



Universidad de Valparaíso
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social



**“Estudio Descriptivo – Exploratorio sobre Habilidades
Sociales Asertivas en Apoderados y Estudiantes de la
Comuna de Valparaíso”**

**Seminario de Título para optar al Grado Académico de Licenciado en
Trabajo Social y al Título Profesional de Asistente Social**

Alumnas Seminaristas:

Margarita Barrera Jaña.

Marina Gálvez Yáñez.

Profesor Guía:

Leonardo Oneto Piazze.

Institución Patrocinante:

JUNAEB.

Valparaíso, año 2011



INDICE

INDICE

	N° de Pág.
Presentación General	4
1. Capítulo I: Marco Institucional	6
Identificación de la Institución.....	8
Planificación y oferta programática.....	10
Programas JUNAEB.....	13
Contexto Programático.....	21
Organigrama Institucional.....	25
Trabajo Social en el programa.....	27
2. Capítulo II: Marco Teórico	31
Convivencia Escolar.....	32
Habilidades Sociales.....	46
La adolescencia.....	58
3. Capítulo III: Diseño de la Investigación	66
Identificación de la Temática.....	67
Fundamentación de la Investigación.....	67
Objetivos de la Investigación.....	74
Formulación de hipótesis.....	75
Definición de Variables.....	76
Metodología de la Investigación.....	85
Plan de Análisis.....	96



ÍNDICE

4.	Capítulo IV: Resultados y Análisis de Datos.....	97
	Primer eje de Análisis.....	99
	Análisis de Datos Cuantitativo.....	99
	Análisis del Objetivo General Cuantitativo.....	136
	Análisis de Datos Cualitativos.....	137
	Análisis del Objetivo General Cualitativo.....	152
	Análisis de Hipótesis y Pregunta de Investigación.....	153
	Segundo Eje Análisis.....	173
5.	Capítulo V: Propuesta Programática.....	182
	Identificación del Proyecto.....	183
	Fundamentación de la propuesta Programática.....	184
	Líneas Programáticas.....	186
6.	Capítulo VI: Conclusiones y Reflexiones.....	188
7.	Bibliografía.....	193
8.	Anexos.....	197



PRESENTACION PRESENTACION GENERAL

El presente Seminario de Título es denominado *“Estudio Descriptivo Exploratorio sobre Habilidades Sociales Asertivas en Apoderados y Estudiantes de la Comuna de Valparaíso”*, el cual fue realizado por el equipo seminarista compuesto por Margarita Barrera Jaña y Marina Gálvez Yáñez, en el período comprendido entre Marzo y Octubre del año 2011.

La investigación surge a partir de la preocupación de generar conocimientos sobre la realidad local en relación a las habilidades sociales asertivas, como también su comportamiento en las interacciones entre los actores de la comunidad educativa en la convivencia escolar. Las habilidades sociales y/o competencias sociales se sitúan en el marco de la convivencia escolar como herramienta, en un primer lugar, para el desarrollo una cultura cívica y democrática al interior de las escuelas, con fines de construir identidad y participación social en nuestra sociedad; y en segundo lugar, el desarrollo de espacios acogedores y afectivos para incentivar el aprendizaje de los y las estudiantes. Es por lo anterior que para una mayor comprensión de la temática, se ha de contextualizar desde los antecedentes institucionales, estadísticos y teóricos – prácticos que forman parte de los elementos diagnósticos e implicancias metodológicas de base para la investigación de dicho tema.

La investigación se distribuirá en los siguientes capítulos:

Capítulo I: Describe el Marco Institucional el cual contextualiza la investigación, proveyendo la comprensión de la Organización patrocinante: JUNAEB.

Capítulo II: Da a conocer el Marco Teórico de la Investigación que comprende los elementos teóricos que la construyen.



ÍNDICE

Capítulo III: Incluye el diseño de la Investigación que se encuentra constituido por el diseño metodológico con la temática, los objetivos que guían la investigación y los instrumentos para recabar información.

Capítulo IV: Comprende los Resultados y Análisis de los datos, en el que se describen e interpretan dichos resultados obtenidos mediante la investigación.

Capítulo V: Da a conocer la Propuesta Programática realizado por el equipo Seminarista.

Capítulo VI: Conclusiones y Reflexiones. Éstas son generadas a partir de la base científica de conocimientos obtenidos a través de la investigación.

Para finalizar la presente investigación se incluyen dos apartados, los que corresponden a la Bibliografía y Anexos relacionados con la Investigación.



MARCO
INSTITUCIONAL



PRESENTACIÓN

En el presente capítulo, se dará a conocer el contexto institucional en el cual se enmarca el presente Seminario de Título de Trabajo Social, realizándose en la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB, específicamente insertándose en el programas de intervención psicosocial Habilidades Para la Vida II.

A continuación se procede en primer lugar a la descripción de la administración de la JUNAEB, sus objetivos, planificación estratégica, jerarquía, etc. para luego terminar con la caracterización de los objetivos, línea programática, organización, etc. del Programa Habilidades para la Vida, en el cual se enmarca la presente investigación.



1.1. IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

El presente seminario de título se enmarca en la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB, institución dedicada al apoyo escolar de los y las estudiantes de enseñanza pre-básica, básica, media y superior. Esta institución es un organismo del estado, el cual tiene su origen en la ley N° 15.720, la cual debe administrar los recursos estatales destinados a niños, niñas y adolescentes del país, en condición de vulnerabilidad biopsicosocial para que ingresen, permanezcan y tengan éxito dentro del sistema educativo.

✓ Nombre

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas

✓ Ubicación Geográfica

Pasaje Serratea # 950 entre 6 y 7 Norte, Viña del Mar.

✓ Radio De Acción

Niños, niñas, jóvenes y adultos insertos en el sistema educativo que cursen los niveles pre-básico, básicos, media y superior, pertenecientes a escuelas municipales y particulares subvencionados.

✓ Antecedentes Históricos¹

El auxilio escolar es entendido a la acción de prestar ayuda o apoyo escolar a estudiantes vulnerables pertenecientes al sistema educativo. Este concepto como tal, nace en el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo en 1928, creando la Dirección General de Educación Primaria y las Juntas Comunales de Auxilio Escolar, a las cuales se las responsabilizó de la promoción y organización de los servicios de alimentación escolar y otros auxilios a los alumnos de las escuelas públicas.

¹www.junaeb.cl, revisado el 14 de abril de 2011.

Cárcamo, L & otros autores. "Estudio e implementación de estrategias socioeducativas que complementen el proceso de entrega de la beca de apoyo a la retención escolar (...)". Seminario de título. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso, 2009, pág. 11.



MARCO INSTITUCIONAL

En 1953 se origina la Junta Nacional de Auxilio y Becas JUNAEB, la que tenía como principal prioridad la responsabilización de la administración de los servicios de auxilio escolar dirigidos a estudiantes de las escuelas primarias.

En la década del 60' en Chile surgen diversas urgencias, debido a cambios experimentados en las condiciones sociales, es por ello que la educación toma relevancia. En el año 1963, por iniciativa del senador de la república, Radomiro Tomic se crea el “Fondo Nacional de Beca, Educación y Préstamo”, la que apunta como finalidad, dirigir un apoyo económico a estudiantes de bajos recursos económicos y alto rendimiento académico para que puedan acceder a la educación superior.

En el año 1964, en la presidencia de Eduardo Frei Montalva, donde la población del país ascendía a 8 millones de habitantes, con altas cifras de analfabetismo (1 millón de habitantes), se da origen a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB, a partir de la ley N° 15.720, la cual cambia la estructura y atribuciones de la antigua JUNAEB. Se promulga el 1 de octubre de 1964.

JUNAEB, se configura como aquella institución perteneciente al Estado responsable de administrar los recursos estatales destinados a velar por los niños, niñas y jóvenes Chilenos en condición de vulnerabilidad biopsicosocial, para que ingresen, permanezcan y tengan éxito en el Sistema Educativo.

A partir de 1980, JUNAEB comenzó a externalizar sus programas, incorporando la gestión de los mismos a entidades privadas. Esta alianza con privados ha traído grandes beneficios al país, en términos de eficiencia.

En 1990, con el restablecimiento de la democracia en el país, JUNAEB amplió la cobertura del Programa de Alimentación Escolar, reinstaló el Programa de Salud de (l/la) Estudiante, creó el Programa de Campamentos Juveniles y el Programa de Vivienda Estudiantil.

Entre 1990 y 2000, se duplicó el presupuesto de JUNAEB y las becas de alimentación superaron la barrera del millón de becas.

En el año 2002, el programa Mundial de Alimentos (PMA), organismo dependiente de las Naciones Unidas, reconoce el programa de alimentación escolar de Chile



MARCO INSTITUCIONAL

como uno de los cinco mejores del mundo y le solicita ser socio fundador de la Red Latinoamericana de Alimentación Escolar (LA RAE).

En el 2006, JUNAEB asumió la administración de los programas de Beca Presidente de la República y nueva Beca de Mantención de Educación Superior. Incorporó

como criterio de caracterización a los/las beneficiarios/as del Chile Solidario, en todos sus productos, además de aumentar en todos sus productos estratégicos las coberturas entregadas a sus beneficiarios/as.

1.2. PLANIFICACIÓN Y OFERTA PROGRAMÁTICA

El tipo de planificación determinada por JUNAEB, es de carácter “estratégica”, la que según Ander Egg, es aquella que posee un determinado proceso, en fin de objetivos y metas, los que deben ser flexibles al cambio. Este proceso involucra factores internos y externos al ente planificador, como también la importancia de la inclusión de todos los actores sociales participantes del mismo proceso.

De acuerdo a lo anterior, esta planificación de tipo estratégico, se adecua a la coyuntura social económica y política, de donde se establece una situación inicial diagnóstica para determinar una situación objetivo y el alcance de un “horizonte utópico”.

JUNAEB posee un mapa estratégico estructurado por áreas o perspectivas, las cuales son:

- Perspectiva Usuarios y Comunidad
- Perspectiva Procesos
- Perspectiva Aprendizaje y Crecimiento
- Perspectiva Financiera



✓ **Mapa Estratégico JUNAEB 2008 – 2011**

	NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES	GESTIÓN DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA	
PERSPECTIVA USUARIOS Y COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Cubrir las necesidades de los estudiantes en condición o riesgo de vulnerabilidad y/o excelencia académica del país. Consolidar una oferta programática de la calidad, integrada al sistema de protección social de Chile. 	<ul style="list-style-type: none"> Ser una agencia pública valorada por la comunidad 	
PERSPECTIVA PROCESOS	FORTALECIMIENTO DE LA RED DE APOYO A LOS PROGRAMAS	DESARROLLO DE PROVEEDORES	GESTION DE CALIDAD Y RESULTADOS DE LA GESTION
	<ul style="list-style-type: none"> Disponer de alianzas estratégicas efectivas con actores relevantes para JUNAEB. 	<ul style="list-style-type: none"> Tener proveedores acordes a las necesidades de JUNAEB 	<ul style="list-style-type: none"> Entregar servicios de calidad Tener procesos ágiles, flexibles y oportunos en cada uno de los programas.
PERSPECTIVA DE APRENDIZAJE Y CRECIMIENTO	INCREMENTO DE CAPITAL HUMANO	GESTION DEL CONOCIMIENTO	GESTION DE LA INFORMACION
	<ul style="list-style-type: none"> Contar con funcionarios idóneos para los servicios de JUNAEB Contar con funcionarios 	<ul style="list-style-type: none"> Gestionar al conocimiento institucional eficientemente 	<ul style="list-style-type: none"> Contar con soportes y sistemas de información adecuados, oportunos y estandarizado



	motivados con la cultura organizacional	s a nivel nacional
FORTALECER LA GESTIÓN FINANCIERA DE LA INSTITUCIÓN		
PERSPECTIVA FINANCIERA	<ul style="list-style-type: none">• Ser eficiente y eficaz en el uso de los recursos	

Los planes y programas estipulados por cada dirección regional, son designados por planificación central de la institución, sin embargo, cada dirección ajusta lo anterior a propias determinaciones emanadas de la realidad local.



1.3. PROGRAMAS JUNAEB

Los programas ofrecidos por la institución se agrupan según temática o área, las cuales son:

1.3.1 Programa de Becas y Residencias Estudiantiles

1.3.2. Programa de Alimentación

1.3.3. Programa de Salud y Desarrollo de Competencias

A continuación se expone según cada programa y sus contenidos.

1.3.1. Programa de Becas y Residencias Estudiantiles

El programa de becas y residencias estudiantiles está dirigido a brindar un apoyo económico a todos aquellos /as estudiantes del país que presenten riesgo social y/o escasos recursos, orientado a ingresar y mantener a los mismos dentro del sistema educativo; estas son:

✓ Becas

BECA	EN QUE CONSISTE	OBJETIVO	BENEFICIARIO
Beca Indígena	Es un aporte monetario de Para la educación básica es de \$93.500 y para la educación media es de \$193.000 y educación superior el pago es de \$607.000.	Facilitar el acceso al sistema educativo de los estudiantes indígenas	Estudiantes de ascendencia indígena de educación básica, media y superior que presentan buen rendimiento académico y una situación socioeconómica vulnerable.
Beca de Mantención para la Educación Superior	Entrega de dinero de libre disposición orientado a cubrir las necesidades derivadas de estar realizando estudios en la educación superior. Para el año 2011, se fijó en diez cuotas de \$ 15.500 pesos, distribuidas en el período de marzo a diciembre	Apoyar con dinero de libre disposición a los estudiantes más vulnerables del país y que presentan excelente rendimiento académico, para que puedan continuar estudios de educación superior.	A estudiantes con excelente rendimiento académico que ingresan a primer año de educación superior de los quintiles de ingreso más vulnerables (I y II), y que estén seleccionados con alguna de las siguientes becas de Arancel: Beca Bicentenario, Beca Juan Gómez Millas, Beca

			de Excelencia, Beca Puntaje Nacional PSU. Su asignación tiene un carácter automático.
Beca Integración Territorial	Entrega de una asignación mensual por estudiante, no superior a 1,87 Unidades Tributarias Mensuales, por un máximo de diez meses al año, y una asignación anual por estudiante según lugar de residencia no superior a 5,79 U.T.M.	Contribuir a que estudiantes vulnerables de zonas aisladas continúen sus estudios en establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, siempre que en sus localidades de residencia no existan los niveles, modalidades y especializaciones educacionales de su interés.	Estudiantes de escasos recursos residentes de algunas zonas aisladas del país: Región de Valparaíso (Isla de Pascua - Juan Fernández), Región de Los Lagos (Provincia de Palena), Región de Aysén y Región de Magallanes.
Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE)	Entrega de un aporte económico de libre disposición por un total anual de \$162.000. Este beneficio acompaña al estudiante hasta el egreso de la enseñanza media.	Estimular y apoyar a los estudiantes que presentan alto riesgo de abandonar el sistema escolar para que logren finalizar con éxito su ciclo escolar.	Estudiantes de educación media de entre 1º a 4º medio, de los liceos que fueron focalizados por el programa a nivel nacional. Con especial énfasis a estudiantes embarazadas, madres y padres así como aquellos pertenecientes al Programa Puente /Chile Solidario (CHISOL), así como aquellos beneficiarios del Servicio Nacional del Menor (SENAME)
Beca Práctica Técnico Profesional	Es un beneficio económico de 62 mil 500 pesos, que se entrega a los estudiantes que realizan su práctica técnico profesional	Busca contribuir a que los jóvenes concluyan su ciclo de instrucción intermedia y puedan acceder a trabajos mejor remunerados, generando de este modo un espacio de igualdad de oportunidades para los estudiantes.	Ser egresado(a) de Educación Media Técnico Profesional de un establecimiento educacional municipal, particular subvencionado o administración delegada. - Realizar la Práctica Profesional durante el año 2011 (si el estudiante comenzó la práctica durante el año 2010 y la finaliza durante el año 2011 también puede postular). - Estar en condición de vulnerabilidad socioeconómica (Medido a través del Modelo



MARCO INSTITUCIONAL



de Asignación de la Beca Práctica Técnico Profesional).

Beca Presidente de la República	Es un aporte monetario de libre disposición equivalente a 0,62 Unidades Tributarias Mensuales para el caso de los estudiantes de educación media; y a 1,24 Unidades Tributarias Mensuales para los estudiantes de educación superior.
Beca PSU	Subsidio destinado a financiar el costo total de rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) Contribuir a la promoción de los derechos de los/as estudiantes en el acceso a la Educación Superior, a través de un subsidio al costo total de la Prueba de Selección Universitaria. Estudiantes que actualmente, año 2011, cursan 4° medio en Establecimientos Municipales y Particulares subvencionados. De manera especial Junaeb podrá acoger postulaciones de estudiantes de Establecimientos Particulares Pagados, que acrediten una condición socioeconómica que amerite el beneficio.
Beca Chaitén	Es el pago del monto arancelario de la carrera del estudiante. Contribuir a que estudiantes provenientes de familias afectadas por la erupción del Volcán Chaitén continúen y egresen de la Educación Superior. Estudiantes de Educación Superior pertenecientes a familias en condición de desplazadas y/o afectadas de la comuna de Chaitén, para que puedan continuar sus estudios en instituciones de educación superior reconocidas por el Estado. Corresponde al valor único de acuerdo al Arancel Referencial para instituciones de educación superior. Además, una Beca de Mantención: que es la entrega de una Beca de Alimentación, a través de instrumentos de canje equivalente a la cantidad de \$26.000 (equivale a tarjeta BAES); además de \$45.000 mensuales por un período máximo de 10 meses y \$ 55.000 para alojamiento y traslado por un periodo máximo de 10 meses.

✓ **Residencias Estudiantiles**

Es la entrega de alojamiento, alimentación y apoyo pedagógico a estudiantes de escasos recursos, de lugares apartados, para que puedan continuar estudiando. El estudiante recibe alojamiento, alimentación y apoyo educativo a través de uno de los tres componentes de este programa.

BECA	EN QUE CONSISTE	OBJETIVO	BENEFICIARIO
Residencia Estudiantil Familiar	El estudiante favorecido con la beca es ubicado en casa de una familia tutora parecida a la propia, durante el período escolar. Allí recibe alimentación, alojamiento, el afecto y cuidados que favorezcan su desarrollo integral y permanencia en el sistema educacional.	Estudiantes de escasos recursos, residentes de lugares apartados, puedan continuar estudiando.	A estudiantes en condición de vulnerabilidad que requieren trasladarse para continuar estudios, ya sea porque en su localidad no existen establecimientos o porque la oferta de esos establecimientos educacionales no responde a los intereses del estudiante.
Hogares JUNAEB	Integrar en uno de los hogares administrado por JUNAEB, a estudiantes de enseñanza básica y media que provienen de distintas localidades donde no existe oferta educacional. Además incorpora la entrega de servicios de alimentación y apoyo pedagógico a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, preferentemente del sector rural.	El objetivo principal del beneficio consiste en financiar el alojamiento estudiantil en uno de los 18 Hogares que administra Junaeb.	Para alumnos en condición de vulnerabilidad que requieren trasladarse a otra localidad para continuar estudios, ya sea porque en su localidad no existen establecimientos o porque la oferta de esos establecimientos educacionales no responde a los intereses del alumno o alumna.
Residencia Insular	El beneficio cubre alojamiento, alimentación y cuotas de traslado a Estudiantes que provienen de la Isla Juan Fernández y Rapa Nui a	El objetivo principal del beneficio consiste en financiar soporte de alojamiento estudiantil, que incorpora además la entrega de servicios de	-Alumnos de 7º y 8º año de Educación Básica (en casos especiales y justificados, se pueden incorporar alumnos/as de cursos inferiores)

MARCO INSTITUCIONAL

		través de uno de los dos componentes del Programa que JUNAEB implementa: -Programa Hogares Estudiantiles Insulares de Juan Fernández e Isla de Pascua en la Región de Valparaíso. -Programa Residencia Familiar Insular	alimentación y apoyo pedagógico, a estudiantes de las islas Juan Fernández y Rapa Nui, que deben trasladarse al continente para continuar sus estudios.	-Alumnos de Enseñanza Media Científica Humanista o Técnico Profesional de establecimientos Municipales o Particulares Subvencionados - Estudiantes de Enseñanza Superior
Beca Alimentación	Pensión	Beca de residencia estudiantil que financia el Servicio de Alimentación y Alojamiento a estudiantes que no cuentan con la Subvención de Internado del Ministerio de Educación	Financiar el alojamiento estudiantil en uno de los Internados en convenio con JUNAEB, que incorpora además la entrega de servicios de alimentación y apoyo pedagógico a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad	Para alumnos en condición de vulnerabilidad que requieren trasladarse a otra localidad para continuar estudios, ya sea porque en su localidad no existen establecimientos o porque la oferta de esos establecimientos educacionales no responde a los intereses del alumno o alumna.

1.3.2 Programa de Alimentación

Consiste en la entrega de una ración diaria de alimentación complementaria y diferenciada: desayuno u once, y almuerzo, dependiendo de las necesidades de los escolares. Cubre alrededor de un tercio de las necesidades nutricionales del día de los escolares de enseñanza básica y media y entre un 45 y un 50 % de los requerimientos de los preescolares.

BECA	EN QUE CONSISTE	OBJETIVO	BENEFICIARIO
PAE Preescolar	Entrega de una ración completa de 600 calorías, compuesta por desayuno u once más el almuerzo, a estudiantes preescolares, pertenecientes a establecimientos educacionales de zonas urbanas y de alta	Contribuir a incorporar y mantener en el sistema educacional a la población de niños y niñas en edad Pre-Escolar, a través de la entrega de un servicio de alimentación complementaria que	Todos los niños y niñas seleccionados de acuerdo a su condición de vulnerabilidad por información estadística de JUNAEB.

MARCO INSTITUCIONAL

	vulnerabilidad.	cubra parte de las necesidades nutricionales diarias, además de estimular su ingreso temprano a la educación parvularia, lo que incide en mayores posibilidades de éxito en su educación básica y media.	
PAE Educación Básica	Es la entrega de una ración diaria de alimentación para estudiantes de Educación Básica, que consiste en un desayuno y almuerzo o uno de ambos, dependiendo del grado de vulnerabilidad de los establecimientos educacionales a los que asiste el alumno.	Contribuir a incorporar y mantener en el sistema educacional a la población vulnerable de Educación Básica del país, que asiste a establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados, de zonas urbanas y rurales que participan en el Programa de Alimentación Escolar.	En base a información estadística de la JUNAEB, que mide las condiciones de vulnerabilidad de los establecimientos.
PAE Enseñanza Media	Es la entrega de una ración diaria de alimentación para estudiantes de Educación Media, que consiste en un desayuno y almuerzo o uno de ambos, dependiendo del grado de vulnerabilidad de los establecimientos educacionales a los que asiste el alumno.	Contribuir a reducir los niveles de ausentismo y deserción escolar, apoyando el término exitoso de los doce años de escolaridad, a través de la entrega de alimentación complementaria, que cubre parte de las necesidades nutricionales diarias de los alumnos de Educación Media.	En base a información estadística de la JUNAEB, que mide las condiciones de vulnerabilidad de los establecimientos.
Hogares Estudiantiles	Consiste en la entrega de una ración completa diaria de alimentación, desayuno, almuerzo, once y comida, para los estudiantes internos en	Contribuir a incorporar y mantener en el sistema educacional a la población vulnerable de Educación Básica y Media del país, que asiste	Este servicio lo reciben estudiantes de 7º Básico a 4º Medio, de los establecimientos de educación del Sistema Municipal o Particular

MARCO INSTITUCIONAL

	hogares administrados directamente por JUNAEB.	estudiantiles por	a municipales y particulares subvencionados, de zonas urbanas y rurales que participan en el Programa de Alimentación Escolar. Además, apoya la reducción de los niveles de ausencia y deserción escolar, a través de la entrega de un servicio de alimentación complementaria que cubra en parte sus necesidades nutricionales diarias.	Subvencionado que son usuarios de los Hogares Estudiantiles de JUNAEB.
Actividades Escolares	Extra Apoyo alimenticio en raciones de desayunos, almuerzo, once o comida, para el desarrollo de actividades extraescolares de los establecimientos educacionales			Estudiantes de educación básica y media, de los establecimientos municipales y particulares subvencionados adscritos al Programa de Alimentación Escolar (PAE) de JUNAEB, personal docente y no docente, padres o apoderados sólo como acompañantes de los alumnos participantes en Actividades Extra Escolares.
Chile Solidario	Consiste en una colación de refuerzo destinada a estudiantes de pre básica, básica y media perteneciente al Sistema Chile Solidario, que permitirá entregar mejores condiciones para el aprendizaje a los estudiantes más vulnerables del país y contribuir con las familias más pobres para	Fortalecer la alimentación de los escolares más vulnerables del país para que estén en mejores condiciones para estudiar		Estudiantes de pre básica, básica y media pertenecientes al Sistema Chile Solidario que asisten a establecimientos de educación municipales y particulares subvencionados.



MARCO INSTITUCIONAL

	mejorar la educación y alimentación de sus hijos.	
Refuerzo Educativo	Este programa proporciona una ración diaria de alimentación consistente en desayuno u once o almuerzo a los estudiantes de escuelas del sistema subvencionado, elegidas por su bajo SIMCE y que están participando en el programa de Refuerzo Educativo	Estudiantes de enseñanza básica, que asisten a escuelas municipales y particulares subvencionadas con bajo puntaje en el SIMCE, seleccionadas por las Direcciones Provinciales de Educación para participar en el programa de Refuerzo Educativo
Programa Vacaciones	Apoyo en Alimentación a menores que participan en actividades de recreación que desarrolla JUNAEB y otras Instituciones, durante el período de vacaciones.	Los establecimientos educacionales de más bajo rendimiento académico, de acuerdo a los resultados del SIMCE, presentan proyectos de mejoramiento educativo a las Direcciones Provinciales de Educación, quienes en conjunto con las SEREMIS de Educación, seleccionan las escuelas



1.3.3. Programas de Salud y Desarrollo de Competencias Personales

El programa a partir de un enfoque saludable, consiste en la promoción y prevención de la salud por medio del desarrollo de destrezas y responsabilidades frente a la salud en toda la comunidad educativa.

Desde las competencias personales, se centra el trabajo en fortalecer y desarrollar habilidades para la consecución de una mejor convivencia escolar como de habilidades personales.

1.4. CONTEXTO PROGRAMÁTICO “HABILIDADES PARA LA VIDA II”

1.4.1. Antecedentes Históricos

Desde el año 1998, JUNAEB ha implementado el programa habilidades para la vida, el cual se ha centrado en la intervención psicosocial al inicio de la escolaridad entre las edades de 4 a 9 años.

La intervención de tipo psicosocial declarada se basa en la entrega de un entorno acogedor, potenciador y nutritivo de los afectos y aspectos sociales, las que se consolidan en desarrollar y fortalecer habilidades, destrezas y conocimientos para la obtención de un desarrollo integral. Es en esta etapa escolar donde se manifiestan problemas de salud mental como también conductas desadaptativas en los diversos contextos en los cuales se encuentran insertos.

En el año 2009, el Programa HPV de JUNAEB tiene presencia en 126 proyectos locales en 125 comunas de las 15 regiones del país, alcanzando una cobertura de participantes directos de 423.063 personas distribuidas en 228.223 niños y niñas, 182.576 padres, madres y apoderados y 12.264 docentes y educadoras de párvulos, de 1.477 escuelas municipales y particulares subvencionadas.

En cuanto al Programa HPV II, se da inicio entre los años 2008 y 2010 con la implementación de proyectos pilotos en niños con edades entre 9 y 15 años, enfocado al mejoramiento de las competencias interpersonales y convivencia escolar. Estos proyectos se realizaron en 2 comunas de la Región Metropolitana, a cargo de profesionales con experiencia en intervención escolar. Es en el mismo año que se suman 10 comunas en todo el país, lo que permitió el alcance de una



MARCO INSTITUCIONAL

cobertura de participantes directos de 21.443 personas distribuidas en: 11.558 niños y niñas, 9.246 padres, madres y apoderados y 639 docentes de 98 escuelas municipales de 12 comunas de 8 regiones del país.

1.4.2. Principios Básicos de la Propuesta Técnica de JUNAEB²

1. La escuela que reflexiona sobre sus prácticas, que fortalece un proyecto educativo inclusivo, desde una perspectiva de derechos y es tolerante a la diversidad, protege al bienestar psicosocial de los integrantes.
2. La escuela ha demostrado ser un contexto donde la calidad de las interacciones entre sus diferentes actores puede desarrollar condiciones de protección o de riesgo psicosocial para la convivencia.
3. Los adolescentes escolares cumplen un rol principal en el desarrollo de estrategias que protegen el clima y la convivencia positiva, y contribuyen a la prevención de problemas propios de la adolescencia. Este rol se refuerza con mayor participación de estos escolares en la reflexión respecto de la generación y solución de conflictos presentes en cada contexto escolar.
4. La participación de los padres juega un rol importante en el desarrollo de estrategias de convivencia escolar, por lo tanto, su incorporación en las acciones psicosociales programadas constituyen un gran desafío de la intervención en esta etapa evolutiva.
5. La detección del riesgo psicosocial individual contribuye a la generación de una respuesta basada en la medición universal, la identificación de los niños con mayor riesgo y la derivación a las instancias del programa o la red que mejor apoyen a los estudiantes.
6. Las intervenciones preventivas focalizadas, requieren la detección de algunos riesgos psicosociales más específicos de esta etapa evolutiva como son las malas relaciones con los pares, el bajo desempeño escolar, la presencia de respuestas agresivas.

² Departamento de Salud del Estudiante, JUNAEB (2011) "Términos de referencia técnico administrativas del programa habilidades para la vida II para estudiantes entre 9 y 15 años en segundo ciclo básico". Pag. 18 a 37.



MARCO INSTITUCIONAL

7. Existe un porcentaje menor de escolares detectados con riesgo crítico los que deben ser derivados a la red de salud para asegurar un diagnóstico precoz, el tratamiento oportuno, y el seguimiento en el contexto escolar por parte del programa.
8. Los programas de intervención psicosocial, para su instalación a nivel comunal, requieren de una red local que facilite y asegure una coordinación eficiente entre la escuela y los servicios de apoyo psicosocial requeridos.

1.4.3. Objetivos del Programa

✓ **Objetivo General**

*“Desarrollar en comunidades educativas con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica y riesgo psicosocial programas de intervención psicosocial que, a **corto plazo** fortalezcan en escolares entre 9 y 15 años, competencias interpersonales tanto sociales como cognitivas y afectivas, para lograr una convivencia escolar positiva y bienestar psicosocial; y que a **largo plazo** promuevan calidad de vida y prevengan daños en salud asociados a conductas violentas, depresión, consumo abusivo de alcohol y drogas.”*

✓ **Objetivos Específicos**

- Promover estrategias con la perspectiva de los estudiantes que fortalezcan convivencia escolar positiva.
- Promover estrategias que fortalezcan convivencia escolar positiva desde la contribución que docentes y directivos pueden realizar en los espacios de interacción regular de la escuela (aula, reuniones de padres, etc.) y en las instancias de autocuidado.
- Promover estrategias con las familias (padres, madres y apoderados) que fortalezcan convivencia escolar positiva en los espacios disponibles de participación de la escuela.
- Detectar estudiantes con factores y condiciones de riesgo psicosocial según los cuestionarios del programa.
-



MARCO INSTITUCIONAL



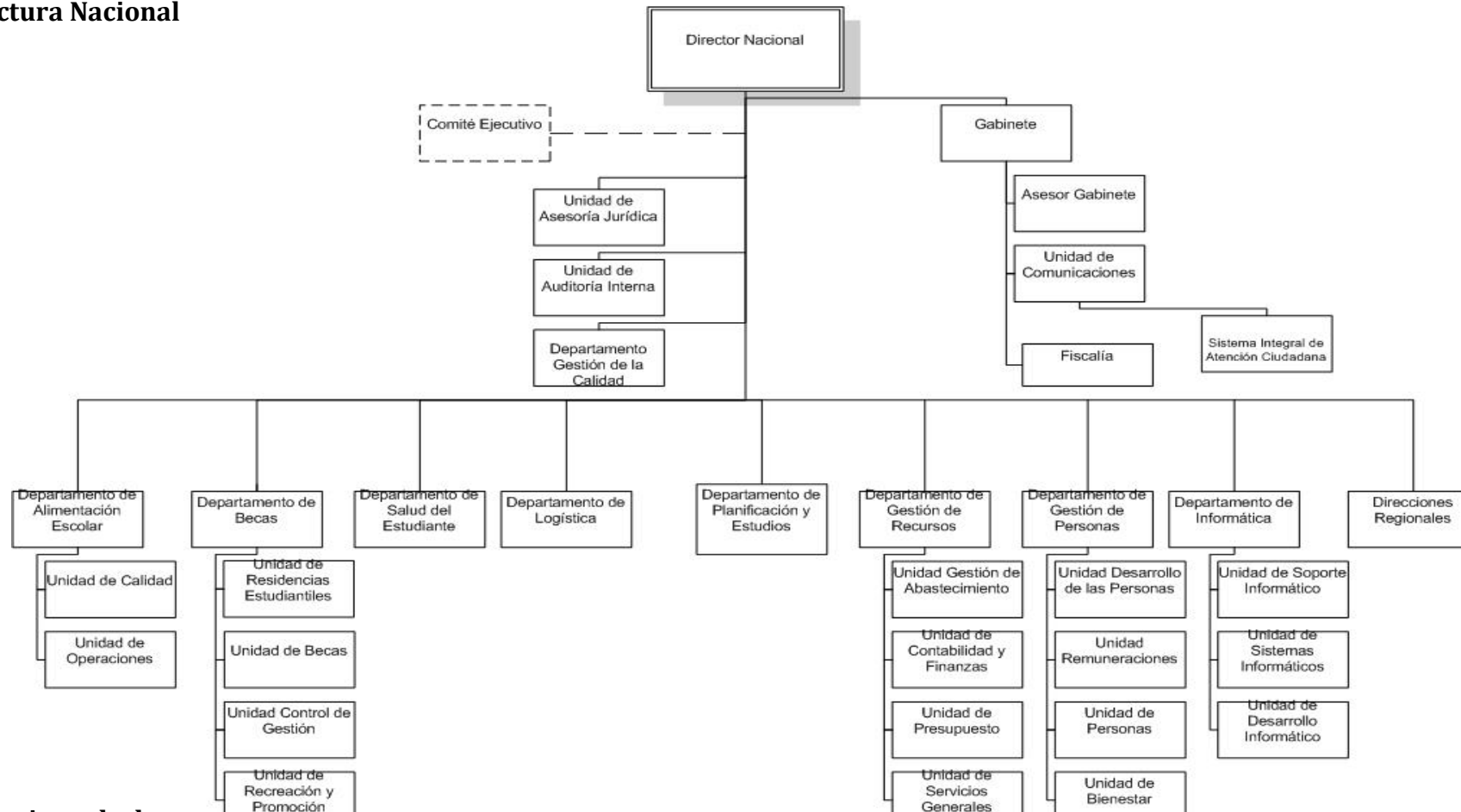
- Modificar factores de riesgo psicosociales y comportamientos desadaptativos mediante acciones de prevención en estudiantes, las que incorporan a sus padres y profesores.
- Implementar derivación y seguimiento a la atención de estudiantes identificados con alto riesgo psicosocial hacia la red de salud comunal.
- Articular y desarrollar la Red de Apoyo Comunal a la salud mental en la escuela, que permita una coordinación eficaz y regular entre el programa, las organizaciones comunitarias, los centros de salud y otras instituciones de apoyo a la infancia existente a nivel local.



MARCO INSTITUCIONAL

1.5. ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL

✓ Estructura Nacional

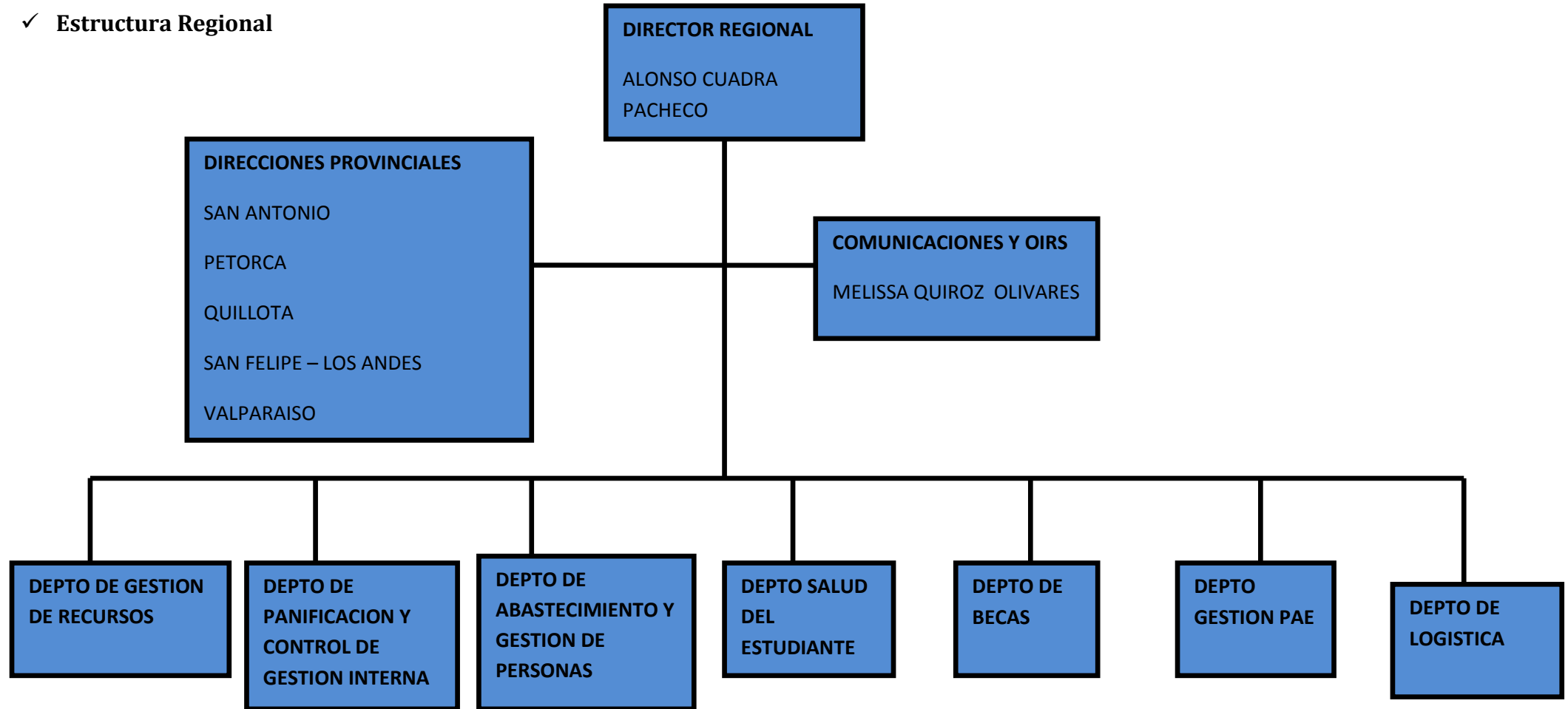


Fuente: [www.junaeb.cl /prontus_junaeb/site/artic/20100118/asocfile/20100118144901/organigrama_junaeb_1_semestre_2009.jpg](http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100118/asocfile/20100118144901/organigrama_junaeb_1_semestre_2009.jpg)



MARCO INSTITUCIONAL

✓ Estructura Regional





1.6. TRABAJO SOCIAL EN EL PROGRAMA

El programa Habilidades para la Vida cuenta con la presencia de una asistente social, la Sra. Adriana Azalos Cárdenas, quien no tiene objetivos específicos propios de la profesión, puesto que todos los profesionales que se encuentran en el programa deben realizar diversas labores para implementar el programa, de manera sistémica, en donde, todos aportan al programa haciendo de todo, sin tener funciones específicas, sin embargo la profesional tiene ciertos deberes que son su responsabilidad y son propios de los conocimientos de la disciplina.

✓ Rol del Trabajo Social

Implementador de Políticas Sociales: En cuanto a dar forma a la aplicación del Programa en su conjunto, el cual deriva de la Política Social en Educación, dando respuesta a la preocupación en la misma sobre la Convivencia Escolar en las Escuelas, propendiendo y potenciando la participación de todos los actores de la comunidad educativa y al desarrollo de una sana convivencia escolar entre los mismos.

Educador Social Informal: Trabajar por la conformación de una sana convivencia escolar, a través de la realización de Talleres de promoción, Prevención y de Autocuidado, en donde se educa a los actores de la comunidad educativa sobre buenas prácticas en la convivencia escolar, focalizando a los mismos en función de las problemáticas específicas que presenten.

Articulador u Organizador de Redes Sociales: Coordinar y Organizar a las diversas instituciones con las cuales el Programa mantiene relación para la derivación de los casos con problemática específicas. Institucionalizar vínculos

formales con cada una de estas instituciones, estableciendo formas de gestión de las derivaciones correspondientes y su posterior seguimiento.



Funciones del Trabajo Social

Las principales funciones del trabajo social en el Programa HPV se enfocan en dos grandes ejes, el Eje de Seguimiento y el Eje de Red.

Eje de Seguimiento

- Mantener en contacto con todas las instituciones a las cuales se deriva.
- Organizar las fichas de Derivación.
- Indagar cada cierto tiempo lo que ha ocurrido con los casos derivados.

Eje de Red

- Levantar una Red funcional.
- Establecer formas de Comunicación con esa Red.
- Establecer una persona encargada del programa HPV en cada Institución de la Red.
- Realizar actividades de difusión del programa HPV.
- Coordinar el Recurso Humano para mantener la Red (estudiantes en práctica)

Niveles de Intervención

Trabajo Social de Caso: El trabajo profesional dentro del programa HPV no trabaja con este nivel de intervención, es decir, no se interviene a nivel de caso de la manera tradicional, más bien, cuando se detecta algún caso con problemáticas específicas, se realiza un procedimiento de pesquisa inicial de la problemática, para indagar sobre la misma y derivar a la institución más pertinente según corresponda

y posteriormente se realiza un seguimiento del caso. En otra situación cuando el programa detecta algún caso de abuso o maltrato interpone una medida de protección ante el Juzgado de Familia, para hacer evidente la situación de vulneración de Derechos del Niño.

Trabajo Social de Grupo: Se realiza trabajo en grupo con los diversos actores de la comunidad educativa, con los apoderados/as para promover estilos de buenas prácticas parentales, estrategias para alternativas al castigo físico, el manejo de



MARCO INSTITUCIONAL

emociones, entre otras; con los profesores se realizan talleres de autocuidado; y con los niños se trabaja en talleres preventivos. En estas intervenciones se utiliza la metodología del Trabajo en Grupo, pero no con el fin de conformar un grupo que trascienda a dicha intervención.

Trabajo Social de Comunidad: Se realiza la articulación de redes sociales funcionales, para establecer comunicación, coordinación y organización en las respectivas derivaciones de los estudiantes que presenten problemáticas específicas; también se realiza promoción y difusión del Programa HPV, con el objetivo de animar a la comunidad escolar, para que también se puedan integrar otros actores en la comunidad.

Problemáticas Recurrentes

El programa HPV está inserto en las escuelas que presentan altos índices de vulnerabilidad escolar y en sectores en donde se concentra la población más vulnerable socialmente hablando, es por esta razón que las problemáticas recurrentes, suelen ser las mismas problemáticas que manifiestan este grupo, es por esta razón es que la problemáticas se dividen en dos tipos, Problemáticas asociadas a la Vulnerabilidad Social y Problemáticas Específicas.



Problemáticas asociadas a la Vulnerabilidad Social:

- Trabajo informal en Apoderados/as
- Situación económica deficiente
- Consumo de alcohol y drogas
- Violencia Intrafamiliar
- Micro-tráfico

Problemáticas Específicas:

- Problemas Conductuales en estudiantes
- Conducta disruptiva en la escuela
- Hiperactividad en estudiantes
- Problemas de Aprendizaje
- Negligencia Parental
- Situaciones de maltrato y/o abuso.

MARCO TEÓRICO



2.1. CONVIVENCIA ESCOLAR

El convivir es aquella acción que permite la cultura en toda sociedad. El crecimiento de la idiosincrasia y patrones culturales que dictan sobre el comportamiento, creencias, valores y costumbres características de un grupo determinado. Es por lo anterior, que aquellas prácticas efectuadas en convivencia influyen en la socialización y desarrollo de cada persona.

La convivencia escolar es relevante en el crecimiento y formación de niños, niñas y adolescentes; ya que permite el entrenamiento y fortalecimiento de competencias interpersonales adquiridas en el contexto de socialización primaria (familia, amigos), como el desarrollo y descubrimiento de otras. Es en este espacio donde el estudiante posee el primer acercamiento de práctica democrática y convivencia ciudadana con otras personas.

En relación a la definición de convivencia este se define como *“la POTENCIALIDAD que tienen las personas para VIVIR CON OTRAS en un marco de RESPETO mutuo y de SOLIDARIDAD recíproca como el reconocimiento y respeto por la diversidad.”* Es así que convivencia escolar se entiende como ***la interrelación entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de las y los estudiantes.***

Es por lo anterior que:

- Formas de interacción entre los **diferentes estamentos** que conforman la Comunidad Educativa.
- **Construcción colectiva.** Responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo.

La convivencia escolar presenta elementos que interaccionan entre sí, estos pueden ser de carácter interno como externo, determinando el **tipo de convivencia escolar** consecuente.

Para identificar lo anterior, se han de considerar lo siguiente:



1. Espacios: La convivencia escolar se enseña y aprende en diversos espacios, los cuales son:

- Espacios formativos: El aula, los talleres, las salidas a terreno, los patios, los actos ceremoniales, la biblioteca.
- Espacio instrumento de gestión: PEI, los reglamentos de convivencia, los Planes de Mejoramiento Educativo.
- Espacio de participación: Consejo Escolar, CCPP, CCAA, Consejo de Profesores/as, reuniones de apoderados/as.

2.1.1. Comunidad Educativa y/o Actores Educativos

Según la Ley General de Educación N° 20.370, la comunidad educativa está integrada por *“alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales.”*

Es deber de dicha comunidad contribuir al objetivo común de contribuir a la formación y lograr aprendizajes de todos los y las estudiantes, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Es misión y facultad de la comunidad educativa adherirse al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno. Este reglamento debe permitir el ejercicio efectivo de los derechos y deberes señalados en esta ley.

Cada integrante de la comunidad educativa, presenta roles, los cuales se distinguen según actor educativo que determinan responsabilidades a cumplir. Estos son:

ACTOR EDUCATIVO	ROL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Cautelar el ejercicio del derecho a la educación de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes, en un ambiente respetuoso y promotor de la dignidad humana.

MARCO TEÓRICO

- Diseñar y difundir orientaciones pedagógicas en torno a la generación de espacios cooperativos de trabajo y toma de decisiones democráticas al interior de los establecimientos educacionales, que contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar.
- Diseñar y difundir orientaciones técnicas que contribuyan a la gestión de la convivencia, consecuente con la dignidad de los sujetos que interactúan en el espacio escolar, como base fundante de formación ciudadana.
- Proporcionar asistencia técnica que potencie la integración de los principios rectores de la política de convivencia en el Proyecto Educativo y vida escolar.

INSTITUCIÓN ESCOLAR

- Investirse como el espacio público de privilegio para el desarrollo pleno de los futuros ciudadanos del país, por medio de la vivencia cotidiana de los principios y valores democráticos, generando espacios participativos de bienestar común con y entre los miembros de la comunidad local.

DIRECTIVOS Y/O EQUIPO DE GESTIÓN

- Cautelar la coherencia interna entre visión y misión del Proyecto Educativo y el estilo de convivencia escolar, sus normas y procedimiento de abordaje de conflictos en la comunidad.
- Identificar las atribuciones y responsabilidades de los distintos miembros de la comunidad escolar en los procesos de toma de decisiones, evaluación y participación relacionados con la convivencia escolar.
- Abordar los problemas de convivencia estimulando un sentido de comunidad, solidaridad y cooperativismo entre y con los distintos actores en pro de aprender a restablecer las relaciones humanas en un ambiente de sana convivencia.

DOCENTES

- Crear condiciones de trabajo cooperativo y solidario en el aula a través de un lenguaje franco, dinámico y respetuoso de la dignidad humana.
- Crear condiciones para contribuir cotidianamente a una relación respetuosa entre los estudiantes y

MARCO TEÓRICO

	<p>demás miembros de la comunidad, valorando las diferencias y las igualdades entre las personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar en las didácticas la perspectiva de los estudiantes frente a la vida, el mundo y las personas.
ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Participar proactiva e informadamente en las diversas oportunidades que la comunidad escolar provea, respetando los valores de convivencia expuestas en el proyecto educativo. • Conocer el Proyecto Educativo de su establecimiento escolar y reflexionar sobre sus contenidos, valores y normativas. • Conocer y respetar las normas de convivencia del establecimiento escolar.
PARADOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Resguardar una convivencia tolerante, respetuosa y solidaria en los espacios y ámbitos educativos que les corresponden. • Resguardar el cumplimiento de las normativas internas de los establecimientos educativos en los diversos espacios educativos.
PADRES Y/O APODERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir el rol primario y protagónico en la educación de sus hijos. • Acompañar activamente el proceso educativo de sus hijos e hijas. • Conocer el Proyecto Educativo Institucional de su comunidad Educativa y reflexionar sobre su contenido, objetivos y normativa, colaborando en su ejecución e implementación.

2.1.2. Clima Social Escolar

El clima escolar o clima social escolar es la calidad generada en un espacio específico de carácter psicosocial, el cual se origina de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por cada miembro de la comunidad educativa. Las percepciones originadas son de tipo colectivo, generando influencia en cada miembro del grupo en relación a sus comportamientos y determinando la



MARCO TEÓRICO

calidad del aprendizaje. Es por lo anterior, que específicamente incide en el desarrollo socioafectivo y ético del estudiante, en el rendimiento académico y en la formación ciudadana del mismo³.

Según Fernández Díaz (1994, p. 4, citado en Debarbieux & otros, 2006), “el ambiente total de un centro educativo es determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos.”

Los factores mencionados anteriormente configuran el clima escolar, los cuales se plasman en las siguientes situaciones dadas en la escuela o institución educativa; estos son⁴:

- 1) Nivel Organizativo o institucional: Tiene que ver con el clima institucional, y se desarrolla con :
 - Los estilos de gestión
 - Las normas de convivencia
 - La participación de la comunidad educativa

- 2) Nivel de Aula: Tiene que ver con el clima del aula o ambiente de aprendizaje y se relaciona con:
 - Relaciones profesor – estudiante
 - Metodologías de enseñanza
 - Relaciones entre pares

- 3) Nivel Intrapersonal: Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales relacionados con :
 - Autoconcepto de profesores y estudiantes
 - Creencias y motivaciones personales
 - Expectativas personales

³ Debarbieux, E & otros (2006). *Clima y violencia Escolar: un estudio comparativo entre España y Francia*. *Revista de Educación*, N°339, España, Pags. 293 – 315

⁴ Cornejo, R y otro autor (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la R. Metropolitana*. *Revista Última Década*. N°15 Chile , Pags. 14-15.

MARCO TEÓRICO

Según Cornejo (2001), los efectos del clima escolar son percibidos por toda la comunidad, por lo que el concepto de clima social escolar tiende a tener elementos compartidos por todas aquellas personas participantes de un curso o de la escuela; como también es común que exista una variabilidad de opiniones al respecto debido a la experiencia personal e interpersonal que la comunidad haya tenido en la institución en cuestión.

Respecto a lo anterior, el “modelo interaccionista”, originado por Kurt Lewin, padre de la psicología social moderna, y desarrollado posteriormente por Henry Murray en la década de los 30’, considera las asociaciones entre las personas, situaciones y resultados individuales actuales. Magnusson y Endler (1977, citado en Cornejo, R y Redondo, J, 2001) resumen los elementos básicos de dicho modelo; los cuales se centran en :

- “La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en que se encuentra”.
- “El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo”.
- “Por parte de la persona, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta”.
- “Por parte de la situación, el significado psicosocial de la percepción de las situaciones por parte del sujeto, es un factor importante y determinante.”

Lewin (1965, citado en Cornejo, R y Redondo, J, 2001) define la “atmósfera psicológica” como la propiedad de la situación como un todo, lo que determina en gran medida la actitud y conducta de las personas, añadiendo que “la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital”.

Desde la **persona** en cuanto a un aspecto cognitivo y motivacional en relación a la **situación actual** que enfrenta la misma y la percepción y significado que esta determina en su conducta; el clima escolar manifiesta incidencia claramente en tres aspectos o variables correspondientes a la educación:

✓ **Efectos Clima Social Escolar**

Variable	Descripción
Académico	Influencia en rendimiento académico, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas para el estudio.
Percepción del clima escolar	Desarrollo emocional y social
Capacidad de retención	Percepción de la calidad de vida.

Fuente: Redondo, (2001)

Dado lo anterior, el clima social escolar es relacionado directamente con la enseñanza – aprendizaje, dado que esta relación se desarrolla en espacios intersubjetivos en torno a relaciones interpersonales.

Según la CIDE- UNESCO (2005), un buen ambiente de aula en términos afectivos, en base al respeto y a la valoración mutua, contribuye a la alza de motivación en los estudiantes sobre la relación de enseñanza – aprendizaje. Destaca la importancia de tomar acuerdos con los estudiantes sobre las normas y reglas presentes, lo que origina un compartir del significado de las mismas, siendo trascendentes en el desarrollo personal y grupal de los estudiantes.

El proceso de enseñanza – aprendizaje, para que sea exitoso o provechoso debe crear satisfacción y favorecer los aspectos motivacionales, personales y actitudinales de los estudiantes, para hacer de este proceso un estado significativo para las personas involucradas en el mismo. Dicho proceso se determina por “transacciones” entre las personas participantes del proceso educativo; tales como la forma de comunicación entre ellas, la metodología de enseñanza acorde a la realidad de la clase, etc.

A modo ejemplo, a nivel nacional, la relación entre el clima escolar y el rendimiento académico se observa en aquellas escuelas con mejor rendimiento SIMCE, sobre los 270 puntos; los y las estudiantes tienen una mejor opinión respecto de variados factores que comprende el clima escolar, entre ellos, la relación entre los



MARCO TEÓRICO

profesores y estudiantes (Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar, MINEDUC et al., 2005)⁵.

2.1.3. Participación en la Convivencia Escolar

Una de las condiciones para la existencia de una sana y exitosa convivencia escolar es la **participación** de la comunidad educativa.

Participar en el marco de la educación es “integrarse activamente “a la comunidad educativa para aportar al mejoramiento de la calidad de la educación. La integración activa de la comunidad educativa está ligada al encuentro de un clima social positivo en cada escuela, permitiendo el surgimiento del compromiso, motivación e implicación de los mismos. Los factores antes mencionados son elementos primordiales para la existencia de participación⁶.

Otro concepto relevante en la definición de participación, es la calidad y su mejoramiento. La calidad se refleja en la educación por medio del desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los estudiantes, lo que contribuye a una mejor **participación** y satisfacción de la comunidad educativa.

Continuando con definiciones, la participación también se comprendida como un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que les afectan a ellos o a su entorno.⁷

La Ley General de Educación, art. 15; declara que los establecimientos deben promocionar la participación de la comunidad educativa por medio de la formación de espacios dirigidos al ejercicio y desarrollo de la participación. Lo anterior posibilita un incremento del compromiso y sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa, provocando un aumento en el interés y en esfuerzos colectivos dirigidos a un mejoramiento del plan educativo de la escuela.

⁵ www.convivenciaescolar.cl

⁶ Referido al ítem 4. clima escolar o clima social escolar.

⁷ CIDE, UNICEF (2005). *Participación de centros de padres en la educación. Ideas y herramientas para mejorarla organización. 2° Edición, Unicef. Pag.10*



MARCO TEÓRICO

La participación se configura así, como un instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, donde es deber ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores educativos, diferenciando y sincronizando sus roles y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de la educación.⁸

En cuanto a la relación de la participación con la enseñanza – aprendizaje, esta se manifiesta con dos de los tipos de educación reconocidos. Desde 1976, la clasificación internacional, reconoce tres tipos de educación: formal, no formal e informal.

La participación se relaciona estrechamente con las dos últimas, de carácter externo a la institución escolar, ya que utilizan diagnósticos comunitarios a partir de la realidad para el conocimiento de las necesidades y saberes de las personas involucradas, un diálogo permanente como herramienta de enseñanza – aprendizaje, la valoración y el desarrollo de métodos activos y participativos de los mismos.

La comprensión de la realidad de los actores educativos como del contexto en el cual está inserta la institución escolar, debe ser abordada para una participación efectiva, debido a que la indiferencia de tales elementos provoca conflictos, ya que se presentan actores diversos, con intereses distintos y no coincidentes que provocan tensión, debido a dinámicas distintas entre contexto e institución escolar.

Es por lo anterior, que el concepto estudiado se establece como estrategia y condición previa para el desarrollo de la convivencia escolar, permitiendo una construcción democrática y ciudadana por medio de diversos **niveles de participación**, ya sea de los estudiantes como también de los demás actores educativos, permitiendo un crecimiento valórico, ético y cognitivo.

Según Orrego (en Gobierno de Chile 2001c, citado en Torres, 2001) en los niveles de participación distingue siete niveles:

⁸ Torres, R (2001). *Participación ciudadana y Educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en A.latina*. Instituto Fronesis. Uruguay.



MARCO TEÓRICO

- **Manipulación:** el objetivo es gestionar el apoyo ciudadano a partir de una participación que es más bien nominal (por ejemplo, comités consultivos meramente formales)
- **Información:** se provee información sobre derechos, responsabilidades y opciones.
- **Consulta:** los ciudadanos son invitados a opinar.
- **Representación:** implica algún grado de influencia, principalmente a través de representantes ciudadanos en órganos directivos o consultivos
- **Asociación:** el poder se redistribuye mediante la negociación entre ciudadanos y autoridades.
- **Poder delegado:** los ciudadanos participan en el proceso de toma de decisiones o de ejecución.
- **Control Ciudadano:** los ciudadanos administran el programa o el curso de acción.

De acuerdo a lo anterior, para que se manifieste la participación, se requieren ciertas condiciones, las que suelen destacarse como requisitos de una participación auténtica y efectiva⁹:

- **Empatía y credibilidad básica:** quienes participan requieren confiar en la honestidad de quien convoca a la participación, comprender y valorar el sentido y el impacto de su participación, y ver los resultados;
- **Información:** para participar se requiere información básica de aquello que es tema u objeto de la participación, así como de los mecanismos y reglas del juego de dicha participación.
- **Comunicación:** participación requiere diálogo, capacidad de ambos lados para escuchar y aprender.
- **Condiciones, reglas y mecanismos claros:** no bastan las buenas intenciones, es indispensable asegurar las condiciones (materiales, institucionales, de tiempo, espacio, etc.) para facilitar la participación no como un fin sino como un medio para un fin, evitando que ésta se convierta

⁹ Torres, R (2001). *Participación ciudadana y Educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en A.latina*. Instituto Fronesis. Uruguay.



MARCO TEÓRICO

en una carga, en una fuente adicional de tensiones o en un ejercicio inútil.
(Anderson 1999)

- **Asociatividad:** la participación debe tener en cuenta y potenciar, antes que negar, la experiencia asociativa de las personas y los grupos involucrados.
(Gobierno de Chile 2001a).

En educación, destacan a modo de participación ciudadana; el acceso, asistencia o uso del servicio educativo. Prevalcen las contribuciones; participar como dar: dinero, trabajo, tiempo, respuestas concretas, etc y comprensiones instrumentales; participar como: ejecutar o gestionar un plan o una acción definidos por terceros; demostrando escaso desarrollo e implementación de la toma de decisiones y control. Los administrativos poseen mayor implicancia en currículo y pedagogía.

La toma de decisiones y acciones de la educación, es condición fundamental para sostener, desarrollar y transformar la educación. Es imperante la entrega de información, consulta y la iniciativa, transparencia en la gestión de lo público, eficacia y sustentabilidad de las acciones emprendidas.

Según la CIDE – UNESCO (2005) a partir de la participación de la familia, padres y/o apoderados; se considera relevante para el proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes. La familia educa de manera espontánea e intuitiva, provocando aprendizajes significativos dados por los fuertes lazos afectivos.

La familia y la escuela se configuran como entes relevantes ante la educación, es por ello que su trabajo debe ser **coordinado y colaborativo**. El ser ambos partícipes del proceso educativo de los estudiantes, complementa y enriquece el aprendizaje. Lo anterior es reflejado en:

- Aquellos padres que participan en la educación de sus hijos, posibilitan el mejoramiento del rendimiento académico y elevan positivamente la actitud de los mismos hacia la escuela. Además, las altas expectativas de la madre sobre la educación de su hijo o hija, potencia la estimulación y motivación del mismo, posibilitando buenos resultados y la continuación de sus estudios.



MARCO TEÓRICO

- La educación de calidad se consigue por medio de los aprendizajes significativos, en donde los docentes y la escuela debe considerar los conocimientos previos de los **modos de vida** de los estudiantes para así introducir nuevos contenidos. Lo anterior alcanza motivación de los estudiantes para el aprendizaje. La educación debe ser pertinente entre la cultura y conocimientos de los estudiantes y la misma escuela, y conseguir coherencia entre ambos. Este factor se logra por medio del contacto estrecho entre la familia y la institución escolar para provocar aprendizajes significativos dado por el conocimiento de la cultura de la familia y los estudiantes.
- El fomento de la participación de los padres es vía para la construcción ciudadana de la sociedad. Los padres poseen un rol de decisión y control de importancia al interior de la escuela, el cual a medida que los padres decidan, controlen y opinen; se construirán sociedades más partícipes que respondan a las necesidades de los ciudadanos.

La Política de Participación de Padres, Madres y/o Apoderados en el Sistema Educativo, plantea como objetivo general y principal; ***“Generar condiciones institucionales y jurídicas que garanticen la promoción, fomento y desarrollo de la participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as y de la comunidad en el sistema educativo. Esta participación se realiza en alianza con los demás actores de la comunidad educativa, con el fin de contribuir en la construcción, desarrollo y cumplimiento de su proyecto y metas educativo institucionales, en el marco de mejorar la calidad de la educación.”***

De la misma política nacional se desprenden los siguientes principios orientadores, los cuales son:

1. La familia es un actor insustituible de la comunidad educativa, que contribuye desde su particularidad, saberes y experiencias al enriquecimiento y desarrollo del proceso educativo, que tiene deberes y derechos, y que se fortalece participando en ella.



MARCO TEÓRICO

2. Los niños, niñas y jóvenes “en familia”, es decir, considerados como formando parte de un grupo familiar, son el eje de la comunidad educativa.
3. La familia es una fuente de experiencias educativas y tiene un saber que fortalece el proceso de los aprendizajes pertinentes y significativos de sus hijos e hijas.
4. La participación de la familia en el sistema educacional es un valor y un derecho y se concibe como un proceso de interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa para apoyar el desarrollo y formación de sus hijos/as y alumnos/as en el Proyecto Educativo Institucional.
5. Los valores que conlleva la participación de la familia en el sistema educacional deben ser asociados a los valores de la participación ciudadana dentro de una sociedad democrática.
6. El objetivo central de la participación de la familia en la institución educativa es el aprendizaje y la formación de sus hijos e hijas, orientados al pleno desarrollo de la infancia y la juventud.
7. Debe reconocerse que de hecho existe una diversidad de tipos familiares con distintos intereses dentro de una misma institución educativa, con derecho a que sean acogidas las diferentes motivaciones, necesidades y oportunidades que tienen para participar.
8. Hay una diversidad de modelos posibles de participación, que varían según el contexto cultural en que se desarrolla (urbano o rural), las particularidades de cada familia y de cada institución educativa, por lo cual es preciso reconocer la diversidad, pluralidad y autonomía de las comunidades educativas.
9. La participación de la familia en la institución educativa puede tener distintos grados de organicidad. Es deseable que las familias tengan una participación organizada e institucionalizada, con un cierto status jurídico y un accionar sustentado en el proyecto educativo de la institución, sin que ello signifique inhibir otras formas de participación.



MARCO TEÓRICO

10. La institución educativa debe ser proactiva en la creación de condiciones, instancias y procedimientos efectivos para facilitar y canalizar la participación de la familia en el sistema educacional.

11. La participación de la familia en el sistema educacional puede darse a distintos niveles, en armonía y coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución educativa: informativo, consultivo, colaborativo, toma de decisiones, control de gestión.

12. La participación de la familia en el sistema educacional puede darse en diferentes ámbitos, en armonía y coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución educativa:

- Pedagógico “familiar” (en la creación de un ambiente pedagógico propicio en el hogar).
- Pedagógico “escolar”
- Convivencia escolar
- Proyectos específicos
- Gestión administrativa

13. La familia tiene la facultad o atribución de demandar cumplimiento de los compromisos suscritos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa.

14. La participación de la familia en el sistema educacional implica tanto derechos como deberes.

15. La participación de la familia en el sistema educacional requiere garantizar protección y dar estímulo a quienes la promueven.

16. La organización específica en que se concrete la participación de padres, madres y apoderados/as, cualquiera que ella sea, debe ser esencialmente colaboradora de la tarea educativa que realiza la dirección del establecimiento educacional que éstos han elegido para que eduque a sus hijos.



2.2. HABILIDADES SOCIALES

Cotidianamente las personas pasan largas horas del día en alguna forma de interacción con otros, ya sea de forma diádica o en grupos. Es en este contexto general que se ponen en juego las habilidades y competencias sociales de los sujetos involucrados en la relación con otros debido a la variedad de situaciones y contextos que se deben enfrentar diariamente.

En cuanto a los términos utilizados anteriormente, la bibliografía estudiada comprende diferentes tipos de definiciones sobre habilidades sociales y competencia social, las que aun no llegan a un consenso universal sobre los mismos.

El término de habilidad social proviene del inglés *social skills*, el que se refiere a conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal; por ejemplo, hacer amigos o negarse a una petición. El término de habilidad se refiere a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y NO a un rasgo de la personalidad. Estos comportamientos interpersonales se manifiestan solo en la interacción con otros.¹⁰

Caballo (1986) indica que *“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”*.

Según Milicic (1993) una de las definiciones mas aceptadas en torno a las habilidades sociales corresponde al elaborado por Combs y Slaby, el que define como *“La habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo*

¹⁰ Monjas, A. (1996). *“Programa de enseñanza de habilidades sociales de interacción social (PEHS). Para niños y niñas en edad escolar”*. Ed. Ciencias de la educación preescolar y especial, Madrid, pag. 28.



MARCO TEÓRICO

específico, socialmente aceptable y valorado, y que sea mutuamente beneficioso o primariamente beneficioso para los otros”.

La habilidad social también se ha definido como un sustento cultural de acción y pauta cultural sobre diversos contextos específicos, llamándolo “conocimiento social encarnado”, el que reconoce pautas de comportamiento, sistemas de creencias y sensibilidades diversas para la interacción social, el que permite visualizar y orientar la comprensión de las complejidades del comportamiento social. Es por ello que las habilidades sociales actúan como dispositivos de regulación social, los que se materializan en la cotidianeidad, en normas sociales y en el conocimiento social; es acción, es el saber hacer.¹¹

En estas definiciones se pueden observar diversos elementos que integran el concepto y dan forma a las relaciones interpersonales, tales como el carácter situacional y específico, el conocimiento social y cultural sobre pautas de comportamiento y la consecución de un beneficioso personal y para los otros.

El concepto de habilidades sociales se relaciona íntimamente y diferencia a la vez, de las competencias sociales que posea una persona. El término de competencia social según McFall (1982, citado en Monjas, 1996) se refiere a *“un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (...) Para que una actuación sea evaluada como competente, solo necesita ser adecuada, no excepcional”*. Se refiere a una adecuación del comportamiento social a un determinado contexto, lo que implica juicios de valor los que son distintos por el carácter cultural específico de cada contexto.

Desde otro aspecto, autores como Perrenoud (2001) y Roegiers (2000¹²) entienden el concepto como la movilización de recursos que hace el sujeto de un conjunto de conocimientos sociales, procedimientos y actitudes transversales que permiten resolver un problema en una situación específica.

¹¹ Ruz, J (2006). “Convivencia y Calidad de la Educación”. Ed. Organización de los estados iberoamericanos. OIE. Santiago de Chile, pag. 217.

¹² Citados en Ruz, J (2006). “Convivencia y Calidad de la Educación”. Ed. Organización de los estados iberoamericanos. OIE. Santiago de Chile.



MARCO TEÓRICO

Ambos autores entregan características sobre competencias sociales, las que son:

- La movilización de un conjunto de recursos (conocimientos, experiencias, esquemas, etc).
- Poseen un carácter situado, Tiene una función social, una utilidad social, es decir, es “portador de sentido” para quien lo desarrolla.
- Las competencias sociales están vinculadas con diversas situaciones, en donde la persona es sometido a diferentes situaciones para desarrollar la competencia, en donde hay límite dado a familiaridad de las situaciones.
- Poseen un carácter disciplinario, referido al punto anterior a los límites de la variedad de situaciones en torno a la familiaridad de estas, las que poseen exigencias de resolución.
- Pueden y deben ser evaluadas. Una competencia puede ser aprendida y evaluada en función de la calidad de la ejecución y resultado.

En síntesis, las habilidades sociales son los comportamientos específicos para cada situación dada y las competencias son el impacto de estos comportamientos, en base a una evaluación general de la situación enfrentada.

2.2.1. Componentes o Dimensiones de las Habilidades Sociales

Las habilidades sociales poseen componentes o dimensiones específicas que determinan su estructura y afectan la conducta social de los sujetos. En la revisión bibliográfica, diferentes autores denominan componentes similares en las habilidades sociales; tales como Bandura (1976) y Milicic (1993), los que consideran tres dimensiones: ambiental, personal y conductual; Cartledge y Milburn (1978) especificando tres sistemas de respuestas referidos a: motor o conductual, cognitivo y fisiológico y por último Caballo (1986) el que considera la dimensión conductual, las variables cognitivas y el contexto ambiental.

A modo de síntesis, se considera la clasificación realizada por Bandura (1976) sin perjuicio de las características y elementos entregados por los demás autores. Ante



MARCO TEÓRICO

eso, las dimensiones determinadas son: personal, conductual, contextual o ambiental.

La dimensión personal, comprende aquellas características referidas a factores constitucionales, psicológicos y afectivos, llamados en otros autores componente Fisiológico.

A partir de los factores constitucionales, el temperamento posee un gran impacto en la conducta social. Cada persona nace con ciertos rasgos que se manifiestan constantemente y por toda su vida en su comportamiento y caracterizan su conducta en los distintos estados de desarrollo. Thomas y Chess (1977), describen algunos aspectos a considerar para la categorización del temperamento en los niños y niñas; los que se refieren a su nivel de actividad motora, la regularidad de sus funciones fisiológicas y su umbral de reacción a estímulos. La categorización temperamental de los niños en base a lo anterior es: niños fáciles de buena adaptación a los cambios ambientales, los niños difíciles de sobre-reacción, con dificultades y rechazo a los cambios y los niños lentos con bajo nivel de actividad y adaptación lenta a los cambios ambientales.

Otro elemento importante sobre la misma dimensión es el género, debido a que los niños y niñas tienen distintos tipos de desarrollo. Las niñas poseen un desarrollo más temprano de habilidades verbales y perceptivas que los varones, obteniendo ventaja sobre los varones en las habilidades de comunicación e interacción social con otros.

Los niños presentan conductas más impulsivas y agresivas en la relación con los otros, a los cuales, los adultos significantes masculinos tienden a reforzar estas conductas de tipo agresivo, como también la competitividad y actitudes dominantes.

En cuanto a los factores psicológicos se consideran aquellos de tipo cognitivos, afectivos y también conductuales. Estos últimos, para efectos de la clasificación realizada se describirán por separado.

Los aspectos cognitivos, como la inteligencia se considera una habilidad general que subyace el desarrollo social. Se habla de estilos cognitivos, los cuales refieren a características individuales de procesamiento cognitivo, siendo un elemento



MARCO TEÓRICO

importante y protagonista en el aprendizaje y puesta en práctica de las habilidades sociales. La bibliografía en cuestión, observa dos estilos cognitivos característicos en los niños y niñas que se relacionan de alguna forma con las problemáticas de ajuste social e implementación de habilidades sociales. El estilo cognitivo impulsivo, aplica reacciones rápidas sin precisar los tiempos, en donde generalmente no se siguen las instrucciones correctamente y presentan baja tolerancia a la frustración.

El estilo cognitivo reflexivo, en contraste, tienden a dilatar sus respuestas, no logrando concluir o cumplir con la planificación establecida, sin embargo, tienen buena organización.

Spivack, Platt y Shure (1976), han descrito el concepto de *habilidades sociocognitivas* como aquel aspecto importante en el dominio del ajuste social. Este se relaciona con el *role - taking*, el cual consta en la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de asumir roles alternativos y recíprocos con los pares, lo que facilita el desarrollo social y percepción de sí mismo.

Otro concepto relacionado con el aprendizaje a partir de lo cognitivo, es el *locus de control* (Rotter, 1954), el que considera el grado en que uno generalmente piensa que es capaz de influir en su ambiente para obtener determinados efectos deseados. En niños impulsivos, se observa un locus de control externo, los que se sienten a merced del ambiente e incapaces de influir en él para conseguir resultados deseados. En los niños inhibidos, poseen un locus de control interno, en que las consecuencias en el ambiente son producto de sus conductas personales.

Bandura (1979), define otro concepto asociado a la cognición llamado *expectativa de la propia eficacia*, lo que apunta al grado en que una persona se considera capaz de realizar las conductas requeridas para obtener un cierto resultado. El concepto da importancia a la confianza en sí mismo, a la tarea a ejecutar y a las propias convicciones sobre la eficacia personal.

Por último, los pensamientos e ideas en torno a uno mismo influyen directamente en el resultado y eficiencia de la conducta en el entorno. Beck (1967), determina que aquellas personas con muestras de ansiedad, depresivos, con sentimientos de culpa, ideas de depravación y desconsideración de sí mismos, poseen problemas de inadecuación social debido a sus pensamientos negativos y a ideas irracionales. Ellis (1973) afirma que las experiencias emocionales de los seres humanos no



MARCO TEÓRICO

están determinadas por los hechos concretos, sino mas bien por la evaluación personal de cada uno de esos sucesos.

Los factores afectivos son aquellos que se refieren al reconocimiento y etiquetamiento de la expresión de emociones en los otros. Implica el aprendizaje de modos adecuados para expresar una variada gama de sentimientos y emociones.

La autoestima es el constructo afecto – cognitivo central en el desarrollo de toda persona, la que está ligada íntimamente a conceptos cognitivos como el locus de control y a las expectativas de de la propia eficacia. Este concepto incluye dos aspectos relevantes de mencionar; el sentido de eficacia personal y un sentido de autovaloración. (Branden, 1981 citado en Milicic, 1993).

La autoestima se relaciona con la aceptación de los pares. Aquellos niños o niñas que presentan baja autoestima presentan altos índices de inhibición, provocando problemas de conducta social en su adaptación y encuadre con los demás. Los niños con estas características, se sienten incapaces de tratar de alcanzar metas, a pesar de conocer los pasos a seguir.

Por último, los afectos disfuncionales, la ansiedad y los sentimientos depresivos. Estos interfieren con la interacción social, relacionados con la evitación y sentimientos de inadecuación social. Aquellas estrategias de crianza y educación basadas en castigos y críticas negativas provocan angustia y sentimientos de inadecuación social por largo plazo.

La dimensión conductual, son las acciones concretas, rasgos específicos de las habilidades sociales que facilitan la interacción social. Tales como hablar, moverse, hacer, elementos verbales, paralingüísticos y no verbales.

La dimensión ambiental o contextual de las habilidades sociales comprende al carácter situacional el que se enmarca en un contexto sociocultural específico. Este espacio en el cual se aplica dicha habilidad está sujeto a normas y reglas de convivencia que regulan la interacción de los sujetos, presentándose exigencias y criterios morales particulares en función de la situación. (Valles, 1996)

El grupo cultural de referencia al cual pertenece o en el que se desenvuelve el individuo enseña a sus miembros las diferentes formas de comportamiento en las



MARCO TEÓRICO

situaciones sociales (Carrasco, 1990), estos comportamientos son variables y están determinados por factores situacionales.

Los contextos de mayor relevancia para el desarrollo de niños y niñas son la familia, la escuela y el grupo de pares.

2.2.2. Características de las Habilidades Sociales

A fin de ya conocer las definiciones y componentes de las habilidades sociales, es preciso identificar las características que forman parte del presente concepto.

En primer lugar las habilidades sociales son conductas y repertorios adquiridos a través de un proceso de aprendizaje en función y fuertemente determinado por las relaciones interpersonales que el niño y/o niña posean. A lo largo de este proceso, el niño aprende de sus iguales y adultos significantes sobre las pautas de comportamiento que le permiten interactuar adecuada y satisfactoriamente con el otro.

Otra de sus características corresponde a lo visto en el ítem anterior de componentes de las habilidades sociales, los que corresponden a conductas manifiestas; motoras y verbales, emocionales y afectivos y cognitivos.

Las habilidades sociales también responden a situaciones específicas, siendo respuestas particulares; especificidad situacional. Es por ello que la efectividad de la habilidad aplicada dependerá del contexto concreto de interacción y de los parámetros en los cuales se encuentra, por lo que el resultado de la interacción dependerá de la persona que interviene (edad, sexo, objetivos, relación, intereses, etc.) y de la situación en que tiene lugar.

Continuando, las habilidades sociales siempre son parte o ejecutadas en contextos interpersonales, quiere decir que siempre están en relación a otros(as). Por lo tanto la interacción social es interdependiente, bidireccional y recíproca por naturaleza y necesita de la interrelación de dos o más sujetos.

2.2.3. Estilos de Relaciones Interpersonales

Los tipos de relaciones interpersonales corresponden a tres:

<i>Inhibido</i>	<i>Asertivo</i>	<i>Agresivo</i>
No se respetan los derechos. Se aprovechan de él.	Respetan los derechos del otro. Puede conseguir sus objetivos.	No respeta los derechos del otro. Se aprovecha del otro.
No consigue sus objetivos.	Se siente bien consigo mismo, tiene confianza en sí mismo.	Puede alcanzar sus objetivos a expensas del otro.
Se siente frustrado, herido, ansioso. Inhibido.	Expresivo(directo). Elige por sí mismo.	Está a la defensiva, humillando al otro. Expresivo(directo o indirecto).
Deja al otro decidir por él.		Elige por el otro.

Fuente: Camacho, C & Camacho, M. (2005). ASETTECCS.

Las conductas sociales de las personas pueden ser asertivas o no asertivas. Es preciso aclarar que no es al sujeto a quien se le clasifica de asertivo o no, sino que es la conducta, dado que corresponde a la especificidad situacional de la respuesta en la interacción social dada. Es por ello que, según Caballo (1983), es preciso señalar déficits en asertividad en los sujetos con comportamientos inhibidos y agresivos. Los primeros se relacionan con sentimientos de angustia, reprimidas, tímidas y no respetadas, en contraste de aquellos sujetos agresivos que sobrepasan a los demás y sus derechos sin tener en cuenta las necesidades del otro. Lo anterior se relaciona con problemas de autoestima, los que derivan a largo plazo en problemáticas de ajuste social y adaptación. Una alta autoestima es quien se valora a sí mismo, podrá relacionarse con los demás satisfactoriamente, sin sentirse menoscabado o superior a otros.

La asertividad, por lo tanto, como conducta adecuada para el desenvolvimiento en la interacción social, se define como *“aquella conducta que expresa los sentimientos y pensamientos de un individuo de una manera honesta sin herir los de los demás y que normalmente alcanza su objetivo”*. (Caballo, 1893).



2.2.4. Importancia y Funciones de las Habilidades Sociales

La importancia de las habilidades sociales y competencias sociales radica en el positivo desarrollo y adquisición de las mismas, ya que influyen directamente en la autoestima y bienestar social de una persona, ligándose al alcance de un éxito personal y social por medio de la sociabilidad, de las habilidades personales, habilidades cognitivas e intelectuales. Existe una sólida relación entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta.

Es por lo anterior que el desarrollo temprano de las habilidades como de las competencias potencia un mejor desenvolvimiento en la vida adulta del niño o niña. Se ha comprobado que la habilidad de interactuar adecuadamente con los iguales y con los adultos significativos es un aspecto importante en el desarrollo infantil. Existen estudios e investigaciones en los cuales se demuestra la importancia de lo anterior, en donde los problemas de ajuste social, rendimiento académico y problemas psicológicos están relacionados con problemas de adquisición y socialización, provocando problemáticas de ajuste social en la vida adulta.

Es así como surge el término de **incompetencia social** el cual se relaciona con las siguientes problemáticas de carácter social y psicológico: a) baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, b) problemas escolares: bajos niveles de rendimiento escolar, fracaso, ausentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar, c) problemas personales: baja autoestima, locus de control externo, d) desajustes psicológicos y psicopatología infantil: depresión, indefensión, e) inadaptación juvenil: delincuencia juvenil, expulsiones del servicio militar y f) problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta: alcoholismo, suicidio, toxicomanías.

La importancia de la temática radica en el rol y funciones que tienen en el desarrollo de los niños y niñas, siendo las siguientes las principales funciones:

- a) Conocimiento de sí mismo y de los demás: Los niños aprenden sobre sí mismos, su identidad y sus competencias sociales al compararse con otros,



MARCO TEÓRICO

formándose su autoconcepto. La interrelación con los demás ayuda al niño a conocer cosas sobre los demás y el funcionamiento del mundo social en el que está inserto, siendo crucial para su individualización como socialización.

b) Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás, las que son:

- Reciprocidad.
- Empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas. Ver la situación desde la perspectiva del otro.
- Intercambio en el control de la relación.
- Colaboración y cooperación
- Estrategias sociales de negociación y de acuerdos.

c) Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de los otros: Los iguales actúan como agentes reguladores los que refuerzan o castigan todo tipo de conducta.

d) Apoyo emocional y fuente de disfrute: Las relaciones con los iguales se caracterizan porque son altamente satisfactorias, contienen afectos positivos y reflejan preferencia recíproca.

e) Aprendizaje del rol sexual, desarrollo moral y aprendizaje de valores.



2.2.5. Adquisición y Aprendizaje de las Habilidades Sociales

La adquisición de las habilidades sociales es efectivamente por medio de un proceso de aprendizaje de tipo social. El niño o niña nace y se inserta en grupos primarios, los que presentan códigos y representaciones culturales de comportamiento en la interacción social las que son autogeneradas y compartidas por dicho grupo, incidiendo en el proceso de aprendizaje del niño o niña.

Las habilidades sociales se adquieren en una combinación de desarrollo humano y aprendizaje, las que se aprenden por medio de los siguientes mecanismos¹³:

- a) Aprendizaje por experiencia directa: Las expectativas de ejecución de las conductas sociales están sujetas a las consecuencias del acto en el otro u otros. Si la conducta recibe reforzantes o aversivas, de ello dependerá la continuidad o repetición de la conducta aplicada.
- b) Aprendizaje por Observación o Modelado¹⁴ (citado también en Monjas, 1996): El niño aprende ante la exposición y relación con modelos referentes y significativos. Según Bandura (1977), para la eficacia del aprendizaje se deben ajustar los procesos por los cuales se internaliza la conducta observada. La atención (atender a rasgo relevantes de la conducta observada), memoria (representaciones simbólicas e internas), competencia motora o verbal (capacidad de reproducir la conducta) y motivacionales (percepción de las consecuencias deseadas o indeseadas de la realización de la conducta). La eficacia del aprendizaje depende también de los conocimientos y competencias previas que posea el niño o niña.

Los modelos a los que niños y niñas imitan pueden ser variados a lo largo de su desarrollo. Entre los que pueden contar hermanos, amigos, profesores, vecinos, etc.

¹³ Monjas, A. (1996). “Programa de enseñanza de habilidades sociales de interacción social (PEHS). Para niños y niñas en edad escolar”. Ed. Ciencias de la educación preescolar y especial, Madrid, pag. 31

¹⁴ Pozo, I (.....) “Aprendices y Maestros”, Cap. 9, Pag 2. .



MARCO TEÓRICO

También tienen un gran impacto aquellos de carácter simbólicos, destacando en la televisión.

- c) Aprendizaje verbal o instruccional: El sujeto aprende por lo que se le dice, por medio del lenguaje. Es una forma no directa de aprendizaje y se expresa a través de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias.
- d) Aprendizaje por feedback interpersonal: la retroalimentación interpersonal es la explicitación de los observadores sobre nuestro comportamiento, ayudando a la corrección del mismo. Es la reacción de la otra persona ante nuestro desempeño social, la que puede entenderse como reforzamiento social, aunque muchas veces en la cotidianidad no se recibe respuesta explícita sobre el desempeño de la conducta.

2.2.6. Problemáticas Relacionadas a las Habilidades Sociales

En Monjas (1990), en el estudio realizado en alumnos y alumnas de educación general básica, utilizando instrumentos sociométricos, se encuentra que el 29% de los alumnos es rechazado por sus compañeros y el 17% es ignorado. También se observa que los alumnos con problemas de aprendizaje, con necesidades educativas especiales, son escasamente aceptados por sus compañeros, en donde el 17% es aceptado, el 66% es rechazado y el 8% - 9% controvertido.

Los grados de aceptación social son un importante índice de ajuste social y adaptación de los niños y niñas en un determinado contexto. Los niños ignorados o rechazados son potencialmente riesgosos a constituir diversos problemas en la infancia y adolescencia, es por ello la importancia del desarrollo de las habilidades sociales, ya que aquellos niños y niñas con mejores habilidades sociales tendrán mayor aceptación entre sus iguales, aumento de satisfacción en las relaciones interpersonales que establece y en el bienestar personal del mismo(a). Las dificultades de relaciones interpersonal enunciadas, en conjunto con problemas cognitivos y emocionales, provocan complicaciones en el rendimiento escolar.

De acuerdo a la bibliografía revisada, existen dos modelos explicativos de la inhabilidad infantil: modelo de déficit y el modelo de interferencia.



MARCO TEÓRICO

El modelo de déficit de habilidad o de déficit en el repertorio de conductual,

se refiere a que el sujeto no cuenta con ciertas habilidades sociales en su repertorio conductual, ya que nunca las aprendió. Las explicaciones en torno a lo anterior, se centran en tres situaciones: a) inadecuada historia de reforzamiento, b) ausencia de modelos apropiados o c) carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje.

El modelo de interferencia o déficit de ejecución,

especifica que el sujeto cuenta con las habilidades sociales necesarias en su repertorio pero no las aplica por factores emocionales, cognitivos y/o motores que interfieren en su ejecución.

Entre las variables interfirientes, se encuentran: pensamientos depresivos, pobre habilidad de solución de problemas, inadecuadas habilidades de empatía, bajas expectativas de autoeficacia, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, comportamiento motor, atribuciones inexactas, autoafirmaciones negativas, creencias irracionales (exageraciones), déficits en percepción y discriminación social.

La correcta detección de la problemática del niño o niña es importante para la intervención a realizar y las metodologías a utilizar.

2.3. LA ADOLESCENCIA

La adolescencia se define como una transición del desarrollo entre la niñez y la edad adulta que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales (Papalia; 2004).

El comienzo de esta etapa se encuentra con el inicio de la pubertad, que es el proceso que conduce a la madurez sexual del ser humano, es decir, cuando la persona tiene la capacidad de reproducirse y culmina cuando se logra un sentido de identidad propia. Este período se inicia aproximadamente a los 11 o 12 años de edad y finaliza a los 19 o 20 años.

Durante este período ocurren tres cambios significativos en el adolescente, cambios físicos, cognoscitivos, psicosociales, que a continuación se detallan.



✓ **Cambios Físicos**

Los cambios biológicos durante este período son una señal del final de la niñez, puesto que el cuerpo varía en cuanto a su tamaño y dimensiones, de manera tal, que es perceptible importantes transformaciones en el corto plazo.

Los adolescentes empiezan a producir hormonas sexuales, la testosterona y el estrógeno, apareciendo las características sexuales primarias y secundarias.

Las características sexuales primarias son el crecimiento de los órganos sexuales, en los varones los testículos, el pene, el escroto, las vesículas seminales y la próstata; en la mujer los ovarios, las trompas de Falopio, el útero y la vagina. Características sexuales secundarias son signos físicos que no involucran a los órganos sexuales, en los varones el crecimiento de la masa muscular, hombros anchos, el cambio de voz, la textura de la piel y el crecimiento del vello púbico, facial, axilar y corporal; en las mujeres el crecimiento de los senos, ensanchamiento de caderas, cuerpo más redondeado, crecimiento del vello púbico y axilar. Los signos de madurez sexual son en los varones la esmenarquia o primera eyaculación de espermatozoides y en las mujeres la menarquía o primera menstruación. Estas características son las más evidentes del proceso de cambio que experimenta el adolescente, sin embargo, existen cambios también a nivel cognoscitivo y psicosocial.

✓ **Cambio Cognoscitivo**

La adolescencia no solo se caracteriza por los cambios físicos que experimentan los jóvenes, también es un período en que cambia su manera de pensar y ver el mundo que los rodea, son capaces de realizar razonamientos abstractos y juicios morales más sofisticados, pueden hacer planes más realistas sobre su futuro. En este sentido encontramos a Piaget que categoriza este proceso como Etapa de las Operaciones Formales y Kohlberg quien indica Niveles de Razonamiento Moral.



✓ **Etapa de las Operaciones Formales (Piaget)**

De acuerdo con Piaget, este es el nivel más alto de desarrollo cognoscitivo que puede alcanzar una persona. En esta etapa se consigue el **Pensamiento Abstracto**, que es una nueva forma de manipular la información que posee, puesto que el adolescente al no estar limitado al aquí y ahora, puede comprender de mejor manera el espacio y tiempo, imaginar realidades distintas, puede usar símbolos para símbolos (utilizar una X para nombre un número desconocido), resolver problemas matemáticos de algebra y calculo; puede entender mejor una metáfora o alegoría y entender mejor la literatura. También tiene la capacidad de pensar en términos del podría ser o no, puede imaginar posibilidades y formar y comprobar hipótesis, integra el aprendizaje previo con desafíos presentes y hacer planes para el futuro. El pensamiento abstracto se entremezcla con las emociones puesto que ahora el adolescente pueda amar u odiar ideas tales como la libertad, la injusticia, adherir a ideales, etc.

De la mano con el pensamiento abstracto el adolescente puede obtener el **Razonamiento Hipotético-Deductivo**, cuando tiene la capacidad de enfrentarse a un problema y comienza a buscar formas de solución para el mismo, armando una estrategia en donde pone a prueba diversas alternativas de solución, hasta conseguir la que sea más satisfactoria, logrando resolver el problema no al azar, sino con la utilización de un plan; con este razonamiento el adolescente puede desarrollar una hipótesis y diseñar un experimento para comprobarla, considera todas la relaciones posibles, probando una a una hasta descartar las falsas y comprobar las verdaderas. Esta capacidad permite la resolución de problemas, desde los más simples hasta los más complejos.



✓ **Razonamiento Moral (Kohlberg)**

Este autor postula tres niveles de razonamiento moral que se basan en los procesos de pensamientos demostrados por las respuestas a sus dilemas, el razonamiento que subyace la respuesta de la persona cuando se enfrenta a un dilema moral, no la respuesta en sí misma, es el que indica en qué nivel de razonamiento moral se encuentra dicha persona.

Nivel I: Moralidad preconventional, Las personas actúan bajo controles externos, obedecen reglas para evitar el castigo o recibir recompensas, o actúan por interés propio; este nivel es propio de la niñez (de 4 a 10 años).

Nivel II: Moralidad convencional (o moralidad de conformidad con el rol convencional), Las persona han interiorizado los estándares de las figuras de autoridad, están preocupadas por ser buenas, agradar a los demás y mantener el orden social; este nivel es propio de la adolescencia (desde 10 años), sin embargo hay personas que no logran avanzar de nivel de moralidad.

Nivel III: Moralidad Posconvencional (o moralidad de principios morales autónomos), Las personas reconocen conflictos entre los estándares morales y hacen sus propios juicios con base en los principios del bien, la imparcialidad y la justicia; en general este nivel no se alcanza antes de la adolescencia temprana, pero en su mayoría se alcanza en la etapa adulta.

✓ **Cambios Psicosociales**

Los cambios que viven los adolescentes a nivel fisiológico y cognitivo conllevan cambios a nivel psicosociales, puesto que, por un lado la apariencia física y la aceptación de la misma permite el desarrollo y valoración de su propio

autoconcepto; por otro lado la forma de pensar y concebir el mundo contribuye a la generación de proyectos de vida y pensar sobre su propio futuro.

MARCO TEÓRICO

En este sentido toma relevancia como aspectos psicosociales fundamentales en esta etapa la búsqueda de identidad y la creciente independencia en sus relaciones con los padres, hermanos y pares.

✓ **Identidad frente a Conflicto de identidad (Erikson)**

Este autor define identidad como una concepción coherente del yo, formada por metas, valores y creencias con las que una persona está sólidamente comprometida. Erikson, en sus etapas de ciclo vital, indica que en la adolescencia se vive la crisis de **Identidad frente a conflicto de identidad**, en donde el adolescente debe resolver esa crisis satisfactoriamente para sí convertirse en un adulto único y con un sentido coherente del yo y un papel que sea valorado en la sociedad. Esta crisis de identidad no se resuelve por completo en esta etapa, puesto que en la vida adulta vuelven a replantearse los problemas concernientes a la identidad.

El sentido de identidad se logra cuando el adolescente usa modelos de referencia de personas que han sido significativas a lo largo de su vida, integrando para sí ciertos valores, creencias, ideales, los cuales modifica y sintetiza en una nueva estructura psicológica, la cual la hace propia. “Para formar una identidad los adolescentes deben establecer y organizar sus habilidades, necesidades, intereses, y deseos de forma que puedan ser expresados en un contexto social” (Papalia; 2004). El éxito de esta etapa se logra tres tareas principales, la elección de una ocupación, la adopción de un sistema de valores y creencias y porque vivir, y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria; la virtud que se consigue es la Fidelidad, es decir, la lealtad o fé sostenidas, o un sentido de pertenecía a un ser querido o un grupo de valores, creencias, ideales, religión, etc. se compromete

profundamente con aquello. Cuando no se logra resolver este conflicto de manera satisfactoria, el adolescente presenta Confusión en su identidad, lo cual implica que no se logre una madurez psicosocial, es decir, no logre elegir satisfactoriamente sobre su futuro, tenga un comportamiento infantil para resolver conflictos, la elaboración de un yo incoherente.

✓ **Familia y Adolescente**



MARCO TEÓRICO

De acuerdo a la revisión de la bibliografía en cuanto a la temática, se considera relevante la mención de los estilos y practicas parentales de los padres en la adolescencia.

El estilo parental según Darling y Steinberg (1993), definen el concepto como las constelaciones de actitudes hacia el niño las que conjuntamente crean un clima emocional en el que se expresan las conductas de los padres. La importancia del término en la socialización de los niños, se establece en que dichas conductas parentales, por medio del aprendizaje social, los niños adquieren el conocimiento cognitivo y práctico de las habilidades sociales y conductas específicas, así como también el desarrollo de cualidades generales del mismo.

En base a Maccoby y Martin (1983), han realizado una categorización de los estilos parentales en función de dos dimensiones ortogonales; de *responsividad*, dirigida a la contingencia del refuerzo parental y *exigencia*, referida al tipo y número de demandas hechas por los padres. De estas dimensiones se derivan cuatro categorías de estilos parentales, las que son¹⁵:

- Autorizativo: En donde los padres mantiene un estilo responsivo a las demandas de sus hijos pero los cuales esperan al mismo tiempo, que sus hijos respondan a sus demandas.
- Autoritario: Se caracteriza por la aserción de poder, esperando la obediencia a las reglas por parte de los hijos, no permitiendo hacer demandas a los padres. Existe una alta probabilidad de la utilización del castigo físico.
- Permisivo: Los padres son razonablemente responsivos pero evitan regular la conducta de sus hijos. No imponen reglas, realizan pocas demandas a sus hijos que impliquen un comportamiento maduro, evitan el castigo y tienden a ser ampliamente tolerantes.
- Negligente: Los padres tienden a limitar el tiempo que invierten en la tareas parentales, minimizando el tiempo a los inconvenientes que implica la tarea de padre.

¹⁵ Musitu. G & otros autores (2004). " Familia y Adolescencia". Primera edición. Ed. Sintesis. España, pag. 17.



MARCO TEÓRICO

Respecto a las consecuencias de los estilos parentales en los adolescentes, se ha observado que aquellos padres con un estilo autorizativo, los adolescentes presentan altos niveles de ajuste social, madurez psicosocial, competencia psicosocial, autoestima y éxito académico. En contraste, aquellos padres con estilo autoritario y coercitivo, provocan en los adolescentes: a) dificultades para la búsqueda de la identidad, b) más proclives a adoptar normas morales externas, c) tienden a tener menos confianza en sí mismos y problemas de autoestima y d) tienen problemas en utilizar sus propios juicios como guía conductual.

Aquellos padres con un estilo de crianza democrático, originan en sus adolescentes la capacidad de tomar decisiones y de formular planes apropiados y más satisfactorios para sus padres. En estos hogares los adolescentes logran identificarse con sus padres y adoptan las reglas y valores de los mismos.

Los padres con características de crianza permisiva logran que los adolescentes confíen altamente en sí mismos, pero muestran tendencias a consumir sustancias y poseen dificultades escolares. Finalmente, los adolescentes con padres negligentes muestran problemas de competencia y en comportamiento.

Finalmente se destacan los grados de responsividad y exigencia en cada estilo de crianza como base y sustento en la socialización del adolescente, dado que la autoestima y habilidades sociales, factores fundamentales de desarrollo y ajuste social, dependerán de la responsividad parental, como también el control de impulsos y responsabilidad social de los jóvenes, el cual se verán afectados por los grados de exigencia en la demandas efectuadas por los padres. (Steinberg, 1990).

En base al mismo autor, se señalan conductas esperadas de los padres para lograr resultados favorables en las conductas sociales manifestadas por los adolescentes, las que apuntan a: a) mantener normas claras en relación con el comportamiento de los adolescentes, b) refuerzo de las reglas y regulación con sanciones que no faciliten ciclos coercitivos, c) proporcionar una disciplina consistente, d) explicar las afirmaciones dadas (razones del porqué), e) permitir la reciprocidad entre padres e hijos en discusiones familiares, f) implicancia en la vida del adolescente, apoyando en el desarrollo de habilidades útiles, sobre todo en áreas que es posible



MARCO TEÓRICO

un comportamiento riesgoso, g) potenciar la diferenciación, el desarrollo de sus opiniones e ideas en un entorno cohesivo.

Es por lo anterior que las prácticas parentales ante hijos adolescentes deben sufrir cambios y adaptación a la nueva etapa de desarrollo adolescente que afecta sin lugar a dudas al ciclo vital familiar.

Es en este sentido que los padres se ven obligados a cambiar la forma de relación con sus hijos. La relación en base a prácticas de ejercicio fuerte del poder y la autoridad debe cambiar o adaptarse a una socialización que privilegie estilos flexibles y de responsividad. Los retos ante el cambio familiar y parental se reflejan en la renegociación de la forma de relación con un hijo o hija adolescente, en donde se deben modificar la manera de abordar una discusión familiar, así como los tipos de normas y reglas y su forma de ejecutarlas, negociar el nivel de supervisión y control, y facilitar a la vez la socialización del adolescente con su grupo de iguales.

Diseño de Investigación



PRESENTACION

En el siguiente capítulo se muestra el sustento teórico – metodológico, que permite edificar el Seminario de Título que se presenta, es así como se ordena a través de los siguientes apartados: Delimitación del tema de Investigación, Fundamentación, Marco Teórico, Objetivos e Hipótesis de Investigación, Operacionalización de las variables y finalmente el Diseño de Investigación.

La siguiente programación contribuye a darle forma y coherencia a la investigación en desarrollo, para así clarificar de mejor manera las etapas de investigación que aquí se utilizan, y así conseguir información y datos que representen de manera más verídica la realidad social estudiada.

3.1. IDENTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA

“Estudio Descriptivo – Exploratorio sobre Habilidades Sociales Asertivas en Apoderados y Estudiantes de la Comuna de Valparaíso”.

3.2. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La temática abordada en el presente seminario de título comprende la investigación de las habilidades sociales asertivas presentes en la relación de padres y/o apoderados con los estudiantes y de estos en la relación con sus pares. Las habilidades sociales y/o competencias sociales se sitúan en el marco de la convivencia escolar como herramienta, en un primer lugar, para el desarrollo una cultura cívica y democrática al interior de las escuelas, con fines de construir identidad y participación social en nuestra sociedad; y en segundo lugar, el desarrollo de espacios acogedores y afectivos para incentivar el aprendizaje de los y las estudiantes. Es por lo anterior que para una mayor comprensión de la temática, se ha de contextualizar desde los antecedentes institucionales,



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

estadísticos y teóricos – prácticos que forman parte de los elementos diagnósticos e implicancias metodológicas de base para la investigación de dicho tema.

✓ **Fundamentación Político - Institucional**

La convivencia escolar entendida como *“La interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa en un establecimiento educativo, que tiene incidencia en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los estudiantes”*¹⁶ determina el contexto socioeducativo en el cual se desenvuelven principalmente niños, niñas y adolescentes en un diario vivir. Dicha convivencia promueve “la capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los

puntos de vista de otro y de otros”¹⁷. En ambas definiciones expuestas, se destaca la importancia de una formación integral de los y las estudiantes, en torno a un aprendizaje intelectual y psicosocial como soporte de una construcción democrática en el contexto escolar.

De acuerdo a lo mencionado, es necesario destacar aquellos hitos y acontecimientos políticos – institucionales que se posicionan como precedentes de la temática investigada, tales como:

- Convención de los Derechos del Niño; ratificación en Chile el 2 de septiembre de 1990: Este hecho legitima la existencia de condiciones, necesidades y requerimientos particulares que posiciona a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.
- Género: La inclusión de la perspectiva de género como la consecución de la equidad entre mujeres y hombres en la igualdad de acceso a las

¹⁶ Ministerio de Educación (2011), “Conviviendo Mejor, Orientaciones para Abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas” Gobierno de Chile.

¹⁷ Ministerio de Educación (2011). “Definición y Política”. Visitado el 8/11/2011 en: http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3375&id_contenido=13803.



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

oportunidades, en el Curriculum de educación como parte de los objetivos transversales y principios declarados.

- Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009: Visión, percepción, actividades y conocimientos de los estudiantes de 8° básico respecto a la educación cívica en Chile. El que determina a solo un 20% de los estudiantes (1 de cada 5) con un cierto reconocimiento de la institucionalidad cívica y conocimientos sobre la temática en nuestro país.
- Mesa de trabajo “Derecho a la educación y convivencia escolar” (2000). Cartilla – conclusiones y compromisos (2001).
- Experiencia temprana sobre programas de mejoramiento en la convivencia escolar año 2000 – 2003 en la región del Bío – Bío.
- Política de Convivencia Escolar año 2002.

La Política de Convivencia Escolar, pone acento a una sana convivencia escolar como un derecho – deber de todos los actores de la comunidad educativa y como tal, procura garantizar dicho derecho a través de diversas acciones. Además de la normativa y procedimientos se plantea como estrategia sistémica el “Fortalecimiento de las interrelaciones de todos los miembros y establecimientos de la comunidad educativa dicho fortalecimiento debe estar inspirado en los valores y habilidades sociales de respeto, autonomía y diálogo, tolerancia y solidaridad”.

Asimismo plantea roles y compromisos que deben adquirir tanto la autoridad, como los actores de la comunidad educativa. Uno de los roles que le competen al Ministerio de Educación es: Diseñar y difundir orientaciones técnicas que contribuyan a la gestión de la convivencia, consecuente con la dignidad de los sujetos que interactúan en el espacio escolar, como base fundante de formación ciudadana. A su vez, uno de los compromisos que adquiere la autoridad es: Impulsar reflexión y acción para el fortalecimiento de una cultura escolar fundada en valores democráticos y en el trabajo cooperativo, solidario y respetuoso de la



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

dignidad humana.¹⁸ Estos compromisos se logran a través de la implementación de diversos programas y proyectos que derivan desde el aparataje estatal.

Dando respuesta a la preocupación en convivencia escolar emanada de las autoridades, el programa Habilidades para la Vida II (HPV II), propuesta de

intervención psicosocial de JUNAEB, que se implementa en una primera etapa piloto en el año 2008 - 2009 consolidándose en el año 2010 - 2011 en 12 comunas a lo largo del país. Este programa nace a partir del éxito y consolidación del programa, Habilidades para la Vida I (HPV I), implementado a partir del año 1998, el cual se enmarca en el primer ciclo de enseñanza básica (4 - 9 años) en escuelas vulnerables, con la finalidad de potenciar y desarrollar los aspectos afectivos y psicosociales de los niños y niñas para la consolidación de habilidades, destrezas y conocimientos para su crecimiento.

El programa HPV II se enmarca en el segundo ciclo de enseñanza básica (9 - 15 años), a través de actividades que enriquezcan los espacios naturales de la escuela para promover la convivencia y clima escolar, tales como el aula, reunión de apoderados, el trabajo cotidiano de los docentes, los espacios recreativos y deportivos y la conexión con la red local. Este programa utiliza metodologías basadas en la promoción y prevención de salud mental, por medio de seis unidades que se desarrollan en forma continua.

Este estudio se sustenta dentro de la Unidad de Promoción del Bienestar y Convivencia Positiva en la Comunidad Educativa, puesto que persigue el desarrollo de espacios protectores que promuevan la resolución no violenta de conflictos y la convivencia entre la comunidad educativa mediante el fortalecimiento de habilidades interpersonales saludables para el logro de actitudes y comportamientos protectores de la salud mental.

✓ **Fundamentación Estadística**

La convivencia escolar en un establecimiento educacional se encuentra dada por las interacciones de los actores de la comunidad escolar, es decir las formas de

¹⁸ Ministerio de Educación (2002) "Política de Convivencia Escolar, Hacia una Educación de Calidad para Todos" Gobierno de Chile.



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

influencia que reciben recíprocamente los apoderados, estudiantes, profesores y directivos de un establecimiento educacional. En este sentido cobra vital importancia las habilidades sociales que manifieste cada actor, puesto que servirá como sustento o referencia para su comportamiento y adaptación en situaciones específicas dentro del contexto escolar.

Uno de los rasgos más característico en que se evidencian los conflictos dentro de la convivencia escolar, es en los hechos de violencia que se presentan en las escuelas, es así como encontramos que en un estudio realizado por la UNICEF (2004)¹⁹ a jóvenes de 7° y 8° Básico y 3° y 4° Medio de las ciudades Iquique, Temuco y Santiago sobre la percepción sobre violencia, muestra que un 31% de los estudiantes ha sido discriminado, los hombres presentando un porcentaje mayor al de las mujeres; asimismo expone que más de un 50% de los estudiantes ha presenciado algún hecho de aislamiento a alguno de sus compañeros, en cuanto a la percepción de hechos de violencia se manifiesta que un 12% de los estudiantes ve estos hechos todos los días, mientras que en el otro extremo encontramos que un 33% declara que se presentan 1 vez al mes; en cuanto a la razón para ser maltratado se presentan que un 56% piensa que por ser más débiles, un 53% por ser molesto, un 51% por provocar y un 43% por ser diferente.

Otro estudio realizado por el Ministerio del Interior en alianza con el Ministerio de Educación sobre violencia escolar (2006)²⁰, indica que de los tipos de agresión, se percibe en mayor preponderancia la Agresión psicológica presentando que un 96,1% de los estudiantes y el 96 % de los docentes la perciben; mientras que sobre la percepción de violencia física se manifiesta que un 83,3% de los estudiantes y el 61,1% de los docentes la percibe. Asimismo se establece que un 44,7% de los estudiantes y un 31,5% de los docentes declaran haber sido víctima de violencia. También se destaca la reacción ante la agresión y se expone que un 26,3% de los estudiantes reacciona contándole a algún amigo, un 19.9% lo insulta, un 17.9% responde con agresión y un 15,7% le pega.

¹⁹ UNICEF (2004) "Convivencia en el Ámbito Escolar" visitado el 1°/11/2011 en:

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unicef.cl%2Fpublic%2Farchivos_documento%2F108%2Festudio_convivencia_escolar.pps&ei=eVKxTsXcF4fY0QHx58jWAQ&usg=AFQjCNFGFkwhHPsrzHkWX8Nj0VcGJt8HMw&sig2=xTU3H8tRtrHHdqmwfl6MfA,

²⁰ Ministerios del Interior (2006) "Estudio Nacional de Violencia Escolar" Gobierno de Chile.



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Los datos anteriormente expuestos, revelan el alza de conductas agresivas y violentas dentro del contexto escolar, dañando la convivencia y bienestar psicosocial de los actores de la comunidad educativa. Lo ya mencionado podría originarse en problemas en el ajuste social y adaptación de los actores en el contexto escolar, producto de una falta de habilidades sociales adecuadas para dichas situaciones; por lo tanto, es importante lo que señala Monjas (1990)²¹, en un estudio sobre Habilidades Sociales realizado sobre estudiantes de Educación General Básica, presentando que el 29% de los estudiantes es rechazado por sus compañeros, mientras que un 17% es ignorado por los mismos, también se visualizó que los estudiantes con necesidades educativas especiales integrados en aulas ordinarias presentan un 17% de aceptación por sus pares y un 66% son rechazados, mientras que un 8% son ignorados y un 9% controversiales. El presente estudio en suma de otros ya realizados (Asher y Renshaw, 1981; Coie y Dodge, 1983, citado en Monjas, 1996), evidencia el riesgo latente de aquellos niños, niñas y adolescentes a adquirir conductas no aptas para desenvolverse adecuadamente en la diaria convivencia escolar.

✓ **Fundamentación Teórico - Práctica**

Las habilidades sociales se encuentran definida como *“ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”* (Caballo, 1986). De esta definición se desprende que no existe una persona que se considere habilidosa o no habilidosa socialmente hablando, más bien existen conductas asertivas o no asertivas, que se desprenden de cada habilidad social, que puede manifestar una persona en alguna situación social, por ende, se entiende por conducta asertiva a aquella que expresa sentimientos, pensamientos de un individuo de una manera honesta, sin herir a los demás y que normalmente alcanza su objetivo (Caballo, 1983).

²¹ Monjas.A (1996) “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHS) para Niños y Niñas de Edad Escolar”. Madrid, España



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En la interrelación cotidiana entre los actores educativos se pone en práctica y desarrollo las conductas sociales asertivas que posee cada sujeto, la escuela despliega un rol fundamental en la elaboración de nuevas conductas sociales, puesto que dicha institución se encarga de la socialización secundaria de los estudiantes y es en la figura de la convivencia escolar en donde se desarrollan, adquieren y modifican dichas competencias y conceptos sobre patrones de relación con los otros, como indica Milicic (1993) *“cuando una niño entra en la escuela amplía dramáticamente su mundo social y junto con ello sus posibilidades de continuar el aprendizaje de habilidades sociales”*.

Es por lo anterior que se vuelven fundamentales las relaciones que el estudiante va creando en la convivencia con los actores de la comunidad educativa, destacado para efectos de este estudio: apoderado-estudiante y estudiante- estudiantes.

Los apoderados forman parte de la familia de los estudiantes, siendo en su mayoría madres o padres de los mismos, o con frecuencia familiares del núcleo más cercano, por consiguiente, la familia se considera como el actor de mayor influencia en el estudiante, siendo en este contexto en donde aprenden las primeras formas de interacción con el medio, es en la familia donde se adquieren y se mantienen las primeras habilidades sociales y conductas, sean asertivas o no, por ende, se transforma en el marco de referencia o en el punto de partida de los repertorios de conductas que maneje cada estudiante en las interacciones que posteriormente comienza a desarrollar en la escuela.

En cuanto a los pares estos se presentan como agente de regulación, puesto que las interacciones entre ellos afectan el desarrollo de la conducta social, en tanto, ofrecen oportunidades de aprender normas sociales y claves para distinguir entre comportamientos adecuados e inadecuados, permite conocer sus propias habilidades y limitaciones en el ámbito social, por eso se establece que *“en el crecimiento personal son centrales el aprendizaje de formas de exponerse al público, el aprendizaje de reglas y de la negociación, el desarrollo de conductas prosociales y la capacidad de enfrentar conflictos y relaciones competitivas, lo cual se logra dentro del grupo de pares”* (Milicic, 1993).

Cuando el estudiante se integra en la escuela expone a la influencia de nuevos patrones conductuales, por un lado, las conductas que se encuentran valoradas por



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

la institución y por otro lado, las conductas que manifiestan sus pares, provenientes a su vez de cada familia en particular.

Esta diversidad de patrones conductuales puede entrar en conflicto, en cuanto se presenten de manera muy diferenciada. Es por esto que la investigación sobre asertividad en habilidades sociales en apoderados y estudiantes, en las escuelas pertenecientes al programa Habilidades para la Vida II, contribuye a un mayor conocimiento de la realidad local en cuanto a la temática, material que puede ser utilizado para potenciar el desarrollo de una sana convivencia escolar.

3.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Para la presente investigación se consideran dos objetivos generales, de carácter progresivos en función a un enfoque mixto de forma secuencial de origen cuantitativo. Lo anterior se fundamenta en la consideración de 2 etapas de estudio, las que obedecen a una estructura deductiva del mismo.

✓ Etapa de Estudio

Descriptivo. Se identifica, describen y ordenan las habilidades sociales según el nivel de asertividad de los actores involucrados (apoderados – estudiantes) en las respectivas relaciones definidas para seleccionar aquellos casos representativos de un alto nivel de asertividad.

✓ Objetivo General

Analizar el nivel de asertividad presente en las habilidades sociales de los apoderados y estudiantes pertenecientes a 5° y 6° básicos de las escuelas insertas en el programa Habilidades para la Vida II de la comuna de Valparaíso entre el mes de marzo y octubre del año 2011.

✓ Objetivos Específicos

- 1.- Caracterizar los datos sociodemográficos de los apoderados y estudiantes
- 2.- Identificar y describir las habilidades sociales asertivas que presentan los apoderados y estudiantes



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.- Ordenar las habilidades sociales de los apoderados y estudiantes según su nivel de asertividad.

3.4. FORMULACION DE HIPOTESIS

✓ **Hipótesis de Investigación**

1. Los apoderados con menor edad presentan menos asertividad en las habilidades sociales de emoción.
2. Las estudiantes presentan mayor asertividad en las habilidades de negociación que los estudiantes en dicha habilidad social.
3. Las habilidades emocionales de apoderados y estudiantes se asocian con el nivel de asertividad manifiesto en las habilidades de negociación.

✓ **Etapas de Estudio N° 2**

Exploratorio. A partir de la selección realizada mediante el resultado estadístico de la primera etapa descriptiva; se establece una muestra de carácter cualitativo intencionada no probabilístico en relación a un estudio de casos.

Se analizan dos tipos de relaciones dadas en los objetivos: La asociación de las habilidades sociales de apoderados y estudiantes, como la asociación de los factores socio – educativos y las habilidades sociales de ambos actores.

✓ **Objetivo General**

Conocer los significados de habilidades sociales asertivas de los apoderados en relación al estudiante y aquellas habilidades manifestadas en la relación de pares de los estudiantes de 5° y 6° básicos de las escuelas insertas en el programa Habilidades para la Vida II de la comuna de Valparaíso entre el mes de marzo y octubre del año 2011.



✓ **Objetivos Específicos**

- 1.- Identificar el significado respecto a las habilidades sociales comunicacionales.
- 2.- Identificar el significado respecto a las habilidades sociales emocionales.
- 3.- Identificar el significado respecto a las habilidades sociales de negociación

✓ **Pregunta de investigación cualitativa**

¿Cuáles son los significados que los apoderados y estudiantes desarrollaron al respecto de las habilidades sociales asertivas?

3.5. DEFINICION DE VARIABLES

3.5.1. Variables cuantitativas:

- ✓ **Habilidades sociales asertivas de padres y/o apoderados (relación de padre - estudiante) :** Se entiende como *“La capacidad de los padres y/o apoderados de manifestar de manera adecuada sus emociones, ideas, opiniones, etc. en la relación con el estudiante.*
- ✓ **Habilidades sociales asertivas de estudiantes (relación de pares de los estudiantes):** Se entiende como *“La capacidad de los estudiantes de manifestar de manera adecuada sus emociones, ideas, opiniones, etc. en la convivencia escolar de pares.*



3.5.2. Operacionalización de Variables

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN



- ✓ **Habilidades Sociales Asertivas de Padres y/o Apoderados**²²: Se entiende como “La capacidad de los padres y/o apoderados de manifestar de manera adecuada sus emociones, ideas, opiniones, etc. en la relación con el estudiante.

Dimensiones	Subdimensión	Indicadores	Subindicadores	Categoría	Valor	
Tipo de habilidades: Se entiende para este estudio como el tipo de habilidades sociales que presentan los padres y apoderados cuando interactúan con los estudiantes.	Habilidades Comunicaciones	Inicia conversación con el estudiante		Siempre	3	
				A veces	2	
				Nunca	1	
				Siempre	3	
				A veces	2	
				Nunca	1	
				Siempre	3	
				A veces	2	
				Nunca	1	
				Siempre	3	
				A veces	2	
				Nunca	1	
				Siempre	3	
				A veces	2	
				Nunca	1	
Elabora de manera adecuada el mensaje que envía al estudiante	Se adapta al contexto en el que se desenvuelve			Siempre	3	
				A veces	2	
				Nunca	1	
				Utiliza palabras adecuadas	Siempre	3

²² Para efectos de esta investigación se empleará complementariamente la tipología de habilidades sociales planteadas por diferentes autores contempladas anteriormente en el Marco Teórico.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

		A veces	2
		Nunca	1
	Selecciona la información que transmite	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Refuerza a través de gestos y/o expresiones lo que está hablando	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Presencia de coherencia en mensajes enviados continuamente al estudiante	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
Habilidades Emocionales	Conocer los propios sentimientos	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Expresa físicamente afecto hacia el estudiante	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Expresa verbalmente afecto hacia el estudiante	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Comprende los sentimientos del estudiante	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Conversa sobre emociones del estudiante	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Reacción emocional ante el conflicto	No presenta frustración	Siempre 3
		A veces	2
		Nunca	1
		No presenta estrés	Siempre 3
		A veces	2



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

		Nunca	1
	No presenta rabia	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Ponerse en el lugar del otro (Empatía)	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
Habilidades de Negociación	Pide y concede favores al estudiante	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Expone su punto de vista al estudiante	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Aceptación de un punto de vista distinto	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Discierne sobre la causa del problema en conjunto con el estudiante	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Busca posibles soluciones en conjunto con el estudiante	Siempre	3
		A veces	2
	Nunca	1	
Anticipa efectos de las posibles soluciones en conjunto con el estudiante	Siempre	3	
	A veces	2	
	Nunca	1	
Seleccionar solución en conjunto con el estudiante	Siempre	3	
	A veces	2	
	Nunca	1	
Da instrucciones adecuadamente	Siempre	3	
	A veces	2	
	Nunca	1	



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN



- ✓ **Habilidades Sociales Asertivas de los Estudiantes:** Se entiende como “La capacidad de los estudiantes de manifestar de manera adecuada sus emociones, ideas, opiniones, etc. en la convivencia escolar de pares.

Dimensiones	Subdimensión	Indicadores	Subindicadores	Categoría	Valor
Tipo de habilidades: Se entiende para este estudio como el tipo de habilidades sociales asertivas que presentan los estudiantes cuando interactúan con sus pares.	Habilidades Comunicaciones	Inicia la conversación con otro(os) estudiante(es)		Siempre	3
				A veces	2
				Nunca	1
		Mantiene la conversación con otro(os) estudiante(es)		Siempre	3
			A veces	2	
			Nunca	1	
		Termina en común acuerdo la conversación con el(los) estudiante(es) que habla		Siempre	3
			A veces	2	
			Nunca	1	
		Coloca atención a lo que habla otro(os) estudiante(es)		Siempre	3
			A veces	2	
			Nunca	1	
		Formula preguntas a otro(os) estudiante(es)		Siempre	3
			A veces	2	
			Nunca	1	
	Elabora de manera adecuada	Se adapta al contexto en el que		Siempre	3

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

	el mensaje que envía a otro(os) estudiante(es)	se desenvuelve	A veces	2
			Nunca	1
		Utiliza palabras adecuadas	Siempre	3
			A veces	2
			Nunca	1
		Selecciona la información que transmite	Siempre	3
			A veces	2
			Nunca	1
	Refuerza a través de gestos y/o expresiones lo que está hablando		Siempre	3
			A veces	2
			Nunca	1
	Presencia de coherencia en mensajes enviados continuamente		Siempre	3
			A veces	2
			Nunca	1
Habilidades Emocionales	Conocer los propios sentimientos		Siempre	3
			A veces	2
			Nunca	1
	Expresa físicamente afecto hacia otro(os) estudiante(es)		Siempre	3
			A veces	2
			Nunca	1
	Expresa verbalmente afecto hacia otro(os) estudiantes(es)		Siempre	3
			A veces	2
			Nunca	1
	Comprende los sentimientos de otro(os) estudiante(es)		Siempre	3
			A veces	2
			Nunca	1
	Conversa sobre las emociones		Siempre	3

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

	de otro(os) estudiante(es)	A veces	2
		Nunca	1
	Reacción emocional ante el conflicto	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	No presenta frustración	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	No presenta estrés	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	No presenta rabia	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Ponerse en el lugar del otro (Empatía)	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
Habilidades de Negociación	Pide y concede favores a otro estudiante	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Expone su punto de vista a otro(os) estudiante(es)	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Aceptación de un punto de vista distinto	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Discierne sobre la causa del problema en conjunto con otro(os) estudiante(es)	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Busca posibles soluciones en conjunto con otro(os) estudiante(es)	Siempre	3
		A veces	2
		Nunca	1
	Anticipa efectos de las	Siempre	3



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

posibles soluciones en conjunto con otro(os)	A veces	2
	Nunca	1
Seleccionar solución en conjunto con otro(os) estudiante(es)	Siempre	3
	A veces	2
	Nunca	1
Da instrucciones adecuadamente a otro(os)	Siempre	3
	A veces	2

3.5.2. Categorización

La siguiente categorización se realizara por cada una de las subdimensiones establecidas en el presente estudio; correspondientes a las habilidades comunicacionales, emocionales y de negociación. Se establecen los mismos valores para los indicadores de ambas variables, dado que se implementa una medición de correlación de los mismos aspectos de la variable “Habilidades Sociales Asertivas” en dos sujetos de análisis y contextos distintos. Lo anterior se establece en función de un análisis minucioso y específico de cada aspecto de las variables estudiadas.

✓ Habilidades Comunicacionales

ALTA ASERTIVIDAD	24 – 30 puntos
MEDIANA ASERTIVIDAD	17 – 23 puntos
BAJA ASERTIVIDAD	10 – 16 puntos

✓ Habilidades Emocionales

ALTA ASERTIVIDAD	22 – 28 puntos
MEDIANA ASERTIVIDAD	15 – 21 puntos
BAJA ASERTIVIDAD	8 – 14 puntos

✓ Habilidades de Negociación

ALTA ASERTIVIDAD	20 – 26 puntos
MEDIANA ASERTIVIDAD	13 – 19 puntos
BAJA ASERTIVIDAD	6 – 12 puntos

3.5.3. Variable Cualitativa

Significado de habilidades sociales asertivas: Percepción de apoderados y estudiantes en relación a las prácticas de las habilidades sociales asertivas.

Operacionalización Variable Cualitativa

Variable	Dimensión	Tópicos
Habilidades Sociales		
Asertivas	Significados de las habilidades sociales asertivas	Referido a la identificación de conceptos, ideas y sentido que se dan sobre las habilidades sociales asertivas.

3.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.6.1. Tipo de Investigación

La presente investigación pretende realizar el estudio de aquellas habilidades sociales asertivas en los padres y/o apoderados y en los estudiantes de 5° y 6° básico de 7 escuelas insertas en el programa Habilidades para la Vida II en la comuna de Valparaíso. Este estudio contempla tres variables a investigar, las cuales son: ***Habilidades Sociales Asertivas de los Padres y/o Apoderados, las Habilidades Sociales Asertivas de los Estudiantes y El Significado en Apoderados y Estudiantes sobre las habilidades Sociales Asertivas.*** En el marco del objetivo institucional sobre el mejoramiento de la convivencia escolar por medio del desarrollo de competencias interpersonales en los estudiantes de segundo ciclo, es relevante el estudio del comportamiento de estas variables ya que inciden directamente en el desempeño del estudiante en la convivencia escolar.

La metodología que se utilizará para el Levantamiento de información y análisis de los datos recopilados en la presente investigación corresponderá a un enfoque **Cuantitativo - Cualitativo.**

El estudio es de tipología **Exploratorio – Descriptivo.** El carácter **Exploratorio** se debe a la temática que se abordará, puesto que se trata de investigar sobre las Habilidades Sociales Asertivas en padres y/o apoderados y estudiantes insertos dentro de las escuelas pertenecientes al Programa HPV II de la Comuna de Valparaíso, en el cual no se ha generado ningún estudio similar. El carácter



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Descriptivo de la investigación se establece, pues en especificar las habilidades, clasificarlas y caracterizar sus rasgos, como también la forma en que se manifiestan en la relación del apoderado – estudiante y en la que este último posea con sus pares.

3.6.2. Unidad de Análisis

La Unidad de Análisis determinada para el desarrollo de la investigación, serán los padres y/o apoderados y estudiantes de los niveles 5° y 6° básico de 7 escuelas insertas en el programa Habilidades para la Vida II de la Comuna de Valparaíso, en el marco institucional de JUNAEB división regional, periodo año 2011.

Para mayor entendimiento sobre la selección de los niveles de enseñanza básica (5° y 6° básicos) enunciados en la delimitación de la unidad de análisis; es preciso señalar que se determinan debido a que corresponden a cursos iniciales del segundo ciclo de enseñanza básica, los que presentan mayor posibilidad de intervención social y seguimiento, debido a una trayectoria escolar más amplia desde 5° a 8° básico dando más posibilidad de inserción e intervención en el programa Habilidades para la Vida II. Es por lo anterior, que los resultados y propuesta programática a realizar en el presente estudio, posibilitan un mayor impacto en función del conocimiento recabado en el campo y mejoramiento de la intervención social.

Las siete escuelas involucradas son:

ESCUELA	N° ESCUELA	SECTOR
Escuela Joaquín Edwards Bello	D - 314	Cerro Rodelillo
Escuela Gaspar Cabrales	E - 250	Plan
Escuela David Bengurión	F - 294	Cerro Las Cañas
Escuela San Judas Tadeo	F - 305	Cerro Sn Juan de Dios
Escuela Pacífico	E - 267	Av. Pacífico
Escuela Japón	E - 260	2° sector de Playa Ancha
Escuela Montedónico	E - 286	Montedónico

3.6.3. Delimitación del Universo y Determinación de la Muestra

El universo corresponde a Padres y Apoderados/as y estudiantes de 5° y 6° básicos pertenecientes a 7 escuelas ya mencionadas, las cuales se encuentran insertas en el programa Habilidades para la Vida II en la comuna de Valparaíso; ascendiendo a un total de **401 personas**.

Respecto a la muestra, a raíz del tipo de estudio realizado, se consideran muestras de carácter cuantitativo y cualitativo

En relación a la **muestra de tipo cuantitativo** se estima para este estudio una muestra de carácter **Probabilístico de tipo Estratificado Proporcional**, dado por los siguientes aspectos:

- Se considera como criterio de estratificación a aquellas escuelas pertenecientes al programa Habilidades para la Vida II en la comuna de Valparaíso.
- De estas escuelas se identifican estratos de la población pertenecientes al segundo ciclo de enseñanza básica (5° a 8° básico), pertenecientes a 5° y 6° básico de cada escuela.
- Los estratos de población corresponden a Padres y/o Apoderados y estudiantes de 5° y 6° básicos.

Para el cálculo de la muestra se utilizará la fórmula que a continuación se detalla:

$$n = \frac{N p q z^2}{(N - 1) d^2 + z^2 p q}$$

N = 401 (Total de apoderados o estudiantes de 5° y 6° básico de las escuelas)



Insertas en el programa)

p = q = 1,0 (10% de error muestral)

z = 0.90 (90% de Nivel de Confianza)

d = 0,05 (Distancia de Estimación)

Por lo tanto, al reemplazar la fórmula el valor obtenido para la muestra (n) es de 163 padres y/o apoderados y estudiantes con un error muestral del 10% y un nivel de confianza del 90%. Se utiliza este nivel de confianza para lograr modificar la cantidad de la muestra obtenida, puesto que con un nivel de confianza de 95% y un error muestral de 5% se obtenía número de muestra que en relación a los recursos humanos con los cuales cuenta el equipo seminarista, no era posible de abarcar, por ende se decidió por disminuir el nivel de confianza y error muestral a modo de obtener una muestra posible de estudiar.

Para el cálculo de la proporción de la muestra según sujeto determinado, se utiliza la siguiente fórmula:

Cálculo del porcentaje que cada escuela representa del universo:

e = % de representatividad por escuela

N= Universo

E= Numero de universo por escuela

$$e = \frac{E}{N} 100\%$$

A partir del resultado obtenido, se realiza el cálculo de la muestra proporcional por escuela en función de la muestra establecida:

X= N° de muestra por escuela

n= Muestra Stats (163)

e= % de representatividad

$$X = \frac{n e}{100\%}$$

ESCUELA	UNIVERSO	5°	6°	MUESTRA	5°	6°	%
	108	53	55	44	11	11	26,9
	100	48	52	40	10	10	24,9
	53	27	26	21	11	10	13,2
	37	22	15	21	9	8	9,2
	31	18	13	13	6	7	7,8
	26	14	12	11	5	6	6,5
	46	22	24	19	9	10	11,5
	401			163			100

Cabe señalar que la selección de la muestra para la aplicación del instrumento en el campo de investigación se realizará a partir de la **aleatoriedad y el azar** en el campo de investigación.

A partir del resultado obtenido en la primera etapa de investigación de tipo cuantitativo, se procede a seleccionar la muestra de corte cualitativo para la profundización de las variables investigadas por el equipo seminarista.

Es por lo anterior que en cuanto a la **muestra de tipo cualitativa**, se estima para este estudio una muestra de carácter **no probabilístico en relación a sujetos – tipos** intencionado con la finalidad de ahondar en el conocimiento de la temática planteada. Dado lo anterior, se consideran los siguientes aspectos:

- Selección de las escuelas con alto grado de habilidades sociales asertivas, en función del mayor porcentaje de la población en un alto grado de asertividad de las habilidades sociales.
- Selección de sujetos pertenecientes a las escuelas con un alto grado de asertividad en las habilidades sociales
- Profundización de los tópicos o aspectos relacionados a la obtención de una alta asertividad en habilidades sociales de los sujetos – tipos seleccionados.
- Definición de criterios de selección de los sujetos – tipos los que contengan aspectos o atributos relevantes para la investigación.

3.6.4. Criterios de Selección

Los criterios de selección para las escuelas y sujetos – tipos definidos, se respaldan en la obtención de datos sociodemográficos sobresalientes y en el mayor porcentaje de población en un alto grado de asertividad de las habilidades sociales recopilados por la primera etapa de investigación.

	Escuelas Seleccionadas	Sujetos seleccionados
Criterios de Selección	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nivel de Habilidades Sociales Asertivas: Las 2 Escuelas que manifiesten un mayor porcentaje de población en un Nivel Alto de Asertividad de Habilidades Sociales: <ul style="list-style-type: none"> • Escuela Pacífico (69,6%). • Escuela Montedónico (55,8%). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 8 Diadas Apoderado-Estudiante ➤ Pertenecer a una de las escuelas seleccionados. ➤ Pertenecer a los cursos 5° o 6° básico. ➤ Diada Apoderado – Estudiante, que vivan juntos. ➤ Estudiantes entre 10 y 12 años de edad. ➤ Selección de apoderado según parentesco, tanto Madre o Padre como Abuelos/as.

- Opinión del profesor Jefe de cada curso para elección de diada

3.6.5. Instrumentos de investigación utilizados

Los instrumentos de recolección utilizados corresponden a fuentes primarias o fuentes de campo en función de las variables estimadas en la anterior operacionalización. Los instrumentos serán aplicados diferenciadamente respecto a la unidad de análisis determinada.

En relación a lo anterior, se establece la utilización de un Test de Habilidades Sociales Asertivas, construido específicamente para efectuar el estudio, aplicado a los padres y/o apoderados como a los estudiantes de cada escuela. Se determina la aplicación del mismo instrumento para ambos sujetos de investigación, con el fin de identificar la asociación de la variable evaluada en contextos y relaciones distintas.

A continuación se exponen las principales características del instrumento:

- **TEST**²³

- ✓ **Características Generales**

Este instrumento consta de 27 preguntas, las cuales se aplicaran a 163 apoderados y estudiantes de 2° ciclo (5° - 6° básico) de 7 escuelas pertenecientes a la corporación municipal de educación de la comuna de Valparaíso, participantes del programa Habilidades para a Vida II.

- ✓ **Aspectos Operativos**

El test será aplicado en las reuniones de apoderados de los 5° y 6° básicos en los meses de Junio y Julio del 2011 de las escuelas determinadas en la muestra. En

²³ Ander – Egg. E.(1995) “*Técnicas de Investigación Social*”. 24° edición. Ed. Lumen. Argentina. Pag. 275 – 277.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

cuanto a los estudiantes, será aplicado según lo defina el profesor jefe de cada curso, en los meses de agosto y septiembre.

La aplicación del instrumento es de 15 a 20 minutos máximos, puesto que se priorizará los intereses del profesor, apoderados y estudiantes, según corresponda.

El número de instrumentos aplicados por curso y escuela corresponden a:

COLEGIO	CURSO	Nº DE TEST
Gaspar Cabrales	5°	10 test por curso, 20 por nivel 5° básico
	6°	10 test por curso, 20 por nivel 6° básico
Joaquín Edwards Bello	5°	11 test por curso, 22 por nivel 5° básico
	6°	11 test por curso, 22 por nivel 6° básico
David Bengurión	5°	11 test por curso
	6°	10 test por curso
San Judas Tadeo	5°	9 test por curso
	6°	8 test por curso
Montedónico	5°	9 test por curso
	6°	10 test por curso
Pacífico	5°	6 test por curso
	6°	7 test por curso
Japón	5°	5 test por curso
	6°	6 test por curso

✓ Estructura

El test consta de 27 afirmaciones respecto a la disposición de ciertas actitudes de los encuestados los que deben responder según la frecuencia en que se presenta dicha actitud (Siempre – A veces – Nunca)

La construcción del test se enmarca en una escala de actitud y opinión de **Lickert**, el cual determina por medio de una tricotomización actitudes favorables o



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

desfavorables para cierto atributo sobre habilidades sociales asertivas que presentan los apoderados y estudiantes en contextos y relaciones específicas.

Las variables consideradas en el test son:

- Habilidades comunicativas
- Habilidades emocionales
- Habilidades de negociación

➤ **Entrevista Semiestructurada**

✓ **Características Generales**

Este instrumento consta de dos partes las que se enmarcan en dos ejes temáticos correspondientes a los tópicos de investigación. En función de lo anterior, en el primer eje temático se determinan 9 preguntas y en el segundo eje temático 4 preguntas, resultando 13 preguntas por sujeto entrevistado. Este instrumento se aplicará a 8 díadas de apoderados - estudiantes pertenecientes al 2° ciclo (5° - 6° básico) de la escuela Pacífico y escuela Montedónico pertenecientes a la corporación municipal de educación de la comuna de Valparaíso, participantes del programa Habilidades para a Vida II.

✓ **Aspectos Operativos**

La entrevista será aplicada a los sujetos – tipos correspondientes por medio de visita domiciliaria y en las escuelas a las que pertenezcan según la muestra cualitativa. En relación a los apoderados, se solicitarán sus datos personales de residencia a cada profesor jefe del curso que pertenezca y respecto a los estudiantes se solicitará autorización para la aplicación del instrumento en el momento que el profesor jefe o a cargo determine.

El tiempo de duración de la entrevista es de 20 a 30 minutos máximos, puesto que se priorizará los intereses del profesor, apoderados y estudiantes, según corresponda.

✓ Estructura

La entrevista semi estructurada que se utilizará para la recopilación de información cualitativa, contiene preguntas de tipo generales y preguntas para ejemplificar (Hernández, 2003), las primeras se utilizan para entregar un marco general a la entrevista, para comenzarla de modo tal de ir profundizando en la medida que avanza la entrevista. El segundo tipo de preguntas se utiliza para indagar más en profundidad sobre las significaciones que los entrevistados le atribuyen a las habilidades sociales.

3.6.6. Aspecto de Validez de Instrumentos

✓ Validez del instrumento Cuantitativo

Para lograr validez en la elaboración del instrumento empleado en este estudio se utilizan los siguiente criterios, Validez de contenido, consulta a expertos y Prueba piloto. A continuación se presentan:

- **Validez de Contenido:** La construcción del test de habilidades sociales, se realiza a partir de una operacionalización de las variables hecha con anterioridad, que a su vez se encuentra sustentada en las teorías sobre la temática abordada.
- **Consulta a Expertos:** El test de habilidades sociales durante su elaboración fue revisado y posteriormente validado por los siguientes profesionales: Leonardo Oneto Piazzese, Trabajador Social y Docente de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, quien se constituye como el profesor guía del presente Seminario de Título.
Equipo Interdisciplinario del Programa Habilidades Para la Vida II, compuesto por una trabajadora social, psicólogos, un sociólogo, una profesora y educadores.
- **Prueba Piloto:** Para una mayor validez del test de habilidades sociales luego de la aprobación por parte de los expertos, se procedió a examinarla a través de una prueba piloto, la cual fue realizada a 6 estudiantes y 6 apoderados (3



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

de 5° básico y 3 de 6° básico de cada actor), con el fin de establecer claridad y comprensión del contenido de las preguntas y tiempo de duración.

✓ Validez del Instrumento Cualitativo

Para lograr validez en la entrevista semi estructurada se utilizan los siguientes criterios, Consulta a Expertos y Prueba Piloto. A continuación se presentan:

- **Consulta a Expertos:** La entrevista semi estructurada fue revisado y posteriormente validado por los siguientes profesionales:
Leonardo Oneto Piazze, Trabajador Social y Docente de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, quien se constituye como el profesor guía del presente Seminario de Título.
Equipo Interdisciplinario del Programa Habilidades Para la Vida II, compuesto por una trabajadora social, psicólogos, un sociólogo, una profesora y educadores.
- **Prueba Piloto:** Para una mayor validez de la entrevista semi estructurada posteriormente a la aprobación por parte de los expertos, se procedió a la realización de una prueba piloto en donde se entrevistó a un estudiante y un apoderado, para observar el planteamiento de las preguntas expuestas y posteriormente hacer las correcciones en su redacción.



3.7. PLAN DE ANÁLISIS

✓ **Análisis Cuantitativo de la Información**

La información medida a través de los instrumentos cuantitativos será ingresada y procesada mediante el Programa Computacional SPSS; según las variables investigadas se elaborarán estadísticas descriptivas, gráficos de frecuencias, tablas de Contingencia, Tablas Personalizadas, se realizan comparaciones por escuela y nivel de habilidades sociales asertivas encontradas en las mismas.

✓ **Análisis Cualitativo de la Información**

La información recopilada mediante los instrumentos cualitativos será registrada a través de una grabadora de sonidos, para posteriormente ingresar las entrevistas en un sistema computacional; luego se extraerán del discurso de los participantes de la investigación la información más relevante y que se repita a lo largo de la entrevistas, para elaborar categorías de análisis de los hallazgos encontrados

Resultados y Análisis de datos



PRESENTACIÓN

En el siguiente capítulo se presentan los análisis correspondientes a la investigación realizada, el cual contempla dos ejes de análisis, el primero se concentra en la descripción de las habilidades sociales asertivas en sus diferentes niveles en las relación a los sujetos de estudio, padres y/o apoderados - estudiantes y estudiantes - pares, en el cual se presenta en función a los objetivos de investigación propuestos en el diseño de investigación. En el segundo eje de análisis se presentan los comportamientos de las variables estudiadas, las asociaciones que se encontraron en función de las hipótesis que se plantearon en el diseño de Investigación.

De esta manera se pretende dar orden a la información recopilada de manera tal, que pueda servir de sustento, para futuras intervenciones.

4.1. PRIMER EJE DE ANÁLISIS

1. Análisis de datos cuantitativos

Los datos recopilados en la primera etapa de investigación se procederán a analizar cuantitativa y descriptivamente en función de los objetivos planteados.

Es importante señalar que los datos analizados a continuación, referentes al primer objetivo específico planteado, no responde a hipótesis de investigación, dado que la intención del investigador es la recopilación de los antecedentes sociodemográficos para conocer las características principales de los sujetos encuestados para una mejor focalización del análisis y el planteamiento de la propuesta de intervención correspondientes a la realidad local y particular de los sujetos.

1.1. Objetivo Especifico. N°1

“Caracterizar los datos sociodemográficos de los apoderados y estudiantes.”

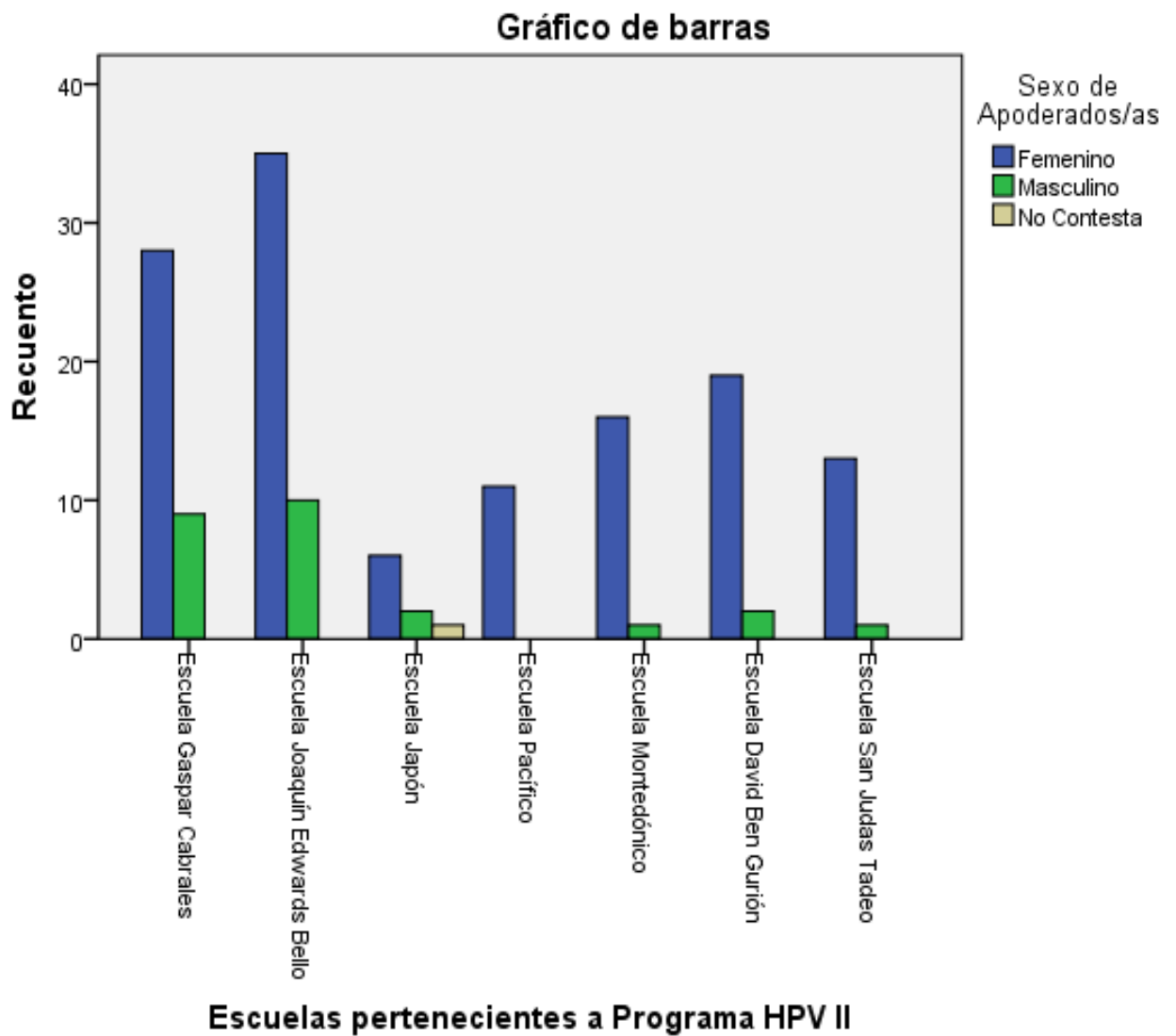
Los datos sociodemográficos se analizarán en función de los datos relevantes por cada dimensión de la variable, los cuales son: sexo, edad, estado civil, relación de parentesco y convivencia.

Para una mejor lectura de los datos sociodemográficos, se encontraran en cuadros resumen en el capítulo VI “Anexos”.

✓ Sexo

a) Apoderados

Gráfico de distribución de los apoderados de las escuelas del programa Habilidades para la Vida II según Sexo.



Fuente: PASW Statistics V.18. Datos sociodemográficos.spv.



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

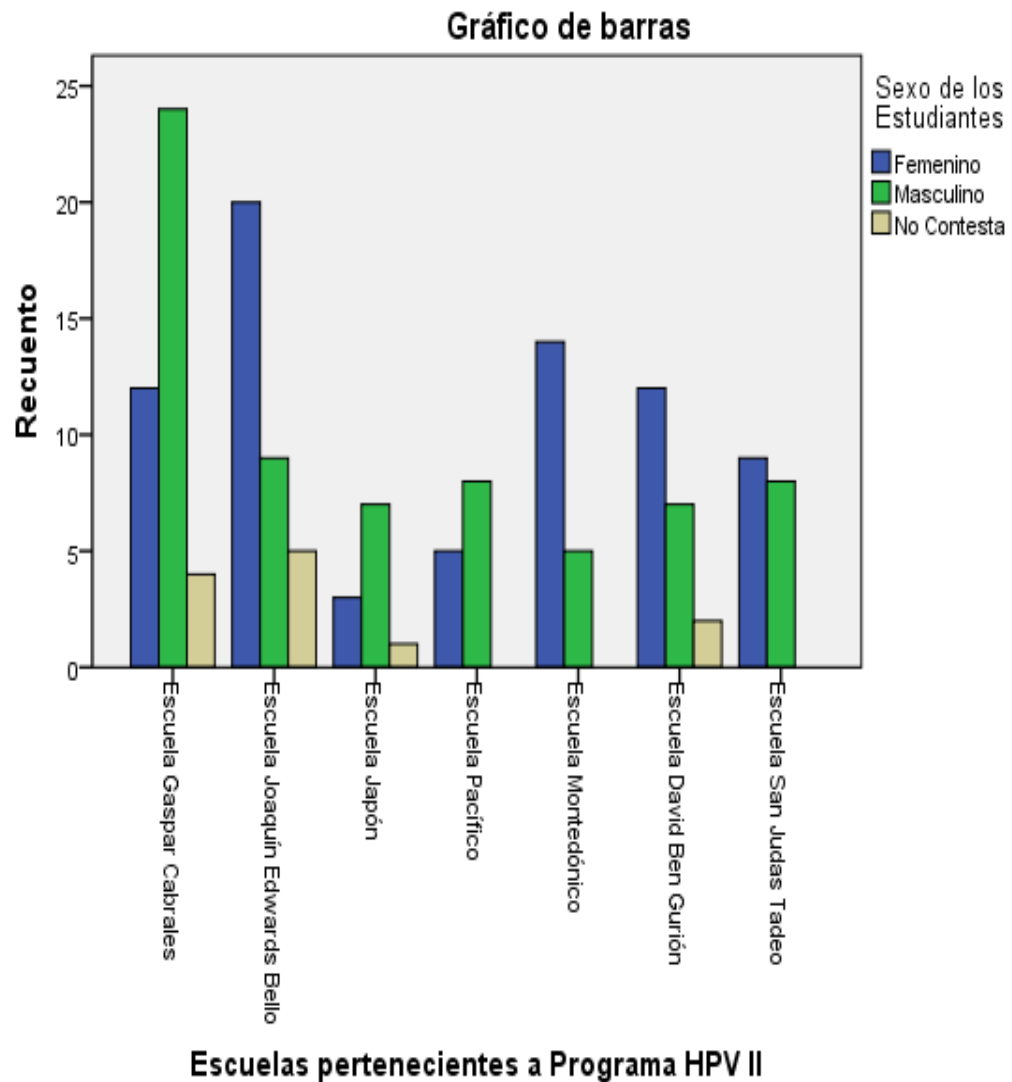
En relación al sexo de los apoderados de las escuelas investigadas, se observa una alta mayoría de apoderados mujeres en todas las escuelas investigadas. Se registra un 100% del sexo femenino en el nivel de 5° básico en las escuelas Pacifico y San Judas Tadeo y el mismo porcentaje en el nivel de 6° básico en las escuelas David Bengurión, Montedónico y Pacifico. Las escuelas Joaquín E. Bello y Gaspar Cabrales presentan sobre 70% de representatividad femenina entre sus apoderados en 5° y 6° básicos.

En cuanto al sexo masculino, la más alta puntuación la obtiene la escuela Joaquín E. Bello que en 5° básico registra un 28,6% de representatividad masculina entre los apoderados encuestados.

b) Estudiantes

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

**Gráfico de distribución de los estudiantes de las escuelas del programa
Habilidades para la Vida II según Sexo.**



Fuente: PASW Statistics V.18. Datos sociodemográficos.spv.

La distribución del sexo en los niveles encuestados, registra una mayor paridad, en donde las diferencias entre géneros no sobrepasan el 20%, tales como las escuelas David Bengurión con un 60% de mujeres en 5° básico y un 40% de hombres entre los estudiantes encuestados. Así ocurre también con la escuela Gaspar Cabrales en 5° básico con un 30% de mujeres y un 55% de hombres y la escuela Japón en 5° básico con un 33,3% de mujeres y un 50% de hombres.

En relación a lo anterior, cabe destacar la mayor presencia de hombres entre los estudiantes encuestados obteniendo puntajes más altos que las mujeres,



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

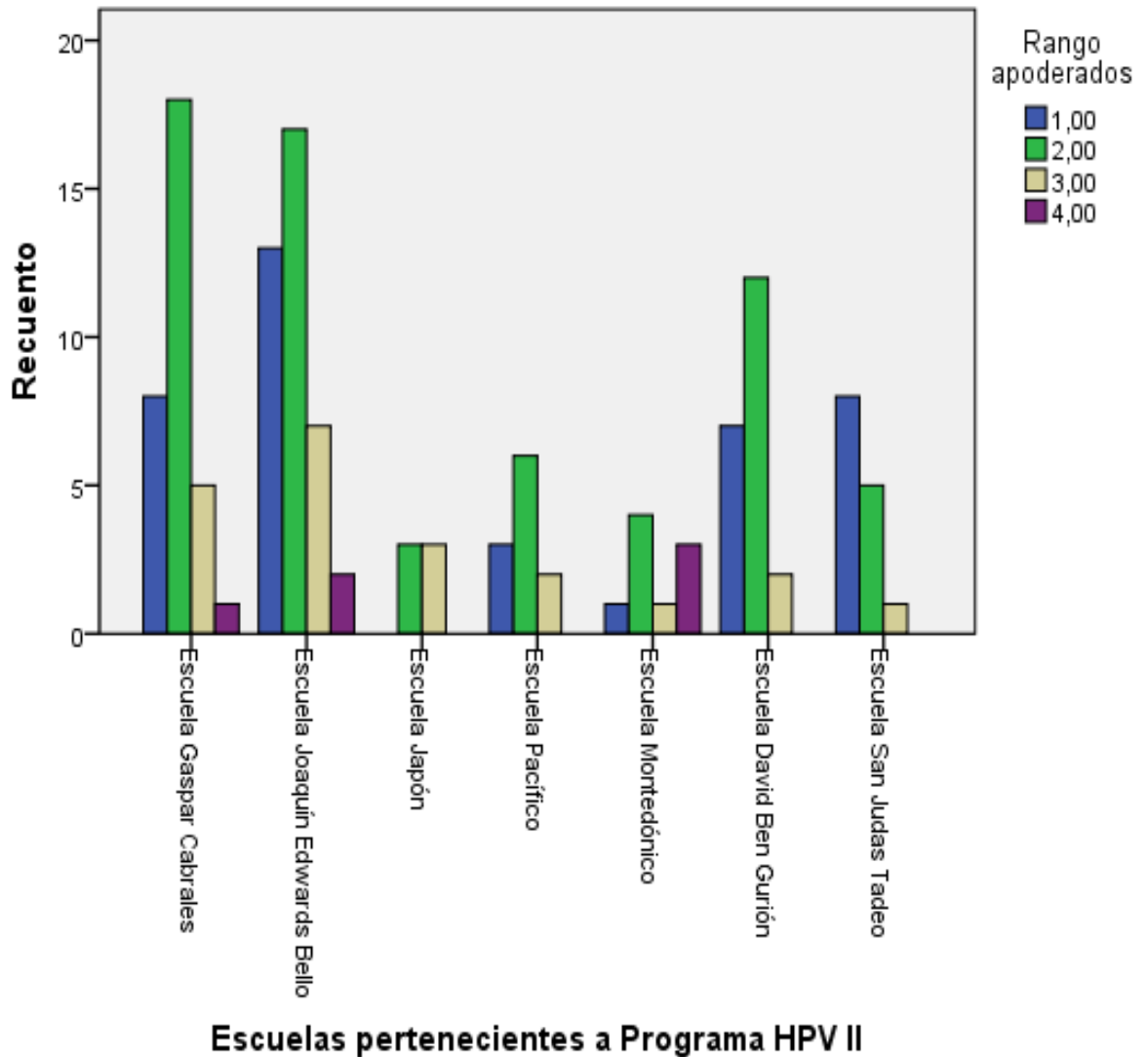
alcanzando una representación de un 80% en la escuela Japón en el nivel de 6° básico en contraste con las mujeres, las que alcanzan su mayor representación en la escuela Montedónico con un 77,8% en el nivel de 5° básico.

✓ Edad

a) Apoderados

Gráfico de distribución de los apoderados de las escuelas del programa Habilidades para la Vida II según rango etario.

Gráfico de barras



Fuente: PASW Statistics V.18. Datos sociodemográficos.spv.

La edad de los apoderados se ha agrupado en 4 rangos etarios, los cuales son: **de los 21 a 33 años, de los 34 a 46 años, de los 47 a 59 años y de los 60 a 72 años.**

El primer rango etario, en el cual se encuentran los apoderados más jóvenes, la escuela San Judas Tadeo registra un 57,1% de los apoderados encuestados, superando por un 23, 8% a la escuela David Bengurión y Joaquín E. Bello, las que presentan un 33,3% de apoderados encuestados en dicho rango.

El segundo rango etario de 34 a 46 años de edad, es donde se concentra la mayor parte de la población encuestada. La mayor parte de las escuelas presenta sobre un 40% de apoderados encuestados situados en este rango, en donde sólo la escuela San Judas Tadeo obtiene un 35,7% de representatividad. Sin embargo, cabe destacar a la escuela David Bengurión con un 57,1% de apoderados en dicho rango.



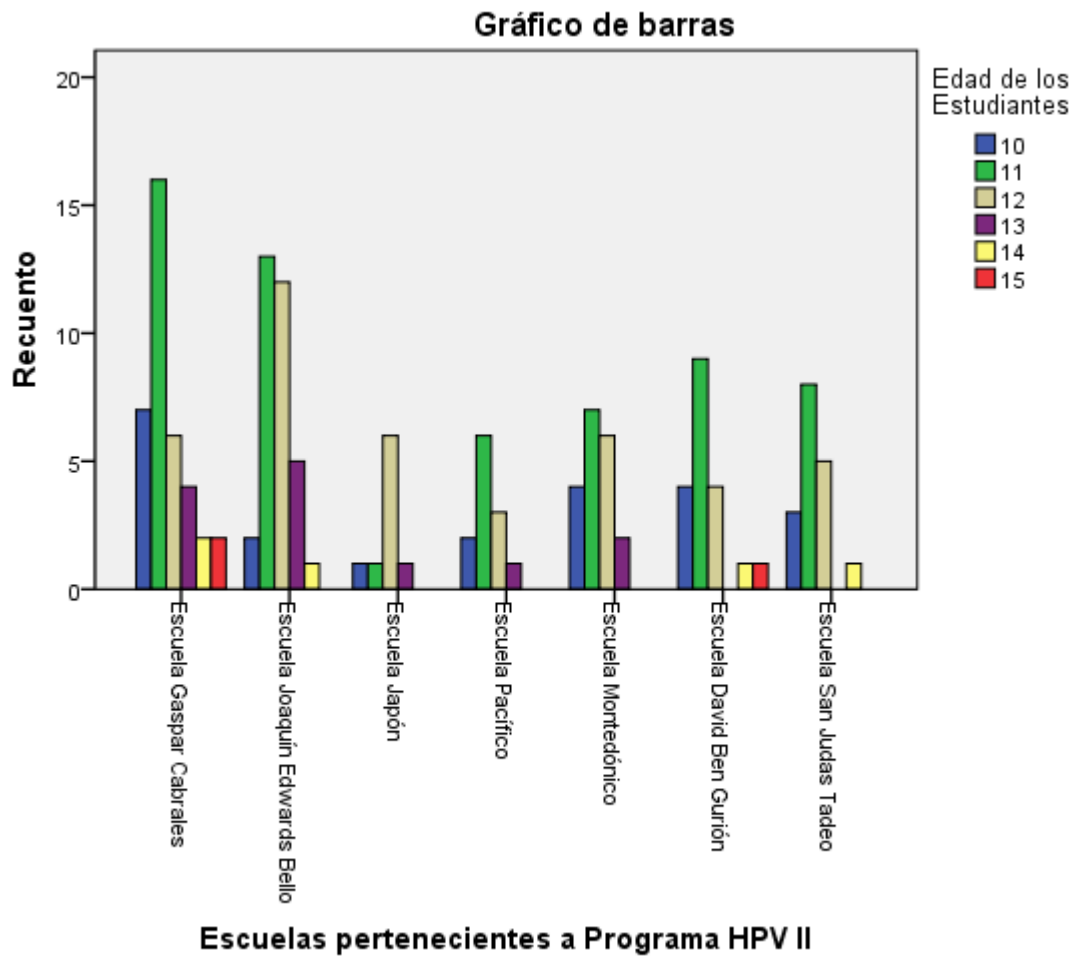
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

El tercer rango etario de 47 a 59 años de edad, se observa una caída porcentual de 3 puntos a referencia del rango anterior, en donde la más alta puntuación la obtiene la escuela Pacífico con un 18,2%, no superando el 20% de representatividad entre los apoderados encuestados.

El cuarto rango etario de 60 a 72 años de edad, también presenta una caída porcentual de 4 puntos en la mayor parte de los casos, los cuales oscilan entre un 3% y 5% aproximadamente. Sin embargo, la escuela Montedónico registra un 33,3% de representatividad en este rango, escapando a los datos generales obtenidos en las escuelas respecto a este nivel.

b) Estudiantes

Gráfico de distribución de los estudiantes de las escuelas del programa Habilidades para la Vida II según edad.



Fuente: PASW Statistics V.18. Datos sociodemográficos.spv.

En relación a los estudiantes, las edades más representativas de ambos niveles de enseñanza, 5° y 6° básicos, son las edades de 11 y 12 años. La edad de 11 años registra un alto porcentaje de un 66,7% en 6° básico correspondiente a la escuela David Bengurión; y la cifra más baja en la escuela Japón con un 25% en 5° básico.

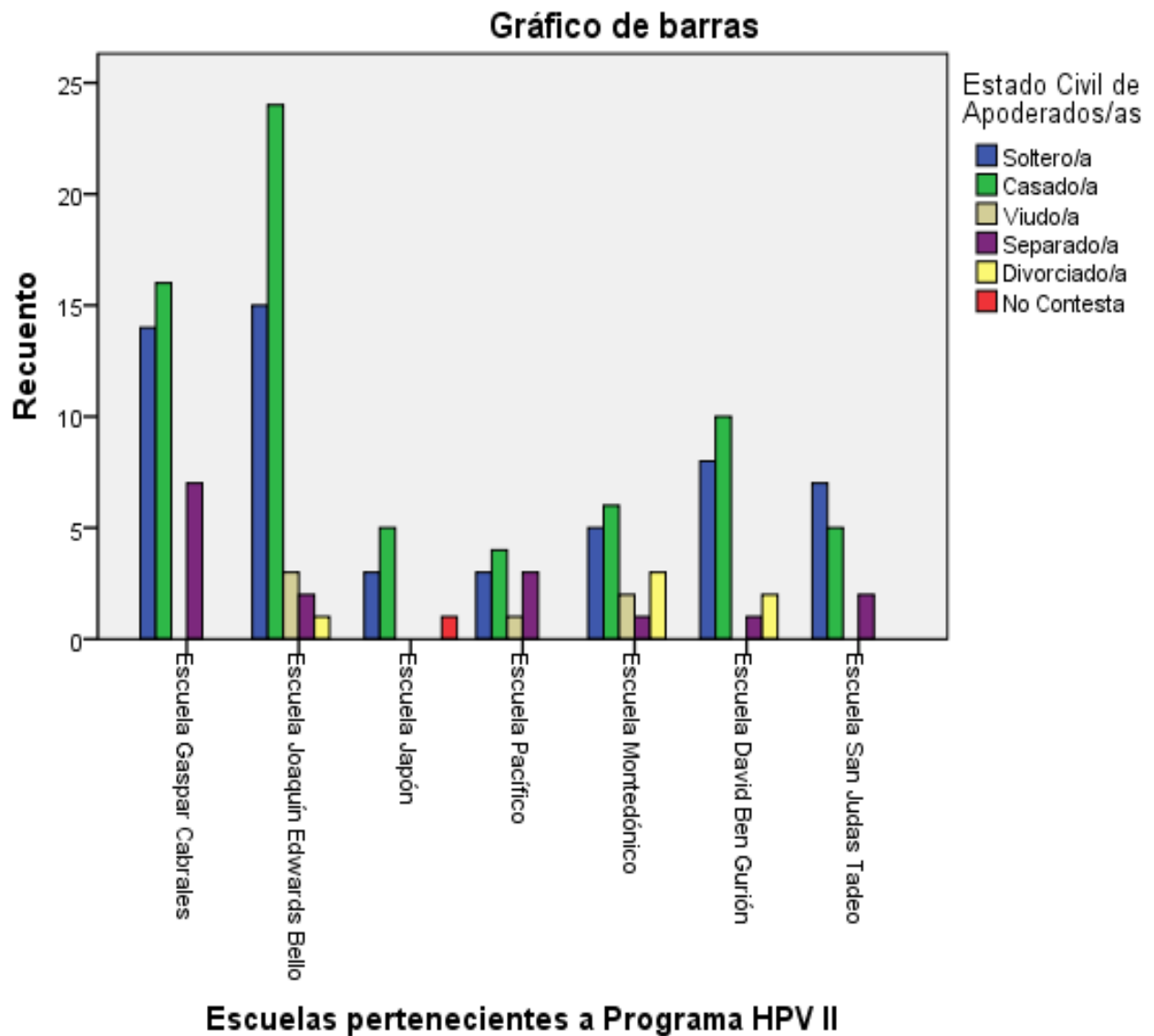
En relación a la edad de 12 años esta registra su más alta representatividad en la escuela Japón con un 80% de estudiantes pertenecientes a 6° básico.

✓ **ESTADO CIVIL**

a) Apoderados

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

**Gráfico de distribución de los apoderados de las escuelas del programa
Habilidades para la Vida II según Estado Civil.**



1. Fuente: PASW Statistics V.18. Datos sociodemográficos.spv

La variable de estado civil considerada los siguientes indicadores: Soltero(a), Casado(a), Separado(a), Divorciado(a) y Viudo(a).

Los apoderados solteros(as) obtienen una alta representatividad en la escuela San Judas Tadeo con un 50% de los apoderados encuestados en dicho estado. Le siguen en forma descendente, las escuelas David Bengurión con un 38,1% y la escuela Gaspar Cabrales con un 37,8%.



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

El estado civil de casado(a) presenta la más alta representatividad porcentual entre los apoderados encuestados. Todas las escuelas estudiadas registran sobre un 35% de apoderados casados(as), en donde la escuela Japón destaca con un 55,6% de apoderados.

El estado civil de separado(a) registra porcentajes de representatividad de un 4% a un 27%, observando alta heterogeneidad dado las diferencias porcentuales entre las escuelas. Es así como la escuela Joaquín E. Bello presenta un 4,4% de separados(as) y la escuela Pacífico registra un 27,5% de apoderados en dicho estado.

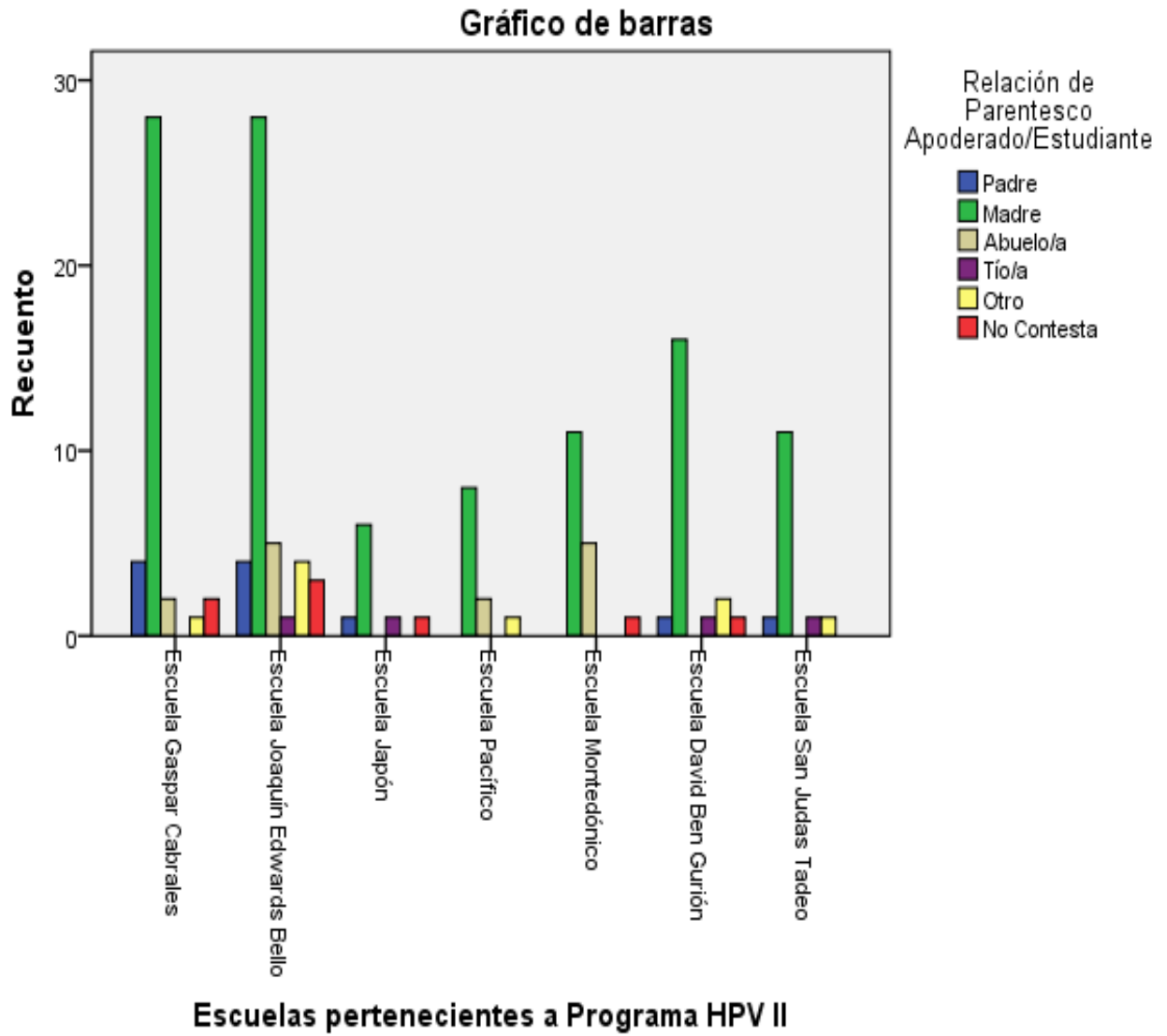
El estado civil de divorciado(a) se presenta solo en tres escuelas, las que de forma descendente registran en un primer lugar a la escuela Montedónico con un 17,6%, le sigue la escuela David Bengurión con un 9,5% y por último la escuela Joaquín E. Bello con un 2,2%.

El estado civil viudo(a), al igual que el estado civil de divorciado(a), registra solo a tres escuelas con casos en dicho estado, en donde el más alto porcentaje se encuentra en la escuela Montedónico con un 11,8% de apoderados encuestados, siguiendo la escuela Pacífico con un 9,1% y por último la escuela Joaquín E. Bello con un 6,7%.

✓ Relación de Parentesco

a) Apoderados

Gráfico de distribución de los apoderados de las escuelas del programa Habilidades para la Vida II según Relación de Parentesco.



Fuente: PASW Statistics V.18. Datos sociodemográficos.spv.

La relación de parentesco que presentan los apoderados encuestados con los estudiantes es en su mayoría una diada parental madre e hijo. Todas las escuelas estudiadas presentan en esta relación más de un 60% de casos, obteniendo la cifra más alta la escuela San Judas Tadeo con un 78,6% de representatividad y la cifra más baja, la escuela Joaquín E. Bello con un 62,2%.

En cuanto a las demás relaciones de parentesco determinadas, se destaca la diada abuelo(a) – nieto(a), en donde la escuela Montedónico presenta un 29,4% de casos, seguida de la escuela Pacífico con un 18,2% y por la escuela Joaquín E. Bello con un 11,1% de representatividad.



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

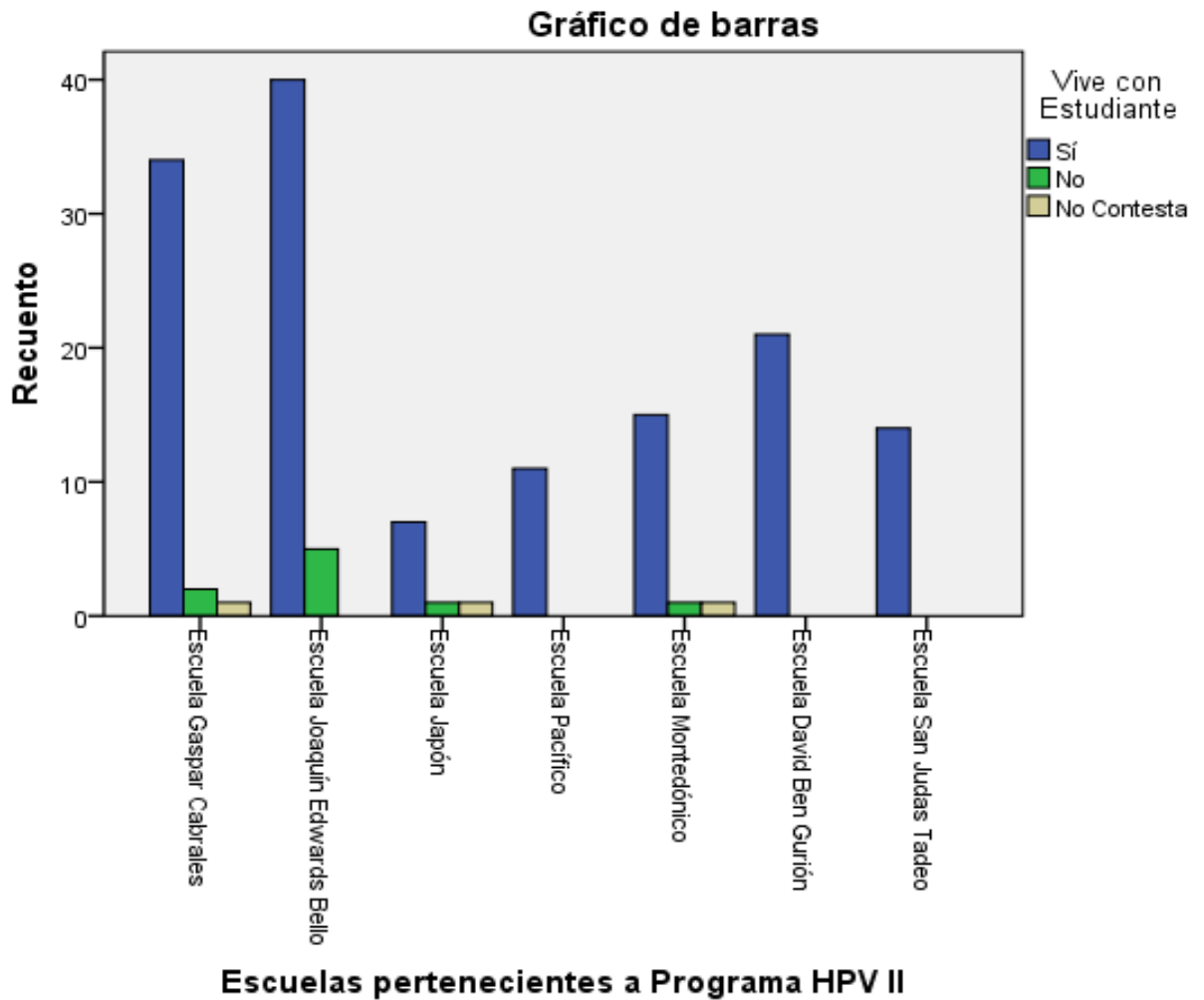
Es relevante pronunciar la escasa presencia de los padres en las relaciones de parentesco, la cual no supera 10 % de representatividad.

✓ **Convivencia**

a) **Apoderados**

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

**Gráfico de distribución de los apoderados de las escuelas del programa
Habilidades para la Vida II según Convivencia.**



Fuente: PASW Statistics V.18. Datos sociodemográficos.spv.

En cuanto a esta variable se observa una alta adherencia a vivir con el estudiante, presentando hasta un 100% en tres de las escuelas estudiadas, las cuales son: escuela Pacífico, escuela David Bengurión y la escuela San Judas Tadeo.

A este alto resultado le sigue la escuela Gaspar Cabrales con un 91,9%, la escuela Joaquín E. Bello y escuela Montedónico con un 88,9% y por último la escuela Japón con un 77,8%.

1.2. Objetivo específico n° 2

“Identificar y describir las habilidades sociales asertivas que presentan los apoderados y estudiantes”

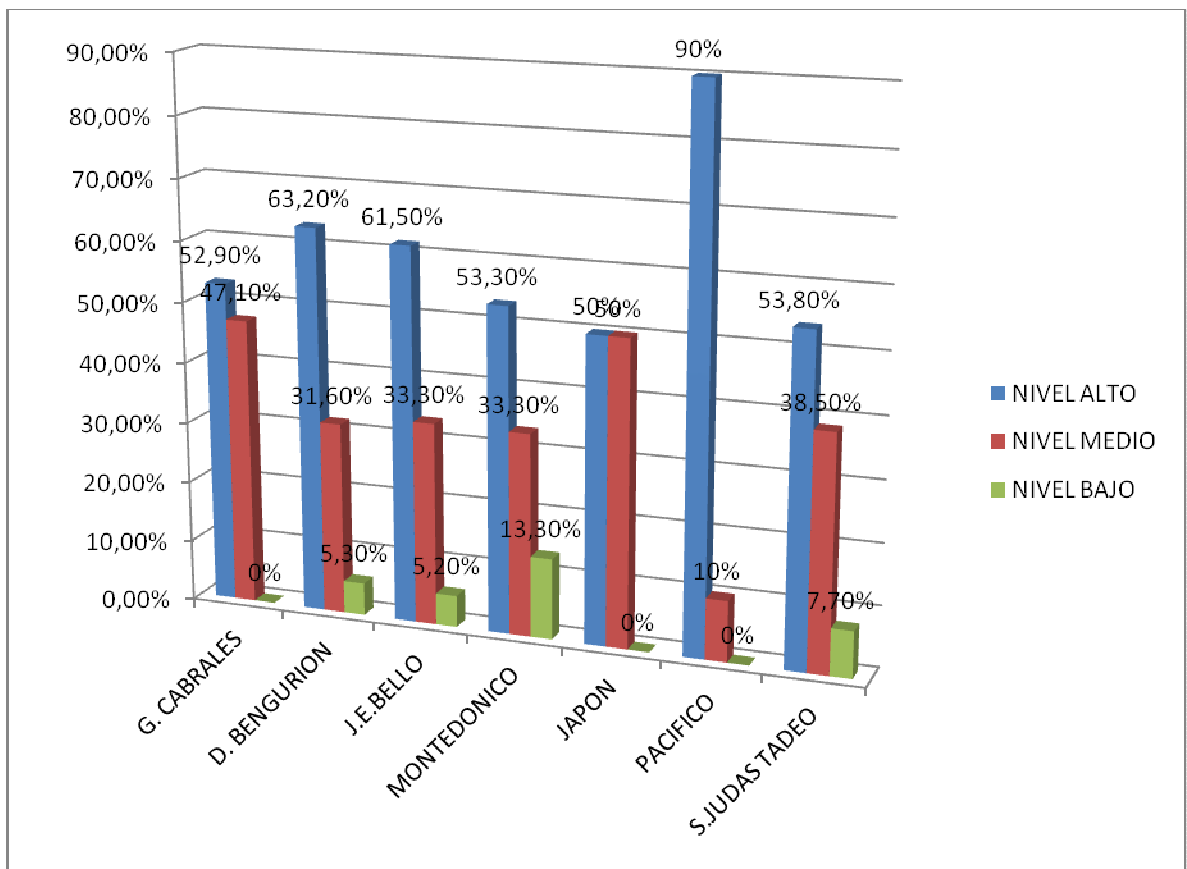
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

El siguiente análisis se realizará por cada relación investigada: Apoderado – Estudiante y Estudiante – Estudiante

a) Relación Apoderado – Estudiante

✓ **Habilidades asertivas de comunicación**

Gráfico de distribución de los puntajes de asertividad en las H. Comunicacionales según escuela del programa HPVII.



Elaboración : Equipo Seminarista, 2011

En función de los grados de asertividad alcanzados, el gráfico evidencia, en base a los más altos puntajes registrados, la tendencia clara a un alto grado de asertividad de las escuelas investigadas. Las habilidades comunicacionales asertivas de los apoderados plasman una alta representatividad en este sector. Se observan porcentajes entre el 50% y 90% de apoderados en este rango de asertividad. Las escuelas con mayor representatividad son la escuela Pacifico con un 90%, la

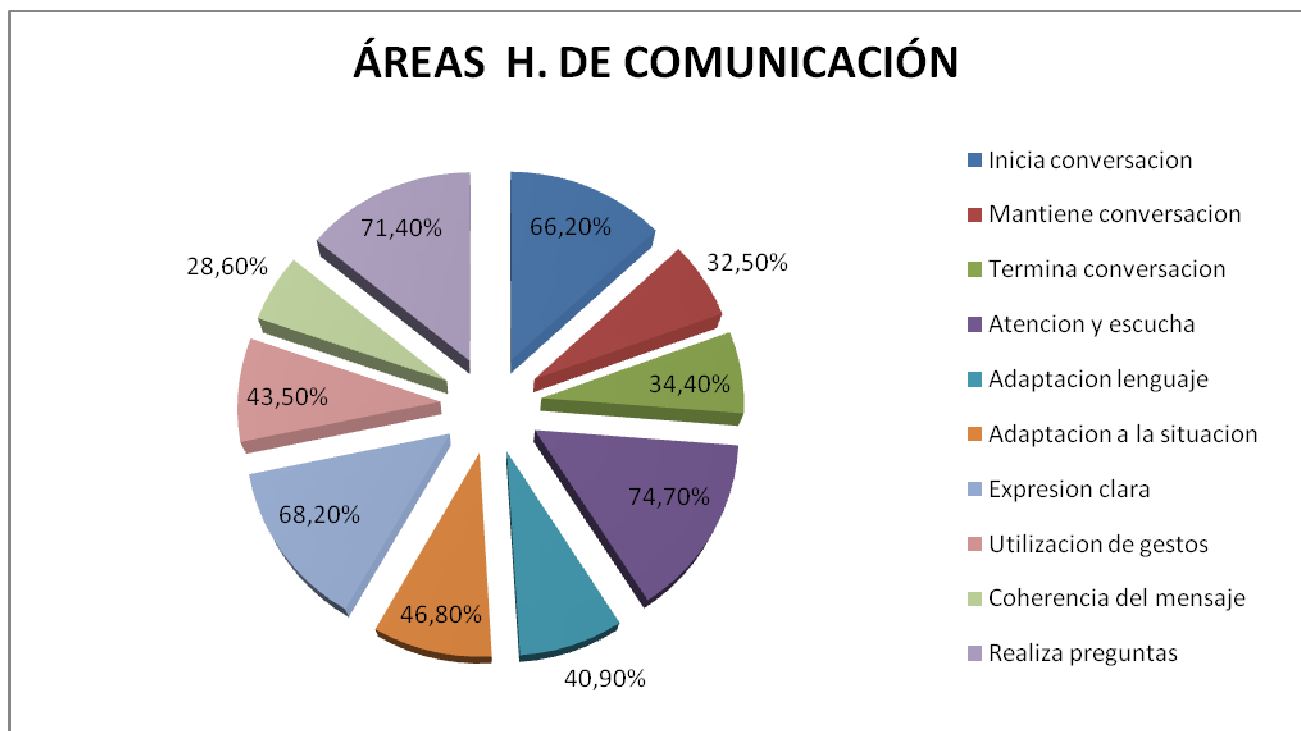
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

escuela David Bengurión con un 63,2% y la escuela Joaquín E. Bello con un 61,5% de representatividad.

En cuanto a los niveles medio y bajo de asertividad en las habilidades comunicacionales, se observa una predisposición entre el 30% y el 50% a un nivel medio de asertividad en dichas habilidades, presentando un fuerte descenso en representatividad el nivel bajo de asertividad, con un 13,3% como el porcentaje más alto en dicho nivel.

En cuanto a las áreas evaluadas en las habilidades asertivas de comunicación, se plasman a continuación el porcentaje de las respuestas favorables a la conducta asertiva.

Gráfico de distribución de las respuestas favorables a conductas asertivas en comunicación de los apoderados.



Elaboración : Equipo Seminarista, 2011

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Aquellas habilidades comunicacionales que presentan bajo puntaje de asertividad o baja inclinación a un manejo favorable de la conducta, son: La coherencia y consecuencia de los mensajes enviados con un 28,6% de apoderados que responde favorablemente ante la presencia de dicho rasgo, mantención de la conversación con un 32,5% de los apoderados con una respuesta favorable, el término de la conversación con el estudiante con un 34,4% de las respuestas favorables y la adaptación del lenguaje a situaciones distintas con un 19,5% con una respuesta inclinada a problemas en esta área.

En contraste, aquellas áreas con mayor manejo asertivo de la habilidad comunicacional ejecutada son la atención y escucha con un 74,7% de inclinación a favor de la práctica de la conducta, realizar preguntas ante dudas con un 71,4% de respuestas favorables y la expresión clara de las ideas y opiniones, con un 68,2% de respuestas favorables hacia dicha conducta.

En conclusión, respecto a los resultados, en la relación apoderado – estudiante se presentan efectivamente habilidades comunicacionales asertivas, sin embargo se observan contradicciones ante lo declarado. Por ejemplo, el envío de mensajes claros a los estudiantes se contrapone ante la coherencia y consecuencia de los mensajes enviados al mismo. La no mantención de la conversación con el estudiante evidencia ansiedad, lo que perturba la expresión clara y fluida de los interlocutores, anulando la expresión del otro al interrumpir la conversación, lo que provoca falta de acuerdos entre ambos, como el término de la conversación (Caballo, 1983). Este último aspecto también presenta rasgos de ausencia de negociación entre apoderado – estudiante, lo que apunta a un estilo parental carente de flexibilidad ante las diversas situaciones.²⁴

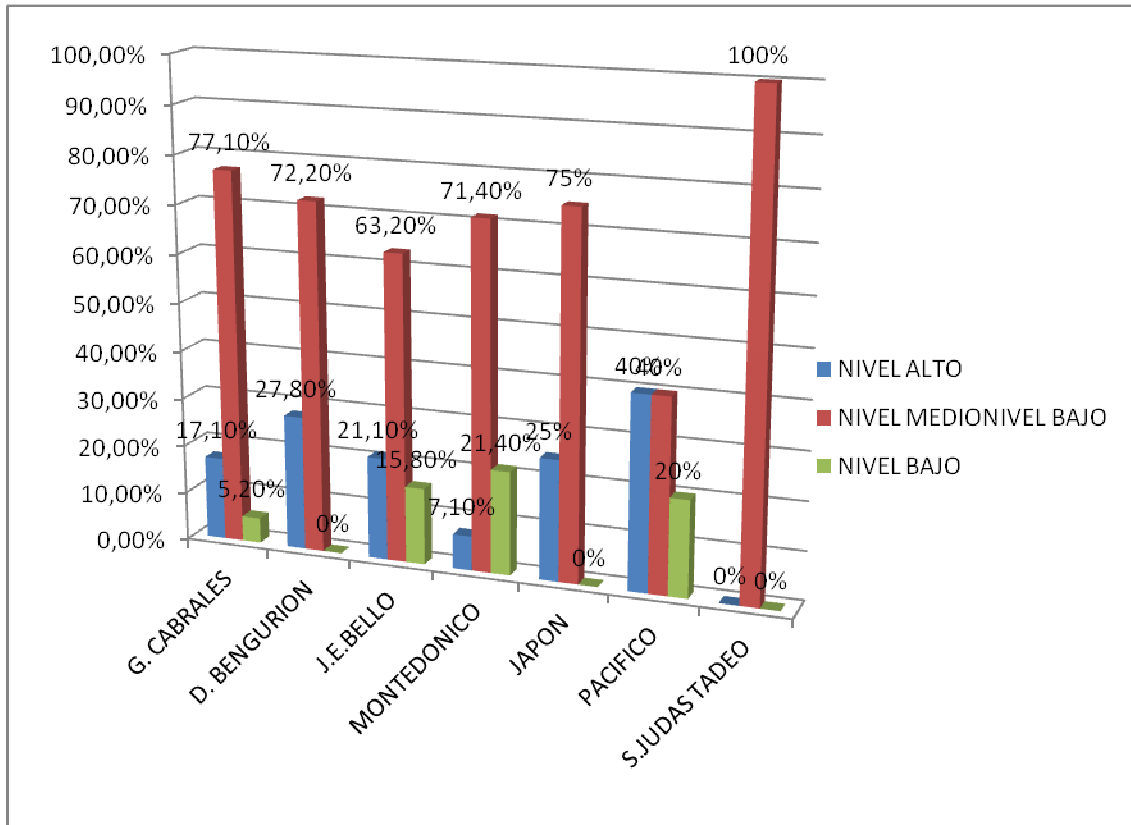
En relación a los estilos parentales, la coherencia y consecuencia del mensaje enviado, es fundamental en la socialización de niños, niñas y adolescentes, ya que ayuda a la mantención de normas, reglas y límites claros fortaleciendo, según Olson (1979), la cohesión familiar²⁵. La no consecución de lo anterior provoca un refuerzo negativo de conductas confusas y disfuncionales que provocan desajuste al interior de la relación apoderado – estudiante debido a la falta de reciprocidad en las conversaciones de ambos. (Steinberg, 1990).

²⁴ Musitu. G & otros autores (2004). “ Familia y Adolescencia”. Primera edición. Ed. Síntesis. España, pag.

²⁵ Milicic, N & Arón, A (1993). “Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales.” Ed. Universitaria. 1° ed. Santiago, Chile, pag. 23.

✓ **Habilidades asertivas emocionales**

Gráfico de distribución de los puntajes de asertividad en las H. Emocionales según las escuelas del programa HPVII.



Elaboración: Equipo Seminarista, 2011

Las habilidades sociales emocionales de los apoderados presentan en su mayoría una alta representatividad en el nivel medio de asertividad, en donde se registran cifras sobre el 70% de apoderados en dicho nivel. Las escuelas con mas alto porcentaje son: escuela San Judas Tadeo con un 100%, escuela Gaspar Cabrales con un 77,1% y la escuela Japón con un 75% de apoderados que manifiestan un nivel medio de asertividad en las habilidades de emoción.

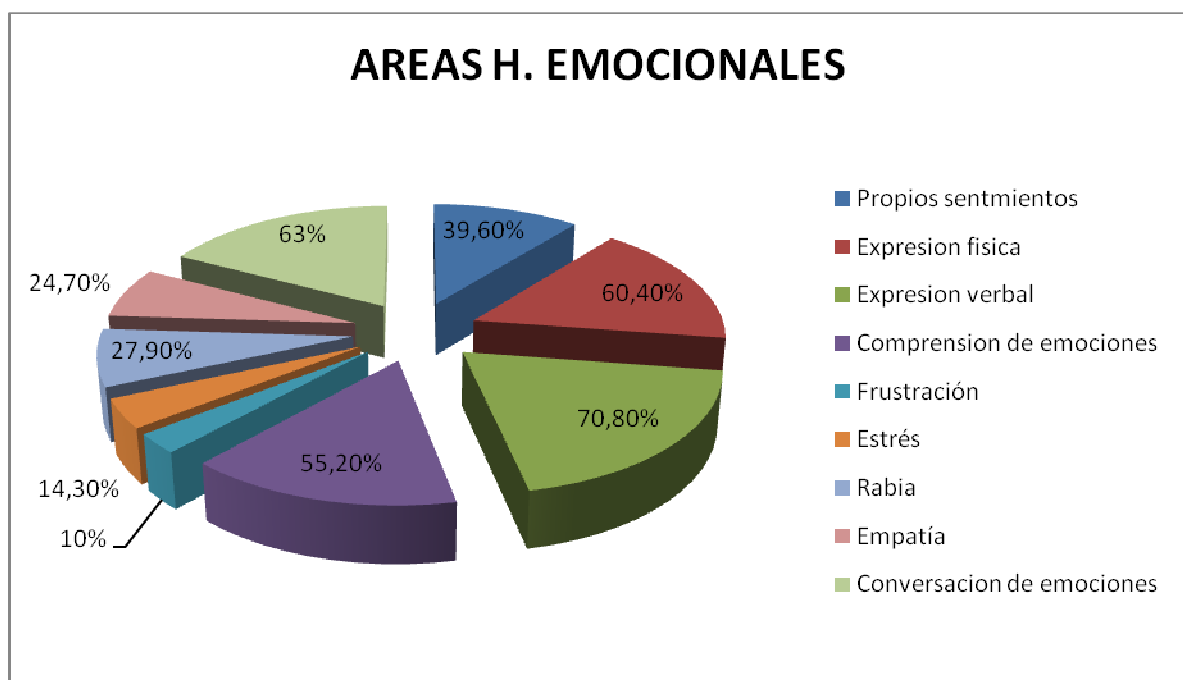
El nivel alto de asertividad en las habilidades emocionales presenta un descenso en respuestas positivas hacia la aplicación de conductas asertivas, en donde se observan cifras entre un 17% y un 40% de apoderados que declaran poseer este tipo de conductas. La escuela con mayor representatividad es Pacífico con un 40%, le sigue la escuela David Bengurión con un 27,8% y la escuela Japón con un 25% de respuestas favorables.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

En relación al nivel bajo de asertividad en dicha habilidad, se observa una representatividad en cuatro escuelas estudiadas, registrando un 21,4% la escuela Montedónico, un 20% la escuela Pacífico, un 15,8% en la escuela Joaquín E. Bello.

En cuanto a las áreas de habilidades emocionales evaluadas, se plasman a continuación el porcentaje de las respuestas favorables a la conducta asertiva.

Gráfico de distribución de las respuestas favorables a conductas asertivas en las H. Emocionales de los apoderados.



Elaboración: Equipo Seminarista, 2011

De acuerdo a lo observado, las conductas asertivas en lo emocional poseen una representatividad en promedio de un 19,3% de los apoderados encuestados. Se registra una mayor inclinación a conductas de expresión de emociones de tipo verbal con un 70,8% y física con un 60,4%, como también sobre las conversaciones en torno a las emociones del estudiante con un alto 63% de inclinación. En cuanto al manejo de las reacciones emocionales como la frustración, estrés y rabia, manifiestan tener “a veces” un manejo asertivo de estas con porcentajes entre el 41,6% y el 54,5% de apoderados. Así, en cuanto al manejo asertivo de estas conductas se plasma en frustración solo el 22,7% ejecuta acciones asertivas, ocurriendo así en estrés con un 27,9% de respuestas favorables y en rabia con un 15,6%.



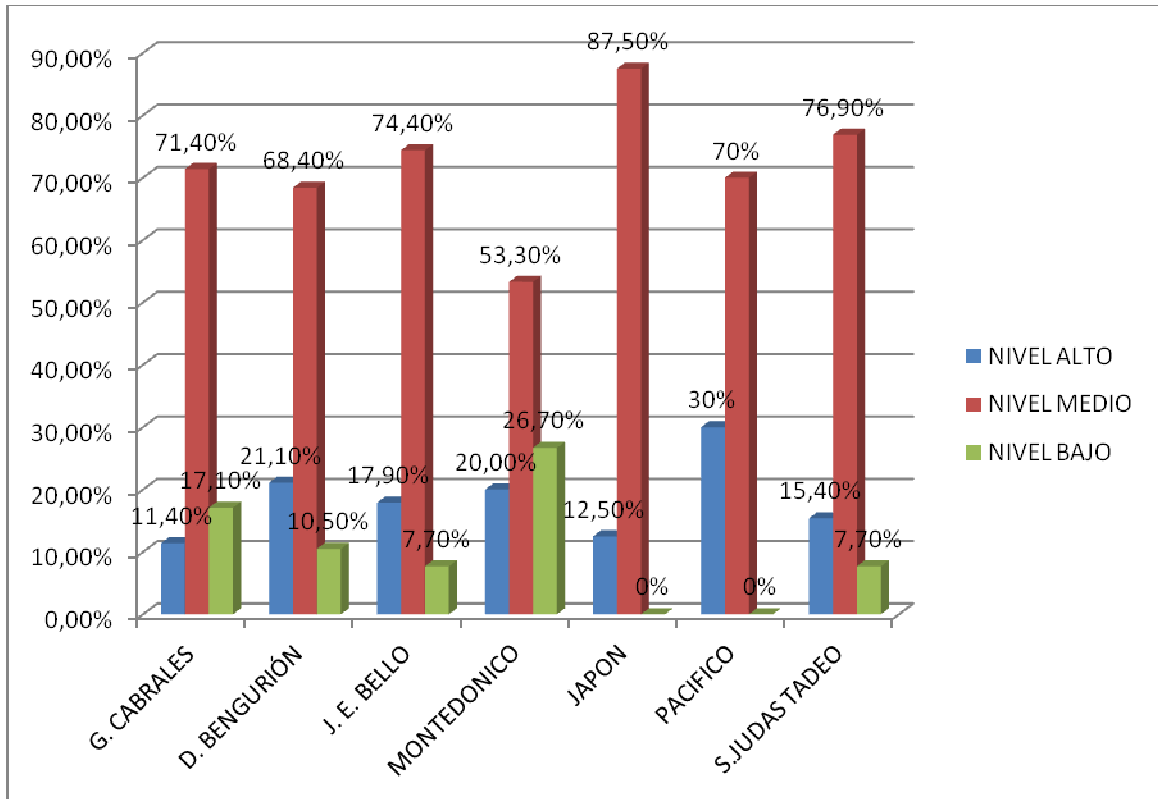
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Se observa también que la empatía con el estudiante, resulta ser escasa en la relación apoderado – estudiante, ya que solo el 24,7% se inclina por respuestas asertivas en este punto.

Se concluye por lo tanto, un escaso manejo de las reacciones emocionales del apoderado en la relación con el estudiante, declarando la utilización de estrategias asertivas en ciertas ocasiones, siendo conductas poco estables y claras en dicha relación. Sin embargo la expresión verbal y física, como las conversaciones de emociones con el estudiante demuestra una mayor asertividad en dicha relación. Según Milicic (1993) los problemas de ajuste social y adaptación son producto de la carencia de patrones conductuales o la adquisición disfuncional de conductas sobre el enfrentamiento de diversas situaciones. En este caso, el manejo de las reacciones emocionales son fundamentales para el aprendizaje de la negociación y resolución de conflictos entre pares y adultos, ya que conductas no asertivas ante estas situaciones originan estilos comunicativos en base a la ansiedad, inhibición o agresividad, ignorancia y violación de los derechos del otro, produciendo a largo plazo insatisfacción personal y rechazo social. (Camacho, 2005).

✓ **Habilidades asertivas de negociación**

Gráfico de distribución de los puntajes de asertividad en las H. de Negociación según las escuelas del programa HPVII.



Fuente : Equipo Seminarista, 2011

Las habilidades asertivas de negociación muestran una marcada inclinación a un nivel medio de asertividad. Se observan cifras sobre el 53% de respuestas favorables a este nivel. Las escuelas con mas alto porcentaje son: escuela Japón con un 87,5%, escuela San Judas Tadeo con un 76,9% y la escuela Joaquín E. Bello con un 74,4%.

El nivel alto de asertividad presenta una baja representatividad en comparación con el nivel anterior, registrando cifras por debajo del 30%. La escuela con un mayor porcentaje es la escuela Pacifico con un 30%, la escuela David Bengurión con un 21,1% y la escuela Montedónico con un 20% de respuestas favorables.

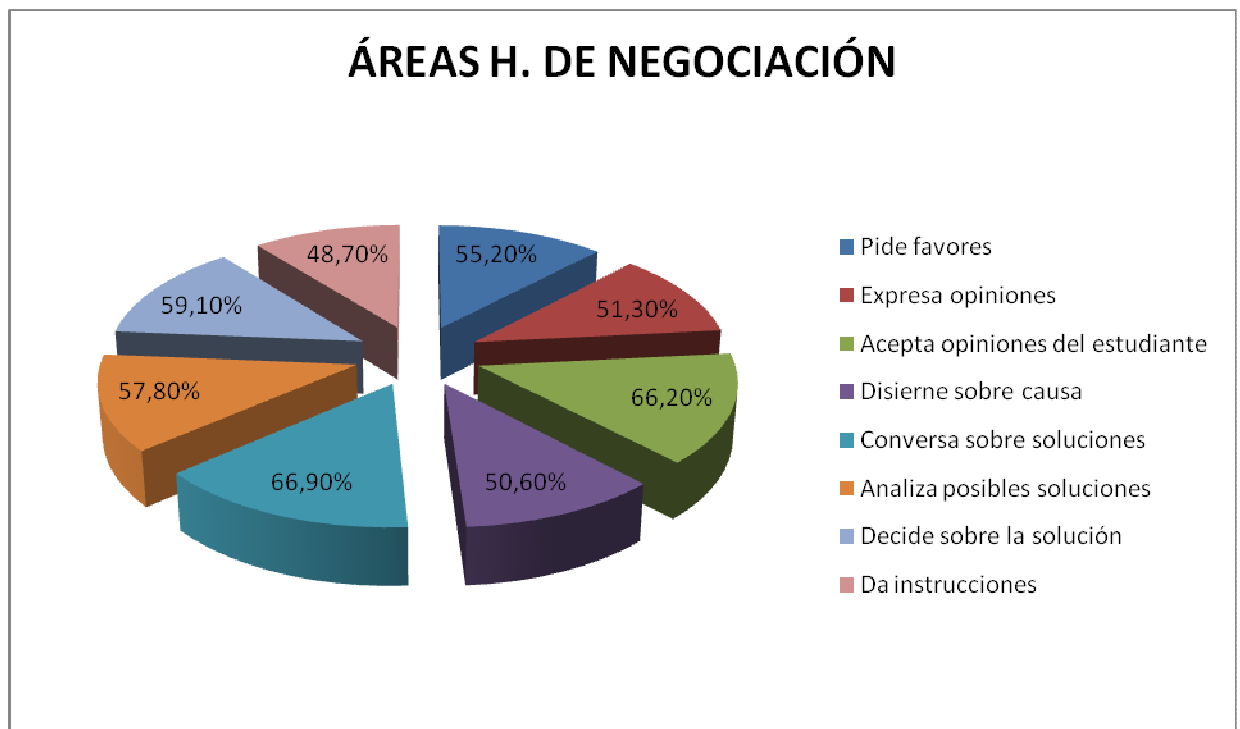
En cuanto al nivel bajo de asertividad, se encuentran cifras que representan hasta el 26% de respuestas favorables a dicho nivel. La escuela que consigue mayor

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

inclinación es Montedónico con un 26,7%, le sigue la escuela Gaspar Cabrales con un 17,1% y la escuela David Bengurión con un 10,5%.

En cuanto a las áreas de las habilidades de negociación evaluadas, se plasma a continuación el porcentaje obtenido según las respuestas favorables a una alta conducta asertiva.

Gráfico de distribución de las respuestas favorables a conductas asertivas en las H. de Negociación de los apoderados.



Fuente : Equipo Seminarista, 2011

Las habilidades de negociación registran un 17,3% promedio de respuestas favorables a conductas asertivas en la negociación. Se observa una inclinación hacia la conversación con el estudiante sobre posibles soluciones ante un problema con un 66,9% y también hacia la aceptación de opiniones distintas emitidas por el estudiante con un 66,2% de representatividad y finalmente el 59,1% presenta respuestas favorables hacia la toma de decisiones en conjunto con el estudiante sobre la solución al problema.

Las habilidades de negociación apuntan directamente a la toma de decisiones y resolución de conflictos. Sobre el discernimiento de la causa del problema, los apoderados obtienen solo un 50,6% de conductas asertivas al respecto, obteniendo un alto porcentaje de 31,8% respuestas que apuntan a la ejecución de esta habilidad en ciertas ocasiones (“a veces”). De la misma forma ocurre con el análisis



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

en conjunto con el estudiante de posibles soluciones, en donde se obtiene un 57,8% de adherencia a conductas asertivas, sin desmerecer el 26% que se inclina por la ejecución ocasional de esta conducta.

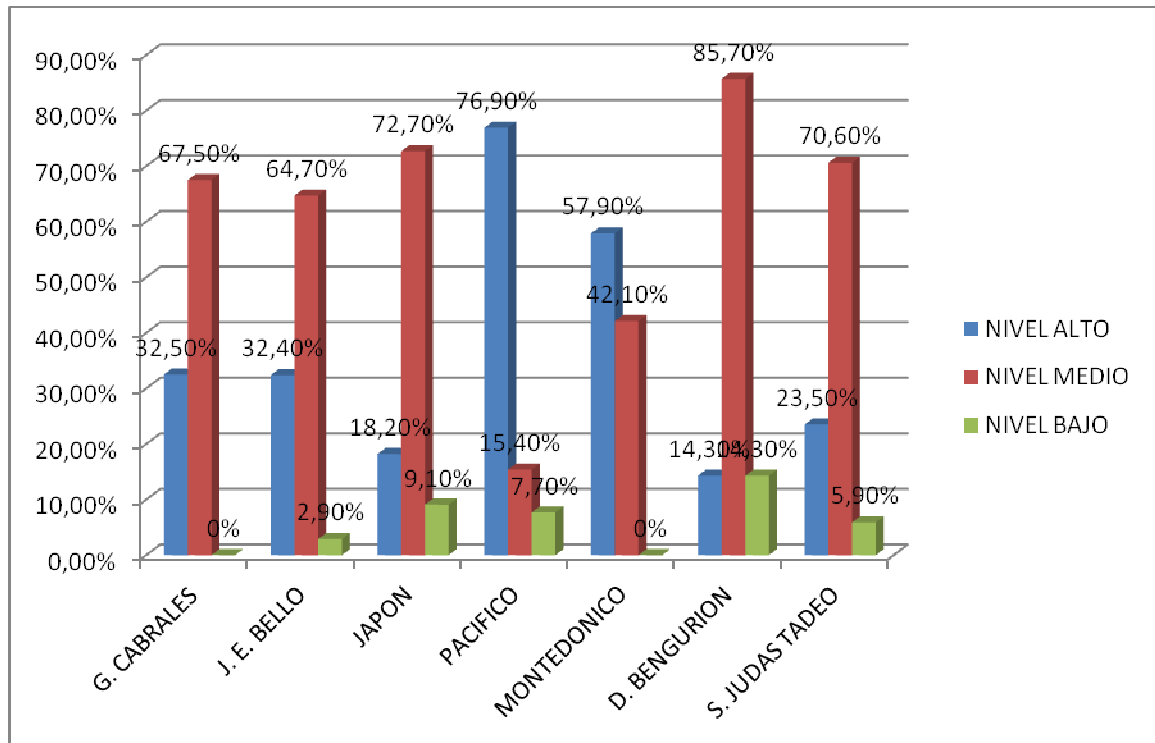
En cuanto a dar instrucciones y expresión de opiniones, obtienen una baja asertividad, en donde el dar instrucciones, los apoderados registran un 48,7% de respuestas inclinadas a la constante realización de esta conducta, sin embargo un alto 37% lo realiza “a veces”. En la expresión de opiniones, se observa un 51,3% de respuestas asertivas, un 17,5% dice hacerlo “a veces” y un 16,2% dice hacerlo “nunca”.

En resumen, las habilidades asertivas de negociación presentan dificultad en la constancia, continuidad y sustentabilidad en el tiempo de las conductas consultadas. Esto se deduce del alto porcentaje de apoderados, correspondiente a un 71,2% en promedio, los que se inclinan a ejecutar estas acciones en ocasiones o “a veces”. De lo anterior, se infiere dificultades para la resolución efectiva de conflictos, en donde el impedimento de expresar opiniones o ideas al estudiante y la incapacidad para discernir sobre las posibles causas del problema, obstaculiza el fluir de una conversación en torno a una búsqueda de soluciones. Según Musitu (2005) *“la forma en que los miembros de la familia muestran sus puntos de vista y sus desacuerdos con los otros parece predecir la capacidad de adaptación y la habilidad de relación de los hijos adolescentes.”* De acuerdo a este autor, el contexto y el comportamiento de los miembros de la familia con los que se produce un conflicto determinan la funcionalidad del mismo. Quiere decir que si existen comportamientos en base a mensajes poco claros, incoherencias y hostilidad, el conflicto provoca distancia y la predisposición a un asilamiento de parte del adolescente, evitando la interacción con los padres.

b) Relación Estudiante - Estudiante

✓ **Habilidades asertivas de comunicación**

Gráfico de distribución de los puntajes de asertividad en las H. Comunicacionales de los estudiantes según las escuelas del programa HPVII.



Elaboración : Equipo Seminarista, 2011

Las habilidades asertivas de comunicación presentan una fuerte inclinación hacia un nivel medio de asertividad, a excepción de dos escuelas, Pacífico con un 76,9% de alta asertividad y la escuela Montedónico con un 57,9% de respuestas favorables a una alta asertividad.

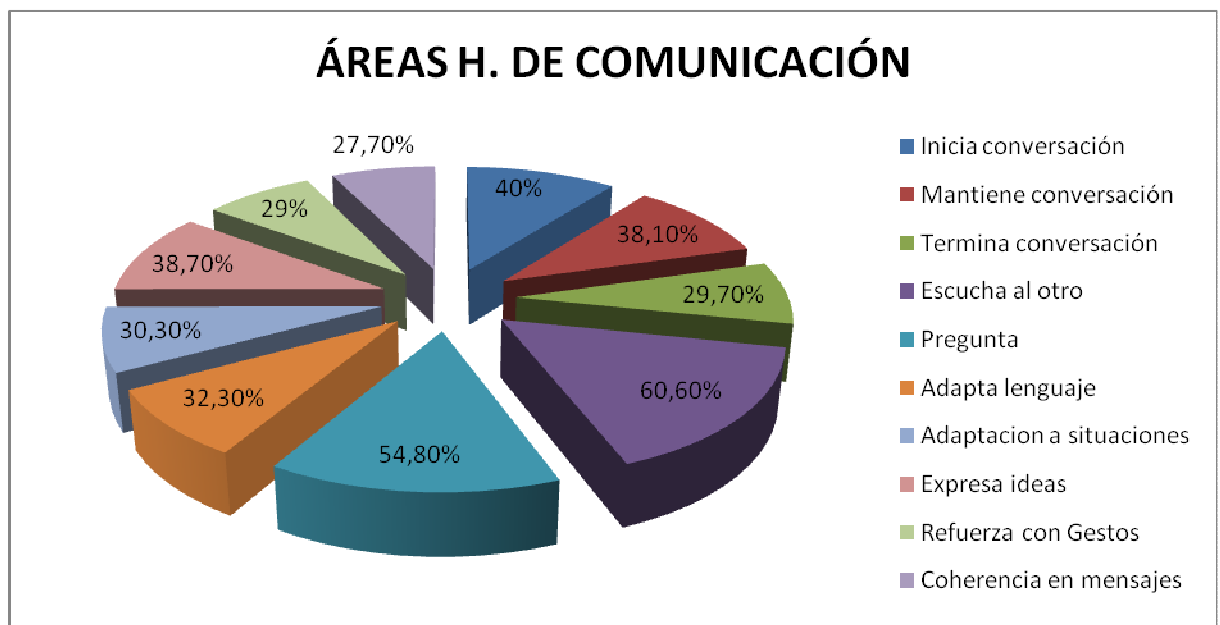
De las demás escuelas con tendencia media de asertividad, se observa que la escuela David Bengurión obtiene un alto porcentaje de 85,7%, siguiendo de forma descendente la escuela Japón con un 72,7% y la escuela San Judas Tadeo con un 70,6% de respuestas en dicho nivel de asertividad.

En cuanto al nivel alto de asertividad, tal como se enunció anteriormente, la escuela Pacífico destaca notoriamente sobre las demás escuelas con un 76,9%, triplicando el valor porcentual de otras escuelas, como David Bengurión con un 14,3% y a la escuela Japón con un 18,2% en dicho nivel de asertividad.

El nivel bajo de asertividad manifiesta una baja representatividad, en donde los valores más destacados los obtiene la escuela Japón con un 9,1%, siguiendo la escuela Pacifico con un 7,7% y la escuela San Judas Tadeo con un 5,9% de estudiantes en dicho nivel.

De acuerdo a las áreas evaluadas de las habilidades de comunicación, se presentan a continuación el porcentaje obtenido según las respuestas favorables a la una alta conducta asertiva.

Gráfico de distribución de las respuestas favorables a conductas asertivas en las H. de Comunicación de los estudiantes.



Elaboración: Equipo Seminarista, 2011

Las habilidades comunicacionales de los estudiantes presentan en promedio un 34,8% de respuestas tendientes a conductas asertivas en la utilización de esta habilidad. Destacan con alta asertividad las relacionadas con escuchar a otro estudiante atentamente con un 60,6% de respuestas favorables, el realizar preguntas ante dudas con un 54,8% e iniciar una conversación con otro estudiante con un 40%.

En cuanto a las habilidades que presentan una mayor dificultad se encuentran el mantenimiento de la coherencia en los mensajes enviados, expresado como “Tiendo a mantener mi palabra, no ando cambiando lo que digo”, el cual refleja solo



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

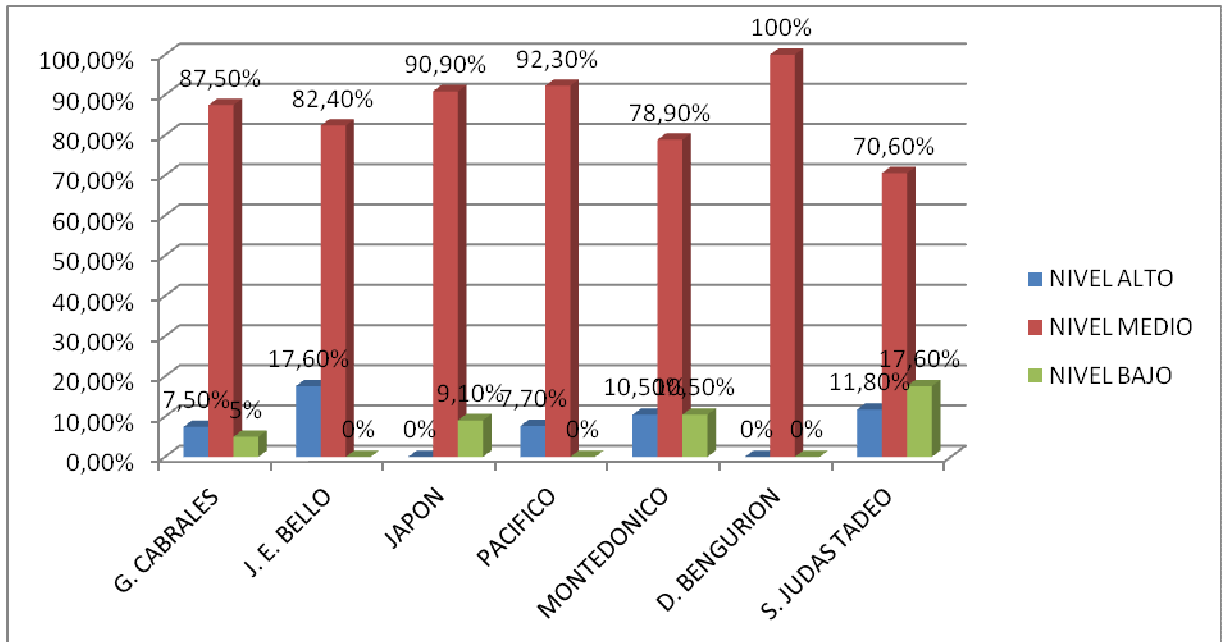
un 27,7% de representatividad, le sigue el reforzar lo que está diciendo con gestos con un 29% y terminar la conversación en mutuo acuerdo con el otro estudiante con un 29,7%.

Ante lo recabado se infiere que en cuanto a la comunicación y la asertividad en dicha acción, los estudiantes se están iniciando en una nueva etapa de vida: la adolescencia. Se presentan cambios de pauta de relación con el otro y de contenido del mensaje. Según las teorías de desarrollo de Jean Piaget²⁶, los estudiantes estarían enfrentándose a un cambio de operaciones concretas de razonamiento a uno de tipo formal – abstracto, lo que implica el poder hipotetizar, planear en base a experiencias pasadas mirando hacia el futuro. Ante ese cambio cognitivo cabe enunciar la falta de coherencia y mantenimiento de la palabra, sumándole la búsqueda de identidad y “compromisos” valóricos e ideales respecto a su propia vida. También se asocia a características inmaduras de pensamiento típicas del adolescente, tal como establece Elkind (citado en Papalia, 2004) sobre la *Indecisión* adolescente, en donde se presentan muchas alternativas a la vez, pero debido a la inexperiencia e inmadurez carecen de herramientas para la elección de una de ellas.

²⁶ Papalia, D & otros autores (2004). “Desarrollo Humano”. 9° edición. Ed. Mc Graw Hill. México. Pag, 444

✓ **Habilidades asertivas emocionales**

Gráfico de distribución de los puntajes de asertividad en las H. Emocionales de los estudiantes según las escuelas del programa HPVII.



Elaboración : Equipo Seminarista, 2011

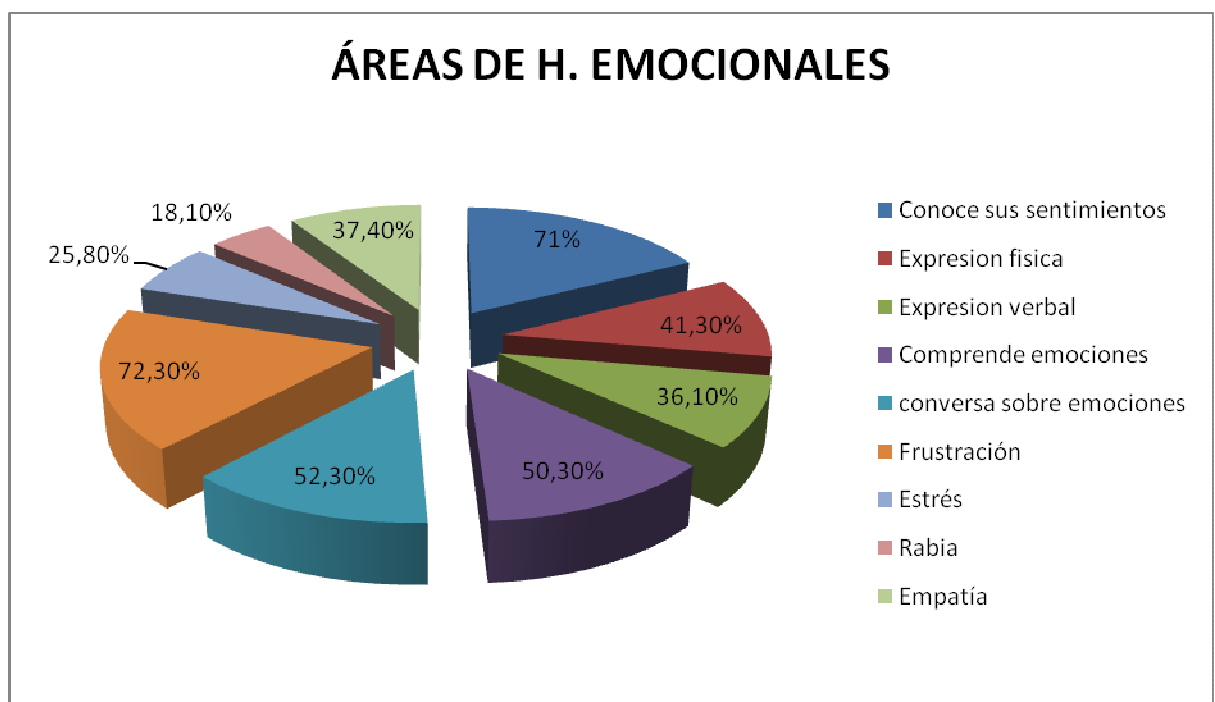
Las habilidades sociales emocionales presentan una clara tendencia hacia un nivel medio de asertividad en las conductas de los estudiantes. Destaca en este nivel las escuelas David Bengurión con el 100% de las respuestas favorables, la escuela Pacífico con un 92,3% y la escuela Japón con un 90,9% de respuestas inclinadas a un nivel medio de asertividad.

El nivel alto de asertividad registra un fuerte descenso porcentual en comparación al nivel anterior. Las cifras más altas en este nivel corresponden a la escuela Joaquín E. Bello con un 17,6%, la escuela San Judas Tadeo con un 11,8% y la escuela Montedónico con un 10,5% de representatividad.

En cuanto al nivel bajo de asertividad, al igual que el nivel anteriormente expuesto, manifiesta un descenso en sus cifras porcentuales, en donde las escuelas con resultados destacados son la escuela San Judas Tadeo con un 17,6% y la escuela Montedónico con un 10,5%.

De acuerdo a las áreas evaluadas de las habilidades emocionales, se presentan a continuación el porcentaje obtenido según las respuestas favorables a la una alta conducta asertiva.

Gráfico de distribución de las respuestas favorables a conductas asertivas en las H. Emocionales de los estudiantes.



Fuente : Equipo Seminarista, 2011

Las habilidades emocionales de los estudiantes manifiestan un 9% de conductas altamente asertivas, concentrando la mayor parte de las respuestas de los estudiantes en un nivel medio de asertividad con un 85,8% de respuestas favorables para dicho nivel.

Las áreas que manifiestan mayor asertividad entre los estudiantes corresponden en un primer lugar y con un destacado puntaje el manejo de la frustración, con un 72,3% el cual se centra en la reacción ante el fracaso de un propósito. Es relevante



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

destacar que en contraste con el manejo de las otras reacciones emocionales, como la rabia y el estrés, se manifiesta una amplia diferencia porcentual, registrando un 25,8% el manejo asertivo del estrés y un 18,1% la rabia.

Siguiendo con las áreas destacadas en asertividad, con un descenso porcentual leve, se posiciona con un 52,3% las conversaciones con otro estudiante sobre las emociones que siente su compañero y la comprensión de las emociones de otro estudiante con un 50,3% de respuestas favorables.

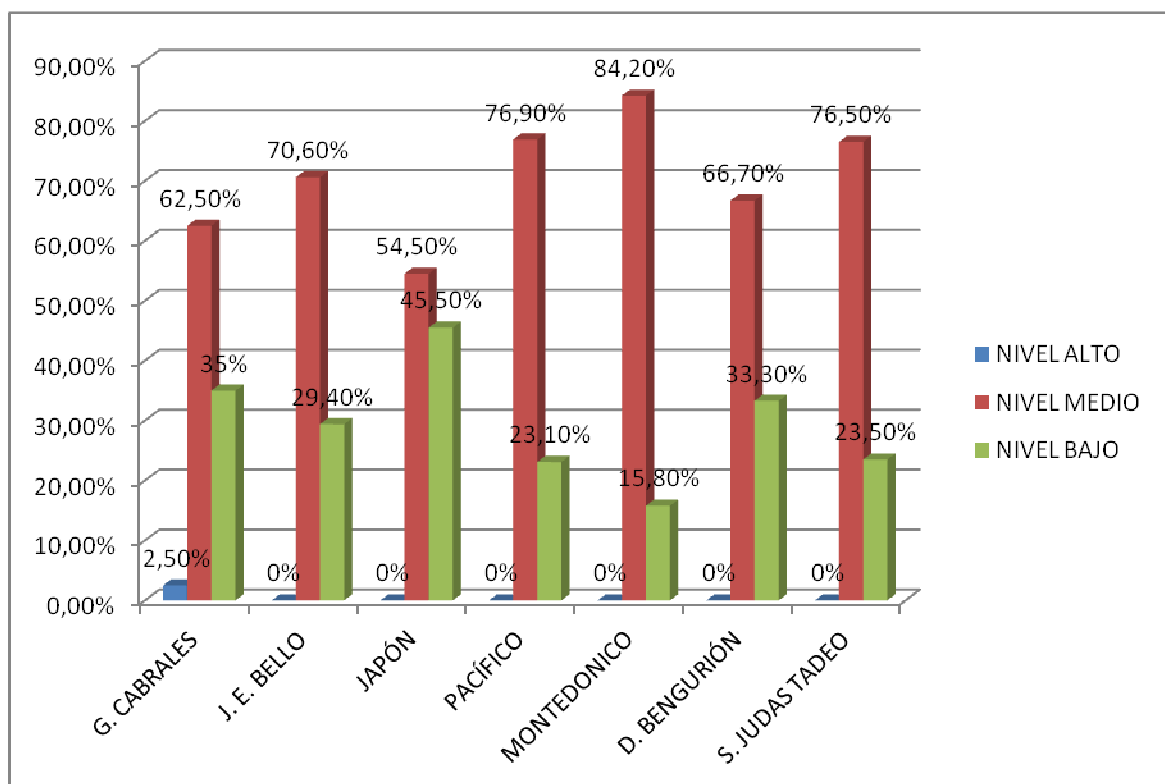
En relación a las áreas con mayor dificultad se encuentran el ya enunciado manejo de la rabia y el estrés como también el logro de empatía con otro estudiante con un 37,4% y la expresión verbal de las emociones con un 36,1% de respuestas tendientes a conductas asertivas en dicha área.

De acuerdo a lo recabado por la investigación, se infiere que aquellas conductas asertivas como la comprensión y conversaciones del estudiante con otro estudiante sobre sus emociones, no son necesariamente muestras de empatía por el compañero, sino que corresponden a conductas guiadas por un sistema valórico convencional, que según Kohlberg (1969) indica la internalización de normas exteriores como el reconocimiento de la autoridad como la ley y lo que se debe hacer, lo “correcto”, por lo que el adolescente busca agradar al otro. La empatía es una conducta que se adquiere en la búsqueda de la identidad, en donde el adolescente posee un razonamiento abstracto y logra considerar a otras personas dentro de su sistema de vida, es una adquisición paulatina y no todas las personas lo consiguen.

Respecto al manejo de las reacciones emocionales, rabia y estrés, exceptuando la frustración, los adolescentes manifiestan una escasa asertividad en dichas conductas, lo cual se puede explicar en función de lo planteado por Erikson (citado en Papalia, 2004) el cual estipula que *“La intolerancia ante las diferencias son defensas contra la confusión de la identidad (...) Muestran reacciones de infantilismo o se comprometen a seguir cursos de acción impulsivamente sin meditarlos”*. Se infiere, por lo tanto que debido a una confusión de identidad las reacciones ante situaciones hostiles, o simplemente que declaren diferencia con la opinión del estudiante, origine una reacción emocional sin previo razonamiento. Además se debe considerar la inexperiencia adolescente frente a nuevas pautas de comportamiento.

✓ **Habilidades asertivas de negociación**

Gráfico de distribución de los puntajes de asertividad en las H. de Negociación de los estudiantes según las escuelas del programa HPVII.



Fuente : Equipo Seminarista, 2011

Las habilidades de negociación en los estudiantes manifiestan una tendencia, según las escuelas de origen, a un nivel medio de asertividad, el cual concentra cifras porcentuales tales como: 84,2% en la escuela Montedónico, un 76,9% en la escuela Pacífico y la escuela San Judas Tadeo con un 76,5% de respuestas favorables a dicho nivel.

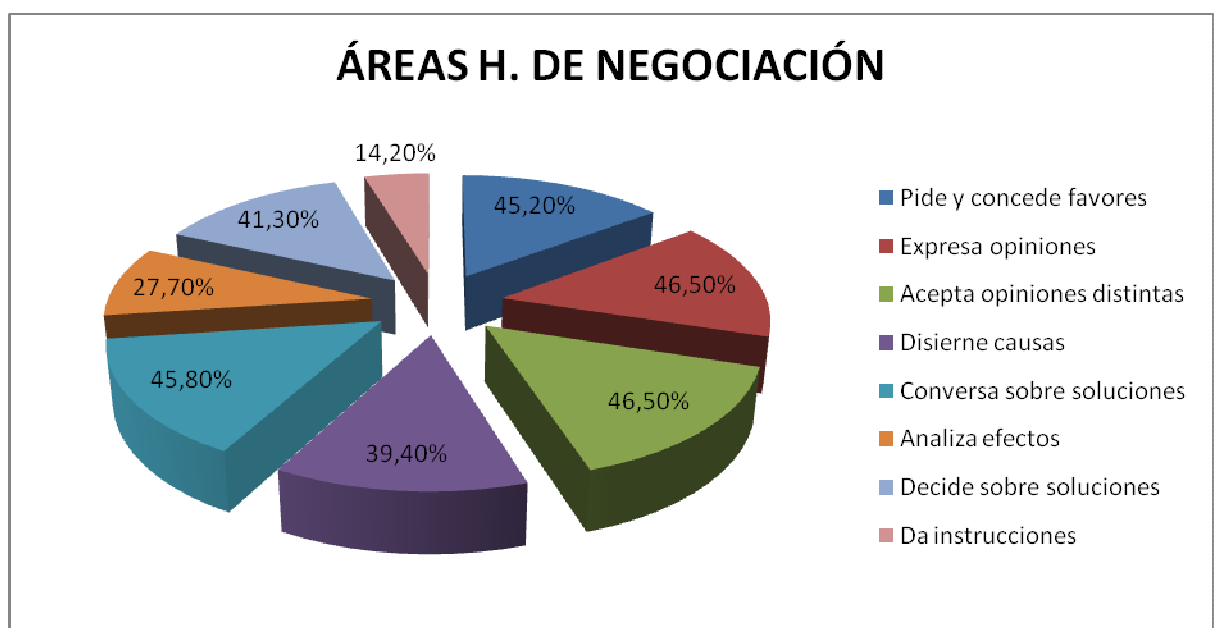
En relación a un alto nivel de asertividad la representatividad es nula en donde solo una escuela, Gaspar Cabrales, consigue posicionarse con un bajo 2,5% de respuestas favorables a conductas asertivas en la negociación.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

El nivel bajo de asertividad presenta una mayor representatividad que el nivel anterior, registrando cifras tales como: 45,5% en la escuela Japón, 35% en la escuela Gaspar Cabrales y un 33,3% en la escuela David Bengurión.

De acuerdo a las áreas evaluadas de las habilidades de negociación, se presentan a continuación el porcentaje obtenido según las respuestas favorables a una alta conducta asertiva.

Gráfico de distribución de las respuestas favorables a conductas asertivas en las H. de Negociación de los estudiantes.



Fuente : Equipo Seminarista, 2011

Las habilidades de negociación de los estudiantes manifiestan una escasa o nula asertividad, registrando en promedio un 0,6% de respuestas favorables a un alto nivel de asertividad en dicha habilidad. La tendencia del grupo es hacia un nivel medio de asertividad con un alto 69,7% de estudiantes con respuestas en dicho nivel.

En cuanto a las áreas de las habilidades de negociación con mayor asertividad se encuentran las conductas referidas a expresar opiniones distintas a sus



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

compañeros con un 46,5%, aceptar opiniones distintas de otros compañeros con un 46,5% y conversar sobre posibles soluciones al problema con un 45,8%.

Aquellas opciones que presentan mayor dificultad y baja asertividad entre los estudiantes son las referidas en un primer lugar a dar instrucciones con un 14,2%, analizar posibles efectos de las soluciones tomadas con un 27,7% y discernir sobre las causas del problema con un 39,4% de respuestas favorables de los estudiantes.

Las habilidades de negociación de los estudiantes se enfrentan a un contexto de pares e iguales, atravesando por procesos similares de crecimiento. La relación de pares²⁷ permite el desarrollo de la conducta social, autoconocerse y es donde el estudiante puede entrenar las habilidades adquiridas y aprender otras. Este espacio se caracteriza por generar un lazo afectivo y de amistad en donde el estudiante se siente protegido, recepcionando apoyo social y reduciendo factores estresores que en lo general provocan conflictos y la puesta en marcha de habilidades de negociación. Es por lo anterior que la asertividad alcanzada en la expresión de opiniones, la aceptación de opiniones distintas y visualizar posibles soluciones son consideradas como fundamentales y principales para el buen desarrollo y resolución de conflicto en una primera instancia. Las cifras muestran un leve 46% como promedio de asertividad entre las conductas calificadas como altas asertivamente entre los estudiantes, indicando un leve desarrollo de estas conductas. Es importante destacar que el apoyo social y el alzo afectivo de amistad entre iguales originan la posibilidad de exploración y refuerzo de dichas prácticas.

En cuanto a las áreas de mayor dificultad se observa que son acciones relacionadas directamente con una efectiva resolución de conflicto o negociación, en donde la escasa asertividad se explica debido al escaso desarrollo de un razonamiento abstracto hipotético²⁸ del adolescente principiante, presentando dificultades ante el análisis de una problemática y sus efectos.

²⁷ Milicic, N & Arón, A (1993). "Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales." Ed. Universitaria. 1° ed. Santiago, Chile, pag. 29.

²⁸ Papalia, D & otros autores (2004). "Desarrollo Humano". 9° edición. Ed. Mc Graw Hill. México. Pag. 444.



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS



1.3. Objetivo Especifico. N°3

“Ordenar las habilidades sociales de los apoderados y estudiantes según su grado de asertividad”

El siguiente análisis se realizara desde las particularidades de cada relación estudiada: Apoderado – Estudiante y Estudiante – Estudiante.

a) Relación Apoderado – Estudiante

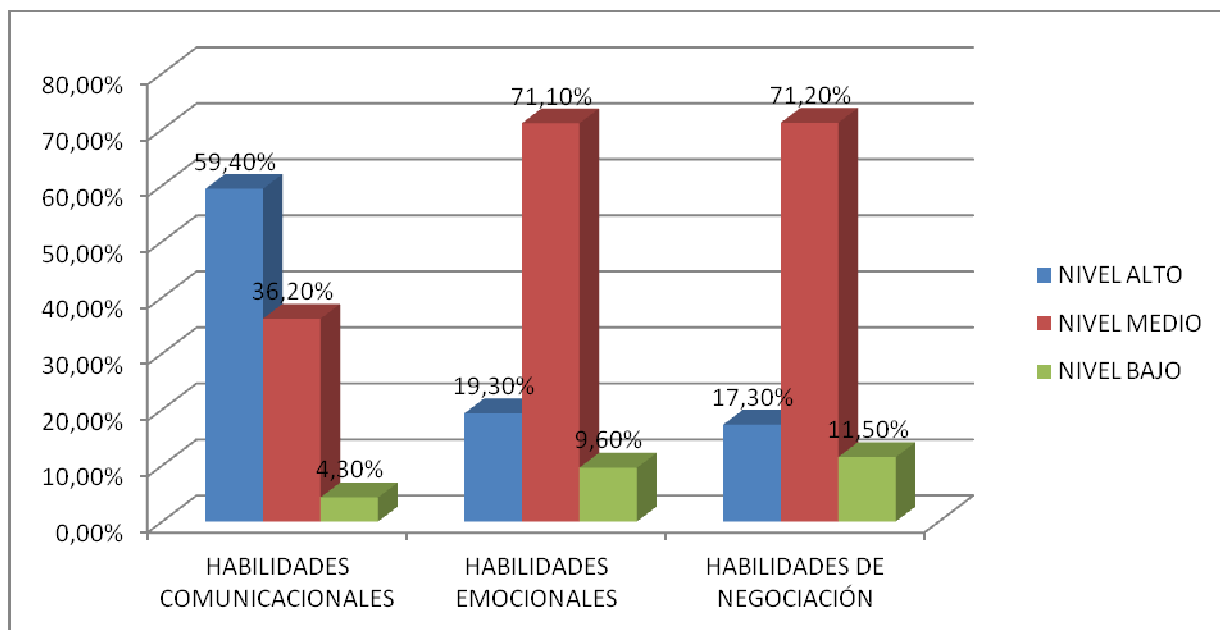
Cuadro resumen porcentajes según el nivel de asertividad en las habilidades sociales (En %) de los apoderados de las escuelas del programa Habilidades para la Vida II

ESCUELAS HPVII	HABILIDADES COMUNICACIONALES			HABILIDADES EMOCIONALES			HABILIDADES DE NEGOCIACION		
	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO
E. GASPAR CABRALES	52,9	47,1	0	17,1	77,1	5,2	11,4	71,4	17,1
E. JOAQUIN E.BELLO	61,5	33,3	5,2	21,1	63,2	15,8	17,9	74,4	7,7
E. JAPON	50	50	0	25	75	0	12,5	87,5	0
E. PACIFICO	90	10	0	40	40	20	30	70	0
E. MONTEDONICO	53,3	33,3	13,3	7,1	71,4	21,4	20	53,3	26,7
E. DAVID BENGURION	63,2	31,6	5,3	27,8	72,2	0	21,1	68,4	10,5
E. SAN JUDAS TADEO	53,8	38,5	7,7	0	100	0	15,4	76,9	7,7

Elaboración : Equipo Seminarista, 2011

Las habilidades sociales asertivas de los padres y apoderados en la relación con el estudiante, se ordenarán en función de la asertividad alcanzada a partir de los niveles de asertividad establecidos en la categorización realizada en el capítulo II.

✓ **Jerarquización del Grado de Asertividad de las Habilidades Sociales de los apoderados.**



Elaboración : Equipo Seminarista, 2011

En síntesis, las habilidades sociales se ordenan según su asertividad de forma descendente, de la siguiente manera:

a) Habilidades sociales de comunicación: Registran un 59,4% de conductas altamente asertivas, un 36,2% de conductas con un nivel medio de asertividad y un 4,3% de conductas no asertivas.

b) Habilidades sociales emocionales: Manifiestan un 19,3% de conductas con alta asertividad, un 71,1% con conductas de un nivel medio de asertividad y un 9,6% con conductas no asertivas.

c) Habilidades de negociación: Presenta un 17,3% de alta asertividad en sus conductas, un 71,2% de conductas con un nivel medio de asertividad y un 11,5% de conductas no asertivas.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Las habilidades sociales emocionales y de negociación presentan un nivel similar de asertividad en el nivel medio, marcando la diferencia en los dos niveles de asertividad restantes. Las habilidades de negociación registran más casos en conductas no asertivas correspondientes a un bajo nivel, con un 11,5% de apoderados en dicho nivel, en contraste al 9,6% de las habilidades emocionales en el mismo rango de asertividad. En cuanto al nivel alto de asertividad, se observa una similitud a lo anteriormente enunciado, ya que se registran 2 puntos porcentuales de diferencia, en donde las habilidades emocionales manifiestan un 19,3% de conductas altamente asertivas y las habilidades de negociación un 17,3%.

Las habilidades emocionales y de negociación presentan un déficit en asertividad en las áreas identificadas en el objetivo N° 2, las cuales son:

- a. Habilidades emocionales: Manejo de las reacciones emocionales (frustración, rabia y estrés) y dificultades ante la consecución de la empatía con el estudiante.
- b. Habilidades de Negociación: Dificultad ante la expresión de opiniones al estudiante, discernimiento de causas del problema junto al estudiante, análisis de posibles soluciones para el problema y dar instrucciones al estudiante.

De lo anterior se infiere, que la relación entre ambas habilidades radica en que aquellas situaciones que ameritan tomar acuerdos o en aquellas de conflictos (H. de negociación) se comprometen habilidades emocionales ante el control de reacciones emocionales; como la frustración, rabia y estrés. Estas se originan ante eventos hostiles y adversos a causa de la pérdida de control de la situación. Lo anterior se evidencia y es parte de las causas de conflicto entre padres y adolescentes.²⁹

Según la teoría general de solución de problemas interpersonales de Spivack y Shure (1982), estipulan que la calidad de las soluciones que se determinan para un conflicto, dependen de la compleja interacción de factores emocionales y cognitivos. En relación a esto, la dificultad de expresar ideas al estudiante y en el

²⁹ Musitu. G & otros autores (2004). " Familia y Adolescencia". Primera edición. Ed. Síntesis. España, pag.26



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

mandato de instrucciones, acentuando la escasa claridad y coherencia del mensaje enviado al estudiante, provocando conflictos entre ambos. Lo anterior se observa y analiza también en las habilidades comunicacionales.

En base a los mismos autores, la falta de discernimiento de causas y búsqueda de soluciones del problema, se relaciona directamente a un escaso desarrollo de habilidades sociocognitivas, interfiriendo en la solución efectiva de problemas. Ambas conductas mencionadas, son dos pasos fundamentales para la resolución de problemas; llamados *generación de alternativas de solución y desarrollo del pensamiento de causalidad social*, los que plantean en un primer lugar, la generación de un repertorio de posibles soluciones, en donde la mayor cantidad y variedad de estas aumentan las posibilidades de solución y en segundo lugar, el pensamiento causal como la capacidad de la persona de entender que los hechos interpersonales presentes son productos de eventos pasados.

En consecuencia, la falta de control de emociones sumado a dificultades en rasgos ya mencionados de la negociación con el estudiante, se originan según la bibliografía estudiada, debido a un déficit de ejecución o de interferencias³⁰, en donde diversos factores se involucran negativamente en la situación, como las emociones y la adaptación del lenguaje, obstaculizando la efectiva aplicación de la habilidad en competencia. También, se ha de considerar la opción de un déficit de habilidad o en el repertorio conductual³¹, apuntando a la ausencia de habilidades asertivas para la solución de conflictos. Lo anterior, se infiere de la escasa estimulación de habilidades intelectuales en ambientes o contextos primarios y falta de modelos apropiados y de referencia para la adquisición de dichas habilidades.

³⁰ Monjas, A (1996). "Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHS) para niños y niñas en edad escolar. Ed. Ciencias de la educación preescolar y especial, Madrid, pag. 34.

³¹ Idem

b) Estudiantes

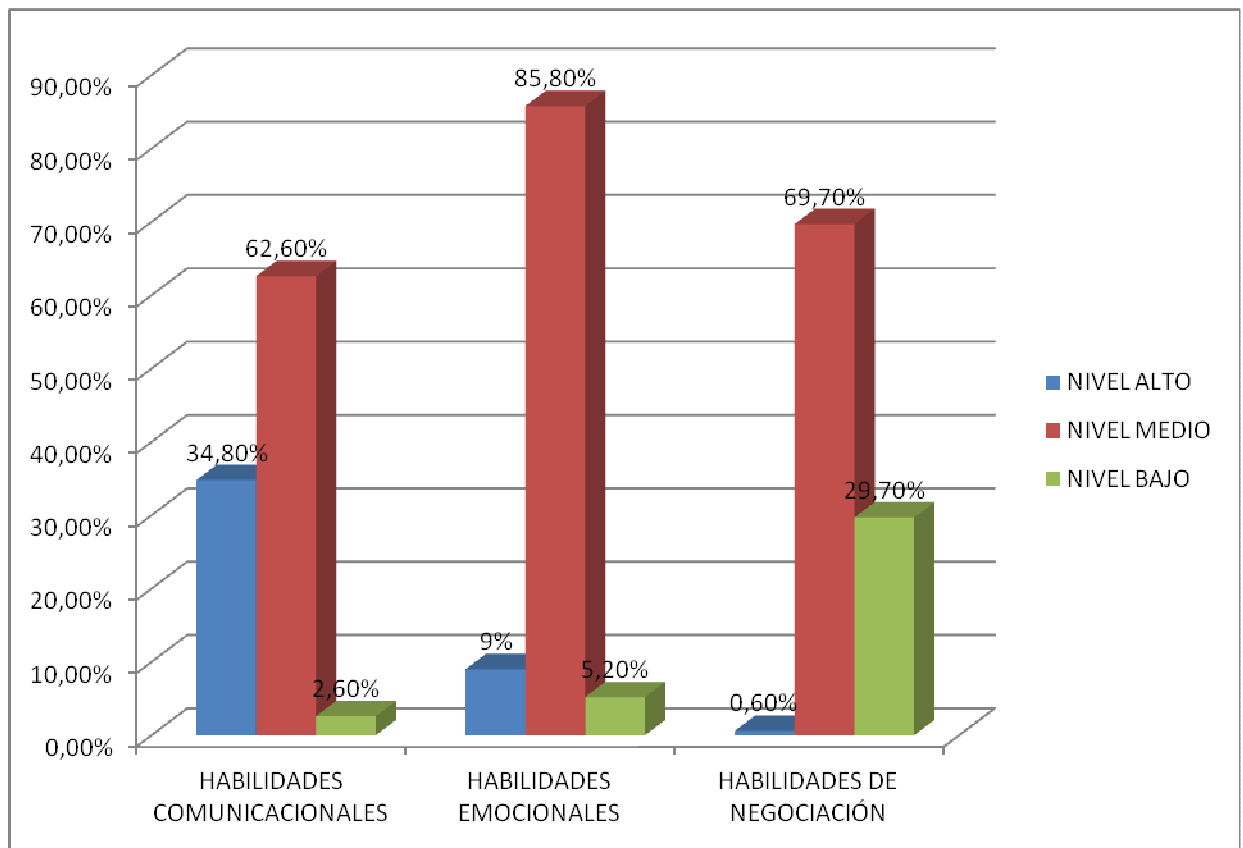
Cuadro resumen porcentajes de los estudiantes de las escuelas del programa Habilidades para la Vida II según el nivel de asertividad en las Habilidades Sociales. (En %)

ESCUELAS HPVII	HABILIDADES COMUNICACIONALES			HABILIDADES EMOCIONALES			HABILIDADES DE NEGOCIACION		
	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO
E. GASPAR CABRALES	0	67,5	32,5	5	87,5	7,5	35	62,5	2,5
E. JOAQUIN E.BELLO	2,9	64,7	32,4	0	82,4	17,6	29,4	70,6	0
E. JAPON	9,1	72,7	18,2	9,1	90,9	0	45,5	54,5	0
E. PACIFICO	7,7	15,4	76,9	0	92,3	7,7	23,1	76,9	0
E. MONTEDONICO	0	42,1	57,9	10,5	78,9	10,5	15,8	84,2	0
E. DAVID BENGURION	0	85,7	14,3	0	100	0	33,3	66,7	0
E. SAN JUDAS TADEO	5,9	70,6	23,5	17,6	70,6	11,8	23,5	76,5	0

Fuente : Equipo Seminarista, 2011

Las habilidades sociales asertivas de los estudiantes en la relación con sus pares, se ordenarán en función de la asertividad alcanzada a partir de los niveles de asertividad establecidos en la categorización realizada en el capítulo II.

✓ **Jerarquización del Grado de Asertividad de las Habilidades Sociales de los estudiantes.**



Fuente : Equipo Seminarista, 2011

En relación a un alto nivel de asertividad de las habilidades sociales de los estudiantes, estas se ordenan de la siguiente forma:

- a) **Habilidades Comunicacionales:** Se registra un 34,8% de conductas asertivas en las respuestas de los estudiantes encuestados. Esta habilidad presenta en su nivel medio, un 62,6% de respuestas favorables y un 2,6% en un nivel bajo.
- b) **Habilidades Emocionales:** Se presenta un 9% de alta asertividad en las conductas de los estudiantes encuestados, concentrando las respuestas favorables el nivel medio de asertividad con un 85,8%. El nivel bajo presenta un 5,2% de representatividad.

- c) Habilidades de Negociación: Esta habilidad presenta un 0,6% de conductas asertivas en la negociación en los estudiantes, la que en comparación con las habilidades comunicacionales, presenta un fuerte descenso. Las respuestas se concentran en el nivel medio de asertividad con un 69,7% de respuestas favorables y registra un alto porcentaje en el nivel bajo de asertividad con un 29,7% de respuestas inclinadas a este nivel.

En resumen las habilidades sociales de los estudiantes presentan una baja asertividad en sus conductas con sus pares. Sin embargo se observa y destaca la prevalencia de las respuestas hacia un nivel medio de asertividad, de lo que se infiere la necesidad de reforzar y modelar aquellas conductas para generar sustentabilidad en el tiempo. La escasa asertividad advierte de un manejo débil frente a estas conductas, lo cual se explica fundamentalmente por la readaptación cognitiva y social debido a la etapa de crecimiento que inician. Por lo tanto, la asertividad en las conductas consultadas presenta una fase exploratoria, de refuerzo y de adquisición conductual - valórica sustentada en la experiencia del estudiante con su entorno.

En este aspecto, los apoderados actúan como referente conductual y socializador, los que mediante el estilo de crianza y la adaptación del rol paterno logran orientar al adolescente sobre la utilización de habilidades sociales.

Respecto a la asertividad, es pertinente mencionar que este estilo de comunicación no clasifica a los sujetos como asertivo o no asertivo, sino las situaciones. Es por lo anterior, que la especificidad situacional amerita un manejo de la adaptabilidad de los estudiantes a los diversos eventos; cualidad adquirida al interior de la familia principalmente y reforzada en la escuela.

Cabe destacar, la relación de déficit entre las habilidades emocionales y de negociación, las que indican dificultades para la resolución de conflictos, fundamentado en el párrafo anterior y en la adquisición primordial de habilidades sociocognitivas en torno a experiencias estimulantes con modelos referentes y significantes adecuados para la obtención de pautas cognitivas de resolución de conflictos..

1.4. Análisis del objetivo general cuantitativo

De acuerdo al análisis cuantitativo realizado a partir de variables identificadas en los objetivos específicos declarados, se procederá a concluir el primer eje de análisis en función de las reflexiones obtenidas sobre al cumplimiento del objetivo general planteado.

El objetivo general planteado como: *“Analizar el grado de asertividad presente en las habilidades sociales de los apoderados y estudiantes pertenecientes a 5° y 6° básicos de las escuelas insertas en el programa Habilidades para la Vida II de la comuna de Valparaíso entre el mes de marzo y octubre del año 2011.”*, se cumplió de manera exhaustiva en el análisis expuesto dado las siguientes razones metodológicas y teóricas - prácticas:

Las implicancias metodológicas del análisis realizado, de tipo descriptivo - exploratorio, permitió la identificación ,caracterización y tendencias sobre cómo es y cómo se manifiesta la asertividad en las habilidades sociales en los apoderados y los estudiantes, profundizando en el conocimiento de aquellos factores relacionados con las variables determinadas.

Ante eso, la identificación y descripción de las variables en cuanto a su comportamiento en la realidad y aquellas elementos componentes de las mismas, seguido de una jerarquización de estas con la finalidad de visualizar su grado de asertividad obtenido ante situaciones específicas; posibilitaron profundizar en el conocimiento de los niveles de asertividad que poseen los apoderados y estudiantes en diversas situaciones familiares y escolares y en cuales presentan déficits y falencias.

2. Análisis de datos cualitativos

Los datos recopilados en la segunda etapa de investigación se procederán a analizar cualitativamente en función de los objetivos planteados.

Esta segunda parte investigativa se realiza a partir de la inquietud del equipo seminarista de profundizar en los significados que apoderados y estudiantes poseen sobre las habilidades sociales. Para lo anterior, basándose en los resultados estadísticos y análisis cuantitativo, se seleccionaron los casos respectivos a estudiar in situ. Los criterios de selección se especifican en el capítulo II “Diseño de investigación”.

La aplicación de la entrevista se realiza a partir de dos contextos relevantes para la adquisición de habilidades sociales: la escuela y la familia. Ambos contextos, según la bibliografía citada (Bandura 1976, Dowrick, 1986, citados en Milicic, 1993) son referentes socializadores primarios de los niños, niñas y adolescentes en dicha temática.

El siguiente análisis se dividirá según las relaciones interpersonales establecidas; Apoderado- Estudiante y Estudiante – Estudiante. Las categorías identificadas se clasificarán según ejes temáticos observados a partir de la información recopilada, con la finalidad de facilitar la lectura y comprensión del lector.

2.1. Objetivo Especifico N° 1

“Identificar el significado respecto a las habilidades sociales asertivas de comunicación que el apoderado y estudiante presenten en las respectivas relaciones definidas”.

a) Relación Apoderado – Estudiante

✓ Conversaciones unidireccionales: estudiante como interlocutor pasivo

En relación a la información pesquisada y al estudio del discurso expuesto, se observa de manera transversal la tendencia del apoderado a generar un diálogo



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

unidireccional en base al entendimiento y acatamiento de órdenes y a la atención y escucha solo de parte del estudiante, asumiendo un rol pasivo en la conversación.

Estas pautas comunicacionales se fundamentan principalmente en una relación asimétrica, que según Watzlawick (1967), corresponde a una relación de complementariedad, en donde cada interlocutor debe tener posiciones distintas para que la comunicación se lleve a cabo. En el caso de la relación apoderado - estudiante, la asimetría está dada por los roles asumidos según los contextos en los cuales se desenvuelven ambos actores; la escuela y la familia, asumiendo tareas, deberes y funciones distintas. Lo anterior se refleja en el siguiente testimonio:

“Hablamos del colegio... le digo que ella es una señorita, que ella no tiene porque pelusiar ni portarse mal en la casa ni en la escuela, sobre todo en la escuela, porque o sino la profesora te toma mala y n te va a querer.....es lo que le digo yo.” E5.

Esta práctica presenta rasgos parentales autoritarios³², en donde la expresión del poder puede tomar diversas formas, como en la imposición del discurso. Esto también responde a una falencia en el intercambio del control en la relación (Monjas, 1996), en la empatía y reciprocidad de dicha relación. El no desarrollo o acomodación de nuevas pautas de relación entre apoderado – estudiante origina conflictos.

Estas deficiencias en la reorganización familiar (Rhodes, 1977)³³ dificultan la individualización del adolescente, el cual solicita mayor independencia y apertura a su entorno. Por lo expuesto, la imposición del discurso, es la imposición de intereses, temas y reglas, dados generalmente en torno a temas académicos y los deberes escolares de los estudiantes, con la finalidad de conservar los grados de control aplicados en la niñez intermedia del estudiante.

✓ **Estrategias de acercamiento para iniciación de conversación con el estudiante.**

Se observan estrategias de acercamiento están asociadas a la utilización del afecto y confianza en la relación apoderado – estudiante. La existencia del afecto o apoyo

³² Musitu. G & otros autores (2004). “ Familia y Adolescencia”. Primera edición. Ed. Síntesis. España, pag.24.

³³ UC (1983). “Revista de Trabajo Social”. Un enfoque de desarrollo del ciclo de vida familiar. Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago. Pag9.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

emocional³⁴, habla de un desarrollo del apego inicial entre cuidador y niño que se ha conservado con el tiempo y es la clave para la iniciación de una conversación. Lo anterior se observa en los siguientes testimonios:

(...) haciéndole cariño, diciéndole que ella tiene que estudiar para que ella sea otra, no sea igual que la hermana. E5.

(...) yo trato de buscarla si está en la pieza y siempre trato de buscarla tratando de hablarle suave... o yo le digo mamita, como con cariño. E2.

Estas conductas de iniciación de la interacción entre apoderado y estudiante son importantes ya que dependen de lo hábiles y adecuadas que puedan ser para producir una respuesta de la otra persona. El afecto incentiva la cercanía y cohesión entre los sujetos, condiciones fundamentales para generar adaptabilidad en los miembros del grupo familiar³⁵. Para que la interacción continúe es necesario conseguir reciprocidad entre ambos, quiere decir un intercambio efectivo de respuestas. Para conseguir éxito en la interacción es relevante en el contexto en donde se desenvuelven ambos actores, la situación y el contenido de la conversación.

✓ **Establecimiento de lugares específicos para generar conversación**

El contexto situacional de la conversación, otorga ciertas condiciones para el entendimiento del mensaje. Tanto la relación de los interlocutores, el contenido y lugar en el cual se de la conversación determinarán el éxito de la conversación. Los testimonios de apoderados dan cuenta de la elección de un lugar para la iniciación de una conversación con el estudiante, como principal y previa condición para la iniciar de la conversación. Lo anteriormente expuesto se observa en los siguientes testimonios:

“Ella conversa allá en ese sillón, porque ese sillón es suyo y este sillón es mío y entonces ahí conversamos las dos, yo le pregunto mamita acaso hiciste tus tareas,

³⁴ Monjas, A (1996). “Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHS) para niños y niñas en edad escolar. Ed. Ciencias de la educación preescolar y especial, Madrid, pag. 27.

³⁵ Milicic, N & Arón, A (1993). “Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales.” Ed. Universitaria. 1° ed. Santiago, Chile, pag. 23.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

acaso que promedio sacaste, acaso te sacaste buena nota, siempre conversamos, con el papá igual conversa (...). **E4.**

La importancia del establecimiento de un lugar indica la determinación de pautas transaccionales de la comunicación entre apoderado y estudiante en torno a dicho espacio, organizando la conducta³⁶. También las características físicas del espacio pueden facilitar u obstaculizar la comunicación entre apoderado y estudiante, por medio de los grados de calidez y confort del espacio para el desarrollo de la conversación. La relevancia de dicho aspecto se observa en el siguiente relato:

(...) el poco espacio que tenemos, es que tenemos el espacio muy reducido, es que nosotros vivimos de allegados, aunque estamos independientes, tenemos cocina aparte, todo aparte, pero es una sola pieza (...) **E8.**

En síntesis, el espacio proporciona el establecimiento de condiciones físicas que proporcionan la posibilidad de iniciación y mantenimiento, como del contenido del mensaje, asumiendo que aquellos lugares con mayores grados de comodidad y calidez, ayudan a la consolidación de confianza e intimidad en dicha relación, fundamental para la reorganización de pautas interaccionales en el inicio de la adolescencia del estudiante.

✓ Buena comunicación asociado a un apoyo emocional y a una efectiva solución de problemas

Los apoderados manifiestan significados positivos y asertivos en la comprensión de la comunicación. Tales rasgos presentan asertividad (Caballo, 1983) debido a que consideran la integración de la otra persona en el diálogo. Ante eso, se diferencian dos tipos de significados ante la comunicación. El primer significado se relaciona con el apoyo emocional y el segundo, con una adecuada resolución de problemas.

Respecto a la primera connotación sobre comunicación, se expone el siguiente relato:

“Yo creo que es que tenga confianza en mí, porque así siempre vamos a poder conversar, y yo confiar en ella también, que ella no sienta que se le critica todo, que hace todo mal, aunque se equivoquen apoyarlos, que sepan que la mamá siempre va estar”. **E2.**

³⁶ Minuchin, S (1997). “ Familias y terapia familiar”. Ed. Gedisa, Barcelona, España. Pag. 86.



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

“Entendiéndola, comprendiéndola, que ella esté bien, viendo que ella este grata en el lugar que está o con sus personas alrededor, darle lo que más pueda de felicidad a ella.” E3.

Ante los relatos expuestos, se observa la relación de la comprensión del otro por medio de un apoyo emocional (Monjas, 1996). Dicha característica indica el establecimiento de un lazo afectivo con la persona para establecer una buena comunicación. La afectividad proporciona confianza, pertenencia, aceptación, inclusión y valoración de aquellas personas que participen de la conversación. En el presente caso, el apoyo emocional proporciona un aumento de la satisfacción recíproca.

De acuerdo al segundo significado identificado, se identifica el siguiente relato:

“Conversar los problemas que tienen, enfrentarlos y para poder uno comprenderlos a ver si uno puede solucionarlo (...)”. E6.

Se observa la presencia de pasos sobre cómo resolver un problema. Claramente existe una integración asertiva sobre dicha materia asociándolo a las habilidades sociales. Se determina como pertinente aquella asociación, ya que la calidad para resolver problemas indica una efectiva interrelación entre factores emocionales y cognitivos (Spivack y Shure, 1982 citado en Milicic, 1993) lo que señala una adquisición de habilidades en ambientes estimulantes de opinión y expresión.

b) Relación Estudiante - Estudiante

✓ Importancia del espacio para el inicio de una conversación

Los estudiantes entrevistados contextualizan la ocurrencia de sus conversaciones con sus pares condicionando el inicio de estas a lugares específicos.

“Nosotras nos vemos en las bancas en el recreo y nos sentamos y conversamos.” E1.

“Así como que nos sentamos y yo le digo así siéntate al lado mío y entonces ahí conversamos hasta que solucionamos el problema.” E2.

Las características físicas del lugar en donde se dialoga con otro u otros, es relevante debido a la entrega de comodidad y calidez para la generación de confianza e intimidad en la interacción dada.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Se asocia al lugar la temática de la conversación, la que según el caso, se relaciona generalmente con asuntos escolares, sin desmedro de los intereses personales de los estudiantes los cuales los hablan con compañeros de mayor confianza.

“Ehhh, hablamos de las tareas, de que vamos a jugar o ehhh que cosas vemos en la tele”. **E8.**

“Son amistosas, agradable, conversamos en el colegio casi siempre. Hablamos de Justin Bieber porque nos gusta a todas, a veces traemos los celulares y vemos videos.” **E3.**

Se desprende de lo anterior, la relación de una buena comunicación con aspectos de amistad y niveles de confianza, lo que según Monjas (1996).

2.2 Objetivo Especifico N° 2

“Identificar el significado respecto a las habilidades sociales asertivas emocionales que el apoderado y estudiante presenten en las respectivas relaciones definidas”.

a) Relación Apoderado – Estudiante

✓ Expresión física como canal de transmisión de las emociones

La expresión de emociones en los apoderados entrevistados comprende significados relacionados a una manifestación física por sobre a las verbales. La expresión física de emociones es considerada como rasgo de la asertividad (Caballo, 1983), al ser una vía de expresión humana y kinésica, que promueve la cercanía y confianza con el otro; no obstante su funcionalidad se asocia a un refuerzo gestual de la expresión verbal.

“(…) hay que vivir cada etapa no más, porque todo pasa, nada es eterno, y hay que expresar las cosas, si tengo ganas de llorar, lloro, si tengo ganas de reírme, me río, yo trato lo menos de llorar delante de ella porque se va a poner triste, por decirte”. **E3.**

La asertividad de la expresión de emociones dependerá fundamentalmente de la situación a la cual se enfrente la persona y a quien se está dirigiendo dicha expresión. Se marcan diferencias en la aserción si el contexto de expresión es público o privado, cambiando el lenguaje y la postura de manifestación. Las



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

personas a las cuales va dirigido también marcan diferencia, ya que será distinto expresarle ira o rabia a su hija que a la profesora y directora de la escuela.

Es importante destacar que para la consecución de la asertividad en la expresión de emociones es fundamental y característico en un sujeto son conductas asertivas, el conocimiento de sus propios sentimientos y reconocimiento de estos al momento de enfrentar diversas situaciones (Camacho, 2005).

En cuanto a la relación apoderado – estudiante, la relación es privada, cercana y con lazos afectivos creados y establecidos, lo que conlleva mayores posibilidades de desarrollo expresivo adecuados de las emociones. Sin embargo, al posicionar la expresión física por sobre la expresión verbal, se infieren latentes dificultades al respecto del aprendizaje del control de reacciones emotivas negativas del estudiante, dado que la estimulación verbal de este, potencia un aprendizaje estructural cognitivo y social frente a la resolución de problemas y el control de impulsos. Lo anterior se debe al aprendizaje de un proceder mental para la solución de conflictos (pasos a seguir para resolver) y social por la adquisición de habilidades sociales referentes a tal situación³⁷.

b) Relación Estudiante – Estudiante

✓ Desarrollo de la expresión verbal de las emociones

Los estudiantes manifiestan el desarrollo de la expresión verbal para declarar lo que sienten, ya que adoptan las posturas de expresión por medio del lenguaje por sobre la expresión física. Sin embargo presentan dificultades para expresar aquellas emociones que les provoquen reacciones negativas, como la pena, rabia y frustración.

“Ehhh, hablando, yo creo que es importante, para que esa persona se pueda expresar”.

E1.

“Sí, yo le digo si estoy feliz o estoy triste, lo converso”. **E3.**

Respecto a la expresión verbal de emociones, los estudiantes experimentan una ampliación del lenguaje debido a la adopción de un razonamiento abstracto (Piaget, citado en Papalia 2004), volviéndose más diestros para tomar posición sobre

³⁷ Milicic, N & Arón, A (1993). “Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales.” Ed. Universitaria. 1° ed. Santiago, Chile, pag. 54.



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

alguna perspectiva. Esta característica se ve influida por el contexto escolar que potencia dicha capacidad.

En cuanto a la expresión de emociones negativas, los relatos son los siguientes:

“La frustración, mmmm no sé, me cuesta saber qué me pasa.” E6.

“Cuando estoy enojada no puedo decir lo que pienso”. E7.

“Ehhh, la pena me cuesta más hablarla.” E1

Respecto a la expresión de emociones negativas, se infiere que la causa se asocia a la escasa asertividad para expresar de forma adecuada aquellas emociones, debido a un déficit de habilidades sobre el manejo emocional, fundamental ante situaciones de conflicto.

2.3 Objetivo Especifico N° 3

“Identificar el significado respecto a las habilidades sociales asertivas de negociación que el apoderado y estudiante presenten en las respectivas relaciones definidas”.

a) Relación Apoderado – Estudiante

✓ Enfrentamiento del conflicto: estilos parentales y adolescencia

De manera transversal se observan en los testimonios obtenidos la presencia de rasgos de crianza correspondientes a los distintos estilos parentales establecidos por Macobby y Martin en 1983.

Dichos estilos parentales toman sentido en la adolescencia debido a su reorganización de pautas conductuales a causa del crecimiento sociocognitivo del estudiante, el cual posee la capacidad de abstracción y comprensión de la experiencia familiar con un mayor nivel de cuestionamiento que en etapas psicosociales anteriores.

Es así que, en una primera lectura de lo acontecido en dichos discursos, se expresa la tendencia a discutir de los estudiantes, la cual según Elkind (citado en Papalia 2004) se deben a la necesidad del adolescente de demostrar sus nuevas habilidades de razonamiento y cuestionar los postulados del adulto sobre alguna temática en particular. Lo anterior se revisa en el siguiente relato:

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

“Soy muy tosca pa’ hablar, soy muy recta, muy, entonces yo creo que es eso, entonces como que me dicen ellas: ¡uste siempre aquí y hacemos lo que uste diga!, yo sé que me equivoco, es que en el sentido de que, si yo no doy la mano firme hacen lo que quieren... yo sé que el papá antes les aguantaba todo, ahora no, si ve que le están contestando y siguen contestando y discutiendo, le pega un palmazo” E8.

En relación a aspectos de la adolescencia, se manifiesta explícitamente el reconocimiento de la independencia como rasgo presente en ciertos estudiantes.

“Si compartimos, es que ella es como más independiente, es más independiente que la chica, la chica es más, más a piel, más apega, la Camila es más independiente” E8.

La adquisición de independencia conlleva la necesidad de individualización del adolescente, el cual inicia la búsqueda de la identidad y una mayor apertura con su entorno. La necesidad de independencia conlleva grados leves de desligamiento con la familia, produciendo confrontaciones entre padres e hijos por la necesidad de retención y mantención de las reglas acomodadas a los hijos como niños en las etapas anteriores (Rhodes, 1977)³⁸.

Ante esta demanda de independencia y el aumento de cuestionamiento del adolescente, la familia puede tener diversas reacciones, las cuales buscan la mantención de sistema familiar. Cabe mencionar que el mantenimiento del sistema depende, de lo que según Olson (1979) define como la cohesión y adaptabilidad que consiga el grupo familiar, relacionados con la ligazón emocional y flexibilidad ante el cambio, lo que es fundamental para sobrellevar el acomodamiento de los hijos a una etapa de adolescencia.

Es en lo anterior, las diferencias de enfrentamientos del conflicto asociados a los estilos parentales practicados por los apoderados. Es así, que se identifican estilos parentales autoritarios y autorizativos.

“Por ejemplo, pongámosle que alguien viene a pedírmela pa’ salir pa’ la calle y ella no sabe, yo le digo que no, la llama la niña del lado y yo le digo que no porque tiene que estudiar, lo que pasa es que yo soy muy drástica, porque yo crié así a mis hijas (...) no tuvieron amistades, no tuvieron vicios, no tuvieron droga, no tuvieron tragos, entonces yo no que ro que ella.... porque viene de una familia disparada, entonces yo no quiero que ella salga así.” E1.

³⁸ UC (1983). “Revista de Trabajo Social”. Un enfoque de desarrollo del ciclo de vida familiar. Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago. Pag9.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

En el relato anterior se deduce la presencia de un estilo autoritario parental (Musitu, 2001) dado por la sobreprotección de sus miembros por medio de la superposición de las reglas familiares tendientes al aglutinamiento de sus miembros ante la necesidad de independencia del adolescente.

“Tomo yo sola la decisión, no, porque ella no, no es de estas que escucha y dice que sí, no es dueña de hacer lo que ella quiera....” E5.

El testimonio anterior identifica dificultades para la integración del estudiante en las negociaciones entre miembros. Estas prácticas parentales mantenidas en el tiempo generan problemas para explorar alternativas de identidad, en la utilización y desarrollo de sus propios juicios, en el fortalecimiento de la autoestima y autoconfianza y en el ejercicio de habilidades sociales producto de las fuertes restricciones y escasa entrega de autonomía al estudiante.

Según Maccoby y Martin (1983) En cuanto a estilos parentales autoritativos, se identifican prácticas tendientes a la inclusión del estudiante a la toma de decisiones, lo que indica la flexibilización de las pautas de negociación entre apoderado y estudiante.

“Si, dejo que tome decisiones, bueno, por ejemplo, este problema que tuvimos, que estaba conversadora, primero se le hablo como dos o tres meses, yo le decía a ella, tu podís tomar dos opciones, o sea la buena o la mala (...) Yo la dejo que decida, porque después ellas crecen y toman decisiones al lote o no saben.” E2.

Dichas acciones del apoderado con el estudiante estimulan la toma de propias decisiones y formulación de planes apropiados, generando mayor satisfacción a los padres acorde a los valores familiares. Lo anterior es producto del fortalecimiento de la autoconfianza y la adquisición de habilidades sociocognitivas que ayuden al estudiante a considerar causas, consecuencias y factores influyentes en dicha situación. (Spivack y Shure, 1982)

En síntesis, los estilos parentales identificados en los discursos registrados dan cuenta, en una primera instancia, de una escasa flexibilidad de las pautas de negociación de los apoderados con los estudiantes, los cuales mediante a una fuerte restricción normativa intentan la conservación del sistema familiar acomodado a la etapa de niñez de los adolescentes. En cuanto a los rasgos identificados de estilos autoritativos, se observa un desarrollo tendiente a la consolidación de la autonomía y control personal del adolescente, como estrategia de preparación para el enfrentamiento de la vida adulta.



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

✓ Estrategias de resolución de conflictos³⁹

Según el análisis anterior, la resolución de conflictos es punto fundamental en la nueva adopción de patrones conductuales frente a la adolescencia de los estudiantes. Las situaciones de conflicto generadas entre ambos actores en esta etapa de desarrollo del estudiante, son generalmente producto de la adquisición de una leve independencia que comienzan a experimentar los adolescentes y la necesidad de mantención del control parental en todo aspecto del desarrollo del adolescente. A partir de lo observado en los discursos, se infiere que los conflictos se originan a partir de incumplimientos de los deberes escolares, generando discusión entre ambos actores. Ante esto, se identifican dos tipos de estrategias de corrección, las cuales son:

“Al portarse mal, yo le digo, mira Scarleth, con lo que te puedo castigar es con la tele, no vas a ver monitos.... O con el computador, se lo llevo a tu hermano, ahí en eso yo la castigo (...)” E7.

“Ehhhh, yo le llamo la atención y la castigo, quitándole lo que más le gusta a ella. Porque se pone muy porfiada, es muy llevada a su idea, de repente no me trate las materias.” E1.

En una primera instancia se observa la tendencia a la aplicación de refuerzos coercitivos o punitivos de las reglas y/o normas impuestas por los padres y/o apoderados de los estudiantes. Se infiere que la comprensión del conflicto es por medio de la aseveración de incompatibilidades y el intento supremo de los apoderados de mantener más áreas de control que los estudiantes.

La forma de enfrentar el conflicto, de expresar el desacuerdo y los puntos de vista ante la situación, indican la capacidad de adaptación y de relación adquirida por el adolescente, siempre que el contexto permita la expresión del adolescente, la integración en las decisiones y la generación de una efectiva negociación.

El castigo y aquellas medidas restrictivas con consecuencias físicas o anulación de expresión del adolescente, originan conductas agresivas, aislamiento social y de inhibición social con altas probabilidades de desajustes sociales en la adultez.

Sin embargo, también se identifica otro tipo de estrategia de resolución de conflictos, la cual se relaciona con maneras adaptativas y democráticas de

³⁹ Idem, pg. 52.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

negociación entre apoderado y estudiante. La estrategia se dirige a la apelación del adulto al autocontrol y regulación del adolescente de sus propias conductas.

“Bueno, primero siempre conversamos, por ejemplo, nunca había tenido problemas con ella, pero ahora se puso súper conversadora en el colegio, entonces ahí ella sola empezó a contarme la situación (...) ahí yo me enoje con ella, me molesto y hablé con ella igual, hable con un tono así como pesado, como más duro, pero hablamos (...) y después ella sola tomó la decisión de sentarse sola.” E2.

La manera de proceder se caracteriza por la utilización del diálogo de parte del adulto, con características de advertencia y demarcación de límites dejando la oportunidad de elección y decisión sobre su propia acción al adolescente.

Por medio de esta estrategia, la exigencia del apoderado se adapta al estudiante y promueve el control de impulsos y responsabilidad del mismo. Además, la generación de conversaciones y reflexiones previas con el estudiante sobre la situación problema ayuda a considerar alternativas de solución que orienten sobre pautas de enfrentamiento de dicho conflicto.

Con todo, las estrategias de resolución de conflictos influyen en la adquisición de habilidades sociocognitivas de enfrentamiento de problemas como directamente en el aprendizaje del estudiante de un repertorio de conductas sobre dichas situaciones.

Las estrategias aplicadas en su mayoría por los apoderados estudiados presentan déficits de acomodamiento a la insipiente adolescencia de los estudiantes, generando confrontación por conflictos de poder y de control ante las acciones y cuestionamientos postulados por el estudiante.

✓ **Acuerdo asociado a los niveles de flexibilidad en la posesión del control en la relación apoderado – estudiante.**

Los apoderados entrevistados entienden la figura del acuerdo desde dos enfoques; reflejados en los siguientes relatos:

“Es bueno tomar acuerdos, para que ella se integre a nosotros que somos adultos, porque ella es chica y es bueno que se integre a las decisiones que nosotros tomamos porque ella es parte de la familia y ella también tiene que opinar, no solamente los mayores”. E4.

“Si po, yo creo que si se da el tema o la situación para tomar acuerdos con ella sí, porque igual a veces hay cosas que se toman entre el papá y yo, y ella tendrá que asumir.” E2.

Los tipos de acuerdos comprendidos por los apoderados se diferencian por la posesión del control en la relación con el estudiante. Lo anterior se refiere al intercambio del poder en la relación, el que se fundamenta en: “Se aprende a dirigir a otros, pero también a seguir directrices de otros”. (Milicic, 1996)

El primer discurso, se relaciona con características más flexibles y adaptativas al cambio de pautas de negociación acordes a la etapa de crecimiento del adolescente. Estos rasgos corresponden a familias autorizativas o democráticas que presentan altos grados de cohesión y adaptabilidad, permitiendo ritmos adecuados de individualización del adolescente, que posibilitan el refuerzo de su propio control, decisión y autoconfianza.

En cuanto a la comprensión del acuerdo desde la centralidad de decisión en el adulto, se identifican rasgos relacionados a dificultades para el cambio de atención desde intereses familiares a intereses individuales de sus miembros, en este caso de los estudiantes. Son características aglutinadoras, de conservación de una organización familiar en base a niños y no a la existencia y aceptación de adolescentes con necesidad de autonomía. Sin embargo al declarar: *“yo creo que si se da el tema o la situación para tomar acuerdos con ella sí”*, señala la existencia de un cambio paulatino a una reorganización familiar sobre la temática.

La importancia del desarrollo de dichas prácticas se dirige al apoyo efectivo de la familia para el inicio del proceso de individualización del estudiante.

b) Relación Estudiante – Estudiante

- ✓ **Estrategias de resolución de conflictos y la figura del mediador para enfrentar los conflictos.**

Los conflictos entre estudiantes se originan por diferencias de opinión, lo que genera peleas y rabia ante los mismos. Ante estas situaciones declaradas, los estudiantes demuestran diferentes prácticas sobre la resolución de estos conflictos. Utilizan el diálogo como instrumento para solucionar problemas, aunque sea aplicado de diversas formas. Estas formas corresponden se diferencian ante la actitud del estudiante frente al conflicto, las cuales se enmarcan en actitudes de



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

confrontación, conciliadoras e indiferencia. Estas actitudes se relacionan con los estilos de relaciones interpersonales; inhibido, asertivo y agresivo.

Aquellas actitudes que demuestran confrontación, se relacionan con la escasa apertura del estudiante a encontrar una solución entre ambos compañeros, reaccionado con actitudes agresivas y la consideración de un mediador ante la falta de un manejo situacional.

“Acusándolas, acusándolas a la profesora pero después me toman mala (...) De repente le digo que pare de molestarme o si no le voy a pegar (...) cuando me empecé a juntar con la Nayareth me tuvo mala, entonces ella un día me iba a pegarme y entonces yo le dije que parara o si no yo le iba a pegarle a ella.”E4.

Ante lo expuesto, se infiere la escases de asertividad para situaciones de conflictos con otro estudiante. Esto se puede asociar a la falta de repertorio de habilidades sociales de los estudiantes debido a que se encuentran en una etapa exploratoria y de socialización sobre la adquisición de habilidades de negociación. La tendencia a la agresividad indica la utilización de prácticas parentales poco asertivas de altas restricciones normativas y de hostilidad en sus relaciones interpersonales.

También se observan situaciones de conflicto en donde el estudiante ignora la situación de conflicto, manifestando la voluntad de aislamiento, evadiendo el conflicto.

“Lo trato de hablar o a veces me voy y no pesco mucho, es que no me gusta hacerme problemas por si peleo.” E3

Dicho relato expuesto, al igual que el anterior, indica la falta de pautas conductuales y de habilidades sociales sobre la resolución de conflictos, siendo tendientes a la evasión como estrategia de enfrentamiento. Dicha práctica señala el escaso desarrollo de la autoconfianza y de juicios personales ante la propia acción del estudiante frente al problema encomendado. Estas características se asocian a la carencia de flexibilidad de la familia hacia la apertura del adolescente al desarrollo de la confianza y autonomía, influyendo en las expectativas de autoeficacia ante determinada situación.

No obstante, se observan prácticas asertivas de los estudiantes para el enfrentamiento de situaciones conflictivas. El saber escuchar y considerar alternativas de solución, demuestran vías de desarrollo de habilidades sociocognitivas en ciertos estudiantes.



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

“Que las dos nos escuchemos cuando peleamos, que las dos queramos arreglarlo.” E1.

“Conversando y explicándole cómo podemos solucionar el problema.” E5.

Los rasgos enunciados anteriormente y manifestados en los relatos, dan posibilidad de inferir la presencia de factores estimulantes para el desarrollo de dichas capacidades. Por lo tanto, aquellos contextos interpersonales en los cuales se permita la expresión de opiniones e ideas del estudiante, el fortalecimiento de la autoestima, autoconfianza y autonomía fortalecen la adquisición de habilidades frente a situaciones conflictivas. Lo ya mencionado se ve reforzado por una cohesión efectiva entre los miembros familiares y grados de adaptabilidad adecuados de la misma ante los cambios biopsicosociales de los estudiantes.

✓ **Toma de acuerdos por medio de la conversación y repartición de las tareas.**

Se identifican prácticas asertivas ante la toma de acuerdos con otros estudiantes. Se observan la consideración del otro y el acuerdo para la repartición de tareas.

“Cuando tenemos que hacer trabajos, conversamos o a veces lo hacemos en la sala o nos juntamos, conversamos primero y decidimos las cosas”. E8.

“Nos repartimos las cosas (...) tu haci esto yo esto, el otro, así (...) todos hablamos.” E7.

“Siempre les pregunto, siempre, cuando íbamos a bailar para el día del profesor siempre le preguntábamos a todos.” E4.

Lo ya mencionado se relaciona con el fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus pares en el contexto escolar⁴⁰. Esta interacción posibilita la oportunidad de aprender normas sociales y claves para diferenciar cuales son adecuadas y las que no. Permite el ensayo error y la exploración del estudiante ante habilidades asertivas.

Es preciso destacar que la toma de acuerdos entre estudiantes se da generalmente ante el trabajo grupal escolar de los mismos, los que los somete a la adopción de normas grupales ante el acuerdo para la consecución de una buena calificación del profesor. Esto conlleva la estimulación de relaciones interpersonales y la amistad entre los estudiantes. (Halliman, 1981).

40



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Se destaca también aspectos de la Moralidad convencional de Kohlberg (citado en Papalia, 2004) en donde el estudiante adquiere modalidades de interacción integrando a otros en sus decisiones, con la finalidad de agradar a los demás y ejecutar acciones según las normas establecidas en el contexto escolar.

2.4. Análisis del objetivo general cualitativo

De acuerdo al análisis cualitativo realizado a partir de variables identificadas en los objetivos específicos declarados, se procederá a concluir el primer eje de análisis en función de las reflexiones obtenidas sobre al cumplimiento del objetivo general planteado.

El objetivo general cualitativo planteado es: *“Conocer los significados de habilidades sociales asertivas de los apoderados en relación al estudiante y aquellas habilidades manifestadas en la relación de pares de los estudiantes de 5° y 6° básicos de las escuelas insertas en el programa Habilidades para la Vida II de la comuna de Valparaíso entre el mes de marzo y octubre del año 2011”*

En relación al objetivo planteado y al tipo de análisis realizado, se logra la obtención de significados y conductas de apoderados y estudiantes en relación a las habilidades sociales asertivas, las cuales reflejan la preponderancia de la experiencia en el discurso de dichos actores, infiriendo aquellos conceptos que sustentan las conductas declaradas.

El tipo de estudio descriptivo - exploratorio, permitió el estudio de la variable desde la identificación de características y tendencias contextualizadas en diversas situaciones, identificando la presencia de factores transversales en las habilidades sociales analizadas, las que permiten un mejor entendimiento de los significados otorgados a la variable.

Ante esto, se establece el cumplimiento del objetivo general propuesto, dado a la plena identificación de los significados y aquellas conductas relacionadas a los mismos, por medio de la categorización de estas y el posterior análisis de las mismas.

3. ANÁLISIS DE HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación las hipótesis y preguntas de investigación planteadas se analizarán en función de los factores o indicadores identificados los que corresponden a las variables definidas en el presente estudio. Además es preciso señalar, que en función de una mejor lectura, los indicadores estudiados se señalan en el discurso de análisis como variables estadísticas, correspondiente al lenguaje utilizado por el programa estadístico SPSS.

3.1 Hipótesis de Investigación N°1: *“Los apoderados con menos edad presentan menos asertividad en las habilidades sociales de emoción”*

De acuerdo al primer eje de análisis realizado, se observa una tendencia a la baja asertividad de los apoderados en el manejo de las reacciones emocionales de frustración, estrés y rabia. A lo anterior se suma la preponderancia de la expresión física de las emociones en los apoderados por sobre la verbal, lo que indica la falta de constructos cognitivos como sustento de patrones conductuales que señalen un adecuado manejo de reacciones emocionales.

En relación a lo anterior, surge la hipótesis de investigación que declara una asociación entre la edad de los apoderados y la asertividad de las habilidades sociales de emoción de estos, indicando específicamente que a menos edad de los apoderados, existe menos asertividad en dicha habilidad. Es así que para comprobar la hipótesis planteada, se utiliza la prueba de independencia Chi – Cuadrado, declarando como hipótesis nula que (Ho) ***“el nivel de asertividad en las habilidades sociales de emoción es independiente de la edad de los apoderados”***.

Para una mayor comprensión del análisis, se expone el recuento de las frecuencias de los casos estudiados en la tabla de contingencia y luego la prueba de Chi – Cuadrado para el análisis de independencia.

Tabla de contingencia Edad padres y/o apoderados * Nivel de Habilidades Sociales Asertivas Emocionales II.

Recuento

	Nivel de Habilidades Sociales Asertivas Emocionales II			Total	
	8 a 14 pts	15 a 21 pts	22 a 28 pts		
Edad padres y/o apoderados	1	0	11	10	22
21 a 33 años	1	0	24	15	40
34 a 46 años	10	4	26	25	65
47 a 59 años	6	0	10	5	21
60 a 72 años	1	0	1	4	6
Total	19	4	72	59	154

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,825 ^a	12	,053
Razón de verosimilitudes	23,093	12	,027
N de casos válidos	154		

a. 11 casillas (55,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,16.

En la tabla de contingencia expuesta se observa la tendencia de los rangos etarios más jóvenes a una media - alta asertividad en las habilidades sociales de emoción, sin embargo, la prueba estadística de Chi - Cuadrado aplicada a los indicadores estudiados, señala que **no se rechaza** la hipótesis nula (H₀), a un nivel de significancia del 0,05 y a un 5% de error dado que la significación asintótica correspondiente a **0,053** siendo mayor al nivel de significancia determinado, revelando la independencia de las variables estadísticas analizadas.

Por lo tanto, la hipótesis de investigación N°1: ***“Los apoderados con menos edad presentan menos asertividad en las habilidades sociales de emoción”*** se rechaza por lo anteriormente expuesto y argumentado.



3.2 Hipótesis de Investigación N° 2: “Las estudiantes presentan mayor asertividad en las Habilidades Sociales de Negociación que los estudiantes”.

Según lo observado en el primer eje de análisis, se puede apreciar que en cuanto al nivel de asertividad en las habilidades sociales de negociación de los estudiantes, es que existe una tendencia a un nivel mediano de asertividad, sin embargo, se destaca que los indicadores presentan que menos del 50% de los estudiantes manifiesta asertividad en las conductas que se consideran más relevantes al momento de enfrentar un conflicto, tales como, discernir sobre la causa del problema con un 39,40%, conversar sobre posibles soluciones con un 45,80%, analizar efectos del problema con un 27,70% y Decidir una solución con un 41,30%. Se piensa que el bajo porcentaje de estudiantes con conductas asertivas en negociación, puede deberse a la etapa de vida que se encuentran, debido a los cambios al proceso de desarrollo del tipo de pensamiento que tiene, del pensamiento concreto al pensamiento abstracto⁴¹, el cual permite hipotetizar a fin de prever posibles escenarios.

Considerando que los niños y niñas tienen distintos tiempos de desarrollo, las mujeres como grupo desarrollan habilidades verbales y perceptivas más desarrolladas que los varones lo que les permite una ventaja en la interacción con los otros.⁴² Es por ello que se plantea la hipótesis de investigación que relaciona el sexo de los estudiantes con el nivel de asertividad de habilidades sociales de negociación. Para comprobar dicha hipótesis se empleará la prueba de independencia de Chi Cuadrado de Pearson, para lo cual se plantea la siguiente hipótesis nula (Ho) ***“El nivel de asertividad de habilidades sociales de negociación es independiente del sexo de los estudiantes”.***

Para una mayor comprensión del análisis, se expone el recuento de las frecuencias en el cruce de los indicadores, en donde se presenta en primer lugar la tabla de contingencia de las variables estadísticas sexo de los estudiantes y nivel de asertividad de habilidades sociales de negociación, y en segundo lugar la tabla de prueba de Chi Cuadrado para indicar la independencia de las mismas.

⁴¹ Papalia, D & otros autores (2004). “Desarrollo Humano”. 9° edición. Ed. Mc Graw Hill. México.

⁴² Milicic, N (1993). “Vivir con Otros” Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales. 1° Edición. Santiago de Chile.

Tabla de contingencia Sexo de los Estudiantes * Nivel de Habilidades de Negociación II

		Recuento			Total
		Nivel de Habilidades de Negociación II			
		Nivel Bajo	Nivel Mediano	Nivel Alto	
Sexo de los Estudiantes	Femenino	1	47	27	75
	Masculino	3	44	21	68
No Contesta		2	6	4	12
Total		6	97	52	155

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,006(a)	4	,136
Razón de verosimilitudes	5,147	4	,273
N de casos válidos	155		

a 4 casillas (44,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,46.

Como se observa en la tabla de contingencia, la frecuencia de casos de mujeres que presentan un nivel alto de asertividad de habilidades sociales de negociación supera al de los hombres, siendo un total 27 casos de mujeres y 21 casos de hombres, lo cual indicaría que las mujeres presentan mayor asertividad que los hombres, sin embargo, esta afirmación no es posible de asegurar, dado que los casos que diferencian a ambos géneros sólo representan un 6,2% de la población estudiada, lo que se considera escasamente representativa.

Es por ello que para comprobar la dependencia de estas variables estadísticas se procede a interpretar el cuadro de prueba de Chi Cuadrado, el cual indica que presentando una significación asintótica de 0.136 siendo esta superior al nivel de significancia de un 0,05 se expresa que se no se rechaza la (H₀): *“El nivel de asertividad de habilidades sociales de negociación es independiente del sexo de los estudiantes”*.



Por lo anteriormente dicho se indica que la Hipótesis N°2: ***“Las estudiantes presentan mayor asertividad en las Habilidades Sociales de Negociación que los estudiantes”*** se rechaza por lo anteriormente expuesto y argumentado.

3.3.- Hipótesis de investigación N°3: *“El nivel de asertividad de habilidades sociales de comunicación en apoderados y estudiantes se asocia al nivel de asertividad de habilidades sociales de negociación”.*

a) Apoderados

Como se observó anteriormente se puede indicar que en relación a las habilidades sociales de comunicación los apoderados manifiestan dificultad en la mantención y termino de una conversación con el estudiante; como también en la coherencia de los mensajes que le envían al mismo.

En cuanto a las habilidades sociales de negociación, los apoderados presentan una tendencia a un nivel medio de asertividad, manifestando dificultades en aspectos claves de la negociación con el estudiante, tales como encontrar causas del problema, ver efectos de las posibles soluciones y expresar opiniones.

Para comprobar si existe o no asociación entre estas variables es que se realizará la prueba de Chi - Cuadrado de Pearson que comprueba independencia entre las variables estadísticas, estableciéndose la siguiente hipótesis nula (Ho): **“El nivel de asertividad de las habilidades sociales de comunicación es independiente del nivel de asertividad de las habilidades sociales de negociación”.** A continuación se presenta una tabla de contingencia y tabla de prueba de Chi - Cuadrado para su interpretación.

Tabla de contingencia Nivel de Asertividad de las Habilidades Sociales de Comunicación II * Nivel de Asertividad de las Habilidades de Negociación II

Recuento

	Nivel de Asertividad de las Habilidades de Negociación II				Total
		Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	
Nivel de Asertividad de las Habilidades Sociales de Comunicación II					
10 a 16 ptos	17	1	1	0	19
17 a 23 ptos	3	0	0	0	3
24 a 30 ptos	0	1	18	31	50
	0	0	15	67	82
Total	20	2	34	98	154

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	150,060 ^a	9	,000
Razón de verosimilitudes	122,501	9	,000
N de casos válidos	154		

a. 9 casillas (56,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

La prueba de Chi - Cuadrado aplicada a las variables estadísticas, indica que se presenta una significación asintótica de 0,000 la cual es inferior al nivel de significancia del 0,01, por lo tanto se puede decir que se rechaza la (H₀): **“El nivel de asertividad de las habilidades sociales de comunicación es independiente del nivel de asertividad de las habilidades sociales de negociación”**.

Por lo anteriormente explicado se puede indicar que existe una dependencia entre los niveles de habilidades sociales asertivas de comunicación y los niveles de habilidades sociales asertivas de negociación. Para lograr clarificar en la intensidad de dicha correlación y la dirección que toma, se realizará el cálculo del Coeficiente de Correlación de Pearson (r), el cual permite dicha observación.

. Coeficiente de correlación de Pearson

		Nivel de Habilidades Comunicacionales de Apoderados	Nivel de Habilidades de Negociación de Apoderados
Nivel de Habilidades Comunicacionales de Apoderados	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 138	,286** 138
Nivel de Habilidades de Negociación de Apoderados	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,286** 138	1 139

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La prueba de correlación de Pearson indica que $r = 0,286$ con una significación asintótica o bilateral de 0,001 a un nivel de significancia de 0,01; demostrando una correlación positiva, directa y baja.⁴³

Dado los cálculos expuesto se puede indicar que existe dependencia entre las variables estadísticas antes expuestas, por lo que se puede indicar que **“A mayor nivel de asertividad en las habilidades sociales de comunicación, se presenta un mayor nivel de asertividad en las habilidades de negociación, o vice versa”**

b) Estudiantes

Según lo encontrado se puede precisar que en relación habilidades sociales de comunicación los estudiantes presentan problemas en la coherencia del mensaje que envían a sus pares, el refuerzo a través de gestos y en el término adecuado de una conversación.

⁴³ Hernández, S & otros autores (2003). “Metodología de la Investigación Social”. Ed. Mc Graw Hill, México, pag. 532.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

En cuanto a las habilidades sociales de negociación existe una tendencia a un nivel mediano de asertividad, sin embargo, en aquellas conductas que se consideran más relevantes al momento de enfrentar un conflicto, se manifiesta escasa asertividad, tales como en discernir sobre la causa del problema, conversar sobre posibles soluciones, analizar efectos del problema y decidir una solución.

Por lo anteriormente expuesto se dará paso a la realización de la prueba de independencia de Chi Cuadrado de Pearson, para verificar la asociación de las variables estadísticas. Por lo tanto se plantea la siguiente hipótesis nula (Ho): **“El nivel de asertividad de las habilidades sociales de comunicación no se asocia al nivel de asertividad de habilidades sociales de negociación”**. A continuación se interpreta la tabla de contingencias y tabla de cálculo de Chi Cuadrado.

Tabla de contingencia Nivel de Asertividad de Habilidades Sociales de Comunicación II * Nivel de Asertividad en las Habilidades de Negociación II

Recuento		Nivel de Asertividad en las Habilidades de Negociación II			Total
		Nivel Bajo	Nivel medio	Nivel Alto	
Nivel de Asertividad de Habilidades Sociales de Comunicación II	Nivel Medio	3	39	11	53
	Nivel Alto	3	58	41	102
Total		6	97	52	155

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,154 ^a	2	,046
Razón de verosimilitudes	6,411	2	,041
N de casos válidos	155		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,05.

Realizando la interpretación del cuadro de prueba de Chi Cuadrado, se observa que con una significación asintótica de 0.046, la cual se presenta de manera inferior al

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

nivel de significancia de 0.05, por lo tanto se puede indicar que la Ho: ***“El nivel de asertividad de las habilidades sociales de negociación es independiente al nivel de asertividad de habilidades sociales de comunicación”*** se rechaza, por ende se presume que existe asociación entre la variables estadísticas anteriormente mencionadas. Para una mejor comprensión de la intensidad y dirección con que se mueve esta asociación se calculará el Coeficiente de Correlación de Pearson.

Coeficiente de Correlación de Pearson

		Nivel de Habilidades Comunicacionales de Estudiantes	Nivel de habilidades de Negociación de Estudiantes
Nivel de Habilidades Comunicacionales de Estudiantes	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 155	,332** 155
Nivel de habilidades de Negociación de Estudiantes	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,332** 155	1 155

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla se presenta qué $r = 0,332$ con una con una significación asintótica o bilateral de 0,000 a un nivel de significancia de 0,01; demostrando una correlación positiva, directa y baja.⁴⁴

Es por lo que se puede indicar que se presenta una correlación entre las variables estadísticas, por lo que se mueven de la siguiente manera: **“A mayor nivel de asertividad en las habilidades sociales de comunicación, se presenta un mayor nivel de asertividad en las habilidades de negociación, o vice versa”**

Dado el argumento precedente se puede indicar que tanto en padres como en estudiantes se da la condición antes expuesta y por lo tanto se considera que hipótesis de investigación N° 3: ***“El nivel de asertividad de habilidades sociales de comunicación en apoderados y estudiantes se asocia al nivel de asertividad de habilidades sociales de negociación”***. **No se rechaza.**

⁴⁴ Hernández, S & otros autores (2003). “Metodología de la Investigación Social”. Ed. Mc Graw Hill, México, pag. 532.



3.4 Hipótesis de investigación N° 4: “El nivel de asertividad de las habilidades sociales de emoción en apoderados y estudiantes se asocian al nivel de asertividad en las habilidades sociales de negociación”

a) Apoderados

Las habilidades sociales de emoción en los apoderados, ya como se mencionó anteriormente presentan un escaso manejo de las reacciones emocionales ligadas a la frustración, rabia y estrés.

En cuanto a las habilidades sociales de negociación, los apoderados presentan una tendencia a un nivel medio de asertividad, manifestando dificultades en aspectos claves de la negociación con el estudiante, tales como encontrar causas del problema, ver efectos de las posibles soluciones y expresar opiniones.

La hipótesis de investigación planteada manifiesta la asociación de ambas habilidades sociales, afirmando que las habilidades sociales de emoción se asocian al nivel de asertividad que puedan obtener las habilidades sociales de negociación en dichos actores y en sus respectivas relaciones. Lo anterior se analiza y expone en la siguiente tabla de contingencia y prueba de Chi – Cuadrado, con el fin de comprobar la existencia de independencia entre ambos indicadores, definiendo como Hipótesis Nula (Ho) que **“El nivel de asertividad de las habilidades sociales de negociación es independiente del nivel de asertividad de las habilidades sociales de emoción”**

Tabla de contingencia Nivel de Habilidades Sociales Emocionales III * Nivel de Asertividad de las Habilidades Sociales de Negociación II

Recuento

	Nivel de Asertividad de las Habilidades de Negociación II				Total
		6 a 12 pts	13 a 19 pts	20 a 26 pts	
Nivel de Habilidades Sociales Emocionales II II	19	0	0	0	19
8 a 14 pts	0	2	1	1	4
15 a 21 pts	1	0	26	45	72
22 a 28 pts	0	0	7	52	59
Total	20	2	34	98	154

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	233,436 ^a	9	,000
Razón de verosimilitudes	135,219	9	,000
N de casos válidos	154		

a. 9 casillas (56,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

La prueba de Chi - Cuadrado aplicada a los indicadores determinados, indica que **se rechaza** la Hipótesis Nula (Ho), a un nivel de significancia del 0,01 y un nivel de error del 1% , dado que la significación asintótica es de **0,000** siendo menor al nivel de significancia calculado; evidenciando la dependencia de ambos indicadores. Por lo tanto, ***el nivel de asertividad de las habilidades sociales de emoción de los apoderados si se encuentra asociado al nivel de asertividad en las habilidades sociales de negociación de los mismos.***

Para una mayor comprensión y profundización de la dependencia declarada por la prueba de independencia de Chi - Cuadrado, se procederá al análisis estadístico de

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

correlación e intensidad de dicha dependencia por medio de la prueba de correlación de Pearson.

Coefficiente de Correlación de Pearson

		Nivel de Habilidades Emocionales de Apoderados	Nivel de Habilidades de Negociación de Apoderados
Nivel de Habilidades Emocionales de Apoderados	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 135	,381** 135
Nivel de Habilidades de Negociación de Apoderados	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,381** 135	1 139

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La prueba de correlación de Pearson indica que $r = 0,381$ con una significación asintótica o bilateral de **0,000** a un nivel de significancia de 0,01; demostrando una correlación positiva, directa y baja.⁴⁵

Por lo tanto, en los apoderados existe una dependencia de ambos indicadores, en donde la dirección de la correlación identificada por Pearson indica que ***“a mayor nivel de asertividad en las habilidades emocionales de los apoderados, mayor será el nivel de asertividad en las habilidades de negociación de estos.”***

b) Estudiantes

Como se observa en el análisis previo, las habilidades sociales de emoción presentan una tendencia clara al nivel mediano de asertividad, situándose sobre un 70% de los casos en este nivel. Se destaca que en relación a la reacción emocional al conflicto, los estudiantes manifiestan baja frecuencia de los mismos en un nivel alto de asertividad, en los indicadores de manejo de la rabia, en el manejo del estrés y en la empatía hacia otro estudiante.

⁴⁵ Hernández, S & otros autores (2003). “Metodología de la Investigación Social”. Ed. Mc Graw Hill, México, pag. 532.

En cuanto a las habilidades sociales de Negociación, como se indicó anteriormente, existe una tendencia a un nivel mediano de asertividad, sin embargo, en aquellas conductas que se consideran más relevantes al momento de enfrentar un conflicto, se manifiesta escasa asertividad, tales como en discernir sobre la causa del problema, conversar sobre posibles soluciones, analizar efectos del problema y decidir una solución.

Por lo anteriormente expuesto se dará paso a la realización de la prueba de independencia de Chi - Cuadrado de Pearson, para verificar la asociación de las variables estadísticas. Por lo tanto se plantea la siguiente hipótesis nula (Ho): ***“El nivel de asertividad de las habilidades sociales de negociación es independiente del nivel de asertividad de las habilidades sociales de emoción”***.

**Tabla de contingencia Nivel de Asertividad de las Habilidades Emocionales II *
Nivel de Asertividad en las Habilidades de Negociación II**

Recuento

		Nivel de Asertividad en las Habilidades de Negociación II			Total
		6 a 12 pts	13 a 19 pts	20 a 26 pts	
Nivel de Asertividad de las Habilidades Emocionales II	8 a 14 pts	0	2	0	2
	15 a 21 pts	5	63	22	90
	22 a 28 pts	1	32	30	63
Total		6	97	52	155

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,836 ^a	4	,028
Razón de verosimilitudes	11,551	4	,021
N de casos válidos	155		

a. 5 casillas (55,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Realizando la interpretación del cuadro de prueba de Chi – Cuadrado se indica que la hipótesis nula se rechaza, por lo que ***“El nivel de asertividad de las habilidades sociales de emoción se encuentra asociado al nivel de asertividad en las habilidades sociales de negociación”***, con una significación asintótica de 0.028, la cual se presenta de manera inferior al nivel de significancia de 0.05, por lo tanto se puede indicar que el nivel de asertividad de las habilidades sociales de emoción se relaciona al nivel de habilidades sociales de negociación en estudiantes.

Para profundizar en el estilo de correlación que existe entre ambas variables estadísticas, se realizará la prueba de Coeficiente de Correlación de Pearson (r), el cual calcula la intensidad de la asociación entre variables y la dirección de la misma.

Coeficiente de Correlación de Pearson

		Nivel de Habilidades Emocionales de Estudiantes	Nivel de habilidades de Negociación de Estudiantes
Nivel de Habilidades Emocionales de Estudiantes	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 155	,211** 155
Nivel de habilidades de Negociación de Estudiantes	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,211** 155	1 155

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De la tabla se desprende que $r = 0.211$, presentando asimismo una significación asintótica o bilateral de 0.008 la cual es inferior al nivel de significancia de 0.01, indicando que la correlación entre las variables estadísticas en estudio son de tipo positiva, débil y directa. Lo cual señala que en la medida ***los estudiantes presenten alta asertividad en las habilidades sociales de emoción, presentarán asimismo una alta asertividad en las habilidades sociales de negociación.***



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

En conclusión, la importancia de las habilidades sociales de negociación en ambos actores y en las respectivas relaciones estudiadas, reside en el aprendizaje, adquisición y ejecución de un repertorio adecuado de pautas conductuales sobre resolución de conflictos, basados en estilos de interrelación asertivos. Lo anterior toma relevancia en el contexto escolar de los estudiantes, los cuales están en constantes interacciones con otros, reconociendo la existencia de diferentes intereses, visiones, posiciones, dando posibilidad a la ocurrencia de conflictos y situaciones que puedan afectar la convivencia escolar de los estos. (MINEDUC, 2010)

Según MINEDUC (2010) el conflicto se origina en situaciones que involucran a dos o más personas que entran en oposición o desacuerdo debido a intereses, verdadera o aparentemente incompatibles, donde **las emociones y los sentimientos tienen especial preponderancia**. Generalmente el conflicto se tiende a connotar negativamente, sin embargo, la relación entre las partes puede terminar robustecida en la medida que se utilicen, oportunamente, procedimientos adecuados para abordarlo.

El control de las emociones en la negociación o resolución de conflictos es principal dado que la calidad de las relaciones y la capacidad de la resolución de conflictos dependen de una compleja y adecuada interacción entre los factores emocionales y cognitivos de la persona (Spivack y Shure, 1982). Además, la falta de manejo de las reacciones emocionales en un conflicto deriva en manifestaciones agresivas o inhibidas las que se caracterizan por la ausencia de un propio conocimiento de sentimientos y emociones, falta de control de impulsos y bajos índices de respeto hacia los demás y de autoestima.

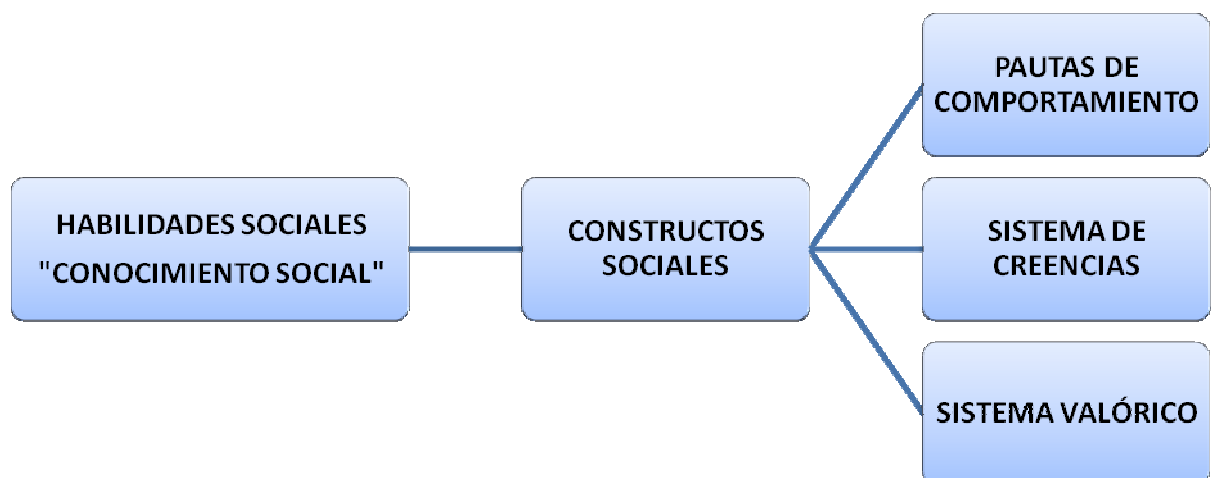
Por lo anteriormente expuesto y argumentado, en base al sustento teórico y estadístico, la hipótesis de investigación planteada como ***“El nivel de asertividad de las habilidades sociales de emoción en apoderados y estudiantes se asocia al nivel de asertividad en las habilidades sociales de negociación”*** no se rechaza.

4. Análisis de preguntas de investigación

El siguiente análisis se dirige a dar respuesta a las preguntas planteadas en la segunda etapa de estudio cualitativo, con la finalidad de complementar los datos estadísticos recabados y ya estudiados. Es por ello, que en función de un complemento teórico práctico, el siguiente análisis se enmarca en explorar los significados que apoderados y estudiantes poseen sobre las habilidades sociales y conductas asertivas respecto a las dimensiones establecidas en el capítulo II.

4.1. Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que los apoderados y estudiantes desarrollaron al respecto de las habilidades sociales asertivas?

✓ **Cuadro resumen Significados de las Habilidades Sociales** ⁴⁶



Las habilidades sociales son conocimiento social que cada sujeto posee sobre las formas de relacionarse con otros. Este saber social constituye el fundamento cognitivo de las prácticas de las habilidades sociales. Comprende creencias, valores y pautas de comportamiento frente a situaciones y contextos específicos. La interacción diaria entre sujetos, conlleva significados intrínsecos que dan sustento a dicha acción o estilo de interrelación.

⁴⁶ Ruz, J (2006). "Convivencia y Calidad de la Educación". Ed.OEI, Santiago, Chile. Pag. 215.



En cuanto a los apoderados y la relación con el estudiante, se identifican dos factores que contextualizan la ejecución de habilidades sociales asertivas en dicha relación:

- a) Relación parental de tipo asimétrica y complementaria; en base a la autoridad.
- b) Adaptación a la adolescencia del estudiante; reorganización y flexibilidad ante la individualización del estudiante.

A partir de lo anterior, se infiere la importancia de ambos factores que inciden en la práctica de las habilidades sociales y en su significado en los apoderados, ya que dichos elementos establecen roles y funciones de ambos actores, determinando construcciones cognitivas a partir de la ejecución del rol asumido. Es así que, el apoderado define conductas adecuadas con el estudiante a partir de su rol de adulto significativo y cuidador del mismo.

De acuerdo a lo anterior se seleccionan diversas prácticas de habilidades sociales ejecutadas por los apoderados y la convergencia de sus respectivos significados asociados.

✓ **Cuadro resumen de significados asociados a las Habilidades Sociales Asertivas**



En cuanto a los estudiantes, se reconoce en los testimonios factores que contextualizan y definen las prácticas de habilidades sociales y sus significados asociados, los cuales son:

- a) Tipo de relación de pares; la que puede fundamentarse en la amistad o en el compañerismo.
- b) Tipo de espacio de interacción; dado que las normas de comportamiento cambian en cada espacio (aula, patio – recreo, sala enlace, etc).

Dicho lo anterior, la ejecución de las habilidades sociales se enmarca en dichos ambientes. El cambio de ambiente en el contexto escolar, como por ejemplo, desde el aula al recreo, condiciona las normas del espacio modificando también las conductas e interacción con sus pares. Lo anterior condiciona al estudiante a una adaptación constante a contextos más rígidos que otros.

En relación a lo anterior, se seleccionan e identifican prácticas y significados en función de las habilidades sociales de los estudiantes.

✓ **Gráfico resumen de significados asociados a las Habilidades Sociales Asertivas**



Los significados adquiridos por medio del estudio de los testimonios recabados de los apoderados y estudiantes, determinan semejanzas y diferencias entre las concepciones definidas por ambos actores sobre las habilidades sociales asertivas. Estas se ordenan de la siguiente forma:

✓ **Semejanzas**

Se observa la consideración de factores afectivos como condición para la existencia de una buena comunicación. Entre ambos actores, la existencia de un lazo afectivo con el otro y el nivel de confianza existente, determina el éxito de una conversación.

✓ **Diferencias**

Las diferencias más relevantes se relacionan a las percepciones y conceptos asociados a la negociación y toma de acuerdos. El apoderado relaciona la negociación con una instancia de desafío en donde debe mantener el control de la relación. También posee connotaciones negativas sobre la negociación para la resolución de conflictos, asociándolo al castigo como acción de restricción y corrección inmediata o como una de las opciones. En contraste a los estudiantes, estos consideran el acuerdo como medio efectivo de resolución de conflictos pero desde una perspectiva conciliadora y por medio del diálogo.

En conclusión, dadas estas diferencias en las significancias sobre habilidades sociales asertivas, se infiere que el origen de dicha divergencia se explica a raíz del tipo de relación que ambos actores establecen para el entendimiento de las habilidades sociales asertivas. La relación entre apoderado y estudiante, corresponde a una de tipo parental y asimétrica, la cual se define por una autoridad y el ejercicio del poder, complementando las funciones de ambos. En cambio, la relación de estudiantes con sus pares es simétrica, lo que implica un igual ejercicio del poder entre ambos.

Sumado a lo anterior, cabe destacar los contextos distintos en los cuales se manifiestan las interacciones, determinando las habilidades sociales aplicadas y los niveles de aserción que se logren, debido a la especificidad situacional de estas y a lo que según Caballo (1983) también define como aspecto personal, referido a quien va dirigida la conducta.

4.2. SEGUNDO EJE DE ANÁLISIS

El siguiente análisis propuesto profundiza la información recabada y estudiada en el primer eje de análisis, identificando patrones de comportamiento y la articulación de factores incidentes en las habilidades sociales estudiadas.

Las habilidades sociales asertivas se han estudiado en función de dos actores educativos fundamentales y relevantes en cualquier comunidad educativa; los padres y/o apoderados y estudiantes. Estos actores pertenecen a una localidad en particular, determinada por el contexto geográfico e institucional escolar en el cual se encuentran insertos. Dichas condiciones de origen establecen la existencia de comportamientos y factores propios de cada comunidad educativa, los cuales inciden en los constructos sociales sobre las habilidades sociales asertivas que dichos actores poseen.

Es por lo anterior, que en función de un mejor conocimiento de los factores y comportamientos de los actores estudiados, se organizarán los datos recabados en **patrones de comportamiento** a partir de la expresión de las habilidades sociales asertivas que manifieste cada realidad investigada.

Los aspectos a considerar para la elaboración de los patrones de comportamiento son los siguientes:

- a) El tipo de habilidad social
- b) El nivel de asertividad de las habilidades sociales
- c) Casos destacados

En función del primer eje de análisis se considera pertinente integrar como criterio de elaboración de dichos patrones de comportamiento, los hallazgos identificados asociados a la teoría revisada y estudiada para la comprensión y entendimiento de la temática. Es por ello, que las habilidades sociales de negociación adquieren mayor importancia dentro del proceso estudiado, dado por los siguientes factores:

- a) Correlación directa de las habilidades emocionales y de comunicación con las habilidades de negociación. (Chi - Cuadrado; Coeficiente de Correlación de Pearson)

- b) Adaptación de los miembros de la familia a la adolescencia del estudiante. Reorganización de funciones y conductas de los miembros debido al crecimiento cognitivo y al proceso de individualización.
- c) Ajuste social exploratorio del adolescente.

Los elementos ya mencionados consideran factores de análisis identificados en el proceso de investigación mismo. Se observa la relevancia de las habilidades sociales de negociación producto de la injerencia de dichas situaciones en las conductas de apoderados y estudiantes debido a la generación de quiebres o rupturas en la interacción con el otro, produciendo una rápida adaptación de los mismos a la resolución de dicho conflicto. Estos se originan a partir de las diferencias de intereses, visiones y perspectivas entre ambos, relacionados también a los roles y funciones que cumplen cada uno, en sus respectivos contextos.

A lo anterior, se suma la adolescencia de los estudiantes que impone la necesidad de adaptación y flexibilidad de pautas conductuales al crecimiento y maduración del mismo, obligando al apoderado a cambiar ciertos aspectos de la relación con el estudiante a causa de la manifiesta maduración biopsicosocial de este. Además, la socialización en torno a patrones conductuales asertivos en la resolución de conflictos posibilita al adolescente mantener una interacción satisfactoria en su relación de pares.

1. Patrones de Comportamiento

Los patrones de comportamiento propuestos se elaboran respecto a los apoderados y estudiantes considerando el contexto escolar en el cual están insertos. Por ello, se observa el comportamiento de cada sujeto en función de la escuela.

A raíz de los comportamientos observados, se identifican rasgos homogéneos o semejanzas con el fin de confeccionar un patrón de comportamiento enmarcado a la media de los casos estudiados. De lo anterior, se pondrá énfasis a las diferencias registradas en dicho proceso de análisis, ya que aquellas diferencias proporcionan información a considerar para nuevas interrogantes a investigar, debido al reconocimiento de rasgos no estandarizados a la totalidad de los casos que implican la existencia de diversos factores en dichas instancias que inciden en las



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

concepciones y conductas de los actores estudiados en función de las habilidades sociales asertivas.

2. Identificación de Patrones de Comportamiento

Los patrones de comportamiento se organizarán en una primera instancia, según la tendencia de conductas asertivas que presenten los apoderados y estudiantes a partir de las escuelas de origen en relación a los tipos de habilidad social definidos; observando la relación entre dichas habilidades. Luego se destacarán, en función de las habilidades sociales de negociación, los casos relevantes que manifiesten un quiebre a la media porcentual que presentan las escuelas estudiadas.

a) Apoderado

A partir de lo anterior, se observa en los apoderados la tendencia general homogénea de las escuelas a un patrón de asertividad **MEDIO - ALTO**, correspondiente en un primer lugar, a un nivel medio de asertividad en las habilidades sociales de negociación, presentando sobre el 68% de apoderados en este nivel; seguido de un nivel medio en las habilidades emocionales, las cuales manifiestan un 63% o más apoderados en este rango y un alto nivel de asertividad en las habilidades comunicacionales registrando sobre el 50% de apoderados con respuestas favorables a este nivel.

En función de la justificación teórica y práctica, se destacan las escuelas con resultados sobresalientes en las habilidades sociales de negociación, las cuales son:

Escuela Montedónico: Esta escuela presenta el más alto porcentaje en un nivel bajo de asertividad de habilidades sociales de negociación, con un 26,7% de apoderados en dicho nivel, superando a la media de un 9,95%, registrada en las escuelas en un 16,75%. Dicha habilidad, al relacionarla con las habilidades de comunicación y de emoción, registra una correlación directa, la que se refleja en el alza porcentual en un bajo nivel de asertividad de dichas habilidades en comparación al total de los casos, en donde las habilidades sociales de comunicación presentan un 13,3 % superando por un 8,8% a la media calculada (4,5%) y un 21,4% en las habilidades de emoción superando a la media calculada (8,9%) por un 12,5%. Cabe destacar además, el bajo porcentaje de apoderados en



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

un nivel alto de asertividad en las habilidades de emoción, el cual presenta un 7,1% encontrándose por debajo de la media calculada (19,7%) por un 12,6%.

Escuela Gaspar Cebrales: Esta escuela presenta dos características porcentuales destacadas, dado por un alza en un bajo nivel de asertividad y un descenso en un alto nivel de asertividad en las habilidades sociales de negociación. En relación al primer punto, se observa un 17,1% de apoderados en dicho nivel, superando en un 7,2% a la media calculada (9,9%). En cuanto al segundo punto, presenta un 11,4% de apoderados con conductas altamente asertivas, encontrándose por un 6,9% por debajo de la media calculada (18,3%). Dicha habilidad, al relacionarla con las habilidades de comunicación y de emoción, registra una tendencia de alta – media asertividad en dichas habilidades sociales, manteniéndose dentro la media calculada para ambas habilidades sociales.

En cuanto a los patrones identificados en las escuelas destacadas anteriormente, se observa una tendencia estadística hacia las habilidades sociales de emoción en un nivel medio puesto que en comparación a las habilidades de comunicación, se registra un 71,2% de apoderados en dicho nivel de asertividad en contraste al alto nivel de asertividad de las habilidades comunicacionales que presenta un 60,6% de apoderados en dicho nivel.

En conclusión, se observa la tendencia general de las escuelas respecto de sus apoderados a un patrón de comportamiento homogéneo respecto a un nivel **MEDIO – ALTO** de asertividad con tendencia media de asertividad a las habilidades sociales de emoción, lo que permite inferir sobre la inclinación de los apoderados a mantener niveles de asertividad oscilantes y propensos a una alta asertividad en las conductas ejercidas hacia el estudiante. Lo anterior revela la tendencia de los apoderados a una disposición de estos a ejecutar conductas asertivas, infiriendo sobre la presencia de ciertas conceptualizaciones en relación a la asertividad. Sin embargo se observan desajustes al momento de la experiencia y aplicación de estas, observando la presencia de factores sociales, psicológicos y físicos respecto al apoderado, estudiante y el contexto que podrían incidir en la ejecución de dichas habilidades. La adolescencia del estudiante, mantención del rol cuidador del apoderado y situaciones de conflicto entre ambos actores son aquellos factores identificados como medulares para la comprensión de habilidades sociales asertivas en dicha relación.



b) Estudiantes

En relación a los estudiantes, se observa un patrón de comportamiento general homogéneo de las escuelas a un nivel **MEDIO** de asertividad. De manera transversal se observa la predisposición a una asertividad media, en donde las habilidades de negociación presentan un 70,2% de estudiantes, las habilidades de emoción un 86% y las habilidades de comunicación un 59,8% de estudiantes con respuestas tendientes a dicho nivel.

En función de la justificación teórica y práctica, se destacan las escuelas con resultados sobresalientes en las habilidades sociales de negociación, las cuales son:

Escuela Montedónico: Esta escuela presenta el más bajo porcentaje en un nivel alto de asertividad en habilidades sociales de negociación, con un 15,8% de estudiantes en dicho nivel encontrándose por debajo del promedio calculado (29,3%) por un 13,5%. Esta habilidad, al relacionarla con las habilidades de comunicación y de emoción, presenta cifras porcentuales relevantes en las habilidades de comunicación, en donde registra un alto 57,9% de estudiantes tendientes a una baja asertividad en esta habilidad, presentando una amplia diferencia porcentual de un 21,4% en relación al promedio de 36,5% en este nivel. Cabe destacar el 0% de casos en un alto nivel de asertividad en las habilidades de comunicación, concentrando más del 50% de los estudiantes en baja asertividad. En cuanto a las habilidades de emoción presenta una escasa tendencia hacia un nivel de alta asertividad, manifestando un 10,5% de estudiantes en dicho nivel, equiparando al nivel de baja asertividad que manifiesta la misma cifra porcentual de estudiantes en dicho nivel. En relación a lo anterior, es preciso señalar la alta tendencia de un 78,9% de estudiantes a un nivel medio de asertividad en las habilidades emocionales.

Escuela Pacífico: Esta escuela se presenta en segundo lugar respecto a un bajo porcentaje en un nivel alto de asertividad de habilidades sociales de negociación, con un 23,1% de estudiantes encontrándose por debajo de la media calculada (29,3%) en un 6,2%. Lo anterior en relación a las habilidades de comunicación y de emoción, registra un alza porcentual significativa en un bajo nivel de asertividad de las habilidades de comunicación con un 76,9% de estudiantes en dicho nivel, diferenciándose del promedio calculado (36,5%) por un 40,4%, concentrando a $\frac{3}{4}$ de los estudiantes en este nivel. En cuanto a las habilidades de emoción, se presenta



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

un 0% de casos en un alto nivel de asertividad, concentrando a un 92,3% de los estudiantes en un nivel medio de asertividad.

De acuerdo a los patrones de comportamiento identificados en las escuelas destacadas anteriormente, se observa una tendencia estadística hacia las habilidades sociales de emoción en un nivel medio con un 86% promedio de estudiantes en dicho nivel de asertividad, sobresaliendo porcentualmente en contraste a las habilidades sociales de comunicación que presentan un 59,8% en promedio de estudiantes en el nivel medio de asertividad, siendo este aquel rango que concentra mayor cantidad de estudiantes en dicha habilidad.

En conclusión, las escuelas en función de los estudiantes manifiesta un patrón de comportamiento tendiente a la homogeneización en relación a un nivel **MEDIO** de asertividad en las habilidades sociales asertivas con tendencia media de asertividad en las habilidades emocionales. De lo ya mencionado, es posible inferir la preponderancia de los estudiantes a la ejecución de habilidades sociales asertivas en ocasiones y ciertas circunstancias, debido a la etapa de experimentación y prueba de repertorios conductuales en su grupo de pares. Esta etapa exploratoria posibilita al estudiante de la posible internalización de conductas tendientes a la asertividad, las cuales son reforzadas o reprimidas según los modelos de referencia significativos que presente el estudiante fuera o dentro del contexto escolar. Es preciso señalar la implicancia familiar en la adquisición y mantenimiento de repertorios de adecuados de habilidades sociales. En la relación de pares en el contexto escolar del estudiante, la etapa exploratoria de nuevos patrones conductuales, el proceso de individualización en función de la búsqueda de la identidad y la relación simétrica de pares que permite empatía y apoyo emocional son factores identificados como medulares para la comprensión de habilidades sociales asertivas en dicha relación.

3. Relación de factores incidentes en las habilidades sociales estudiadas

Gráfico resumen Relación de Factores incidentes en las Habilidades Sociales Asertivas de la Relación Apoderado – Estudiante.



En relación a lo expuesto se observa la relación de diversos factores a las habilidades sociales asertivas de los apoderados y estudiantes. Estos elementos fueron obtenidos del primer eje de análisis realizado, de los cuales se integran los hallazgos más relevantes en un sentido constructivo del estudio realizado.

Se observa la tendencia en ambos actores de asociar la aserción con factores afectivos, tipo de relación establecida y roles y funciones ejercidas. El tipo de relación establecida con el otro establece los roles y funciones a cumplir por cada sujeto. También el tipo de relación establecida entre sujetos presenta factores afectivos los cuales convergen en los niveles de confianza que posean ambos sujetos, determinando el tipo de apoyo emocional entregado en dicha relación. Las



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

habilidades sociales, conocimiento social que determina una construcción cognitiva en base a la experiencia, revela la importancia de la relación establecida entre actores para la aplicación de ciertas habilidades sociales. A modo de ejemplo, la amistad entre pares alcanza altos niveles de confianza y complicidad entre estudiantes, acentuado por la relación de tipo simétrica entre los estudiantes. En cuanto al apoderado, el tipo de relación asimétrica establece roles y funciones complementarios en base a una relación de afecto que posibilita una mayor cohesión entre ambos.

En resumen, la aserción de las habilidades sociales se determina en función de la experiencia cotidiana de los sujetos de donde se obtienen significados y conductas efectivas sobre como relacionarse con otros en determinadas situaciones. En base a lo recabado, la experiencia de ambos sujetos estudiados, establece la relación directa entre la relación establecida con el otro y los niveles de afecto y confianza que se presenten en dicha interacción, para la aplicación de conductas asertivas.

4.3. SISNTESIS DIAGNÓSTICA

De acuerdo a todo lo recabado y analizado en el capítulo IV de “Análisis de Datos”, se observa lo siguiente:

La negociación revela importancia en la presente investigación, dado que involucra la toma de acuerdos entre actores generalmente en torno a un conflicto. El conflicto origina quiebres en la convivencia, producto de las diferencias entre apoderados y estudiantes y estos últimos con los pares. En una primera instancia, es en la familia en donde se pone a prueba los niveles de flexibilidad y adaptación de esta al cambio, debido a la adolescencia del estudiante. En cuanto al estudiante, el enfrentamiento del conflicto en la diaria convivencia escolar, establece la exploración y adquisición de patrones conductuales adecuados para la resolución de conflictos, con la finalidad de concebir esta instancia de un modo constructivo y aprendizaje y no como estímulo de violencia.

Es consecuencia, respecto de los apoderados se identifica la siguiente problemática: ***“La escasa aplicación de habilidades sociales asertivas de los apoderados en la negociación con el estudiante”***, la cual se origina en los a bajos niveles de control de las reacciones emocionales como la frustración, rabia y estrés, mantención del



RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

control de la relación por medio de rasgos asociados a estilos de crianza parentales autoritarios como la aplicación de refuerzos coercitivos y punitivos e imposición de órdenes y acuerdos.

En relación al estudiante, se detecta la siguiente problemática:

“Tendencia a conductas disruptivas e inhibidas ante la presencia de un conflicto entre pares”, la que se encuentra arraigada a falta de repertorios sobre habilidades sociales asertivas para la resolución de conflictos y dificultades en la expresión clara y coherente de ideas y opiniones originando problemas de ajuste social

Propuesta Programática



1. PRESENTACIÓN

El siguiente capítulo se pretenderá establecer una propuesta de lineamientos programáticos basados en la síntesis diagnóstica anteriormente expuesta, la cual consiste en la complementación de las *“Asesorías de clima en el aula y en reunión de apoderados”* en donde se persigue la generación de nuevos repertorios conductuales en relación a las habilidades sociales asertivas de negociación, para padres y/o apoderados de las escuelas pertenecientes al programa Habilidades para la Vida II de la comuna de Valparaíso.

En esta sección se presentan sus objetivos general y específicos, fundamento, como también la descripción de sus principales acciones a seguir.

2. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Es preciso indicar que las líneas programáticas que se proponen a continuación se insertan dentro del espacio, del Programa para la Vida II, llamado *“Asesorías de clima en el aula y en reunión de apoderados”*, siendo el fin de esta propuesta no la creación de un nuevo espacio de intervención, sino que, complementar la actividad ya existente.

2.1.- Nombre

El nombre del espacio en donde se inserta la presente propuesta se llama *“Asesorías de clima en el aula y en reunión de apoderados”* ubicándose específicamente en las asesoría reunión de apoderados.

2.2.- Dependencia Legal y Administrativa

El proyecto será presentado para su evaluación al Programa Habilidades para la Vida II, comuna de Valparaíso, el cual tiene dependencia de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB, para su estudio y posterior aprobación.



2.3.- Cobertura

Esta propuesta pretende cubrir a padres y/o apoderados de aquellas escuelas municipalizadas pertenecientes al Programa Habilidades para la Vida II, en la comuna de Valparaíso.

2.4.- Responsables del Programa

Los responsables del programa serán el equipo ejecutor del Programa Habilidades para la Vida, un equipo interdisciplinario compuesto por un asistente social, psicólogos, sociólogo, profesores y educadores.

3. -FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PROGRAMATICA

En el capítulo anterior de análisis de los datos se pudo evidenciar que los estudiantes se encuentran en la etapa vital de la adolescencia, dicha etapa supone un período de transición en la persona, comienzan cambios fisiológicos, cognitivos, psicológicos y sociales, asimismo se inicia un proceso de búsqueda de la identidad, en donde el conflicto se convierte en parte de la vida cotidiana del adolescente y su familia.

Por lo anterior toma relevancia destacar que los apoderados se presentan en su mayoría como miembros de la familia de los estudiantes, siendo éstos parientes de relación directa, ya que por un lado, se presenta que su relación de parentesco es en un porcentaje significativo de 70 % son madres y abuelos/as en un 9,1%; por otro lado, también se destaca que un 92,2% declara vivir con el estudiante. Es por esto que se considera que los apoderados, en tanto miembros de la familia del estudiante, se posicionan como un agente socializador de vital influencia.

La socialización es una de las funciones más importantes que se le atribuyen a la familia, este se identifica como *“el proceso a través de la cual el ser humano, adquiere un sentido de identidad personal y aprende las creencias y normas de comportamiento valoradas y esperadas por las personas que lo rodean”* (Musitu 2001). Uno de los objetivos que persigue este proceso es el de inculcar a los nuevos



PROPUESTA PROGRAMÁTIVA

miembros un sistema de valores, ideas, creencias y normas de una cultura o sociedad determinada; asimismo se van internalizando y desarrollando en el estudiante patrones conductuales en relación a las habilidades sociales sean asertivos o no, se integran formas de resolver conflictos y de negociar acuerdos.

Cabe señalar que este proceso se realiza a través de la crianza, por esto se considera que el estilo de crianza que se utilice debe ir modificándose en la medida en que el estudiante entra en la etapa de la adolescencia, puesto que las necesidades de socialización varían.

Desde esta óptica se observa que el estilo parental que utilizan los apoderados objetos de estudio es un estilo autoritario (Musitu, 2001) dado por sobreprotección de sus miembros por medio de la superposición de las reglas familiares tendientes al aglutinamiento de sus miembros ante la necesidad de independencia del adolescente, asimismo se evidencia, asimismo se identifican dificultades para la integración del estudiante en las negociaciones entre miembros de la familia. Estas prácticas parentales mantenidas en el tiempo generan problemas para explorar alternativas de identidad, en la utilización y desarrollo de sus propios juicios, en el fortalecimiento de la autoestima y autoconfianza y en el ejercicio de habilidades sociales producto de las fuertes restricciones y escasa entrega de autonomía al estudiante

En este sentido la literatura indica que el estilo más pertinente a esta etapa de desarrollo es el Autorizativo (Maccoby y Martin, 1983), caracterizándose en que los padres mantienen un estilo respzivo a las demandas de sus hijo, permitiéndoles de esta forma incrementar la responsabilidad en ellos como también la toma de decisiones dentro de la familia; a la vez que también esperan que sus hijos respondan a sus demanda. Asimismo este estilo visualiza la necesidad de cambiar la forma en que los padres se relacionan con sus hijos, pues estos deben renegociar la forma de interacción con un hijo/a sexualmente maduro; revisar y modificar las discusiones familiares así como las normas y la reglas; negociar el nivel de control y supervisión; y facilitar la interacción con sus pares.

La utilización de un estilo parental de dichas característica facilita la incorporación en el estudiante de patrones conductuales asertivos en relación a las habilidades sociales de negociación, permitiendo al mismo tiempo la generalización de dichas conductas a todos los ámbitos en donde se desenvuelve siendo fundamental el contexto escolar y la convivencia cotidiana que mantiene con sus pares.



4. OBJETIVOS

4.1.- Objetivo General

“Lograr el desarrollo de habilidades sociales asertivas de negociación enfocadas a un estilo parental autorizativo en la adolescencia que contribuyan a un adecuado manejo de conflictos entre padres y estudiantes”

4.2.- Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la presente propuesta programática están declarados en el apartado siguiente, “Líneas Programáticas”, enfocados al ámbito de intervención, ya sea, promoción, prevención y reeducación.

5. LINEAS PROGRAMATICAS

1.- Promoción de la Temática

- ✓ Sensibilización y socialización a los padres y/o apoderados sobre la importancia del desarrollo de habilidades sociales asertivas de negociación y su implicancia en el estilo de crianza en la adolescencia.

2.- Prevención

- ✓ Enfocada a la transformación de aspectos cognitivos en relación a la temática.
- ✓ Identificar conductas, creencias y conceptos no asertivos sobre las habilidades sociales de negociación y en el estilo de crianza que utilizan.
- ✓ Modificación de significados, conceptos y/o creencias en relación a las habilidades sociales no asertivas de negociación en función de un estilo de crianza autorizativo en la adolescencia.



3.- Reeducción

- ✓ Enfocada al entrenamiento conductual de las habilidades sociales no asertivas de negociación y estilo de crianza.

- ✓ Integrar nuevos repertorios de conductas asertivos en las habilidades sociales de negociación enfocado en el estilo de crianza autorizativo en la adolescencia.

- ✓ Reforzamiento de conductas asertivas ya existentes de las habilidades sociales de negociación enfocado al estilo de crianza autorizativo en la adolescencia.

Conclusiones y reflexiones



Las Habilidades Sociales Asertivas como promotores de un mejoramiento del bienestar social y personal

Las habilidades sociales se presentan diariamente en la interacción con otros, en diferentes contextos y situaciones, en ambientes privados y públicos y frente a personas conocidas como desconocidas, poniendo a prueba el conocimiento social que se posee internalizado. Dicho conocimiento social alberga representaciones sociales sobre la relación con otros las que se fundamentan en creencias, significados y valores construidos a partir de la experiencia socializadora de cada sujeto.

Ahora bien, las habilidades sociales conllevan efectos recíprocos en la interacción dada con el otro, los cuales dependen del tipo de interrelación establecida. Es ahí donde adquiere relevancia la aserción como principal aspecto de investigación en las habilidades sociales del presente estudio, en donde el desarrollo de conductas asertivas entre los sujetos permite el alza del bienestar psicosocial, mejorando las expectativas personales sobre la eficiencia social de las conductas individuales, como los niveles de autoconfianza y autoestima personales.

Lo anterior, en función del contexto escolar, posibilita de beneficios personales y colectivos a los actores educativos insertos en cada comunidad educativa. En relación a los aspectos colectivos, se destaca el aumento del bienestar social en directa relación con buenas prácticas de convivencia escolar, dirigidas e una sana convivencia y a la creación de espacios democráticos que permitan un desarrollo intelectual, afectivo y social en ambientes acogedores de aprendizaje académico y ciudadano.

Respecto a la familia, el desarrollo de habilidades sociales asertivas, origina la adquisición de patrones conductuales adecuados frente al enfrentamiento de diversas situaciones. Es en este espacio de alta influencia quien socializa inicialmente y mantiene dichas conductas en el tiempo por medio de las pautas transaccionales establecidas al interior del sistema familiar.

En relación a lo ya declarado y respecto de los hallazgos temáticos respecto de las habilidades sociales asertivas en apoderados y estudiantes, es posible establecer la importancia y prioridad del desarrollo de habilidades sociales de negociación en ambos actores educativos, debido a que es en la negociación en donde surgen situaciones de quiebre y diferencias de perspectivas entre sujetos, que obliga a los



CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

sujetos a la rápida y adecuada adaptación y resolución del conflicto originado. Los conflictos someten a los sujetos a factores estresores que, dependiendo de la visión personal sobre el concepto, puede originar efectos recíprocos de carácter negativo, agrediendo principios de respeto mutuo y afectando la integridad moral e íntima de los sujetos relacionados.

Sumado a lo anterior, se considera como hallazgo la correlación directa de las habilidades de emoción y de comunicación con las habilidades de negociación, observando como causas directas en los déficits de habilidades de negociación en ambos sujetos, la carencia de coherencia de los mensajes y la ausencia de manejo de las reacciones emocionales de estos.

Otro aspecto relevante que se relaciona a la presente correlación enunciada y a la aserción principalmente es el tipo de relación establecida con el otro y los niveles de afecto y confianza que entable dicha relación. Se presume una directa relación entre una alta asertividad en las habilidades sociales y dichos aspectos. Por lo tanto, se infiere que los patrones de comportamientos tendientes a un nivel medio – alto de asertividad de los sujetos estudiados en función de las escuelas de origen corresponde a la presencia de un 70% de madres como apoderados de los estudiantes y a un 92,2% de los apoderados que vive junto al estudiante. También cabe destacar la tendencia homogénea de las escuelas en ambos actores a un nivel medio de asertividad en las habilidades emocionales, concentrando a un 86% promedio de los estudiantes y al 71,2% promedio de los apoderados, siendo los más altos porcentajes de casos en dicho nivel de asertividad desde una mirada general.

En relación a lo mencionado, pero a modo de contraste, también se observan casos destacados que sobresalen a la media homogénea en cuanto a patrón de comportamiento se refiere, en donde los estudiantes manifiestan una relación directa entre la baja porcentual en los altos niveles de asertividad en las habilidades de negociación y la baja porcentual en la habilidades de comunicación y en los apoderados la presencia de dos conductas diferentes, una relacionada a una baja porcentual en un alto nivel de asertividad en las habilidades de negociación y al mantenimiento del patrón de comportamiento homogéneo general respecto a las otras escuelas respecto de las habilidades de emoción y de comunicación ; y la presencia de una relación inversa entre el alza porcentual de un nivel bajo de asertividad en las habilidades de comunicación y de emoción y el descenso de casos en un nivel alto de asertividad en las habilidades de negociación.



CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

De acuerdo a lo expuesto, surgen diversas interrogantes plasmadas de forma deductiva respecto a la temática, tales como; ¿Qué factores de la cultura escolar inciden en el patrón de comportamiento identificado? ¿Qué elementos internos y externos al contexto escolar inciden en las escuelas tendientes a una baja asertividad en las habilidades de negociación?

La investigación social como herramienta relevante del Trabajo Social

La metodología utilizada para el estudio de la temática investigada sitúa al equipo seminarista a la ejecución de funciones de investigación y levantamiento de información relevante en torno a las habilidades sociales asertivas. Dicho proceso metodológico se puede dividir en dos etapas de trabajo implementadas simultáneamente. La primera corresponde a una de tipo teórico, relacionada al conocimiento científico y profesional sobre la aplicación de una metodología correcta y adecuada a la necesidad de estudio propuesto y la segunda etapa, asociada a una de tipo práctico – profesional, destacando la gestión de redes y la aplicación de técnicas propias de la profesión para el levantamiento de información.

En las etapas definidas se presentan facilitadores y obstaculizadores presentes en todo el proceso metodológico. En relación a los facilitadores, se observa en un primer lugar, el conocimiento sobre metodología de la investigación, debido a la formación académica profesional instruida por la institución, lo que permitió adquirir ideas y conceptos básicos y medulares sobre la elaboración de una investigación social. Sin embargo, se presentan falencias prácticas en relación a lo anterior, dado a la carencia de espacios académicos que privilegien un amplio desarrollo de dicha función investigativa. También se presenta como facilitador el conocimiento de estadística social, presente en la formación académico – profesional de la carrera.

Se destaca como principal facilitador del proceso metodológico las capacidades profesionales en función a la generación de una adecuada gestión e implementación de técnicas de investigación social, las cuales se relacionan con el diario ejercicio de la profesión, desarrollándose además de manera transversal durante toda la formación académico profesional del estudiante.

Por último, en función de la temática estudiada, cabe señalar la confección de un instrumento de tipo Test en base a una escala de actitud de Likert, que detecta habilidades sociales asertivas en apoderados y estudiantes, permitiendo la



CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

comparación de las respuestas obtenidas en ambos sujetos. Dicho instrumento se respalda en la teoría que reviste la investigación realizada, posibilitando la estandarización de los indicadores analizados y la aplicación de este en cualquier comunidad educativa con inquietudes de medición de asertividad en las habilidades sociales de estudiantes y apoderados. Es preciso señalar la perfectibilidad del instrumento.

El Trabajo Social en la Articulación de Redes Sociales

Para referirse a la labor que desarrolla el trabajador social dentro del ámbito educativo se debe tener en cuenta el proceso educativo como un todo en el que se pretende conseguir que la comunidad educativa tenga una situación tal que posibilite su desarrollo libre y armónico, por consiguiente, son necesarias acciones, no sólo por parte de los educadores, sino también por parte de otros profesionales (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etc.). Estos profesionales tienen su razón de ser en la superación de las dificultades individuales y colectivas que se encierran, como también su labor en su acción preventiva.

El Trabajador Social se enmarca dentro del área de educación principalmente en sus roles de Implementador de políticas públicas y de articulador de redes sociales, el primero, tiene relación con la gestión de todo el sistema de becas y beneficios escolares que derivan de la red JUNAEB y la ejecución de los programas psicosociales implementados dentro de los establecimientos educacionales que presenten altos índices de vulnerabilidad social.

El segundo rol se relaciona con la articulación de redes sociales y comunitarias en donde la gestión de redes es fundamental y condición para una efectiva implementación de políticas sociales.

La gestión de redes se manifiesta como uno de las principales labores del trabajo social en el sector de educación, en donde el profesional, se encarga de la apertura y relación de la escuela con las instituciones del sector, que permitan la resolución de problemáticas de los estudiantes y sus familias, siendo la generación de vínculos con redes uno de los objetivos expuesto en el Programa Habilidades para la Vida II, institución de acogida del presente seminario de título.

Bibliografía



BIBLIOGRAFIA

✓ Fuentes Bibliográficas

Ruz, J. (2006) *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: Editorial OEI.

Milicic, N y Otros (1993) *Vivir con Otros. Programa de desarrollo de Habilidades Sociales*. 1° Edición. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Monjas, A (1996) *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid de España: Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Musitu, G y Otros (2001) *Familia y Adolescencia*. Madrid de España: Editorial Síntesis.

Papalia, D y Otros (2004) *Desarrollo Humano*. 9° Edición. D. F de México: Editorial McGraw – Hill Interamericana.

Hernández, R (2003) *Metodología de la Investigación*, 3° Edición. México: Editorial ultra.

Pasten, F (2008) *Metodología de la Investigación Social*. 4° Edición. Valparaíso de Chile: EDEVAL.

Cea, M (2004) *Métodos de Encuesta. Teoría y Práctica, Errores y Mejoras*. Madrid de España: Editorial Síntesis.

Minuchin, S (1997) *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona de España: Editorial Gedisa.

Watzlawick, P (2002) *Teoría de la Comunicación Humana, Interacción, Patologías y Paradojas*. Barcelona de España: Editorial Herder.

Ander – Egg, E (2003) *Métodos y Técnicas de Investigación Social*. 1° Edición. Buenos Aires de Argentina: Editorial Lumen.

Salinas, D (2010) *A Cuántos y a Quiénes Preguntar, una Aproximación al Muestreo Cuantitativo y Cualitativo en Investigación Social y Educacional*. Valparaíso de Chile: Ediciones Universitarias Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



✓ **Fuentes Documentales Electrónicas (PDF)**

Unidad de Transversalidad Educativa (2010) *Conviviendo Mejor en la Escuela y en el Liceo. Manual sobre Convivencia Escolar dirigido a todos los Integrantes de la Comunidad Educativa.* 3° Edición. Mineduc.
<http://www.gob.cl/media/2011/03/conviviendo-mejor-2011.pdf>

Caballo, E (1983) *Asertividad: Definiciones y Dimensiones.* Universidad Autónoma de Madrid.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65876>

Pozo, J (2006) *Aprendices y Maestros.* Madrid de España: Editorial Alianza.
www.udb.edu.sv/.../PDF/RECESIONAPRENDICESYMAESTROS.pdf

ICCS (2009) *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana.* Mineduc.
http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3402&id_contenido=13915

Mineduc (2005) *Principales resultados del estudio nacional de Violencia en el Ámbito Escolar.* Mineduc – Ministerio del Interior.
http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Presentacion%20Estudio%20Nacional%20de%20Violencia%20Escolar_2006.pdf

✓ **Revistas Electrónicas y Sitios Web**

Camacho, C y Otros Autores (2005) *Habilidades Sociales en Adolescencia. Un Programa de Intervención.* Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo – Conductual. Pags. 1 – 27. Recuperado el 12 de Septiembre del 2011
www.aseteccs.com/revista/pdf/v03/habilidades.pdf.

Seminarios de Titulo

Cárcamo, L y Otros Autores (2009) *Estudio e implementación de estrategias socioeducativas que comprometen el proceso de entrega de la Beca de Apoyo a la retención escolar a los beneficios de los liceos Benjamín Vicuña Mackenna*



BIBLIOGRAFÍA

y *Guillermo Rivera Cotapos, JUNAEB Quinta Región 2009. Valparaíso de Chile: Universidad de Valparaíso.*

Barrera, M y Otros Autores (2001) *Una experiencia de trabajo social en educación: Apoyo al fortalecimiento de la relación profesor – apoderado en las escuelas Miraflores y República del Perú, dependiente de la Corporación Municipal de Viña del Mar para el desarrollo social a la educación.* Valparaíso de Chile: Universidad de Valparaíso.

Keller, U y Otros Autores (2004) *Percepción de Profesores y Alumnos de Tercer Año Medio del Liceo Anibal Pinto de Temuco acerca de la Convivencia Escolar antes y después de la implementación de un plan de fortalecimiento de las Habilidades Sociales.* Temuco de Chile: Universidad Católica de Temuco.

Fuentes Primarias

Héctor Valladares, asistente social Corporación Municipal de Desarrollo Social, Área de Educación, CORMUVAL Valparaíso.

Carolina Zárate, Coordinadora Regional Unidad de Salud del Estudiante, JUNAEB, Valparaíso.

Leyla Amor, Coordinadora Programa Habilidades Sociales para la Vida II, Valparaíso.

Leonardo Oneto, Profesor Guía Seminario de Título, Escuela de Trabajo social, Universidad de Valparaíso, Valparaíso.

Dagoberto Salinas, Docente de la Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso, Valparaíso.

Anexos



Anexos N° 1:

Test de Habilidades Sociales para Padres y Apoderados

Lea atentamente cada afirmación y marque con una **X** La alternativa correcta, según represente sus vivencias de mejor manera.

A: Siempre B: A veces C : Nunca

	Afirmación	A	B	D
1	Se me hace fácil iniciar una conversación con el estudiante, siempre hay un tema que conversar.			
2	Me distraigo con facilidad cuando mantengo una conversación con el estudiante (-)			
3	En la conversación, ambos decidimos CUANDO terminar la conversación.			
4	Cuando hablo con el estudiante escucho atentamente lo que me está diciendo			
5	Cuando quiero saber algo sobre el estudiante, le hago preguntas sin ningún problema			
6	Se me hace difícil cambiar mi manera de hablar con las distintas personas con las cuales hablo (director, profesor, etc.) (-)			
7	Se me hace fácil adaptarme a las diferentes situaciones en donde me desenvuelvo (Escuela; hogar, etc.)			
8	Expreso al estudiante claramente lo que estoy pensando			
9	Utilizo mis manos y mis gestos para reforzar lo que estoy diciendo			
10	No suelo contradecirme en las ordenes que le entrego al estudiante			
11	Es sencillo para mí identificar las emociones que experimento			
12	Se me hace fácil expresar a través de gestos, abrazos, etc. el afecto que siento por el estudiante			
13	Logro expresar por medio de palabras el afecto que siento por el estudiante			
14	Se me hace fácil comprender las emociones que siente el estudiante			
15	Permito que el estudiante me haga saber los sentimientos que está experimentando			
16	Me siento frustrado cuando no consigo alcanzar algo que me he propuesto (-)			
17	Me estresa cuando tengo una discusión con el estudiante (-)			
18	Ante un conflicto con el estudiante reacciono con mucha rabia (-)			
19	Es sencillo para mi ponerme en el lugar del estudiante			
20	Le pido y concedo favores al estudiante cuando es necesario			
21	No tengo problemas para expresar mis opiniones e ideas al estudiante			



ANEXOS

22	Cuando el estudiante expresa una opinión en la que no estoy de acuerdo la escucho con respeto y atención			
23	Cuando tengo un conflicto con el estudiante me detengo a pensar en las causas del problema junto a él			
24	Converso con el estudiante acerca de posibles soluciones para nuestros problemas			
25	Junto al estudiante analizamos los efectos que tendrían las posibles soluciones a nuestros problemas			
26	Junto al estudiantes decidimos que solución emplearemos para nuestros problemas			
27	Es fácil para mí dar instrucciones al estudiante			

Anexo N°2:

Test de Habilidades Sociales para Estudiantes

ESCUELA		EDAD		
CURSO		SEXO	F	M

Lea atentamente cada afirmación y marque con una **X** La alternativa correcta, según represente sus vivencias de mejor manera.

A: Siempre B: A veces C : Nunca

	Afirmación	A	B	C
1	Se me hace fácil acercarme a mi compañero(a) y conversar sobre alguna cosa que me interese			
2	Logro conversar con mis compañeros(as) sobre un mismo tema en un largo rato			
3	En una conversación con un compañero(a), ambos decidimos cuando terminarla			
4	Cuando hablo con un compañero(a) escucho atentamente lo que me está diciendo			
5	Cuando le pasa algo a mi compañero(a) voy y le pregunto qué ocurre con él			
6	Me cuesta hablar con gente adulta			
7	Me porto bien en la sala de clases			
8	Puedo expresar con claridad lo que pienso			
9	Cuando estoy hablando alguna cosa también utilizo mis manos y gestos para apoyar lo que digo			
10	Tiendo a mantener mi palabra, no ando cambiando de opinión a cada rato			



ANEXOS

11	Yo me doy cuenta de lo que siento cuando estoy feliz, cuando estoy triste, etc.			
12	Se me hace fácil expresar a través de gestos, abrazos, etc. el afecto que siento por mi compañero(a) que es amigo(a)			
13	Logro expresar por medio de palabras el afecto que siento por otro compañero(a) que es amigo(a)			
14	Me es fácil darme cuenta de cómo se sienten las personas			
15	Dejo que mis compañeros hablen de lo que les pasa y cómo se sienten			
16	Cuando no logro que mi compañero(a) haga lo que yo quiero reacciono con llanto e impotencia			
17	Cada vez que discuto con algún compañero(a) me siento cansado y alterado			
18	Me da mucha rabia cuando discuto con algún compañero(a) y no llegamos a algún acuerdo			
19	Es sencillo para mí ponerme en el lugar de otro compañero(a) cuando veo que lo molestan mucho			
20	Le pido y concedo favores a mis compañeros(as) cuando es necesario			
21	Cuando pienso distinto que mis compañeros(as) puedo dar mi opinión sin problemas			
22	No tengo problema para aceptar cuando un compañero piensa distinto a mí Cuando un compañero(a) piensa distinto de mí lo escucho con respeto y atención			
23	Cuando tengo un problema con un compañero me pongo a pensar en cuál fue la causa del problema en conjunto con él			
24	Cuando estoy peleado con un compañero(a) converso con él para solucionar el problema y ponerme en la buena			
25	Con mis compañeros, cuando tenemos problemas analizamos los pro y los contra de las soluciones			
26	Con mis compañeros llegamos a acuerdo respecto la forma de superar los problemas			
27	Es fácil para mí lograr que mis compañeros me hagan caso			

Anexo N° 3:

Entrevista para Apoderados

Nombre apoderado:	Sexo:		Parentesco:
	F	M	
Nombre estudiante:	Edad:		Nivel de escolaridad:

Preguntas:



ANEXOS

I. Primer eje temático: Conductas emitidas en situaciones de conflicto, negociación, conversaciones y expresión de emociones.

1. Cuando se presenta un conflicto con el estudiante:

1.1 ¿Cómo enfrenta el problema con el estudiante? ¿Qué acciones realiza para enfrentar el problema?

1.2 ¿Qué estrategias utiliza para solucionarlo?

2. En relación a la negociación entre el apoderado y el estudiante:

2.1 Cuando usted tiene que negociar o tomar acuerdos con el estudiante ¿De qué forma lo hace?

2.2 Cuando se deben tomar decisiones sobre asuntos que involucren al estudiante, ¿usted incluye al estudiante en la toma de decisiones? Fundamente.

3. En cuanto a las conversaciones que el apoderado mantiene con el estudiante:

3.1 ¿Cómo son las conversaciones que usted mantiene con el estudiante? (describa la situación)

3.2 ¿Qué obstáculos y facilitadores observa usted que se presentan al momento de hablar con el estudiante? (Conflicto, negociación, expresión de emociones)

4. De acuerdo a la expresión de emociones del apoderado en relación con el estudiante:

4.1 ¿Usted expresa lo que siente al estudiante? ¿Cómo transmite lo que siente al estudiante?

4.2 ¿Qué tipo de emoción le dificulta más expresar al estudiante?

4.3 ¿Cómo reacciona usted ante una dificultad con el estudiante?

II. Segundo eje temático: significados respecto a las habilidades sociales asertivas comunicacionales, emocionales y de negociación.

1. Según el significado del apoderado sobre las habilidades sociales asertivas:

1.1 ¿Usted podría definir a una “persona habilidosa” en sus relaciones sociales? (para resolver conflictos, para relacionarse con otros, para expresar sus emociones o lo que piensa, etc)



ANEXOS

2. Según el significado del apoderado sobre las habilidades sociales asertivas de comunicación:

2.1 ¿Qué es para usted mantener una buena comunicación con el estudiante?

3. Según el significado del apoderado sobre las habilidades sociales asertivas emocionales:

3.1 ¿Usted considera que es importante expresar las emociones (afecto, rabia, frustración), opiniones e ideas al estudiante?

4. Según el significado del apoderado sobre las habilidades sociales asertivas de negociación:

4.1 ¿Qué piensa usted sobre tomar acuerdos con el estudiante?

Anexo N° 4:

Entrevista para Estudiantes

Nombre apoderado:	Sexo:		Escuela:
	F	M	
Nombre estudiante:	Edad:		Curso:

Preguntas:

I. Primer eje temático: Conductas emitidas en situaciones de conflicto, negociación, conversaciones y expresión de emociones.

1. Cuando se presenta un conflicto con otro estudiante:

1.1 ¿Cómo enfrenta el problema con el otro estudiante? ¿Qué acciones realiza para enfrentar el problema?

1.2 ¿Qué estrategias utiliza para solucionarlo?

2. En relación a la negociación entre el estudiante y sus pares:

2.1 Cuando usted tiene que negociar o tomar acuerdos con otro estudiante ¿De qué forma lo hace?



ANEXOS

2.2 Cuando se debes tomar una decisión que involucre a otro estudiante, ¿Lo incluyes en la toma de decisiones? Fundamente.

3. En cuanto a las conversaciones que mantiene el estudiante con sus pares:

3.1 ¿Cómo son las conversaciones que usted mantiene con otro estudiante? (describa la situación)

3.2 ¿Qué obstáculos y facilitadores observa usted que se presentan al momento de hablarle a otro estudiante? (Conflicto, negociación, expresión de emociones)

4. De acuerdo a la expresión de emociones del estudiante en relación con los pares:

4.1 ¿Usted expresa lo que siente a otro estudiante? ¿Cómo transmite lo que siente?

4.2 ¿Qué tipo de emoción le dificulta mas expresar a otro estudiante?

4.3 ¿Cómo reacciona usted ante una dificultad con otro estudiante?

II. Segundo eje temático: significados respecto a las habilidades sociales asertivas comunicacionales, emocionales y de negociación.

1. Según el significado del estudiante sobre las habilidades sociales asertivas:

1.1 ¿Usted podría definir a una “persona habilidosa” en sus relaciones sociales? (para resolver conflictos, para relacionarse con otros, para expresar sus emociones o lo que piensa, etc)

2. Según el significado del estudiante sobre las habilidades sociales asertivas de comunicación:

2.1 ¿Qué es para usted mantener una buena comunicación con otro estudiante?

3. Según el significado del estudiante sobre las habilidades sociales asertivas emocionales:

3.2 ¿Usted considera que es importante expresar las emociones (afecto, rabia, frustración), opiniones e ideas a otro estudiante?

4. Según el significado del apoderado sobre las habilidades sociales asertivas de negociación:

4.1 ¿Qué piensa usted sobre tomar acuerdos con sus pares estudiantes?