones dolorosas pero que en un principio fueron absolutamente neutrales.

El niño que ha sido ridiculizado por su incapacidad para aprender a leer se pondrá alerta y se opondrá ante la posibilidad de que lo hagan realizar esta conducta y ante el menor comentario que lo individualice en este aspecto, responderá con agresión.

Ahora bien, los seres humanos se distinguen de los animales en el grado en que sus conductas son modificadas por el aprendizaje. Es el llamado condicionamiento operante. Si un organismo obtiene algo de valor después de emitir una conducta dada, será más probable que ésta vuelva a ocurrir cuando surja una situación semejante.

El avance de los medios de comunicación multiplica la agresión aprendida. No sólo el ambiente humano refuerza directamente la agresión sino que se encarga eficientemente de comunicarla.

Resulta interesante observar un recreo en un colegio cualquiera: los juegos, las frases y las peleas reproducen el

modo de actuar de las caricaturas o seriales de moda.

Una manera obvia de prevenir la agresión es eliminando ambientes aversivos pero esto es imposible. El método más usado para lograr que cese una conducta es el castigo. Basado en las experiencias de laboratorio, dice Bandura, "podemos concluir que una manera de no controlar la agresión consiste en usar el castigo pero este mismo crea un ambiente aversivo capaz de producir más agresión".

El castigo, sobre todo cuando es exagerado y considerado injusto, siempre provoca rabia en la persona que lo recibe. Esta rabia se dirige al castigador (padre, profesor), por eso, muchas veces los castigos pueden provocar la aparición de otras conductas desagradables en el niño, como una forma de desquitarse de quien lo castiga.

Tratamos de enseñarle a nuestros hijos "que no peguen dándoles nalgadas cuando lo hacen". Lo que realmente les estamos enseñando es que, si realmente quieren controlar la conducta es menester recurrir a la fuerza y, que la violencia es socialmente aceptada en algunas ocasiones y mientras éste sea el caso puede emplearse con los demás.

En una sociedad moderna hay 3 fuentes principales de conducta agresiva que reciben atención en grados variables.

Fuente preeminente de la agresión es la modelada y reforzada por miembros de la familia. En el contexto de las prácticas disciplinarias es donde los niños reciben los ejemplos más claros acerca de cómo influir en la conducta de los demás. Los padres que propician los métodos de dominación

tienen hijos que tienden a valerse de tácticas agresivas semejantes para controlar la conducta de sus compañeros (Hoffman, 1960, cit. por Bandura, pág.314).

Hay pruebas de que padres desadaptados a menudo fomentan formas agresivas de respuesta modelando orientaciones agresivas, pero no en el terreno de los hechos sino en el de la palabra y las actitudes (Johnson y Szurek, 1952, cit. por Bandura pág. 314).

Además está demostrado que los hijos de padres castigadores reproducen el modelo al momento de tener sus propios hijos y castigan en la forma en que ellos fueron castigados.

Si bien las influencias familiares desempeñan un papel muy importante al conferirle dirección al desarrollo social, la familia está inextricablemente unida a otros sistemas sociales.

No es extraño que las tasas más elevadas de conductas agresiva se encuentran en medios en donde abundan los modelos agresivos y en donde se considera que la agresividad es un atributo muy valioso (Short 1968, Wolfgang y Ferracutti 1967, citados por Bandura). En esta subcultura el status se logra realizando hazañas de combatiente que entran en pugna con la sociedad.

La tercera fuente de conducta agresiva radica en el modelamiento simbólico de los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, tanto por su indiscutible predominio como por lo vívidamente que retrata los acontecimientos.

Los niños modernos, antes de ingresar al Kinder, ya han observado una serie de innumerables golpizas, apuñalamientos, agresiones a puntapiés y otras formas menos gráficas pero igualmente destructivas.

Así, tanto niños como adultos, cómodamente sentados en sus hogares, tienen la oportunidad de aprender del modelamiento televisado estilos de enfrentamiento agresivo y la gama total de conductas delictuosas.

Estudios de campo controlados han demostrado que la exposición a la violencia televisado fomenta la agresión interpersonal (Parke y Col. 1972; Stein, Friedrich y Vondracek, 1972).

Concluyendo, las influencias del modelamiento y del reforzamiento operan conjuntamente en el aprendizaje de la agresión en la vida diaria.

#### OBJETIVO GENERAL:

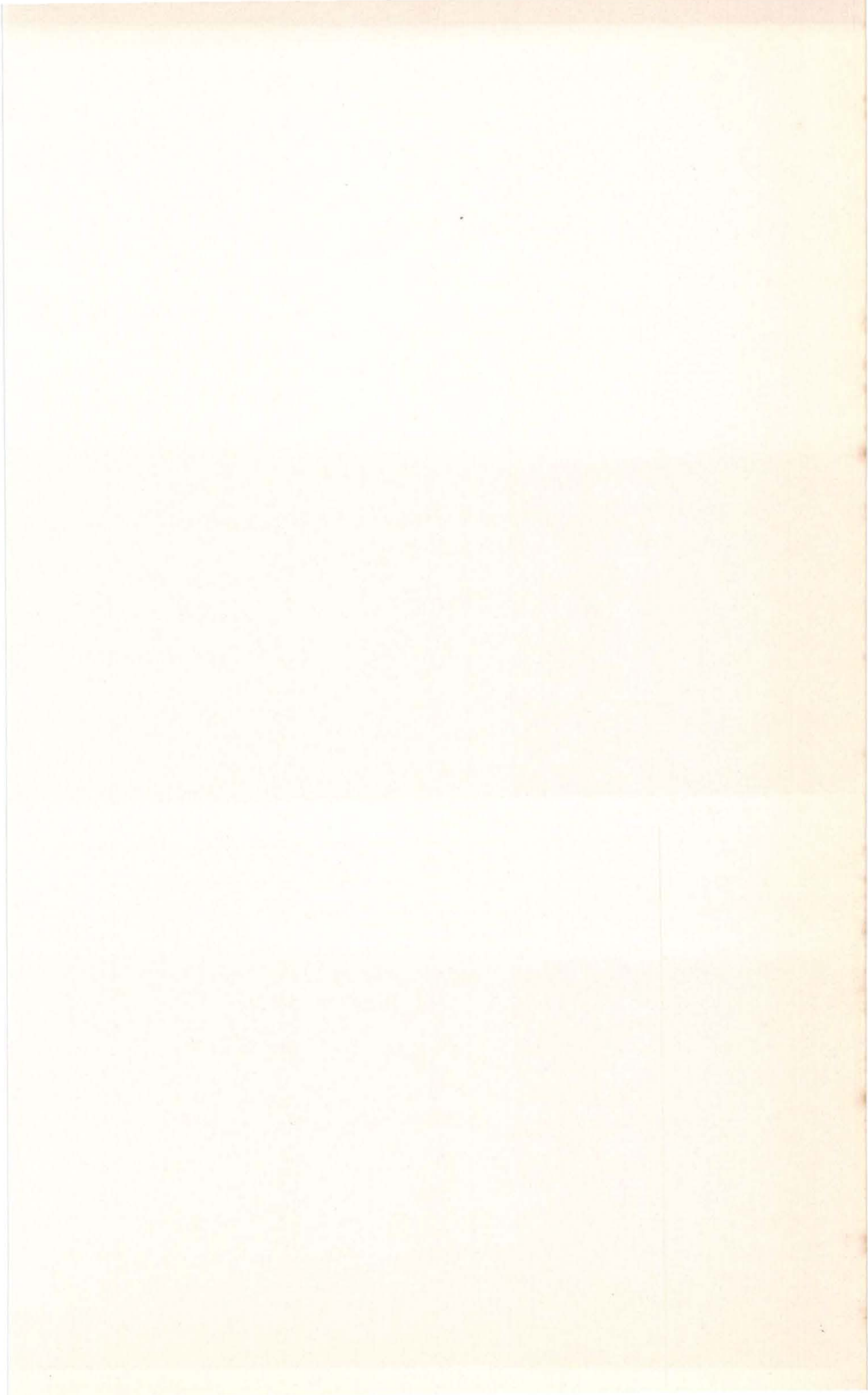
"Disminuir la emisión de conductas agresivas en los escolares por medio de la implementación de un programa de modificación conductual que involucre la participación y compromiso de padres y profesores en la generación de un contexto favorable al cambio y a la elicitación de conductas socialmente valoradas, en un plazo de dos meses.

## OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Disminuir la agresividad física y verbal de los escolares miembros del grupo por medio del proceso Control-autocontrol - generación de un nuevo repertorio conductual que les permita interactuar adecuadamente en el medio escolar en un plazo de 2 meses.

2. Capacitar a los padres de los escolares miembros del grupo en el ejercicio de sus roles de modo de comprometer su participación en la asunción de nuevas formas de manejo conductual de los hijos que favorezcan un control social consistente disminuyendo la emisión de conductas agresivas de éstos en un plazo de 4 semanas.

3. Generar canales de retroalimentación entre profesores y seminaristas de modo de asegurar la participación de éstos en el proceso de modificación conductual de los escolares por medio de la discusión y entrega de recomendaciones atinentes a casos específicos, durante toda la intervención profesional.



Título "Aprendiendo a Controlar mi conducta"

Fundamentación:

La influencia de la Televisión, el stress de la vida diaria y el medio social en general, se han transformado en fuente y sostenedores de pautas de relación agresivas físicas y verbales, de los cuales todos somos actores.

El medio escolar no escapa a ello. Tanto profesores como alumnos llegan cada día con una carga emocional que, liberada, crea un ambiente tenso y más agresivo. Siguiendo la línea de Bandura se estaría frente a un ambiente aversivo - y, ¿si éste cambiara? -.

Al respecto, Naggy plantea la creación de un "contexto favorable" que permita al niño, en este caso, confiar en que se le dará la oportunidad nueva de ensayar formas de comportamiento socialmente valoradas por las cuales obtendrá gratificación.

Para llegar a esta etapa, en un ambiente predominantemente agresivo, se tiene que pasar necesariamente por el logro de manejo grupal y autocontrol de sus miembros.

El manejo, debe dejar de tener la impronta de una dominación adulto - niño percibida como injusta por este último. Si el adulto sanciona hoy una conducta en forma rígida a X y luego la sanciona benevolente en el caso de Y; o si castiga sin oír las razones del castigado, adquiere esta

característica.

Un manejo adecuado es aquel en que hay una estructuración clara de la vida del niño en el sentido de que éste conoce las normas y lo que implica su cumplimiento o el salirse de ellas. En este tipo de manejo grupal, el líder formal se ocupa de lograr ascendente sobre los niños con lo cual adquiere control sobre los mismos.

Pero no se trata sólo de controlar. El control externo, si bien es efectivo, puede perderse en situaciones en que está ausente quien lo logró. Se necesita entonces guiar a los niños en el aprendizaje de autocontrol.

Aron y Sarquis señalan como fundamental que el niño "así como aprende ciertas normas de comportamiento aprenda también a autocontrolarse, es decir, a plantearse metas en su propia conducta y a arreglárselas para cumplirlas"<sup>28</sup>.

Cuando un comportamiento que inicialmente recibe refuerzo externo (puntos, refuerzo concreto o social) pasa a depender más de la autosatisfacción que le proporciona al niño, es una conducta que se mantendrá en forma estable, porque ya no depende de las condiciones externas.

El uso de Contrato conductual acompañado de Técnicas de refuerzo en sus distintas modalidades se constituyen en un medio eficaz para conducir al niño al logro de metas en su comportamiento. Estos, deben ser aplicados en el momento de exhibirse la conducta y en forma sistemática para garantizarle

---

<sup>28</sup> ARON. A.; SARQUIS, C. Idem, 1978. Pág. 69.

al niño que puede confiar en el sistema.

Un ambiente en que el niño es estimulado a crecer, más que rotulado por sus incapacidades, genera en el sentimientos de aceptación y confianza. Se transforma entonces en un "contexto favorable" en que se le da la oportunidad de demostrar lo que puede hacer más que recordarle sus fracasos.

Conduce entonces a la exploración de formas de comportamiento adecuados (en este caso no agresivos) que antes no se intentaban en virtud del rótulo.

El niño percibe que no necesita pegarle a un compañero o descalificarlo para obtener atención sino que , al contrario, una actitud de colaboración con sus pares le reportará congratulaciones públicas.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES
<p>Disminuir la agresividad física y verbal de los escolares miembros del grupo por medio del proceso de control-generación de un nuevo repertorio conductual, que les permita interactuar adecuadamente en el medio escolar en un plazo de dos meses</p>	<p>1. "Controlar, en un 60, 30 y 20% a partir de la medición inicial la emisión de conductas agresivas físicas y verbales de los escolares por medio de la estructuración de la vida grupal en un plazo de 5 semanas"</p>	<p>Sesión socio-educativa sobre</p> <p>1. "El Congreso"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecimiento de normas grupales basadas en el respeto mutuo.</li> <li>- Presentación del Semáforo (sistema de puntos).</li> </ul>
		<p>2. "Mis Rabias"</p> <p>Inventario de situaciones y personas que causan rabia y, respuesta del niño frente a ellas. Aplicación del Semáforo.</p>
		<p>3. "Conductas agresivas"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de afiches que destacan 7 conductas agresivas físicas y verbales frecuentes en los niños.</li> <li>- Comparación de la propia conducta con los afiches</li> <li>- Aplicación del Semáforo</li> </ul>
	<p>2. "Lograr que los miembros del grupo eliciten nuevas conductas socialmente valoradas, en un 60%, por medio de la creación de un contexto favorable en un plazo de 6 semanas. (este objetivo se inicia paralelo a la actividad No 4 del objetivo anterior y se extiende hasta el término del subproyecto."</p>	<p>4a "Agresividad en la T.U."</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentario acerca de dibujos animados y series más vistas por los niños</li> <li>- Enumeración de conductas que dañan a otros y de los que ayudan a otros. Aplicación del Semáforo</li> </ul> <p>4b Reforzamiento social de conductas socialmente valoradas. PERMANENTE.</p>
		<p>5. "El 18 de Septiembre"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentario</li> <li>- La agresividad durante el "18", causas y formas en que se manifiesta.</li> <li>- Aplicación del Semáforo</li> </ul>
	<p>3. "Lograr que los menores autocontrolen su conducta en un 60, 30 y 20% a partir de la medición inicial, por medio de la asunción del contrato conductual, en un plazo de 3 semanas.</p>	<p>6. "Pre-Contrato individual"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de la ley del grupo que más cuesta cumplir al niño y en virtud de ella, celebración de pre-contrato por 1 día.</li> </ul>
		<p>7. "Contrato individual"</p> <p>Evaluación de pre-contrato Extensión del mismo, renovación por una semana.</p>
		<p>8. "Guardianes de la Ley"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de Contrato</li> <li>- selección de una ley frente a la cual se asume el rol de guardián en el grupo.</li> </ul>
		<p>9. "Paseo"</p> <p>Aplicación de refuerzo concreto a quienes lograron el mayor número de luces verdes.</p>

TECNICAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> <li>- recreativas</li> <li>- discusión en pequeño grupo</li> <li>- pizarrón</li> <li>- afiches</li> </ul>	<b>Humanos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- miembros del grupo</li> <li>- alumnos seminaristas</li> <li>- Docente, guía seminario</li> <li>- Profesores Jefes</li> <li>- Director escuela</li> </ul>	Sesión de 90 min  Semana del 12 de Agosto.	Instrumentos de medición A - D Crónicas. Registro de asistencia. Registro de sistema de puntos (semáforo). Cuaderno del niño.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- recreativas</li> <li>- dibujo</li> <li>- pizarrón</li> <li>- ficha educativa en cuaderno (permanente)</li> </ul>		Semana del 19 de Agosto	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- recreativas</li> <li>- afiches</li> <li>- Phillips 66</li> </ul>	<b>Materiales:</b> Material Fungible	Semana del 26 de Agosto	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- recreativas</li> <li>- discusión en pequeño grupo</li> <li>- torbellino de ideas</li> <li>- refuerzo Simbólico y social</li> </ul>	<b>Financieros:</b> fotocopias movilización	Semana del 02 de Septiembre	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- recreativas</li> <li>- artísticas (dibujo)</li> <li>- refuerzo simbólico</li> </ul>		Semana del 09 de Septiembre	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- recreativas</li> <li>- contrato conductual</li> <li>- afiche</li> </ul>		Semana del 16 de Septiembre	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- recreativas</li> <li>- contrato conductual</li> <li>- afiche</li> <li>- entrevista individual</li> </ul>		Semana del 23 de Septiembre	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- recreativas</li> <li>- contrato conductual</li> <li>- discusión grupal</li> </ul>		Semana del 30 de Septiembre	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- recreativas</li> </ul>		Semana del 07 de Octubre	

Título: "Controlando a mis hijos sin castigo físico"

Fundamentación:

La importancia de la familia como agente socializador es un hecho ya demostrado por numerosos tratadistas.

Sin embargo, en el trato con los padres de niños con problemas de conducta aparece una realidad que resulta alarmante: los padres, por desconocimiento o incapacidad, no cumplen sus roles y funciones.

Si bien en los primeros años de vida los niños son objeto de una atención más esmerada, a medida que avanzan en el sistema de educación formal se va produciendo un abandono que llega en ocasiones a la total delegación de la función educativa.

Los tratadistas educacionales se refieren a él como el "abandono pedagógico" que refleja también el abandono en otras áreas.

Si a esto se suma la situación de pobreza y extrema pobreza se tiene un cuadro de deprivación sicosocial del escolar. Los padres, urgidos por las necesidades de subsistencia, canalizan sus esfuerzos al logro de este fin en desmedro de la socialización, las expresiones de afecto y de un control social consistente.

Esto último se refiere a que los padres, producto de las

tensiones de la vida diaria, descargan su agresividad entre ellos y con los hijos. Con frecuencia se recurre al castigo físico previo una forma de agresiones verbales que afectan la valía personal.

Dicho castigo no va precedido de razones ni enseñanza y muchas veces corresponde más al stress interno que a la naturaleza de la falta.

Los padres frecuentemente se quejan de que los hijos no les obedecen ni aunque les peguen. Esto se explica en base a la inconsistencia paterna. Si un día castigan "x" y al otro día perdonan "x", el niño no sabe a qué atenerse.

Como plantea Bandura, el castigo genera agresión... no es extraño entonces que la madre golpeada castigue a los hijos y a su vez, éstos lleguen al colegio y actúen agresivamente.

Lo expuesto deja entrever la necesidad de llevar a los padres a la reflexión acerca de la forma en que sancionan las conductas de sus hijos. El niño necesita consistencia para aprender. Necesita saber que hechos molestan a los padres para no hacerlos. A su vez, que los padres le expliquen que fue lo que hizo mal y que el castigo corresponda a la falta.

El Sub-proyecto apunta entonces a hacer tomar conciencia a los padres de su rol en la etapa de vida del escolar y a entregarles elementos de manejo conductual esto es, nuevas formas de controlar efectivamente la conducta del hijo de modo que enseñen más que castiguen.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACION
<p>Capacitar a los padres de los escolares miembros del grupo en el ejercicio de sus roles de modo de comprometerse en su participación en la asunción de nuevas formas de manejo conductual de los hijos que favorezcan un control social consistente disminuyendo la emisión de conductas agresivas de éstos en un plazo de 4 semanas.</p>	<p>Lograr que los padres reconozcan en un 60, 30 y 20% a partir de la medición inicial, la importancia del cumplimiento de sus roles de acuerdo a la etapa de vida del escolar; en un plazo de 3 semanas"</p>	<p>1. Sensibilización de los padres a través de reunión informativa</p>	<p>- Entrevista Grupal</p>	<p>Humanos: Padres de los menores Alumnas Seminaristas Docente Guía de Seminario</p> <p>Materiales: Material fungible</p> <p>Financieros: Fotocopias Movilización</p>	<p>Semana del 23 de Septiembre, sesión de 120 minutos</p>	<p>Instrumento de medición A- Crónicas Cumplimiento de tareas asignadas</p>
		<p>2. "Rol de los padres en la edad escolar"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilización de los padres por medio del comportamiento de los hijos en la escuela</li> <li>- Entrega de conocimientos acerca de la etapa de vida del escolar</li> <li>- Reflexión acerca del rol parental en esta etapa</li> </ul>	<p>- Entrevista Individual Ficha Educativa Charla Apoyo, educación y guía</p>			
		<p>3. "El niño y el medio"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión acerca de la importancia de la familia, la escuela y los pares en la formación de la personalidad del niño</li> <li>- Tipificación de los niños en 3 tipos, en el continuo tímido-comportamiento tipo-peleador (agresivo)</li> <li>- Ubicación del hijo en esta tipología</li> </ul>	<p>Clasificación, Apoyo, educación y guía Asignación de tareas Ficha educativa</p>			
	<p>Lograr que los padres adquieran en un 60, 30 y 20% a partir de la medición inicial, conocimientos de manejo conductual de sus hijos en un plazo de 1 semana</p>	<p>4. "Manejo conductual"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiones acerca de la forma en que los padres controlan la conducta de los hijos</li> <li>- Entrega de contenidos sobre manejo conductual de acuerdo a cada caso</li> </ul>	<p>Confrontación Ficha educativa Asignación de tareas</p>		<p>Semana del 07 de Octubre, sesión de 120 minutos</p>	
	<p>5. Evaluación</p>		<p>Semana del 14 de Octubre</p>			

Título: "Colaborando en el manejo conductual de mis alumnos"

Fundamentación:

Al pretender modificar conductas de escolares, no puede dejar de considerarse a los maestros con quienes se relacionan durante su permanencia en el establecimiento.

En los primeros años de escuela, el profesor adquiere especial relevancia en la vida y formación del niño. De hecho, muchas veces los padres comentan -y reclaman- que el niño responde a sus enseñanzas con frases tales como..."no, así no, la señorita dijo que se hacía de esta manera...".

Pero sí como influyen positivamente los hábitos de los niños, también puede darse la situación contraria. En un curso existen distintos tipos de niños; unos aprenden rápido, otros presentan déficit atencional y/o problemas de aprendizaje; hay quienes demandan más atención de lo normal; otros provienen de familias que los abandonan pedagógicamente; los hay agresivos y tímidos.

La profesora, una, debe ocuparse de todos. ¿Cómo hará para asegurarse de que todos aprendan si sus características son tan variadas?

La formación de hábitos de estudio y la adopción de normas de comportamiento en el aula son decisivas. De hecho, la falta de manejo de los alumnos genera un ambiente de desorden que retarda y entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El maestro, entonces, debe crear un clima especial en el aula que permita aprender con agrado. Es importante que sepa estimular a los alumnos y que les haga sentir a todos, que tienen un espacio dentro del cual son acogidos. La estimulación pasa por el reconocimiento tanto de logros como de esfuerzos, por la palabra dicha en privado a los alumnos sobre su rendimiento o su comportamiento. El espacio de acogida parte del reconocimiento de cada uno como persona, por su nombre no por rótulos y, por el escuchar al niño cuando expone una situación o justifica una falta.

La tarea del maestro no es fácil. Le exige estar atento a cada situación que ocurre dentro del aula para asegurar su consistencia.

El sub-proyecto pretende constituirse en un medio de apoyo para el docente y los alumnos. Para el primero, en tanto se mantendrán canales de retroalimentación constante en que se compartan experiencias y técnicas de manejo conductual en casos específicos; para los alumnos, en el sentido de que propenderá a vincular al profesor al proceso que se vivencia al interior del grupo de modo que éste continúe en el aula la experiencia de crecimiento del alumno.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACION
<p>Generar canales de retroalimentación entre profesores y seminaristas de modo de asegurar la participación de éstas en el proceso de modificación conductual de los escolares por medio de la discusiones y entrega de recomendaciones atinentes a casos específicos, durante toda la intervención profesional.</p>	<p>1. Realizar entrevistas de coordinación periódicas con las profesoras Jefes. 2. Realizar reuniones de trabajo para tratar casos específicos</p>	<p>1. Sensibilización acerca de la necesidad de Trabajar en conjunto (durante todo el Proyecto)</p> <p>.Complementación de información acerca del comportamiento de los miembros del grupo en la escuela.</p> <p>.Comentario con laos profesoras acerca de los progr de los niños.</p> <p>.Discusión, con las profesoras, acerca de la forma de enfrentamiento de casos específicos.</p> <p>.Entrega de recomendaciones de manejo de casos específicos.</p> <p>.Evaluación conjunta acerca de los progresos en los miembros del grupo.</p>	<p>- Entrevista estructurada y semiestructurada. - Observación simple y estructurada.</p>	<p><b>Humanos:</b> - Profesoras Jefes - Alumnas Seminaristas.</p>	<p>Durante toda la intervención.</p>	

## 2.2 PROYECTO No 2.

Título: "Proyecto de fortalecimiento de la Autoestima"

### Fundamentación

Para comprender la naturaleza y el origen de la conducta del niño con problema de conducta, es necesario poner atención en los procesos dinámicos afectivos que ocurren en la edad escolar y que asumen el papel de motivadores de la conducta cognitivamente organizada.

Uno de estos procesos es la conformación de la autoestima, definida por José Antonio Alcántara como "una compleja constelación de experiencias, sentimientos y actitudes relacionadas con la propia persona".

Como actitud es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es la disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros mismos. Para C. R. Rogers constituye "el núcleo básico de la personalidad".

¿Es innata la autoestima? No, es adquirida y se genera como resultado de la historia de vida de cada persona. Esta actitud hacia si mismo está fundamentalmente orientada y determinada por las relaciones con las personas significativas que lo rodean. La autoestima del menor, se deriva entonces, del reconocimiento que logra este frente a sus compañeros, maestros y, muy especialmente, de sus padres.

Conviene profundizar en el análisis de la estructura compleja de la autoestima, con el objeto de tratar de encontrar

los caminos hacia una metodología educativa de esta actitud básica de la personalidad humana. Tiene tres componentes: cognitivo- afectivo y conativo o conductual.

El componente cognitivo indica idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información. Se refiere al AUTOCONCEPTO, definido como opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta

José Antonio Alcántara, en el libro "Como Educar la Autoestima", plantea que el autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima. Las restantes dimensiones afectiva y conductual, caminan bajo la luz que les proyecta el autoconcepto, que a su vez se hace servir y acompañar por la autoimagen o representación mental que un sujeto tiene de sí mismo en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras.

El segundo componente, es el afectivo. Esta dimensión conlleva la valoración de la que en nosotros hay de positivo o negativo, de lo favorable y desfavorable, de lo agradable o desagradable. Es admiración ante la propia valía. Es un juicio de valor sobre las cualidades personales. Estamos ante el corazón de la autoestima. Es aquí en la valoración, el sentimiento, la admiración o desprecio, el afecto, el gozo o dolor íntimo, donde se condensa la esencia de la autoestima. Existe una ley principal que gobierna su dinámica. "A mayor carga afectiva, mayor potencia de la autoestima"<sup>39</sup>. No se debe olvidar éste principio rector, se debe volver una y otra vez a esta idea, si se quiere educar efectivamente niños,

---

<sup>39</sup> ALCANTARA, J.A. "Como educar la autoestima". Ed. CEAC, Barcelona, 1990. Pág.

jóvenes y adultos con una sólida concepción de si mismo.

El tercer elemento integrante de la autoestima, es el conductual, significa tensión, intención y decisión de actuar. Es la AUTOAFIRMACION dirigida hacia el propio yo y en busca de consideración y reconocimiento por parte de los demás. Es el esfuerzo por alcanzar fama, honor y respeto ante los demás y ante nosotros mismos.

En la formación de ésta estructura, juegan un papel preponderante los aspectos físicos ya que dada la etapa de desarrollo, formación y crecimiento que viven los escolares son a menudo rotulados por caracteres físicos especiales lo que los conduce a disminuir su autovalía y confianza, induciéndolo a una situación de inseguridad. La importancia concedida a éstas opiniones dependerá de lo que significan los demás para el niño y del valor que le concede éste a dichas habilidades y/o capacidades.

Los niños cada una baja autoestima son menos activos que lo normal y acostumbran a evitar los nuevos estímulos no familiares se presentan tímidos, retraídos, pasivos, hipersensibles a las bromas de los demás, les cuesta trabajo concentrarse en clases, dudan de su capacidad para encontrar soluciones por sí mismos; todas manifestaciones que impiden una adecuada participación e integración en el proceso educativo.

La autoestima es una estructura consistente estable, difícil de mover y cambiar. Pero su naturaleza no es estática, sino dinámica y por lo tanto puede crecer, arraigarse más íntimamente, ramificarse e interconectarse con otras actitudes,

perfectible, en mayor o menor grado.

Ante una sociedad en proceso acelerado de cambio de modo irreversible, la única educación válida para nuestros niños y jóvenes será la que se centre decididamente en el desarrollo personal cultivando las actitudes básicas de la personalidad, entre ellos la más trascendente, la autoestima.

En ésta perspectiva se enmarca la intervención profesional, se hace necesaria de la implementación de un programa de mejoramiento de la autoestima que cuente con la participación activa y comprometida de los agentes significativos para el niño, como son sus compañeros, profesores y particularmente sus padres, el que pondrá especial e igual atención en los aspectos cognitivos y afectivos, a fin de sensibilizar, motivar, integrar y capacitar a los actores responsables en la formación de la autoestima del niño.

Objetivo General:

"Integrar a niños, padres y profesores en un programa de fortalecimiento de la autoestima de los escolares de Tercero y Cuarto básico de las escuelas objeto de estudio con el fin de aumentar su nivel de competencia y desempeño a nivel personal, familiar y escolar, en un plazo de dos meses.

## Objetivos Específicos:

1. "Lograr que los 48 menores participantes del grupo de trabajo, mejoren su autoestima, por medio de su participación en un programa socio-educativo, en un plazo de 2 meses."

2."Lograr que los padres contribuyen a mejorar la autoestima de sus hijos, a través de su capacitación en la identificación y adquisición de habilidades reforzantes y estimuladoras de esta actitud, en el plazo de un mes."

3."Contribuir a mejorar la relación profesor-alumno, por medio del descubrimiento y potenciación de las capacidades y habilidades de los menores y de la creación de un clima grupal reforzador, en el plazo de dos meses."

### SUB-PROYECTO Nº 1.

Título: "Aprendiendo a mejorar mi imagen"

#### Fundamentación

La autoestima es una actitud básica que determina el comportamiento y el rendimiento escolar del alumno.

La vida escolar ejerce una influencia decisiva en la formación del autoconcepto que acompaña a la persona durante el desarrollo de su ciclo vital.

Primero, es preciso señalar que condiciona el aprendizaje. Algunos autores plantean que la adquisición de nuevas ideas y la apertura al aprendizaje; está subordinada a nuestras actitudes básicas. Aquí radicaría en gran medida la causa del fracaso escolar. Es frecuente observar, la decepción por el bajo nivel de resultado académicos, de niños y adolescentes con un bajo nivel de autoestima. Las experiencias negativas vienen a reforzar el autodesprecio; suspensiones, bajas calificaciones, comentarios de padres, profesores e incluso de sus mismos compañeros, se convierten en una pesada carga difícil de sobrellevar.

También permite superar las dificultades personales. Una persona que goza de un adecuado autoconcepto es capaz de enfrentar los problemas y fracasos que le sobrevengan. Dispone de la fuerza necesaria para buscar todas las alternativas posibles de solución. En cambio el niño con problemas, las derrotas y fracasos lo deprimen, lo desarticulan, lo paralizan.

Facilita la formación del sentido de responsabilidad. Esto no puede cultivarse bajo la luz de la autodescalificación. Sólo se compromete aquel que cree en sí mismo.

Apoya la creatividad. Un niño creativo únicamente puede surgir a partir de una fuerte fe en sí mismo, en su originalidad y en su capacidades. La mayor o menor fluidez de la capacidad creadora va a depender de la autovaloración, de la autoconfianza que vivencie el niño.

Participa en la determinación de la autonomía personal. El ideal es formar alumnos autónomos, autosuficientes, seguros de si mismos, capaces de tomar sus propias decisiones. Sin

embargo, es previo desarrollar un alto sentido de autoestimación; será a partir de esta seguridad que el niño asumirá la responsabilidad de conducirse por sí mismo.

El respeto y aprecio hacia uno mismo es la plataforma adecuada para relacionarse con los demás por lo tanto, el niño que proyecta una autoafirmación positiva posibilitará una relación social saludable; sus compañeros se sentirán cómodos, seguros, apreciados y valorados junto a él.

Por otra parte, también garantiza la proyección futura de la persona. A partir del conocimiento de sus cualidades y capacidades, la persona puede proyectarse, se autoimpone aspiraciones y metas futuras.

Finalmente, es importante resaltar que de acuerdo a lo señalado por autores pertenecientes a la escuela humanista de psicología; como Allport, Rogers y Maslow, entre otros, la autoestima constituye el núcleo de la personalidad. Hoy el hombre necesita más que nunca encontrarse a sí mismo, el sentido de su vida. "La fuerza impulsora última es la voluntad inexorable de la persona de captarse a sí mismo".

Si se adopta este planteamiento, el sistema educativo debe enseñar al niño a descubrirse, cómo es, quién es el mismo. Educar es suscitar la autoestima.

Una vez conocida la importancia la autoestima es útil recordar como se presenta la variable en el colectivo de estudio. Las áreas que evidencian déficit son el "yo físico" y el "yo personal"; éste último está relacionado en el sentido de competencia, el que según lo ya analizado es de vital

importancia para el buen desempeño del menor, en la escuela.

Estos antecedentes hacen necesaria la intervención profesional a través de un proyecto que contemple el descubrimiento, aceptación y valoración por parte del niño de sus cualidades físicas y espirituales, dentro de un clima de apoyo, colaboración y respeto mutuo, entre los integrantes del grupo de desarrollo y posteriormente a nivel de su curso.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	TIEMPO	SISTEMA DE CONTROL Y REGISTRO
"Lograr que los 49 menores participantes del grupo de trabajo mejoren su autoestima por medio de su participación en un programa socio-educativo, en plazo de 2 meses.	1. Aumentar en menores el nivel de aceptación y valoración del "yo físico", mediante el conocimiento del funcionamiento de su cuerpo en un 60, 30 y 20% a partir de la medición inicial en el plazo de cuatro semanas.	<p>a) "El Cuerpo": Entrega de contenidos educativos sobre sus partes y funciones</p> <p>b) "Nuestra Cabeza": Análisis de su funcionamiento. La - Inteligencia.</p> <p>c) "La Herencia": Identificación de aspectos físicos y conductuales heredados de los padres.</p> <p>d) Cuanto he Aprendido? Elaboración de puzzle, Historia de Pablo, 1a. parte.</p>	<p>a)- Recreativas (todas las Sesiones)</p> <p>- Dibujos</p> <p>- Charla</p> <p>- audio-visuales (pizarrón, afiches)</p> <p>b)- Reflejo</p> <p>- Clasificación</p> <p>- Discusión en pequeño grupo</p> <p>- Audiovisuales.</p> <p>c)- Reflexión</p> <p>- Autoinspiración</p> <p>- Phillips 66</p> <p>- Audiovisuales</p> <p>d)- Torbellino de ideas</p> <p>- Clasificación</p> <p>- Dramatización</p> <p>- Audiovisuales</p>	<p>Humanos:</p> <p>-Alumnos participantes</p> <p>-Profesor jefe</p> <p>-Supervisor docente</p> <p>-Supervisor de institución</p> <p>-Alumnos seminaristas</p> <p>-Director de la escuela</p> <p>-Profes. del departamento Neuropsiquiatría Infantil</p> <p>Materiales</p> <p>-Material fungible</p>	<p>OCT. 14</p> <p>OCT. 21</p> <p>OCT. 28</p> <p>NOV. 4</p>	<p>- Registro de asistencia</p> <p>- Instrumentos de medición A-D</p> <p>- Tabla Gantt</p> <p>- Fecha socio-educativa</p> <p>- Crónicas</p> <p>- Entrevistas con Profesor Jefe</p>
	2) Elevar el sentimiento de competencia de los escolares, a través de la identificación y reforzamiento de sus cualidades en un 60, 30 y 20% a partir de la medición inicial en un plazo de 4 semanas	<p>a) "Las cualidades": Concepto Historia de Pablo. 2da. parte</p> <p>b) "Mis cualidades": Descubrimientos a nivel individual</p> <p>c) Puedo yo, ayudar a mis compañeros? Cualidades personales al servicio del grupo</p> <p>d) "Diploma de Honor" Evaluación</p>	<p>a)- Clasificación</p> <p>- taller</p> <p>- Audiovisuales</p> <p>b)- Autoinstrucción</p> <p>- Reflexión</p> <p>- Reflejo</p> <p>c)- La inoculación</p> <p>- Dramatización</p> <p>- Asignación de tareas</p> <p>d)- Confrontación</p> <p>- Clasificación</p> <p>- Audiovisuales</p>	<p>Financieros</p> <p>-Movilización</p> <p>-Fotocopias</p>	<p>NOV. 11</p> <p>NOV. 18</p> <p>NOV. 25</p> <p>DIC. 2</p>	

## SUB-PROYECTO NO 2.

Título: "Ayudando a formar la autoestima de mi hijo"

Fundamentación:

Este sub-proyecto específico para padres, surge a partir de la necesidad de disminuir el déficit evidenciado por el niño en el "yo familiar". Conocido es, que la autoestima es una de las actitudes básicas, que requiere necesariamente para su educación, la participación activa de la familia, principalmente de los padres.

La familia es la primera responsable de ésta tarea y la principal formadora del niño. Sin embargo, la configuración de las actitudes básicas no es privativa de la familia; maestros expertos y preparados deberían suplir y complementar deficiencias, especialmente las limitaciones generadas producto de fallas en la socialización. Respecto a esto, Shea plantea que "muchos padres necesitan ayuda para reconocer que lo que están haciendo podría crear problemas adicionales para el niño. Muchos podrían beneficiarse con una guía para modificar el modo en que interactúan con sus hijos. No necesitan que el maestro los hagan sentir culpables, ni les demuestre cuales han sido sus errores o como han creado el problema del niño. Lo que necesitan es información, guía y apoyo".

Necesitan información sobre como es posible enfrentar problemas específicos y generales y como sus interacciones diarias con su hijo pueden contribuir al desarrollo de éste. No necesitan generalidades sobre como ser buenos padres, pero si necesitan sugerencias específicas, concretas y prácticas sobre

la mejor manera de obtener una adaptación óptima para su hijo".

Relacionado con lo anterior, hay padres que sofocan la iniciativa de los menores, que los descalifican o desaprueban constantemente, que les encargan tareas difícil de cumplir, generando a menudo en el niño profundos sentimientos de incompetencia, difíciles de desarraigar por el profesor.

Es reconocida la importancia de los padres como modelo, sin embargo, hay padres con baja autoestima, que modelan en sus hijos conductas como la inseguridad, ansiedad, desilusión, timidez, etc. No obstante lo señalado, J. A. Alcántara en el libro "Como Educar la Autoestima" propone algunas recomendaciones para éstos padres, y para aquellos, que sin presentar los problemas descritos, no educan adecuadamente ésta actitud.

Plantea por ejemplo que los padres deben proyectar una buena imagen de sí. Demostrar afecto a los hijos con palabras y caricias. Otorgar los regalos como recompensa al esfuerzo del niño. Promover actividades familiares en que el niño asuma responsabilidades. Procurar un buen nivel de comunicación padres- hijos. Conocer cuales son las aptitudes y capacidades del hijo, en los aspectos intelectual, afectivo, moral, físico y artístico.

En este contexto se enmarca nuestro proyecto de trabajo; se procurará mediante la implementación de un ciclo de sesiones socio-educativos con una metodología personalizada, capacitar a los padres en técnicas y habilidades específicas que les permitan contribuir efectivamente en la educación de la autoestima.

Por último, cabe señalar que de la opinión, apoyo y cariño que los padres expresen en forma verbal y no verbal, dependerá el logro de un niño seguro de si mismo, creativo, responsable, amistoso, en definitiva, normalmente adaptado a su medio.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	TIEMPO	SITEMA DE CONTROL Y REGISTRO
<p>Lograr que los padres contribuyan a mejorar la autoestima de sus hijos a través de su capacitación en la identificación y adquisición de habilidades reforzantes y estimuladoras de estas actitud, en el plazo de 1 mes</p>	<p>1. Capacitar y sensibilizar a los padres, en relación a su rol en la conformación de la autoestima, en un 60, 30 y 20% a partir de la medición inicial, en el plazo de dos semanas</p>	<p>a) Aplicación de instrumento de medición.</p> <p>Análisis de comportamiento del menor.</p> <p>Entrega de contenidos educativos sobre la formación de la autoestima.</p>	<p>a)- Entrevistas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Charla</li> <li>- Apoyo, educación y guía</li> <li>- Asignación de tareas</li> <li>- Cartilla</li> </ul>	<p>Programa</p>	<p>Inicio 29 Oct 4 sesiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumento de medición A-B</li> <li>- Registro de participación</li> <li>- Control de tareas</li> <li>- Observación</li> </ul>
	<p>2. Lograr que los padres identifiquen y ejerciten habilidades que les permitan mejorar y reforzar las cualidades de sus hijos, en 60, 30 y 20% a partir de la medición inicial en un plazo de 2 semanas</p>	<p>a)- Identificación de cualidades de los hijos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sesión educativa sobre la importancia de la competencia en los niños en edad escolar (Erickson)</li> <li>- Control de tareas a nivel familiar</li> </ul> <p>b)- Identificación y ejercitación de habilidades reforzantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de tareas</li> <li>- Evaluación. Aplicación de instrumentos de medición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo</li> <li>- Clarificación</li> <li>- Reflejo</li> <li>- Reestructuración</li> <li>- Asignación de tareas</li> <li>- Afiches</li> <li>- Charla</li> <li>- Confrontación</li> <li>- Dramatización</li> <li>- Asignación de tareas</li> <li>- Cartilla - resumen</li> </ul>			

### SUB-PROYECTO Nº 3.

Título: "Formando la autoestima de mis alumnos"

Fundamentación:

Numerosos son los estudios relacionados con la incidencia que tiene la relación profesor-alumno en la conformación de la personalidad del escolar.

Estas investigaciones señalan que los profesores tratan de manera diferentes a los alumnos, atendiendo el estrato socio-económico y cultural de procedencia. Incluso también inciden en la valoración y trato, determinadas características físicas y de comportamiento.

También se espera que el niño proveniente de sectores populares tenga bajo rendimiento y por otra parte, que acaten en forma pasiva las normas y órdenes dadas por el profesor, el que impone los valores de la sociedad global, sin considerar las situaciones específicas de cada alumno.

Un aspecto importante de analizar, es el fenómeno de la rotulación; los efectos que está va generando en los niños se inserta en la denominada "profecía autocumplida".

Tanto en la relación profesor-alumno, como niños entre sí, se produce la rotulación de ciertos niños, la que es iniciada generalmente por el que tiene el poder en la relación. Esta puede entenderse como un tipo de discriminación que responde a la imagen que el profesor se va formando de cada alumno o niño, según las categorías que use para calificar las acciones y

conducta de cada uno.

Los tratadistas señalan que cada niño rotulado empieza a formar una imagen de si mismo, según el rótulo que ha recibido, actuando conforme a el, confirmándolo y reforzándolo.

La descalificación, constituye un estigma, que va incidiendo en el deterioro de la autoestima en formación del escolar; proceso en el cual la participación del profesor, tiene vital importancia.

Del apoyo y refuerzo constante que exprese al menor dependerá en gran medida el grado de competencia a nivel escolar que logre desarrollar y la resolución exitosa o no, de la crisis propia de la edad.

Si bien no se cuenta con elementos de diagnóstico a nivel cuantitativo; las alumnas Seminaristas han observado la presencia de algunas de las conductas descritas al interior de la sala de clase. Por tanto, este Sub-proyecto tiene como principal finalidad capacitar y motivar al profesor, en orden a la creación de un clima grupal favorecedor y facilitador, que permita al niño la libre expresión de su individualidad, así como, también del fortalecimiento de su "yo" en formación.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACION
"Contribuir a mejorar la relación profesor-alumno, por medio del descubrimiento y potenciación de las habilidades y capacidades de los menores y de la creación de un clima grupal reforzador, durante el desarrollo del proyecto"	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lograr que el profesor identifique cualidades en los alumnos y que propicie su expresión en el curso, en el plazo de 6 semanas</li> <li>2. Lograr que el profesor establezca un sistema de Refuerzo contingente y permanente en el plazo de 7 semanas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Entrevista de coordinación               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de caso</li> <li>- Entrega de contenidos educativos</li> <li>- Rol del Profesor en la formación de la autoestima</li> <li>- Clima grupal</li> </ul> </li> <li>- Capacitación en técnicas de Refuerzo</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista estructurada y semiestructurada.</li> <li>- Observación simple y estructurada.</li> </ul>	<b>Humanos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesoras Jefes</li> <li>- Alumnas Seminaristas.</li> </ul>	Durante toda la intervención.	<i>Registro de participación Tabla final</i>

### 2.3 PROYECTO NQ 3

Título: "Proyecto de capacitación de líderes niños para niños"

Fundamentación:

Numerosos y variados son los proyectos destinados a capacitar adultos en la tarea de conducir a un grupo. No se puede hablar de liderazgo sin hacer referencia al grupo dentro del cual éste se genera y existe.

Se puede definir al grupo como el conjunto de dos o más individuos que interactúa entre sí en vistas a lograr una meta común. Al interior de éste, cada miembro ocupa una posición resultante del status asignado; también debe cumplir un rol y funciones determinadas. El grupo establece ciertas prescripciones de comportamiento las que se constituyen en normas.

Se puede llegar a establecer que el liderazgo es el proceso por el cual se ejerce influencia sobre el grupo y sus actividades. Independientemente que el liderazgo surja de modo natural o sea asignado en forma externa, es el grupo el que debe legitimar la autoridad del líder para que pueda actuar.

Los teóricos que han estudiado el liderazgo han tratado de aislar las variables significativas que determinan el hecho de que una persona sea líder y la eficacia de su desempeño. Los enfoques de liderazgo son cuatro.

La Teoría de los Rasgos tiene su base en la búsqueda de los atributos personales del líder; la teoría de los Estilos

está referida a lo que el líder hace y cómo lo hace, mediatizado por dos funciones fundamentales: el logro de la tarea y la satisfacción de las necesidades de los integrantes del grupo; el Enfoque Situacional de Fiedler se basa en la teoría de la "contingencia" en que, el estilo apropiado depende de los subordinados, del conjunto de las condiciones en que se encuentra el director y de la situación particular; finalmente, los teóricos en Enfoque Funcional conciben el liderazgo como la ejecución de aquellos actos que ayudan a que el grupo logre sus resultados. Se entienden por actos, las funciones del grupo determinadas por aspectos de la situación en un momento y ejecutadas por un miembro determinado.

¿Pueden los niños ser líderes? Sí, si se parte de la base que el niño en Edad Escolar es un ser en proceso de formación y desarrollo, con una gama ilimitada de capacidades y habilidades perfectibles y potenciables. Cualquier iniciativa tendiente a su educación encontrará en él terreno fértil.

Por otra parte no se puede dejar de mencionar que el niño a esta edad es altamente influenciado y, son en grado considerable significativas para él, las opiniones que puedan emitir sus compañeros. Mayor relevancia adquiere si ésta última es vertida por aquel igual que es el alma del curso, al que todos quieren y respetan, al que acuden para pedir ayuda en lecciones y tareas, en fin, por el mejor compañero del curso.

En este contexto, el proyecto de capacitación de líderes pretende potenciar intelectual y afectivamente a aquellos menores con capacidades especiales sobre el común del curso, para que se conviertan en generadores de nuevos procesos grupales al interior del aula mediante la creación de redes de

apoyo y la ejercitación de la habilidades reforzantes con lo cual, lleguen a ser facilitadores de nuevas conductas en sus compañeros.

#### Objetivo General

"Capacitar a los líderes positivos de 10 a 40 años básico de la escuela D-247 en el uso de técnicas de motivación, control social y refuerzo de la conducta de los compañeros que les permitan convertirse en facilitadores y colaboradores del profesor jefe, en el plazo de 10 semanas".

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES
<p>Capacitar a los líderes positivos de 4o básico en el uso de técnicas de motivación, control social y refuerzo de la conducta de los compañeros que les permitan convertirse en facilitadores y colaboradores del profesor jefe en el plazo de 10 semanas</p>	<p>1. Capacitar a los líderes en técnicas recreativas</p>	<p>1. Sensibilización de los participantes, motivación, trabajo grupal, descripción, características generales del proyecto</p> <p>2. Inicio de vida grupal (distintivo-lema-nombre) formación de grupos de trabajo</p> <p>3. Organización grupal: roles-gobierno grupal juego de pistas importancia del juego</p> <p>4. Dinámica Las cualidades Yin/Yang</p>
	<p>2. Lograr que los niños descubran y/o afiancen sus cualidades mediante la asignación de tareas de apoyo a sus compañeros</p>	<p>5. Juego Cofre de los talentos La tarea grupal: Detectar en los cursos, un compañero en dificultades</p> <p>6. Juego Compromiso de ayuda escolar Elaboración sistema de registro semanal</p>
	<p>3. Contribuir a que los líderes niños se conviertan en reforzadores sociales y facilitadores de nuevos procesos grupales</p>	<p>7. Juego Revisión del cumplimiento de compromisos Concepto de Refuerzo. Importancia</p> <p>8. Role-Playing sobre refuerzo social Compromiso de Refuerzo escolar Confesión Registro Semanal</p> <p>9. Dinámica Control Compromiso, Refuerzo Escolar Yo y mi curso: Como podría ayudar a mi curso (torbellino de ideas) Tarea grupal: Realizar actividades en el curso</p> <p>10. Juego Síntesis de los contenidos Revisión actividades realizadas Premiación, Diplomas Clausura actividades</p>

### **III. EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN**

### 3.1. Ejecución y Evaluación de Sub-Proyectos

#### PROYECTO DE MODIFICACIÓN CONDUCTUAL

##### Objetivo General:

"Disminuir la emisión de conductas agresivas en los escolares por medio de la implementación de un programa de modificación conductual que involucre la participación de padres y profesores en la generación de un contexto favorable al cambio y a la elicitación de conductas socialmente valoradas en un plazo de 2 meses".

##### SUB-PROYECTO Nº 1: "APRENDIENDO A CONTROLAR MI CONDUCTA".

##### Objetivo General:

"Disminuir la agresividad física y verbal de los escolares miembros del grupo por medio del proceso control-autocontrol-generación de un nuevo repertorio conductual, que les permita interactuar adecuadamente en el medio escolar, en un plazo de 2 meses".

##### Objetivos Específicos:

1. Controlar, en un 60%, 30%, 20% a partir de la medición inicial, la emisión de conductas agresivas físicas y verbales de los escolares por medio de la estructuración de la vida grupal en un plazo de 5 semanas.
2. Lograr que los miembros del grupo eliciten nuevas conductas socialmente valoradas por medio de la creación de un contexto favorable, en un plazo de 6 semanas.
3. Lograr que los menores autocontrolen su conducta en un 60% por medio de la asunción del Contrato Conductual, en un plazo de 3 semanas.

Escuela F-279 "Manuel Rodríguez"

1 Entrada.

Nombre	Verbal	Física
Eduardo	12	13
Juan Pablo	3	1
Carlos	8	1
César	12	13
Jhonny	11	9
Claudio	12	8
Waldo	3	-
Jéssica	6	-
Solange	8	1
Marjorie	5	1
Karen	-	-
Johanna	5	-

Al efectuar la medición A se encontró que de los doce casos, cuatro presentan agresividad verbal alta y cinco se ubican en la categoría media.

En cuanto a agresiones físicas, tres varones presentaron alta agresividad, uno se ubicó en la categoría media y los ocho restantes en baja.

La primera sesión "El Congreso" se efectuó en un clima de expectación. El grupo se dividió en dos: senadores y diputados. Los niños, que definieron el Congreso como el lugar en que se hacían las leyes para Chile, se avocaron a dictar las del grupo. Acotaron que las leyes eran obligatorias.

Un senador y un diputado se pusieron en frente del grupo y dictaron al co-líder quién escribió en la pizarra. Las percepciones de los niños coincidieron en cuanto a las leyes más importantes. El énfasis estuvo dado en lo verbal: pedir la palabra y escuchar, no gritar, no decir sobrenombres ni garabatos o provocaciones verbales. En lo físico no molestar a los compañeros ni pelear. Los niños expresaron hábilmente las

razones por las cuales era importante que su ley se considerara. Entre ellas merece especial mención la ley propuesta por Waldo (modelo) "mejorar el grupo", que evidencia el grado de desarrollo de éste.

Seguidamente se presentó el Semáforo, ya conocido e internalizado por los niños. Para ellos significa una continuación del sistema. La variante estuvo dada por el papelógrafo en que se registrarían los progresos de los niños. Estos últimos comentaron su experiencia al respecto.

El grupo tuvo una excelente relación afectiva con los alumnos en práctica el semestre anterior, por lo cual, las alumnas seminaristas, deberían buscar la forma de insertarse al grupo respetando la manera de funcionar anterior. Escuchar y luego actuar.

Los niños se mostraban atentos y expectantes a cómo serían las nuevas tías. El distanciamiento entre el grupo y éstas últimas era claro. La tarea entonces era lograr la aceptación del grupo.

En vista de lo anterior, el clima grupal se caracterizó por la libertad para expresar opiniones dentro del marco de las normas de convivencia.

La comunicación fue fluida, se observaba la acción de los modelos que actuaban como moderadores al tratar de hablar todos a la vez. Hubo gritos, sobrenombres y descalificaciones ante lo cual se empleó el semáforo.

Las normas y procedimientos comenzaron a funcionar de

inmediato. Los modelos les recordaban con frases cómo "levanten la mano para hablar", "X déjate de molestar a Y", "guarden silencio"... Se observó que dos miembros del grupo, Eduardo y César son rechazados por sus compañeros en virtud a su habitual conducta interruptora.

Se reafirmó el hecho de que las nuevas tías continuarían con las líneas de acción anteriores y que el grupo podría ir dando su opinión al respecto.

La sesión culminó con una actividad lúdica en la cual participó la mayoría de los niños.

## 2 Proceso

En este punto se hará referencia a la quinta sesión grupal a objeto de dar cuenta de los progresos de los niños producto de la secuenciación de las actividades previas, del clima grupal logrado en la primera intervención (semestre anterior) y de la paulatina aceptación de las nuevas tías.

"El Congreso" permitió estructurar la vida grupal con normas claras, conocidas por todos de modo que los niños supieran a qué atenerse.

La permanencia del "Semáforo" mostró a los niños que las nuevas tías valoran lo realizado por Víctor y Lorena a los cuales los niños recuerdan con mucho afecto.

"Mis Rabias" condujo al grupo a expresarse acerca de lo que les molestaba y su reacción al respecto. Predominaron el enojo, el llanto, los gritos y en menor medida y coincidiendo

con los agresores, los golpes. Quienes les provocan rabias son generalmente adultos lo que hace que el niño tenga que guardar sus sentimientos.

En esta sesión se recordó el nombre que tenía el grupo "Los Campeones" y se dio tiempo para comentar la experiencia grupal anterior.

En cuanto al semáforo, el ver en el papelógrafo su nombre y luces actuó como motivador para continuar en el empeño individual y grupal.

"Conductas agresivas", se inició con la lectura del papelógrafo del semáforo para luego dedicarse al trabajo grupal.

Observaron el set de siete láminas que graficaban conductas agresivas habituales y escribieron las que ellos presentaban. Quienes obtuvieron más alto puntaje en la medición A tendían a anotar de cinco a siete conductas coincidentes con ésta.

Seguidamente, y en secreto, cada niño registró frente al número de las láminas los nombres de sus compañeros que exhibían frecuentemente la conducta. Nuevamente hubo coincidencias.

Se observó que los niños presentan un comportamiento orientado a la tarea la cual cumplen sin complicaciones. Entienden fácilmente las instrucciones y son capaces de reflexionar.

Para ellos, al contrario de otras escuelas, esta no es la única experiencia grupal, ya que algunos asisten al TAP (taller de aprendizaje) y otros participan en grupos de baile y teatro. Les resulta más fácil insertarse en el contexto grupal.

"Agresividad en la TV" se estructuró en subgrupos que comentaron sus seriales más vistas. Una vez seleccionadas se procedió al plenario. Se habló del contenido de los programas, los niños se refirieron a la violencia, e incluso individualizaron a compañeros y situaciones en que alguien había actuado como en la TV.

Dijeron que les molestaba que les pegaran y por ello no querían a César (el niño proviene de una familia en que el padre maltrata física y verbalmente a sus miembros). "Tía podría echarlo del grupo", "cuando él no está todo está tranquilo". Esto último es efectivo. Se verificó en la sesión. Al tratar personalmente con César se muestra como un niño alegre y afectuoso. En el grupo cambia: interrumpe, agrade, descalifica. Percibe que los niños no lo quieren.

"Agresividad en el 18" comenzó con comentario habituales en esta fecha. Luego, los niños dibujaron lo que ellos harían. Estos estaban agitados ante la llegada de las vacaciones, por lo cual se dedicó más tiempo a lo lúdico.

A esta altura se observó una incipiente elicitación de nuevas conductas. Jessica (quien presenta problemas de aprendizaje que la llevan a ser retraída) habitualmente callada y quien al no entender las explicaciones permanece silenciosa, ha empezado a levantar la mano y consultar. Además, si la molestan es capaz de reprender al agresor con voz fuerte.

Johanna (crespa) a quien molestan por el pelo ha comenzado a no hacer caso a quien le dice sobrenombres con lo cual desalienta a los compañeros.

Carlos (ocho años y medio, inmaduro) se hace el payaso y se margina de dar opiniones. Los niños le piden que se exprese. Dicen "falta el Carlitos, no ha dicho nada".

En esta sesión se aplicó un instrumento de control consistente en la comparación de las luces obtenidas en la primera y quinta sesión.

Nombre	1ª Sesión	5ª Sesión
Eduardo	0000000	0000
Juan Pablo	00	000
Carlos	00	00
César	000	0
Jhonny	0000	000
Claudio	000	000
Waldo	000	000
Jéssica	00	000
Solange	00	000
Marjorie	00	00
Karen	000	000
Johanna	000	000

Como se puede observar, aumentó el número de luces verdes. A esto han contribuido el sistema de refuerzos y el hecho de que el grupo a través de sus modelos ejerce control grupal sobre la mayoría de sus miembros.

Comparativamente, en la primera sesión hubo 17 luces verdes, 13 amarillas y seis rojas. En la 5ª sesión las luces verdes han aumentado a 24 disminuyendo las amarillas y rojas a seis y tres respectivamente.

### 3 Resultados

Nombre	Verbal	Física
Eduardo	8	8
Juan Pablo	-	-
Carlos	-	-
César	8	8
Jhonny	2	1
Claudio	3	2
Waldo	-	-
Jéssica	3	-
Solange	2	-
Marjorie	2	-
Karen	-	-
Johanna	2	-

Al finalizar la intervención profesional es posible señalar, en base a lo experienciado que, en el caso de los niños de este grupo, un buen sistema de manejo conduce al control de la agresividad. Esto se refiere al establecimiento de normas claras sancionadas oportunamente y en cuya formulación tengan cabida quienes van a cumplirlas.

La agresividad se consideró en las áreas físicas y verbal siendo esta última la más predominante en la escuela F-279. Sucede que el lenguaje hablado está cargado de frases y palabras peyorativas que, en forma sistemática van constituyéndose agresoras. Los niños van repitiendo la forma en que se los trata en la casa, la escuela y en el contacto con sus pares. Se intercambian formas de agresión verbal.

Al observar la tabla se tiene que sólo dos niños Eduardo y César, continúan presentando valores altos en las dimensiones. Sin embargo se ubican ahora en el nivel medio límite superior. Los diez compañeros restantes presentan baja o nula agresividad.

Es menester hacer referencia a las sesiones previas a la

medición para captar el proceso vivido por los niños.

El "Pre-Contrato Individual" se constituyó en la primera actividad formal orientada al logro de autocontrol.

Se formuló el documento siguiendo las normas del Contrato Conductual, y la conducta estipulada dijo relación con la ley del grupo de más difícil cumplimiento para el menor. El plazo: un día.

El compromiso de los niños apuntó predominantemente al área verbal (siete casos) como "poner atención y escuchar", "no decir garabatos"; en segundo lugar a lo físico donde tres niños señalaron su compromiso de "no molestar a los compañeros". Al revisar en forma personal el Pre-Contrato se encontró que ocho sujetos lo cumplieron, uno no lo hizo y tres lo hicieron parcialmente.

A partir de esta sesión se comenzó a suprimir el semáforo en cuanto a efecto visual. Se pretendía que el grupo condujera su asignación en forma verbal de modo de afianzar el sistema de control social grupal.

El "Contrato Individual" consistió en una prolongación del anterior por un plazo de tres días. Se complementó con la asignación de la tarea de recordarse mutuamente el compromiso de cumplirlo. Se trataba de suplir la ausencia de las tías en este periodo.

Al proceder a controlar el contrato se utilizó se utilizó el sistema de jueces. Esto es cada niño exponía su conducta y el grupo opinaba a favor o en contra de lo señalado en forma

muy detallada (ejemplo: cuando estábamos en matemáticas X no pidió la palabra y habló junto con tales que hacían desorden. La señorita los tuvo que hacer callar". El sistema contribuyó a crear un clima de respeto y escucha de todas las opiniones de este tipo.

Concluyendo, el contrato fue cumplido por seis sujetos; de los seis restantes, tres lo hicieron en forma parcial. Estos resultados, si bien no se desmerecen, condujeron a la reflexión acerca del procedimiento utilizado.

Se constató la necesidad de que el niño cuente con sistemas de apoyo en el proceso de logro de autocontrol. El proceso no es simple. De hecho, lleva cuatro o más años de escolaridad y aún no lo logra.

Al haber agentes externos acompañando el proceso, el apoyo del grupo de pares y el profesor son vitales para este objetivo.

"Guardianes de la ley" se programó para este efecto que el grupo apoyara a sus miembros en el cambio ¿cómo? Recordando la norma.

Cada niño eligió una ley del grupo y se comprometió a hacerla respetar, se constituyó en el único encargado de ello. Proporcionó a los niños sentido de responsabilidad y exclusividad en cuanto a la tarea. Se sintieron importantes. En el fondo cada niño autorizaba al otro a corregirlo porque ya llegaría su hora.

La reflexión conduce a preguntarse ¿y si se hubiese

iniciado las actividades de este objetivo con guardianes de la ley?

Con todo, la disminución de los niveles de agresividad y el empeño individual y grupal conllevaron el surgimiento de un clima favorable al desarrollo de las actividades. Los niños pudieron desarrollar la tarea en mejor forma, concentrados y teniendo el espacio necesario para expresarse y ser oídos. Quien no se ceñía a las leyes (en un principio atacado por el grupo) era llamado a cumplirlas y si no lo hacía, se le ignoraba continuando la sesión.

El grupo daba la oportunidad a sus miembros. De hecho, Eduardo constantemente se atrasaba en el trabajo, al dar muestras de querer realizarlo, Juan Pablo se le acercó y lo guió hasta concluir (sexta sesión).

En relación a los objetivos planteados, se puede señalar que se logró control grupal como efecto de la implementación del sistema de refuerzo ya conocido por los niños y a raíz del estilo de conducción utilizado por los líderes formales a saber, directivo a participativo. En virtud de él se estructuró la vida grupal y en el proceso participaron los niños como actores.

El respeto por los sentimientos del grupo respecto de sus anteriores tíos conllevó a que paulatinamente se diera espacio a las nuevas facilitadoras.

El clima grupal logrado permitió la elicitación de nuevas conductas. Se privilegió el estímulo. El autocontrol se encontró en camino a su logro. Se considera factible de

alcanzar dedicando más tiempo a ello.

Escuela F-301 "República de la India"

1 Entrada

Al proceder a la aplicación de la hoja de observación y registro de conductas (referidas a indicadores de agresividad física y verbal presente en los sujetos) en un tiempo predeterminado, se obtuvo lo siguiente:

Nombre	Verbal	Física
Manuel	12	9
Miguel	8	9
Carlos	3	1
Pedro	5	6
Cristian	8	9
Fernando	6	6
José	6	-
Mauricio	-	-
Isaac	9	5
Oscar	3	-
Yanina	3	-
Daniela	3	-
Daisy	9	8

Como conducta de entrada la agresión verbal se evidenciaba más marcada en ocho de los trece menores, la que se complementaba con el agredir físicamente en siete casos. Si bien fueron medidas en forma individual, el efecto que estas tienen en el grupo conducen a la emergencia de un clima agresivo del cual todos forman parte en algún grado.

La primera sesión, "El Congreso", se debió modificar en su planteamiento inicial al carecer los niños de nociones básicas acerca de la entidad legislativa.

Los alumnos, al no tener en frente a la profesora jefe que al cabo de dos años y medio tiene un manejo grupal demostrado,

asumieron una actitud exploratoria en términos de probar hasta qué punto podían actuar a gusto con las nuevas tías.

El estilo de conducción directivo, firme, pero carente de amenazas y gritos fue disminuyendo paulatinamente estas pautas de interacción a lo largo de la reunión.

Esta misma situación fue utilizada como introductoria a lo programado. Es decir, la conducción de los niños al establecimiento de normas de convivencia. En conjunto se comentó acerca de las conductas que molestaban a los niños y luego se intentó el trabajo en pequeños grupos de a cuatro a objeto de que dictaran cuatro leyes a su juicio las más importantes.

Las normas dijeron relación con los indicadores de agresividad física y verbal tipificadas a las que se sumaron otras de atención y orden.

Efectuado el listado se leyó a coro y los niños espontáneamente propusieron formas de castigo a los transgresores: "acusarlo a la señorita para que lo castigue", "mandarlo a la dirección", "echarlo del grupo", "no se preocupe tía, yo le pego", ...etc. Ante esto se dejó en claro que en el grupo las cosas serían de otra forma. Los niños estaban acostumbrados al castigo, legitimaban el castigo físico inclusive, producto de su experiencia de vida.

Seguidamente fue presentado el semáforo dejando claramente establecido su forma de aplicación con ejemplos concretos. La presentación del papelógrafo en que se registraría semanalmente el logro personal concitó atención por su diagramación y por

figurar cada niño.

Los niños "ensayaron" con el semáforo en funcionamiento durante el juego "Simón manda". Con esto se aseguró la comprensión del sistema de refuerzo.

Participaron animadamente. Formaron grupos y estuvieron atentos a las instrucciones y al semáforo. Hubo conductas interruptoras tales como frases: "no me gusta", "que fome" y conductas para llamar la atención: dar vueltas por la sala y aislarse físicamente en un rincón. No se les prestó mayor atención y los niños terminaron integrándose solos.

Recibieron la visita de la directora quien constató que realizaban sus actividades en forma disciplinada lo cual dio pie para que a futuro, ante insuficiencia de salas se permitiera al grupo trabajar en la sala de profesores. Concluyó la sesión con la expectación ante el semáforo.

La interacción entre el grupo y líder estuvo marcada por la directividad de esta última. El Clima grupal se caracterizó por una limitación de la libertad individual para actuar producto de la agresividad observada. La libertad de expresión estuvo circunscrita al marco de reglas básicas que permitieran escucharse.

La comunicación verbal mostró como pauta de relación al hablar excesivamente fuerte para hacerse oír, hacerlo todos a la vez y no poner atención a determinadas personas. Esto se observó relacionado con la estructura de poder al interior del grupo. En un contexto predominantemente agresivo el poder detentado por el más fuerte que su vez es capaz de defender a

su gente en un momento determinado. Quienes están fuera de esta pauta son marginados e ignorados.

Los niños "modelo" (tres varones, dos niñas) se constituyen en atípicos en este marco. Carecen de toda influencia. Su comportamiento, modales, apariencia física y vestuario escapan de la norma del curso. Sus vidas acontecen en forma más bien aislada.

El conflicto generado por agresión o diferencias de opiniones, se enfrenta sumándose a lo que expone un detentor de poder, amurrándose o agrediendo. Bastan dos niños agrediendo para que el grupo se integre activa o pasivamente a favor de uno de ellos. Se genera entonces un clima general de agresividad reproductor del modelo subcultural.

## 2 Proceso

Para hacer este corte en la ejecución del programa se consideró la quinta sesión al cabo de la cual se evidenciaba el progreso de los niños en términos de disminución de la frecuencia e intensidad de las conductas agresivas, incipiente elicitación de nuevas conductas socialmente valoradas y la consiguiente existencia de un clima grupal apto para dar paso al autocontrol.

Lo anterior fue posible por las actividades previas, secuenciadas y acorde a las capacidades de los niños.

La primera actividad "El Congreso", permitió estructurar la vida grupal con normas claras definidas por ellos.

La implementación del sistema de refuerzo "El Semáforo" enfrentó a los niños a una nueva pauta de relación con los adultos, carente de gritos y castigos. Tanto el niño que transgredía la norma como el que emitía una conducta positiva, recibió una explicación al final de la sesión referente al por qué de la luz y podía pedir explicación de ella.

"Mis rabias" permitió a los niños referirse libremente (sin temor a ser acusados) a cerca de las personas (adultos y niños) que les hacían sentir rabia y darse cuenta de sus reacciones en estas ocasiones. En el fondo hablaron de las cosas injustas de que son objeto. Dijeron relación con golpes, castigos, sobrenombres, que los hicieran trabajar en casa más que a los hermanos, que no pudieran defenderse ante una acusación. Sus respuestas: llanto, enojo, amurramiento, golpes, desquite con alguien. La reflexión que siguió fue como uno contribuía a que los amigos sintieran rabia.

Se presentó a los niños un papelógrafo con las normas grupales y a objeto de conducirlos a comprometerse en su cumplimiento, se dibujó en los cuadernos individuales las luces obtenidas.

"Conductas agresivas" se inició con la lectura personal de las luces obtenidas y en forma grupal en el papelógrafo. Esto actuó como incentivo durante la sesión.

Se puso a los niños frente a un set de siete láminas con conductas agresivas frecuentes. El niño teme ser expuesto al ridículo por lo cual la actividad fue secreta. Cada uno anotó en su cuaderno las conductas habitualmente exhibidas por él. Dijeron relación con sobrenombres, pegar a los compañeros y

molestarlos, los más frecuentes en el grupo.

Seguidamente listaron las conductas y al lado escribieron los nombres de los compañeros que las manifestaban. Hubo directa relación entre lo que dijo cada niño de sí y lo que los otros percibían de él.

En esta sesión se observó claramente cómo las luces verdes han ido aumentando y disminuyendo las rojas. El refuerzo social, traducido en felicitaciones y frases estimulantes es esperado por los niños quienes preguntan ¿lo hice bien?, ¿cómo me porté hoy día?. El niño que no cumple la norma es llamado por el grupo a cumplirla y si no, se le ignora.

En la actividad "agresividad en la TV" hubo tres momentos. El primero referido al semáforo y el segundo consistió en trabajo en pequeño grupo de a cuatro, en que los niños comentaron las seriales y películas que habitualmente ven. Esta forma de trabajo agrada a los niños en razón de que cada uno ejerce un rol y éste es rotativo con lo cual se cubre la necesidad de sentirse útil y capaz.

El secretario dio cuenta en el plenario de lo comentado en el grupo y se procedió al análisis general.

La mayoría de los niños pasa una buena cantidad de tiempo libre frente al televisor y efectivamente son las seriales con agresividad las que más ven. En este tercer momento se provocó desorden producto del interés de los niños por comentar y dar su opinión.

Se observó que los más agresivos tenían como modelo a

agresores como el personaje principal de "Terminator", película que se exhibió el domingo anterior en horario nocturno. Se mostró a los niños cómo las agresiones de la TV son fingidas y cómo hay héroes defensores de los débiles a los cuales pueden imitar.

Finalmente, se asignaron "Tareas secretas" a tres miembros del grupo referidas a ayudar a compañeros determinados.

Llegada la quinta sesión "agresividad en el 18" se aplicó una medición de control consistente en la comparación de luces obtenidas con el semáforo en la primera y la quinta reunión.

Nombre	1ª Sesión	5ª Sesión
Manuel	0000	00000
Miguel	000	000
Carlos	000	0000
Pedro	0000	000
Cristian	000	000
Fernando	00000	000
José	000	0000
Mauricio	000	000
Isaac	ausente	000
Oscar	000	000
Yanina	000	000
Daniela	000	000
Daisy	000	00000

Como se puede observar, comparativamente las luces verdes aumentaron en el transcurso de las sesiones, en desmedro de las rojas. Grupalmente, en la primera sesión hubo 26 luces verdes, cuatro amarillas y diez rojas. En la quinta sesión hubo 36 luces verdes, seis amarillas y cuatro rojas. Hubo una incipiente elicitación de conductas socialmente valoradas.

En esta sesión los niños comentaron acerca de la festividad en términos de sus habituales actividades

dieciocheras. Esta ocasión se constituía para varios en encuentro con los padres (darían una vuelta con ellos por las ramadas). Se dibujaron en su actividad predilecta: elevar volantines y asistir a ramadas y juegos.

Comentaron hechos ocurridos en otros "18" golpizas, incluso peleas con cuchillos que afectaron a familiares que habían bebido en exceso. Los hechos eran narrados con asombro y admiración a los vencedores.

La comunicación fue fluida. Al carecer los niños de espacio en el hogar para hablar con adultos, el darles la oportunidad de comentar sus experiencias se transforma en un hecho especial para ellos. Tratan de hablar todos a la vez, por lo cual, se comenta primero en forma general (levantando la mano) y luego en forma subgrupal para asegurar que todos se sientan escuchados.

Al distribuirse tareas a todos los miembros del grupo los niños se sienten responsables de su rol y se obvia la pugna por lograr que se les asigne algo. En un cartel figura el nombre y la tarea durante la sesión.

Los niños, en su mayoría, exhiben conductas para llamar la atención lo que dice relación con sus carencias afectivas. Algunos se marginan del grupo, se niegan a trabajar, molestan a otro para que les siga el juego. Todo lo hacen con la intención de que las tías se les acerquen a ellos y permanezcan a su lado durante la actividad.

Esta situación afecta al desarrollo de la sesión. Los miembros del grupo que no se involucran en ella prosiguen sus

actividades normales. Por esto, líder y co-líder se acercan a cada niño prestando atención a su trabajo, escuchándolo y estimulándolo.

Se entrega poder a los secretarios de cada grupo. Se explica a ellos en particular la actividad, se les pasa los materiales y si el grupo tiene dudas las consulta a través de su jefe/a. Este rol es rotativo.

El clima grupal es de libertad parcial. Los niños pueden actuar libremente, proponer ideas, expresarse y comportarse distinto a lo establecido siempre y cuando cumplan las normas de grupo. Estas últimas facilitan el desarrollo de la sesión y generan una atmósfera propicia para desarrollar las actividades. Al ser contravenidas, el grupo pide que se asigne la luz correspondiente (roja o amarilla).

Los niños se ofrecen para ayudar, para explicarle al que no entiende. Se ayudan entre ellos para hacer las actividades.

Se empieza en forma incipiente a elicitar nuevas conductas. Por ejemplo, Daniela (Modelo) es pasiva, hace bien su trabajo, es buena alumna y ordenada. Recibió la tarea secreta de ayudar a Daisy (huraña, agresiva, con la lectoescritura muy desarrollada para su edad y con un déficit afectivo grave producto de maltrato físico) Daniela se sienta con Daisy, le presta sus cosas, le sugiere cómo hacer la actividad, conversa con ella durante la sesión y la felicita, Daniela dice a la tía: "mire lo que hizo Daisy, lo hizo bien". Daisy a su vez se esfuerza más por la tarea y no provoca a los compañeros. En los recreos juega con Daniela (lo que antes no hacían, Daisy tendía al aislamiento).

A Mauricio (excesivamente tímido, tiene seis hermanos) se le dio permiso para hablar en el grupo en cualquier momento. Con un tono de voz baja el niño comentaba con su compañero del lado lo que iba haciendo. En este punto está hablando un poco más con la tía, se acerca a mostrar sus tareas (lo que antes no hacía). Para él fue importante el día en la 3ª sesión en que Miguel y Daisy le dijeron que él era obediente. El niño se percibía como desobediente y sus compañeros llamaron a la tía para decir: tía es mentira que Mauricio sea desobediente. Sí, (Daisy) "yo lo veo que la mamá lo manda a comprar lejos y él va al tiro y tiene buena voluntad". Los ojos del niño se iluminaron, fue felicitado y esbozó una sonrisa borrando el calificativo. Se felicitó a Miguel y Daisy.

Carlos le pegó a un compañero. Habitualmente los niños niegan sus acciones. El niño José lloraba. La tía preguntó: ¿qué pasó? el grupo trató de intervenir, se les hizo guardar silencio, pedían luz roja para el agresor. Carlos se puso de pie y dijo "yo le pegué". Se comentó la situación y por su sinceridad se le puso luz amarilla. Esto aconteció en la 2ª sesión.

### 3 Resultados

Nombre	Verbal	Física
Manuel	5	3
Miguel	2	2
Carlos	2	8
Pedro	2	1
Cristian	3	6
Fernando	1	3
José	1	-
Mauricio	-	-
Isaac	6	1
Oscar	-	-
Yanina	-	-
Daniela	-	-
Daisy	4	1

Al término de la intervención profesional, el clima de agresividad existente en un principio ha disminuido. Individualmente los niños han descendido en una categoría de agresividad verbal y física.

La dimensión "verbal" presenta dos casos en la categoría media y los restantes en baja agresión. La dimensión "física" expone dos caso en media agresión física, de los cuales Carlos aumentó la emisión de estas conductas. El niño comenzó a presentar, a fin de año, jaquecas constantes que lo ponían muy irritable y reticente al trabajo grupal. Estaba en estudio médico. Los diez niños restantes presentaban agresividad baja o nula.

La medición D se efectuó luego de la sesión "Guardianes de la ley". Para captar el sentido de ésta es necesario referirse a lo que aconteció previamente.

La sexta sesión "Pre-Contrato Individual" consistió en que cada niño seleccionara una ley del grupo que le provocara dificultad en su cumplimiento y se comprometiera a esforzarse

por ella durante un tiempo breve (un día). Este plazo pretendía evitar que el niño fracasara en su intento por olvido.

El contrato se suscribió consigo mismo y la tías fueron testigo. Contemplaba un premio si se lo cumplía y la privación de él en caso contrario. Se hizo analogía con los contratos que firmaban los adultos.

Al realizar el control de su cumplimiento, efectuado por el mismo niño, se tuvo que, de los once niños que lo suscribieron tres cumplieron, dos no lo hicieron y seis en forma parcial.

A partir de esta sesión se comenzó a suprimir paulatinamente el uso del semáforo. Este se empezó a dejar por momentos sobre la mesa asignándose las luces en forma verbal.

"El contrato individual" consistió en una renovación de lo anterior por más tiempo. Se motivó a los niños a esforzarse, se lo presentó como una nueva oportunidad y se dobló el premio que consistió luces verdes.

Estaba en conocimiento de los niños que al término del proyecto irían de paseo con las otras escuelas quienes obtuvieran mayor número de luces verdes.

El cumplimiento de contrato se controló en forma grupal. Se instaló un cartel con nombre y propósito y el grupo opinó junto al niño. Resultado: cinco cumplieron, dos lo hicieron parcialmente y cuatro no cumplieron su contrato. Esto se atribuyó al olvido y la habitualidad de las conductas (tres niños iban a tratar de no molestar a sus compañeros y el otro

de no jugar en la sala).

Se constató que los niños, en este contexto, están poco habituados a controlar su conducta por iniciativa propia. El sistema castigador en el que están inmersos coarta su posibilidad de iniciativa al no estimular las nuevas conductas. El niño se acostumbra a interactuar así y su límite está dado por el castigo que le propina el otro.

El contrato se pospuso y se continuó con la sesión "Guardianes de la Ley". Por los "monos animados" los niños entienden el concepto de guardián. Dado que el niño por sí se le dificulta mejorar, esta actividad hace referencia a que cada niño tenga una ley que recordar para sus compañeros, para que estos no la transgredieran.

El efecto en los niños fue una sensación de poder. La practicaron de inmediato. En sí les es más fácil recordar a otros que estar atentos a su propia conducta. Al evaluar, cinco cumplieron con la tarea, uno no lo hizo (excesiva timidez) y siete parcialmente lo que estuvo ligado a olvido y temor de hablar al resto.

El proceso de comunicación encontró en el subgrupo su lugar privilegiado de expresión. Al haberse conformado éstos por afinidad los niños gozaron de confianza para expresarse dando opiniones y pidiendo aclaración de conceptos. En este contexto hubo escucha y armonía.

Se respetaban tanto normas como procedimientos en general. Eso sí, las influencias ambientales tales como vacaciones, llamadas de atención al inicio de la jornada o peleas entre

amigos, conducían a que los niños se mostraran agresivos al integrarse al grupo. El poder se distribuyó en base a las funciones designadas a nivel grupal y subgrupal. Los roles eran respetados por el grupo. A su vez, el subgrupo privilegió el logro de la tarea. El comportamiento de los niños se orienta a ello y quien hace de jefe en la sesión se ocupa de mantener el funcionamiento de éste. En este ámbito se puede hablar de cohesión.

Los niños se observan activos, deseosos de hacer cosas. El quedar marginado de responsabilidades genera en ellos descontento. Al dárseles seguridad de que cada uno cumplirá una tarea igualmente importante les da tranquilidad y le evita conflicto.

El proceso grupal muestra cómo han evolucionado los niños. Si bien estos no lograron autocontrolar su conducta, sí responden al control establecido por las líderes formales y el contexto generado ha permitido incipientemente se eliciten nuevas conductas al interior del grupo.

#### Escuela E-260 "República de Japón"

##### 1. Entrada.

De la aplicación de la tabla de observación estructurada, se desprenden los siguientes datos:

Nombre	Verbal	Físico
Guillermo	12	6
Arnaldo	11	2
Denis	12	8
Gabriel	6	6
Mitchell	6	-
José	9	2
Sandra	12	3
Yenny	12	6
Tamara	8	3
Yessenia	11	1
Alexandra	8	1
Evelyn	7	1

En el área verbal, la agresividad es marcada. No se registran casos en el nivel bajo distribuyéndose 5 sujetos en el nivel medio y 7 en el nivel alto, de los cuales 3 son niños. Incluso 2 de ellos alcanzaron el puntaje negativo superior. En este ámbito, comparativamente, esta Escuela es la que presenta la mayor preeminencia de agresividad verbal.

En el nivel físico, la problemática es diametralmente opuesta, 7 niños en el nivel bajo y 4 en el nivel medio, no registrándose casos en el nivel alto. El niño que no presenta agresividad física es modelo.

Al iniciar la sesión "El Congreso", la atmósfera reinante era de tensión, marcada por la agresividad verbal de los niños; las descalificaciones, los sobrenombres, groserías a media voz, se escucharon insistentemente.

Se observa a los niños temerosos, angustiados, con problemas para comunicarse, existen dos subgrupos marcados, niños y niñas, no se toleran y se agreden verbalmente cada vez que pueden.

Alumnas asumen estilo de conducción directivo; se los

insta a reflexionar sobre los valores como el respeto y la solidaridad, logran motivarse por lo que se da paso a la actividad planificada.

EL nivel de captación es bueno "juegan" sin dificultades su rol de senadores y diputados, formulando sus leyes; alumna líder dirige las normas hacia el área verbal, se logra que éstas apunten hacia la disminución de éstas manifestaciones.

En este grupo se observan claramente los indicadores de la etapa de formación siendo el más característico y trascendente la atomización generalizada de sus miembros.

Se les explica que las leyes para su grupo, que ellos mismos han creado, deben ser cumplidas para lo cual, había un sistema de control, el "semáforo" el que mediante la asignación de luces por sesión, las que quedaron consignadas en un papelógrafo se medirá el grado de cumplimiento a nivel individual de éstas. El sistema los entusiasma; se comenzó su aplicación a manera de ensayo, por parte de co-líder, con buenos resultados.

## 2. Proceso.

Para dar cuenta del proceso generado en el interior del grupo retrocederemos a partir de la 5ª sesión, la que hemos denominado de control, ya que se aplica y se compara el comportamiento del semáforo en relación a la 1ª sesión.

"Mis rabias", fue un momento importante, se generó un clima grupal que permitió a los niños un desahogo emocional, vertieron sus sentimientos con confianza, se quebró la barrera

que nos separaba.

La catarsis grupal permitió obtener importantes antecedentes, aparte de las cosas cotidianas como: castigos mal aplicados, suspensión de actividades favoritas, surgieron como elementos generadores de ira en los varones; las mujeres (madres ausentes, compañeros) y en ambos grupos, la profesora jefe. Bajo la promesa de silencio, alumnos confidenciaron una serie de prácticas atentatorias contra el normal desarrollo del proceso de aprendizaje realizadas por la profesora, entre las que se encuentran, descalificaciones verbales, favoritismos, amenazas y el empleo de un "puntero".

Esta situación explica en parte la atmósfera reinante en el curso a lo que se suma el clima familiar; el niño sólo estaría reproduciendo lo modelado por los adultos que lo rodean.

En "conductas agresivas", trabajaron sin dificultades, identificaron y relacionaron con precisión las conductas agresivas realizados a nivel individual y grupal. Se conversa a nivel de sub-grupos dirigido cada uno por un presidente, elegido por ellos mismos, de la rotulación. Les gusta dibujar, en sus cuadernos de trabajo copiar las fotografías del fotolenguaje.

El clima grupal ha variado notoriamente, los niños asisten motivados al grupo, incluso piden extender y aumentar las sesiones, se relacionan en forma amistosa y han empezado a integrarse ambos sexos, la agresividad verbal es baja, participan activamente en las actividades cognitivas y lúdicas, se muestran atentos y cariñosos.

Respecto a la agresividad de las películas que exhibe la TV, se muestran sorprendidos ante la evaluación de las consecuencias que ella genera en el comportamiento, analizan críticamente las seriales vistas en el último tiempo y son capaces de descubrir e identificar las conductas que han emitido sus héroes favoritos.

Al llegar a la 5ª sesión, el semáforo ha aumentado significativamente en luces verdes, en relación a la primera sesión, se comprueba que es un sistema eficaz para controlar conductas.

Nombre	1ª Sesión	5ª Sesión
Guillermo	000	0000
Arnaldo	00	000
Denis	0000	000
Gabriel	000	00
Mitchell	00	00
José	0000	000
Sandra	000	000
Yenny	000	00
Tamara	000	00
Yessenia	00	0
Alexandra	0	000
Evelyn	00	000

En un primer momento a nivel grupal obtuvieron 7 luces verdes, 14 amarillas y 12 rojas. Estas últimas, 4 niños sobrepasan sus compañeros Guillermo y Denis - Sandra y Yenny.

En esta sesión las luces verdes llegaron a 24, las amarillas han disminuido a 6 y hay sólo 1 roja, de Denis, niño con problemas de inquietud y tendencia al payaseo.

A nivel individual, destaca el comportamiento de los modelos de ambos sexos.

Guillermo, quien mediante la asignación de tareas

específicas dentro del grupo, ha experimentado un notorio vuelco en su comportamiento, transformándose en líder positivo es querido y valorado por sus compañeros. También destacan Sandra y Yenny, quienes prácticamente han cesado en la emisión de agresiones verbales.

Es posible observar la incipiente elicitación de nuevas conductas.

La sesión está dedicada al 18', dibujan y conversan libremente sobre las actitudes que desarrollaron. Plantean la posibilidad de reunirnos durante las vacaciones; se realizan las gestiones correspondientes con resultados adversos.

### 3 Resultados

Al concluir la implementación del proyecto, las dimensiones de la variable agresividad se presentan como sigue:

Sujeto	Verbal	Físico
Guillermo	2	-
Arnaldo	2	-
Denis	4	2
Gabriel	-	-
Mitchell	-	-
José	3	-
Sandra	8	-
Yenny	3	1
Tamara	-	-
Yéssica	-	-
Alexandra	-	-
Evelyn	-	-

El ámbito verbal los niños lograron descender significativamente la emisión de conductas agresivas. Así tenemos que el 50% (6 casos) logró no emitir este tipo de conducta, 5 niños lo hacían en un menor grado y sólo una niña

(Sandra R); terminó ubicándose en el nivel medio.

Estos resultados sin embargo, son producto de un largo proceso, en el cual, adquirieron vital importancia, entre otros aspectos, las actividades de autocontrol (6-7-8), la creación de un clima propicio para el trabajo grupal y la relación afectiva niños-tías.

La subscripción de un pre-contrato, por tres días, marcó un hito importante, los niños asumieron con seriedad y responsabilidad la tarea de cumplir la ley grupal que más le costaría hacerlo. De su cumplimiento se puede decir que fue bueno, del total de casos, sólo 3 no lo hicieron.

Están preparados para contratarlo de manera definitiva, se amplía el plazo a 1 semana, se firmaron por escrito con copia para los niños. Se estimula en forma individual a los niños que no cumplieron el paso anterior. Se comprometen a hacerlo y dos modelos femeninos, Alexandra y Evelyn se ofrecen para "ayudar" a cumplirlo a sus compañeras Yessica y Sandra respectivamente. En relación a éstas últimas, la primera pertenece a una familia con características marcadas de marginalidad, y la segunda tiene edad y desarrollo físico superior al promedio del curso (14 años), razones por las cuales, no se integran adecuadamente al curso, siendo rechazadas abiertamente en un principio, terminando al final del proyecto, siendo aceptadas medianamente.

En la última sesión "Guardianes de la Ley", había un clima general de expectación, producto de la entrega de los resultados del semáforo. Aunque su aplicación, había disminuido notoriamente a partir de la 6ª sesión, llegando incluso a no

tener que utilizarlo en forma concreta.

Todos aceptaron ser guardianes de la ley que habían contratado y logrado cumplir. Sentían que era un enorme desafío convertirse en "defensores" de esa ley ante su grupo y su curso. Sólo Sandra, se mostró reticente en principio; al final y motivada por el grupo, se comprometió frente a sus compañeros a "no decir garabatos", ellos prometieron apoyarla y no molestarla.

Jurando ser guardianes, sin importar los desafíos a vencer, partieron deseosos de que comenzara la clase para poner en práctica su nueva misión.

#### Escuela D-247 "República de Panamá"

##### 1. Entrada.

Al aplicar el instrumento de medición A-D, en las variables agresividad se obtuvo en las dimensiones física y verbal lo siguiente:

Nombre	Verbal	Físico
Javier	9	13
Humberto	12	13
Felipe	9	3
Adolfo	10	9
Raul	10	9
José Luis	-	-
Cristian	6	2
Héctor	-	-
Karina	-	-
Adriana	1	1
Abilene	4	1
Ninoska	7	1

De la observación de la tabla se desprende que hay una tendencia levemente superior a nivel grupal de agresividad verbal, ubicándose 2 casos en el nivel medio y 5 en el nivel

alto.

Sin embargo a nivel individual, hay 2 menores, que en el área física alcanzaron el puntaje más alto (13 puntos), presentando marcadamente tendencia a agredir con pies y manos y a provocar físicamente a sus compañeros.

De los 3 menores que presentaron agresividad verbal y física nula, los 2 varones son modelos.

La primera actividad del proyecto de modificación conductual fue El Congreso. Se inició bajo un clima grupal de expectación e inquietud. Los niños se mostraban ansiosos por participar, la comunicación era desordenada hablaban todos a la vez, hacían incesantes preguntas sobre la planificación de la sesión aportando ideas sobre juegos a realizar mostrando un marcado interés por salir al patio a dar "un paseo". No obstante varios niños se mantenían aislados, principalmente las niñas sentados juntos en un rincón de la sala permanecieron silenciosos; sólo respondían a los rótulos emitidos por sus compañeros.

Se dividieron espontáneamente, en sub-grupos, desmostrando tener la mayoría conocimiento del funcionamiento de la sede legislativa. El sub-grupo de senadores destacó por la rapidez y precisión en la formulación las leyes.

Así el funcionamiento grupal, quedó estructurado con leyes como: "no pelear", "no gritar", "no decir sobrenombres, ni garabatos", "cooperar en el grupo"...; gobernarían a partir de este momento su vida grupal.

Estas normas y procedimientos, serían reforzados con la aplicación del "semáforo". La aplicación del sistema de luces y la muestra del papelógrafo en que quedaría consignada la cantidad de luces obtenidas por cada niño, en cada sesión, concitó gran interés. Incluso los niños con un índice de agresividad más alto, expresaban a viva voz, que ellos serían los que obtendrían más luces verdes. Pese a esto de manera frecuente, durante la sesión agredieron a sus compañeros, generando momentos de tensión y conflicto, teniendo que asumir los líderes un estilo de conducción directivo.

La fase de desarrollo del grupo corresponde a la etapa de formación, se evidencia la presencia de algunos indicadores caracteriológicos como: intento inicial por estructurar vínculos interpersonales, aceptación inicial de los propósitos del grupo e inicio de intercambio de intereses entre los miembros, entre otros:

## 2. Proceso.

Se hace necesario hacer un corte evaluativo en el proceso de intervención, éste se realiza en la 5ª sesión, con la aplicación del instrumento de control "El semáforo", comparando su evolución, entre las sesiones 1 y 5.

Sin embargo, corresponde dar cuenta previamente de lo acontecido en las sesiones anteriores.

En "mis rabias", los niños relataron aquellas situaciones que les provocan ira, así como también identificaron aquellos miembros del grupo familiar; compañeros y amigos que les provocan este sentimiento. Se repitieron en la mayoría de los

casos: "cuando me pegan sin razón", "me mandan a cada rato a comprar", "no me dejan ver monitos", "que me digan rulitos de Carrozi" (rótulo grupal), "cuando tengo que cuidar a mi hermano chico", etc...

Se trabaja en forma grupal, cada sub-grupo sirvió de apoyo y facilitador de las experiencias y sensaciones negativas sufridas por sus miembros, en las situaciones descritas anteriormente.

En la sesión "Conductas Agresivas" , se mostró a los niños un Fotolenguaje, integrado por 7 láminas relacionadas con las conductas más recurrentes emitidas a nivel físico y verbal. Primero, se les pidió a los niños que señalaran individualmente las conductas que ellos elicitaban ,lo que realizaron sin problemas. Es dable mencionar, que comparativamente con los otros grupos de desarrollo insertos en el proyecto éste grupo posee un nivel cognitivo y emocional superior lo que le permite captar y ejecutar con notoria rapidez y exactitud las actividades propuestas. Se exceptúan, dos menores Humberto A, y Javier P, los que presentan problemas de conducta y aprendizaje, que requieren atención especializada.

Posteriormente, y después de reflexionar en forma grupal sobre la Agresividad sus manifestaciones, origen y consecuencias, identificación en forma privada y secreta, aquellos compañeros que emitieron a su juicio, con mayor frecuencia las conductas del Fotolenguaje. Hubo coincidencia en la identificación de los agresores y el tipo de agresión.

Al inicio de la siguiente sesión, y tal como se realizó en las dos sesiones anteriores, se mostró el papelógrafo con las

luces obtenidas analizando los diferentes comportamientos, y felicitando colectivamente a aquellos niños con mayor número de luces verdes y a los que se estaban esforzando notoriamente por conseguirlas, como por ej: Raul, Adolfo, Felipe y especialmente Javier, el que comenzaba a elicitar nuevas conductas.

Seguidamente, se canalizó el análisis hacia la agresividad en la TV tomando como punto de referencia las series y dibujos animados vistos por los niños. Se les había dado como tarea, fijarse en las situaciones más violentas ocurridas en la serial "Las Tortugas Ninjas" su favorita y con la cual se sienten plenamente identificados, a propósito de que en la 2ª sesión eligieron democráticamente, mediante votación secreta, denominar con éste nombre al grupo, elaborado también su distintivo.

En la 5ª sesión el "Semáforo" presenta diferencias notorias, en relación a la 1ª:

Sujeto	1ª Sesión	5ª Sesión
Javier	00	00
Humberto	0000	00000
Felipe	00	0000
Adolfo	000	000
Raul	00	000
José Luis	0	000
Cristian	000	000
Héctor	00	000
Karina	0	00
Adriana	0	00
Abilene	0	000
Ninoska	0	000

Al comenzar (1ª sesión), las luces verdes fueron 11, las amarillas 9 y las rojas 3.

En la mitad del proceso, se observan cambios significativos a nivel individual y grupal. En forma personal destacan Javier, quien obtiene sólo luces verdes; Adolfo, Raul

y Héctor quienes compiten explícitamente por las luces y las niñas en general las que han mejorado notablemente su nivel de integración y participación en el grupo.

Estos avances individuales se traducen a nivel colectivo en la obtención de 29 luces verdes (aumento superior al 100%) 6 amarillas y sólo 1 roja obtenida por Humberto A., el que además fue sancionado verbalmente por sus compañeros, demostrando claramente que no es querido ni apreciado, se escucharon opiniones como: "tía échenlo del grupo", "es tonto, no entiende", "es malo, Ud. tiene que castigarlo", las que fueron vertidas durante el lapso que el niño fue sancionado por la alumna líder, con la técnica conductista "time-out".

En esta actividad también se observa a nivel individual la elicitación de nuevas conductas, como por ejemplo: Héctor H. (modelo) ha asumido la responsabilidad de apoyar y guiar a Humberto en las actividades del grupo y en la sala de clases; Adolfo y Raul trabajan desde la sesión anterior con Javier lo controlan y estimulan acertadamente. José Luis (modelo), quien en principio se mostraba pasivo y desmotivado está participando y colaborando activamente junto al otro modelo en el sistema de modelaje.

El desarrollo de esta sesión tiene como temática principal las Fiestas Patrias; los niños conversaron libremente respetándose y levantando la mano para solicitar la palabra; acerca de la forma en que celebraron esta festividad siendo la más recurrente elevar volantines y recorrer las "Ramadas", los dibujaron. En relación a esta última se focaliza la conversación grupal hacia las precauciones y medidas de seguridad a tomar, respecto del consumo de alimentos y del

cuidado de la integridad física. Los niños se despiden cariñosamente, están contentos por la salida de vacaciones, aunque, manifiestan que nos extrañarán.

### 3. Resultados.

Al finalizar la intervención profesional la agresividad física y verbal ha disminuido:

Nombre	Verbal	Físico
Javier	3	-
Humberto	8	6
Felipe	3	1
Adolfo	5	3
Raul	2	2
José Luis	-	-
Cristian	3	-
Héctor	-	-
Karina	-	-
Adriana	-	-
Abilene	-	-
Ninoska	-	-

A nivel verbal, 4 niñas se ubican en la categoría baja y 2 en la categoría media; presentando los 6 casos restantes ausencia de agresividad destacando el grado de disminución obtenido por los niños.

En el ámbito físico, se destaca con mayor notoriedad la disminución; 8 de los 12 casos, no emiten conductas físicas agresoras, 3 lo hacen en forma menor grado y sólo 1 se ubica en el nivel medio, es Humberto, el que descendió en aproximadamente un 60% a partir de la medición inicial.

Estos resultados observados en la tabla son producto de la secuencia de actividades desarrolladas las que culminaron con Guardianes de la Ley y de la generación de un contexto nuevo para el niño, en su casa, en la sala de clases y el grupo, el

que puso especial énfasis al logro por parte del niño del autocontrol y la elicitación de nuevas conductas, objetivos que se cumplieron gradual y sostenidamente con diferentes grados de logro atendiendo las dificultades individuales de los sujetos de acción.

En este contexto, las actividades previas a la finalización (6 y 7) cobraron vital importancia y se convierten en el eje y motor de los cambios operados a nivel individual.

Al regresar de vacaciones de Fiestas Patrias, el clima grupal se presenta alterado, aunque han disminuido las agresiones; la atmósfera reinante es de tensión, producto entre otros aspectos, del regreso a clases y de los severos llamados de atención por parte del sub-director, al curso en general, el que en promedio tiene 40 alumnos y cuya profesora jefe tiene serias dificultades para lograr el control grupal.

Se recordaron las leyes del grupo, y se realizaron a nivel individual pre-contratos, haciendo analogía con los contratos que suscriben los adultos. Se hicieron por escrito, comprometiéndose el niño a no transgredir aquella ley del grupo que más le cuesta cumplir por 3 días. Se revisaron las dinámicas y juegos realizados al inicio de cada sesión, recopilando co-líder los de mayor interés y varios niños se ofrecieron para distinguirlos.

En la sesión siguiente se revisa el cumplimiento de los acuerdos; 8 cumplen, 2 en forma parcial y 2 no lo hacen. Los primeros son felicitados grupalmente y premiados con luces verdes. Siguiendo el modelo del contrato conductual, y a partir de los logros del pre-contrato se suscriben por escrito, con

copia para el niño y actuando como testigo el co-líder, contratos individuales en base a las leyes del grupo y con un plazo mayor; sería por 1 semana y su cumplimiento sería verificado, a partir de lo expresado por el niño y de lo observado por sus compañeros.

Guardianes de la Ley, fue un momento especial difícil de borrar de la memoria y de la vida grupal. Podemos decir que se ha llegado a la etapa de Integración; hay cohesión, sentimientos de "nos", actividades grupales compartidas, estructura grupal, intereses comunes. La atmósfera grupal es cálida, amistosa, carente de agresividad, han disminuido y casi no se escuchan gritos, sobrenombres, descalificaciones.

De los 12 niños, asisten 10, todos han cumplido su contrato, se sienten felices, satisfechos, orgullosos de haber cumplido su meta, son reconocidos e instados a continuar en la ruta del esfuerzo y la superación personal. Se logró el autocontrol.

Se hace propicia la oportunidad para intentar suscribir un contrato grupal el que se materializará a través del ejercicio de cada niño del Rol de Guardianes, término que es de fácil comprensión e identificación, ya que emula a los personajes de una serie de TV.

Los niños aceptan gustosos; se crea un momento solemne, cada niño ordenadamente va pasando frente al cartel de las leyes del grupo y con su mano derecha en el nuevo testamento y con la izquierda en el corazón, repite en voz alta el juramento, en el cual se compromete a cumplir una ley y a cautelar que sus compañeros la cumplieron en todo momento. Así

se hicieron "guardianes" asumieron una gran responsabilidad consigo mismo y con su grupo, estamos seguros que la van a cumplir.

La sesión finalizó bajo un clima de armonía y respeto. Se dieron a conocer los resultados finales del semáforo; los ganadores irán a un paseo con sus congéneres de las otras escuelas.

**Subproyecto N02 : "Controlando a mis hijos sin castigo Físico"**

Objetivo General:

"Capacitar a los padres de los escolares miembros del grupo en el ejercicio de sus roles de modo de comprometer su participación en la asunción de nuevas formas de manejo conductual de los hijos que favorezcan un control social consistente disminuyendo la emisión de conductas agresivas de éstos en un plazo de 3 semanas".

Objetivos específicos:

1. Lograr que los padres reconozcan, en un 60%, la importancia del cumplimiento de sus roles de acuerdo a la etapa de vida del escolar en un plazo de 3 semanas.
2. Lograr que los padres adquieran un 60% de conocimientos sobre manejo conductual de los hijos.

En esta escuela, se ha seleccionado para participar en el proyecto de modificación conductual destinado a los padres y/o a los apoderados, 5 familias, las que presentan las siguientes características.

Familia N01: Padres de Evelyn Cerda Poblete.

Familia nuclear, integrada por los cónyuges y tres hijas, entre las cuales, la menor ocupa el 20 lugar. Hay una adecuada atmósfera familiar y satisfacción de necesidades básicas. El jefe de hogar es miembro de las Fuerzas Armadas. El sistema de control social es acorde a las necesidades de desarrollo y crecimiento de la niña.

Familia N02 : Madre de Jessenia Rozas.

Familia incompleta, integrada por la madre que se desempeña como trabajadora de casa particular y sus tres hijos, de los cuales Jessenia es la mayor. Habitan en el sector de Montedónico, presentan características socio-culturales y económicas inherentes al fenómeno de la marginalidad.

Familia N03 : Padres de Guillermo Olivares S.

Familia nuclear, compuesta por los padres y 5 hermanos, donde Guillermo es el menor y único hombre. El jefe de hogar se desempeña como empleado portuario, sus ingresos permiten la adecuada satisfacción de las necesidades del grupo familiar. La atmósfera familiar es armónica, existe preocupación por el menor.

Familia N04 : Madre de Gabriel Reyes M. (modelo).

Familia consensual, formada por la pareja y 3 hijos, de

los cuales, Gabriel es el mayor. Es hijo natural. El padrastro del menor se desempeña como gáster en forma independiente, Hay una adecuada satisfacción de las necesidades básicas. Las relaciones en el sub-sistema conyugal no son armónicas, se encuentra un menor grado de preocupación por el menor, en relación a sus hermanos.

Familia N°5 : Padres de José Valdés D.

Familia nuclear, compuesta por los padres y 4 hijos, entre los cuales, José ocupa el 2º lugar. Los ingresos provienen de los aportes del jefe del hogar, quien se desempeña como empleado de las Fuerzas Armadas los que permiten la satisfacción de las necesidades básicas y de recreación del grupo familiar. El control social es ejercido en forma rígida por el padre.

Medición inicial.

Familias de:	Roles. Etapa de desarrollo	Manejo conductual
Evelyn	10	9
Jessenia	6	1
Guillermo	7	5
Gabriel	6	3
José	8	4

Categorías

ALTA 10-12; MEDIA 5-9; BAJA 0-4.

En relación al primer objetivo, tendiente a medir el grado de cumplimiento por parte de los padres, de los roles y funciones propios de la etapa de desarrollo de sus hijos, se encontró lo siguiente.

De las 5 familias, 4 se ubican en el nivel medio, o sea,

no cultivan hábitos en forma sistemática, estimulan efectivamente al menor en determinadas ocasiones, no canalizar adecuadamente la iniciativa del menor y en tres de los menores se da la asignación de tareas en términos superiores o lo esperado para niños de esa edad. Ej: "tía llegue tarde porque estaba cuidando a mis hermanos"(Gabriel R).

La única familia que se ubica en el nivel alto, pertenece a Evelyn niña modelo; de buen comportamiento y excelente rendimiento escolar cuyos padres cumplen adecuadamente sus roles y funciones.

En el segundo objetivo, relacionados con la capacidad y conocimientos que poseen los padres para manejar conductualmente a sus hijos, los resultados de la medición inicial fueron inferiores. Así tenemos que tres familias se ubicaron en el nivel deficiente, presentando un bajo nivel de capacidad para controlar la conducta de sus hijos; paradójicamente se ubicó en el nivel medio la familia de Guillermo, el que al iniciar el proceso era el líder negativo del grupo, evidenciado, de esta manera que la problemática del niño era sólo en la escuela en el curso, específicamente. La familia de Evelyn, mostró nuevamente el puntaje más alto.

#### Ejecución

Con el objeto de sensibilizar a los padres participantes del proyecto, se realizaron visitas domiciliarias, entrevistas de coordinación y se participó en las reuniones de apoderados, en las cuales la profesora jefe asignó un período determinado para la intervención de las alumnas.

En el primer encuentro se inició la relación profesional. Se trató de crear un clima de apoyo, confianza y colaboración con los papás. Coadyuvó de manera significativa , la realización de los encuentros en los horarios y días de mayor conveniencia para las familias.

La sesión "Rol de los padres en la edad escolar" se inició con el comentario del comportamiento del niño en la escuela. Los padres manifestaron reacciones variadas algunos orgullosos otros extrañados (mamá de Guillermo) y dos familias indiferentes (Gabriel y Jessenia). Pero en general, todos coincidieron en la importancia de que por primera vez, recibían en su casa a alguien que les podía informar objetivamente sobre sus hijos, no solo en el área escolar sino también en lo relativo a lo socio-emocional.

Posteriormente, se conversó sobre las etapas del ciclo vital pre-escolar y escolar, sus tareas, crisis y desafíos a nivel del niño y las tareas de los padres concernientes a ayudar a superar la crisis central de cada etapa. En relación a laboriosidad v/s inferioridad, se resaltó la necesidad de crear espacios y procurar las condiciones adecuadas para que los niños realicen de acuerdo a lo señalado por ERIKSON, "industrias". Así por ejemplo; Evelyn y José son estimulados para que jueguen libremente armando desarmando objetos y artefactos de uso domésticos.

Los padres se comprometieron en mayor o menor grado, a excepción de la mamá de Jessenia a apoyar y estimular a los niños en la crisis central de esta etapa.

En el 2º encuentro, alumna es recibida cálidamente.

Durante la semana se ha podido verificar a través de entrevistas informales con los niños, atisbos del inicio de cambios y/o mejoramiento de la relación padres-hijos los niños refieren "mi mamá no me ha mandado a cuidar a cada rato a mis hermanos chicos" (Gabriel R) "mi papá no me ha retado " (José V).

La temática de esta sesión se titula "El niño y el medio", tiene como objetivo central hacer reflexionar a los padres en relación a la importancia de la interacción familia-escuela-pares en la configuración en la personalidad del niño. Este objetivo se cumple plenamente, ya que los padres logran captar su rol de "modelos", así por ej: "voy a tratar de conversar más con mi hijo, no lo conozco" (mamá de Gabriel R); "tengo que proponerme, escuchar a José antes de retarlo" (mamá de José V); también valoran la importancia de mantener un contacto más estrecho y directo con la escuela; "voy a pedir permiso para ir a reuniones" (mamá de Jessenia) y con los amigos de los niños: "voy a preocuparme con quién se está juntando Guillermo, aquí en la casa se porta bien, son los amigos" (su madre).

Posteriormente, tuvieron dificultades para identificar y categorizar el comportamiento de sus hijos, finalmente después de un largo proceso de reflexión e introspección lograron coincidir en las apreciaciones con la alumna.

En la 3ª sesión, referida a forma y técnicas para lograr controlar la conducta de sus hijos se elaboraron en conjunto con los padres, proyectos individuales, atendidas las diferencias individuales y comportamentales. Es válido señalar que aunque en términos programáticos la sesión de Manejo Conductual se ubica al final del proyecto; desde el inicio de

la intervención profesional se fueron entregando orientaciones y sugerencias al respecto.

Es así que en relación a:

- Evelyn C: Se reafirmó el sistema de control social operante a nivel familiar, el que es adecuado y equilibrado en relación a recompensas y castigos; faltándole solamente una mayor consistencia y rigurosidad en su aplicación.

- Jessenia R.: Después de un largo proceso de sensibilización se logró finalmente motivar e integrar a la mamá de la menor en el proyecto; la que en principio se resistía a participar aduciendo problemas de trabajo. Con ella se formuló un sistema de control para la menor el que consistía en la entrega de recompensas frente a las actividades de cuidado y atención desarrolladas por la menor en beneficio de sus hermanos menores .

- Guillermo O: En general el sistema de control familiar, era adecuado, la debilidad decía relación con la capacidad para controlar las amistades del niño.

- Gabriel R: Este menor experimentaba desatención, sólo era considerado en determinados momentos, como en el curso era modelo, la labor se orientó a su revaloración y a la implementación de un sistema de control social basados en las recompensas.

- José V: El control social era ejercido en forma rígida por el padre, lo que creaba tensión en el menor, actitud que también experimentaba en el curso. Si bien se logró débilmente

que el padre se suavizara, se fortaleció el sistema de recompensas y se potenció a la madre como fuente de refuerzo.

Medición final:

Familias de:	Roles. Etapa de desarrollo	Manejo conductual
Evelyn	12	10
Yessenia	9	7
Guillermo	10	10
Gabriel	10	9
José	11	10

De la observación del cuadro, se desprende que una vez aplicado el instrumento e medición A-D, se evidenciaron cambios de nivel cognitivo en los padres resultando finalmente en relación al objetivo 1, sólo la mamá de Jessenia en el nivel medio. En cuanto al objetivo 2, se ubicaron en el nivel medio, la mamá ya citada y la de Gabriel R. En ambos objetivos los padres no individualizados, alcanzaron un nivel de logro óptimo.

#### ESCUELA D-247 "REPUBLICA DE PANAMA".

Ante la imposibilidad de trabajar en grupo con los padres de los sujetos del proyecto, por motivos de fuerza mayor, a saber, el traslado de los alumnos del Instituto Marítimo a dependencias de la escuela en referencia, el equipo de seminarista optó por un trabajo de caso.

Para tal efecto y en virtud de la variable tiempo, se seleccionó a 5 familias representativas para la intervención. Se describirán brevemente.

Familia 1: Padres de Cristian. Presentan características de

restrictividad, rigidez y exigen al hijo más allá de sus fuerzas. El niño fue seleccionado como "modelo", es rotulado en la escuela, se siente incompetente, es frecuentemente comparado con sus hermanas ya profesionales'.

Familia 2: Madre de José Luis. La atmósfera familiar se muestra deficiente en el cumplimiento de funciones de socialización y apoyo emocional. El control social adquiere características de castigo arbitrario. El niño es "modelo" efectivo en el contexto escolar donde es estimulado por el rendimiento y ser buen compañero.

Familia 3: Padres de Raul. Los padres se presentan rígidos e inflexibles en el control de los hijos. La madre es muy nerviosa. El niño es sobreexigido a emular los logros del padre al cual no debe defraudar. Esto le provoca tensión y luego de las reprimendas y castigo se le observa agresivo en la escuela.

Familia 4: Padres de Héctor. Familia protectora y consistente en el cumplimiento de sus roles. excelente interacción padre-hijo. Héctor es "modelo", de buen rendimiento y compañero ejemplar.

Familia 5: Padres de Abilene. Hogar con figuras paternas consistentes y estimuladoras. La niña se presenta tímida, retraída y acomplexada por su apariencia física. Fue seleccionada como "modelo".

### Medición A.

Familias de:	Roles Etapa de desarrollo	Manejo conductual
J.Luis	6	3
Abilene	8	10
Raul	7	4
Cristian	7	5
Héctor	10	10

### Categorías para cada objetivo

ALTO 10-12; MEDIO 5-9; BAJO 0-4.

Respecto del objetivo referido al reconocimiento de la importancia de los roles parentales de acuerdo a la edad escolar, se encontró que 4 familias alcanzaron el nivel medio mientras que la restante alcanzó la categoría alta.

Es dable señalar que en el caso de la familia de Héctor los padres orientan la iniciativa de los hijos, ven el trabajo como algo constructivo estimulándolo y mantienen una excelente comunicación efectiva con sus hijos.

Las 4 familias que se agrupan en el nivel medio o asignan excesiva responsabilidad a los hijos (José Luis, Raul) o no los dejan asumir ninguna por temor a que se lastimen o lo hagan mal. En cuanto a la iniciativa, las familias rígidas no permiten al hijo decidir ni proponer. El cultivo de hábitos se da en forma intermitente.

En relación al segundo objetivo, relativo a conocimientos de manejo conductual, se tuvo que quienes se ubican en la categoría alta corresponden a las familias calificadas como consistentes. En los niveles bajo y medio se encuentran las familias señaladas como rígidas y la que deja hacer. Coinciden

estas últimas familias con el concebir el castigo físico como algo necesario y efectivo.

Las actividades del sub-proyecto se iniciaron con la sensibilización de los padres a través de conversaciones individuales cuando se acercaban a la escuela y/o por el envío de una comunicación en que se anunciaba su inclusión y se les solicitaba horarios tentativos de encuentro semanal.

Culminando este proceso se dio inicio a la primera sesión, "rol de los padres en la edad escolar", orientada a crear lazos con la familia. Se comenzó con la entrega de una descripción del comportamiento del niño en el grupo y la escuela, lo cual generó una reacción positiva en los padres evidenciada en frases como "es la primera vez que alguien se preocupa de venir a hablarme a mi casa de mi hija" (madre de Abilene); "me parece bien que el trabajo que ustedes hacen busque desarrollar lo positivo de los niños" (padre de Cristian).

Lo reflejado por seminaristas se complementó con lo expuesto por los padres quienes, en general, se abrieron a comentar acerca de sus hijos en términos positivos y negativos dando énfasis a esto último algunos... "y pensar que aquí en la casa da tantos problemas..." (madre de José Luis).

Sobre esta base se dio inicio al intercambio de conocimientos con los padres respecto de los roles familiares de acuerdo a la edad escolar. En general se detectó que éstos se ocupan de que el niño lleve las tareas, conocen y controlan su rendimiento. "Raul sabe que tiene que estudiar y cumplir con sus obligaciones. Cuando no lo hace el papá se arregla con él" (madre de Raul). Además conocen a los amigos de los niños y se

preocupan de saber quienes son sus amigos extra escuela.

Se hizo ver a los padres la importancia de que ellos fueran cercanos para sus hijos y estimuladores de su desarrollo y logros.

Sólo se percibió desconocimiento y desvinculación en el caso de la mamá de José Luis. De hecho ,no sabía que este era uno de los niños de mejor comportamiento en el curso, felicitado y estimulado por la profesora jefe.

La sesión culminó con la entrega de una ficha socioeducativa que reunía los principales aspectos en forma didáctica. Se complementó con una tarea para la semana consistente en describir al hijo y referirse a sus puntos fuertes y débiles.

En promedio, se dedicó a cada familia 2 hr, cronológicas en virtud de la profundización de los temas. Se hizo palpable la necesidad de los padres, sobre todo de las mamás, de comentar con otras personas acerca de sus vivencias personales, la crianza de los hijos y sus esperanzas para con ellos.

En la segunda sesión "El niño y el medio", se observaron 3 aspectos interesantes:el primero, los padres esperaban con excelente disposición la sesión socioeducativa; el segundo, habían cumplido la tarea y señalaban con entusiasmo "que habían vuelto al colegio" ;el tercero, se habían preocupado de conversar con los hijos acerca de las actividades grupales sobre la semana transcurrida.

Se procedió a comentar con los padres los listados. La

forma de referirse al hijo resultó coincidente con el tipo de familia: "irresponsable" (madre de Raul) "peleador, mala voluntad, desobediente" (madre de José Luis); "estudioso cariñoso, buen hermano" (madre de Héctor).

Al referirse a los factores que forman la personalidad del niño se notaron varios énfasis: el cumplimiento de deberes y formación de hábitos en las familias rígidas, en apoyar al niño en las familias consistentes, el darle lo necesario (material) en las familias *laissez faire*.

En cuanto a la escuela, los padres insisten en verla como una necesidad y una oportunidad. De hecho, la D - 247 goza de prestigio. Los amigos, quiénes son y qué hacen cuando están reunidos, son controlados por 4 de los 5 padres. En este punto se derivó a hablar de los distintos tipos de niños y los padres comentaron casos conocidos por ellos. Se asignó como tarea, en la ficha socioeducativa, clasificar al hijo en el continuo tímido-comportamiento tipo-peleador.

La sesión de "manejo Conductual" se preparó para cada familia de acuerdo a lo observado y conocido por seminarista. Se dio inicio a ella con la pregunta ¿cómo se ha portado su hijo? ¿qué ha hecho usted?

En el caso de Cristian se habló con los padres de lo positivo de su formación de hábitos pero que era necesario también que al niño se le diera tiempo para juntarse con amigos (lo cual no ocurre extra escuela); además el niño es rotulado por padecer una rinitis aguda que le provoca romadizo constante... los padres deberían preocuparse de hablar con él y ayudarlo porque la situación le afecta mucho. Junto a esto el

niño es inteligente pero sobreexigido al compararlo con las hermanas ya profesionales... se les dijo que era necesario que se centraran más en sus logros que en lo que ellos consideraban fracasos: el niño tiene 9 años, no es un adulto. Los padres comentaron activamente y no pudieron obviar el compararlo con las hermanas. Justificaron ampliamente su obrar. Sólo hubo apertura clara en lo referente a la rotulación.

Respecto de José Luis se hablo con la madre sobre sus logros escolares y su capacidad de ser amigo y colaborador de los compañeros en el curso. Esta percibe al niño en negativo "pelea con el hermano (3 años), se enoja si lo mando a cuidarlo o lo mando a comprar..." Se revisaron las situaciones en que el niño reaccionaba así. Se llegó a concluir que lo hacía cuando el hermano lo molestaba tomándole los útiles o si la madre lo interrumpía en sus tareas. Se le señaló a esta que la solución estaba en que le diera espacio a José Luis para hacer sus tareas tranquilo, solo y sin interrupciones. A su vez, que era importante que ella lo felicitara por las notas y las acciones positivas para que el niño fuera sintiéndose valorado en el hogar.

En el caso de Raul se habló con la madre de la carga pesada que soportaba el niño cual era: ser tan brillante como el padre y no defraudarlo. Se utilizó con ella la confrontación poniéndola en situación de compararse con alguien superior a ella. La madre guardó silencio. Se le hizo ver que era necesario, para que el niño no estuviera siempre tenso, que reconociera logros y habilidades en él más que centrarse en lo que ha su juicio no hizo. Expresó que hablaría con el padre.

En el caso de estas tres familias que empleaban el castigo

físico en forma de "palmazo, correazo y/o mechoneo", se trató el tema en forma indirecta, por tener éstos introyectado este método de control. En todos los casos justifican el castigo como algo necesario. Se hablo con ellos de otra forma de sancionar cual eran, por ejemplo, suprimir al niño algún beneficio. Se instó a los padres a "probar" si daba resultado, dándoles ejemplos concretos.

La madre de Héctor, quien es modelo y participante del grupo de líderes junto a su hermano, fue instruida en términos de como ella y su esposo tenían la misión de potenciar las cualidades que evidencian sus hijos y su capacidad de ponerlas al servicio de los demás. La madre comentó como se ocupan en casa de estimular a los hijos, de escucharlos y "regalonearlos". Los niños no tienen secretos para con ellos y siempre comentan acerca de los compañeros en problemas ante lo cual, papá y mamá los aconsejan sobre la mejor forma de ayudarlos.

A los padres de Abilene se les comentó en profundidad acerca del problema de autoestima de la hija quien, no acepta su apariencia física. Se encuentra fea (le dicen "papiche" por tener el mentón un poco alargado) y muy alta. Los padres se han dado cuenta de la situación y consideran que el estar en una escuela de hombres la afecta más. Por esto decidieron cambiar a Abilene al Liceo 3 el próximo año. Se reforzó en los padres la manifiesta preocupación por sus hijos y se la complementó con el señalar la necesidad de que reforzaran en la niña aspectos positivos relativos a su apariencia física con frases estimuladoras.

A modo de conclusión, el tratar cada situación particular

con los padres de acuerdo a sus necesidades y luego de establecida la relación profesional, condujo a que estos recibieran la entrega de contenidos educativos como consejos útiles de una persona que conoce a sus hijos y entiende y valora sus esfuerzos como padres. Posibilitó la apertura paterna, el diálogo y el compartir vivencias de otra índole. Los padres encontraron en la profesional que los trataba un apoyo a su labor como tales.

Medición "D".

Familias de:	Roles. Etapa de desarrollo	Manejo Conductual
J.Luis	9	8
Abilene	12	11
Raul	9	6
Cristian	9	8
Héctor	12	11

Al aplicar la pauta de observación estructurada se tuvo que, en cuanto al reconocimiento de la importancia de roles de acuerdo a la etapa de vida del escolar, todas las familias ascendieron en algún grado en el logro del objetivo. De las familias que se encontraban en el nivel medio, tres llegaron al límite superior de éste y una alcanzó la categoría alta.

En cuanto a la adquisición de conocimientos de manejo conductual, tres familias se mantuvieron en la categoría inicial ascendiendo internamente en ésta y dos variaron en una categoría.

Las familias, en general, perfeccionaron la forma de estimular al hijo en su capacidad de iniciativa, laboriosidad y afectiva fruto de la intervención profesional que valoró sus esfuerzos, se caracterizó por la empatía y por proponer

soluciones reales.

En relación al manejo conductual los padres que mostraron más apertura para modificar pautas y adicionar nuevas fueron las denominadas consistentes. Durante este período Héctor tuvo un activo desempeño en el grupo apoyando a sus compañeros. Abilene conversó un poco más en el grupo y se acercó a seminarista en la escuela para preguntar cuando iría de nuevo a la casa o a comentar situaciones ocurridas en ella.

Las familias rígidas mantuvieron sus pautas de conducta si bien, cognitivamente, aceptaron conocimientos sobre manejo. La familia de Cristian efectuó el intento de aplicar sanciones en vez de castigo, no así los padres de Raul. En este período Cristian busco activamente apoyo de seminarista quién se ocupó de reforzarlo e interceder por él ante sus padres. Raul, en cambio, vivió una etapa de tensión producto del castigo infringido lo que desencadenó en el manifestaciones agresivas.

José Luis continuó siendo reforzado en sus capacidades y cualidades mostrándose contento y colaborador en el grupo. Su madre se encontraba intentando darle un espacio tranquilo para el desarrollo del trabajo escolar.

**Sub-proyecto N°3 "Colaborando en el manejo conductual de mis alumnos"**

Objetivo General:

"Generar canales de retroalimentación entre profesores y seminaristas de modo de asegurar la participación de estos en el proceso de modificación

conductual de los escolares por medio de la discusión y entrega de recomendaciones atinentes a casos específicos durante toda la intervención profesional".

Objetivos Específicos:

1. Realizar entrevistas de coordinación periódicas con los profesores jefes destinadas a intercambiar información relativa al proyecto.
2. Realizar reuniones de trabajo con profesores jefes tendientes al análisis de casos específicos .

Escuela Básica F-301 "República de la India"

- Sensibilización:

Ya en el primer contacto con la profesora jefe se percibió su excelente disposición ante el trabajo grupal y su compromiso personal con los alumnos. Su amplia experiencia profesional le permitía conocer a cada niño en su situación familiar y escolar. Según sus palabras "yo conozco a cada uno de mis niños y aquí en la escuela son mi responsabilidad. Para muchos soy la mamá que les enseña, los ayuda, y los orienta..."

En esta fase, las entrevistas de coordinación con la maestra se avocaron a la obtención de información precisa respecto de cada caso en los aspectos familiar y escolar complementándose con la entrega de información por parte de seminarista, referida a la implementación del proyecto y al comportamiento de cada miembro del grupo.

- Trabajo en equipo:

Las entrevistas de coordinación se efectuaron antes o después de cada sesión. Se interiorizó a la profesora respecto de las acciones del proyecto y se le solicitó explícitamente que ella continuara la línea de trabajo de seminarista en determinados casos. A saber, se la puso en conocimiento de las normas del grupo, del semáforo y de las reacciones de los niños frente a las actividades. Se intercambiaron opiniones y se recibieron recomendaciones basadas en su experiencia.

- Resultados:

Se logro generar un canal de retroalimentación expedito entre seminaristas y profesora jefe. Esta se mantuvo interesada y participó activamente en la ejecución del proyecto apoyando la intervención en casos específicos, reforzando a los alumnos en su intento de mejorar y asignando responsabilidades al interior del curso. A su vez, tuvo un rol importante en la evaluación que se efectuó en conjunto siendo sensible a apreciar el más leve cambio en sus alumnos.

Escuela E-260. República de Japón.

- Sensibilización:

Se inició con la programación de entrevistas de coordinación, antes o después de la realización de la sesión con los niños. La profesora se mostraba indiferente y con un bajo interés por participar, la experiencia con los alumnos en práctica no había sido buena, llegando incluso a deteriorarse la relación profesional, al término de la práctica.

La profesora en cuestión, es una profesional con varios años de servicio acostumbrada "a su sistema de trabajo" bastante dura y castigadora, siendo rechazada en forma implícita por los alumnos, especialmente los varones, quienes al principio se mostraban temerosos de contar con experiencias al interior del curso, por ej: "tía no le vaya a decir a la señorita pero ella nos pega con un puntero", o en un momento al finalizar la sesión, "tía terminemos rápido que la señorita nos va a retar por tener la sala desordenada"

Después de varios intentos por sostener contactos, se logró que nos invitara a participar en la reunión de apoderados, una vez finalizada nos ofreció colaboración en la medida que "tenga tiempo".

- Trabajo en equipo:

Efectivamente la colaboración fue escasa; le propusimos usar el semáforo, como sistema eficaz y adecuado para controlar conductas, lo encontró novedoso e interesante, pero expresó que su sistema era mejor, que su experiencia de años de trabajo la avalaban. Nunca llegó a reconocer que castigaba a los niños.

Se le iba informando periódicamente del trabajo grupal y de los cambios operados a nivel individual, se le sugería que medidas adoptar con el niño dentro del curso y con el grupo en general, en orden a crear un contexto favorable para el desarrollo de los menores.

- Resultados:

A nivel individual, se evidenciaron pequeños logros los

que se derivaron del cambio en la conducta de los niños así por ejemplo: "la señorita no me ha retado"(José V.). "Estoy encargado del orden de la sala" (Guillermo. O.).

Aunque en términos cuantitativos, no se midió el comportamiento de la profesora, a nivel cualitativo y teniendo como referencia lo observado por las alumnas y lo expresado por los niños; la relación entre ambos actores del proceso educativo había comenzado a mejorar. Al finalizar la ejecución de este sub-proyecto, un indicador fue, la preocupación y entusiasmo mostrado por la realización del paseo, con los ganadores de las luces verdes en la aplicación del semáforo. Personalmente realizó las gestiones tendientes a obtener el permiso de la directora de la escuela, y al regresar se interesó por saber como lo habían pasado los niños y por el tesón de las actividades desarrolladas.

Escuela D - 247. República de Panamá.

- Sensibilización:

Prácticamente no fue necesaria desde el primer contacto profesional, la profesora se mostró activa, participativa y nos manifestó expresamente que iba apoyar la realización del proyecto.

- Trabajo en equipo:

Partió con entrevistas de coordinación en los que se obtuvieron antecedentes de los niños y se dio a conocer en líneas generales la naturaleza de los proyectos y la modalidad de trabajo a implementar.

Lo que dificultó un mayor impacto del proyecto de modificación conductual, fueron los graves problemas de manejo de la profesora al interior del curso. En efecto el curso estaba compuesto por 45 alumnos la mayoría varones, con problemas conductuales de variados tipos y manifestación, entre los cuales ,los integrantes del grupo sobresalían por presentar un comportamiento agresivo más marcado y recurrente.

Pese a esta limitación, la profesora implemento todas las estrategias sugeridas, con resultados variables a nivel grupal, siendo óptimos a nivel individual.

Se converso largamente sobre la agresividad, sus manifestaciones y consecuencias, sobre los métodos para lograr control (Semáforo) y autocontrol (contrato). Se le asignaron tareas a nivel individual; por ejemplo Adolfo (líder negativo), encargado de la disciplina en la sala de clases (lo que había dado buenos resultados en el grupo) Raul:encargado de la formación; Humberto: ubicarlo al lado de un compañero no agresivo (Héctor). Javier: sentarlo en el primer puesto. También se encargó de verificar, el cumplimiento de los contratos conductuales suscritos por los niños, durante la semana, en el curso.

Hizo todo lo posible, dadas las limitaciones conductuales del curso, por crear un contexto favorable para los menores, el que varió, en parte gracias al nuevo repertorio empezado a elicitar por los miembros del grupo.

- Resultados:

En términos grupales, fueron regulares; a nivel

individual, óptimos. Cumplió adecuadamente las tareas asignadas, colaboró activamente en la formulación de los proyectos de modificación a nivel individual y vigiló su cumplimiento, entregando semanalmente un estado de avance de los niños.

La participación de la Srta. Angélica fue vital; gracias a su excelente disposición para trabajar en equipo, se lograron importantes cambios en los niños y también indirectamente en el curso; la atmósfera grupal de éste último, había comenzado a cambiar.

## PROYECTO DE FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

### Objetivo General:

"Integrar a niños, padres y profesores en un proyecto de fortalecimiento de la autoestima de los escolares de 3º y 4º básico de las escuelas objeto de estudios con el fin de aumentar su nivel de competencia y desempeño a nivel personal, familiar y escolar, en un plazo de 2 meses".

SUB-PROYECTO Nº1: "APRENDIENDO A MEJORAR MI IMAGEN".

### Objetivo General:

"Lograr que los 49 menores participantes del grupo de trabajo mejoren su autoestima por medio de la participación en un programa socio-educativo, en el plazo de 2 meses".

### Objetivos Específicos:

1. Aumentar en los menores el nivel de aceptación y valoración del "yo físico" mediante el conocimiento del funcionamiento de su cuerpo, en un 60%, 30% y 20% a partir de la medición inicial en el plazo de 8 semanas.
2. Elevar el sentimiento de competencia de los escolares a través de la identificación y reforzamiento de sus cualidades en un 60%, 30% y 20% a partir de la medición inicial en el plazo de 4 semanas.

1. Entrada

Al aplicar el instrumento de medición A de autoestima se encontró que 9 de los 12 sujetos se ubican en la categoría baja de ambas dimensiones. Los 3 niños restantes, "modelos" se ubican en un nivel superior mostrando mayor aceptación de su cuerpo y sentido de competencia.

Nombre	Yo Físico	Competencia
Eduardo	4	8
Juan Pablo	8	14
Carlos	4	11
César	7	10
Jhonny	5	7
Claudio	6	14
Waldo	10	30
Jéssica	2	12
Solange	6	9
Marjorie	7	11
Karen	12	37
Johanna	7	28

En este contexto, la rotulación ha afectado en forma clara la percepción del niño respecto de su cuerpo. Desean cambiar aspectos coincidentes con el rótulo.

En cuanto a competencia, el efecto del ambiente familiar descalificador se hace notorio al referirse el niño así mismo percibe sus capacidades, habilidades y cualidades disminuidas.

El proyecto de Modificación Conductual y lo positivo de la experiencia grupal del primer semestre permitió que los niños adquirieran protagonismo en la creación de un contexto favorable caracterizado por la existencia de un espacio de encuentro, comunicación y creación por medio de las actividades grupales.

La primera sesión, "El Cuerpo" se orientó a que el niño hablara de sus partes y funciones, lo cual hicieron en forma acertada. Esto dió relación con el curso a que pertenecen y con su capacidad para relacionar conceptos.

Los niños, que como se dijo orientan su comportamiento a la tarea, cumplieron esto en forma rápida y dedicada.

La estructuración de la sesión respondió a los intereses y capacidad de los sujetos. Permitió ahondar aún más en el tema y el grupo en conjunto, ordenadamente, comentó casos de niños con problemas de funcionamiento de su cuerpo. Hablaron de la invalidez, de la Teletón de cómo ellos hacían campañas para ayudarlos. Llamó la atención el modo en que los miembros del grupo profundizaron. "Nosotros tenemos que estar contentos y agradecer porque nuestro cuerpo está completo" (Johanna 9 años).

El clima grupal fue de reflexión y participación. La comunicación se dio pidiendo la palabra y respetando a quien hablaba. Las normas y procedimientos fueron controladas por el grupo en forma activa y en particular por los modelos.

## 2 Proceso

En este punto se efectuó una actividad de control. A objeto de darle su real dimensión se hará referencia a las sesiones previas.

"Nuestra Cabeza" en que los niños pintaron y completaron partes y funciones de una imagen de niño o niña según su sexo, fue logrado por todos. Quienes tenían dificultades para escribir como Jéssica, fueron ayudados por sus compañeros.

Cabe señalar la presencia de disposición a ayudar en un gran número de sujetos. Bastaba ver que alguien se atrasara para que otros ofrecieran su apoyo.

Se comentó acerca de la rotulación que hacía que los niños se sintieran mal y les provocara rabia.

Al referirse a la inteligencia los niños hablaron de la importancia de que hicieran las tareas y estudiaran para agradar a los padres y profesores. Quedó así de manifiesto que varios sujetos no eran estimulados por sus logros. "Cuando me saco buena nota en mi casa no me dicen nada" (Marjorie, 11 años).

"La Herencia" llevó a los niños a hablar con gusto de los rasgos comunes con sus padres. Expresaban ... " Yo voy a ser alto como mi papá, mi mamá es morena como yo, tengo el mismo color de ojos que mi abuelo.

Preguntaron por qué algunos se parecían a abuelos y se les explicó cómo se manifestaban los rasgos hereditarios en generaciones siguientes. Los niños son capaces de reflexionar más allá de los contenidos programados por ellos.

En cuanto a rasgos de conducta los niños justificaron algunos en base a los de sus progenitores. "Yo soy molesto como mi papá" (Carlos 8 años).

Hablar de la familia fue algo grato para los niños y al llegar al tema del cuidado del cuerpo con alimentación adecuada y ejercicio se explayaron en este último .. "Yo soy bueno para el fútbol, yo hago gimnasia, yo bailo bien, corremos hartoo..."

Para determinar los avances en la adquisición de conocimientos se hizo a los niños completar un puzzle diseñado para tal efecto. Se logró en un 100% de los sujetos que, dada la forma didáctica en que se entregaron.

Esta sesión se complementó con la "Historia de Pablo I" -rotulación". La narración intercalada con matices de voz, gesticulación y desplazamiento por la sala captó la atención y permitió a los niños retener los contenidos de la misma. De hecho, todos fueron capaces de contestar las preguntas que siguieron.

Los niños no sólo captaron los sentimientos del protagonista sino que fueron capaces de relacionar el caso con el propio. Expresaron que recurren a los apodos cuando los molestan mucho y que "cuando a uno le dicen algo bueno se pone orgulloso" (Waldo 9 años).

Se recordó entonces la ley "no decir sobrenombres" y se habló de su importancia. En este punto, los niños han disminuido en la emisión de rótulos. A esto ha contribuido el no refuerzo.

### 3 Resultados

En cuanto a la valorización del Yo Físico en términos de su funcionamiento más que de su estética, se obtuvo que 7 sujetos alcanzaron la categoría media y 5 el nivel alto de la dimensión.

Nombre	Yo Físico	Competencia
Eduardo	10	16
Juan Pablo	15	35
Carlos	10	24
César	11	18
Jhonny	14	16
Claudio	17	36
Waldo	17	44
Jéssica	14	21
Solange	14	19
Marjorie	15	28
Karen	20	47
Johanna	17	43

La competencia se distribuye de la siguiente manera: 3 casos permanecieron en la categoría baja en sus límites superiores; 6 sujetos ascendieron al nivel medio y los 3 restantes alcanzaron el nivel alto de la dimensión, esto es, se hicieron conscientes de sus capacidades y habilidades luego de la intervención profesional.

"Las Cualidades" se dio como una continuación de la historia de Pablo quién, al dejar de percibirse en Términos de su gran nariz, comenzó a descubrir las cosas buenas que poseía y a ponerlas al servicio de otros.

Se comentó acerca de la importancia de decir a los otros las cosas buenas que se ven en ellos porque así se los ayuda a sentirse bien y ser mejores.

"Mis Cualidades" en la modalidad de selección de las propias de un papelógrafo pegado frente a los niños hizo que

estos listaran en su cuaderno aquellas de las cuales se sentían poseedores.

Estas fueron de lo simple (me preocupo de estar limpio y ordenado) a las más complejas (soy responsable con mis tareas escolares). De las diez cualidades los niños fueron capaces de seleccionar un promedio de seis.

"¿Puedo ayudar a mis compañeros?" Consistió en reflexión y asignación de tareas. Los sujetos hicieron referencia a las formas en que ellos prestaban servicios a sus compañeros siendo pródigos en ejemplos hacia ellos y de parte de ellos.

Cabe señalar que el grupo, en general presenta una riqueza de vocabulario y al comentar recurren al ejemplo.

Los niños se comprometieron a ayudar de acuerdo a sus cualidades mas marcadas "explicarle al que no entiende la tarea, prestar los cuadernos y los útiles, invitar a jugar....). En cuanto al cumplimiento de la tarea, ésta fue exitosa en 8 de los 12 sujetos. Manifestaron haberse sentido bien al ayudar.

La última sesión "El diploma de honor" contó con la presencia de los tíos Víctor y Lorena y de Srta. Patricia (Profesora jefe)

Mientras se finiquitaban los detalles de la ceremonia los niños conversaron animadamente con ellos.

Cabe señalar que las facilitadores, quienes debieron orientar sus esfuerzos a ser aceptados por el grupo ya formado, vieron, en esta sesión coronado su empeño.

El encuentro con los anteriores tíos fue sereno pudiéndose decir que había espacio para los cuatro en el cariño de los niños. Se logró enganchar con ellos.

La entrega del diploma fue significativa. Cada niño recibió el suyo que reunía sus principales cualidades. El diseño gustó a los niños y los hizo sentirse importantes, merecedores de un reconocimiento de este tipo.

La atención estuvo centrada en todo momento en la ceremonia. Hubo aplausos para cada niño y "buenos deseos" por parte de los niños. La comunicación, en este punto, ha logrado ser fluida y carente de gritos salvo en el caso de los 2 niños que presentaban más alta agresividad. Aún persisten en sus conductas y son controlados por el grupo.

Las normas y procedimientos son respetados en forma general, se instauró la modalidad de que los niños asignen verbalmente luces a los infractores.

El conflicto es escaso pero al darse, interviene el grupo para razonar con los implicados. El clima grupal es de libertad para expresar lo que se siente y piensa en el marco de las leyes grupales. Hay respeto y escucha. El poder recae en manos de quién se muestra coherente y hábil para ayudar a otros.

Se observa indicios de organización en el grupo donde el liderazgo es funcional, se aceptan abiertamente las nuevas y buenas ideas y se da poder a la persona para llevarlas a cabo.

Al finalizar la intervención se puede hablar del logro del Autocontrol en 7 sujetos y en igual medida de la elicitación de

nuevas conductas ya que los 5 sujetos restantes presentaron escaso número de manifestaciones comportamentales de un nuevo repertorio.

Finalmente, el diploma de honor reforzó en los niños lo descubierto respecto de su competencia y dibujó en sus rostros un aire de satisfacción evidenciado en el sumo cuidado con que guardaron el primer diploma de sus vidas.

Escuela F-301 "República de la India"

1. Entrada

Aplicando el instrumento de medición en forma individual a los sujetos se tuvo que 11 de ellos se encuentran en la categoría baja de las dimensiones Yo físico y competencia.

Fruto de la rotulación, mantenida a través del tiempo y que dice relación en gran medida con la apariencia física, los niños se encuentran deseosos de cambiar aquellos rasgos que le resultan más molestos y dolorosos.

Nombre	Yo Físico	Competencia
Manuel	5	11
Miguel	5	12
Carlos	5	10
Pedro	5	8
Cristian	4	11
Fernando	4	10
José	6	9
Mauricio	6	15
Isaac	8	10
Oscar	5	13
Yanina	9	23
Daniela	5	29
Daisy	4	10

En cuanto a la competencia, los sujetos están inmersos en un medio descalificador y atentatorio contra las posibilidades de crecimiento y potenciación de sus capacidades.

En este contexto, el proyecto de Modificación Conductual buscó generar las condiciones para el advenimiento de un trabajo de fortalecimiento de la autoestima de los escolares.

Estas condiciones dijeron relación con la generación de un contexto favorable en que el niño fuera estimulado más que etigmatizado, en que encontrara un ambiente propicio para la expresión verbal y de sus capacidades, un clima en que pudiese

relacionarse con otros adultos y compañeros en forma armónica, con respeto y libre de gritos, golpes y rotulación. El logro alcanzado quedo de manifiesto al evaluar el proyecto precedente.

La primera sesión titulada "El Cuerpo" estuvo orientada a que el niño se refiriera a sus partes y conociera su funcionamiento. Cabe señalar que en el contexto de esta escuela los niños desconocían para que sirven.

Para tal efecto, los niños tuvieron en sus cuadernos un dibujo del cuerpo para completar con nombres y funciones. Se trabajó en pequeño grupo lo que propició que durante la actividad no hubiera manifestaciones de agresividad producto de que los niños se encargan de controlar el funcionamiento de normas y procedimientos.

Junto a esto, la estructuración de la actividad, en que se intercaló el diálogo en conjunto, el modeling, la pintura, completación de un cuadro y trabajo en pequeño grupo, respondió a los intereses de los escolares y a sus capacidades reales los que estimuló su sentido de logro. La actividad fue simple "a prueba de fracasos".

La atmósfera grupal permitió la expresión personal, el comentario de vivencias y películas respecto del conocimiento de casos en que niños y adultos presentaban afectados el normal funcionamiento de su cuerpo.

La comunicación fue fluida y ordenada. Se escuchó aquel que pedía la palabra.

"¿Cuánto he aprendido?" se constituyó en una sesión de control de conocimiento por medio de la completación de un puzzle especialmente diseñado para tal efecto y con un bajo nivel de complejidad. Previo a hacer mención a sus resultados es preciso recordar las sesiones antecesoras que lo generaron.

"Nuestra cabeza" condujo a los niños a reflexionar acerca de cada parte, su funcionamiento y el rol de los órganos de los sentidos. Nuevamente se topó con desconocimiento general.

Hablar acerca de la cabeza llevó a los niños a referirse a la rotulación de que son objetos y a los aspectos que les gustaría cambiar... "Me gustaría ser bonita; mis ojos quisiera que fueran más grandes; quisiera tener la boca más chica... "

La inteligencia suscitó un comentario relacionado con la forma en que los niños se perciben de acuerdo a sus capacidades escolares reales o reflejadas por otros.

Partiendo de la base de que el grupo presenta un rendimiento escolar en promedio regular y con tendencia descendente, los niños señalaron la forma en que son tratados... "flojo, lenteja, tonto..." de hecho, algunos niños que presentaban problemas de aprendizaje, se mostraban reacios e incluso agresivos ante actividades como leer en público o escribir.

Miguel por ejemplo, se amurraba al pedirle que leyera en voz alta. Para no afectar la imagen del niño se le invitaba a leer sólo si la frase era breve y el vocabulario sencillo. Esto le ayudó a sentirse seguro de no ser ridiculizado. En ocasiones

se ofreció para la lectura de frases simples.

"La Herencia" generó un clima en que se dejaron entrever sentimientos de rechazo hacia una o ambas figuras paternas.

Los niños, que han sido abandonados por el padre o ambos y quienes son castigados sistemáticamente no desean parecerse físicamente a quien le ha provocado daño. De hecho, la actividad generó tensión y conllevó a que el grupo general hablara de sus progenitores.

Cristian (12 años) se parece al padre pero no desea hablar de ello porque el los abandonó y la madre quedó sola con tres hijos. La exaltó en términos de que ella trabaja arduamente para alimentarlos y "siempre llega con pan para tomar once".

Issac (8 años) habla de sus padres que lo abandonaron sucesivamente, con desprecio. La madre ha tratado de llevarlo con ella pero él responde que "se escaparía" si tal situación aconteciera.

En cuanto a rasgos conductuales hubo coincidencias en rechazar aquellas consideradas negativas por los niños y de las cuales eran objeto o lo habían sido con antelación.

Se enrostró a determinados miembros del grupo el alcoholismo de sus padres, hecho que debió ser rápidamente controlado porque generaba vergüenza y dolor al individualizarlo.

Para determinar los avances de los niños se les hizo completar el puzzle que reunía los contenidos educativos

entregados con anterioridad. Al respecto, cabe señalar que el 100% de los sujetos completó en forma acertada el instrumento.

Esta sesión se complementó con la narración de "La historia de Pablo I" (caso de rotulación). La forma de narrar, que tuvo matices distintos en lo verbal y analógico captó la atención de los niños quienes grabaron sus detalles y respondieron a las preguntas que siguieron en forma rápida y exacta.

Es posible afirmar que los niños captaron los sentimientos que provocó en Pablo el ser llamado el "narigón de 40" y luego, el que un compañero (Luis) se fijara en sus rasgos y los destacara en positivo.

Se retomó entonces la norma grupal "no decir sobrenombres" por el daño que causa al que recibe el rótulo. Fruto de la instauración de la misma, los niños, a esta altura, ya han descendido sus niveles y quien la trasgrede es objeto del control social grupal.

### 3 Resultados

Al concluir la intervención profesional se tuvo que en cuanto a valoración del Yo Físico, 10 de los 13 sujetos alcanzaron el nivel medio de la dimensión logrando los restantes la categoría alta.

En relación a la competencia, 3 niños permanecieron en el nivel bajo de la dimensión, si bien aumentaron el puntaje obtenido en la medición A. 9 sujetos ascendieron al nivel medio y una niña alcanzó la categoría alta de la dimensión.

Nombre	Yo Físico	Competencia
Manuel	17	24
Miguel	13	24
Carlos	10	16
Pedro	9	19
Cristian	13	23
Fernando	13	18
José	10	18
Mauricio	9	29
Isaac	12	27
Oscar	14	26
Yanina	20	35
Daniela	15	46
Daisy	14	20

Cabe señalar que los logros se observaron eminentemente en el área cognitiva. Si bien los sobrenombres disminuyeron en frecuencia, lo arraigado de las conductas de desvalorización, estigmatización y ausencia de estímulo, hace dificultoso el desarraigo de las mismas.

La sesión "Las Cualidades" destinada a elevar el sentimiento de competencia comenzó con la conceptualización de las mismas y en seguida, con la "Historia de Pablo II" en que el personaje libre, de la rotulación y sintiéndose querido por los compañeros, comenzó a descubrir y ejercitar sus cualidades.

En esta sesión los niños se encontraban particularmente exaltados producto de que la profesora jefe estaba ausente y habían sido distribuidos en otros cursos donde no se les daba ni actividad ni atención.

Esta situación entorpeció en un inicio el desarrollo de la sesión. Fue difícil el logro del manejo grupal.

"Mis Cualidades" se orientó a que cada niño expresara por escrito sus cualidades seleccionándolas de un listado expuesto

en un papelógrafo. Se adoptó esta modalidad para facilitar que los niños rescataran sus conductas y todos escribieran alguna.

La incertidumbre suscitada por la actividad, las facilitadoras fueron explicando con ejemplos cada cualidad. Dichos ejemplos provenían del conocimiento y observación de los niños en las sesiones.

"¿Puedo ayudar a mis compañeros?" recordó el caso de Pablo ayudado por Luis y de Pablo ayudando a sus congéneres. Precedido de un comentario general con abundancias de ejemplos, los niños se dispusieron a trabajar en el pequeño grupo. En él compartieron sus experiencias de ayudar e hicieron el listado de cualidades que podían poner al servicio.

Como se habrá dado cuenta el lector, estas sesiones fueron dirigidas al autodescubrimiento pero, faltaba una dedicada al reflejo. Se trató del "Diploma de Honor". En esta actividad las facilitadoras entregaron solemnemente a cada niño un diploma especialmente diseñado y confeccionado con material de calidad en que se destacaban las cualidades observadas en cada sujeto. Para determinarlas se tuvo en consideración que fuesen percibidas como reales por el niño y no como mera formalidad.

La reacción de los niños fue de alegría... "¿son para nosotros?, ¡yo nunca he tenido un diploma!, ¡lo voy a pegar en la cabecera de mi cama!, ¡tía que bonito! ¿los hizo ud...?" Se leyeron en público y cada niño concurrió a recibir el suyo acompañado de un aplauso general.

Seguidamente se entregaron una tarjeta de navidad confeccionada por cada uno a un compañero. Se felicitaron

animadamente. Al finalizar, cada niño escribió con un plumón un recuerdo en un papelógrafo. Estos dijeron relación con... "chao tías, feliz navidad, vengan a vernos, bueno el diploma..." Concluyó la sesión y el proyecto en un clima de alegría, orgullo personal y un ¡hasta pronto!

Durante las últimas sesiones se observó a los niños comunicándose en forma fluida y afianzando lazos en el subgrupo. De hecho, al llegar a la sala procedían a conformarlo y ubicarse de modo de escuchar y ver a las tías. Los gritos y el atropello para hablar se manifestaron sólo en ocasiones controladas por el grupo recordando la norma.

El conflicto generado por peleas entre amigos, por enrostrarse situaciones y por no poder actuar a antojo fue controlado por los niños o los líderes formales según su tipo.

Las normas y procedimientos eran sancionadas por el grupo. El clima grupal permitía a sus miembros la expresión de sentimientos, el proponer idea y dialogar en forma libre.

#### Escuela E-260 "República del Japón"

##### 1 Entrada

Al iniciar la ejecución del proyecto de autoestima, las áreas Yo-Físico y Competencia, alcanzaban el siguiente nivel:

Nombre	Yo Físico	Competencia
Guillermo	10	13
Arnaldo	6	5
Denis	4	12
Gabriel	8	15
Mitchell	8	15
José	8	16
Sandra	3	10
Yenny	5	12
Tamara	3	12
Yessenia	2	6
Alexandra	8	26
Evelyn	8	21

De los 12 menores participantes del proyecto, el área con mayores problemas es la competencia. Así se tiene, que, en el área física los niños se distribuyen proporcionalmente en las categorías baja (6) y media (6), lo que evidencia una deficiente aceptación y valoración de su cuerpo.

En relación a la competencia, el problema se agudiza, ya que 10 niños presentan un menor desarrollo y potenciación de sus cualidades, y sólo 2 alcanzan un nivel regular.

El clima grupal es propicio para el desarrollo del proyecto, la atmósfera grupal existente facilitó el normal desarrollo de las actividades.

La primera actividad fue "El Cuerpo". La sesión socio educativa versó sobre el funcionamiento del organismo. Los niños conversaron y reflexionaron en sub-grupos, el secretario leyó las conclusiones en el plenario, quedando de manifiesto la comprensión de los contenidos impartidos. La figura presentada en el cuaderno de trabajo fue armoniosamente pintada y adornada por los niños.

El semáforo, ya no se utiliza; en determinados momentos

son los mismos niños los que se encargan de aplicar las luces en forma verbal, cuando un compañero lo requiere.

## 2 Proceso

Se aplica como instrumento de control, el puzzle al finalizar las actividades tendientes a educar el área cognitiva en la 4ª sesión. Los niños lo completan en forma rápida y con precisión. Cuentan con los elementos cognitivos necesarios, los que han sido adquiridos de las sesiones previas.

En la 2ª sesión, "la cabeza", se prestó especial importancia a la inteligencia. Se desterraron mitos y falsas creencias, reafirmando que es un "don" que todos los niños poseen y que sólo falta cultivarlo y desarrollarlo. También se analizaron las partes de la cara, orientando la reflexión hacia los daños que provoca la rotulación en la formación de una adecuada autoestima.

En la actividad "La herencia", se planteó la inquietud a los niños en relación a que se debía hacer para crecer "sano y fuerte". Surgieron diversas opiniones, apuntando finalmente al objetivo las relacionadas con la alimentación y la actividad física. En el primer aspecto coincidieron en señalar que había que ingerir todos los alimentos en cantidad suficiente, expresando, por ejemplo: "tía no hay que ser mañosa", "no hay que dar los porotos al perro", "hay que comer de todo, no lo que nos gusta no más", "los niños que se comen todo, no se enferman", etc.

A continuación se les habló de la herencia y se les pidió que identificaran rasgos físicos y de carácter parecidos a sus padres. Trabajaron en forma individual sin problemas; surgieron

emociones encontradas, por una parte, algunos felices de parecerse a sus padres y, por otra, desilusión, rabia, impotencia por tener características de aquella persona que los había abandonado. También se dieron momentos de alegría y desorden, producto de bromas relativas a determinados aspectos que, por ser heredados, serían difíciles de cambiar.

En la 4ª sesión posterior a la aplicación del puzzle, se narró la historia de Pablo, la parte referida a un niño altamente rotulado por sus hermanos y compañeros de curso, al punto que su personalidad se encontraba anulada. Hasta que un día llegó un compañero nuevo y su percepción cambió.

### 3 Resultados

Al llegar a la culminación del proyecto los niños presentaban las siguientes condiciones finales.

Nombre	Yo Físico	Competencia
Guillermo	18	38
Arnaldo	16	22
Denis	12	30
Gabriel	18	39
Mitchell	17	40
José	19	42
Sandra	16	34
Yenny	12	28
Tamara	15	38
Yessenia	10	20
Alexandra	19	44
Evelyn	18	44

A nivel grupal, en el área física se evidencian cambios significativos en relación a la aceptación y valorización del cuerpo, por su funcionamiento más que por su estética. Sólo 3 menores se ubican en el nivel de mediana aceptación, los 9 restantes alcanzan un nivel alto de aceptación.

En relación a la competencia, lograron descubrir y

potenciar sus capacidades medianamente 5 niños y, en forma óptima, 7 niños entre los que se cuentan los 5 niños "modelo" y un líder negativo que producto del proyecto de modificación conductual y del reforzamiento de su nuevo repertorio conductual, se transformó en líder positivo.

Las actividades tendientes a evaluar el área afectiva de la autoestima, se desarrollan en forma fluida.

El trabajo continuó en la 5ª sesión, con la 2ª parte de la historia de Pablo. Aquí, gracias al apoyo de Luis, comenzó a elicitar nuevas conductas, principalmente de servicio a los compañeros. Teniendo como punto de referencia la narración, se analiza el concepto de cualidad, el que es entendido de inmediato. Los niños buscan en el texto, cualidades de Pablo y Luis; al finalizar todos manifiestan su deseo e intención de emular a Luis.

En la 6ª sesión, se instó a los niños a través de la autoinspiración al descubrimiento individual de cualidades. Se utilizó como sistema de apoyo un fotolenguaje, cada niño apuntó las cualidades que creía poseer y líder y co-líder reafirmaron o agregaron cualidades.

En la sesión siguiente, se trataba de lograr que los niños asumieran el desafío de proyectar sus cualidades al grupo. Se asignaron tareas específicas de ayuda a sus compañeros.

En la última sesión según lo planificado, se aplicó el instrumento de medición A-D. Posteriormente se revisó el cumplimiento de tareas, proponiéndose la confección de Diplomas de Honor a nivel grupal. Cada niño se lo regalaría a aquel

compañero que durante el último período, hubiera descubierto en él algo especial.

Para finalizar las actividades del grupo, los niños propusieron realizar una actividad recreativa, lo cual culminó en un paseo a la playa "Las Torpederas" con la asistencia total de los integrantes. Se realizaron diversas actividades lúdico-deportivas, los niños participaron activa y entusiastamente bajo un clima grupal marcado por el respeto y el orden. Nos despedimos afectuosamente.

1 Entrada

Al inicio del proyecto socio-educativo destinado a fortalecimiento de la autoestima, esto se presentaba en las dimensiones "Yo Físico" y "Competencia", como sigue:

Nombre	Yo Físico	Competencia
Javier	4	1
Humberto	8	2
Felipe	4	14
Adolfo	9	9
Raul	3	14
José Luis	6	16
Cristian	4	6
Héctor	16	25
Karina	3	13
Adriana	3	8
Abilene	2	11
Ninoska	3	25

En el área física, 9 niños presentaron una baja valoración y aceptación de su cuerpo, 2 poseían un nivel medio y sólo 1 niño, aceptó y valoró su cuerpo, Héctor H. (modelo).

En el ámbito de la competencia la ubicación alcanzada por los sujetos es similar a la del área anterior, 10 presentaron un bajo nivel de desarrollo de sus cualidades físicas y espirituales y dos, un mediano conocimiento y potenciación de sus cualidades.

Las condiciones iniciales son diametralmente opuestas a las del inicio del proyecto nº1. La atmósfera, carente de agresividad física y verbal. Los niños se respetaron, y cuando es necesario, le recuerdan al compañero X que está faltando a su promesa de cumplir las leyes del grupo. "Los Guardianes" se encuentran en plan de acción. Se observaron, los indicadores de

la etapa de desarrollo grupal correspondiente a la integración; es marcado el "sentimiento de Nos".

El clima grupal es propicio para el desarrollo de este proyecto, hay apertura y confianza. Las actividades están formuladas con una secuencia que permitirá en una 1ª etapa educar el área cognitiva de la autoestima (actividades 1 a 4) y en 2ª etapa educar al área afectiva (actividades 5 a 8), objetivo difícil de lograr, ya que, se pretende no sólo que el niño descubra sus cualidades, sino que valore, que en definitiva sienta admiración por su propia valía.

Teniendo como referente lo señalado, la 1ª actividad, "El Cuerpo", apuntó a la entrega de conocimientos educativos sobre el funcionamiento de cada parte del cuerpo. Así se analizó: el corazón, el tronco, extremidades (brazos y piernas) y la cabeza. Varios niños demostraron tener un leve nivel de conocimiento, al menos en términos biológicos. Se reflexionó en sub-grupos y luego a nivel grupal en el plenario, acerca de la importancia de cada área estudiada, demostrando a los niños, haber internalizado los contenidos.

## 2 Proceso

En la 4ª sesión, se realiza un corte evaluativo, aplicando el instrumento de control, el puzzle, el que fue completado por el total de los niños sin dificultades, evidenciando un aumento en el nivel de conocimiento en relación a la 1ª sesión.

Para dar cuenta del proceso, es preciso revisar retrospectivamente lo que ha sucedido con las sesiones anteriores.

En la 2ª sesión "La Cabeza", se analizó a nivel interno y externo. En el primer aspecto, la reflexión se centró en el cerebro, específicamente en la inteligencia, se destacaron algunos mitos y se realzó su importancia. Se usó la técnica torbellino de ideas, todos participaron activamente a nivel verbal y gráfico (cuaderno de trabajo), siendo felicitados por su líder y co-líder, con frases como: "son muy habilidosos", "son super inteligentes".

A nivel externo, ojos-boca-pelo-nariz-oreja, cobrando este análisis real valor en la medida que se conversó sobre su utilidad dejándose de lado la estética, y por otra parte se relacionó con la rotulación, ya que estas partes de la cabeza son foco permanente de estigmatización.

La aplicación concreta del semáforo, ha desaparecido, los niños no lo necesitan, son capaces de autocontrolarse.

En la sesión "La Herencia", se vivieron momentos significativos. Al principio, los niños seleccionaron a partir de un fotolenguaje, sujetos con características físicas afines a los propios. Hubo coincidencias, fueron capaces de identificar conceptos como: contextura, estatura y clasificarse a sí mismos según peso y altura sin dificultades.

Posteriormente, utilizando la técnica Phillips 66, discutieron en relación a los elementos que determinan la contextura física. Así se analizó la alimentación: nº de comidas diarias, alimentos ricos en proteínas, carbohidratos y calorías necesarias en la dieta diaria, cantidad y calidad; actividades física: importancia del desarrollo de actividades deportivo recreativas en forma permanente; y la herencia. Se

les explicó que determinadas características físicas son heredadas de los progenitores y/o familiares directos.

En seguida, se les pidió que identificaran que rasgos físicos y formas de comportamiento, heredados de sus padres. En el área física trabajaron rápidamente, sin embargo, al llegar al comportamiento, se creó un clima de tensión a nivel individual y grupal; tuvieron dificultades para ejecutar la actividad; tendieron a "culpar" a sus padres por su comportamiento, se escucharon opiniones como: "yo soy pesado, igual a mi mamá", "soy gritón igual a mi papá", "yo peleo, porque mi mamá me deja con mi abuelito y el me hace ver películas de karate", etc. Después de un prolongado proceso de reflexión grupal, el que en algunos casos, fue reforzado a nivel individual, se logró "descargar" emocionalmente a los niños; la catarsis grupal, los ayudó y retroalimentó.

La elaboración del puzzle, se realizó sin problemas, fue contestado rápida y acertadamente.

Para motivar el paso al área afectiva, se analizó la "Historia de Pablo", 1ª parte, lo que trata de un niño que se siente menospreciado y es altamente rotulado por sus compañeros y hermanos por tener la "nariz grande". Los niños escuchan atentamente; se reflexiona sobre la incidencia que tiene la rotulación e la formación de un adecuado autoconcepto.

### 3 Resultados

Una vez terminada la ejecución del proyecto, los niños mostraban un significativo aumento en las dimensiones de la autoestima.

Nombre	Yo Físico	Competencia
Javier	12	14
Humberto	12	10
Felipe	19	39
Adolfo	16	40
Raul	18	42
José Luis	20	44
Cristian	15	30
Héctor	20	46
Karina	16	34
Adriana	17	30
Abilene	19	38
Ninoska	20	40

A nivel grupal, en el área física, el incremento fue superior a lo previsto, así tenemos, que sólo 2 casos, se ubicaron en el nivel medio y si se considera que estos 2 menores se encuentran en tratamiento neurológico y de educación diferencial, respectivamente, se puede concluir que el objetivo se logró ampliamente.

En el área relativa al logro de competencia, los avances fueron importantes. Finalmente, de los 12 niños, sólo los 2 ya citados permanecieron con un bajo nivel, 3 en nivel medio y los 7 restantes alcanzaron un alto desarrollo de sus capacidades y potenciación de sus cualidades. Estos resultados son producto de la secuencia de las actividades previas.

En la 5ª sesión, se continuó con la Historia de Pablo, 2ª parte, la que señalaba la llegada de un nuevo compañero, Luis, el que lo ayudó y apoyó. Pablo experimentó un vuelco en su comportamiento, se descubre a sí mismo, lleno de capacidades, las que pone al servicio de sus compañeros.

La historia provocó una profunda reacción en los menores, comentaban con mucho entusiasmo la actuación de Luis y ante la

pregunta consignada en el cuaderno de trabajo ¿te gustaría ser como Luis?, todos respondieron al unísono que sí.

Bajo este marco y teniendo como base la historia citada, se analizó el concepto de calidad; los niños elaboraron en conjunto la siguiente definición: "son las cosas buenas que uno tiene".

En la sesión siguiente "Mis Cualidades", se sub-dividieron en grupos, reflexionando a nivel individual y posteriormente a nivel grupal, acerca de sus cualidades. Para apoyar el proceso de introspección, se propuso un fotolenguaje, con 10 cualidades, las que decían relación con: -ser buen amigo -obediente -esforzado -cooperador -honesto -honrado -limpio y ordenado -educado -alegre.

En general no tuvieron problemas para identificar sus cualidades, las que titubeaban eran reforzadas y estimuladas por sus compañeros; el grupo terminó de afianzar al menor.

Posteriormente, en ¿puedo yo ayudar a mis compañeros?, se orientó a los menores a que pusieran sus cualidades al servicio de sus compañeros. Cada uno seleccionó una cualidad y eligió un determinado compañero al que ayudaría durante la semana, lo que registraría en su cuaderno de trabajo.

El control de su cumplimiento, verificó en los menores existe un alto sentido de responsabilidad y compromiso, se sintieron satisfechos y orgullosos de su valía personal, habían cumplido su meta y nosotros la nuestra, educar el área afectiva, llegar al corazón de la autoestima.

Al término de la intervención, los logros eran evidentes. Los niños desplegaron sus capacidades y sentido de trabajo en equipo, organizando una hermosa e inolvidable convivencia de despedida compartida con los padres. Un momento especial fue la entrega de Diplomas de Honor a cada niño, por su participación y cualidad más destacada. Fue gratificante observarlos en actitud de regocijo y tratando de disimular la tristeza por tener que separarnos. Nuestro trabajo había terminado.

**Sub-Proyecto N°2: "Ayudando a formar la autoestima de mi hijo".**

Objetivo General:

" Lograr que los padres contribuyan a mejorar la autoestima de sus hijos a través de su capacitación en la identificación y adquisición de habilidades reforzantes y estimuladoras de esta actitud en el plazo de 1 mes.

Objetivos Específicos:

1. Capacitar y sensibilizar a los padres de los menores en relación a su rol en la conformación de la autoestima, en un 60, 30 y 20% a partir de la medición inicial, en el plazo de dos semanas.
2. Lograr que los padres identifiquen y ejerciten habilidades que les permitan mejorar y reforzar las cualidades de sus hijos en un 60, 30 y 20% a partir de la medición inicial, en el plazo de un mes.

- Medición inicial:

Una vez aplicado el instrumento de medición A - D, se verificaran los siguientes resultados:

Familia de:	Concepto. Roles	Habilidades reforzantes
Evelyn	7	8
Jessenia	0	2
Guillermo	2	6
Gabriel	2	2
José	2	6

Categorías

ALTA 8-10; MEDIA 4-7; BAJA 0-3.

De la observación del cuadro se desprende que es relación al primer objetivo, conocimiento del concepto de autoestima y rol de la familia en su formación, que sólo una familia se ubica en el nivel medio y los 4 restantes no manejan adecuadamente el concepto, llegando incluso a desconocerlo por completo (mamá de Jessenia).

En relación a la ejercitación e identificación de habilidades reforzantes, la ubicación de los padres es superior, nivel alto: 1 familia, nivel medio: 2 familias, nivel bajo: 2 familias. Ahora bien, esto no indica que haya un ejercicio intencionado de éstas habilidades, estos resultados son producto de la realización de actividades normales de estimulación efectiva, la que en éstos casos, se dan en forma regular.

- Ejecución:

En la primera sesión se analizó el concepto de autoestima, había un alto grado de desconocimiento en relación a su origen y al grado de responsabilidad de la familia en su configuración. Se les explico que es la opinión favorable o no, que tiene el niño de sí mismo, la que se va formando, con lo que los otros dicen de él especialmente las personas que el niño quiere. Se hizo un paralelo entre la conducta del niño, su nivel de autoestima y el comportamiento de los padres al respecto. Esta actividad permitió a los padres entender en gran medida el repertorio conductual de sus hijos. Se les dejo como tarea consignar en la cartilla educativa las cualidades de su hijo.

En la segunda sesión se analizaron las cualidades, algunos padres como la mamá de Gabriel y también la de Jessenia tuvieron dificultades para descubrir las cualidades de sus hijos, lo que fueron rápidamente complementados por la alumna. Se relacionó la potenciación de las cualidades con el nivel de competencia necesario para superar la crisis de la edad escolar. Se destacó que las experiencias de éxito y fracaso son decisivas para la autoestima, por ello es necesario planear las exigencias de tal forma que la mayoría de las veces el niño pueda cumplir lo que se le pide, de esta manera se sentirá competente, seguro de sí mismo y será capaz de emprender nuevos desafíos. Se revisaran las tareas asignadas a nivel familiar, "tía fui solo al plan a comprar un bono" (José.V.) "esta semana hice el aseo de mi pieza" (Evelyn) son ejemplos de que los padres estaban comenzando a dar tareas específicas y acordes a las capacidades de sus hijos.

En la última sesión se realizó un taller con una variada gama de situaciones cotidianas de la vida familiar en los cuales los padres ejercitaron habilidades reforzantes y estimulantes de la autoestima. Se planificaron tareas concretas a nivel individual, tendientes a reforzar aquellas áreas débiles en los niños, así por ejemplo, Evelyn :en relación al yo físico usa lentes. Jessenia :en el área de la competencia. Guillermo:potenciar definitivamente sus cualidades y potencialidades en términos positivos "al servicio de". Gabriel R: Infundirle mayor seguridad y confianza en si mismo. José V: Disminuir su nivel de tensión y reforzarle su condición de niño modelo.

Los padres se mostraron interesados, conscientes de la gran responsabilidad que les compete en el fortalecimiento de la autoestima de sus hijos comprometiéndose a traducir en acciones concretas lo aprendido.

Medición final:

Familia de:	Concepto. Roles	Habilidades reforzantes
Evelyn	1	10
Jessenia	6	7
Guillermo	8	9
Gabriel	7	7
José	9	10

A nivel cognitivo, los resultados de la aplicación del proyecto son satisfactorias, en ambos objetivos, 3 familias se ubicaron en el nivel alto y 2 en el nivel medio,superándose significativamente, en relación a la medición inicial.

Familia de:	Concepto roles	Habilidades reforzantes
J.Luis.	0	2
Abilene	3	3
Raul	6	6
Cristian	3	5
Héctor	7	9

Aplicada la pauta de observación estructurada se tuvo que, en cuanto a concepto y rol paterno en la formación de la autoestima, 3 familias se ubicaron en el nivel bajo mientras que dos lo hicieron en el nivel medio.

En relación a conceptos, las madres de José Luis y Abilene respondieron con "no sé" en razón de su baja escolaridad; las familias restantes señalaron un concepto erróneo.

Al abordarse el tema de la "competencia" del hijo, los padres de José Luis y Cristian los señalaron como incompetentes, los de Abilene y Raul los consideraban hábiles en pocos aspectos y sólo Héctor era valorado por sus capacidades.

El objetivo referido a identificación y ejercicio de habilidades reforzantes ubicó a dos sujetos en la categoría baja (coincidente con el objetivo anterior); dos familias en el nivel medio y una en la categoría alta.

Destaca el hecho que los padres de José Luis y Cristian reconocen escasas cualidades en el hijo; a Raul y Abilene se les asignan pocas y Héctor más de 5. Esta se complementa con el ejercicio de un refuerzo: a Raul y Cristian le señalan sus logros como "deber" la madre de José Luis permanece indiferente

y son felicitados Abilene y Héctor.

En síntesis los padres presentan un desconocimiento conceptual de autoestima, son poco conscientes de las cualidades de los hijos y por lo mismo, ejercitan escasas habilidades reforzantes.

- Ejecución

La primera sesión comenzó con la entrega de la ficha socio-educativa que presentaba a los padres 2 imágenes contrapuestas: una reforzadora y una descalificadora del hijo. Se los invitó a prestar atención a la cara de la pequeña del dibujo... Creado el ambiente para la entrega de contenidos se habló de la importancia de la estimulación paterna en la formación de la autoestima.

Los padres, que en un comienzo carecían del concepto o hablaban de ella en forma errónea, se mostraron sorprendidos al informárseles que ésta era producto de lo que ellos reflejaban a los hijos.

Se expuso el caso de un niño "X" a quién los padres le decían que era tonto, que jamás iba a aprender...y al niño efectivamente le iba mal en la escuela, además, se le veía triste. Cuando se le preguntaba qué cosas buenas tenía él respondía que ninguna, que era tonto y que no servía para estudiar.

Ante la narración, la madre de José Luis se defendió diciendo "yo felicité a mi hijo cuando me trae un 7"; la madre de Abilene se mostró preocupada..."a la niña siempre le decimos que es bonita y le tengo siempre ropa que le guste y le quede

bien, no entiendo por qué ella se encuentra fea..."

Se hizo referencia entonces a que, si bien los padres eran los principales formadores de autoestima también influyen los profesores y compañeros. Al respecto, los padres de Cristian señalaron que cambiarían a otro colegio al hijo "para que recibiera mejor educación y compartiera otro ambiente". Consideraban que esto ayudaría al hijo rotulado.

La sesión fue productiva en términos de que los padres recibieron con interés los contenidos y se preocuparon por ampliar su repertorio de información. Junto a esto, la relación profesional ya establecida, facilitó la profundización del tema y el ampliar el foco a las experiencias paternas al respecto.

La segunda sesión se centró en la identificación de las cualidades del hijo. Es dable recordar que en el sub-proyecto de control de la conducta para padres, éstos tendían a ver a sus hijos en negativo, y al efectuar la medición inicial la situación se confirmó con el escaso número de cualidades reconocidas a los niños.

Los padres, ayudados por seminaristas, comentaron las que poseía el hijo. El rol de esta última fue el de resaltar aquellas que el niño evidenciaba en la escuela y el grupo. La actividad se centró en listar sólo cualidades las que, según acuerdo con los padres, se irían recordando sesión a sesión.

Las que fueron señaladas espontáneamente dijeron relación con: "estudioso, bueno para el fútbol" (José Luis); "respetuoso, buen corazón" (Cristian); "responsable, cariñosa, buena hija" (Abilene); "ordenado, bueno para los deportes y

para ayudar al papá" (Raul); "cariñoso, inteligente, responsable, solidario, buen hermano" (Héctor).

Seguidamente se presentó el concepto de competencia y la importancia que revestía para el niño el sentirse capaz de hacer cosas y hábil en su ejecución. Se asignó como tarea que los padres asignaran labores al hijo dentro del hogar.

La tercera sesión se centró en la habilidades reforzadoras. Para tal efecto se leyó la ficha socio-educativa con los padres la cual resaltaba los aspectos que era menester reforzar en el niño de acuerdo a su etapa de vida y se complementaba con ejemplos. Se trataba de la exigencia "a prueba de fracasos; de la aprobación en contraposición a hacer mención a lo que falta lograr; del atractivo personal y, de la alabanza.

De acuerdo a cada familia se dirigió la atención a los puntos fuertes... "nosotros estamos orgullosos de nuestros hijos" (madre de Abilene); "los niños ayudan en la casa en cosas pequeñas y lo hacen bien, a ellos les gusta y a nosotros también" (madre de Héctor)... y se hacía hincapié en los débiles ejemplificándolos con lo que acontecía en el niño en tales situaciones... "lo único que le exigimos a Raul es que cumpla con sus deberes escolares y, no lo hace" (madre de Raul); "esto es efectivo, nosotros no alabamos mucho a Cristian porque se puede poner engreído y después baja el rendimiento" (padre de Cristian); "él sabe que me alegro si trae un 7 pero nunca he pensado en decírselo" (madre de José Luis).

Se dejó al inquietud a los padres en torno a que ellos se transformaran en reforzadores lo cual, lejos de hacer mal,

conducía a que el niño se sintiera querido y valorado en casa. La sesión culminó señalándole a cada familia la forma en que el hijo había progresado en el reconocimiento de sus cualidades y habilidades producto del trabajo grupal efectuado con ellos. A su vez, se comentó cómo en el grupo los niños se habían ejercitado en el descubrimiento de lo positivo de sus pares y habían "ensayado" ser reforzadores de la autoestima.

- Medición "D"

Familia de:	Concepto roles	Habilidades reforzantes
José Luis	7	5
Abilene	9	7
Raul	9	8
Cristian	7	8
Héctor	10	10

Respecto del objetivo tendiente a capacitar a los padres en su rol en la formación de la autoestima se tuvo que, 4 familias ascendieron en una categoría y las restantes en dos (madre de Abilene). Esto dijo relación con la orientación del objetivo al área cognitiva, lo cual fue reforzado por la ficha socioeducativa.

En tanto, las habilidades reforzantes fueron alcanzadas en un nivel medio por 3 familias y por dos en categoría alta. En cuanto reconocimiento de cualidades, la forma en que se trabajó con los padres posibilitó que todos aumentaran en alguna medida su valoración del hijo. La asignación de tareas puso a los niños en situación de asumir responsabilidades en forma exitosa y el uso del refuerzo se mantuvo en términos de felicitación y "deber" en razón de lo arraigado de la pauta.

## Sub Proyecto NQ3 "Formando la autoestima de mis alumnos"

### Objetivo General:

" Contribuir a mejorar la relación profesor - alumno por medio del descubrimiento y potenciación de las habilidades y capacidades de los menores y de la creación de un clima grupal reforzador durante el desarrollo del proyecto.

### Objetivos específicos:

1. Lograr que el profesor identifique cualidades positivas en los alumnos y que propicie su expresión en un plazo de 6 semanas.
2. Lograr que el profesor establezca un sistema de refuerzo contingente y permanente en un plazo de 7 semanas.

### Escuela F-301 "República de la India"

#### - Sensibilización

Establecida la relación profesional sobre la base de la capacidad de compromiso de la profesora jefe y su vinculación activa a la intervención profesional, se procedió a enfocar la atención en torno a la autoestima de sus alumnos. Su conocimiento de cada caso se constituyó en importante apoyo para la acción.

#### - Trabajo en equipo

Se inició con una entrevista de coordinación, al término de la jornada, tendiente a describir a cada alumno en cuanto autoestima; y se indicaron aspectos que necesitaban atención

especial. Se apoyo el trabajo con una visión de cada familia en cuanto a contribución a la autoestima de los hijos o ausencia de ella.

La maestra presentó claridad y fluidez en el reconocimiento de cualidades de sus alumnos. Partiendo de la base de lo que tenía cada niño como punto fuerte, se acordó asignar tareas que propiciaran su expresión a nivel del aula y del grupo. Tanto profesora como seminarista reforzarían verbalmente los logros de los alumnos.

- Resultados

El trabajo coordinado entre seminarista y profesora jefe condujo a que los niños, siempre interesados en prestar ayuda, aumentaran la emisión de estas conductas en virtud de la estimulación de que eran objeto. Junto a esto la maestra aumento la expresión verbal de felicitaciones de acuerdo a las habilidades requeridas para cada asignatura considerando tanto resultados como esfuerzos.

Participó activamente en la evaluación del proyecto y su permanencia con los niños permitió que se alcanzara una visión clara y real de logros.

Escuela E-260 "República de Japón"

Sensibilización:

A esta altura del desarrollo de la intervención profesional, la relación profesora - alumnas seminaristas había mejorado. Por tanto esta etapa previa a la ejecución del proyecto de fortalecimiento de la autoestima, fue cumplido en forma más rápida y sin dificultades.

### Trabajo en equipo:

Teniendo presente las dificultades de la profesora en términos e carácter y modalidad de trabajo, citados con anterioridad en el proyecto de modificación conductual la labor profesional, no fue del todo expedita y satisfactoria.

Sin embargo, es preciso señalar que la colaboración fue mayor, se tradujo por ejemplo, en que a partir de Septiembre, el calendario escolar, se altero por variadas actividades (paro de profesores, fiestas patrias, actividades internas de la escuela) contando siempre con su disposición para cambiar la sesión, incluso para programarla durante el horario de algunas asignaturas artísticas.

Se analizó la importancia de la autoestima y el rol de la profesora en su formación. Se interesó por saber los contenidos que se estaban trabajando con las 5 familias participantes del Sub-proyecto padres, comprometiéndose a reforzar las tareas asignadas en relación a los niños.

Conversamos del refuerzo; reconoció utilizarlo poco consideró que "es un deber de los niños hacer las tareas y portarse bien"; se le explicó que un niño asertivamente reforzado es mas productivo, lo que le interesó notoriamente, ya que se preocupó visiblemente del rendimiento escolar de sus alumnos, tiene "fama" de tener "buenos cursos".

### Resultados:

A nivel grupal fueron leves, sin embargo a nivel individual se efectuaron cambios, producto del refuerzo de las tareas asignadas a nivel familiar y de la realización de las propias a nivel del curso. En efecto, con gran esfuerzo,

comenzó a felicitar y a recompensar verbalmente aquellos comportamientos tendientes a mejorar el nivel de competencia. A modo de ejemplo; felicitaba a aquellos niños que realizaban acertadamente las tareas, a los que participaban activamente en la clase de Educación Física y a los que cooperaron en el curso.

Finalmente se puede concluir que su nivel de colaboración fue regular, falto la implementación de instancias de apoyo y refuerzo a nivel grupal.

#### Escuela D-247 "República de Panamá"

##### - Sensibilización

Dada la naturaleza asertiva de esta profesora y la capacidad demostrada para trabajar en equipo, no fue necesario, al igual que en el proyecto anterior el llevar a cabo esta fase.

##### - Trabajo en equipo

La fase se inició con una reunión de trabajo en la cual se analizaron caso a caso los niveles de autoestima de los niños planificando en conjunto algunas estrategias a seguir. Mantuvo una activa participación durante todo el desarrollo del proyecto, así por ejemplo, complementó el descubrimiento y potenciación de cualidades mediante la asignación de pequeñas tareas a nivel grupal tales como: ser encargado de disciplina en la sala, formar a los compañeros luego del recreo, encargado del estante, jefe de estudios, encargado de aseo, etc.

Asistió a todas las reuniones de trabajo a las cuales llevaba el registro del comportamiento semanal de los menores

durante la jornada de clases quedando demostrado que había aprendido a reforzar los logros por pequeños que estos fueran.

También es preciso destacar que apoyó y posibilitó la potenciación de las capacidades de los niños incluidos en el proyecto NQ 3, creando los espacios adecuados para su expresión.

- Resultados

La interacción alumnas seminaristas fue óptima. Aparte del interés y capacidad de compromiso evidenciado demostró tener una alta capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas, lo que facilitó en gran medida el afianzamiento del equipo de trabajo lograndose de esta manera el cumplimiento de los objetivos.

Así tenemos que en relación a la identificación de cualidades y a la creación de un sistema de refuerzo contingente permanente, no tuvo mayores dificultades. Al observársele en su accionar en el curso se encontró que felicitaba o elogiaba la mayoría de los comportamientos adecuados exhibidos por los niños creando un clima grupal estimulador el que de paso contribuyó a extinguir algunas manifestaciones aisladas de conducta desadaptativa en el aula.

**Proyecto N°3 : "Proyecto de Capacitación de líderes niños para niños".**

Objetivo General:

" Capacitar a los líderes positivos de 10 a 40 años de edad de la escuela D - 247; en el uso de técnicas de motivación, control social y refuerzo de la conducta de los compañeros que les permitan convertirse en facilitadores y colaboradores del profesor jefe, en el plazo de 10 semanas".

Objetivos Específicos:

1. Capacitar a los líderes en técnicas recreativas.
2. Lograr que los niños descubran y/o afiancen sus cualidades mediante la asignación de tareas de apoyo a sus compañeros.
3. Contribuir a que los líderes niños se conviertan en reforzadores sociales y facilitadores de nuevos procesos grupales.

Entrada:

Previo a la implementación del proyecto se inició un período de motivación directa a los profesores del primer ciclo básico y a los apoderados de los niños seleccionados. Se sostuvieron entrevistas de coordinación y trabajo con los profesores los que luego de aplicar test sociométrico al interior de cada curso, seleccionaron aquellos niños que en mayor grado son queridos, aceptados y respetados lo que con mayor frecuencia son invitados a jugar en los horarios de recreo, a los que presentan un mejor rendimiento escolar y a los que pertenecen a familias con una atmósfera familiar adecuada. Tomando como base éstos criterios y el número de alumnos por curso, resultaron:

1º básico: 4 (3 niños - 1 niña)

2º básico: 4 (3 niños - 1 niña)

3º básico: 4 (3 niñas - 1 niño)

4º básico: 4 (niños)

La primera sesión se realizó el sábado 07 de Septiembre a las 11:00 hrs, con asistencia total de niños y apoderados. El clima grupal era cálido, participativo tanto niños como apoderados preguntaban, aportaban ideas y sugerían actividades a desarrollar mientras se daban a conocer las características generales del proyecto y los objetivos a lograr.

Se realizaron actividades lúdicas en el patio, los niños participaron activamente, aunque se dividieron espontáneamente por sub-grupo curso. El liderazgo de los niños de 4º, era notorio, esto dio paso, para que en la segunda sesión, se les responsabilizara de cada sub-grupo, que quedaron conformados

por un alumno de cada curso.

Proceso:

Al llegar a la 5ª sesión "Cofre de los talentos" es necesario hacer un corte en el proceso de acción, para dar cuenta retrospectivamente de lo que ha ocurrido a nivel grupal e individual con el desarrollo del proyecto.

Una vez conformados los sub-grupos, en la segunda sesión cada uno eligió su nombre creó un lema y elaboró un distintivo; los que fueron presentados al grupo, bajo un clima de armonía y respeto.

En la tercera sesión, un alumno de 4º (Héctor H. modelo) sugiere crear un lema para el grupo. Todos aportan ideas, resultado "nosotros somos los mejores alumnos del curso y debemos ayudar" ésta segunda frase era el inicio del logro del objetivo Nº 2. El grupo se dio estructura, se asignaron roles y tareas como: abrir la sala, recoger las "tareas", ordenar los materiales y la sala, conseguir implementos, etc... Se conversó sobre la importancia del juego, luego participaron en un juego de pistas, los que se distribuyeron por toda la escuela.

Al 4º encuentro debían traer una recopilación de juegos, los que en el caso de los alumnos de 1º a 2º básico debían ser anotados por los padres en el cuaderno de trabajo. Cada sub-grupo eligió un juego el que se presentó al grupo, haciéndolos participar.

A través de un fotolenguaje, se reflexionó en torno a las cualidades, se les definió como "las cosas buenas que uno tiene , para ayudar a los demás" se describieron algunas cualidades

como ser: estudioso, cooperador, buen amigo, buen compañero, se les instó a conversar con sus padres en relación a sus cualidades.

Para realizar la sesión de los talentos, en una cajita decorada se introdujeron tarjetitas cada una con un talento ó cualidad se le pidió a cada niño que fuera sacando una y si correspondía a su conducta debía elicitar o describir en que situación o momento se manifestaba. en caso de no poseer la cualidad, identificarla en algún compañero del grupo y fundamentar su elección.

Reflexionaron grupalmente sobre los efectos positivos del uso de las cualidades para ayudar. Bajo este contexto se les dio la primera tarea grupal la que consistió en detectar por curso, cada uno, un compañero con problemas.

#### Resultados:

Al culminar la implementación del proyecto, los niños habían progresado significativamente. Su nivel de participación era mayor, las diferencias por curso habían desaparecido se les apreciaba más seguros de si mismos y con mayor capacidad para establecer relaciones interpersonales. Su capacidad e iniciativa era marcadamente superior, los juegos eran organizados y ejecutados por ellos mismos, extendiéndose incluso a los horarios de recreo durante la semana.

Al interior de los cursos los profesores nos referían los avances. La mayoría participó, apoyó y registró las acciones de sus alumnos, así por ejemplo, controlaron el compromiso de ayuda escolar, ayudaron a "reforzar" a los compañeros elegidos, crearon "espacios" para que los líderes realizaran actividades

en beneficio del curso y para que asumieran responsabilidades organizativas.

Estos logros son producto de la secuencia de las actividades las que en una 1ª etapa (1-5) se evocaron al descubrimiento por parte de los líderes de sus capacidades y en una 2ª etapa, a la proyección y transferencia de éstas, hacía sus compañeros.

Así por ejemplo, en la actividad N°6 se realizaron "compromisos de ayuda escolar" los cuales apuntaron a apoyar al compañero con problemas ya sea de índole pedagógica o social, el cual debía registrarse diariamente, elaborando un registro semanal en el cuaderno de trabajo.

En la 7ª sesión, luego de revisado el cumplimiento de los compromisos, el que se verificó en la totalidad de los líderes, se analizó el concepto de Refuerzo, el que se les explicó como "la capacidad de felicitar, cuando alguien hace algo bueno". Se les asignó como tarea, felicitar a los miembros de su familia, citándoles el ejemplo concreto de llegar a casa y hacerlo con su mamá por "lo rico del almuerzo".

En la sesión N°8, se realizó un Role-Playing sobre refuerzo social, para reafirmar la internalización del contenido. Los niños participaron activamente, evidenciando un buen nivel de capacitación, momento propicio para suscribir un compromiso de refuerzo escolar.

En la penúltima sesión, se revisaron los compromisos, todos lo habían cumplido, expresaban "tía que es bueno felicitar a los compañeros cuando se portan bien" "yo felicite

a Javier por que hoy día no peleó" "todos los días felicite a Humberto aunque fuera por cosas chicas" (Héctor H. modelo 4º básico). De éste último testimonio se deriva la internalización por parte de éste modelo de la importancia del refuerzo constante de los pequeños logros del reforzado con el objeto de mantener y/o afianzar nuevas conductas.

Utilizando la técnica Torbellino de Ideas, se les instó a idear actividades de ayuda a su curso, quedando como tarea su implementación durante la semana.

En la última sesión, se realizó una síntesis de los contenidos tratados. "Luego, se revisaron las actividades realizadas al interior de los cursos, los que con diversos grados de complejidad y ya sea en forma individual o grupal fueron entusiasta y eficazmente ejecutados. Los profesores remitieron su complacencia y asombro "son tan chicos, no se como pudieron dejar la sala tan bonita" (profesora de 3º básico).

Al mediodía, se realizó una pequeña ceremonia de premiación, a la cual se invitaron al Sub-Director, profesores, padres y apoderados.

A cada niño se le entregó un Diploma por su participación. Especial mención merecen los alumnos de 4º, los que se convirtieron en co-líderes del proceso de intervención, demostrado claramente los efectos positivos que en ellos había generado la implementación del programa de salud mental.

Proyecto N°1: **"PROYECTO DE MODIFICACION CONDUCTUAL"**

Objetivo General:

"Disminuir la emisión de conductas agresivas en los escolares por medio de la implementación de un programa de modificación conductual que involucre la participación y compromiso de padres y profesores en la generación de un contexto favorable al cambio y a la elicitación de nuevas conductas socialmente valoradas, en un plazo de 2 meses"

Sub-Proyecto N°1: **"Aprendiendo a controlar mi conducta"**

Objetivo General:

"Disminuir la agresividad física y verbal de los escolares miembros del grupo por medio de proceso de control-autocontrol-generación de un nuevo repertorio conductual, que les permite interactuar adecuadamente en el medio escolar en un plazo de 2 meses".

## Agresividad Fisica.

Sujetos	F-279	F-301	E-260	D-247
1	39	67	100	100
2	100	78	100	54
3	100	-88	75	67
4	39	83	100	67
5	89	33	-	78
6	75	50	100	-
7	-	-	100	100
8	-	-	83	-
9	100	80	100	-
10	100	-	100	100
11	-	-	100	100
12	-	-	100	100
13	----	88	----	----

## Agresividad Verbal.

Sujetos	F-279	F-301	E-260	D-247
1	33	58	83	67
2	100*	75	82	33
3	100	33*	67	67
4	33	60	100	50
5	82	63	100	80
6	75	83	67	-
7	100*	83	33	50
8	50	-	75	-
9	75	33	100	-
10	60	-	100	100*
11	-	100*	100	100*
12	60	100*	100	100*
13	-	56	-	-

El primer objetivo referido a controlar, en un 60%, 30% y 20% a partir de la medición inicial, la emisión de conductas agresivas físicas y verbales de los escolares por medio de la estructuración de la vida grupal, en un plazo de 5 semanas, obtuvo los siguientes resultados: En cuanto a agresividad física se tuvo que de los 36 sujetos que manifestaban estas conductas 32 logró el objetivo planteado según su caso (ver nota a pie de página).

NOTA: Los números ennegrecidos representan a sujetos que se encontraban inicialmente en el nivel alto de la variable por lo cual, su exigencia de cambio es del orden del 60%. Los números sin ennegrecer representan a quienes se ubicaron inicialmente en la categoría media. Su exigencia de cambio era del 30%. Los números con asterisco (\*) representan a quienes se situaban inicialmente en el nivel bajo de la dimensión. Su exigencia de cambio era del 20%.

Quienes no lograron el objetivo son 4 niños, de los cuales, 1 presenta problemas neurológicos, 1 es objeto de maltrato físico en el hogar (el padre rechaza violentamente la intervención de profesionales), otro presenta labilidad atencional que le impide captar instrucciones y el último, aumentó la emisión de conductas agresivas coincidiendo con el padecimiento de CEFALEAS (en estudio médico) que le hacían altamente irritable. Esto se puede apreciar en la tabla que sigue.

Categoría inicial	logro	F-279	F-301	E-260	D-247	total
Alto	si	1			2	2
	no	2				3
Medio	si	1	7	4	5	14
	no					-
Bajo	si	4	1	7	9	16
	no					1
		8	8	11		36

En cuanto a agresividad verbal como pauta de comunicación presente en los grupos, se tuvo que, de los 43 sujetos que presentaban en algún grado sus indicadores, 36 logró el objetivo planteado para su caso.

Los 7 sujetos que no lograron su objetivo, como se aprecia

en la tabla siguiente, corresponden a niños que se ubicaban en la categoría alta de la dimensión de los cuales, 5 provienen de hogares donde los modelos parentales son altamente agresivos; 1 presenta problemas neurológicos y finalmente se encuentra a un adolescente, de 14 años, con un desarrollo físico superior a su edad, quien responde con descalificaciones e insultos ante las molestias de sus compañeros.

Categoría inicial	logro	F-279	F-301	E-260	D-247	total
Alta	si	2		6	3	11
	no	2	2	1	2	7
Media	si	5	6	5	1	17
	no					
Baja	si	2	3		3	8
	no					
		11	11	12	9	43

En ambas dimensiones del objetivo y considerando la totalidad de las escuelas se tiene que, si bien las condiciones iniciales pudieran variar en términos del grado y número de sujetos agresivos, los efectos del proyecto fueron extensivos a los 4 grupos. Es así que el estilo de conducción directivo en oposición al estilo autoritario de padres y maestros, la estructuración de la vida grupal en términos del establecimiento de normas de convivencia claras con participación de los niños en su elaboración; y la aplicación de la técnica del refuerzo por medio del semáforo y su sistema de puntos (refuerzo simbólico) fueron eficaces para el logro del objetivo adaptándose a los distintos contextos escolares.

#### Objetivo específico N°2

El objetivo referido a lograr que los miembros del grupo eliciten nuevas conductas socialmente valoradas, en un 60%, por medio de la creación de un "contexto favorable", en una plazo

de 6 semanas, se registró individualmente en las sesiones para luego llegar a establecer grupalmente el logro.

Conductas	F-279	F-301	E-260	D-247	Total
5 ó más	3	2	4	5	14
3 a 4	6	7	3	3	19
1 a 2	1	2	4	3	16
ninguna	2	2	1	1	6
	12	13	12	12	49

En la escuela F-279, 9 de los 12 niños evidenciaron marcadamente 3 y más conductas socialmente valoradas. Estas dijeron relación con: ejercer control social grupalmediando el buen ejemplo, prestar ayuda voluntaria a compañeros y considerar las opiniones de quienes se mostraban más callados, por ejemplo.

En el grupo de la escuela F-301, 9 de los 13 sujetos elicitaban nuevas conductas. Estas se referían a asumir responsablemente tareas a nivel de sub-grupo de trabajo, ayudar a compañeros con problemas, decir la verdad, entre otras.

En la escuela E-260, 7 de los 12 sujetos mostraron conductas relativas a cooperación, solidaridad en tareas grupales y ejercicio de control social grupal, previo cumplimiento personal de la conducta sancionada.

Los miembros del grupo de la escuela D-247 elicitaban conductas del tipo de comprometerse a ayudar a compañeros con problemas de conducta, responsabilizarse y cumplir tareas al interior del grupo y comprometerse a ejercer control social. Estas fueron elicitadas por 8 de los 12 sujetos.

Cabe destacar que en cada grupo se potenció con tareas específicas las capacidades de los niños seleccionados como

"modelos" y las de aquellos niños que presentaban características de liderazgo en el polo negativo. A estos últimos se les brindó la oportunidad de cambio reforzándolos en sus áreas fuertes lo cual dio el resultado esperado.

Finalmente se puede concluir que la creación de un "contexto favorable" (Nagy), una vez logrado el control grupal, puso a los sujetos en situación de experimentar en el ejercicio de nuevas conductas. El refuerzo social de las mismas, primero por parte de líder y co-líder, y luego del grupo, permitió que aumentara y se mantuviera su ocurrencia. Aquí cobra sentido la potenciación de los modelos y líderes. Al asumir tareas específicas dejaron al compañero objeto de ella, en condiciones de elicitar a su vez nuevas conductas.

En síntesis, la secuencia programada para el logro del objetivo fue funcional para ello lo que queda demostrado en que 33 (67%) de los 49 sujetos de intervención lograron elicitar nuevas conductas socialmente valoradas y en el plazo establecido.

#### Objetivo específico Nº 3

Respecto de este objetivo que planteaba que los miembros del grupo autocontrolaran su conducta en un 60% por medio de la asunción del Contrato Conductual en una plazo de 4 semanas, se puede señalar que el particular contexto de cada escuela actuó como variable interviniente en su logro.

Logro	F-279	F-301	E-260	D-247	Total
sí	6	6	7	11	30
parcial	3	2	2	-	7
no	3	5	3	1	12
	12	13	12	12	49

Es así que en la escuela F-279 la mitad de los sujetos logró el objetivo. En este caso se mostró evidente la necesidad del niño, que no ha logrado autocontrolar su conducta en 4 ó más años de escolaridad, de contar con redes de apoyo para ello. Si bien los compañeros se encargaron de recordar las normas del grupo en situación de clase, ante la influencia del curso éstas perdían efectividad. Cabe señalar que al culminar la intervención profesional (en diciembre) y producto de la continuidad en el empeño por el logro del objetivo, sólo 3 niños no eran capaces de autocontrolarse.

En el caso de la escuela F-301 la situación varía notoriamente. Si bien se logró control grupal y la creación de un "contexto favorable", la intervención profesional encontró en la socialización y control social familiar una variable interviniente prácticamente insalvable. A saber, el niño vive en un ambiente en que las pautas de interacción familiar se caracterizan por el grito, la amenaza, descalificación y golpes, lo que hace que esté habituado a modificar su conducta sólo si recibe estos estímulos. La colaboración de la profesora jefe y el empeño de seminaristas sólo encontró respuesta en 6 de los 13 sujetos.

En la escuela E-260, 7 de los 12 sujetos alcanzaron el objetivo si bien la profesora jefe señalaba que los niños eran incapaces de controlarse por su indisciplina, esta opinión se enmarcaba en un contexto de autoritarismo y castigo en que los sujetos no tenían espacio para mostrar de los que eran capaces. Creado un "contexto favorable" en el cual el niño podía confiar en los adultos que tenía en frente, éstos encontraron el estímulo necesario para asumir responsabilidades y la de su propia conducta fue una de ellas. En diciembre, sólo un niño no

era capaz de autocontrolarse.

En la escuela D-247 se encontró el más alto logro de autocontrol (11 niños). En este caso el "contexto favorable" llevó a los sujetos a comprometerse y empeñarse en la consecución del objetivo confiados en que sus conductas serían reforzadas. A esto se unió el rol de la profesora jefe quien, en la situación de contrato individual de sus alumnos los estimuló en general y en particular al interior del curso.

Como habrá notado el lector, el logro de este objetivo no quedó circunscrito al tiempo de ejecución del proyecto. El estímulo constante de que fueron objeto los niños mostró frutos a largo plazo.

El uso del Contrato Conductual, en que cada niño se comprometiera consigo mismo a modificar una conducta, se empeñara en su logro estimulado por agentes externos a él y controlara por sí mismo y o grupalmente su cumplimiento, permitió que el objetivo fuera logrado en un 61% de los sujetos del proyecto, no dejando de considerar las diferencias por unidad educativa.

Luego de verificado el logro de cada uno de los 3 objetivos específicos, se puede concluir que el **Objetivo General del sub-proyecto N°1** fue alcanzado en el plazo definido.

Se puede plantear entonces, con una base empírica, que el proceso de control-autocontrol-generación de un nuevo repertorio conductual, aplicado en distintos contextos grupales, es adecuado para lograr la disminución de conductas

agresivas y mejorar la interacción de los escolares.

Sub-Proyecto N<sup>o</sup> 2: "CONTROLANDO A MIS HIJOS SIN CASTIGO FISICO"

Objetivo general:

"Capacitar a los padres de los escolares miembros del grupo en el ejercicio de sus roles de modo de comprometer su participación en la asunción de nuevas formas de manejo conductual de los hijos, que favorezcan un control social consistente, disminuyendo la emisión de las conductas agresivas de éstos, en un plazo de 4 semanas".

Objetivo específico N<sup>o</sup> 1

El objetivo referido a lograr que los padres reconozcan, en un 60%, 30% y 20% a partir de la medición inicial, la importancia del cumplimiento de sus roles de acuerdo a la etapa de vida del escolar, fue cumplido de la siguiente forma:

Sujetos	E-260	D-247
1	25*	44
2	33	42
3	30	33
4	40	33
5	27	25*

Un primer aspecto a destacar es que, de las 10 familias involucradas, sólo una no alcanzó el 30% exigido a partir de su ubicación en la categoría inicial (ver nota a pie de página)<sup>40</sup>. Corresponde a la familia de José V. en que se

---

\* Los números ennegrecidos representan a sujetos que inicialmente se ubicaban en la categoría baja. Su exigencia de cambio= 60%.

Los números sin ennegrecer representan a quienes se ubicaron inicialmente en el nivel medio. Su exigencia de

logró débilmente que el padre suavizara la rigidez con que efectúa el control social.

En el caso de las familias de los niños de la escuela E-260, la acción profesional se orientó a la reflexión acerca de la "industria" y se entregaron elementos para desarrollarla en cada caso.

Para el caso de las familias de los sujetos de la escuela D-247, se enfocaron los roles parentales en la edad escolar desde el punto de vista del estímulo y cercanía paterna en términos de acompañar el proceso.

Aunque no correspondía al objetivo, durante las sesiones educativas y desde un comienzo, se reflexionó sobre el manejo conductual de los hijos y se propuso a los padres ensayar otras formas.

En este objetivo jugó un rol importante el conocimiento previo de seminaristas respecto de cada niño. Esto presentó a los padres una nueva visión, en positivo, de sus hijos lo que contribuyó a establecer una buena relación profesional.

#### Objetivo específico Nº 2

Este objetivo planteaba que los padres adquirieran en un 60%, 30% y 20% a partir de la medición inicial, conocimientos sobre manejo conductual de sus hijos. Fue logrado en los

---

cambio= 30%.

los números con asterisco (\*) representan a los sujetos que inicialmente se ubicaban en la categoría alta. Su exigencia de cambio= 20%.

siguientes grados:

Sujetos	E-260	D-247
1	30	71
2	100	25*
3	75	50
4	71	50
5	78	25*

En ambas escuelas, la totalidad de las familias, logró el objetivo en la gradación exigida para su caso; esto se consiguió por medio del establecimiento de una relación profesional caracterizada por la empatía y valoración de los esfuerzos paternos; y por focalizar la atención en los puntos fuertes de la familia, estimularlos y luego avocarse a los más débiles.

Al intervenir, se entregaron elementos de manejo de acuerdo a cada caso considerando las características familiares lo que afectó la relación padre-hijo en positivo. El esfuerzo de los padres por cambiar tuvo impacto en el comportamiento de los hijos.

Al finalizar la ejecución del proyecto es posible señalar que, la forma en que se insertó la seminarista en el hogar (destacando lo positivo del hijo) favoreció la apertura y compromiso paterno con el proyecto; el trabajar con los padres en el hogar permitió profundizar la reflexión y entregar conocimientos y capacitación a partir de cada realidad; el empeño familiar por adicionar los conocimientos entregados a la relación con sus niños fue captado por éstos con beneplácito y a su vez condujo a que mejoraran su comportamiento, elicitaran nuevas conductas y se potenciaron sus capacidades.

En resumen, la modalidad de trabajo con los padres y el

logro del **objetivo general** planteado para ellos tuvo un efecto positivo que se extendió a sus hijos.

Sub-Proyecto N<sup>o</sup> 3: **"COLABORANDO EN EL MANEJO CONDUCTUAL DE MIS ALUMNOS"**

Objetivo General:

"Generar canales de retroalimentación entre profesores y seminaristas de modo de asegurar la participación de éstos en el proceso de modificación conductual de los escolares por medio de la discusión y entrega de recomendaciones atinentes a casos específicos, durante toda la intervención profesional".

Objetivo específico N<sup>o</sup> 1

Este objetivo, referido a la realización de entrevistas de coordinación con profesoras jefes de modo de intercambiar información relativa al proyecto, fue logrado en distintos grados por las docentes.

En las escuelas F-301 y D-247, las entrevistas de coordinación se efectuaron al comienzo o al final de cada sesión con los niños. En ellas se tomaban acuerdos, se aludía brevemente al comportamiento de los niños y/o se comentaban sucesos relativos al establecimiento.

En la escuela E-260, la profesora eludía las entrevistas de coordinación aduciendo diversas razones. En el escaso número de ellas que se concretó se la percibió poco dispuesta a cooperar.

Se puede concluir entonces que el objetivo se logró en dos de las tres maestras.

#### Objetivo específico N° 2

El objetivo que corresponde analizar a continuación se refiere a la realización de entrevistas de trabajo con profesoras para analizar casos concretos de sus alumnos.

En cuanto a la escuela F-301, el grado de compromiso de la profesora jefe y su experiencia profesional, contribuyó a que esta presentara excelente disposición y participación en las reuniones de trabajo. Conocedora de las características de sus alumnos, lo ponía a disposición de las seminaristas. A su vez, valoraba el trabajo de estas últimas por lo cual se mostraba abierta a recibir recomendaciones en casos específicos. Se comprometió con el proyecto y actuó como reforzadora de los cambios de sus alumnos.

La profesora de la escuela E-260, en cambio, en contadas oportunidades participó en reuniones de trabajo y en ellas hacía primar su concepción negativa de los alumnos. Ante intervenciones de seminaristas que señalaban los cambios de los niños, daba escaso crédito a la intervención profesional.

La profesora de la escuela D-247 no sólo se mostraba abierta a intercambiar información relativa a los logros de los alumnos sino que, además, solicitaba asesoría en casos específicos. Las reuniones de trabajo fueron frecuentes y en ellas primaba su deseo de colaborar para ayudar a los alumnos por lo cual asumía una actitud reforzadora, en el aula del trabajo realizado por seminaristas.

Finalmente se puede concluir que el objetivo fue logrado por dos de las tres docentes, de igual forma que el anterior.

En relación al **objetivo general** puede señalarse que la mantención de canales de retroalimentación entre profesoras y seminaristas contribuyó a que el proyecto se abordara en forma coordinada y extendiera su acción a la sala de clases lo que hizo del docente un sujeto activo en la modificación del comportamiento de sus alumnos. El objetivo fue logrado por dos de tres docentes.

Proyecto N<sup>o</sup> 2: **PROYECTO DE FORTALECIMIENTO DE AUTOESTIMA**

Objetivo General:

"Integrar a niños, padres y profesores en un programa de fortalecimiento de la autoestima de los escolares de 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> básico de las escuelas objeto de estudio con el fin de aumentar su nivel de competencia y desempeño a nivel personal, familiar y escolar, en un plazo de 2 meses".

Sub-Proyecto N<sup>o</sup> 1: **APRENDIENDO A MEJORAR MI IMAGEN**

Objetivo general:

"Lograr que los 49 menores participantes del grupo de trabajo mejoren su autoestima por medio de su participación en un programa socio-educativo, en el plazo de 2 meses".

Objetivo específico N<sup>o</sup> 1

YO FISICO

Sujetos	F-279	F-301	E-260	D-247
1	60	71	44	67
2	47	62	63	34
3	60	50	67	79
4	36	44	56	44
5	64	69	53	83
6	65	69	58	70
7	41	50	81	73
8	75	33	58	20*
9	57	33	80	81
10	50	64	80	82
11	40	55	58	89
12	60	67	55	85
13	-----	71	-----	

Este objetivo pretendía lograr que los menores aumentaran

el nivel de aceptación y valoración de su "yo físico", mediante el conocimiento del funcionamiento de su cuerpo en un 60%, 30% y 20% a partir de la medición inicial y en un plazo de 8 semanas.

Así se tiene que en la escuela F-279, de los 12 niños participantes, a nivel individual sólo 3 no lograron el porcentaje de cambio asignado en virtud de su ubicación inicial, vale decir, los sujetos 4, 9 y 10 debían cambiar en un 60%. Esto no fue logrado debido a que los niños presentan características físicas especiales.

En la escuela F-301, 4 menores no lograron el 60% de cambio lo que puede explicarse por la permanente rotulación de que son objeto, lo que les impide lograr una adecuada aceptación y valoración de su yo físico. Por otra parte, también por ser teleadictos, son víctimas del "efecto de demostración", el que se acentúa en los sectores con características de marginalidad.

En la escuela E-260 sólo una niña (sujeto 8), no alcanzó su meta de cambio.

Finalmente, en la escuela D-247, todos los sujetos lograron su meta de cambio. Destaca en este grupo la presencia del único niño de los 49 sujetos, que inicialmente se encontraba en la categoría alta de la dimensión, quien alcanzó su porcentaje de cambio.

Categoría inicial	Logros	F-279	F-301	E-260	D-247	Total
ALTA	si no				1	1
MEDIA	si no	3	2	6	2	13
BAJA	si no	6 3	7 4	5 1	9	27 8

En definitiva, de los 49 participantes, 41 logró aumentar su nivel de aceptación y valoración de su cuerpo, lo que se logró gracias a la adecuada internalización a nivel cognitivo, de las funciones de las partes del cuerpo, de la identificación de los rasgos físicos heredados de sus padres y del conocimiento de la importancia de la alimentación, actividad física y estado de salud, para el desarrollo físico. Lo anterior permite señalar que el objetivo específico N° 1 se cumplió en el 84% del total de casos.

Objetivo específico N° 2

#### COMPETENCIA

Sujetos	F-279	F-301	E-260	D-247
1	50	54	66	93
2	60	50	67	80
3	54	38	60	64
4	44	74	61	78
5	61	52	62	66
6	61	44	62	64
7	32	50	71	80
8	52	48	57	46
9	53	63	68	62
10	61	58	70	74
11	21+	31	41	71
12	35	37	52	38
13	-----	56	-----	-----

El objetivo decía relación con elevar el sentido de competencia de los escolares a través de la identificación y reforzamiento de sus cualidades en un 60%, 30% y 20% a partir de la medición inicial en un plazo de 4 semanas.

En términos individuales, al analizar la situación final de cada escuela se observa que en la F-279, de los 10 niños que inicialmente se ubicaban en el nivel bajo, 5 no lograron el 60% de cambio requerido. De éstos, 2 pertenecen a familias con atmósfera deficiente, carente de estímulo, apoyo y donde son castigados físicamente; un niño presenta inmadurez emocional producto de su menor edad, y 2 presentan problemas de aprendizaje.

En la escuela F-301, esta dimensión de la variable autoestima se presenta notoriamente descendida. De los 13 menores participantes, inicialmente 11 se ubican en la categoría baja, logrando cumplir con el 60% sólo 2 casos. Estos participaron activamente en el proyecto siendo además reforzados acertadamente por la profesora jefe. En relación a los 9 niños que no lograron el objetivo, debe destacarse que a pesar de provenir de ambientes deprivados física, económica y moralmente, lograron aumentar en algún grado su nivel de competencia debido a que se los acompañó en el autodescubrimiento de sus cualidades y al contexto reforzador que se generó en el grupo.

En la escuela E-260, al iniciar el proyecto, 10 niños presentaban bajo nivel de competencia. Sin embargo, debe señalarse que en un número importante de niños estas capacidades y habilidades se encontraban inactivas producto de la atmósfera autoritaria y carente de estímulo en que se desenvuelven. Producto de la aplicación del proyecto, éstos encontraron un adecuado canal de expresión redundando en que 9 sujetos alcanzaran el objetivo. Se exceptúa a una menor quien pertenece a una familia numerosa dentro de la cual no es considerada, al igual que en el curso, donde presenta problemas

de adaptación.

En la escuela D-247, la situación inicial era igual a la escuela anterior. No obstante, la situación final varió significativamente, logrando los 10 menores aumentar su nivel de competencia alcanzando el 60% de cambio requerido.

Categoría inicial	Logros	F-279	F-301	E-260	D-247	To- tal
ALTA	sí no	1				1
MEDIA	sí no	2	2	2	2	8
BAJA	sí no	4 5	2 9	9 1	10	25 15

A nivel colectivo, de la observación de la tabla se desprende que, de los 49 sujetos participantes del proyecto, al iniciar su implementación sólo 1 se ubicaba en el nivel alto; 8 en el nivel medio; y 40 en el nivel bajo. De estos últimos, 15 no lograron el objetivo.

En resumen, se puede señalar que el objetivo se cumplió en el 69.4% del total (34 casos): estos niños lograron internalizar el concepto de cualidad, sensibilizarse con las cualidades de 2 personajes de una historia creada para esta unidad, identificar y/o descubrir sus cualidades para finalmente reforzarlas y/o afianzarlas a través de su proyección y replicabilidad al interior del grupo, del curso y de sus respectivos grupos familiares.

Al dar cuenta del grado de logro de los objetivos específicos se puede concluir, que el objetivo general se cumplió ampliamente ya que, de los 49 niños participantes del

proyecto, en promedio 38 lograron mejorar su nivel de autoestima mediante una adecuada aceptación y valoración de su yo físico y el aumento de su nivel de competencia.

#### Sub-Proyecto N<sup>o</sup> 2: AYUDANDO A FORMAR LA AUTOESTIMA DE MI HIJO

##### Objetivo General:

"Lograr que los padres contribuyan a mejorar la autoestima de sus hijos a través de su capacitación en la identificación y adquisición de habilidades reforzantes y estimuladoras de esta actitud en el plazo de 1 mes".

##### Objetivo específico N<sup>o</sup> 1

Este objetivo estaba referido a capacitar y sensibilizar a los padres de los menores en relación a su rol en la conformación de la autoestima en un 60%, 30% y 20% a partir de la medición inicial, en el plazo de 2 semanas. Respecto de él se encontró lo que sigue:

Sujetos	E-260	D-247
1	30	70
2	60	67
3	75	33
4	61	57
5	78	30

De la observación del cuadro se desprende que en la escuela E-260, las 5 familias participantes del proyecto lograron adquirir conocimientos en relación al concepto de autoestima y el rol que como padres les compete en su configuración. Destaca la familia N<sup>o</sup>2, la madre de Jessenia, quien debido a su bajo nivel sociocultural al inicio del

proyecto carecía de las nociones básicas respecto del concepto. incluso se planteó a nivel personal algunas estrategias para mejorar su autoimagen, refiriendo: "todos los problemas que tengo son por culpa de que no me tengo fe".

En la escuela D-247, hubo sólo una familia que por escasos puntos no logró el porcentaje requerido. Corresponde a la familia de Cristian, lo que podría explicarse por la excesiva rigidez de las pautas de interacción familiar. Exigen en demasía al hijo considerando que "es su deber" alcanzar logros y no lo felicitan al considerar que puede hacerlo disminuir sus empeños.

En resumen, de las 10 familias tipo seleccionadas para el trabajo de caso, 3 se ubicaron inicialmente en el nivel medio logrando el objetivo en el 30% exigido; las 7 familias restantes se ubicaron en la medición "antes" en el nivel bajo, de las cuales 6 lograron el 60% de cambio requerido. De lo anterior se desprende que lograron cumplir el objetivo 9 familias, lo que equivale al 90% del total.

#### Objetivo específico N° 2

Hacia referencia a que los padres lograran identificar y ejercitar habilidades que les permitieran mejorar y reforzar las cualidades de sus hijos en un 30% a partir de la medición inicial en el plazo de 1 mes. Se logró como sigue:

Sujetos	E-260	D-247
1	20*	60
2	71	57
3	33	14
4	71	37
5	40	100*

En la escuela E-260, las 5 familias lograron cumplir el objetivo con grados de dificultad variable dadas sus particulares características de personalidad y manejo de los hijos, lograron identificar las cualidades de sus niños tanto a nivel familiar como escolar, así como también "ensayar" maneras adecuadas y contingentes para reforzar a los hijos.

En la escuela D-247, sólo una familia no reforzaba manifiestamente a su hijo (J.Luis) presentando desconocimiento y desvinculación respecto de él. Finalmente logró el objetivo. De las 3 familias que se encontraban inicialmente en el nivel medio, la madre de Raul no alcanzó el 30% requerido. Esto se debe a que si bien adquirieron los conocimientos sobre su importancia en la formación de la autoestima, a nivel conativo, no manifestaron un mayor grado de cambio, lo que quedó evidenciado en que persisten en la idea de que Raul "cumple con su deber al sacarse buenas notas" y al señalar que, "tiene que ser igual que su papá, él es un excelente alumno".

En relación a la familia N<sup>o</sup> 5, a la cual pertenece Héctor H. (modelo), en la medición "A" se ubicó en el nivel alto faltándoles sólo un punto para completar el puntaje máximo. Al tener sólo un aspecto a modificar, su grado de cambio fue del 10% no obstante este mínimo porcentaje, a nivel cualitativo el nivel de logro es superior ya que, si antes la relación padre-hijo era buena, ahora es notoriamente mejor ya que se potenciaron las capacidades de unos y otros aplicándose sistemáticamente las habilidades reforzantes.

De las 10 familias, inicialmente 2 se ubicaban en el nivel alto, 5 en el nivel medio y 3 en el nivel bajo. Finalmente, todas las familias lograron adquirir conocimientos para

descubrir cualidades en sus hijos y, en grados de intensidad variables, reforzarlos y estimularlos adecuadamente. Por tanto, el objetivo específico se cumplió en el 100% de las familias.

Para dar cuenta del **objetivo general**, es preciso referirse a los objetivos específicos los que se lograron ampliamente en un 90% y 100% respectivamente. De esto se desprende, que finalmente los padres participantes del proyecto, lograron motivarse y sensibilizarse ante la importancia de la autoestima; internalizando el concepto, descubriendo cualidades y ejercitando habilidades para reforzarlas en la manera y momento preciso.

Es preciso señalar que algunos padres se comprometieron voluntariamente a proyectar los conocimientos adquiridos, a nivel familiar y escolar, esto último, en las reuniones de apoderados y actividades de la escuela; evidenciando un alto grado de compromiso frente a la educación de esta actitud básica para la configuración de la personalidad infantil.

### Sub-Proyecto N° 3: **FORMANDO LA AUTOESTIMA DE MIS ALUMNOS**

#### Objetivo General:

"Contribuir a mejorar la relación profesor-alumno por medio del descubrimiento y potenciación de las habilidades y capacidades de los menores y de la creación de un clima reforzador durante el desarrollo del proyecto".

descubrir cualidades en sus hijos y, en grados de intensidad variables, reforzarlos y estimularlos adecuadamente. Por tanto, el objetivo específico se cumplió en el 100% de las familias.

Para dar cuenta del **objetivo general**, es preciso referirse a los objetivos específicos los que se lograron ampliamente en un 90% y 100% respectivamente. De esto se desprende, que finalmente los padres participantes del proyecto, lograron motivarse y sensibilizarse ante la importancia de la autoestima; internalizando el concepto, descubriendo cualidades y ejercitando habilidades para reforzarlas en la manera y momento preciso.

Es preciso señalar que algunos padres se comprometieron voluntariamente a proyectar los conocimientos adquiridos, a nivel familiar y escolar, esto último, en las reuniones de apoderados y actividades de la escuela; evidenciando un alto grado de compromiso frente a la educación de esta actitud básica para la configuración de la personalidad infantil.

### **Sub-Proyecto Nº 3: FORMANDO LA AUTOESTIMA DE MIS ALUMNOS**

#### **Objetivo General:**

"Contribuir a mejorar la relación profesor-alumno por medio del descubrimiento y potenciación de las habilidades y capacidades de los menores y de la creación de un clima reforzador durante el desarrollo del proyecto".

## Objetivo específico N° 1

En relación al objetivo referido a lograr que el profesor identifique cualidades en sus alumnos y que propicie su expresión en el curso, en un plazo de 6 semanas, se obtuvo lo siguiente:

La profesora jefe de la escuela F-301 cumplió adecuadamente el objetivo. Producto del acabado nivel de conocimiento de sus alumnos, facilitó y propició la identificación de cualidades, generando espacio al interior del curso para su expresión, como por ejemplo: delegación de responsabilidades, asignación de tareas, etc.

En la escuela E-260, el objetivo se cumplió parcialmente, ya que debido al estilo de conducción autoritario, la atmósfera reinante al interior del curso, no era la más adecuada para la expresión del fuero interno de los menores. No obstante, a nivel individual aportó información relativa a cualidades de algunos alumnos. Lo que no logró fue generar del todo, espacios para la expresión de éstos dentro del curso.

En la escuela D-247, pese al poco tiempo de jefatura, la profesora logró identificar acertadamente cualidades de sus alumnos, dando amplias posibilidades para que al interior del curso replicaran lo vivenciado en el grupo, y también, creando por propia iniciativa instancias de desarrollo y expresión de éstas. El objetivo se cumplió en un 100%.

En resumen, el objetivo se cumplió en 2 de las 3 profesoras jefes.

## Objetivo específico N° 2

Este se planteaba como meta lograr que el profesor estableciera un sistema de refuerzo contingente y permanente en el plazo de 7 semanas.

En la escuela F-301, la profesora estableció un sistema de refuerzo eminentemente de tipo social, el que se aplicó en forma contingente y permaneció durante todo el transcurso de la implementación del sub-proyecto. Felicitaba y elogiaba, con igual asertividad aún los pequeños logros, los que registraba y comunicaba posteriormente. esto quedó de manifiesto al evaluar finalmente los logros a nivel de los niños, donde tuvo una destacada participación. El objetivo por tanto se cumplió.

En la escuela E-260, el objetivo no se logró, dadas las características del estilo de conducción ya señaladas. A la profesora, le resultó particularmente difícil establecer un sistema de refuerzo.

Dada la naturaleza asertiva de la profesora de la escuela D-247, no tuvo dificultades en implementar el sistema de refuerzo, el que fue aplicado al curso en general, siendo apoyada activamente por los participantes del proyecto de capacitación de líderes. Este nuevo "clima" descendió notoriamente la alteración natural del curso.

En relación al **objetivo general** se puede concluir que en dos de las tres escuelas se verificó un mejoramiento de la relación profesor-alumno, producto del descubrimiento, potenciación, ejercitación del refuerzo de las cualidades de

los niños y de la creación de un clima grupal propicio para el desarrollo de éstas.

**PROYECTO NQ 3: PROYECTO DE CAPACITACION DE LIDERES NIÑOS PARA NIÑOS.**

Objetivo General:

"Capacitar a los líderes positivos de 10 a 40 año básico de la escuela D-247 en el uso de técnicas recreativas, control social y refuerzo de la conducta de los compañeros, que les permitan convertirse en facilitadores y colaboradores del profesor jefe en un plazo de 10 semanas".

Objetivo específico NQ 1

Comparativamente con los grupos de trabajo de las 4 escuelas involucradas en los proyectos NQ 1 y NQ 2, al grupo de líderes, desde el comienzo, no le fue difícil "jugar y hacer jugar". No fue necesario motivarlos, entusiastamente participaron en todas las actividades lúdicas las que luego de una breve explicación teórica, eran puestas en práctica y dirigidas por un determinado sub-grupo, liderados por un alumno de 40. Destaca especialmente, la actividad dirigida a recopilar "juegos populares" en la que tuvieron una activa participación los padres, los cuales acudieron voluntariamente a la sesión grupal a "jugar con sus hijos". De lo anterior se desprende, que el objetivo tendiente a capacitar a los líderes en el conocimiento y aplicación de técnicas recreativas, fue logrado ampliamente.

## Objetivo específico Nº 2

Bajo el lema "Nosotros somos los mejores alumnos del curso", se creó un clima propicio para que el niño fuera descubriendo sus cualidades, las que eran reforzadas por sus compañeros y alumnas seminaristas; por sus padres y profesores. Una vez detectados algunos problemas de sus compañeros, se lanzaron a la tarea de ayudarlos de acuerdo a sus capacidades e intereses, cumpliendo todos con mayor o menor grado de dificultad sus tareas de apoyo. Por ejemplo : apoyo a las tareas escolares (6 niños), invitar a jugar a los que no juegan con nadie (5 niños), juntarse con los que se portan mal para que no hagan maldades (5 niños). La mayoría de estas tareas se mantuvieron hasta el final del proyecto, de lo que se desprende que el objetivo tendiente a lograr que los niños descubran y/o afiancen sus cualidades mediante la asignación de tareas de apoyo a sus compañeros fue alcanzado por todos los participantes.

## Objetivo específico Nº 3

En este objetivo se pretendía, por una parte, que los niños aprendieran a reforzar y por otra, que fueran capaces de generar nuevos procesos al interior de sus cursos.

En relación al primer aspecto, no hubo mayores dificultades para que los niños entendieran la importancia de "felicitar" a las personas que los rodean logrando de esta manera que se volviera a emitir la conducta reforzada. Participaron activamente en un role-playing sobre refuerzo, demostrando haber adquirido no sólo la capacidad para hacerlo,

sino también para usarla en el momento oportuno.

En relación al segundo aspecto, hubo sólo un intento por proyectar la capacidad de los líderes al interior de sus cursos, el que en la totalidad de los casos tuvo resultados favorables.

Sin embargo, estas actividades, no se pudieron seguir realizando por encontrarse próxima a finalizar la implementación del proyecto, lo que impidió evaluar su accionar. Se puede concluir que el objetivo se cumplió parcialmente.

Para evaluar el **objetivo general** es preciso referirse al grado de logro de cada objetivo específico, los que se evaluaron mediante la confección de sistemas de registro de las actividades en los cuadernos de trabajo de cada niño. Así, se elaboraron compromisos de Ayuda Escolar, de Refuerzo Escolar y de Actividad Grupal.

De los 3 objetivos específicos, 2 se cumplieron en forma total y 1 en forma parcial. Esto permite deducir que se logró en grado variable de acuerdo a la edad y capacidad cognitiva y emocional de cada líder, capacitarlos en técnicas recreativas; que mediante la asignación de tareas de apoyo controlaran la conducta de sus compañeros; y, que pudieran adquirir la capacidad para reforzar la conducta adecuada de sus familiares y amigos. Faltó sólo por lograr que se convirtieran en facilitadores de nuevos procesos grupales al interior de sus cursos. De lo anterior se desprende que el objetivo general se cumplió en términos globales en la totalidad de los casos.

### 3.3 EVALUACION DE LA ORGANIZACION ADMINISTRATIVA.

#### FASE PILOTO

##### Planificación

A finales de 1990, el equipo de Seminaristas dirigido por Profesor Guía, orientó su actuar al proceso de planificación para lo cual sostuvo reuniones de trabajo con el Director de la Dirección de Asistencia Social de la institución patrocinante.

##### Organización

Ya en marzo de 1991 se procedió a organizar al grupo humano que ejecutaría la acción coordinando las actividades a realizar. Este grupo quedó constituido por Coordinador de prácticas de grupo; Docentes supervisores académicos; equipo de Asistentes Sociales supervisores institucionales; Alumnas Seminaristas; 18 alumnos en práctica de Servicio Social de Grupo; y, como profesionales de apoyo, el equipo de Neurosiquiatria infantil del hospital Van Buren.

Como una forma de dar lineamientos comunes a la intervención, las Seminaristas elaboraron y pusieron a disposición del grupo humano el Anteproyecto de investigación con sus respectivos instrumentos de medición. Junto a esto, se dio inicio a la realización de reuniones de trabajo con alumnos y supervisores; y, con alumnos y equipo de Neurosiquiatria.

El Coordinador de prácticas profesionales en conjunto con Docentes supervisores académicos, determinaron plazos para el desarrollo del proceso metodológico.

Se estableció el sistema de distribución de recursos materiales puestos en manos de Seminaristas por la institución

patrocinante.

El establecimiento de funciones, coordinación de actividades y distribución de recursos, fue adecuado para el logro de la organización del grupo humano.

### Dirección

La dirección del grupo humano en un principio se presentó como un desafío. Este fue salvado al establecerse canales de comunicación expeditos a través de los cuales circulara la información en forma eficaz. La publicación de información, entrega de documentos, entrevistas de coordinación y reuniones de trabajo, fueron elementos centrales en esta etapa.

Cabe señalar que un miembro del equipo de Seminaristas y a su vez Ayudante de la Cátedra de Teoría y Técnicas de Servicio Social de Grupo se mantuvo asequible al grupo humano durante toda la Fase y su proximidad contribuyó a mantener a los alumnos ejecutantes unidos en torno al logro de los objetivos.

Si bien las decisiones a nivel general eran tomadas por Profesor Guía, Director de la D.A.S y Seminaristas, la puesta en marcha de las mismas tenía como paso previo la presentación y discusión de ellas con todo el grupo humano. A su vez, los alumnos en práctica junto a sus Supervisores académicos e institucionales, tenían libertad de acción para adaptar los lineamientos general a las particularidades de cada grupo de sujetos de intervención. Se estimuló la contextualización de la acción profesional.

Cobraron vital importancia en esta etapa, la puesta en acción de las herramientas de la dirección a saber, comunicación e información, trabajo en equipo y coordinación interinstitucional.

La transmisión de información se hizo por vía verbal y escrita, a través de las reuniones de coordinación general periódicas y particulares, estas últimas acorde a las necesidades del grupo humano.

La delimitación clara de funciones facilitó el trabajo coordinado en equipo caracterizado por la existencia de canales de retroalimentación constante que permitieron mantener el dinamismo del proyecto realizando ajustes e innovaciones a lo programado. Se mantuvo unidad en la acción en miras a un objetivo común. La estructura de trabajo fue participativa, con un liderazgo funcional, complementario.

La coordinación interinstitucional se dio en el contexto de las sesiones de trabajo con el equipo de Neurosiquiatría infantil del hospital Van Buren, cuyos profesionales aportaron su vasta experiencia en torno a la problemática objeto de intervención. A su vez, hubo coordinación con instituciones relacionadas directa o indirectamente con el área educacional: CEDEP-Santiago, SECREDUC-Valparaíso, Centro de Diagnóstico de Viña del Mar.

Finalmente, la forma en que se llevó a cabo la etapa posibilitó mantener al grupo humano orientado al logro de los objetivos comunes, unido como tal y trabajando coordinadamente en equipo.

## Control

Se efectuaron controles mensuales en cuanto a tiempo, recursos y proceso metodológico por parte de Supervisores académicos, institucionales y equipo de Seminaristas. Permitieron introducir las correcciones necesarias al proceso de intervención en el momento preciso.

## **FASE MODELO**

### Planificación

Se inició en la mitad de la Fase Piloto, aproximadamente en mayo de 1991. A partir de la revisión de los diagnósticos y de lo observado por Seminaristas en cada escuela, surgieron como variables de mayor impacto en los sujetos de acción, agresividad y autoestima. El equipo entonces, se abocó a la tarea de recopilar bibliografía atinente a cada variable y a consultar a expertos tanto a nivel médico como educativo. resultó, finalmente, un marco de referencia específico para la intervención profesional.

La etapa concluyó en julio conjuntamente con la Fase Piloto seleccionándose, luego del proceso de sistematización de la acción profesional, las 4 escuelas que serían objeto de la implementación de la segunda etapa.

### Organización

Para lograr la coordinación racional de las actividades y vencer el reto organizativo que implica hacer que un grupo de personas que poseen capacidades distintas se unan para un mismo fin, se implementó la siguiente modalidad de trabajo:

Escuela F-279 sólo niños

Escuela F-301 niños y profesora jefe

Escuela E-260 niños, profesora jefe y padres

Escuela D-247 niños, profesora jefe, padres y líderes.

Se formularon 2 Proyectos, cada uno con 3 sub-proyectos para niños, padres y profesores respectivamente; y un 3er. Proyecto para líderes niños.

El equipo de trabajo quedó conformado por Alumnas Seminaristas, Profesor Guía, Director de la D.A.S, sicólogo del hospital \_Van Buren y Sub-Director de la escuela D-247.

#### Dirección

La dirección del equipo de trabajo recayó en las Seminaristas quienes, mediante la implementación de un canal de comunicación abierto y expedito, lograron mantener informado al grupo humano. Se realizaron frecuentes entrevistas de coordinación y trabajo las cuales permitieron introducir las correcciones necesarias al sistema, generando una retroalimentación constante y permanente.

A objeto de lograr una mayor eficacia, las Seminaristas asumieron la responsabilidad de escuelas y proyectos específicos, de la forma que sigue:

Escuelas F-279 y F-301: M. Alejandra Riquelme (líder)

Escuelas E-260 y D-247: Liliana Tapia (líder)

Proyecto N° 1: M. Alejandra Riquelme

Proyecto N° 2: Liliana Tapia

Proyecto N° 3: Liliana Tapia

Padres: Escuela E-260: Lilibiana Tapia

Escuela D-247: M. Alejandra Riquelme

### Control

Referido al conjunto de actividades que se emprenden para medir y examinar los resultados obtenidos en un periodo de tiempo determinado. En esta etapa se utilizaron los siguientes instrumentos: test A -D de agresividad y autoestima; tablas de observación; fichas sociales; cuestionarios para padres; actividades de control por sub-proyecto; tabla Gantt; registro de actividades líderes; cartillas educativas; registros de profesores.

Se puede concluir que la etapas del proceso administrativo se cumplieron adecuadamente en esta Fase. La Planificación permitió planear las actividades a realizar en orden a seleccionar variables, escuelas y a la elaboración del marco de Referencia para la intervención.

En la 2ª etapa se definieron modalidad y equipo de trabajo. La Dirección se orientó a la asignación de responsabilidades y delimitación de funciones las que se llevaron a cabo según lo previsto. Los instrumentos de control fueron suficientes en cantidad y calidad respondiendo a la rigurosidad de la Fase.

### 3.4 EVALUACION DE TECNICAS, RECURSOS Y TIEMPO

- Proyecto N° 1: "Proyecto de Modificación Conductual"

#### Evaluación de Técnicas

Sin duda, al trabajar con escolares, son las técnicas recreativas y artísticas las que acaparan su atención. Estuvieron presentes en distintas modalidades en cada sesión actuando como liberadoras de energía, tensión y despliegue de creatividad.

En el sub-proyecto de niños destaca la efectividad de 3 técnicas: la discusión en pequeño grupo unida a la modalidad de trabajo en sub-grupos por afinidad, se constituyó en espacio de encuentro e intimidad para los niños permitiéndoles ensayar roles y gozar de confianza. El refuerzo, a través de una expresión simbólica en el Semáforo fue eficaz en un primer momento para extinguir conductas y su consistencia, derivó en el empleo de éste ante la elicitación de nuevas conductas. El éxito del Semáforo quedó demostrado en los contextos en que se implementó. El Refuerzo Social modelado por Seminaristas, condujo a que este permaneciera en los grupos durante toda la intervención ya que puso frente al niño, habituado a la descalificación, el reconocimiento de él en positivo lo que lo puso en situación de cambio. El Contrato Conductual condujo a los niños a comprometerse en el cambio de conductas específicas. La forma en que se suscribió, solemnemente, y los plazos establecidos para él, fueron adecuados para que más del 60% de los sujetos del proyecto lograran autocontrolar su conducta en el plazo determinado para ello.

En el sub-proyecto de padres las técnicas que se mostraron

más eficaces fueron Apoyo, educación y guía, Clarificación, confrontación y Asignación de Tareas. Esta última tuvo el mérito de constituirse en la puesta en práctica de los contenidos educativos entregados a los padres.

En el sub-proyecto de profesores, las entrevistas de coordinación y trabajo fueron las técnicas que permitieron a nivel general, el logro de los objetivos en razón de que facilitaron la creación de un espacio de trabajo en conjunto en que el tópico central eran los niños.

#### Evaluación de recursos

En cada uno de los sub-proyectos, los recursos humanos, materiales y financieros fueron los necesarios para su óptima implementación. Cabe hacer la salvedad de que en el sub-proyecto de padres no se contó con sala en el establecimiento durante la tarde por lo cual, se derivó en una trabajo de casos con las familias. Se puso a disposición de niños y padres abundante material escrito confeccionado por Seminaristas. Los recursos humanos se constituyeron en retroalimentadores de la labor profesional.

#### Evaluación del tiempo

El tiempo dedicado al proyecto en general fue adecuado para que se manifestaran sus logros. En el sub-proyecto de niños se considera que el objetivo referido al autocontrol necesita, de acuerdo al medio escolar en que se implemente, m.

**Proyecto N°2: DE FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA.**

#### Evaluación de técnicas

Respecto a las técnicas con mayor grado de efectividad

para el logro de los objetivos de los respectivos sub-proyectos, se pueden mencionar en el caso de los niños las recreativas artísticas, audiovisuales y las de reflejo, clarificación, reflexión y asignación de tareas. Se debe destacar la técnica discusión en pequeño grupo gracias a la cual se creó al interior de los sub-grupos el clima propicio, basada en el respeto y confianza mutua, para la autoinstrucción y autoinspección, técnicas necesarias para el logro del descubrimiento por parte de los niños de sus cualidades, lo que finalmente se obtuvo con un excelente nivel de resultados.

En relación a los padres las técnicas más útiles fueron la reestructuración, clarificación, confrontación, apoyo, educación y guía, asignación de tareas y las audiovisuales.

Respecto a los profesores destaca la entrevista observación y asignación de tareas.

#### Evaluación de recursos

En cuanto a los recursos aportados por la institución, fueron suministrados en cantidad y calidad adecuada. Incluso se contó en determinados momentos con un item para golosinas y colaciones para los niños.

#### Evaluación de tiempo

El tiempo previsto para la implementación del proyecto comprendía 8 sesiones, la que se realizaron a partir de la semana del 14 de octubre y hasta el 2 de diciembre, de acuerdo a lo planificado. El período fue suficiente para operar los cambios requeridos en los niños y en las profesoras de las escuelas F-301 y D-247.

## Proyecto N°3: **CAPACITACION DE LIDERES NINOS PARA NINOS.**

### Evaluación de técnicas

Respecto al proyecto de capacitación, se pueden mencionar como las técnicas más adecuadas, las recreativas, las proyectivas, las de expresión manual y las audiovisuales. Estas últimas permitieron, especialmente a los más pequeños la adecuada internalización de los contenidos cognitivos como por ejemplo, concepto de refuerzo y cualidad. Resalta la utilización de la técnica discusión en pequeño grupo, la que posibilitó "el aprender jugando"; se convirtió en la instancia facilitadora y modeladora de las conductas que a nivel interno y externo se les exigían a los niños dada su condición de líderes.

### Evaluación de recursos

En cuanto a los recursos utilizados en el proyecto, además de los proporcionados por la institución patrocinante, se contó con un aporte adicional de las alumnas seminaristas y de los padres de los líderes, el que estuvo destinado principalmente a la realización de actividades de índole lúdico-recreativo.

### Evaluación del tiempo

Respecto al tiempo presupuestado para la implementación del proyecto, éste fue adecuado. Se realizaron 10 encuentros formales, los días sábados, y algunos extraordinarios durante la semana, los que posibilitaron el logro de los objetivos en grados variables, dada la diferencia cognitiva y emocional entre los participantes. Finalmente, dada la finalización del año académico, faltó tiempo para cumplir el objetivo tendiente a lograr que los líderes se convirtieran en generadores de nuevos procesos grupales, el que se cumplió en forma parcial.

#### **IV. CONCLUSIONES**

#### IV. CONCLUSIONES

- Respecto de la Fase Piloto.

1. Culminada la fase de investigación se puede concluir para el colectivo de estudio, compuesto por 135 alumnos de 3º y 4º año básico que asisten a escuelas urbano populares, lo que sigue:

El Rechazo Sicológico, referido al grado en que los padres o sustitutos no aceptan al menor lo que se manifiesta en los ámbitos conductual y afectivo; y la Atmósfera Familiar deficiente en cuanto interacciones familiares resultantes de la estructura de poder, nivel comunicacional y sistema normativo, serían los principales factores que inciden en los Problemas de Conducta y en particular, en la Agresividad.

A su vez, el bajo nivel de Autoestima de los sujetos de estudio estaría asociado a la ausencia de una Figura Protectora reforzadora y a la existencia de Mecanismos de Rotulación al interior del grupo curso.

2. En relación a la Sistematización de la experiencia profesional se puede señalar:

- En tanto corte evaluativo al término de la Fase Piloto, permitió determinar los logros y fracasos, constituyéndose en la base para la posterior implementación de la Fase Modelo.

- Cuando se implementa un proyecto que involucra a un equipo de trabajo numeroso como aconteció en la Fase Piloto, a nivel de proceso administrativo es importante centrar la atención en la creación y mantención de canales de comunicación abiertos y

expeditos, que propicien un trabajo mancomunado y una retroalimentación constante.

- Respecto de la Fase Modelo .

3. Formar un grupo de desarrollo con niños con y sin problemas, evita la estigmatización de estos últimos y permite facilitar los grados de cambio a través del modelaje de conductas socialmente valoradas por parte de los niños que carecen de problemas (modelos) al interior del grupo.

4. El estilo de conducción directivo, orientado al logro de ascendiente y que posibilite la creación de una atmósfera grupal democrático-participativa, es efectivo para lograr control social a nivel individual y grupal, en niños del nivel superior del primer ciclo básico.

5. Para modificar conductas desadaptativas en el medio escolar surge adecuada la secuencia control-autocontrol-elicitación de nuevas conductas la que debe desarrollarse en lo que Naggy llama "Contexto favorable".

6. Parece ser que al trabajar con niños que se encuentran en la Edad Escolar, la utilización de la secuencia: Refuerzo Concreto (permite logro de control) - Refuerzo Simbólico (conlleva al logro de control y autocontrol) - Refuerzo Social, es útil para acceder a un nivel más avanzado cual es, la elicitación de nuevas conductas.

7. Para lograr implementar con éxito un programa de Autoestima a nivel grupal, es previa la obtención de control y autocontrol de las conductas agresivas, de manera de crear una

clima grupal propicio para la introspección y potenciación del yo.

8. Un programa de Salud Mental integral, que integre aspectos cognitivos, afectivos y lúdico-recreativos, es eficaz para mejorar el comportamiento del escolar y para potenciar sus capacidades.

9. Al intentar capacitar a un niño en liderazgo, es útil implantar la secuencia: capacitación - asignación de tareas a nivel de pequeño grupo - proyectar su acción al curso; independientemente de su edad cronológica.

10. Si se pretende capacitar a un niño en liderazgo, es útil implementar un programa conjunto con el profesor y sus padres, tendiente a convertirlos en potenciadores y sostenedores de la conducta de liderazgo en el niño.

11. Para optimizar el grado de impacto de un proyecto social tendiente a modificar conductas en escolares, es necesario trabajar con un modelo que involucre a todos los actores del proceso educativo (profesores, niños, padres) en una acción conjunta y coordinada.

12. La atmósfera familiar deficiente no es la única generadora de Problemas de Conducta en el niño. Lo es, y en grado importante la institución escolar al imprimir un rótulo a los educandos dependiente de su nivel intelectual, socioeconómico, cultural y comportamental al interior del aula.

La realización de un programa que involucre a los profesores en forma activa contribuirá a minimizar la

incidencia de las desigualdades generadas por el sistema educativo, en los niños de sectores populares.

13. Si se pretende prevenir la aparición de conductas atípicas a nivel escolar, es recomendable implementar un programa de Salud Mental a nivel de 3º y 4º básico ya que, dada la etapa de desarrollo que viven los niños y la estructuración de la práctica educativa, la familia y el profesor mantienen aún estrechos vínculos con el niño, lo cual no sucede en etapas posteriores en que el grupo de pares asume el lugar de ambos.

**BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFIA.

- ALCANTARA, J. "Cómo educar la Autoestima". Ed. CEAC, Barcelona, 1990.
- ALVARADO, S. y otros. "Programa de prevención primaria de drogadicción en escolares de la escuela E-286 de la población Juan Montedónico de Valparaíso". Tesis para optar al título de Asistente Social. U. de Valparaíso, 1986.
- ARAGONESES, J y otros. "Desarrollo de la autonomía del niño en el mundo de hoy". Esc. de Educación, P.U.Católica de Chile, Santiago, 1985.
- ARAVENA, J y otros. "Estudio de un índice de ajuste al medio escolar". Tesis para optar al título de Profesor de Educación General Básica. U.Católica de Valparaíso, Valparaíso, 1981.
- ARON, A.M., SARQUIS, C. "Manejo de problemas conductuales en la sala de clases". Ed. Salesiana, Santiago, 1978.
- AVILA, P. y otros. "Estudio de asociación entre madurez social y rendimiento escolar". Tesis para optar al título de Profesor de Educación General Básica. U.Católica de Valparaíso, Valparaíso, 1983.
- AYLWIN, N. y otros. "El contexto familiar en la problemática del menor en situación irregular". RTS No. 49. Escuela de Trabajo Social P.U.Católica de Chile, Santiago, 1986.
- AYLWIN, N. y otros. "Un enfoque operativo de la metodología del Servicio Social". Escuela de Trabajo Social, P.U.Católica de Chile, Santiago, 1966.
- BANDURA, A. RIBES IÑESTA, E. "Modificación de conducta: análisis de la agresividad y la delincuencia". Ed. Trillas, México, 198
- BEAS, J. CID, E. "Bases psicológicas para la educación del escolar básico". Escuela de Educación, P.U.Católica de Chile, Santiago, 1982.
- BERTWART, T. ZEGERS, L. "Psicología del Escolar". Ed. Nueva Universidad, Colección Teleduc. P.U.Católica de Chile, Santiago, 1980.
- BLALOCK, H. "Estadística Social". Fondo de Cultura Económica, México, 1966.
- BRALIC, S. SEGUEL, X. "Prevalencia de trastornos síquicos en la población escolar de Santiago". CEDEP-UNICEF, Santiago, 1983.

- BRIONES, . "Evaluación de programas sociales: teoría y métodos de investigación evaluativa". PIIE, Santiago, 1985.
- CARDEMIL, C. "Detrás del pizarrón: una guía para la revisión de la práctica docente". CIDE, Santiago, 1987.
- CONSTANT, R y otros. "Socialización del niño chileno en una subcultura". RTS No. 32. Escuela de Trabajo Social P.U.Católica de Chile, Santiago, 1980.
- ERICKSON, E. "Infancia y Sociedad". Ed. Hormé, Bs. Aires, 1973.
- FELDMAN, L. "Trabajando con problemas conductuales en la escuela". CPEIP, Santiago, 1989.
- FERNANDEZ, D. y otros. "Afecto y poder en el padre: su relación con el rendimiento escolar, las destrezas sociales y los problemas conductuales en los escolares". Tesis para optar al título de Psicólogo. P.U.Católica de Chile, Santiago, 1989.
- GARCIA-HUIDOBRO J.E. y otros. "Educación Popular en Chile". CIDE, Santiago, 1989.
- GENOVARD, C. "Problemas emocionales en el niño". ED. Herder, Barcelona, 1982.
- GESSEL, A. "Psicología evolutiva de 1 a 16 años". Ed. Paidós, Barcelona, 1973.
- HURLOCK, E. "Desarrollo psicológico del niño". Ed. Mac Graw Hill, N. York, 1967.
- KOPP, J. "El currículum personalizado: método y diseño". Ed. Paidós, Barcelona, 1975.
- KRUMBOLTZ, H. "Cómo cambiar la conducta del niño". Ed. Guadalupe, México, 1974.
- LAGOS, R. Discurso de inauguración del Año Escolar 1991. Ministerio de Educación, 1991.
- LAGOS, R. Discurso de inauguración del Año Escolar 1992. Ministerio de Educación, 1992.
- LEWIS, D. "Desarrolle la inteligencia de su hijo". Ed. Martínez Roca S.A., Barcelona, 1983.
- LEY ORGANICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA. Diario Oficial,
- MILICIC, N. y otros. "Vivir en Familia". Publ. LoCastillo, Santiago, 1985.

- MONTENEGRO, H. y otros. "Salud Mental Escolar: estandarización del Inventario de Problemas Conductuales y Destrezas Sociales de T. Achenbach para niños de 6 a 11 años". CEDEP-UNICEF, Santiago, 1983.
- MUSSEN, T y otros. "Desarrollo de la personalidad del niño". Ed. Trillas, México, 1974.
- OCHOA, J. SANTIBAÑEZ, E. "LA niñez: un concepto que discrimina". CIDE, Santiago, 1985.
- PAPALIA, D. y otro. "Desarrollo Humano". Ed. Mac Graw Hill, México, 1988.
- PIAGET, J. "Seis estudios de Psicología". ED. SEix Barral S.A. Barcelona, 1973.
- RAPAILLE, G. "Escúchelo, es su hijo". ED. Juan Gránica, Barcelona, 1982.
- ROGERS, C. "Libertad y creatividad en la educación". Ed. Paidós Educador, Barcelona, 1986.
- ROGERS, C. "Grupos de encuentro". Amorrortu editores, Bs. Aires, 1984.
- SHEA, T. "La enseñanza de niños y adolescentes con problemas de conducta". Ed. Médica Panamericana, Bs. Aires, 1986.
- TIRONI, E. "Es posible reducir la pobreza en Chile" Ed. Zig-Zag, CED, Santiago, 1989.
- VALENZUELA, A. "La autoestima en los estudiantes". Revista de Educación No. 111, CPEIP, Santiago, 1983.
- VARAS, P. SALINAS, L. "Psicología, desarrollo y aprendizaje". Serie Ciencias del Hombre, CPEIP, Santiago, 1988.

**ANEXOS**

## ANEXO N° 1

### "PROYECTOS QUE INTEGRAN EL AREA BIENESTAR ALUMNOS".

En el contexto de los proyectos implementados por la Dirección de Asistencia Social de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social, se presentan al lector los proyectos específicos realizados por el equipo de profesionales en el DEPARTAMENTO DE BIENESTAR DE ALUMNOS.

#### 3.1. ALIMENTACION

##### Objetivos:

Coordinar y supervisar los programas de alimentación complementaria de los educandos de la comuna, catalogados en índice de extrema pobreza.

##### Meta:

Lograr que el 100% de los establecimientos educacionales que perciben alimentación complementaria a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, la entreguen a los alumnos más necesitados.

##### Acciones:

- a) Investigar las reales necesidades de alimentación en cada Unidad Educativa, de acuerdo a los estudios de Estratificación Social realizados en la población escolar.
- b) Solicitar a JUNAEB aumento y/o distribución de las raciones.
- c) Coordinar las actividades de alimentación entre Unidad Educativa, Corporación y JUNAEB.
- d) Realizar reuniones con profesores relacionadores de Bienestar y la Dirección de Servicio Social.
- e) Supervisar la ejecución de los Programas de Alimentación Complementaria en cada Unidad Educativa.
- f) Evaluación periódica de los programas de alimentación.

**Recursos:**

Humanos:

- Profesores coordinadores de cada unidad educativa.
- Manipuladora de Junta de Auxilio Escolar y Becas.

Materiales:

- Material fungible de cocina.

Institucionales:

- Corporación Municipal de Valparaíso.
- JUNAEB.
- Industrializadora de Alimentos Ltda.
- Caritas Chile de Valparaíso.

Tiempo:

- Desarrollo del año escolar.

Evaluación:

- Cuantitativa al final del año escolar.

**Objetivos:**

Implementar Programas de Alimentación en las Unidades Educativas de Enseñanza Media, donde no exista este tipo de actividades dirigidos a los alumnos clasificados en índice de extrema pobreza.

**Meta:**

Poner en marcha un Programa de Alimentación Complementaria, que beneficie a 30 alumnos catalogados en índice de extrema pobreza.

**Acciones:**

- Realizar gestiones en instituciones como JUNAEB y Cáritas para obtener los recursos.
- Preparar los proyectos de alimentación.
- Realización de convenio entre Corporación Municipal, Centro General de Padres y Apoderados JUNAEB.
- Supervisar y asesorar los nuevos programas que se pongan en marcha.
- Evaluación periódica de los programas.

**Recursos:****Humanos:**

- Docentes directivos de unidades educativas.
- Profesor Coordinador de cada unidad educativa.

**Materiales:**

- Material fungible de cocina.

**Institucionales:**

- Caritas Chile.
- JUNAEB.
- Comercio e Industria.
- Centros de Padres.
- Departamento Social Comunal del Ministerio del interior.

**Tiempo de Desarrollo:**

- Año escolar.

**Evaluación:**

- Cualitativa y cuantitativa.

### 3.2. BENEFICIOS.

#### Objetivos:

- Colaborar a la labor docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de lograr un buen rendimiento de los educandos.
- Contribuir a evitar la deserción escolar y elevar los niveles de asistencia de los educandos.

#### Metas:

- Lograr que un total de 120 alumnos, previa selección, de los establecimientos dependientes de la Corporación, postulen a la Beca Presidente de la República.
- Entregar el 100% de los casos detectados, beneficios de becas (del Banco de Solidaridad Estudiantil), becas internas de las unidades educativas, matrícula liberada, etc).
- Atención profesional a los alumnos que presenten más de un 50% de inasistencia a clases.

#### Acciones:

- Divulgación de beneficios y requisitos de la Beca Presidente de la República y beca "Banco de Solidaridad Estudiantil".
- Otorgar beneficios escolares a los alumnos de enseñanza básica y media (becas internas).
- Otorgamiento de becas de liberación de pago de matrícula a los alumnos de buen rendimiento escolar.
- Elaboración de Informes Sociales para postulantes a Becas "Presidente de la República", "Banco de Solidaridad Estudiantil", etc.
- Entrevistas y reuniones con alumnos, padres y apoderados.
- Reuniones informativas de coordinación y evaluación con docentes superiores y profesores relacionadores de bienestar.
- Estudio de casos de alumnos que presenten altas tasas de inasistencia a clases (más de un 50%).
- Entrevistas de investigación y tratamiento con alumnos padres y apoderados.

- Realización de gestiones y entrevistas con profesionales de instituciones utilizadas como recursos con fines de tratamiento de problemas de ausentismo.
- Análisis de la variable "Ausentismo" con el objeto de conocer factores que la generan, sus características y dimensión del problema.
- Programación de acciones a objeto de crear al interior de cada unidad educativa, roperos escolares y banco de útiles.
- 25 becas para alumnos de 4º año medio para eximirse del pago de cuota de Prueba Aptitud Académica.
- Confección y mantención de Kárdex Central de alumnos con:
  - a) problemas socioeconómicos.
  - b) problemas de adaptación escolar (rendimientos, ausentismo y personalidad).
  - c) Kárdex de alumnos beneficiarios.
  - d) Selección de postulantes al Hogar Torpederas.

**Recursos:**

**Humanos:**

- Orientadores y profesores jefes de unidades educativas.
- Alumnos en Práctica y de Seminarios de Tesis de Servicio Social de Universidades.

**Materiales:**

- Vestuario, libros y útiles escolares.

**Institucionales:**

- Banco de solidaridad estudiantil.
- Colegios particulares.
- Centros de alumnos, centros de padres, comités de bienestar de las unidades educativas.
- Universidad de Valparaíso.
- Universidad Católica de Valparaíso.
- Hospital El Salvador.
- Consultorios periféricos.

**Tiempo de Desarrollo:**

- Durante el año escolar.

**Evaluación:**

- Cualitativa y cuantitativa.

**3.3. MEDICO-DENTAL.****Objetivos:**

Contribuir a la salud médico-dental del alumnado a través de acciones de prevención y tratamiento.

**Metas:**

- Lograr que el 100% de los alumnos, en los casos que corresponda, hagan uso del Seguro de Accidente Escolar, en cada unidad educativa.
- Lograr que el 100% de los alumnos que carecen de previsión y se encuentren estratificados en Indices 1, 2 ó 3 reciban atención médica gratuita.
- Coordinar la atención dental entre los consultorios periféricos y las unidades educativas.
- Cubrir el 100% de necesidades de lentes ópticos y atención oftalmológica de los alumnos en situación de extrema pobreza, a través del Club de Leones.
- Creación y organización de un Banco de medicamentos.

**Actividades:**

- Informar a los directores y/o profesores relacionadores de bienestar de alumnos de cada unidad educativa, de los recursos asistenciales y requisitos a que tienen derecho los alumnos para la atención médico-dental gratuita, a través de reuniones y circulares.

- Organizar y coordinar programas preventivos de salud.
- Gestionar la obtención de recursos médicos.
- Apoyar, promover y gestionar la realización de estudios científicos del estado de salud y condiciones de la población escolar.
- Supervisar y evaluar proyectos médico-dentales en la población escolar.

**Recursos:**

**Humanos:**

- Profesores relacionadores de cada unidad educativa.
- Practicantes de Odontología, Medicina, Enfermería y Servicio Social.
- Profesores de Educación Física.
- Profesores de Biología.
- Orientadores de las unidades educativas.

**Institucionales:**

- Asistencia Pública.
- Posta Infantil.
- Consultorios Periféricos del Servicio de Salud.
- Escuela de Medicina, Odontología y Enfermería de la Universidad de Valparaíso.
- Hospital "El Salvador".
- DIGEDER.
- Hospital "Carlos van Buren".
- Hospital "Valparaíso".

**Tiempo de Desarrollo:**

- Año Escolar.

**Evaluación:**

- Cualitativa y cuantitativa.

### 3.4. ASISTENCIAL.

#### Objetivo:

- Diagnosticar la problemática del alumno y familia de aquellos casos que presenten situaciones conflictivas que afecten su rendimiento escolar y asistencia a clases.
- Tratar a los alumnos que presenten situaciones conflictivas, con el fin de que participen activa y eficazmente en el proceso educativo.

#### Metas:

- Otorgar atención profesional al 100% de los casos que presenten problemas de drogas, alcoholismo, psico-sexuales, riesgo de situación irregular, vagancia, delincuencia, conductuales, familiares y sociales en general.

#### Acciones:

- Realización de estudios en las unidades educativas con fines de exploración, detección y diagnóstico social.
- Entrevistas y reuniones técnicas con docentes directivos, orientadores y profesores de las unidades educativas con fines de coordinación, de estudio y tratamiento de casos.
- Realización de visitas domiciliarias a alumnos en situación conflictiva.
- Entrevistas y reuniones de trabajo con profesionales constituidos en recursos para fines de estudio, prevención y tratamiento de diferentes problemáticas que puedan afectar al joven.
- Realización de Escuelas de Padres (en proyecto aparte).
- Programa de prevención de drogadicción y alcoholismo en el marco del plan joven que impulsa la I. Municipalidad de Valparaíso en 13 establecimientos de enseñanza media y en 7 unidades vecinales.
- Programa de educación sexual para alumnos de 1º a 3er. año medio para 13 establecimientos educacionales, patrocinado por la Gobernación Provincial de Valparaíso y Fundación Andes.

- Elaboración de Informes Sociales.
- Realización de actividades de evaluación de programas.
- Entrevistas de investigación y tratamiento con alumnos, padres y apoderados.
- Realización de investigaciones referidas a las problemáticas antes enunciadas.
- Investigación de la realidad familiar y comunal del área abarcada por la Corporación en el marco del desarrollo educativo de la comuna.
- Confección y mantención de un kárdex central de alumnos con situaciones conflictivas antes enunciadas.
- Programa de capacitación de monitores de educación sexual, con el patrocinio de APROFA.

**Recursos:**

**Humanos:**

- Docentes directivos de las unidades educativas.
- Orientadores.
- Profesores Jefes.
- Médico y psicólogos.

**Materiales:**

- Material de oficina.

**Institucionales:**

- Consultorios periféricos.
- Hospital "El Salvador"
- Tribunal de Menores.
- Casa de Protección de Menores.
- Universidad de Valparaíso (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales).
- Universidad Católica de Valparaíso.
- Academia Superior de ciencias Pedagógicas.
- Consultorio Jurídico.
- Dirección de Educación de la Corporación.
- DIGEDER.

**Tiempo de Desarrollo:**

- Año escolar.

**Evaluación:**

- Evaluación de progreso de los programas.
- Evaluación de resultados.
- Evaluación de efectos.
- Evaluación de impacto.

Se utilizarán técnicas como: Cronograma, Diagrama Gantt, Juicio de Jueces o de expertos, Informes Testimoniales, estudio de casos, etc.

**Técnicas a utilizar:**

- Entrevista preliminar y dirigida.
- Reuniones grupales y técnicas.
- Encuestas y cuestionarios.
- Técnicas audio-visuales.
- Conferencias, foros, paneles y exposiciones.
- Visitas domiciliarias.
- Observación directa.

## ANEXO N° 2

### "PROYECTOS QUE INTEGRAN EL AREA FUNCIONARIOS".

La Dirección de Asistencia Social, consciente de las necesidades de los funcionarios y como una acción concreta destinada a elevar los niveles de vida del personal, ha implementado los siguientes proyectos.

#### 1.- MEDICO-DENTAL:

##### 1.1 Marco de referencia:

De acuerdo a las investigaciones realizadas en instituciones públicas y privadas, el equipo de Asistentes Sociales propone establecer un Convenio con el Servicio Médico-Dental de la Cámara Chilena de Construcción, organismo delegado de FONASA, por cuanto se estima que es la entidad que cubre con mayor amplitud y en términos muy favorables las necesidades del personal en materia de salud, tanto para el funcionario como para su grupo familiar.

Sin embargo, a fin de que este beneficio se proyecte al mayor número de funcionarios posibles, es fundamental el aporte del empleador, el que asciende aproximadamente en un 2% de la renta imponible, en tanto que el funcionario aporta un 1,057% del total de sus remuneraciones.

##### 1.2 Objetivos:

"Cautelar la salud del funcionario en su trabajo o fuera de él".

##### 1.3 Meta:

"Incorporar al 100% del personal afiliado al Departamento Asistencial al proyecto médico-dental".

##### 1.4 Actividades:

- Reunión con gerencia, Dirección de Servicio Social y Cámara Chilena de la Construcción.
- Charlas informativas a las diferentes áreas, departamentos y unidades educativas, a objeto de dar a conocer el proyecto.
- Inscripción voluntaria para afiliarse al Convenio a través de un formulario tipo.
- Orientación a los funcionarios para que obtengan los beneficios que corresponden.

### **1.5 Recursos:**

#### **Humanos:**

- Asistentes Sociales.
- Profesores coordinadores de unidades educativas.

#### **Materiales:**

- Material fungible de oficina.

#### **Institucionales:**

- Servicio Médico Cámara Chilena.
- Corporación Municipal.

#### **Financieros:**

- 2% aporte empleador.
- 1.057% aporte trabajador.

### **1.6 Tiempo de Desarrollo:**

A partir de Abril de 1985.

### **1.7 Evaluación:**

- Cuantitativa al final del año.

## **2.- ASISTENCIAL.**

### **2.1 Objetivos:**

Establecer en una primera etapa programas de acción en lo relativo a: vivienda, capacitación y atención profesional de Servicio Social.

### **2.2 Metas:**

Cubrir las necesidades de orientación habitacional al 100% de los funcionarios que tengan necesidad de vivienda.

- Cubrir las necesidades de capacitación técnico-profesional y administrativo del personal dependiente de la Corporación a través de programas que realicen instituciones públicas o privadas.

- Entregar al 100% de los casos detectados, atención profesional de Servicio Social.

### **2.3 Actividades:**

- Diagnosticar la realidad socioeconómica de los funcionarios dependientes de la Corporación.
- Elaborar proyectos de acción social de acuerdo a las necesidades más sentidas.
- Reuniones de carácter informativo con Gerencia, Areas, Departamentos y Unidades Educativas, a objeto de dar a conocer los proyectos.
- Establecer convenios con instituciones públicas y privadas en materia de capacitación y vivienda.
- Entrevistas individuales y reuniones grupales.
- Realizar trámite y gestiones a nivel de Corporación, instituciones públicas y privadas.
- Actividades de evaluación cuantitativa y cualitativa.

"PROYECTOS REFERIDOS AL AREA DE EXTENSION".

Estos proyectos dicen relación con la incorporación activa de la comunidad al proceso educativo.

a) **Escuela de Padres.**

**Objetivo:**

Lograr que los alumnos disfruten de hogares en que haya mayor conciencia de las responsabilidades paternas y mayor comprensión en cuanto a exigencias y problemas del desarrollo de los hijos.

**Metas:**

- Organizar las Escuelas de Padres en las unidades educativas dependientes de la Corporación Municipal para el Desarrollo Social.
- Realizar una vez al año una Escuela de Padres en nivel de Educación Básica y en nivel de Educación Media.

**Actividades:**

- Divulgar las tareas de las Escuelas de Padres, de modo que participen en sus actividades, las promueven y colaboren con ellas en las unidades educativas.
- Capacitar a profesores-monitores para que colaboren en las Escuelas de Padres.
- Elaborar Programas con temas a tratar en las Escuelas de Padres, según intereses manifestados por padres y/o apoderados a profesores.
- Informar a las unidades educativas sobre el funcionamiento y programas de estas escuelas.
- Contactarse con las instituciones públicas y privadas a objeto de formar un equipo multiprofesional.
- Informar a la Gerencia sobre las actividades desarrolladas en las escuelas de Padres, al término de cada ciclo de éstas.
- Evaluar periódicamente las actividades desarrolladas.

**Recursos.**

**Humanos:**

- Asistentes Sociales.
- Profesor Coordinador.
- Directores Escuelas y Liceos.

- Profesor Coordinador.
- Directores Escuelas y Liceos.
- Orientadores.
- Otros profesionales.

**Materiales:**

- Material de oficina.
- Circulares, afiches, otros.
- Material audio-visual.

**Institucionales:**

- FONASA.
- CENFA.
- Universidad de Valparaíso.
- Universidad Católica de Valparaíso.
- Corporación Municipal de Valparaíso.

**Tiempo:**

- Durante el año escolar.

**Evaluación:**

- Cuantitativa y cualitativa al final de cada Escuela de Padres.

**b) Prácticas Profesionales y/o Seminarios de Tesis:**

**Objetivo:**

Propiciar la incorporación de los alumnos practicantes o seminaristas al Departamento de Extensión.

**Meta:**

Lograr que el 100% de los alumnos practicantes o seminaristas se incorporen activamente en acciones concretas de Servicio Social en el Departamento de Extensión.

**Actividades:**

- Coordinar las Prácticas Profesionales entre las Universidad y/o Centros Educativos de la Comuna con el Departamento de Extensión de la Corporación Municipal.

- Supervisar a los alumnos en los Centros que se destinen para tal efecto.

- Apoyar profesionalmente a los alumnos en su práctica, a fin de que logren integrar sus conocimientos teóricos al tratamiento de problemáticas sociales, tanto individuales y/o familiares en el ámbito educacional.

- Informar periódicamente a la Gerencia sobre el desarrollo de las prácticas profesionales.

- Evaluar los efectos de las prácticas profesionales en el área educacional.

**Recursos.****Humanos:**

- Asistentes Sociales.
- Directores de unidades educativas.
- Profesores.
- Alumnos de unidades educativas.
- Otros profesionales.

**Materiales:**

- Material de oficina.
- Circulares y afiches.
- Otros.

**Institucionales:**

- Universidad de Valparaíso (Escuela Servicio Social).
- Universidad Católica de Valparaíso.
- Liceo Técnico A-24
- Otros Centros de formación técnica.

**Tiempo:**

- Año escolar.

**Evaluación:**

- Cuantitativa y cualitativa al final de cada Práctica Profesional.

ANEXO N° 4

"CARACTERIZACION SOCIODEMOGRAFICA"

En este punto se consigna la situación del colectivo de estudio en torno a las variables Ocupación y Vivienda.

2.2.4. Ocupación.

Se refiere a la situación laboral de padres y/o figuras sustitutas. La clasificación corresponde a las categorías empleadas en la escala de Himmel y otros (1981) y usada por el equipo investigador que estandarizó el test de Achenbach.

CATEGORIAS	PADRE		MADRE	
	N	%	N	%
Cesante	5	4.5	2	1.5
Dueña de casa	-	-	83	61.9
Obrero no especializado	22	20.3	2	1.5
Obrero especializado	16	14.7	-	-
Sub-Oficial FF.AA.	6	5.5	-	-
Trabajador independiente	14	12.9	9	6.8
Empleado de servicios	35	32.1	30	22.5
Pequeño comerciante	4	3.6	1	0.7
Profesional	2	1.9	1	0.7
Jubilados-PASIS	5	4.5	6	4.4
	109	100	134	100.0

De los 109 padres y/o figuras paternas sustitutas, la categoría ocupacional que concentra mayor número de casos, es la de Empleados de Servicios, con 32.1% (35 casos), entre los que se cuentan: auxiliares, junior, choferes, cocineros, jardineros, aseadores, dependientes, auxiliares paramédicos, etc..., los cuales tienen trabajo permanente, con previsión e ingreso estable, el que por lo general asciende al mínimo.

En 2° lugar se ubican los obreros no especializados con un 20.3% (22 casos), los que desempeñan diferentes oficios, principalmente en el área de la construcción, en forma inestable, sin previsión ni salario fijo.

Los obreros especializados alcanzan al 14.7% (16 casos), se cuentan albañiles, carpinteros, gáster, electricistas, tripulantes, empleados portuarios, entre otros; los cuales presentan por lo general trabajo estable, previsión e ingresos determinados por la actividad específica.

En la categoría de trabajadores independientes, se ubican aquellos padres que desempeñan diversas actividades por cuenta propia, en forma inestable, sin previsión y con ingresos variados, como: comerciantes ambulantes, pescadores, cargadores de feria..., los que alcanzan al 12.9% (14 casos).

En relación a las figuras maternas, casi la totalidad se encuentran presentes en el núcleo familiar, siendo su actividad principal la de dueña de casa con un 61,9% (83 casos).

Las madres o sustitutas que se ubican en la categoría Empleada de Servicios representan el 22,5% (30 casos) y se desempeñan principalmente como trabajadoras de casa particular con jornada completa o parcial y como auxiliares.

El 6,8% que se dedica a actividades por cuenta propia se dedica al comercio ambulante y a labores de apoyo al presupuesto familiar como coser, cortar el pelo y tejer.

#### 2.2.6. Vivienda.

Esta variable fue medida a través de las dimensiones: calidad del ocupante, estado de conservación, equipamiento, saneamiento básico, aseo-ornato y hacinamiento.

La información se presenta diferenciada por grupos A (90 casos) y B (45 casos).

Para una mejor lectura de los cuadros se presentan las siguientes abreviaturas:

- |                      |                    |
|----------------------|--------------------|
| - C (Casa)           | - P (Propietario)  |
| - D (Departamento)   | - A (Arrendatario) |
| - Cnv. (Conventillo) | - All. (Allegado)  |
| - Md. (Mediagua)     | - Mj. (Mejora)     |
| - Pz (pieza)         |                    |

- Calidad de Ocupante:

GRUPO A								
	C	D	Cnv	Md	Mj	Pz	Total	%
P	28	6	-	11	7	1	53	58.8
A	20	2	3	2	1	-	28	31.2
All	1	-	-	-	-	-	1	1.1
C	4	-	-	3	1	-	8	8.9
							90	100.0

GRUPO B								
	C	D	Cnv	Md	Mj	Pz	Total	%
P	20	-	-	2	-	-	22	48.9
A	6	1	2	-	1	-	10	22.3
All	2	-	-	-	-	-	2	4.4
C	7	-	-	2	2	-	11	24.4
							45	100.0

Un primer aspecto que destaca y que es fuente de seguridad para el grupo familiar, es la calidad de propietario de la vivienda. Se ubican en esta categoría el 58,8% del grupo A y el 48,9% del grupo B.

En cuanto a arrendatarios, se tiene que el 31,2% del grupo A y el 22,3% del grupo B tienen esta calidad, correspondiendo en su mayoría a casas.

Junto al número de viviendas cedidas por parientes a sus moradores, que alcanzan un 8,9% en el grupo A y un 24,4% del grupo B. Llama la atención el bajo número de allegados (3), el que alcanza sólo al 5% porcentaje que contrasta con las cifras oficiales dadas al respecto para los sectores de bajos ingresos.

Finalmente, cabe señalar que el 65% del total de sujetos de estudios habita viviendas permanentes, esto es casas y departamentos en estado de conservación variable como se verá a continuación.

- Estado de conservación de la vivienda.

GRUPO A								
	C	D	Cnv	Md	Mj	Pz	T	%
B	22	8	2	3	-	-	35	38.9
R	23	-	-	4	3	-	30	33.3
M	8	-	1	9	6	1	25	27.8
							90	100.0

GRUPO B								
	C	D	Cnv	Md	Mj	Pz	T	%
B	20	1	-	-	-	-	21	46.7
R	13	-	-	3	-	-	16	35.5
M	2	-	2	1	3	-	8	17.8
							45	100.0

En relación al estado de conservación de paredes, techo y piso de las viviendas, las cifras se distribuyen en forma homogénea en el grupo A. Así tenemos que no hay diferencias significativas entre las diferentes categorías, presentándose como viviendas buenas el 38.9% (35) y en mal estado el 27.8% (25).

En el grupo B, en cambio, hay diferencias notorias, aproximadamente el 50% (21) habitan una vivienda en buenas condiciones y sólo el 17.8% (8) viven en condiciones inseguras.

Al comparar ambos grupos se observa que un mayor número de niños del grupo B habita viviendas en mejores condiciones de seguridad y confort lo que los provee de un espacio físico.

- Equipamiento.

El contar con muebles y utensilios proporcionales al número de miembros de la familia conlleva en la persona el sentimiento de ser considerado y tener un espacio propio dentro del hogar.

Esta variable fue medida a través de la observación de la cantidad y calidad de los muebles y vajilla, los resultados se categorizaron en Suficiente e Insuficiente.

GRUPO A								
	C	D	Cnv	Md	Mj	Pz	T	%
S	35	7	-	10	2	-	54	60.0
I	18	1	3	6	7	1	36	40.0
							90	100.0

GRUPO B							
	C	D	Cnv	Md	Mj	T	%
S	28	1	-	2	-	31	68.9
I	7	-	2	2	3	14	31.1
						45	100.0

La ubicación de los sujetos de estudio es similar en ambos grupos, la mayoría posee muebles en cantidad y calidad suficientes en términos generales, aunque hay un importante déficit de camas en algunos casos.

En relación a los niños que presentan equipamiento insuficiente, éste es escaso o está seriamente deteriorado, lo que impide a los miembros del grupo familiar satisfacer adecuadamente las necesidades de alimentación, descanso y protección.

Sin embargo, fue frecuente observar la existencia de variados artículos electrodomésticos, lo que confirma una vez, más que la sub-cultura marginal es altamente influenciada por el "efecto de demostración".

- **Saneamiento Básico:**

**Sistema de Alumbrado Público y Domiciliario:**

GRUPO A								
	C	D	Cnv	Md	Mj	Pz	T	%
P	44	8	3	6	8	-	69	76.7
C	9	-	-	10	1	1	21	23.3
							90	100.0

GRUPO B							
	C	D	Cnv	Md	Mj	T	%
P	35	1	2	2	3	43	95.6
C	-	-	-	2	-	2	7.4
						45	100.0

Del cuadro se desprende que el total de los sujetos de estudio, cuenta con sistema de alumbrado domiciliario.

En los varones A el 76.7% (69) cuentan con medidor propio y el 23.3% (21) comparten los gastos, ya sea con familiares o vecinos.

En el grupo B, el número de medidores propios, aumenta llegando casi a la totalidad, presentándose sólo un 4.4% (2) que comparten el suministro.

**Suministro de Agua Potable:**

GRUPO A								
	C	D	Cnv	Md	Mj	Pz	T	%
P	46	8	3	8	8	-	73	81.1
C	7	-	-	8	1	1	17	18.9
							90	100.0

El abastecimiento de agua, se presenta en forma similar a lo descrito en la dimensión anterior, más aún las diferencias entre los grupos se reducen al mínimo.

Es importante destacar que el 100% de los sujetos de estudio está consumiendo agua potable, disminuyendo de esta forma considerablemente el riesgo de que los menores adquieran enfermedades entéricas.

**Sistema de Eliminación de excretas:**

GRUPO A								
	C	D	Cnv	Md	Mj	Pz	T	%
AI.P	30	8	-	3	1	-	42	46.7
AI.C	3	-	3	2	-	1	9	10.0
P.N.	20	-	-	11	8	-	39	43.3
							90	100.0

GRUPO B							
	C	D	Cnv	Md	Mj	T	%
AI.P	34	1	-	1	-	36	80.0
AI.C	-	-	2	-	-	2	4.4
P.N.	11	-	-	3	3	7	15.6
						45	100.0

En el grupo A, los sujetos se concentran en los extremos, así tenemos que un 46.7% (42) tiene alcantarillado propio y un porcentaje significativo, 43.3 (39 casos) posee pozo negro. Esto último, en términos sanitarios es preocupante, ya que si bien en el apéndice anterior (suministro de agua) se señalaba la situación de "privilegio" frente a la prevención de enfermedades, la realidad que se está describiendo, coloca definitivamente en situación de riesgo a los menores y sus familias.

Las deficientes condiciones de las "casetas", a lo que se agrega su cercanía a las viviendas, hace que se constituyan en un importante foco de contagio y transmisión de enfermedades.

**- Aseo y Ornato.**

GRUPO A								
	C	D	Cnv	Md	Mj	Pz	Total	%
Sí	35	7	2	8	2	-	54	60.0
No	18	1	1	8	7	1	36	40.0
							90	100.0

GRUPO B							
	C	D	Cnv	Md	Mj	Total	%
Sí	31	1	1	1	-	34	75.6
No	4	-	1	3	3	11	24.4
						45	100.0

En el cuadro se observa que en ambos grupos, las viviendas se presentarían limpias y ordenadas en un 60 y 75,6% respectivamente, siendo mayor la tendencia en el grupo B, donde hay sólo un 24.4% (11 casos) que habitan viviendas en condiciones inadecuadas, las que dicen relación fundamentalmente con falta de orden.

La situación del grupo A en esta variable se agrava considerablemente, se cuenta la existencia de viviendas con roedores, insectos y vectores, desaseadas y en estado de desorden permanente, con animales domésticos deambulando libremente por el interior de la casa, etc..., en definitiva, se les puede calificar como "insalubres", lo que sumado al uso de pozo negro en malas condiciones, constituye un serio riesgo para la salud familiar.

#### - Hacinamiento.

Para medir esta variable se consideraron 2 aspectos: disposición de camas por persona y cantidad de personas por metro cuadrado.

GRUPO A							
	C	D	Cnv	Md	Mj	Total	%
Sí	32	3	2	16	9	63	70
No	21	5	1	-	-	27	30
						90	100.0

GRUPO B							
	C	D	Cnv	Md	Mj	Total	%
Sí	7	-	2	4	2	15	33.3
No	28	1	-	-	1	30	66.7
						45	100.0

Al observar los cuadros aparecen dos situaciones extremas que representan cerca del 70% de cada grupo el hacinamiento en el grupo A y la ausencia de esta variable en el grupo B.

La situación del grupo A, es preocupante. La habitabilidad en estas condiciones es particularmente difícil y generadora de conflictos al afectarse la privacidad y circulación de los miembros del grupo familiar.

Especial atención merecen los niños del grupo A, un número importante vive en riesgo físico y moral permanente.

## ANEXO N° 5

A continuación se presentan los resultados de la medición de las variables complementarios al proceso de investigación, estos son:

### VARIABLE 5: Familia Restrictiva.

La variable está referida al grado de coartación de la iniciativa del menor en los ámbitos familiar y escolar. Se categorizó en alta (A), media (M) y baja (B) restrictividad.

CUADRO N° 9

### "FAMILIA RESTRICTIVA VARONES".

VARONES A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
A	-	1	1	2	-	1	-	1	-	6	9.7
M	-	4	3	4	3	2	1	4	3	24	38.7
B	7	1	3	1	4	4	6	2	4	32	51.6
										62	100.0

VARONES B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	Z
A	-	2	-	-	-	2	-	-	-	4	15.4
M	-	1	1	2	1	1	1	1	3	11	42.3
B	3	-	2	1	2	-	2	1	-	11	42.3
										26	100.0

En el caso de los varones A, el 51.6% (32 casos) pertenece a familias no restrictivas. Esta situación no implica necesariamente que los padres favorezcan el desarrollo de la iniciativa del menor sino que, por el contrario, el niño vive en una polaridad, por una parte se le permite y se le deja hacer lo que quiera sin mediar ningún tipo de orientación y guía y por otra, en determinados momentos, sin mediar causal alguna, se le coarta, de la libertad. En general hay carencia de hábitos de estudio y de actividades recreativas acordes a su etapa de desarrollo, pasa la mayor parte del tiempo jugando en la calle.

No obstante, presentar los niños del grupo B, igual distribución en restrictividad media y baja, correspondiendo al 42.3% en cada caso, el contexto socio-familiar varía notoriamente en relación al grupo A. Estas familias tampoco coartan la iniciativa del menor, pero en cambio, orientan y favorecen un adecuado desarrollo de la iniciativa, facilitando la expresión de las capacidades y habilidades del menor.

En relación al 15.4% (4 casos) que presentan alta restrictividad, pertenecen a grupos familiares con padres sobreprotectores, los que no permiten asumir responsabilidades al niño en el hogar y lo van a dejar y a buscar al colegio, entre otros aspectos.

CUADRO N° 10

## "FAMILIA RESTRICTIVA NIÑAS".

NIÑAS A											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
A	-	1	-	1	-	1	-	1	-	4	14.3
M	-	1	-	1	1	1	1	1	1	7	25
B	2	-	1	1	2	-	1	-	1	8	42.1
										19	100.0

NIÑAS B											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
A	-	-	-	1	-	2	-	1	-	4	21.1
M	-	2	1	-	-	-	1	2	1	7	36.8
B	3	2	3	1	2	1	2	1	2	17	60.7
										28	100.0

En el caso de las niñas A, el 60.7% (17 casos) presenta una baja restrictividad asociada a la indiferencia paterna frente a las actividades que la niña desarrolla. Las niñas, por lo general, permanecen más tiempo en el hogar pero no son consideradas en él.

Las niñas modelo en cambio, presentan baja restrictividad asociada a la indiferencia paterna frente a las actividades que la niña desarrolla. Las niñas, por lo general, permanecen más tiempo en el hogar pero no son consideradas en él.

Las niñas modelo en cambio, presentan baja restrictividad en un 42.1%, asociada al impulso de su iniciativa la que es supervigilada por los padres como en el caso de los varones B.

VARIABLE 9: Trastornos Emocionales (TE).

La variable TE proviene del IPC de Achenbach. El niño con TE es aquel que concentra alto puntaje en uno o más factores internos de IPC.

Los factores suman 9 y 4 de ellos están diferenciados por sexo. Se clasifican en la línea de la introversión y la extroversión.

A diferencia de las variables anteriores, ésta se presentará sólo diferenciada por sexo dado que, si bien la proporción de niños con TE de los grupos A es lejos mayor que la del grupo B, éstos no presentan diferencias significativas en torno a los factores de agrupación.

Para avalar lo expuesto en el párrafo anterior se señalará que, los varones A con TE suman 25, los varones B 6; las niñas A en esta situación son 14 y las niñas B ascienden a 2.

En la lectura de los cuadros debe entenderse por las letras superiores horizontales a los sujetos con TE y, en forma vertical, se presentan los factores de TE a fin de que quede de manifiesto la polisintomatología de los sujetos.

CUADRO N° 17

TRASTORNOS EMOCIONALES.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	.....	T			
1. Conducta Antisocial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
2. Agres. Hiperactividad	x	-	x	-	x	-	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	-	21	
3. Ansiedad-Depresión	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	2		
4. Quejas Somáticas	x	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2		
5. Crueldad-Agresividad	-	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
6. Depresión	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
7. Ansiedad	x	x	-	x	-	x	x	-	x	x	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	12	
8. Inseguridad-Pasivid.	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	5	
9. Trastornos del Desarr.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	1

Un primer aspecto que resalta de la observación del cuadro es que el mayor número de casos se concentra en el factor "Agresividad-Hiperactividad" (21 niños), perteneciente a la línea de la "extroversión", lo que fundamenta la existencia de sus problemas manifiestos de conducta.

Un segundo aspecto es que, de los 10 niños restantes, un total de 9 presentan trastorno en los factores "Ansiedad" y "Ansiedad-Depresión" que corresponden, en contraposición al factor N° 2, a la línea de la introversión.

Otro aspecto importante es el hecho de que los varones son polisintomáticos a diferencia de las niñas, tal como se verá en el siguiente cuadro:

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	T4
1. Agresividad.Hiperactividad	x	-	x	-	-	x	x	-	x	-	x	x	-	-	-	-	7
2. Ansiedad-Depresión	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Conducta Antisocial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Inmadurez Social	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Confusión-Retrainiento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Conducta Rebelde	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Quejas Somáticas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Inseguridad-Pasividad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Retrainiento	-	x	-	x	x	x	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	12

Al observar el cuadro se verifica que los TE de las niñas están dirigidos a la línea de la "introversión" demostrado por el alto puntaje en el factor Retraimiento. Sin embargo, este factor tiene un escaso número de ítems por lo cual, lo que revela, tiene un valor relativo.

En todo caso, las niñas que presentan retraimiento también agrupan bastante puntaje (aunque no alto) en "Confusión-Retraimiento" existiendo una relación directa.

El hecho de que las niñas sean mayoritariamente asintomáticas aumenta la gravedad de los TE ya que es fácil que pasen desapercibidas y por ende, no sean tratadas.

ANEXO N° 6

"INSTRUMENTOS DE MEDICION FASE PILOTO".

CUESTIONARIO

"ADAPTACION PERSONAL" (A.P.)

Mi nombre.....  
Edad .....Escuela.....  
Curso .....Fecha de hoy.....

Las preguntas de este cuestionario sirven para ayudarnos a comprender que piensan y qué desean los niños. De modo que no hay respuestas "buenas" o "malas", Cada una contestará a su modo que seguramente será distinto al de las otras. Todo lo que tienes que hacer es responder diciendo lo que realmente piensas y lo que realmente deseas.

NUMERO UNO

Supongamos que, con sólo desearlo, pudieras cambiarte en este momento por cualquier persona, en la que tú quisieras. ¿Cuál de las personas que se indican a continuación te gustaría ser?

Elige sólo 3 entre todas las que figuran en las dos columnas de abajo. Escribe un 1 delante de la que eliges en primer lugar por ser la que más te gusta, un 2 delante de la que eliges en segundo lugar y un 3 delante de la que eliges en tercer lugar. Fíjate bien que sólo tienes que escribir una sola vez el 1, una sola vez el 2 y una sola vez el 3. Lee la lista completa antes de elegir.

a.....una dueña de casa	n.....un bombero
b.....un maestro	ñ.....un poeta
c.....un artista de cine	o.....un detective
d.....un secretario	p.....un médico
e.....un comerciante	q.....una enfermera
f.....un cowboy	r.....un ingeniero
g.....un hombre de negocios	s.....una actriz
h.....una mujer de negocios	t.....un boxeador profes.
i.....una princesa	u.....un rey
j.....un inventor	v.....un cantante de TV
k.....un policía	w.....un abogado
l.....un piloto de avión a chorro	x.....un vendedor viajero
m.....un capitán de ejército	y.....un artista

¿Hay alguna otra persona que te gustaría ser?

Si es así, escríbelo aquí:.....

NUMERO DOS

Supongamos ahora que pudieras realizar tres de los deseos escritos más abajo. ¿Cuál de ellos querrías que se cumpliera de verdad? Escribe un 1 delante de tu mayor deseo, un 2 delante de tu segundo deseo y un 3 delante del tercero. Lee la lista completa antes de elegir.

- a.....ser mejor compañera de lo que soy ahora.
- b.....agradar más a los niños y a las niñas.
- c.....llevarme mejor con mi padre y con mi madre.
- d.....ser más inteligente.
- e.....ser mejor en deportes.
- f.....tener padres diferentes.
- g.....ser un varón (si eres una niña)
- h.....ser una niña (si eres varón)
- i.....ser más alta.
- j.....tener más dinero para gastar.
- k.....ser una persona mayor y poder irme de la casa.
- l.....tener más amigos y amigas.
- m.....ser más linda.
- n.....que mi madre y mi padre me quisieran más.

NUMERO TRES

Supongamos que fueras a vivir a una isla desierta y pudieras llevar contigo solamente a 3 personas. ¿A quienes elegirías?

Escribe aquí los nombres de las tres personas que elegirías:

1.....

2.....

3.....

NUMERO CUATRO

Lee las oraciones numeradas que hay abajo y las dos preguntas que siguen a cada una de ellas.

Si tu respuesta es "SI", marca con una X la palabra Sí.

Si tu respuesta es "NO", marca con una X la palabra No.

Fijate en el siguiente ejemplo para comprender mejor qué es lo que tienes que hacer:

**EJEMPLO:**

Elena corre más rápido que nadie en la escuela.

¿Soy yo como ella?                      Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella?              Sí \_\_\_\_\_ No

1. Karina es alta y delgada, es la más bonita del curso.

¿Soy yo como ella?                      Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella?              Sí \_\_\_\_\_ No

2. A Carolina le gusta leer. Lee todas las lecturas del libro castellano.

¿Soy yo como ella?                      Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella?              Sí \_\_\_\_\_ No

3. Donna es la que mejor juega al luche en la escuela.

¿Soy yo como ella?                      Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella?              Sí \_\_\_\_\_ No

4. Elba siempre saca buenas notas en la escuela.

¿Soy yo como ella?                      Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella?              Sí \_\_\_\_\_ No

5. Betty ha creado en su imaginación unas amigas y un mundo que es mucho más agradable que el mundo real. Betty se imagina toda clase de aventuras con estas amigas que no existen.

¿Soy yo como ella?                      Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella?              Sí \_\_\_\_\_ No

6. Roxana es la que siempre manda. Todas las compañeras hacen lo que ella dice.

¿Soy yo como ella? Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella? Sí \_\_\_\_\_ No

7. Patricia no sabe jugar al luche ni a ningún otro juego.

¿Soy yo como ella? Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella? Sí \_\_\_\_\_ No

8. Olga hace siempre lo que su madre le dice.

¿Soy yo como ella? Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella? Sí \_\_\_\_\_ No

9. Marcela es la niña más popular de la escuela. Todos la quieren.

¿Soy yo como ella? Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella? Sí \_\_\_\_\_ No

10. Pamela tiene más amigos que cualquiera de sus compañeras.

¿Soy yo como ella? Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella? Sí \_\_\_\_\_ No

11. Virginia es bastante torpe en sus trabajos de escuela.

¿Soy yo como ella? Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella? Sí \_\_\_\_\_ No

12. A Verónica no le importa lo que digan su padre y su madre. Sabe que es ya bastante grande para decidir las cosas por sí misma.

¿Soy yo como ella? Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella? Sí \_\_\_\_\_ No

13. Marilyn tiene más dinero para gastar que los otros.

¿Soy yo como ella? Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella? Sí \_\_\_\_\_ No

14. Valeska es la más inteligente de la clase.

¿Soy yo como ella?                      Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella?                Sí \_\_\_\_\_ No

15. A María le gusta estar sola y ponerse a pensar e imaginar cosas. Cree que esto es más divertido que jugar.

¿Soy yo como ella?                      Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella?                Sí \_\_\_\_\_ No

16. Gloria se pelea mucho con su hermano y con su hermana, por más que trate de no hacerlo.

¿Soy yo como ella?                      Sí \_\_\_\_\_ No  
¿Desearía ser como ella?                Sí \_\_\_\_\_ No

17.Cuál de todas estas 16 niñas que hemos nombrado, le gustaría más a tu mamá?

Escribe aquí su nombre:

.....

18.Cuál de todas estas 16 niñas que hemos nombrado le gustaría más a tu papá?

Escribe aquí su nombre:

.....

NUMERO CINCO

En las preguntas que siguen se debe poner una X delante de la respuesta que corresponda, excepto cuando se indique otra cosa.

1.    Cómo juegas al luche?
  - a..... no sé jugar nada
  - b..... sé jugar un poco
  - c..... se jugar bien
  - d..... soy la que mejor juega del curso.
  
2.    Cuántos amigos o amigas te gustaría tener?
  - a..... ninguno
  - b..... uno o dos
  - c..... unos pocos buenos amigos
  - d..... muchos amigos
  - e..... centenares de amigos.
  
3.    Eres buena compañera?
  - a..... mala compañera
  - b..... no muy buena compañera
  - c..... buena compañera
  - d..... la mejor compañera del curso.
  
4.    Qué quieres ser cuando seas mayor?
  - a..... quiero ser una persona famosa y hacer grandes cosas de las que hable la gente.
  - b..... quiero ser una persona importante en la ciudad que viva.
  - c..... quiero ser una persona corriente, feliz y con un buen empleo.
  - d..... preferiría no ser nunca mayor.
  
5.    Te gusta jugar con las otras niñas y niños?
  - a..... no me gusta porque no sé jugar muy bien.
  - b..... no quieren que juegue con ellos porque no sé jugar muy bien.
  - c..... me gusta bastante
  - d..... me gusta mucho
  - e..... me gusta más que cualquier otra cosa.

6. (En esta pregunta, sólo en esta, escribe un 1 delante de lo que elijas primero, un 2 delante de lo que elijas segundo, y un 3 delante de lo que elijas en tercer lugar).

Con quién prefieres ir a la playa?

- a..... con mi papá
- b..... con mi mejor amiga
- c..... con mi mejor amiga
- d..... con mi mamá
- e..... sola.

**ATENCIÓN:** En todas las preguntas que siguen debes volver a contestar marcando una X delante de la respuesta que corresponda, como lo venías haciendo antes.

7. Te quieren mucho tu padre y tu madre?

- a..... yo soy a la que más quieren.
- b..... ocupo el segundo lugar en su cariño
- c..... quieren más a mis hermanos que a mí
- d..... me quieren, pero no más que a mis hermanos.

8. Qué te gusta más de todas estas cosas?

- a..... quedarme sola para jugar o leer.
- b..... jugar con una o dos amigas
- c..... jugar con muchas amigas.

9. Te gusta que otra persona te diga cómo hacer las cosas?

- a..... me gusta
- b..... me da lo mismo
- c..... prefiero hacer las cosas a mi manera
- d..... me molesta mucho que me digan lo que tengo que hacer.

10. Qué sientes cuando alaban a un hermano o hermana tuyos?

- a..... me siento orgullosa de ellos
- b..... desearía hacerlo yo mejor que ellos
- c..... no me gusta que los alaben
- d..... me molesta mucho que hagan las cosas mejor que yo.
- e..... no me importa.
- f..... no tengo hermanos ni hermanas.

11. Eres una niña linda?

- a..... no soy nada de linda
- b..... no soy tan linda como las otras
- c..... soy tan linda como las otras
- d..... le gente dice que soy muy linda.

12. Las otras niñas se burlan de ti?
- a..... nunca
  - b..... algunas veces
  - c..... muchas veces.
13. Tienes algunas buenas amigas y amigos?
- a..... no tengo ninguno.
  - b..... tengo uno o dos
  - c..... tengo unos cuantos buenos amigos
  - d..... tengo muchos amigos
  - e..... tengo centenares de amigos.
14. Te gusta participar en juegos duros como los de los muchachos?
- a..... me gusta muchísimo
  - b..... me gusta poco
  - c..... no me gusta
  - d..... me gusta poco
  - e..... no me gusta nada que me empujen y que me tiren.
15. La gente trata a tu hermano o a tu hermana mejor que a ti.
- a..... nunca
  - b..... algunas veces
  - c..... con frecuencia
  - d..... casi siempre
  - e..... no tengo hermano ni hermana.
16. Andas bien vestida?
- a..... no tengo ninguna ropa buena.
  - b..... ando bastante bien vestida
  - c..... tengo ropa muy buena.
17. Qué quieren tu papá y tu mamá que sean cuando seas grande?
- a..... quieren que sea un personaje famoso y que realice grandes cosas que den que hablar a la gente.
  - b..... quieren que sea una persona importante en la ciudad en que viva.
  - c..... quieren que sea una persona corriente feliz y buen empleo.
  - d..... no quieren que crezca y llegue a ser grande.
18. Te aprecian más las niñas o los niños?
- a..... las niñas me aprecian más que los niños
  - b..... los niños me aprecian más que las niñas
  - c..... me aprecian tanto las niñas como los niños
  - d..... no me aprecian las niñas ni los niños.
19. Cuál te parece que es la edad más linda de la vida?

- a..... cuando se tiene menos de 9 años.
- b..... entre los 9 y los 25 años
- c..... entre los 12 y los 25 años
- d..... después de los 25 años.

20. Deseas que la gente te quiera?

- a..... no puedo soportar que la gente no me quiera
- b..... siempre hago todo lo posible para que la gente me quiera.
- c..... no me preocupo mucho, pero me agrada cuando la gente me quiere.
- d..... me da lo mismo que la gente me quiera o no.

NUMERO SEIS

Ahora escribe dentro de los rectángulos en blanco, uno debajo de otro, los nombres de todos tus familiares, pero procurando ponerlos por orden de edad. Es decir, primero debes poner al que tiene más años, después al que le sigue y así hasta ponerlos a todos. No olvides ponerte a ti, en el lugar que te corresponde por tu edad. Escribe al final los nombres de tu mejor amiga y tu mejor amigo.

UN EJEMPLO

mi padre

mi madre

mi hermano Carlos

yo

mi hermana Amanda

mi hermana Marta

AHORA TU

Ahora vuelve atrás y pon un 1 en el rectángulo de la persona que más quieres de toda, un 2 en el de la persona que más quieres de las que quedan, un 3 en el rectángulo de la persona que ocupa el tercer puesto y así hasta numerarlas a todas. Algunas veces es difícil decidir cuál es la persona que se quiere más, pero trata de hacerlo lo mejor posible y asegúrate de poner el número delante del nombre de cada persona.

No pongas ningún número en el rectángulo donde te anotaste a ti misma. Numera también a tu mejor amiga y a tu mejor amigo.

**INVENTARIO DE PROBLEMAS CONDUCTUALES Y DESTREZAS SOCIALES.  
DE T. ACHENBACH (6 a 11 años).**

EDAD	SEXO	FECHA NACIMIENTO	HA ASISTIDO A CONSULTA DE SALUD MENTAL EN LOS ULTIMOS 12 MESES? ABRIL 1990 - ABRIL 1991 SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
------	------	------------------	---

FORMULARIO LLENADO POR  
PADRE

FECHA.....  
ENTREVISTADOR.....

MADRE  
OTRO

NIÑO:.....  
CURSO:.....ESCUELA.....

1. Por favor enumere los deportes preferidos por su hijo. Por ejemplo natación, fútbol, patinaje, ciclismo, etc.

Comparado con otros niños de su edad, ¿cuánto tiempo dedica a ellos aproximadamente?

Comparado con otros niños de su edad, ¿cómo es para cada uno de ellos?

Ninguno

No se	-Que prom.	Prom.	+Que prom.	No se	-Que prom.	Prom.	+Que prom.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Por favor enumere las entretenimientos hobbies, actividades y juegos favoritos de su hijo, aparte de los deportes. Ej. estampillas, muñecas, libros, piano, artesanía, canto, (no incluye TV).

Comparado con otros niños de su edad, ¿cuánto tiempo dedica a ellos aproximadamente?

Comparado con otros niños de su edad, ¿cómo es para cada uno de ellos?

Ninguno

No se	-Que prom.	Prom.	+Que prom.	No se	-Que prom.	Prom.	+Que prom.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Por favor, enumere las organizaciones, clubes, equipos o grupos a los que su hijo pertenece.

Comparado con otros niños de su edad ¿cuán activo es en cada uno de ellos?

Ninguno

No se	-Que prom.	Prom.	+Que prom.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Por favor enumere los trabajos o quehaceres que

tiene su hijo. Ej. reparto de diarios, cuidado de

niños, hacer su cama, etc.

Comparado con otros niños de su edad ¿cómo los hace?

<input type="checkbox"/> Ninguno	No se	-Que prom.	Prom.	+Que prom.
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

5.- 1.- ¿Alrededor de cuántos amigos tiene su hijo?

<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> 1
<input type="checkbox"/> 2 ó 3	<input type="checkbox"/> 4 ó más

2.- ¿Cuántas veces por semana se junta el niño con ellos?

<input type="checkbox"/> Menos de 1	<input type="checkbox"/> 1 ó 2
<input type="checkbox"/> 3 ó más	

---

6.- Comparado con otros niños de su edad, su hijo

	Peor	Parecido	Mejor
a.- ¿Cómo se aviene con sus hermanos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.- ¿Cómo se aviene con otros niños?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.- ¿Cómo se comporta con su padre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.- ¿Cómo juega o trabaja solo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

7.- 1.- Rendimiento escolar actual (para niños de primer año básico o superior).

<input type="checkbox"/> No va al colegio	Mal	-Que prom.	Prom.	+Que prom.
a.- Lectura o Castellano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.- Escritura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.- Aritmética o Matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.- Ortografía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otros ramos, ej. Historia, ciencias naturales o sociales, idioma, geografía, etc. (No incluyamos técnico-manuales o artísticos).

e.- _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.- _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.- _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.- ¿Está su hijo en una clase especial?

NO

SI - ¿de qué tipo?  
\_\_\_\_\_

3.- ¿Ha repetido su hijo algún curso?

NO

SI - ¿qué curso y cuál fue la razón?  
\_\_\_\_\_

4.- Por favor describa cualquier problema académico o de otro tipo que su hijo haya tenido en el colegio.

Ninguno

8. A continuación aparece un listado de conductas que describen a los niños. Frente a cada ítem, piense si describe a su hijo actualmente o dentro de los últimos 12 meses: dígame si la conducta es muy cierta, o en parte cierta, o no es cierta en el caso de su niño.

NO	A/V	SI	
0	1	2	1. Actúa en forma inmadura, es aguagado para su edad.
0	1	2	2. Alergias, (describa) _____
			0 1 2 3. Discute mucho.
0	1	2	4. Asma.
0	1	2	5. Se comporta como el sexo opuesto.
0	1	2	6. Se defeca.
0	1	2	7. Cachetón, fanfarrón.
0	1	2	8. No se puede concentrar, no puede poner atención por mucho rato, se distrae fácilmente.
0	1	2	9. No puede apartar su mente de ciertos pensamientos; obsesiones (describa) _____
			0 1 2 10. No puede sentarse quieto, intranquilo o hiperactivo.
0	1	2	11. Apegado a los adultos, demasiado dependiente.
0	1	2	12. Se queja de sentirse solo.
0	1	2	13. Confundido, parece estar en una nebulosa.
0	1	2	14. Lloro mucho.
0	1	2	15. Cruel con los animales.
0	1	2	16. Cruel, matón, malo con otros.
0	1	2	17. Sueña despierto o se queda absorto en sus pensamientos.
0	1	2	18. Se daña a propósito, ha intentado suicidarse.
0	1	2	19. Exige mucha atención.
0	1	2	20. Destruye sus propias cosas.

- |   |   |   |     |  |
|---|---|---|-----|--|
| 0 | 1 | 2 | 21. | Destruye cosas que pertenecen a su familia o a otros niños.                                      |
| 0 | 1 | 2 | 22. | Desobediente en la casa.   |
| 0 | 1 | 2 | 23. | Desobediente en la escuela.  |
| 0 | 1 | 2 | 24. | Es mala para comer.  |
| 0 | 1 | 2 | 25. | Se lleva mal con otros niños.  |
| 0 | 1 | 2 | 26. | Falta de arrepentimiento, no parece sentirse culpable después de portarse mal.                   |
| 0 | 1 | 2 | 27. | Se pone celoso fácilmente.   |
| 0 | 1 | 2 | 28. | Como o bebe cosas que no son comestibles (describa): _____                                       |
| 0 | 1 | 2 | 29. | Tiene miedo a ciertos animales, situaciones o lugares, distintos de la escuela (describa): _____ |
| 0 | 1 | 2 | 30. | Tiene miedo de ir a la escuela.  |
| 0 | 1 | 2 | 31. | Tiene miedo de llegar a pensar o hacer algo malo.  |
| 0 | 1 | 2 | 32. | Siente que <u>tiene</u> que ser perfecto.  |
| 0 | 1 | 2 | 33. | Siente o se queja de que nadie lo quiere.  |
| 0 | 1 | 2 | 34. | Se siente perseguido.  |
| 0 | 1 | 2 | 35. | Se siente poca cosa, o inferior.   |
| 0 | 1 | 2 | 36. | Se hace muchas heridas, es propenso a sufrir accidentes.   |
| 0 | 1 | 2 | 37. | Se mete en muchas peleas.  |
| 0 | 1 | 2 | 38. | Se burla de él.  |
| 0 | 1 | 2 | 39. | Se junta con niños que se meten en líos.   |
| 0 | 1 | 2 | 40. | Oye cosas que no existen (alucinaciones auditivas) (describa): _____                             |
| 0 | 1 | 2 | 41. | Impulsivo, o actúa sin pensar.   |
| 0 | 1 | 2 | 42. | Le gusta estar solo.   |
| 0 | 1 | 2 | 43. | Miente o engaña, es tramposo.  |
| 0 | 1 | 2 | 44. | Se come las uñas.  |
| 0 | 1 | 2 | 45. | Nervioso, impresionable o tenso.   |
| 0 | 1 | 2 | 46. | Movimientos nerviosos o contracciones (describa): _____  |
| 0 | 1 | 2 | 47. | Pesadillas.  |
| 0 | 1 | 2 | 48. | No es apreciado por otros niños, cae mal.  |
| 0 | 1 | 2 | 49. | Estítico, no evacúa sus intestinos.  |
| 0 | 1 | 2 | 50. | Demasiado temeroso o ansioso.  |
| 0 | 1 | 2 | 51. | Se siente mareado.   |
| 0 | 1 | 2 | 52. | Se siente demasiado culpable.  |
| 0 | 1 | 2 | 53. | Come demasiado.  |
| 0 | 1 | 2 | 54. | Siempre está cansado.  |
| 0 | 1 | 2 | 55. | Tiene sobrepeso.   |
| 0 | 1 | 2 | 56. | Problemas físicos sin causa orgánica:  |
| 0 | 1 | 2 |     | a) Dolores o molestias.  |
| 0 | 1 | 2 |     | b) Dolores de cabeza.  |
| 0 | 1 | 2 |     | c) Náuseas, mareos, arcadas.   |
| 0 | 1 | 2 |     | d) Problemas con los ojos (describa): _____  |
| 0 | 1 | 2 |     | e) Ronchas u otros problemas de piel.  |
| 0 | 1 | 2 |     | f) Dolores de estómago, retorcijones.  |
| 0 | 1 | 2 |     | g) Vómitos.  |

- 0 1 2 h) Otros (describa): \_\_\_\_\_
- 0 1 2 57. Ataca físicamente a otra gente.
- 0 1 2 58. Se pellizca la nariz, la piel, u otras partes del cuerpo (describa): \_\_\_\_\_
- 0 1 2 59. Manipula sus órganos sexuales en público.
- 0 1 2 60. Manipula demasiado sus órganos sexuales.
- 0 1 2 61. Mal rendimiento escolar.
- 0 1 2 62. Mala coordinación o torpeza.
- 0 1 2 63. Prefiere jugar con niños mayores.
- 0 1 2 64. Prefiere jugar con niños menores.
- 0 1 2 65. Se niega a hablar.
- 0 1 2 66. Repite ciertos actos una y otra vez; compulsiones (describa): \_\_\_\_\_
- 0 1 2 67. Se arranca de la casa.
- 0 1 2 68. Grita mucho.
- 0 1 2 69. Reservado, se guarda todo para sí mismo.
- 0 1 2 70. Ve cosas que no existen (alucinaciones visuales); (describa): \_\_\_\_\_
- 0 1 2 71. Tiene mucho sentido del ridículo o se avergüenza fácilmente.
- 0 1 2 72. Prende fuegos.
- 0 1 2 73. Problemas sexuales (describa): \_\_\_\_\_
- 0 1 2 74. Le gusta llamar la atención, se hace el payaso.
- 0 1 2 75. Tímido, "corto de genio".
- 0 1 2 76. Duerme menos que la mayoría de los niños.
- 0 1 2 77. Duerme más que la mayoría de los niños durante el día y/o noche (describa) : \_\_\_\_\_
- 0 1 2 78. Se embetuna o juega con sus deposiciones.
- 0 1 2 79. Problemas de lenguaje (describa) \_\_\_\_\_
- 0 1 2 80. Se queda con la mirada perdida.
- 0 1 2 81. Roba en su casa.
- 0 1 2 82. Roba fuera de su casa.
- 0 1 2 83. Acumula cosas que no necesita (describa): \_\_\_\_\_
- 0 1 2 84. Conducta extraña, rara (describa): \_\_\_\_\_
- 0 1 2 85. Ideas extrañas, raras (describa): \_\_\_\_\_
- 0 1 2 86. Testarudo, malhumorado irritable.
- 0 1 2 87. Cambios bruscos de humor o de sentimientos.
- 0 1 2 88. Se taima, se amurra con frecuencia.
- 0 1 2 89. Suspica, desconfiado.
- 0 1 2 90. Lenguaje grosero u obsceno.
- 0 1 2 91. Habla de matarse.
- 0 1 2 92. Habla o camina dormido (describa) : \_\_\_\_\_
- 0 1 2 93. Habla demasiado.
- 0 1 2 94. Burlón, "sacador de pica".
- 0 1 2 95. Pataletas o mal genio.
- 0 1 2 96. Piensa demasiado en el sexo.

- |   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 97. Amenaza a la gente.   |
| 0 | 1 | 2 | 98. Se chupa el dedo.   |
| 0 | 1 | 2 | 99. Excesivamente preocupado por la pulcritud<br>la limpieza.   |
| 0 | 1 | 2 | 100. Problemas con el dormir (describe): _____  |
| 0 | 1 | 2 | 101. Hace la cimarra, falta a la escuela.   |
| 0 | 1 | 2 | 102. Hipoactivo, de movimientos lentos, o le<br>falta energía.  |
| 0 | 1 | 2 | 103. Infeliz, triste o deprimido.   |
| 0 | 1 | 2 | 104. Excesivamente ruidoso.   |
| 0 | 1 | 2 | 105. Se droga o toma bebidas alcohólicas<br>(describe): _____   |
| 0 | 1 | 2 | 106. Vandalismo, destructividad.  |
| 0 | 1 | 2 | 107. Se orina en el día.  |
| 0 | 1 | 2 | 108. Se orina en la cama.   |
| 0 | 1 | 2 | 109. Quejumbroso.   |
| 0 | 1 | 2 | 110. Le gustaría pertenecer al sexo opuesto.  |
| 0 | 1 | 2 | 111. Retraído, no se relaciona con otros.   |
| 0 | 1 | 2 | 112. Se preocupa mucho.   |
| 0 | 1 | 2 | 113. Por favor, anote cualquier otro problema<br>que tenga el niño que no se haya incluido<br>en la lista anterior. |

## AUTOESTIMA

Sí - A veces - No

- 1.- Hay partes de mi cuerpo que me gustaría cambiar.
- 2.- Me paso enfermado.
- 3.- Me han dicho que soy feo(a).
- 4.- Me cuesta tener amigos.
- 5.- Me da miedo cuando la profesora me llama a la pizarra.
- 6.- A mis hermanos les pegan menos que a mi.
- 7.- Mis compañeros(a) vienen al colegio más limpios y ordenados que yo.
- 8.- Mis padres se preocupan poco de mi.
- 9.- Cuando se forman grupos para jugar, me eligen al final.
- 10.- En el curso se burlan de mi porque me cuesta aprender.
- 11.- En mi casa me dicen que no sirvo para nada.
- 12.- A mis compañeros les caigo mal.
- 13.- Hay niños(as) que se burlan de partes de mi cuerpo.
- 14.- Siento que soy torpe para hacer las cosas.
- 15.- Me llevo mal con mis hermanos.
- 16.- Soy el más conversador (más conversadora) del curso.
- 17.- Siento que mi vida tiene muchos problemas.
- 18.- Mis padres son poco cariñosos conmigo.
- 19.- Soy muy vergonzoso(a).
- 20.- A mis padres les da lo mismo como me vaya en la escuela.

ENTREVISTADOR: \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_\_\_ ESCUELA \_\_\_\_\_

INDICACIONES. EL PRESENTE INSTRUMENTO PUEDE SER APLICADO POR UN SOLO ENTREVISTADOR. DEBE HACERSE EN FORMA INDIVIDUAL TRATANDO DE CREAR UN CLIMA DE CONFIANZA Y APERTURA DE MANERA DE OBTENER LA INFORMACION MAS VALIDA Y CONFIABLE POSIBLE POR PARTE DEL NIÑO. HAY PREGUNTAS QUE SON DE MANEJO EXCLUSIVO DEL ENTREVISTADOR, SE SEÑALAN CON EL CODIGO E#.

**VARIABLE: AUSENCIA FIGURA PROTECTORA.**

1. Con quien vive el menor? (E#)  
a) ambos padres      b) sólo madre      c) sólo padre  
d) OTRO FAMILIAR. Especifique.....e) solo
  
- 2.a. Cuéntanos qué comiste el fin de semana pasado.  

	Desayuno	Almuerzo	Once	Cena
Sábado:	.....	.....	.....	.....
Domingo:	.....	.....	.....	.....
  
- 2.b. Clasificar alimentos por grupos. (E#).  
a) 4 grupos      b) 3 grupos      c) 2 grupos      d) 1 grupo
- 2.c. Anotar cuántas veces al día como el menor. (E#).  
a) 4 veces      b) 3 veces      c) 2 veces      d) 1 vez.
  
3. ¿Tienes uniforme completo? (damas: jumper, zapatos negros medias azules, blusa blanca, jersey, delantal. Varones: pantalón gris, camisa celeste o blanca, zapatos negros, jersey). - (E#) -  
a) sí      b) no
  
- 3.b. ¿Está en buen estado? (limpio y sin roturas) - (E#) -  
a) sí      b) no
  
4. Cuando tú te sientes enfermo, ¿qué hace tu familia?  
a) te lleva inmediatamente al consultorio.  
b) te da algún remedio que haya en casa y te manda a acostar.  
c) no le da importancia y te dice que se te va a pasar pronto.
  
5. Si tu enfermedad requiere que sigas un tratamiento, con visitas al médico y pastillas. ¿Quién se preocupa de que lo cumplas?  
a) ambos padres  
b) sólo la madre  
c) sólo el padre  
d) otro familiar  
e) nadie.

6. Describe lo siguiente en relación a tu casa:
- Cuántas veces barren en tu casa.....
  - Las camas, ¿cuándo se hacen? .....
  - Cuántas veces se lava la loza?.....
  - ¿Hay insectos? (pulgas, moscas.....)
  - ¿Hay animales domésticos.....
  - N° de sillas .....
  - N° de mesas.....
  - N° de camas.....
  - Vajilla (N°).....
  - Otros muebles.....
  - Electrodomésticos.....

**ATENCIÓN:** De aquí en adelante, llenar los .....con la figura más significativa para el niño (padre, madre, sustituto).

7. ¿Te ayudan tus hermanos mayores a hacer las tareas? ¿O tú ayudas a los más chicos?
- a) siempre            a) a veces            c) nunca
- Si indica            c) preguntar por qué .....
8. Imagínate que estás jugando dentro de la casa con tu juguete preferido y llega un(a) tío(a) de visita. El (ella) se enoja porque metes bulla y no lo dejar conversar y te quita tu juguete. Tú te enojas y le gritas una grosería. ¿Que haría tu .....en ese momento?
- a) Te llama la atención en otra parte (pieza vecina) y luego te ordena pedirle disculpas a tu tío(a).
- b) Te pega delante de tu tío(a) y te dice que eres un grosero(a).
- c) No te llama la atención o no te dice nada.
9. Ahora, tú encuentras un estuche en tu sala de clases y llegar a tu casa con él. ¿Qué te dice tu.....que hagas?
- a) Que lo devuelvas inmediatamente a su dueño.
- b) Que si no sabes quién es el dueño, averigues con la profesora y luego lo devuelvas.
- c) Que solamente si alguien lo pide, lo devuelvas.
- d) No te dice nada y tú te lo dejas.
10. Cuando llegas tarde a casa. ¿Qué hace tú.....?
- a) Te llama la atención y te hace comprometerte a no volver a hacerlo.
- b) No te pide ninguna explicación y te castiga (pega)
- c) No te dice nada.
11. Si tu.....te prohíbe que te juntes con ciertos amigos porque dice que son malas juntas y, se entera de que estuviste toda la tarde jugando con ellos. ¿Qué te dice tu .....
- a) Conversa seriamente contigo y te hace ver sus razones.
- b) No te explica nada y te castiga inmediatamente.
- c) Lo deja pasar.

12. ¿En qué consiste tu aseo personal diario?
- a) baño general
  - b) lavado de algunas partes del cuerpo
  - c) lavado de cara y manos
  - d) si salgo muy apurado(a) no me hago aseo.
13. Cuando llegas de la escuela, después de comer ¿qué haces?
- a) mis tareas
  - b) salgo a jugar
  - c) voy a trabajar
  - d) me pongo a ver TV.
14. Cuidas el aseo de tu casa?
- a) SIEMPRE, trato de no desordenar y de no tirar papeles al suelo.
  - b) A VECES desordeno y tiro basura al suelo.
  - c) Soy super desordenado, tiro todo al piso.

**VARIABLE: RECHAZO SICOLÓGICO.**

15. Tu.....te escucha cuando tú le cuentas lo que te pasó en la escuela o con tus amigos?
- a) Siempre está atenta a todo lo que le digo.
  - b) A veces está muy ocupada y no puede escucharme
  - c) Nunca tiene tiempo.
16. Tu.....te revisa todos los días tus cuadernos y tareas?
- a) Todos los días luego de la escuela.
  - b) Sólo cuando le pregunto alguna tarea.
  - c) Nunca (no le interesa, no puede enseñarme, no tiene tiempo).
17. Conversar con tu .....a diario?
- a) todos los días
  - b) algunos días
  - c) Sólo cuando tengo algún problema grave.
18. ¿Cómo saludas a tu .....cuando llegas de la escuela?
- a) con un beso
  - b) sólo le digo ;hola!
  - c) a veces lo saludo
  - d) No la saludo porque no está. O porque estoy enojado(a) con él(ella).
19. Juegas o regaloneas (abrazos, caricias, arrumacos, besos) con tu .....todos los días?
- a) todos los días
  - b) a veces
  - c) nunca, no me gusta
20. Te dices, tú y tu.....que se quieren?
- a) siempre, todos los días
  - b) a veces, sólo yo le digo que la/lo quiero
  - c) a veces, sólo mi.....me dice que me quiere
  - d) nunca nos decimos.

21. Cuando tú te sacas una buena nota en la escuela o te portas super bien. ¿Qué hace tu.....?
- a) te felicita delante de toda tu familia
  - b) te regalonean
  - c) te hacen algún regalito
  - d) no le dan importancia.

**VARIABLE: FAMILIA RESTRICTIVA**

22. Cuando llegan visitas a tu casa o cuando están "los grandes" conversando, ¿qué haces tú?
- a) participas de sus conversaciones y celebraciones
  - b) a veces te dejan quedarte
  - c) te manda a acostar o a jugar a la calle.
23. Te encargan que hagas mandados y que ayudes en las cosas de tu casa?
- a) siempre ayudo y hago diligencias, compras....
  - b) a veces ayudo
  - c) nunca ayudo ni voy a comprar.
24. Te van a dejar y a buscar a la escuela?
- a) siempre
  - b) a veces
  - c) nunca
25. ¿Te dan permiso para que participes en otras actividades de la escuela?
- a) Sí, a mi.....le gusta que participe
  - b) a veces me da
  - c) nunca, no le gusta que participe.

**NOTA:**

Si el niño no vive con sus padres biológicos, el/los adultos presentes pasan a ser padres sustitutos. No confundir a padre o madre sustituto con "otro familiar".

HOJA DE REGISTRO ROTULACION.

Lista de Apodos	A quién se dicen

Niño aislado (nombre)	Nº de veces y tiempo

FICHA SOCIAL

NOMBRE :.....  
DIRECCION :.....  
ENTREVISTADO:.....FECHA:.....  
\*\*\*\*\*

1. INDIVIDUALIZACION GRUPO FAMILIAR (contestar al reverso).  
(Nombre-edad-parentesco-estado civil-instrucción-  
ocupación, previsión).

2. INGRESOS:  
(por concepto de trabajo, donaciones, SUF, PASIS y  
otros).  
.....  
.....

3. VIVIENDA (Subrayar lo que corresponda).  
Tipo : casa independiente - departamento - mediagua.  
Calidad Ocupante : propietario - arrendatario - ---- -  
allegado - sucesión.  
Terreno : propietario - arrendatario - cedido - area  
verde.  
Estado conservación vivienda : bueno - rgular - malo.  
Saneamiento Básico : Luz: medidor propio - colgado -  
paga a vecinos.  
Agua: medidor propio - le dan vecinos.  
Alcantarillado: si - no; WC - pozo - van donde vecinos -  
campo libre.  
Observaciones:.....  
.....

4. SALUD FAMILIAR (morbilidad y tratamientos en la familia).  
.....  
.....  
.....

5. OBSERVACION ATMOSFERA FAMILIAR (en términos de armonía,  
tensión, conflicto, positividad (negatividad) afecto,  
escucha y atención a los hijos, descalificación, normas,  
quien manda, orden y limpieza en personas y objetos).  
.....  
.....  
.....  
.....

6. INDIVIDUALIZACION DEL GRUPO FAMILIAR.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

HOJA DE REGISTRO A-D: AGRESIVIDAD NIÑOS.

Agresividad verbal.	Sujetos y números de veces.
dice sobrenombres	
dice garabatos	
descalifica acciones	
se burla	
grita	

Agresividad física.	Sujetos y número de veces.
golpes con puños	
golpes con pies	
provocación física	
empuja	
golpea objetos	
golpea con objetos	

INSTRUMENTO DE MEDICION A-D "AUTOESTIMA-NIÑOS".

A. "YO FISICO".

1. MI CUERPO, ME GUSTARIA:

- a. Que estuviera siempre sano.
- b. Que fuera lindo, no importa que me enfermara.
- c. Que fuera lindo y fuerte.

2. MIS OJOS, ME GUSTARIA:

- a. Que fueran de otro color.
- b. Tenerlos de otra forma.
- c. Que vieran bien siempre.

3. MI PELO, ME GUSTARIA:

- a. Cambiarlo de color.,
- b. Tener siempre pelo, no importa si es liso o crespo.
- c. Cambiarle forma.

4. MIS BRAZOS, ME GUSTARIA:

- a. Que fueran largos y lindos.
- b. Que me sirvieran para tomar las cosas y hacer muchas cosas.

5. MIS OREJAS, ME GUSTARIA:

- a. Que escucharan bien.
- b. Que fueran lindas.
- c. Que tuvieran otra forma.

6. MI BOCA, ME GUSTARIA:

- a. Tener hermosos labios.
- b. Tener lindos dientes, no importa si las muelas tienen caries.
- c. Tener dientes y muelas sanos y limpios.

7. MIS PIERNAS, ME GUSTARIA:

- a. Que fueran largas.
- b. Que fueran largas y lindas.
- c. Que me sirvieran para caminar e ir a todas partes.

¿ ME GUSTA MI CUERPO ?

.....

¿ QUE PARTES LE CAMBIARIA ?

.....

.....

**B. COMPETENCIA.**

Siempre - a veces - nunca.

1. Yo soy buen amigo .....
2. Yo soy inteligente.....
3. Yo soy obediente.....
4. Yo soy limpio y ordenado.....
5. Yo soy responsable.....
6. Yo soy amable.....
7. Dibujo bien.....
8. Hago mis tareas solo.....
9. Soy bueno para bailar.....
10. Yo ayudo en mi casa.....
11. Yo hago bien las tareas.....
12. Yo soy simpático.....
13. Soy bueno para trabajos manuales.....
14. Soy cooperador en el grupo.....
15. Soy bueno para los deportes.....
16. Soy capaz de hacer las cosas bien.....
17. Canto bien.....
18. Yo colaboro en el curso.....

## PAUTA DE OBSERVACION ESTRUCTURADA A-D PADRES

### A. ROLES EN ETAPA DE VIDA DEL ESCOLAR.

#### 1. Actitud cuando el niño llega del colegio:

- lo saluda y lo manda a cambiarse uniforme.
- le sirve inmediatamente once (o almuerzo).
- lo saluda y le pregunta qué hizo en el colegio.

#### 2. Cultivo de hábitos en el hijo:

- fija horario para hacer tareas y acostarse.
- se preocupa sólo en determinadas ocasiones de cultivar hábitos.
- deja al hijo ver los programas de TV que quiera hasta la hora que desee.

#### 3. Apoyo al hijo en el desarrollo de su iniciativa.

- permite que el hijo participe en grupos y actividades extraescolares de su agrado.
- impide al hijo elegir en qué participar. Los padres deciden.
- les da lo mismo.

#### 4. Apoyo al hijo en el desarrollo de su capacidad de trabajo:

- permite al hijo desarrollar pequeños trabajos en el hogar.
- no deja al hijo hacer trabajos en el hogar por temor a que se lesione o lo haga mal.
- sobrecargan de trabajo al hijo en el hogar haciéndolo asumir responsabilidades superiores a su edad.

### B. MANEJO CONDUCTUAL.

#### 5. ¿Qué hace cuando el hijo "se porta mal"?

- permanece indiferente y/o dependiendo del estado de ánimo castiga o no.
- lo sanciona.
- lo castiga físicamente.

#### 6. ¿Qué forma cree que es la mejor para controlar al hijo?

- hablándole.
- quitándole algo.
- de un palmazo.

7. ¿En qué momento castiga?

- de inmediato.
- no castiga.
- espera a que llegue el papá.

8. ¿Cree que es necesario para el niño un palmazo?

- a veces.
- no.
- sí.

9. ¿Qué hace su hijo cuando usted los castiga o sanciona?

- acude a usted para disculparse.
- se enoja, "contesta", llora, se taima.
- vuelve a hacer lo mismo de nuevo.

10. Cuando su hijo hace algo positivo, usted:

- dice que es "su deber".
- lo felicita.
- no dice ni hace nada.

C. CONCEPTO ROL PATERNO EN FORMACION DE LA AUTOESTIMA DEL HIJO.

11. ¿Qué es la autoestima?

- una manera de ser.
- no sé.
- la imagen que la persona tiene de sí.

12. ¿Cómo se forma la autoestima?

- se nace con ella.
- depende de lo que los otros dicen de la persona.
- no sé.

13. ¿Quiénes forman la autoestima?

- cada persona.
- las personas importantes para el niño.
- no sé.

14. ¿Cree que su hijo es competente?

- sí.
- no.
- en pocos aspectos.

15. ¿Utiliza apodos o sobrenombres con su hijo?

- sí.
- no.
- ....se los digo con cariño.

**D. HABILIDADES REFORZANTES.**

16. ¿Cómo se ayuda a formar la autoestima?

- reconociendo verbalmente a la persona sus logros, cualidades, etc.
- opinando bien de una persona.
- no sé.

17. Reconocimiento de cualidades en el hijo.

- sí (5 o más).
- no (1 o menos).
- pocas (2 a 4).

18. Creación de espacio para el desarrollo de las capacidades del hijo:

- le da oportunidad de asumir responsabilidades acordes a su edad.
- lo sobreprotege.
- el niño debe dedicarse a estudiar y jugar sólomente.

19. Cuando su hijo hace algo positivo, usted:

- lo felicita.
- no le presta atención.
- dice que es "su deber".

20. Se contacta con el profesor para conocer progresos del hijo.

- sí.
- no.
- sólo cuando lo mandan llamar.