



Habilidades Sociales, Un sustento para la vida.

Tesis para optar al Grado de Magíster en Intervención Psicosocial,
Mención Mediación de Conflictos.

Verónica Provis Ramírez.
Ariella Vargas Narváez.

Profesor Guía: Mauricio Ureta Bernal.

2011.



REF.: INFORMA CALIFICACION TESIS ALUMNAS DE
MAGISTER QUE SE INDICAN

VALPARAÍSO, Abril 2011

SEÑOR DECANO:

En mi calidad de Profesor Informante vengo en informar el Seminario de Título desarrollado por las alumnas del Programa de Magíster “Intervención Psicosocial. Mención Mediación de Conflictos”, dictado por la Escuela de Trabajo Social, Srtas. **VERÓNICA PROVIS RAMÍREZ** y **ARIELLA VARGAS NARVÁEZ** expuesto en el informe final de dicha Tesis titulado **“Habilidades Sociales, Un sustento para la vida”**.

En la evaluación, de acuerdo a lo establecido en el Artículo del Reglamento del Plan de Estudios vigente, he tenido en consideración los siguientes aspectos: importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional; aspectos metodológicos; amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada; régimen formal de citas; carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.

En términos formales se aprecia un óptimo manejo de la estructura y construcción del documento, así como de la bibliografía, redacción y análisis reflexivo.

El desarrollo de la temática es pertinente a un campo no explorado, pero que en el mediano plazo será asumido en la mediación. Desde allí entonces que se aprecie su importancia y originalidad.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar la presente Tesis, con nota **5,5 (Cinco coma cinco)**



MAURICIO URETA BERNAL
PROFESOR GUIA

AL SEÑOR
ALBERTO BALBONTIN RETAMALES
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y CS. SOCIALES
PRESENTE
MUB/rra.-

REF.: INFORMA CALIFICACION TESIS ALUMNAS DE
MAGISTER QUE SE INDICAN

VALPARAÍSO, Abril 2011

SEÑOR DECANO:


En mi calidad de Profesor Informante vengo en informar el Seminario de Título desarrollado por las alumnas del Programa de Magíster "Intervención Psicosocial. Mención Mediación de Conflictos", dictado por la Escuela de Trabajo Social, Srtas. **VERÓNICA PROVIS RAMÍREZ** y **ARIELLA VARGAS NARVÁEZ** expuesto en el informe final de dicha Tesis titulado "**Habilidades Sociales, Un sustento para la vida**".

En la evaluación, de acuerdo a lo establecido en el Artículo del Reglamento del Plan de Estudios vigente, he tenido en consideración los siguientes aspectos: importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional; aspectos metodológicos; amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada; régimen formal de citas; carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.

En términos formales se aprecia un óptimo manejo de la estructura y construcción del documento, así como de la bibliografía, redacción y análisis reflexivo.

El desarrollo de la temática es pertinente a un campo no explorado, pero que en el mediano plazo será asumido en la mediación. Desde allí entonces que se aprecie su importancia y originalidad.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar la presente Tesis, con nota **5,5 (Cinco coma cinco)**



SARA SALUM ALVARADO
PROFESOR INFORMANTE

AL SEÑOR
ALBERTO BALBONTIN RETAMALES
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y CS. SOCIALES
PRESENTE
MUB/rra.-

REF.: INFORMA CALIFICACION TESIS ALUMNAS DE
MAGISTER QUE SE INDICAN

VALPARAÍSO, Abril 2011

SEÑOR DECANO:

En mi calidad de Profesor Informante vengo en informar el Seminario de Título desarrollado por las alumnas del Programa de Magíster "Intervención Psicosocial. Mención Mediación de Conflictos", dictado por la Escuela de Trabajo Social, Srtas. **VERÓNICA PROVIS RAMÍREZ** y **ARIELLA VARGAS NARVÁEZ** expuesto en el informe final de dicha Tesis titulado "**Habilidades Sociales, Un sustento para la vida**".

En la evaluación, de acuerdo a lo establecido en el Artículo del Reglamento del Plan de Estudios vigente, he tenido en consideración los siguientes aspectos: importancia, originalidad y aporte del trabajo en al campo profesional; aspectos metodológicos; amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada; régimen formal de citas; carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.

El presente trabajo, constituye un interesante aporte a una problemática, plenamente, vigente, y que requiere de una mirada holística. En su elaboración manifiesta análisis reflexivo y buen manejo de la estructura del documento; idoneidad en el manejo de la bibliografía utilizada; expresando, asimismo, a nivel formal, buen nivel de redacción y uso del régimen formal de citas.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar la presente Tesis con nota **5,0. (Cinco coma cero.)**



LUIS LILLO BERMÚDEZ
PROFESOR INFORMANTE

AL SEÑOR
ALBERTO BALBONTIN RETAMALES
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y CS. SOCIALES
PRESENTE
LLB/rra.-

INDICE.

CONTENIDO	PÁGINAS
INTRODUCCIÓN.	5
<u>Capítulo 1: MARCO TEÓRICO.</u>	9
1.1 HABILIDADES SOCIALES: ORIGENES Y DESARROLLO.	9
1.2 HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA.	11
1.2.1 Establecimiento de un Modelo de Habilidades Sociales.	12
1.3 DEFINICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES.	14
1.3.1 Categorización de las Habilidades Sociales: Programa de Entrenamiento de Habilidades de Interacción Social (Pehis).	16
1.4 CÓMO SE APRENDEN LAS HABILIDADES SOCIALES.	23
1.4.1 El Reforzamiento Directo.	23
1.4.2 Aprendizaje por Observación (Modelado).	24
1.4.3 Retroalimentación Personal.	26
1.4.4 Expectativas Cognitivas.	27
1.5 DIMENSIONES EN EL ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES SOCIALES.	28
1.5.1 El Ambiente.	28
1.5.1.1 El Contexto Familiar.	28
1.5.1.2 El Contexto Escolar.	30
1.5.1.3 El Grupo de Pares.	33
1.5.2 Dimensión Personal.	36
1.5.2.1 Variables Constitucionales.	36
1.5.2.2 Factores Psicológicos.	38
1.5.2.2.1 Aspectos Cognitivos.	38
1.5.2.2.2 Aspectos Afectivos.	41
1.5.2.2.3 Aspectos Conductuales.	42
1.5.3 Problemas de Competencia Social.	43
1.5.4. Necesidad de enseñar Habilidades de Interacción Social.	48
<u>Capítulo 2: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.</u>	50
2.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.	50
2.2 OBJETIVO GENERAL.	50
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	50
2.4 SELECCIÓN DE LOS SUJETOS.	51
2.5 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.	52
2.5.1 Investigación – Acción.	52
2.5.2 Ciclo de la Investigación – Acción.	53
2.5.2.1 Identificación de una Preocupación Temática y Planteamiento del Problema.	53
2.5.2.2 Elaboración de un Plan de Actuación.	54

2.5.2.3 Desarrollo del Plan y Recogida de categorías sobre su puesta en práctica.	56
2.5.2.4 Reflexión, Interpretación de Resultados.	56
2.5.3 Instrumentos para la Generación de Categorías.	57
2.5.3.1 Entrevista Focalizada.	57
2.5.3.2 Lluvia de Ideas.	58
2.5.4 Instrumentos para el Análisis de las Categorías.	59
2.5.4.1 Análisis de Contenido Temático.	59
2.5.4.2 Lista de Cotejo.	60
Capítulo 3: PLAN DE ANÁLISIS.	61
3.1 FASE 1: DETERMINAR HABILIDADES SOCIALES QUE SON ABORDADAS EN EL AULA POR EDUCADORAS DE NIÑO/AS QUE CURSAN PRIMER Y SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN.	61
3.1.1 Presentar Proyecto de Investigación en reunión del Comité.	61
3.1.2 Negociar con Educadoras del Comité su grado de participación en el estudio y compromiso como colaboradoras de esta investigación.	61
3.1.3 Elaboración de Instrumento: Entrevista Focalizada.	62
3.1.4 Recogida de Información a través de Entrevistas.	62
3.1.5 Análisis de la Información: Análisis de Contenido.	63
3.1.5.1 Discurso en relación a contenidos relevantes a abordar en el ámbito de formación personal y social.	63
3.1.5.2 Discurso en relación a metodologías de trabajo en relación al ámbito de formación personal y social.	65
3.1.5.3 Discurso en relación al concepto de Habilidades Sociales.	70
3.1.5.4 Discurso en torno a Habilidades Sociales relevantes a abordar.	72
3.1.5.5 Temas Emergentes.	74
3.2 FASE 2: IDENTIFICAR ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN QUE UTILIZAN LAS EDUCADORAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN NIÑO/AS QUE CURSAN PRIMER Y SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN.	77
3.2.1 Presentación contenidos de definición Habilidades Sociales.	77
3.2.2 Consulta por propuestas de actividades.	77
3.2.3 Sistematización de propuestas de actividades.	78
3.3 FASE 3: OBSERVAR HABILIDADES SOCIALES PRESENTES EN NIÑO/AS QUE CURSAN PRIMER Y SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN.	85
3.3.1 Planificación actividades en función de Habilidad Social a desarrollar.	85
3.3.2 Observación en aula por parte de las educadoras.	86
3.4 FASE 4: ELABORAR PROPUESTAS DE TRABAJO DE	89

HABILIDADES SOCIALES EN EL AULA ORIENTADA A EDUCADORAS, SISTEMATIZADAS EN MANUAL DE TRABAJO.	
<u>Capítulo 4: CONCLUSIONES Y HALLAZGOS.</u>	90
4.1 CONCLUSIONES.	90
4.2 HALLAZGOS.	92
BIBLIOGRAFÍA.	93
ANEXOS:	94
Anexo N° 1: Organización Curricular de los Programas Pedagógicos.	
Anexo N° 2: Detalles Aprendizajes Esperados Núcleos correspondientes al ámbito de Formación Personal y Social.	
Anexo N° 3: Pauta Entrevistas Focalizadas Educadoras de Párvulo.	
Anexo N° 4: Transcripción Entrevistas Focalizadas Educadoras de Párvulo.	
Anexo N° 5: Taller Grupal.	
Anexo N° 6: Sistematización Actividades propuestas por Educadoras de Párvulo.	
Anexo N° 7: Planificación Actividades.	
Anexo N° 8: Listas de Cotejo Actividades.	

Introducción.

Tradicionalmente, los maestros de educación preescolar han dado gran prioridad a la promoción del desarrollo social de los niños pequeños. Durante las últimas dos décadas se ha acumulado un conveniente cuerpo de evidencia que indica que los niños/as alrededor de los 6 años que no alcanzan un mínimo de habilidad social, tienen una alta probabilidad de estar en riesgo durante su vida.

Hartup (1992) sugiere que la relación entre iguales contribuye en gran medida no solo al desarrollo social cognitivo sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos. El autor establece que el mejor predictor infantil no es el coeficiente de inteligencia ni las calificaciones en la escuela, ni la conducta en la casa, sino la habilidad con que el niño se lleva con otros.

A su vez, desde la Organización Mundial de la Salud en la década de los noventa se propuso la iniciativa internacional para la educación de habilidades para la vida en el marco de la educación formal para complementar la experiencia vital de socialización con nuevas oportunidades de aprendizaje, todo ello con el objetivo de promover competencias psicosociales y favorecer así los bienes tanto físico, mental y social de los niños, niñas y jóvenes.

Desde la OMS en 1993 surge la motivación de abordar estas temáticas tras reconocer que la educación que hasta ahora han dado las escuelas ya no es suficiente para que la gente joven pueda afrontar las demandas y desafíos del mundo actual, complejo, cambiante e interdependiente. UNESCO en su documento del *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC, 2002) afirma, "Ya no es suficiente, aunque sigue siendo fundamental, que la educación proporcione las competencias básicas tradicionales, sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de la paz y a la transformación de la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación tiene una función cívica y liberadora del ser humano".

La OMS basó su iniciativa en dos características añadidas. Primera; la importancia de la competencia psicosocial en la promoción de la salud, es decir, en el bienestar físico, mental y social de las personas. Segunda; como consecuencia de los cambios sociales, culturales y familiares de las últimas décadas, es difícil que desde los hogares se realice un aprendizaje suficiente de estas competencias.

El esfuerzo de la OMS, consistió en revisar la literatura e investigaciones realizadas durante más de dos décadas, organizar reuniones entre expertos internacionales y finalmente, consolidar una propuesta metodológica y difundirla a escala internacional. Como resultado de esta Iniciativa Internacional, se ha multiplicado el número de proyectos en distintas regiones del mundo. De prevenir problemas específicos, como las drogodependencias, se ha pasado a incluir temas como la promoción de la convivencia, la educación en ciudadanía o la mejora de la calidad de la educación.

Habilidades para la Vida es un campo de la práctica y la investigación en pleno desarrollo. Una encuesta de la OMS y UNICEF (2001-2002), encontró que se aplica en instituciones gubernamentales, agencias de Naciones Unidas y ONG en Europa, Asia, África, Medio Oriente, Norteamérica, el Caribe y América Latina.

Chile se incorpora a esta iniciativa a través de acciones como es la elaboración de Políticas de Convivencia Escolar, que se comprenden como una construcción colectiva y dinámica que establecen los actores educativos en el interior de los establecimientos. Así concebida, la calidad de la convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa sin excepción. Es desde esta institucionalidad donde se abordan temáticas de promoción de habilidades sociales para la resolución de conflictos en el contexto escolar.

Desde el Ministerio de Educación de nuestro país se observa que en el Segundo Nivel de Transición durante el año 2009 se desarrolló una actualización del Programa Pedagógico¹ cuyo curriculum comprende tres ámbitos: "Formación Personal y Social", "Comunicación" y "Relación con el Medio Natural y Cultural". En cada uno de estos define a su vez ciertos núcleos y ejes a abordar.

¹ Los Programas Pedagógicos para los niveles de transición de la Educación Parvularia corresponden a aquel material de apoyo a la enseñanza que tiene como propósito facilitar y operacionalizar las implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Es un instrumento que busca orientar el trabajo pedagógico que realizan las educadoras y se caracteriza por un material flexible y adaptable a los diferentes contextos educativos. Ver Anexo 1.

Considerando el foco de este estudio, llaman la atención las propuestas del Ministerio de Educación en relación a los contenidos referidos para los núcleos que conforman el ámbito de Formación personal y social, correspondientes a Autonomía, Identidad y Convivencia que proponen a su vez una serie de aprendizajes esperados².

Se observa una diversidad de contenidos que contienen diferentes elementos desde la formación de valores, desarrollo de motricidad, interacción social, entre otros, por lo que para este equipo investigador surgen dudas en relación a la comprensión estandarizada de los aprendizajes que se espera desarrollar y las formas o metodologías de trabajo que se utilizan cotidianamente las Educadoras de Párvulo para materializar estos aprendizajes que se plantean desde el Ministerio de Educación.

Cabe señalar que los estudios que se han desarrollado en el contexto nacional realizan especial énfasis en el grupo etáreo correspondiente a la adolescencia, lo que deja entrever la visión que existe en cuanto al abordaje de estas temáticas cuando significan problemas sociales para los establecimientos educacionales, como son el embarazo adolescente, el uso de drogas, robos, asaltos, entre otros (Arón, 1998).

La escuela es el primer espacio público de aprendizajes de códigos de vida comunitaria fuera de la familia, probablemente la escuela es el espacio donde el tiempo se transforma en historia y las relaciones humanas ahí experimentadas se transforman en modelos de convivencia social.

A su vez, si bien en el contexto nacional se observa que existe la promoción de habilidades sociales a través del Programa Habilidades para la Vida administrado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), estos recursos son focalizados en las comunas con alto nivel de pobreza y que cuentan con establecimientos de alto nivel de vulnerabilidad, que incluye a la comuna de Valparaíso, pero que desde esta política pública, deja afuera a aquellos establecimientos particulares subvencionados que no presentan las características específicas antes señaladas.

² Ver Anexo 2.

Tomando en cuenta la realidad que se observa en el contexto escolar donde se han incrementado índices de resolución de conflictos a través de mecanismos violentos, es de nuestro interés observar y describir la promoción de habilidades sociales por parte de las Educadoras de Párvulo en el segundo nivel de transición, ya que se observa que la capacidad que las y los niños puedan desarrollar en sus primeros años de vida se convertirá en un recurso protector para su edad adulta.

Considerando además que dentro de los establecimientos educativos existe la visión de la convivencia escolar como un elemento a evaluar por parte del Ministerio de Educación en función de la participación de los diferentes estamentos educativos reunidos en el Consejo Escolar, se convierte en un espacio singular para el aprendizaje de la diversidad, tolerancia y pluralidad humana, ya que congrega en mismo espacio a personas de diferentes tipos.

Cabe señalar que se ha considerado la realización de este estudio en un espacio específico como es el Comité Comunal de Colegios Particulares Subvencionados que reúne a 15 establecimientos de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar donde participan voluntariamente Educadoras de Párvulos, convirtiéndose en un espacio en donde se observa que no se ha abordado esta temática. Este estudio fue desarrollado entre los años 2009 y 2010, contando con la valiosa colaboración voluntaria de las Educadoras de Párvulos integrantes.

Capítulo 1: MARCO TEÓRICO.

1.1 HABILIDADES SOCIALES: ORIGENES Y DESARROLLO.

El movimiento de las habilidades sociales ha tenido una serie de raíces históricas, algunas de las cuales no han sido reconocidas suficientemente (Phillips, 1985). Según ese autor los primeros intentos de Estudio de habilidades sociales (aunque no denominada así en aquel tiempo) se remontan a trabajos realizados con niños por autores como Jack (1934) Murphy Murphy y Newcomb (1937). Los autores citados estudiaron diversos aspectos de la conducta social en niños, aspecto que hoy podríamos considerar muy bien dentro del campo de las Habilidades Sociales. Estos primeros inicios de las habilidades sociales han sido ignorados por mucho tiempo y normalmente no son reconocidos como tempranos antecedentes del movimiento de las Habilidades sociales. No obstante creemos que el estudio científico y sistemático del tema tiene, principalmente, tres fuentes.

Una primera fuente, frecuentemente reconocida como la única o al menos la más importante, que se apoya en el temprano trabajo de Salter 1949 denominado Conditioned reflex Therapy (Terapia de reflejos condicionados), a su vez influido por los estudios de Pavlov, sobre la actividad nerviosa superior. El trabajo de Salter fue continuado por Wolpe 1958, que fue el primer autor en emplear el término "asertivo", y más tarde por Lazarus 1966 Alberti y Emmons 1970, Lazarus 1971 y Wolpe 1966, dieron nuevos impulsos a los estudios de Habilidades sociales, siendo el libro de Alberti y Emonns 1970 "Your perfect right" (Estas en tu perfecto derecho), el primero dedicado exclusivamente al tema de la asertividad o Habilidades Sociales. Otros autores como R. Eissler, M. Hersen, R.M. Mc fall y A. Goldstein contribuyeron en los años sesenta, al desarrollo del campo de las Habilidades sociales y elaboraron programas de entrenamiento para reducir déficits en habilidades sociales.

Una segunda fuente la constituyen los trabajos de Ziglery Phillips 1960 -1961 sobre la "Competencia Social". Esta área de investigación con adultos institucionalizados mostró que cuanto mayor es la competencia social previa de los pacientes que son internados en el hospital menor es la duración de su estancia en el y más baja su tasa de recaídas. El nivel de competencia social anterior a la hospitalización demostró ser mejor predictor del ajuste posterior a hospitalización que el diagnóstico psiquiátrico o el tipo de tratamiento recibido en el hospital.

El movimiento de habilidades sociales tuvo también parte de sus raíces históricas en el concepto de habilidad aplicado a las interacciones hombre máquina, en donde la analogía con estos sistema implicaba características perceptivas, decidoras, motoras y otras relativas al procesamiento de la información, la aplicación del concepto de habilidad a los sistemas hombre - hombre dio pie a un copioso trabajo de las Habilidades Sociales en Inglaterra.

En los EEUU se ha dado una serie de evoluciones de diferentes términos hasta llegar a "Habilidades Sociales". En un primer momento Salter (1949) empleó la expresión "Personalidad Excitatoria" que más tarde Wolpe (1958) sustituiría por la de "conducta asertiva". Posteriormente algunos autores propusieron cambiar el término de Salter por otros nuevos como por Ej: "Libertad Emocional" (Lazarus, 1975) "Competencia Personal", aunque ninguno de ellos prosperó. A mediados de los años setenta, el término de las "Habilidades Sociales" empezó a tomar fuerza como sustituto de la conducta asertiva. Durante bastante tiempo se utilizaron como términos intercambiable.

Los desafíos que representa la dimensión humana social son de una extraordinaria complejidad, de modo que en su evolución en el cerebro fue desarrollando ciertas funciones esenciales para moverse en el mundo de lo social. Ellas comienzan a madurar tempranamente, durante los primeros cinco años, alcanzando una plena expresión después de la pubertad. Están encargadas de administrar las habilidades comunicativas: mirada, interés, empatía, interacciones, gestos, movimientos y calificadores vocales, con el objetivo de perfeccionar las estrategias de adaptación social, constituyen la dimensión metacognitiva de la denominada inteligencia emocional y se estructuran en torno a una habilidad que ha sido comparada a un sentido que percibe el mundo y permite adaptarse a él. Esta habilidad es la intuición, escasamente valorada por la psicología tradicional, pero esencial en la capacidad humana de adaptarse, a la cambiante y desafiante experiencia de lo social. La intuición resume en una sola gran dimensión las habilidades al servicio de la relación interpersonal: La capacidad de leer información emocional en forma veloz y actuar sobre la marcha, ante que los mecanismos reflexivos entren en acción "Educar las emociones, educar para la vida" Amanda Céspedes.

1.2 HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA.

Las habilidades sociales en la infancia son la base de la competencia social. Desde edades tempranas el niño comienza a interactuar con su medio y es a través de las interacciones con otros que se consolida el proceso de socialización.

Un niño que tiene oportunidades de aprender y desarrollar sus habilidades sociales no sólo tendrá un mejor ajuste social sino que encontrará mayor satisfacción en las relaciones interpersonales y a la vez será capaz de generar relaciones sociales más enriquecedoras para los otros.

Un buen desarrollo de las habilidades sociales es uno de los indicadores que más significativamente se relaciona con la salud mental de las personas, y por ende con la calidad de vida.

El interés por el estudio de las habilidades sociales y el ajuste social ha aumentado en las últimas décadas en forma significativa. Esto se debe probablemente a la gran cantidad de investigaciones que ha establecido una relación entre problemas en el desarrollo de habilidades sociales durante la infancia y desajustes durante la edad adulta. Estudios retrospectivos y de seguimiento indican que existe una relación entre estos problemas y desajustes que van desde el fracaso académico hasta alteraciones psiquiátricas severas que incluyen cuadros de tanto impacto social como el alcoholismo, la depresión y las conductas delictivas (Michelson, 1983; Ladd, 1983; Gresham, 1989).

Existe evidencia que indica que aquellos niños que presentan déficit en su comportamiento social tienen mayor probabilidad de presentar otros problemas como, por ejemplo, dificultades en el aprendizaje (Hartup 1970) y deficiencias en el desarrollo cognitivo y emocional. Los problemas en el desajuste social se han relacionado también con deserción escolar y problemas delictivos en la infancia y adolescencia (Michelson, 1983).

En un estudio realizado en Chile en que se adaptó el cuestionario de Achenbach para detección de problemas conductuales en edad escolar, los ítemes relacionados con habilidades sociales fueron los que más discriminaron entre la población de niños normales y la población clínica, lo que indica que en nuestra realidad nacional es válida la realidad encontrada en otros países entre problemas en habilidades sociales e incidencia en otras patologías en niños de edad escolar. (Montenegro, H., Bralic, S y col., 1983).

La alta prevalencia de problemas de ajuste social durante la edad escolar y su relación con otros problemas de adaptación durante la infancia y la edad adulta llevaron a la comisión Interinstitucional de Trastornos del aprendizaje en Estados Unidos a incluir, en 1987, el déficit en habilidades sociales como un tipo de trastorno específico del aprendizaje. Esta consideración implica que los niños que presentan problemas en su ajuste social corresponden a un grupo con necesidades especiales dentro del sistema Educativo.

1.2.1 ESTABLECIMIENTO DE UN MODELO DE HABILIDADES SOCIALES.

No hay datos definitivos sobre como y cuando se aprenden las habilidades sociales, pero la niñez es sin duda un período crítico, se ha hablado de que los niños pueden nacer con un sesgo temperamental (a lo largo de un continuo donde los polos extremos serían los inhibidos y la espontaneidad) y que su manifestación conductual se relacionaría con un sesgo fisiológico heredado que podría mediar la forma de responder. De este modo las primeras experiencias de aprendizaje podrían interaccionar con predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones relativamente consistentes de funcionamiento social en algunos jóvenes y en, al menos una parte significativa de su infancia (Morrison, 1990).

La implicación para la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales en niños que hayan nacido con una tendencia a comportarse de una manera u otra es relativamente clara. Los niños más inhibidos van a disponer de menos oportunidades de aprender y practicar conductas sociales, y probablemente reciban menos refuerzos, bajo la forma de alabanzas, sonrisas, caricias etc. por parte de las personas de su entorno. Posiblemente a los niños más desinhibidos les ocurra lo contrario, estando expuestos a interacciones sociales en las que el comportamiento de los demás será más agradable y recompensante y más expresivo ante la conducta manifestada por dichos niños.

El temperamento determinaría la expresividad general del individuo, al menos inicialmente y este nivel de expresividad tendría importantes implicaciones sociales y emocionales. En niños expresivos proporcionaría más información a los demás sobre su estado emocional / motivacional y conseguiría más información sobre los demás al fomentar más expresión por parte de la otra persona. Esto a su vez, facilitaría el desarrollo de las habilidades sociales y fomentaría la competencia social (Back, 1991).

Aunque la influencia de la predisposición biológica puede ser un determinante básico de la conducta, especialmente en las primeras experiencias sociales, en la mayoría de las personas el desarrollo de las habilidades sociales está determinada por la maduración y las experiencias de aprendizaje (Argyle, 1969).

Back (1991) señala que la competencia social de un adulto estará relacionada con factores temperamentales y con la experiencia en una situación determinada y que el grado de esta relación variará según la situación. Cuanto más experiencia tenga un individuo a hacer en esa situación, más dependerá su conducta social de lo que el individuo ha aprendido a hacer en esa situación y menor será la contribución aparente del temperamento. En otras palabras si la persona posee mucha experiencia en una situación determinada, el temperamento no será un elemento predictor de su conducta. Por el contrario si una situación es nueva para una persona y no sabe mucho sobre ella, el temperamento debería ser un factor predictor más importante. La expresividad espontánea estaría relacionada con su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, para afrontarse a lo novedoso e inesperado (Back 1991).

Ballack y Morrison (1982) piensan que la explicación más aceptable para el temprano aprendizaje de la conducta social la ofrece la teoría del aprendizaje social. El factor más crítico parece ser el modelado: Los niños observan a sus padres interactuando con ellos así como con otras personas.

1.3 DEFINICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES.

Se observa que en la comunidad científica aún no existe un acuerdo universalmente aceptado de la expresión de **habilidades sociales**. Esta falta de acuerdo se atribuye a que la conducta socialmente competente no constituye un rasgo unitario ni generalizado (Monjas, 1993) y está determinado situacionalmente, o sea, según las características (edad, sexo, parámetros sociales, etc) de la situación habrá que poner en práctica determinadas conductas, por ejemplo, lo que es socialmente válido y eficaz para un niño no lo es para un adulto y viceversa. Por tanto, son muchas las expresiones empleadas para hacer referencia al tema de las habilidades sociales. A continuación se presentan una serie de definiciones de habilidades sociales que se han indagado en el contexto de realización de la presente investigación.

“La habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo específico, socialmente aceptable y valorado, y que sea mutuamente beneficioso primariamente beneficioso para los otros”. (Combs y Slaby, 1977, p. 162).

Esta definición no solo se centra en la conducta sino que considera también el contexto y la validación social del comportamiento como elementos significativos al hablar de habilidades sociales. También incluye el concepto de los beneficios personales de las partes involucradas en la transacción social.

“La habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción orientada por metas interpersonales” (Ladd y Mize, 1983 p. 128).

Dowrick (1986) sugiere que una definición operacional de las habilidades sociales debería considerar el que éstas son interpersonales, propositivas, orientadas a metas y susceptibles de ser aprendidas, en el modelo propuesto por este autor la conducta social es como activa y autocontrolada.

“La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973, p. 304).

“La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (Rimm, 1974, p. 81).

“La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo” (Rich y Schroeder, 1976, p.182).

“La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti, Emonns, 1978 p. 2).

Para Van Hasselt y cols. (1979) tres son los elementos básicos de las Habilidades sociales:

- a. Son específicas a las situaciones. El significado de determinada conducta variará dependiendo de la situación en que tenga lugar.
- b. La efectividad interpersonal se juzga según las conductas verbales y no verbales mostradas por el individuo. Además, estas respuestas se aprenden.
- c. El papel de la otra persona es importante y la eficacia interpersonal debería suponer la capacidad de comportarse sin causar daño (verbal o físico) a los demás.

Lazarus (1973) fue uno de los primeros en establecer, desde un posición de práctica clínica desde la Psicología, las principales clases de respuesta o dimensiones conductuales que abarcaban las habilidades sociales. Eran tres:

- 1.- La capacidad de decir “no”.
- 2.- La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- 3.- La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.

Gil (1993) ofrece una síntesis de las definiciones dadas por diversos autores “las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por tanto, pueden ser enseñadas. Estas conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamientos, tanto

del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como autorrefuerzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales. Se excluye de esta forma el empleo de métodos ilegítimos, como los empleados "hábilmente" por delincuentes, drogadictos, etc.). Además, al exhibir estas conductas no debe impedírsele al otro interlocutor el que intente la consecución de sus propias metas (excluyendo por tanto el empleo de métodos de coacción, chantaje, violencia, etc.). Estas conductas deben estar bajo el control de las personas (se excluyen acciones fortuitas, casualidades o incluso acciones no deseadas). El sujeto debe tener capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades, y las exigencias del ambiente. Esto exige que se posea un repertorio amplio de conductas, y que estas sean suficientemente flexibles y versátiles".

1.3.1 CATEGORIZACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES: PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES DE INTERACCION SOCIAL (PEHIS).

SELECCIÓN DE ÁREAS Y HABILIDADES

OBJETIVOS

El PEHIS presenta un conjunto de habilidades y comportamientos relevantes, significativos y funcionales para el niño en los escenarios sociales en los que se mueve, es decir comportamientos que sean útiles para funcionar adecuadamente, comportamientos que promuevan resultados socialmente importantes para el sujeto, que incrementan la probabilidad de interacciones recíprocas positivas y finalmente comportamientos que los padres y profesores consideran importantes. Esto supone que son comportamientos socialmente significativos y válidos para las personas que rodean al alumno por lo que, con mucha probabilidad serán reforzados por los iguales y otros adultos lo que implica que estas habilidades se mantendrán.

El PEHIS comprende treinta habilidades de Interacción social, agrupadas estas en 6 áreas.

AREA 1: HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL.

- 1.1 Sonreír y reír.
- 1.2 Saludar.
- 1.3 Presentaciones.
- 1.4 Favores.
- 1.5 Cortesía y amabilidad.

Estas son habilidades y comportamientos básicos de interacción social que incluye habilidades esenciales para relacionarse con cualquier persona ya sea niño o adulto y aunque no se tenga el objetivo concreto de establecer una relación de amistad, ya que estas conductas se muestran tanto en las interacciones afectivas y de amigos, como en otro tipo de contacto personales en los que la interacción es solo instrumento para conseguir otros objetivos como por ejemplo: comprar algo o pedir alguna información.

AREA 2: HABILIDADES PARA HACER AMIGOS.

- 2.1 Reforzar a los otros.
- 2.2 Iniciaciones sociales.
- 2.3 Unirse al grupo con otros.
- 2.4 Ayuda.
- 2.5 Cooperar y compartir.

En esta área se abordan habilidades que son cruciales para el inicio desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y mutuamente satisfactorias con los iguales. La amistad entendida como relaciones marcadas por afecto positivo, recíproco y compartido, implica satisfacción mutua, placer y contexto de apoyo altamente estimulante entre los implicados. La amistad es una experiencia personal muy satisfactoria que contribuye al adecuado desarrollo social y afectivo. Los niños que tienen amigos mantienen relaciones positivas con ellos, presentan una mayor adaptación personal y social.

Está repetidamente demostrado que la aceptación social entendida como el grado en el que el niño es querido y aceptado o rechazado en su grupo de iguales y el estatus sociométrico del niño, son índices claves de la adaptación social actual y son muy buenos predictores de la adaptación futura. El estatus de rechazo en la niñez y adolescencia es un claro factor de riesgo de distintos problemas en la infancia, la adolescencia y la vida adulta.

AREA 3: HABILIDADES CONVERSACIONALES.

- 3.1 Iniciar conversaciones
- 3.2 Mantener conversaciones
- 3.3 Terminar conversaciones
- 3.4 Unirse a la conversación de otros
- 3.5 Conversación de grupos

Son habilidades que permiten al niño iniciar, mantener y finalizar conversaciones con otras personas iguales y /o adultos.

Lo importante de estas habilidades se pone de manifiesto al comprobar que se ponen en juego en cualquier situación interpersonal y en cierto modo son el soporte de las interacciones con otras personas. Para que las interacciones con los iguales sean efectivas, es imprescindible que el niño se comunique adecuadamente con los otros y que converse con los demás. Por medio de la expresión verbal alabamos a los otros, expresamos nuestros sentimientos, negociamos en un conflicto o saludamos. Además en la infancia la conversación, no es solo un medio esencial de participación sino también de aprendizaje. Se incluye en esta área la comunicación no verbal que se establece en la comunicación, consideramos la importancia de mirar y leer el lenguaje corporal.

AREA 4: HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS, EMOCIONES Y OPINIONES.

- 4.1 Autoafirmaciones positivas.
- 4.2 Expresar emociones.
- 4.3 Recibir emociones.
- 4.4 Defender los derechos.
- 4.5 Defender las propias opiniones.

Esta área podría llamarse también de autoexpresión o asertividad ya que dentro de ella se trabajan contenidos que habitualmente se utilizan en asertividad. Entendemos por asertividad la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros.

La meta al trabajar estas habilidades es que los niños y niñas aprendan modos socialmente adecuados de expresar sus sentimientos y de recibir las emociones de los otros. También que aprendan a defender sus derechos de forma asertiva (ni pasiva ni agresiva) y respetando por cierto los derechos de los demás. Los niños tienen que aprender que en las situaciones en las que no se tiene en cuenta sus derechos, tienen que actuar y hacerlo de forma asertiva. Es preciso que capten que aunque en determinadas ocasiones hay que “perder” y ceder de nuestros derechos en función de que no se deteriore la relación con otras personas, esta no puede ser la forma habitual de funcionar ya que el niño que no defiende sus derechos y opiniones, resulta avasallado y amenazado por los demás y se aprovechan de él. En efecto el niño que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son vulnerados, sufrirá consecuencias muy negativas, él se encontrará descontento y se valorará poco y los otros se aprovecharán de él, tratándolo injustamente. Así mismo el niño que defiende sus derechos inadecuadamente por ejemplo en forma agresiva, imponiéndose ante los demás, utilizando descalificaciones, en definitiva haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos.

Las numerosas investigaciones existentes en este campo demuestran que los niños socialmente habilidosos y competentes en este campo tienen un buen autoconcepto y una alta autoestima de ellos mismos, se dicen autoverbalizaciones positivas, se autoreforzan de modo encubierto y se evalúan en términos positivos. Autoinforman también de sentimientos positivos y agradables, son más asertivos en la defensa de sus ideas.

AREA 5: HABILIDAD DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES.

- 5.1 Identificar problemas interpersonales.
- 5.2 Buscar solución.
- 5.3 Anticipar consecuencias.
- 5.4 Elegir una solución.
- 5.5 Probar la solución.

En esta área se incluyen las habilidades cognitivas sociales que se han identificado como más relevantes, que se plantean entre los niños.

Esta sensibilidad ante los problemas (Identificación y definición de sentimientos y problemas), pensamiento alternativo, pensamiento medios - fin, pensamiento consecuencial y pensamiento causal. Esta capacidad aparece dependiendo de la capacidad del individuo, se aprende a través de la experiencia con otro significativo, especialmente los iguales y son antecedente de y no solamente resultado de ajuste social.

Según autores como Camp y Bash 1981, Shure y Spivak 1982, Rivas y Muñoz 1980 la capacidad de un niño para resolver problemas interpersonales cognitivos es un importante mediador de su ajuste comportamental, social. Parece ser que el pensamiento alternativo es el predictor consistente de ajuste en niños de 4 a 8 años junto con el pensamiento medios – fin, lo es desde la infancia media hasta la adolescencia.

En la investigación sobre este tema se evidencia que los niños socialmente hábiles generan más alternativas de solución y estos son mas relevantes y prosociales, ya que utilizan medios no agresivos para la solución de los conflictos (compromiso, negociación, persuasión, ignorancia del otro).

El objetivo principal que se plantea en ésta área es que el niño aprenda a solucionar por él mismo, de forma constructiva y positiva sus problemas interpersonales que se le plantean en su relación con otros niños.

Entre los objetivos específicos que se pretenden lograr:

- Entendimiento de situaciones problemáticas.
- Mayor sensibilidad ante los problemas, necesidades y sentimientos de los otros.
- Consideración de los problemas desde la perspectiva de la otra persona.
- Generación de mayor número de soluciones y alternativas prosociales.
- Mayor previsión de las consecuencias de los actos.
- Mejor planificación de pasos para llegar a la meta.
- Mayor conciencia de posibles obstáculos.
- Mayores expectativas de solución exitosa.

Los problemas entre los pares son conflictos entre los niños (pares) y adultos. Al hablar de problemas nos referimos a incidentes surgidos entre las personas en situaciones cotidianas. En la vida diaria se puede tener problemas con los iguales. Los principales tipos de problemas que se plantean con los iguales son:

- a) Aceptación, rechazo o Negativa.
- b) De agresión (físico, verbal, molestia, provocación, imposición, impedimento, presión de grupo, amenazas, abuso).
- c) Apropiación y/o deterioro de las pertenencias, propiedades y objetos personales.
- d) Acusación, inculpación injusta, abuso, violación de derechos, apuros y necesidades de ayuda.

Se plantean a continuación algunos de los pasos para la resolución de problemas:

- 1º Controlar impulso inicial.
- 2º Identificar y definir el problema.
- 3º Buscar muchas alternativas de solución.
- 4º Anticipar consecuencias para cada solución.
- 5º Elegir una solución.
- 6º Poner en práctica y probar la solución.
- 7º Evaluar resultados obtenidos.

AREA 6: HABILIDAD PARA RELACIONARSE CON ADULTOS.

Las relaciones de los niños con los adultos son distintas de las relaciones que se establecen con los iguales. En las relaciones niño adulto, éste tiende a iniciar la mayoría de las relaciones de manera que el adulto ejerce el control. En las relaciones niño adulto generalmente el niño se adapta al punto de vista del adulto. En las relaciones niño – niño el control suele ser más recíproco entre ellos.

Los niños en su vida diaria tienen que relacionarse con adultos en muchas ocasiones y generalmente con adultos que poseen autoridad y poder sobre ellos por ejemplo: profesores. Por eso la relación con los adultos implica relación con personas de estatus superior. En el sentido que estas poseen mayor edad, poder y autoridad por lo que son variables a tener en cuenta en este tipo de relaciones, el respeto, la tolerancia, el protocolo social, la apariencia física, modales, gestos y la expresión verbal, entre otras. Es necesario que los niños tengan claro que la relación que mantienen con los adultos es distinta a la que mantienen con sus pares y que se espera que traten con cortesía, respeto y amabilidad. Esto no ha de suponer que estas relaciones sean de dependencia y sumisión para el niño y el adulto.

Hay niños que no se relacionan bien con los adultos y utilizan modos inapropiados de relación con ellos como son: buscar continuamente la relación, relacionarse solo cuando lo exige la actividad o cuando se necesita ayuda y evitar en lo posible la relación con el adulto.

Los niños con problemas de competencia social tienen mayor relación con el profesor, aunque muchas de ellas son de tono negativo (reprimendas, amenazas, sanciones), con lo que no son relaciones mutuamente satisfactorias, parece además que no existe estricta correlación entre adecuada relación con niños y con adultos, se da el caso de buenas relaciones con adultos que no lo son así con niños y viceversa.

También algunos niños sufren problemas de aceptación por parte de algunos adultos con los que tienen que relacionarse. El grado con el que el adulto acepta al niño es muy importante y en muchos casos determinante de aceptación que los compañeros tienen al niño.

1.4 CÓMO SE APRENDEN LAS HABILIDADES SOCIALES.

La infancia es un período crítico para el aprendizaje de las habilidades sociales (Bellack y Morrison, 1982) y desde la teoría del aprendizaje social las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas (Caballo, 1987, 1991; Kelly, 1987). Para la explicación de los mecanismos que intervienen en ello, autores como Bandura, Rotter y Mishel entre otros han elaborado principios de aprendizaje para referirse a los efectos que tienen sobre el individuo el aprendizaje observacional (modelado), las expectativas de carácter cognitivo, el valor subjetivo de los estímulos, la especificidad situacional de la conducta y la función que ejercen las conductas cognitivas tales como las autoverbalizaciones y autoinstrucciones. Los modelos de adquisición de las habilidades sociales que explican su aprendizaje son pues los siguientes:

1.4.1 EL REFORZAMIENTO DIRECTO.

Un primer mecanismo es explicado por la experiencia directa del sujeto, es decir, por el historial de aprendizaje de cada persona. Ya desde la primera infancia los niños aprenden aquellas conductas que permiten elicitar consecuencias agradables en el ambiente que los rodea. Se llora y como consecuencia se recibe alimento, atención o alivio de las molestias; Se sonríe y gorgoja obteniéndose como consecuencia atención social y estimulación por parte de las personas que rodean al niño. Por el contrario si la conducta de saludar, por ejemplo del niño es ignorada, ésta se extinguirá y difícilmente formará parte de su repertorio de conductas sociales. En la medida que el niño se desarrolla estas conductas se van diversificando y haciéndose más complejas y con mayor proyección en el contexto social. En la medida en que la conducta tenga reforzamiento social del medio se instaurarán en el repertorio conductual; por consiguiente si son castigadas, no formarán parte de su comportamiento social.

El reforzamiento social que se produce en las interacciones es diferencial en función del valor subjetivo que cada sujeto le asigna: El reforzamiento por si solo no tiene una propiedad absoluta (Kelly, 1987) y los reforzadores se definen en términos de su valor funcional para aumentar la posibilidad de que se repita la conducta que les precede. (Kelly, 1987 p 32). Las conductas sociales infantiles tales como jugar con los compañeros y amigos, conversar, entablar acuerdos, intercambiar experiencias, recibir elogios, etc. varían según las personas y si les resultan o no reforzantes estas acciones se desarrollarán o no en su repertorio social.

En niños autistas se manifiestan importantes déficit en las situaciones sociales (estas no poseen valor reforzante para ellos) orientándose hacia forma primarias de reforzamiento (satisfacción de necesidades biológicas).

Un segundo mecanismo es explicado a juicio de Kelly 1981, por la especificidad de las circunstancias, en las que se producen las interacciones sociales y el reforzamiento que se produce explica la adquisición de las habilidades sociales. Michael 1973 afirma que si un individuo se enfrenta a una situación interpersonal nueva que percibe y clasifica cognitivamente como similar a otras situaciones ya pasadas en la que una determinada respuesta social le resultó efectiva, probablemente se comportará de una forma consistente con la conducta que le dio buenos resultados en el pasado. Por otra parte las contingencias de reforzamiento del sujeto también explican un mecanismo de adquisición de las habilidades sociales. Por lo general, las habilidades sociales al manifestarse en los primeros momentos no reciben un reforzamiento consistente (en realidad las personas no tenemos como objetivo en las interacciones sociales el reforzar sistemáticamente a los demás para que estos aprendan; por consiguiente si una conducta social se intenta repetidamente sin conducir a ninguna consecuencia positiva, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje, puede ser extinguida y dejar de emitirse (Kelly, 1987; p 33).

1.4.2 APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN (MODELADO).

Observar cómo se desenvuelve eficazmente otra persona en una situación de interacción social, constituye una fuente de aprendizaje por efecto del modelado comportamental (Bandura, 1969). El aprendizaje por imitación se ha revelado como una poderosa fuente de aprendizaje que modela progresivamente la conducta social. Los niños y adolescentes señala Kelly (1987), desarrollan nuevas competencias para manejar las situaciones observando como viven los modelos que les rodean: padres, hermanos, amigos, compañeros etc... Es en esa observación como puede obtenerse un conocimiento inicial de las habilidades sociales sin poseer previamente una experiencia personal de aprendizaje en situaciones relevantes. En las primeras edades son los padres y los hermanos mayores que se constituyen en modelo objeto de observación, ya en la adolescencia son los compañeros líderes y los amigos "expertos" los que funcionan como modelos de imitación, modelando la conducta del sujeto observador.

Además de estos modelos a los que podríamos considerar como “vivos” existen otros canales de imitación tales como las representaciones de la realidad, tal es el caso de las imágenes (video, Televisión, cine) en estas situaciones los personajes se convierten en modelos de imitación sobre cómo interaccionan en las situaciones sociales. Asimismo, otros modelos simbólicos tales como las descripciones idealizadas de la conducta de los demás (la buena persona, el buen estudiante, el buen conversador, el líder, el simpático etc..) constituye otra fuente de imitación sustitutiva de la realidad.

El número de oportunidades de observación de modelos es un factor determinante del aprendizaje de las destrezas sociales, aquellos niños que tienen menos ocasiones de observar compañeros y amigos hábiles en las interacciones sociales tienen menos posibilidades de adquirir destrezas sociales por imitación de modelos.

1.4.3 RETROALIMENTACIÓN PERSONAL.

Otro mecanismo de adquisición de habilidades sociales es el referido al feed back o reforzamiento social dispensado por nuestros interlocutores. En un contexto social la retroalimentación recibida se refiere a la información por medio de la cual el interlocutor nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Como consecuencia de ello ajustamos nuestra conducta en función de ello. El tipo de feed back proporcionado puede ser negativo o positivo. Cuando la información facilitada al interlocutor es negativa, debilita algunos aspectos de la conducta social, como puede ser reducir el tiempo de habla de con un interlocutor porque sus comentarios nos han molestado, no mirar a la cara para manifestar enfado etc. Por el contrario, si el feed back es positivo fortalece, favorece la conducta y aumenta la posibilidad de que aparezca de nuevo y a un nivel experto. Por ejemplo puede aumentar el tiempo de habla en una conversación cuando nuestro interlocutor nos ha expresado que somos muy expertos en determinado tema. El feed back también puede ser de carácter explícito o implícito. En el primero caso se expresa verbal o gestualmente la valoración positiva que hace que nuestro interlocutor de lo que decimos o hacemos.

Si es de carácter implícito deberemos inferir el efecto que produce nuestra conducta en la otra persona. Si no hay retroalimentación por parte del interlocutor no podremos establecer asociaciones lógicas del tipo causa - efecto; en todo caso lo que se produce es una atribución cognitiva arbitraria. Por ejemplo, si cada vez que un niño le solicita a unos compañeros jugar al fútbol con ellos y su petición es denegada reiteradamente sin mediar explicación alguna, difícilmente podrá saber como debe cambiar (ajustar) su conducta de hacer peticiones.

El grado de familiaridad del interlocutor determina que recibimos mayor o menor feed back; con amigos y familiares es mas frecuente expresar retroalimentación (positiva o negativa) y en la medida en que se interactúa con otras personas con menor familiaridad se produce menor retroalimentación, tal y como señala Kelly (1987) "desafortunadamente a excepción del feed back ocasional, que se recibe de amigos a petición propia, la mayoría de las interacciones cotidianas ofrecen pocas oportunidades de recibir este tipo de información explícita. Lo más corriente es inferirla, a menudo de forma imprecisa, a partir de las reacciones genéricas de los demás".

1.4.4 EXPECTATIVAS COGNITIVAS.

Las creencias cognitivas son las predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito una determinada situación (Nelly, 1987). En función del resultado obtenido de experiencias similares en ocasiones anteriores, el sujeto desarrollará una expectativa favorable o desfavorable de afrontar una determinada situación social. Si un niño ha tenido una experiencia favorable en relación a explicar algún tema (una película, la exposición de un trabajo) a sus compañeros que le escuchan atentamente en la clase, en la próxima ocasión en que de nuevo deba exponer, desarrollará una expectativa favorable de éxito y calificará dicha situación como agradable. Por el contrario, si en ocasiones anteriores ha tenido consecuencias nefastas (no lo ha expuesto bien, ha tenido críticas negativas) desarrollará expectativas cognitivas de carácter negativo que se concretan en pensamiento autodevaluativo, tales como "me saldrá mal", "yo no se hacerlo", "no soy competente", etc. (cogniciones de fracaso) y tenderá a evitarlas. Así pues las expectativas positivas se adquieren como resultado de experiencias exitosas y las expectativas negativas o desfavorables, se adquieren como resultado de las dificultades sufridas en situaciones embarazosas.

1.5 DIMENSIONES EN EL ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Al analizar las habilidades sociales debemos considerar distintas dimensiones: los atributos de la habilidad, la situación en que esta se manifiesta y los procesos personales involucrados (Dowrick, 1986). Estas dimensiones corresponden a lo que Bandura ha descrito como variables personales, conductuales y ambientales en la interacción social (Bandura, 1976). Hay acuerdo en la literatura en que estas variables están interrelacionadas y que es difícil concebir a una independiente de la otra; sin embargo, distintos estudios han enfatizado más unas que otras de acuerdo a las posiciones teóricas de los diferentes autores. A continuación analizaremos la dimensión ambiental y la dimensión personal en las habilidades sociales.

1.5.1 El Ambiente.

Cuando se estudia la competencia social en los niños es importante considerar los ambientes naturales en que esta competencia se desarrolla. El contexto en el que el niño es criado y educado afecta su competencia social en dos niveles: como fuente de aprendizaje de habilidades sociales y como oportunidades para actualizar lo aprendido. Los contextos más relevantes en el desarrollo social de un niño son la escuela, el hogar y el grupo de pares.

1.5.1.1 El Contexto Familiar.

El Hogar es el primer contexto social del niño, ha sido llamado crisol de la personalidad (Ackerman, 1961) y es considerado como la matriz social en que se aprenden los primeros comportamientos interpersonales. La familia ha sido visualizada como la mayor agencia de socialización en nuestra sociedad y constituye para el niño el primer ambiente significativo (Rotter, 1981)

La Teoría de aprendizaje social (Bandura, 1976) ha recalcado la importancia de los modelos en la conducta social. En esta perspectiva los padres y los hermanos constituyen modelos muy potentes y significativos para el niño. La influencia que la vida familiar tiene sobre los niños no se limita sólo a entregarle modelos de comportamiento, sino que además modela su comportamiento social a través de las diversas prácticas de disciplina. El estilo familiar, los patrones de recompensa y castigo, el sistema de creencias y los valores son elementos que tienen un impacto importante en el desarrollo de las habilidades sociales.

Los distintos estilos de crianza han sido relacionados con el desarrollo moral de los niños en varios estudios. Por ejemplo, el modelaje de conductas apropiadas, las consecuencias y la información verbal relevante en relación a las conductas del niño han sido relacionadas con el desarrollo de conductas prosociales (Rosser, 1981). Por otra parte, Gerard Patterson y sus colaboradores han descrito lo que ellos denominan familias coercitivas, definiéndolas como aquellas que ejercen control por la fuerza y con amenazas de castigo físico sobre sus miembros. En este tipo de familia se ha encontrado una significativa proporción de niños son agresivos (Patterson, 1975).

Los estudios que relacionan estilos familiares y características en el comportamiento social de los niños han sugerido que las familias hostiles y restrictivas tienen niños que tienden al aislamiento social, a ser dependientes y poco hábiles para resolver problemas interpersonales (Mussen, 1985; Spivack y Shure, 1976). En el otro extremo las familias sobreprotectoras y restrictivas tienden a tener niños inhibidos, dependientes, poco asertivos y tímidos (Mussen, 1985; Spivack et al., 1976).

La literatura en el campo de la terapia familiar ha descrito diferentes dimensiones de la vida familiar que se relacionan con conductas interpersonales funcionales o disfuncionales. Por ejemplo, los tópicos que más frecuentemente se relacionan con una interacción familiar saludable tienen que ver con el uso adecuado del poder, la presencia de una coalición parental estable y cohesionada, la cercanía en las relaciones, la capacidad de negociación, autonomía y una comunicación adecuada. En las familias funcionales y saludables los miembros tienden a favorecer el contacto entre ellos, sus interacciones son afectuosas, abiertas empáticas y confiadas. En contraste los miembros de las familias disfuncionales habitualmente se muestran defensivos, distantes y hostiles. Las características que se adscriben a las familias funcionales corresponden a las descripción de contextos que fomentan el desarrollo de una adecuada autoestima en los niños (Reasoner, 1982); lo contrario ocurre en las familias disfuncionales cuyas características se asemejan a las que se describen para los contextos que contribuyen a desarrollar una baja autoestima. La autoestima es uno de los elementos considerados centrales en el desarrollo de una adecuada competencia social.

1.5.1.2 El Contexto Escolar.

La escuela es la segunda gran agencia socializadora para los niños. La escuela tiene dos tareas principales interrelacionadas: la educación y la formación (Lindsey, 1987). En este sentido existe una superposición entre las tareas de la escuela y las de la familia. Entrar a la escuela implica abrirse a las influencia de relaciones interpersonales con otros adultos significativos (los profesores y otras personas con que el niño tiene contacto a diario en la escuela) y con los pares. Cuando un niño entra a la escuela amplía dramáticamente su mundo social y junto con ello sus posibilidades de continuar su aprendizaje de habilidades sociales en una amplia gama de nuevas posibilidades con adultos y con niños mayores y más pequeños que él.



La enseñanza de conductas sociales se lleva a cabo en sala de clases como un currículo oculto, aún cuando el profesor no lo haga deliberadamente (Delamont, 1976; Fontana, 1985): el profesor es una persona que ejerce un gran poder e influencia en la vida del niño, le sirve como modelo de conductas sociales y a la vez moldea el comportamiento social del niño, ya sea intencionadamente o no, a través de los procesos de refuerzo (Patterson, 1975).

Una serie de estudios ha demostrado que existe una interacción recíproca entre la actitud de los profesores y la conducta de los alumnos en la sala de clases. La conducta de los estudiantes es modelada por la actitud del profesor y, a la vez, los estudiantes que presentan conductas sociales positivas (los que buscan al profesor inician los contactos en relación a las tareas, contestan las preguntas, sonrían al profesor y están atentos durante las lecciones), generalmente reciben más atención positiva de parte de los profesores y presentan rendimientos académicos mas altos que sus compañeros (Cartledge y Milbunrn, 1983 ; Michelson et al., 1983).

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

La autoestima de los profesores es otro factor que afecta la relación profesor – alumno y por lo tanto también la conducta social de los niños. Los profesores con una alta autoestima estimulan a los niños para que prueben sus propias destrezas, exploren nuevos campos, fijen sus propias metas y lleguen a ser más independientes. Son más propensos a ayudar a los niños a desarrollar estrategias de solución que a dar consejos o descalificar aquello que los niños consideran un problema. Este tipo de profesores fomenta en los niños un sentido de confianza y establece con ellos relaciones interpersonales positivas, que les permiten crecer con la confianza y la capacidad para funcionar independientemente. Los profesores que no tienen confianza en sí mismos, quienes tienen una baja autoestima son más propensos a criticar a los profesores que se sienten bien en relación a sí mismos. Quienes tienen una baja autoestima tienden a tener alumnos desmotivados, no los alientan a correr riesgos y suelen inducirlos a ser dependientes de los adultos (Reasoner,1982)

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

El modelo teórico de modificación conductual desarrollado en la década de los setenta presenta un cuerpo consistente de estudios que indican como la actitud del profesor influye directamente en la conducta de los estudiantes (Patterson,1975; O Leary y O leary, 1977) El estudio clásico de Madsen, Becker y Tomas, Reglas elogiar e ignorar: elementos de control en la escuela primaria, concluye que cuando los profesores ignoran en forma consistente las conductas inapropiadas de los alumnos estas disminuyen significativamente. De igual modo el elogiar y aprobar los comportamientos adecuados contribuyen a mejorar el comportamiento general de la sala de clases. Este estudio puso de relieve la importancia de la aprobación por parte del profesor de las conductas deseables en sus alumnos como un elemento clave en el manejo efectivo del grupo de alumnos de la sala de clases (Madsen, Becker y Tomas 1968)

Otro estudio interesante en relación al comportamiento del profesor y su influencia en los alumnos es el realizado por O'leary y O'leary (1970). Estos autores estudiaron el efecto diferencial de las reprimendas en voz alta y en voz baja que el profesor hace en la sala de clases. Se encontró que la mayoría de los profesores tienden a dar reprimendas en voz alta que aunque están dirigidas a un niño pueden ser escuchadas por toda la clase. Los autores diseñaron una situación experimental que pidieron a los profesores que cuando tuvieran que reprender a sus alumnos lo hicieran en voz baja de modo que solo fuera escuchado por el alumno reprendido. El resultado de esta intervención fue que las conductas disruptivas – aquellas que interrumpen e interfieren con el curso normal de la clase, disminuyeron en la mayoría de los niños. Resultados similares han sido reportados en otros estudios, como por ejemplo el de Jones y Miller (1974), el uso efectivo de la desatención para reducir conductas disruptivas en la sala de clases en escuelas primarias especiales.

Estos estudios ponen de relieve la fuerte influencia que tiene la atención del profesor sobre la conducta de los niños. El modo que los profesores prestan atención dentro de la clases, que atienden, a quien atienden, que dejan pasar, determinan en gran medida lo que los niños harán en las próximas ocasiones. A veces los profesores pueden inadvertidamente, estimular hechos desadaptativos por el solo hecho de prestarles atención.

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

Existen estudios que han investigado el efecto de la densidad de la población, es decir el número de niños por unidad de espacio, en el comportamiento. En general indican que las condiciones de sobrepoblación y hacinamiento dan como resultado un aumento de comportamientos agresivos y que las condiciones de alta densidad producen una disminución de los contactos personales cercanos entre los miembros del grupo (Krantz y Risley, 1977). David Fontana en su libro "Control en la sala de clases" recalca la importancia de la organización escolar en los problemas de conducta de los alumnos.

"La naturaleza de las reglas de la escuela del sistema de sanciones y castigos, la accesibilidad a las personas claves de la organización, la red social de apoyo, el estilo de liderazgo adoptado por los mismos administrativos más antiguos y más jóvenes de la escuela, la actitud hacia los problemas académicos y sociales de los niños y en general la filosofía y el ethos del colegio, todo ello juega un papel importante en las reacciones de los niños" (Krantz y Risley, 1977).

Aparentemente los colegios que demuestran sensibilidad ante las necesidades de cada uno de sus alumnos y que operan con un estilo afectuoso, constructivo y positivo, tienen menos problemas de conductas antisociales en sus alumnos que los colegios estilos punitivos menos orientados hacia los alumnos.

Los aspectos del contexto escolar que hemos revisado resaltan la importancia del ambiente físico y del clima escolar en la generación de conductas apropiadas e inapropiadas en los niños, los adultos significativos, la organización escolar, la actitud de los profesores, los estilos educacionales, y los aspectos ecológicos, son factores que juegan un papel importante en el desarrollo social de los niños.

1.5.1.3 El Grupo de Pares.

Una parte significativa del contexto escolar es el grupo de pares, que representa otro importante agente socializador del niño. La interacción con sus iguales afecta el desarrollo de la conducta social, proporcionándole al niño muchas oportunidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamientos adecuados e inadecuados en el ámbito social.

El grupo le da al niño la oportunidad de autoconocerse y de entrenar las habilidades sociales. Con sus pares el niño aprende a conocer sus propias habilidades y limitaciones y a discriminar entre lo bueno y lo malo en el ámbito de las relaciones interpersonales, gracias a la función de agente regulador que cumple el grupo de pares.

En el proceso de crecimiento personal son centrales el aprendizaje de formas de exponerse en público, el aprendizaje de las reglas y de la negociación, el desarrollo de conductas prosociales y la capacidad de enfrentar conflictos y relaciones competitivas. Todos estos aprendizajes tienen lugar dentro del grupo de pares. Las normas sociales y las conductas que facilitan la integración social son aprendidas dentro de este grupo. El contexto escolar le da al niño la oportunidad de entrar en contacto con otros niños formando parte de un grupo de pares. Fuera del contexto escolar, los niños pueden además pertenecer a otros grupos por ejemplo: equipos deportivos, grupos de barrio, grupos scouts, que contribuyen también a ampliar sus posibilidades de interacción social, y por lo tanto desarrollar sus habilidades sociales.

Pertenecer a un grupo de pares se considera esencial para el desarrollo de la competencia social. En ese sentido la disponibilidad social, es decir el acceso a interacciones sociales, se ha relacionado con ajuste social, mientras que lo opuesto, se ha relacionado con la presencia de severos problemas en el área de las relaciones interpersonales (Herbert, 1985).

La presencia de amigos crea un espacio social que permite la realización de una serie de comportamientos que en otros contextos serían impropios. Crea un espacio en que el niño puede explorar modos de expresión de actitudes hacia el otro sexo, conductas agresivas, actitudes en relación al colegio, al trabajo y a la sociedad en general. Si consideramos a la socialización como un proceso de instrucción que tiene que ver con las situaciones cotidianas, ésta se lleva a cabo en forma importante con el grupo de amigos, que le da al niño la posibilidad de adquirir y mejorar las habilidades necesarias para interactuar con otros.

Por último, la amistad contribuye a la socialización del niño a través de su impacto en la formación de la imagen de sí. El grupo de pares juega un rol importante en el desarrollo del yo social, tanto para los niños populares y no populares. La pertenencia a un grupo de pares en que experimentar relaciones cercanas fuera de las fronteras familiares le ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad, y a estrenar patrones nuevos de comportamiento en un ambiente protegido (Minuchin, 1974).

El status social de un niño en su grupo de pares se ha relacionado en muchos estudios con consecuencias negativas en otras áreas. Habitualmente al hablar de status social se está haciendo referencia al nivel de aceptación del grupo de pares. La aceptación de pares o popularidad de un niño se refiere al grado en que sus iguales lo evalúan positivamente o desean tener algún tipo de contacto con él. El rechazo de los pares se refiere a la medida en que un niño es negativamente evaluado por sus pares y activamente evitado por ellos.

Los estudios en el área del status social de los niños en el grupo de pares han relacionado la baja aceptación de los pares con deserción escolar, es decir aquellos niños menos aceptados por sus pares, tienen más posibilidades de desertar en el sistema escolar que sus iguales más aceptados. Las consecuencias de la baja aceptación de los pares va más allá de los problemas académicos, Por ejemplo, los niños impopulares presentan una mayor incidencia de problemas como: Trastornos conductuales, delincuencia juvenil y ser dados de baja del servicio militar por mala conducta (Combs y Slaby 1977).

En general el rechazo por parte de los pares se ha asociado a distintos tipos de conducta agresiva. En contraposición, la asociación de pares se ha asociado con características como ser amistoso, tener visibilidad social y un alto grado de participación social. Del mismo modo aquellos niños que son más aceptados por sus pares presentan una mayor frecuencia de conductas de apoyo a sus amigos, de refuerzos sociales positivos, de expresiones de amabilidad, junto a una mayor tendencia a ofrecer y aceptar iniciativas de amistad (Combs y Slaby 1977).

Además del status evidente entre el status social temprano la adaptación en etapas posteriores del desarrollo es interesante considerar la importancia de tener amigos, durante la infancia y también más adelante en la vida en relación a la salud mental.

El apoyo social se considera un medio para reducir el impacto de los estresores externos. Es así que tener un amigo cercano, alguien con quien hablar confidencialmente y compartir los propios problemas, reduce los efectos negativos de ciertos eventos estresantes.

Esto es cierto para los adultos y también para los niños. Existen estudios de autorreporte que indican que aquellos niños que de bajo status sociométrico experimentan además tensión e incomodidad en las situaciones sociales, y reportan mayor desagrado e insatisfacción en las situaciones sociales que sus pares más aceptados por el grupo (Putallaz y Gottman, 1983)

1.5.2 Dimensión Personal.

La conducta social como todas las conductas aprendidas es el resultado de una interacción entre variables ambientales y determinantes personales. Entre estos últimos se cuentan los factores constitucionales y los factores psicológicos. Entre los factores constitucionales que afectan la conducta social se consideran el temperamento, el género, la inteligencia y el atractivo personal. Entre los factores psicológicos se describen los procesos y estilos cognitivos, afectivos y conductuales.

1.5.2.1 Variables constitucionales.

El **temperamento** es una de las variables constitucionales que mayor impacto tiene en la conducta social, los niños muestran desde el momento de su nacimiento ciertos rasgos que están presentes en una amplia gama de comportamientos y que caracterizan su conducta en los estadios tempranos del desarrollo y los acompañan durante toda su vida. Thomas y Chess (1977) describen algunas características permanentes en las reacciones del niño, como por ejemplo su nivel de actividad motora, la regularidad de sus reacciones fisiológicas y su umbral de reacción a estímulos. Considerando estos criterios estos autores agrupan a los niños, desde su nacimiento, en tres diferentes categorías temperamentales.

1.- Niños fáciles: Aquellos que se adaptan fácilmente a los cambios ambientales, tanto física como psicológicamente, y que habitualmente tienen buen humor.

2.- Niños difíciles: Aquellos que tienden a sobrerreaccionar, evitan los cambios ambientales y se adaptan a ellos con dificultad, generalmente tienen mal humor.

3.- Niños Lentos: Aquellos que presentan un bajo nivel de actividad, se adaptan lentamente a los cambios ambientales y presentan una baja intensidad en sus reacciones.

Los niños que corresponden a cada una de estas categorías temperamentales reaccionan en forma diferente frente a los estímulos ambientales y consecuentemente reciben distintas reacciones de un entorno. Esta interacción temperamental típica con la familia y con los pares influye necesariamente en su proceso de socialización. Es como si el temperamento del niño moderara las reacciones del ambiente hacia él. Los niños fáciles tienden a tener interacciones positivas con sus padres y compañeros, habitualmente reciben refuerzos sociales positivos y probablemente perciben el mundo como un lugar agradable y acogedor.

Los niños difíciles tienden a generar interacciones negativas con su contexto social, rara vez reciben refuerzos sociales positivos y tienden a ser rechazados por sus compañeros. Habitualmente desafían la paciencia de sus padres y son descritos como niños muy demandantes. Cuando ingresan a la escuela pueden presentar problemas en su ajuste a las normas escolares y en la interacción con pares.

El **género** es otra variable importante a considerar cuando se analiza la conducta social. Los niños y las niñas tienen distintos tiempos de desarrollo. Por ejemplo, las mujeres tienen adquisición del lenguaje más temprana que los hombres. Como grupo las mujeres aprenden a leer y escribir antes que sus compañeros varones y presentan habilidades verbales y perceptivas más desarrolladas (Condemarin, Chadwick, Milicic 1981). Esto representa una clara ventaja en las habilidades de comunicación e interacción con los otros.

Los niños varones, como grupo presentan más conductas impulsivas y agresivas que las niñas, tanto en el hogar como en la escuela. Los padres y profesores por su parte, tienden a reforzar las conductas abiertamente agresivas en los varones y también las actitudes dominantes y competitivas en los juegos. En contraste las niñas tienden a presentar un mayor rango de conductas prosociales y menos reacciones abiertamente agresivas. En la misma dirección las niñas reciben más refuerzos positivos por ese tipo de conductas de los adultos significativos (Maccoby, 1970).

Cuando se compara a los niños y niñas en cuanto a los patrones de rechazo por parte de su grupo de pares también se observan interesantes diferencias. Los niños rechazados por el grupo generalmente presentan una alta frecuencia de conductas agresivas, en cambio las niñas rechazadas tienden a presentar ansiedad social, pasividad y timidez (Hymmel et al 1985).

De acuerdo a estos hallazgos, el ambiente social reacciona en forma diferente frente a hombres y mujeres, moldeando sus conductas de género al reforzar distintos patrones de comportamiento que pueden llevar a desarrollar distintos estilos en la competencia social del niño y de la niña.

El **atractivo físico** también se ha mencionado como una variable importante en la interacción social. Los niños populares son considerados más atractivos por sus pares que aquellos rechazados, existen estudios que muestran como la atención de los profesores se dirige más frecuentemente a los niños atractivos y también ocurre lo mismo con el refuerzo positivo (Mussen, 1985).

1.5.2.2 Factores Psicológicos.

Las habilidades sociales incluyen aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. A continuación mencionaremos los principales factores que han sido descritos en la literatura relacionados con las habilidades sociales.

1.5.2.2.1 Aspectos Cognitivos.

La inteligencia ha sido considerada como una variable importante en el desarrollo de las habilidades sociales, no sólo en términos de coeficiente intelectual, sino en un sentido más amplio como una habilidad general que subyace al desarrollo social. Los estudios que se han realizado acerca de la relación entre coeficiente intelectual y habilidades sociales muestran resultados contradictorios (Spivack et al 1976), aun cuando se considera que un cierto nivel de desarrollo cognitivo es determinante del desarrollo del funcionamiento social. Algunas habilidades generales como la sensibilidad hacia los problemas humanos, la capacidad para imaginar distintos cursos de acción y la habilidad para conceptuar medios en la solución de problemas interpersonales, se relacionan claramente con la competencia social (Cartledge y Milburn, 1983).

Los estilos cognitivos que se refieren a las características individuales del procesamiento cognitivo son un factor importante en el aprendizaje y la puesta en práctica de las habilidades sociales. Se han descrito dos tipos de estilos cognitivos: el estilo impulsivo y el estilo reflexivo. Los niños que tienen un estilo cognitivo impulsivo tienden a presentar tiempos de reacción muy rápidos, habitualmente no siguen bien

las instrucciones porque no se toman el tiempo necesario para procesar la información correctamente. En general estos niños presentan una baja tolerancia a la frustración.

Los niños reflexivos, en contraste, tienden a dilatar sus respuestas, ya que consideran todos los detalles posibles antes de responder. Estos niños tienen una buena capacidad para organizarse pero habitualmente no logran cumplir con lo que planifican, pues se les acaba el tiempo analizando aspectos irrelevantes del problema o situación que deben resolver.

Ambos estilos cognitivos han sido relacionados con problemas de competencia social, en polos opuestos (Ladd y Mize, 1983; Milicic, Arón, 1991), corresponden habitualmente a los estilos característicos de los niños impulsivos e inhibidos que fueron descritos en párrafos anteriores.

Spivack, Platt y Shure (1976) han descrito las habilidades sociocognitivas como importantes aspectos en dominio del ajuste social. La capacidad de toma de perspectiva (Role- Talking), definida como la habilidad para ponerse en el lugar del otro y de entender su punto de vista, es considerada como central en el desarrollo social. La capacidad para asumir roles alternativos y recíprocos con los pares le facilita al niño el desarrollo de la percepción de sí mismo como alguien coordinado con otro pero diferente.

El locus de control es otro de los conceptos claves en el aprendizaje social. Fue definido por Rotter (1954) como el grado en que uno generalmente piensa que es capaz de influir en su ambiente para obtener determinados efectos deseados. Los individuos que tienen un locus de control interno son aquellos que piensan que ejercen un cierto grado de control sobre su ambiente a través de su propio comportamiento, es decir, creen que pueden obtener ciertas consecuencias de su ambiente social como resultado de su propia conducta. Las personas que tienen un locus de control externo, por el contrario, se sienten a merced del ambiente y se ven así mismos como incapaces de influir en su entorno para obtener resultados deseados.

Los niños generalmente poseen un locus de control externo, lo que interfiere con los procesos de resolución de problemas interpersonales y con la percepción de reglas, normas, expectativas de los demás. En contraste, los niños inhibidos y tímidos habitualmente tienen un locus de control marcadamente interno, lo que los lleva a sentirse responsables de sus fracasos sociales, y a atribuir el ser rechazado por sus compañeros a problemas personales.

El concepto de expectativa de la propia eficacia fue acuñado por Bandura (1979), y se refiere al grado en que una persona se considera capaz de realizar las conductas requeridas para obtener un cierto resultado. Este sentido de confianza en las propias habilidades para realizar una determinada conducta es también un elemento central de las habilidades sociales. De hecho una persona puede tener las destrezas para realizar una determinada tarea, pero carecer de la confianza en sus propias habilidades para realizarla adecuadamente y, por lo tanto, no se arriesga a intentarlo. En ese sentido, lo que define que una determinada conducta social sea realizada, no depende tanto de la tarea como de las propias convicciones acerca de la eficacia personal. Esta línea de pensamiento apunta a la importancia de crear condiciones que promuevan expectativas realistas en relación a las propias capacidades.

También se ha relacionado con los problemas de inadecuación social los pensamientos negativos y las ideas irracionales (Beck 1967), ha presentado evidencia en la que los pacientes ansiosos y depresivos muestran pensamientos negativos como sentimientos de culpa, autocríticas, ideas de privación y desconsideración de sí mismos. Albert Ellis (1973) por su parte, en su libro "Terapia Racional Emotiva", afirma que las experiencias emocionales de los seres humanos no están determinadas por los hechos concretos que les acontecen sino más bien por las evaluaciones de cada uno de esos sucesos. Las ideas irracionales tales como "debo ser querido por todos y cada uno de los que me rodea" o "debo ser perfecto en cada uno de mis actos" pueden jugar un papel importante en los problemas de ajuste social, ya que contribuyen a una visión distorsionada del yo y de la realidad y pueden interferir con el aprendizaje de habilidades sociales.

1.5.2.2 Aspectos Afectivos.

Las ideas irracionales incluyen tanto factores cognitivos como factores afectivos. Los factores afectivos son otra de las dimensiones importantes de las habilidades sociales. A un nivel muy básico se refiere al reconocimiento y etiquetamiento de la expresión de emociones en los otros. En un segundo nivel implica el aprendizaje de modos adecuados para expresar una variada gama de sentimientos y emociones.

La autoestima es un constructo afectivo- cognitivo central en el desarrollo. Se ha descrito como la dimensión afectiva del concepto de sí y estrechamente ligada a otros constructos cognitivos como locus de control y expectativas de la propia eficacia. El concepto de autoestima incluye dos aspectos principales: un sentido de eficacia personal y un sentido de autovaloración (Branden, 1981).

Reasoner se refiere a los niños con una alta autoestima y con una baja autoestima describiéndolos como sigue:

“La autoestima se refiere a un sentido de autorrespeto, confianza, identidad y propositividad del individuo. Su presencia distingue claramente a los individuos muy productivos de aquellos que fracasan, que desertan o caen en la droga y alcohol como una forma de escape (...) los individuos con una alta autoestima demuestran un alto grado de aceptación de sí mismos y de los demás. Reconocen sus propias fortalezas así como las habilidades especiales de los otros. Aquellos que presentan una alta autoestima se sienten seguros en su ambiente y en sus relaciones sociales. Presentan un sentido de pertenencia y vínculo con los demás. Cuando se enfrentan a desafíos o problemas responden con confianza y generalmente alcanzan un alto grado de éxito. Se sienten orgullosos de sí mismos y se responsabilizan por sus propias acciones... En contraste a ellos están los individuos que presentan una baja autoestima, que son temerosos y no se arriesgan por temor a un fracaso, que se preocupan de lo que los demás piensan de ellos o de sus actos y que en general no son capaces de enfrentar las demandas que se les ponen”.

(Reasoner, 1982.pp.1-2)

En estudios realizados en niños de escuelas básicas en Chile, la autoestima apareció como un factor muy relacionado con el rechazo y la aceptación de pares (Milicic y Arón 1990).

La baja autoestima ha sido considerada como un factor inhibitorio de la conducta social. Los niños con una baja autoestima aunque saben qué es lo que deben hacer para alcanzar ciertas metas en una situación social, ni siquiera tratan de hacerlo porque se sienten incapaces de realizarlo.

Otro aspecto importante de la dimensión afectiva son los afectos disfuncionales que interfieren en la interacción social. Entre las emociones disfuncionales que se relacionan con los problemas en la competencia social están la ansiedad social y la depresión que son emociones que a menudo se han relacionado con evitación y sentimientos de inadecuación social. Las familias y las escuelas que utilizan estrategias de disciplina basadas en castigo y críticas negativas tienden a elicitar reacciones de ansiedad en los niños y en el largo plazo sentimientos de inadecuación social. Se considera que tanto la angustia como la depresión tienen efectos inhibitorios sobre la conducta social.

1.5.2.2.3 Aspectos Conductuales.

Finalmente existen ciertos aspectos conductuales en la competencia social, éstos se refieren a los atributos específicos de las habilidades sociales, es decir, aquellos rasgos específicos de la interacción social que facilitan el intercambio social y que están presentes en los niños socialmente competentes. Uno de los atributos básicos de las habilidades sociales es la apertura, que implica no solo mostrarse sino también ser receptivo a la otra persona. La cordialidad y la asertividad son otros rasgos importantes presentes en las personas que tienen competencia social. (Dowrick, 1986).

Se han identificado algunas respuestas que son típicas de aquellos niños más aceptados por sus pares, como por ejemplo iniciar interacciones sociales, presentar conductas de compartir, comportamientos corteses, expresar el enojo sin usar palabras o acciones agresivas, entregar refuerzos positivos, tener autocontrol, responder a experiencias de vida críticas con conductas constructivas, participar en comportamientos cooperativos con pares (Cartledge y Milburn, 1980).

Por otra parte se ha identificado un grupo de conductas que serían típicas de los niños rechazados. Estas son las agresiones físicas y verbales, las conductas disruptivas y competitivas junto a la ausencia de conductas cooperativas (Diez et al., 1988).

Varios estudios han puesto de manifiesto la importancia de la socioempatía en la aceptación por parte de los pares. Este término, se refiere a la capacidad de percibir correctamente el status y la posición de uno mismo y de los demás en un determinado contexto social (Hartup,1970). El darse cuenta adecuadamente del contexto social es importante en términos de adaptar el propio comportamiento al entorno. Por ejemplo muchas conductas consideradas rudas o disruptivas ocurren cuando el niño no es capaz de percibir apropiadamente el contexto social en el que se encuentra.

1.5.3 Problemas de Competencia Social.

Aunque no hay datos definitivos al respecto, parece ser que entre un 5 y un 25% de los niños experimentan dificultades en las relaciones interpersonales. Asher y Ranshaw (1981) constatan que entre un 5 y 10% de los niños no es elegido por ningún compañero. Por su parte Coie y Dodge (1983) encuentran que el 20% de los niños de un clase son ignorados o rechazados por sus iguales.

La aceptación social y el grado en que un niño es querido por sus iguales, es un importante índice del ajuste y la adaptación actual de ese sujeto y es un buen predictor de la adaptación futura. Los niños que son ignorados por sus compañeros tienen baja o nula aceptación de sus compañeros y bajo o nulo rechazo. Y sobre todo los que son rechazados presentan baja o nula aceptación y alto rechazo, por lo que constituyen grupos de riesgo de diversos problemas en la infancia y adolescencia.

Hoy en día disponemos de amplia información que nos permite afirmar que un amplio repertorio de habilidades sociales, es el mayor determinante de la aceptación social en la infancia. Los niños socialmente habilidosos son los más aceptados y queridos mientras que los niños menos hábiles son meramente ignorados o activamente rechazados por sus iguales. El niño que no posee conductas interpersonales valoradas por los pares, resulta tan poco reforzante que los otros niños tratan de minimizar el contacto con él.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto no es ninguna exageración decir que en todos los grupos de niños hay alguno que presenta problemas en la competencia social y por tanto, en otras áreas del ajuste y la adaptación. En todas las aulas hay algún niño o niña que experimenta problemas para relacionarse que lo pasa mal, o que no disfruta con los demás. Algunos niños no saben enfrentarse, ni enfrentar los insultos de los compañeros. Otros no responden de buena manera cuando los compañeros se acercan para jugar, hay algunos que no inician una conversación cuando están en una nueva situación, no tienen amigos íntimos, no cooperan, se inhiben en las situaciones interpersonales, se aíslan, se someten y tienen dependencia de los otros o no interactúan con los demás. Otros se muestran tímidos y no hablan, otros evitan el contacto social con otros, mientras otros se muestran dominantes y agresivos.

Algunos fracasan en afirmar su postura con los demás porque no saben decir las cosas asertivamente. Hay quienes experimentan una gran ansiedad cuando tienen un conflicto con otra persona y se doblegan ante ella, les cuesta hacer amigas y amigos, se muestran apáticos e indiferentes, en las situaciones interpersonales, no se defienden, prefieren estar con niños más pequeños o les gusta estar solos. Podríamos seguir mencionando múltiples y variadas dificultades que los niños y niñas pueden experimentar cuando se relacionan con los iguales.

Es preciso señalar que los problemas de relación existen independientemente o en conjunto con otros problemas cognitivos y/o emocionales. Y que mucho de estos problemas de relación tienen un efecto negativo en el rendimiento escolar. También hay que tener en cuenta que cuando se presentan problemas en el área de las relaciones interpersonales, hay que determinar cuando existe un deterioro social generalizado y por tanto constituye un problema grave, y cuándo se trata de un déficit social situacional o puntual en un niño de funcionamiento normal.

En la Bibliografía examinada, fundamentalmente se presentan dos modelos explicativos de la inhabilidad social en la infancia: uno es el modelo de déficit y el otro es el modelo de interferencia.

Según el modelo de déficit de habilidad o de déficit en el repertorio conducta, los problemas de competencia social se explican porque el sujeto no cuenta el repertorio y las conductas necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal, el sujeto no sabe porque nunca lo ha aprendido. Puede ocurrir que el sujeto no tenga conocimiento del comportamiento deseable en un conjunto determinado. En psicología infantil este ha sido el modelo mas utilizado y del que se han derivado múltiples acercamientos de enseñanzas de esas habilidades que el sujeto no tiene en su repertorio.

Existen diversas explicaciones de por que el sujeto no dispone de esas habilidades interpersonales, por ejemplo: inadecuada historia del reforzamiento, ausencia de modelos apropiados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje. Los siguientes ejemplos se explican por el modelo de déficit: si un niño de seis años no alaba ni elogia a su compañero nunca, es mas, solo saca a relucir sus aspectos negativos, puede ser que en su contexto mas próximo estas habilidades nunca se pongan en juego o nadie le ha enseñado que son relevantes, o si alguna vez lo ha hecho no se los han reforzado.

Bajo la hipótesis de interferencia también llamada del déficit de ejecución aunamos varios de los modelos explicativos que afirman que el sujeto tienen o puede tener en su repertorio determinadas habilidades, pero no las pone en juego porque factores emocionales, cognitivos o motores interfieren con su ejecución. Por ejemplo, Miguel sabe como mantener una conversación con Laura, pero no lo hace porque teme que ella le diga que no quiere hablar con él. Raquel quiere jugar con sus compañeras en el recreo sabe como pedirles pero se inhibe y no lo intenta, su miedo al fracaso, su temor al rechazo, la paraliza.

Entre las variables que interfieren la ejecución y/o actuación de las habilidades sociales, reseñamos: pensamientos depresivos, pobre habilidad de solución de problemas, inadecuadas habilidades para ponerse en el lugar de las otras personas, bajas expectativas de autoeficacia, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, comportamiento motor, atribuciones inexactas, autoafirmaciones negativas, creencias irracionales por ejemplo exageración, déficit en percepción y discriminación social, expectativas negativas, indefensión, pensamientos de autoderrota y frustración.

Según este modelo la conducta manifiesta no es necesariamente un indicador de la competencia social, el sujeto puede saber como comportarse en cierta situación y no hacerlo por ansiedad porque piensa que le saldrá mal, o porque quiere conseguir otros objetivos. Es distinto el niño que no sabe que hacer en una situación determinada, que el niño que sabe que se ha de hacer, cual es la conducta social adecuada pero que fracasa en ejecutarla por diversas razones.

Por ejemplo cogniciones disfuncionales o autoafirmaciones negativas, hay niños socialmente pasivos (no inician relaciones con sus iguales), pero hay otros que además son evitadores de los iguales, ni inician ni responden a las aproximaciones de los otros.

Así pues podemos deducir que los problemas de relaciones interpersonales se deben a déficit en el repertorio o en problemas de ejecución. Los comportamientos inadecuados son consecuencia de aprendizaje social particular o de su ausencia por lo que la falencia o los déficit en habilidades sociales deben ser interpretados como consecuencia de un aprendizaje incompleto o defectuoso. Por eso, la superación del problema se logra con la aplicación sistemática de procedimientos que potencian el aprendizaje de los repertorios inexistentes y eliminan o disminuyen las conductas inadecuadas. El conocimiento del tipo de problema que tienen los niños es importante para la intervención ya que determinados problemas responden mejor a determinadas estrategias metodológicas.

Los investigadores en esta área han hecho distintas clasificaciones de los problemas de habilidad social en la infancia y adolescencia, la clasificación mas conocida es la que diferencia entre **déficit** y **excesos sociales**.

Los déficits sociales son patrones de conducta inhibida y silenciosa generalmente acompañados de patrones de evitación social. Los sujetos que generalmente exhiben déficits sociales son niños y niñas a los que se les atribuye el índice sociométrico de ignorados, esto es reciben ninguna o poca elección y poco o ningún rechazo de sus compañeros: son introvertidos, reciben bajas puntuaciones en interacción con otros, sus compañeros y compañeras se olvidan de ellos en sus descripciones o les califican de modo neutro e indiferente, son vistos por sus compañeros como tímidos y tranquilos.

Los excesos sociales son patrones de conducta activa y de interrupción explosiva que aparecen con mayor frecuencia, intensidad o duración que lo esperado. Los sujetos que generalmente exhiben excesos sociales son niños o niñas que se les otorga el status sociométrico de rechazados, es decir sujetos con pocas o ninguna elección y muchos rechazados por parte de sus compañeros. Son sujetos que: emiten excesivas conductas externalizadas, reciben alta puntuación en interacción con otros, pero estas son negativas y de matiz punitivo. Sus compañeros los clasifican con descripciones negativas, son vistos por sus profesores como agresivos e hiperactivos.

Para ilustrar los déficits y excesos sociales y basándonos en las aportaciones de distintos autores (Asher y Coie, 1990; Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986; Herbert, 1986; Putallaz y Gottman, 1986) hacemos seguidamente una breve descripción de un niño socialmente aislado o tímido y de un niño agresivo, señalando que entre estos dos polos existe un continuo en donde se contempla una amplia gama de comportamientos sociales.

En la bibliografía especializada se habla de aislamiento social, timidez, retraimiento social, y conducta socialmente inhibida para referirse a un patrón conductual, o conjunto de conductas, que resultan en un escape o evitación del contacto social con otras personas. El niño tímido evita las interacciones sociales, pasa apuros (ansiedad, ahogo, rubor, taquicardia, sudoración) en ellas se encuentra infeliz y ansioso, se muestra inhibido, pasivo, celoso, inseguro, apático, indiferente, introvertido, reservado. Los niños tímidos no inician ni responden a las interacciones, su frecuencia de interacción es nula o muy escasa, se enrolan más en juegos solitarios que en grupo, juegan poco o nada y no se implican en el juego, no toman iniciativa en los juegos y se limitan a imitar y seguir las directrices de los otros. Son los niños que se pasan el recreo merodeando el patio o esperando que suene la señal de término de recreo. Son vistos como introvertidos, pasivos y temerosos del contacto social, permanecen aislados y tienen pocos amigos. Tienen miedo a no gustar a los otros niños, miedo a ser rechazados en los juegos y tienen sentimientos de inferioridad y baja autoestima. Emiten más conductas de miedo, ansiedad y depresión y sus problemas sociales son más de ejecución que de adquisición o repertorio. Tienen sus derechos violados por los demás y permiten que los demás elijan por ellos. Son niños básicamente olvidados, aunque ligeramente impopulares. Son solo moderadamente prosociales porque aunque presentan pocos comportamientos antisociales, presentan también pocas conductas prosociales por lo que con el tiempo pueden llegar a tener reputación negativa entre sus iguales.

Los profesores los clasifican como callados y tímidos y en muchas ocasiones no los identifican como sujetos con problemas ya que las conductas que presentan no son perturbadoras. El aislamiento social puede pasar desapercibido porque no llama la atención de los adultos, y en muchas ocasiones puede ser reforzado por ellos.

En el polo opuesto del niño socialmente inhibido se encuentra el niño agresivo, los niños agresivos tienen una conducta beligerante, explosiva e impredeciblemente hostil, ignoran y violan los derechos de los otros, molestan a los demás, amenazan, insultan, amedrentan, menosprecian, violentan, dominan, provocan, agreden, humillan y desprecian a los otros, intimidan y utilizan violencia física, verbal y gestual. Son crueles e irritables, solo se preocupan por conseguir sus intereses, sin tener en cuenta los de los demás. Son mandones se meten en discusiones y peleas, suelen tener conflictos frecuentes con los iguales y los adultos, desafían la autoridad. Los profesores los identifican como perturbadores del grupo, interactúan con sus iguales frecuentemente, pero esta interacción suele ser negativa. Son niñas y niños activamente rechazados por sus compañeros, que llegan a evitar el contacto con ellos. Estos son los niños y niñas que se lo hacen pasar mal a los otros. Se comportan de una forma que resulta desagradable para sus iguales por lo que no suelen ser queridos por ellos, aunque son muy conocidos y populares en el grupo. Utilizan estrategias de relación con sus pares que pueden resultar efectivas en el momento, porque consiguen sus objetivos e intereses inmediatos, pero son inadecuados y a la larga los demás lo rechazan y evitan porque generan en ellos sentimientos de odio, venganza, frustración y humillación.

1.5.4. Necesidad de enseñar habilidades de interacción social.

En la actualidad la enseñanza de habilidad de interacción social se ha debilitado, tanto en la familia como en la escuela, La familia debido a distintas razones como envío temprano a la escuela, familias nucleares, incorporación de la madre al mundo laboral, ha disminuido sensiblemente la enseñanza de conductas interpersonales a sus miembros y delega esta responsabilidad a otras instituciones especialmente las escolares. Sin embargo los aspectos interpersonales no se enseñan sistemáticamente en la escuela.

La conducta interpersonal no se aborda directamente en la escuela por distintos motivos: En algunos casos se piensa que la función principal de la escuela es la enseñanza de aspectos académicos, se cree además que la competencia social es de la familia u otras instituciones, se cree además que el aprendizaje de la competencia social se hace de manera espontánea o por simple instrucción verbal sin necesidad de una enseñanza sistemática. También se presentan recelos y existe algún cuestionamiento de la relevancia de este tema y de la implicación del profesorado, muchas veces aunque se valore la importancia del aprendizaje de las habilidades sociales, los profesionales implicados ni se encuentran preparados para afrontar su enseñanza.

Ocurre que la escuela como consecuencia fundamentalmente de los cambios sociales acoge a niños mas pequeños (al adelantarse la edad de ingreso a los centros educativos) a niños mayores (al aumentar los años de escolaridad obligatoria) acoge a niños de poblaciones marginales (al producirse un aumento en la cobertura infantil) , acoge integra alumnos con minusvalía, sujetos que habitualmente habían sido atendidos fuera de la corriente ordinaria en otras instituciones y/o asistenciales. La escuela actualmente detecta un notable aumento de los problemas en los alumnos y constata que muchas de estas dificultades, están relacionadas con déficit e inhabilidad social en los niños y por lo tanto demanda nuevas estrategias de intervención. La institución escolar no puede permanecer ajena a estos hechos y tiene que modificar sus estrategias de e intervención adaptándolas a las nuevas responsabilidades en este campo ya que parece indiscutible que un objetivo claro de la institución es enseñarle a las niñas y niños a relacionarse adecuadamente con las personas que le rodean tanto sus iguales, como los adultos.

Afortunadamente en este momento asistimos a un renaciente interés en el papel de la escuela en el desarrollo social de la escuela y hay un nuevo énfasis en la responsabilidad de la institución escolar en fomentar y promocionar la competencia social del alumnado. La escuela se ve como una importante institución de socialización, proveedora de comportamiento y actitudes sociales; solamente la familia puede estar por delante de ella en su función socializadora. El aula, el colegio, el recreo, son contextos sociales donde las criaturas pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí, la escuela constituye pues uno de los entornos mas relevantes del desarrollo social de las niñas y niños por lo tanto para potenciar enseñar habilidades de relación interpersonal.

Por lo que venimos exponiendo hasta el momento podemos avanzar la clara conclusión de que es necesario enseñar habilidades sociales en el contexto escolar. Esta enseñanza debe hacerse del mismo modo que se hace la enseñanza de otros aspectos, es decir hay que enseñar habilidades sociales de un modo **directo, intencional y sistemático**, las habilidades sociales no mejoran por simple observación, ni por la instrucción informal, se necesita una instrucción directa. Los niños que tienen déficit en su habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles, Para que esto de produzca se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática.

Es necesario que el entrenamiento y la enseñanza de las habilidades sociales se incorpore de modo sistemático en los currículo lo que implica necesariamente que esta área tiene su horario, planificación y estrategias de evaluación como otras áreas curriculares.

Esta necesidad de enseñanza de los aspectos interpersonales en la escuela, se torna urgente e imprescindible con ciertos niños y niñas que representan grupo de riesgo potencial de experimentar serias dificultades en su relación con los demás. Entre ellos señalamos a los que presentan necesidades educativas especiales (Monjas, 1992), a los alumnos con alteraciones comportamentales (Monjas y Arias 1990) y a los que sufren rechazo y aislamiento social. Para estos niños y niñas el logro de relaciones adecuadas con los demás a de ser un objetivo prioritario por lo que es un necesidad imperiosa actividades de enseñanza- aprendizajes de los aspectos interpersonales.

Capítulo 2: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

En este capítulo se describe el diseño de la investigación llevada a cabo, considerando los siguientes elementos: pregunta de investigación planteada, objetivo general y específicos, sujetos participantes en proceso de investigación y metodología de investigación.

2.1 Pregunta de Investigación.

¿Cuáles son los procesos de promoción de habilidades sociales que las Educadoras de Párvulo utilizan en niño/as que cursan primer y segundo nivel de transición de colegios particulares subvencionados que participan en Comité Comunal de Educadoras de Párvulo de la comuna de Valparaíso?

2.2 Objetivo General.

Describir procesos de promoción de habilidades sociales que educadoras de párvulo utilizan con las y los niña/os que cursan primer y segundo nivel de transición de colegios particulares subvencionados que participan en Comité Comunal de Educadoras de Párvulos de la comuna de Valparaíso.

2.3 Objetivos Específicos.

- 1) Determinar habilidades sociales que son abordadas en el aula por educadoras de niño/as que cursan primer y segundo nivel de transición.
- 2) Identificar actividades de promoción que utilizan las educadoras para desarrollar habilidades sociales en niño/as que cursan primer y segundo nivel de transición.
- 3) Observar habilidades sociales presentes en niño/as que cursan primer y segundo nivel de transición.
- 4) Elaborar propuestas de trabajo de habilidades sociales en el aula orientada a educadoras, sistematizadas en Manual de Trabajo.

2.4 Selección de los Sujetos.

Los sujetos considerados en este estudio corresponden a las Educadoras de Párvulos integrantes del comité Comunal de Educadoras de Párvulos de la comuna de Valparaíso entre los años 2009 - 2010, correspondientes a los siguientes colegios particulares subvencionados tanto de la comuna de Valparaíso como de Viña del Mar:

- Colegio Jorge Williams, Cerro Los Placeres, Valparaíso.
- Colegio Lorenzo Izurriaga, Cerro O'Higgins, Valparaíso.
- Sala Cuna Cerro Alegre, Valparaíso.
- Colegio Blanca Vergara – Forestal, Viña del Mar.
- Colegio Fray Luis Beltrán, Cerro Barón, Valparaíso.
- Centro Educacional CENINES, Cerro Barón, Valparaíso.
- Colegio Vacarezza Playa Ancha, Valparaíso.
- Colegio Juana Ross, Valparaíso.
- Jardín Infantil Carrusei, Valparaíso.
- Colegio Santa Ana, Sector La Matriz, Valparaíso.
- Colegio Nuestra Señora de Lourdes, Valparaíso.

Como características de este comité, es posible señalar que funciona desde el año 2001 en la comuna de Valparaíso, cuyas integrantes se reúnen en forma voluntaria y cada quince días (los jueves) alrededor de las 18:00 hrs. en las dependencias de alguno de los colegios integrantes. Está conformado por Educadoras de Párvulo de I y II nivel de transición, cuyo objetivo es generar una instancia de perfeccionamiento entre pares. Surge a propósito del proceso de renovación de los programas pedagógicos en Educación Parvularia ocurrido en ese momento y se origina como organización autónoma y sin fines de lucro que recibe apoyo técnico desde el Ministerio de Educación a través de la Secretaria Ministerial de Educación, V Región.

Es en este espacio donde surge la inquietud de parte de las Educadoras de Párvulos por la forma de abordar en el aula del ámbito de formación personal y social, ya que a modo de diagnóstico integrantes del comité observan que por lo menos hasta el año 2008 si bien cada una de ellas aborda este ámbito con determinadas metodologías de trabajo, no necesariamente surge de una planificación educativa que permita evaluar los aprendizajes alcanzados por las niñas y los niños con quienes trabajan en el aula en forma diaria.

2.5 Metodología de Investigación.

2.5.1 Investigación – Acción.

El equipo investigador incorporará como metodología de investigación la **Investigación – Acción**, ya que un miembro de las investigadoras efectivamente pertenece y lidera el comité de Educadoras de Párvulo de la comuna de Valparaíso, con 8 años de ejercicio profesional en esta línea de trabajo. Se propone que además “la investigación acción es una forma de estudiar, de explorar una situación social con la finalidad de mejorarla” (Suárez, 2002)³, tipo de investigación que es especialmente utilizada en el área educacional. Por lo que al conocer la forma en que educadoras trabajan este ámbito y proponer nuevas formas de abordaje, se está contribuyendo a mejorar las prácticas desde su propio espacio profesional tal como lo plantea Eliot por cuanto “el objetivo prioritario de esta metodología de investigación consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliott, 1993).

En el caso de este proceso investigativo se considera que como tipología de investigación – acción se utilizará la **diagnóstica**, ya que se pretende recoger antecedentes de la realidad, interpretarlos, establecer un diagnóstico y recomendar finalmente algunas medidas de acción específicas a través de las propuestas de trabajo que se desea llevar a cabo en el manual en referencia.

Siguiendo las recomendaciones de diversos autores sobre cómo planificar y desarrollar un proceso de investigación - acción (Bartolomé, 1994b, 1997; Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Pérez Serrano, 1990) y retomando las etapas fundamentales propuestas por Lewin, se describen a continuación las actividades implicadas en el ciclo de investigación - acción en el ámbito socioeducativo.

³ Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1 N° 1 (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Mercedes Suárez Pazos.

2.5.2. Ciclo de la Investigación Acción.

2.5.2.1 Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema.

Generalmente, el inicio de una investigación-acción supone una **indagación reflexiva** por parte del grupo acerca de su propia práctica con el objetivo de identificar aquellas situaciones problemáticas que se desean cambiar, tarea que no siempre es fácil. Los problemas en la investigación - acción se pueden entender como una dificultad sentida o una carencia que el profesorado detecta en su práctica docente y que desearía cambiar o mejorar.

El descubrimiento del problema puede surgir:

- De una reflexión del grupo sobre las necesidades sentidas.
- De la observación sistemática de un profesor/a en su aula.
- A partir de entrevistas informales a alumnos o colegas.
- De la observación realizada por otro profesor/a o facilitador/a.
- A raíz de un informe o documentos en los que se ofrece información sobre situaciones educativas que crean interrogantes.
- Examinando las diferencias entre la realidad de la práctica social y educativa en una situación concreta y lo que se pretende que realmente sea. Detectando incoherencias o inconsistencias entre lo que pretendemos y lo que realmente ocurre.

Es necesario que la identificación de una preocupación temática y el planteamiento del problema surjan de las necesidades sentidas y percibidas por el grupo, sean relevantes para las personas implicadas, lo asuman como propio, que estén dispuestas a resolverlo, tengan aplicabilidad a corto plazo y los resultados conduzcan a la mejora y el cambio. Se debe evitar elegir problemas demasiado generales, quedarse en los síntomas o en problemas superficiales, así como elegir problemas demasiado técnicos o que estén más orientados a la producción de conocimiento que a la transformación de la práctica.

En el caso particular de esta investigación, se observa que el problema ha sido detectado por las mismas educadoras integrantes del comité de Educadoras de Párvulos de Valparaíso ya que son ellas quienes realizan un diagnóstico de la forma en que están abordando en el aula el ámbito de formación personal y social. Por tanto, sería parte de sus necesidades sentidas que a raíz de una reflexión grupal comparten como problemática a abordar con las niñas y los niños con quienes trabajan.

2.5.2.2 Elaboración de un plan de actuación.

El plan es acción organizada, y por definición, debe anticipar la acción. Identificada la preocupación temática, se debe planificar una estrategia de actuación. Se trata de decisiones prácticas y concretas acerca de ¿qué debe hacerse?, ¿por parte de quién?, ¿cuándo y cómo hacerlo?, ¿con qué recursos (materiales y temporales) contamos?, ¿cómo se repartirán las tareas entre los miembros del grupo?, ¿reuniones de equipo a realizar?

Planificar es una acción flexible y abierta al cambio. Cualquier propuesta de acción que se acuerde tras el período de reflexión inicial debe entenderse siempre en un sentido hipotético, puesto que sólo su puesta en práctica y su análisis permitirán recoger evidencias del alcance y consecuencias de las acciones emprendidas.

De acuerdo con el enfoque metodológico adoptado, se intenciona el hacer corresponder por fases los objetivos de la investigación con los distintos momentos o actividades que configuran el proceso de investigación – acción. Es así como se secuencian y se distinguen temporalmente cuatro fases como se describe a continuación:

FASE 1	
<u>Objetivo 1:</u> Determinar habilidades sociales que son abordadas en el aula por educadoras de niño/as que cursan primer y segundo nivel de transición.	
Actividades	Técnicas e Instrumentos
a) Presentar Proyecto de Investigación en reunión del Comité.	Entrevistas Focalizadas a Educadoras de Párvulo integrantes del comité. Registro mediante grabadora entrevistas. Transcripción Entrevistas Focalizadas. Análisis de la Información: análisis de contenido temático.
b) Negociar con Educadoras del Comité su grado de participación en el estudio y compromiso como colaboradoras de esta investigación.	
c) Elaboración de Instrumento: Entrevista Focalizada.	
d) Recogida de información a través de entrevistas.	

Cuadro 1: Fase 1 proceso investigación-acción. Fuente: Creación propia.

FASE 2	
<u>Objetivo 2:</u> Identificar actividades de promoción que utilizan las educadoras para desarrollar habilidades sociales en niño/as que cursan primer y segundo nivel de transición.	
Actividades	Técnicas e Instrumentos
a) Presentación contenidos de definición habilidades sociales.	Taller Grupal Lluvia de Ideas sobre propuestas de actividades.
b) Consultar por propuestas de actividades.	
c) Sistematización de propuestas de actividades.	

Cuadro 2: Fase 2 proceso investigación-acción. Fuente: Creación propia.

FASE 3	
<u>Objetivo 3:</u> Observar habilidades sociales presentes en niño/as que cursan primer y segundo nivel de transición.	
Actividades	Técnicas e Instrumentos
a) Planificación actividades en función de habilidad social a desarrollar.	Planificación actividades. Lista de Cotejo.
b) Aplicación actividades propuestas.	
c) Observación de conductas de las niñas y los niños en el aula.	

Cuadro 3: Fase 3 proceso investigación-acción. Fuente: Creación propia.

FASE 4	
<u>Objetivo 4:</u> Elaborar propuestas de trabajo de habilidades sociales en el aula orientada a educadoras, sistematizadas en Manual de Trabajo.	
Actividades	Técnicas e Instrumentos
a) Sistematización propuestas actividades en torno a Habilidades Sociales.	Manual de Trabajo.

Cuadro 4: Fase 4 proceso investigación-acción. Fuente: Creación propia.

2.5.2.3 Desarrollo del plan y recogida de categorías sobre su puesta en práctica.

En esta etapa se pone en práctica el plan de acción propuesto previamente. Consiste en poner en acción las ideas y supuestos planificados previamente. En ese sentido, la acción está guiada por la planificación, pero una acción críticamente implicada no se haya completamente controlada por un plan. La acción tiene lugar en tiempo y se enfrenta a limitaciones políticas, personales y materiales reales. Generalmente el plan de acción contempla gran variedad de circunstancias y prevé otras, pero a éstas cambian modificando lo previsto.

2.5.2.4 Reflexión, interpretación de resultados.

No es suficiente realizar una descripción detallada de lo que acontece durante la marcha del plan de acción. El objetivo de la investigación-acción es comprender la realidad para transformarla; una comprensión profunda de lo que sucede y porqué sucede. Para ello es necesario reflexionar.

La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos educativos, de los problemas que han surgido en la puesta en marcha del plan. Se reflexiona sobre el plan de acción sobre todo el proceso, y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo realmente conseguido. Se reflexiona sobre los cambios experimentados a nivel personal y grupal y sobre los efectos de cambio experimentados en la propia realidad educativa.

2.5.3 INSTRUMENTOS PARA LA GENERACIÓN DE CATEGORÍAS.

A continuación se presenta un marco referencial en relación a los instrumentos que se utilizarán para la recogida de la información a partir del modelo de investigación asumido y que son de carácter cualitativo.

2.5.3.1 Entrevista Focalizada:

Bajo la modalidad de entrevista focalizada el investigador construye previamente un guión temático donde a través de una conversación libre se intenta recoger la información por medio de preguntas abiertas, circulares y que llevan a la entrevistada a la reflexión. Se intenta por tanto, "focalizar progresivamente el interrogatorio hacia cuestiones cada vez más precisas y ayudar a que el entrevistado se exprese y aclare, pero sin sugerir sus respuestas" (Rodríguez et al 1996: 168).

En este caso, las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales ya que el objetivo básico de la entrevistadora es conocer la posición de las participantes y captar la complejidad de sus experiencias individuales, por tanto, se plantea su realización de manera individualizada.

Esta entrevista se focaliza en determinadas temáticas relacionadas con el objetivo de este estudio y que se realizará a las 14 Educadoras de Párvulo integrantes del comité.

Se plantea la focalización de las entrevistas en base a las siguientes temáticas:

- Contenidos relevantes a abordar en el ámbito de formación personal y social.
- Metodologías de trabajo utilizadas en el ámbito de formación personal y social.
- Concepto de habilidades sociales.
- Descripción de las habilidades sociales relevantes a trabajar con las niñas y los niños.
- Temas emergentes.

2.5.3.2 Lluvia de Ideas.

La lluvia de ideas es una técnica de trabajo grupal que facilita el surgimiento de nuevas ideas sobre un tema o problema determinado. Esta técnica consiste en estimular a partir de un problema, una pregunta, para que los participantes del grupo expresen ideas originales, novedosas mediante el mecanismo de asociación libre de ideas.

En el caso de esta investigación - acción se propone la utilización de esta técnica con el objetivo de poder identificar aquellas actividades de promoción de las habilidades sociales utilizadas en aula por parte de las educadoras.

Por tanto, se les consultará por propuestas de actividades que ellas utilizan cotidianamente para abordar el ámbito de formación personal y social en función de determinada habilidad social a desarrollar, organizando duplas de trabajo para facilitar el intercambio de propuestas entre ellas y considerando la cantidad de integrantes del comité. Se les solicitará que desarrollen una planificación de la actividad propuesta en papelógrafo para finalmente, compartir al grupo este documento de trabajo.

2.5.4 INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS.

2.5.4.1 Análisis de Contenido Temático:

Las fuentes cualitativas de este estudio proceden, por una parte, de las entrevistas focalizadas que se aplicarán a las Educadoras de Párvulo. Todos los antecedentes cualitativos obtenidos, se presentan como un texto escrito que da cuenta del discurso y la realidad de un sujeto, en relación con determinadas dimensiones.

Para su análisis se utilizará la técnica de análisis de contenido como: "Un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista (...), se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido" (Gómez, 2000).

El análisis de contenido busca develar el sentido oculto dentro del relato, permitiendo un nuevo conocimiento un desocultamiento de lo latente, lo no aparente. Se desarrollará un tipo de análisis denominado *Análisis de Contenido Temático*, el cual, a partir de los discursos de los sujetos se construyen unidades discursivas, para luego agruparlas en **categorías o ejes de análisis**, que se construyen considerando las similitudes o semejanzas entre unidades de texto, en función de criterios preestablecidos, o como categorías emergentes.

Se establecen en el caso de esta investigación – acción llevada los siguientes ejes de análisis:

- 1) Discurso en relación a contenidos relevantes a abordar en el ámbito de formación personal y social.
- 2) Discurso en relación a metodologías de trabajo en relación al ámbito de formación personal y social.
- 3) Discurso en relación al concepto de habilidades sociales.
- 4) Discurso en relación a descripción de habilidades sociales relevantes a trabajar con las y los niños.
- 5) Temas Emergentes.

Las categorías preexistentes, son aquellas que se elaboran a partir de los objetivos del estudio, en tanto que las categorías emergentes, son hallazgos que emergen espontáneamente del discurso de los sujetos, que no necesariamente fueron considerados por el equipo investigador.

Las etapas del análisis de contenido temático son las siguientes:

- a) **Pre - análisis o Lectura Extensiva:** corresponde a la lectura completa e individual de cada entrevista, que implica el subrayado de las ideas fuerza que aparecen en el relato, es la etapa de organización del material a analizar, en ella se establecen las líneas temáticas del análisis posterior.
- b) **Lectura intensiva y Codificación:** busca detectar las "*marcas del discurso*", que se expresan en la reiteración de determinadas ideas y permiten construir categorías iniciales de análisis que permiten la fragmentación del texto.
- c) **Categorización y Lectura Comparativa:** permite construir categorías de análisis transversales y organización y clasificación de las unidades de texto obtenidas en base a criterios de diferenciación. El criterio fundamental de categorización es semántico.
- d) **Conclusiones y Análisis:** permite reorganizar los hallazgos e interpretar los significados en relación con las categorías elaboradas.

2.5.4.2 Lista de Cotejo.

En función de las propuestas realizadas por las Educadoras de Párvulos a través de la lluvia de ideas referidas anteriormente, estas se sistematizarán para que, posteriormente, ellas apliquen estas actividades en el aula con la indicación de incorporar como elemento a considerar la habilidad social que se busca desarrollar con una determinada actividad.

Una vez desarrollada cada actividad, ellas observarán determinadas conductas de parte de las niñas y los niños en función del desarrollo de cada una de las habilidades sociales planificadas, lo cual será evaluada a través de una lista de cotejo.

Capítulo 3: PLAN DE ANÁLISIS.

La Investigación - Acción realizada, que se ha extendido por dos años, ofrece múltiples aspectos, acciones y reflexiones tanto del equipo investigador como de las Educadoras de Párvulo que han participado activamente en el proceso, por lo que el capítulo que se inicia está constituido por apartados y subapartados que tratan de sistematizar y secuenciar todo el trabajo desarrollado al compás de las cuatro fases del trabajo planteado durante el proceso de investigación.

3.1 Fase 1: Determinar habilidades sociales que son abordadas en el aula por educadoras de niño/as que cursan primer y segundo nivel de transición.

Esta fase se llevó a cabo durante el período 07/05/2009 - 07/05/2010 y las actividades llevadas a cabo fueron las siguientes:

3.1.1 Presentar Proyecto de Investigación en reunión del Comité: como un paso previo a la aplicación de los instrumentos de recogida de información correspondientes a esta fase, se presentó en reunión del comité de Educadoras de Párvulo el proyecto de investigación propuesto a través de una presentación en PowerPoint con los principales objetivos de este proceso en función del diagnóstico que ellas realizaron conocido por integrante del equipo investigador, considerando la actual forma de abordaje del ámbito de formación personal y social con las y los niños.

3.1.2 Negociar con Educadoras del Comité su grado de participación en el estudio y compromiso como colaboradoras de esta investigación: con la finalidad de facilitar el compromiso de parte de las educadoras en el proceso iniciado, se acuerda con ellas el llevar a cabo las entrevistas focalizadas durante reuniones del comité que se realizan los días jueves en forma quincenal y voluntaria, las cuales serán grabadas para facilitar su posterior análisis.

3.1.3 Elaboración de Instrumento: Entrevista Focalizada: se elabora instrumento en función de a las siguientes temáticas:

- Contenidos relevantes a abordar en el ámbito de formación personal y social.
- Metodologías de trabajo utilizadas en el ámbito de formación personal y social.
- Concepto de habilidades sociales.
- Descripción de las habilidades sociales relevantes a trabajar con las niñas y los niños.
- Temas emergentes.

3.1.4 Recogida de información a través de entrevistas:

- Producción de la información: Se refiere a las entrevistas focalizadas realizadas a las Educadoras de Párvulo integrantes del comité llevadas a cabo en el contexto de la reunión bimensual que ellas realizan en sala de clases del Colegio Nuestra Señora de Lourdes, se realizaron entre el 07 de mayo de hasta 20 de agosto de 2009, entre las 19:00 y 21:00 hrs.
- Transcripción de las Entrevistas⁴: Las entrevistas fueron registradas mediante el uso de grabadora, medio que facilitó su realización ya que posibilitó la fluidez de esta y favoreció una transcripción fiel de sus contenidos. Se transcriben en función del orden utilizado, numerándolas como una forma de organizar la información recopilada.
- Lectura Completa: Se lleva a cabo una primera lectura con la finalidad de contar con una apreciación general de las entrevistas.
- Lectura Analítica: Se destacan frases o párrafos que se consideran relevantes para la investigación según sus objetivos y los referentes analíticos conceptuales, con el fin de establecer temas recurrentes o aspectos que relevan las educadoras de párvulo dentro de su narración. Cabe mencionar que no solo se hace una lectura de cada entrevista sino varias lo que fue posibilitando una familiarización con su contenido.

⁴ Ver Anexo N° 3.

Posteriormente se procede a clasificar los contenidos de las entrevistas realizadas en función de los ejes de análisis establecidos, subrayando elementos relevantes que facilitaron la especificación de los párrafos o frases que saturaban los distintos ejes de análisis.

3.1.5 Análisis de la Información: Análisis de Contenido.

Se describe a continuación el análisis de contenido que se ha realizado en función de estos ejes temáticos planteados, destacando los principales elementos hallados una vez que se realiza respectivo proceso de análisis.

3.1.5.1 Discurso en relación a contenidos relevantes a abordar en el ámbito de formación personal y social.

Se observa una gran diversidad de contenidos que las Educadoras de Párvulo entrevistadas refieren como relevantes de abordar en el ámbito de formación personal y social, tales como convivencia e identidad, hasta valores y creencias religiosas. A pesar de lo anterior, llama la atención que a los menos cinco de las Educadoras entrevistadas nombren el concepto de **convivencia**, comprendida como aquella capacidad de compartir con otros pares y con adultos, considerando cosas materiales como objetos utilizados en las diferentes actividades del aula, tal como es posible observar en la reflexiones realizadas por las educadoras que se describen a continuación:

“... (1) yo por ejemplo siempre lo estoy trabajando en forma diaria, porque la parte de formación personal está en la **convivencia**... convivencia e identidad, entonces nosotros en esa línea hacemos proyectos que son más valorados para esa parte...”

“... (4) Mira, la participación y **convivencia**, es que los niños son muy egoístas y como que quieren todo para ellos solos no más y eso es de lo que más me preocupó yo, que empiecen a compartir...”

“... (7)... y en la parte **convivencia** que sepa compartir con el grupo de pares, ya sea niñitos o niñitas, y que aprenda a compartir con niños más grandes...”

“... (13) ¿en el ámbito de formación personal y social? ... bueno con juegos más que nada, ahí se ve toda la parte de **convivencia**...”

Si bien se observa que no todas las educadoras entrevistadas hacen alusión directa al concepto de convivencia, nombran ciertos elementos que consideran relevantes de abordar en este sentido, tales como aquellas **reglas** que la/os niña/as deben incorporar tanto en la familia como en la ciudad (educación cívica implícita), también el respetar turnos en las diferentes actividades desarrolladas.

En cuanto al abordaje de este ámbito, las educadoras lo realizan en forma **diaria y transversal**, tal como lo señala (10) “pero eso no está planteado claramente en la unidad así como que trabajé hoy día esto y tal habilidad, sino que se trabaja como algo transversal que se tiene que trabajar diariamente, desde que los niños llegan hasta que se van...”

Las educadoras entrevistadas dan cuenta de determinados niveles de trabajo dentro de este ámbito de desarrollo personal y social: **personal y familiar**. En este sentido, en cada una de estos niveles se abordarían contenidos diferenciados como lo señala entrevistada (9):

“...Básicamente, **fortalecer los vínculos con la familia** y en actividades súper concretas, la familia trae el informe...cuando trabajamos el ámbito laboral, los niños traen una foto del trabajo que realizan sus padres y si no es una foto, es un elemento, por ejemplo, en mi colegio, muchos de los padres son obreros de la construcción y ellos traen un casco, te fijas? O son mecánicos y traen cosas de autos, herramientas. También trabajamos harto el ir **fortaleciendo el yo**, la personalidad, el autoestima, además que el reconocimiento de sus emociones...”

Por tanto, se plantea un reforzamiento de la reflexión de los contenidos relevantes a abordar en este ámbito: aquellos contenidos que se relacionan al **sí mismo** de los niños (cognitivo, emocional), y a las **relaciones que ellos establecen con los demás** (empalmar, enfrentar situaciones de conflictos con los demás, ayudar al otro, entender que no todos son iguales, entender al otro, integración social, socialización con los demás, tolerancia).

3.1.5.2 Discurso en relación a metodologías de trabajo en relación al ámbito de formación personal y social.

Tomando en cuenta el “cómo” las educadoras de párvulo entrevistadas configuran su discurso en torno a sus metodologías de trabajo utilizadas en el aula en relación al ámbito de formación personal y social, se observa una diversidad de formas al respecto que van desde los juegos, pasando por el enseñar contenidos, por ejemplo, de matemáticas con elementos de este ámbito, hasta un trabajo enfocado con las familias. Cabe señalar que el tema de las metodologías de trabajo es uno de los ámbitos más desarrollados por parte de las educadoras entrevistadas, ya que doce de las educadoras entrevistadas se refieren a él de forma explícita.

Cabe señalar que destacan momentos diferenciados en el desarrollo de la cada actividad, donde intencionan conversaciones que incorporan elementos de la vida cotidiana de las y los niños para abordar el ámbito de formación personal y social:

“...(1) Yo por así decir en la parte concreta, en la parte del inicio de la actividad siempre converso con ellos, me siento con ellos, converso, cómo estuvo su día de ayer, cómo estuvo el fin de semana, me comentan cosas, la parte social de ellos, porque yo más que nada quiero ver cómo viven en su casa. La mayoría claro no son cosas espectaculares, sino como que se quedan en la casa viendo tele ese es el fin de semana ideal, entonces siempre lo hago en forma diaria para que ellos me comenten diferentes cosas que han pasado...”

Al mismo tiempo, se observa una disposición a abordar este ámbito de formación personal y social en forma transversal con los niños y durante toda la jornada escolar, en forma diaria y en diferentes momentos del día:

“... (8) Lo trabajo desde que llegan, porque incentivo el diálogo entre los niños, por ejemplo, comentando noticias y hablan de los aprendizajes en grupo...”

En los discursos de las educadoras de párvulo entrevistadas se observa que ellas buscan con **dinámicas de juegos** que las y los niños aprendan a desarrollar su parte emocional y afectiva tal y como se puede observar a continuación:

“... (2) yo lo trabajo a través de **dinámicas**, a través de conversaciones. Generalmente durante el fin de semana ellos tienen muchas actividades de nivel familiar, entonces que compartan ellos el día lunes que fue lo que hicieron o lo que les pasó a través de dinámicas de juego yo voy a acariciar a mi compañero, le voy a demostrar mi afecto...”

También incorporan **objetos** en los diferentes juegos como títeres y láminas. Al mismo tiempo y aparecen **elementos contextuales** como las dinámicas familiares vividas por los niños que influirían en su forma de participar en los juegos propuestos por las educadoras:

“... (4) A través de juegos, generalmente en rondas o **títeres**, pero unos niños aprender a compartir y otros no... **yo creo que eso pasa por las familias** porque hay niños que están muy dejados solos o niños que les dan el gusto en todo... En rondas... les paso **láminas**... y bueno, se busca el momento cuando hay un problema que los niños cuentan...”

En cuanto al momento de la rutina diaria en que abordan este ámbito, educadoras comentan que es en el recreo o lo que se ha denominado **“hora de patio”** cuando proponen juegos concretos que incorporen elementos del desarrollo de la convivencia y educadora facilita o modera estos momentos:

“... (7) convivencia a través de juegos, por ejemplo, en la hora de patio nos reunimos en círculo y jugamos a lo que es la gallinita ciega, el corre el anillo, el corre, corre la gúaracha, ese tipo de juegos para que los niños aprendan a respetar turnos, por ejemplo, el de la gallinita ciega los niños saben que si pillan a uno, deben esperar su turno para comenzar con el próximo...”

También las educadoras refieren en su discurso que en el momento de la **“formación para entrar al aula”** realizan juegos para incentivar esta área entre las niñas y los niños utilizando, por ejemplo, elementos de la contingencia política como es el establecimiento de ciertos roles de parte de ellos para que de esta forma, asuman responsabilidades al interior del grupo curso, buscando que desarrollen habilidades sociales como el respeto mutuo, hacer cumplir trabajo del otro (responsabilidad), tolerancia, entre otros:



“... (10) En la formación, hago **juegos**... por ejemplo en el panel de la directiva, **yo soy la presidenta y hay ministros y todos son mis delegados**, por ejemplo, el delegado de la tijera, el delegado de la hoja, etcétera, entonces ahí tienen que respetarse cada uno en su trabajo, hacer cumplir el trabajo del otro porque estoy trabajando la responsabilidad, hago que se desarrolle también la tolerancia porque si uno no vino, hago que se respete la opinión del otro, hacer que entre ellos se hagan respetar el cumplimiento del trabajo de los demás. Entonces, hago hartas cosas y cada uno les estoy inculcando permanentemente esto...”

Se observa también en el discurso de la educadoras que utilizan **juegos dirigidos** con la incorporación de algunos elementos y el planteamiento de desafíos a las niñas y los niños a través de conductas de conformación de grupos y trabajo en equipo aprendan a organizarse y, posteriormente, evaluar el desarrollo del juego implementado:

“... (13) Por lo general, juegos dirigidos, lo que son las rondas, estos juegos de las frutas...ese tipo de cosas. Después les pongo con implementos que ellos decidan qué jugar y todas esas cosas, y después yo les pongo como desafíos por ejemplo, hoy día mismo yo les pasé una cuerda y el desafío era que entre todos tenían que jugar con esa única cuerda entonces ahí tenían que ellos organizarse... y después que hacen todo, les pregunto yo, no les doy antes las indicaciones entonces les digo yo, ¿ustedes creen que hicimos una actividad? Y ellos no... y entonces yo ahí empiezo a sacar...entonces les expliqué que el desafío era compartir con una cuerda y tenían que crear juegos y lo pudieron hacer, les faltó organizarse más que nada...”

Entre las educadoras entrevistadas se practica la elaboración de **reglamento de convivencia** con imágenes ya que aún ella/os no han desarrollado la lectoescritura. Este reglamento se co-construye en conjunto con las niñas y los niños como una forma de incentivar su cumplimiento durante el año escolar y así, cuando se produce un conflicto, educadoras a estos acuerdos que se han elaborado en conjunto para enfrentar estas situaciones, como es posible observar a continuación:

“... (14) En realidad desde este año hemos estado trabajando con los niños en cómo poner reglas y las cosas que se deben y que no se deben hacer, y después esas mismas reglas yo las trato como de poner en imágenes como **reglamento de convivencia** en la sala, como por ejemplo, no empujar al compañero, dejarlos que trabajen tranquilos, entonces ellos mismos se van poniendo como sus propias reglas y

al final ellos tratan de cumplir...entonces, de esa manera como que se va trabajando para que ellos sean partícipes del mismo reglamento que se construyó. Y obviamente uno en la sala está siempre reforzando como todo, o sea, cuando uno ve que están peleando decir no y uno ser como bien **democrática** al decidir en la solución de la pelea, porque de repente están peleando y decir ¿por qué están peleando? Porque típico que empiezan "no, que tú tení la culpa...no que tú" entonces tiendo a ver que es lo que verdaderamente es lo que pasa y cómo se puede solucionar para que ellos mismos lleguen como a un acuerdo, uno tratar de ser como la "mediadora" no de ser tan castigadora como "tú tuviste la culpa", que ellos lo vean..."

Y la ejecución de esta propuesta de reglamento de convivencia co-construida con ellos es realizada a través de **conversaciones o cuentos vivenciales**. De esta forma, facilitan aprendizajes significativos en términos de convivencia y aprenden también cómo expresar sus vivencias personales a nivel emocional:

"... (14) Es que en realidad lo hago a través de **conversaciones**, o les cuento un cuento para que ellos vayan dando **problemas desde su propia vivencia**. En el jardín igual pasó algo como súper... quedamos todas ahí preocupadas porque a partir de una historia parece que contamos parece que de la casa que pasaban cosas raras, que los papás como que peleaban y un niño como que salió a flote lo que él estaba viviendo, entonces ahí uno trata como de pucha igual fuerte pa' uno, pero te da luz como pa' poder ayudar a ese niño y a la vez ver qué está pasando con la familia... en realidad es como eso, actividades que están como netamente dirigidas no, pero obviamente el desarrollo personal, el desarrollo de valores es como siempre un eje transversal..."

Plantean las educadoras **otros tipos de actividades** para abordar este ámbito de desarrollo personal y social. Tales como: elaboración de collage, "rincones", disertaciones, construcción de objetos en equipo, hacer trabajos en equipos.

"... (11) Por ejemplo, cuando los niños hacen un **collage** que es una actividad como concreta, pero que va dentro de la planificación para que ellos sean capaces de trabajar en grupos, otra cosa, o la **construcción de un robot**... se hacen **siluetas en papel** y cada uno le hace la ropa a las siluetas, todo sea para una cosa en común..."

"... (8) lo que también funciona es cuando los niños asumen roles en los **rincones**, porque aprenden a compartir y a valorarse a sí mismos... ellos eligen un rincón entre una casa, construcción, literatura y ahí se ve como van cambiando los roles. Aprender a sociabilizar, por ejemplo, en la hora de llegada, en las **disertaciones**, donde yo como educadora escojo un tema y ellos lo comentan con los demás. Esto se trabaja desde marzo y en junio recién se ven los resultados, porque llegan muy individualistas, egoístas y en junio ya saben pedir "por favor", dar las gracias..."

Las **familias** de las niñas y los niños se vuelven relevantes en las reflexiones de las educadoras entrevistadas en el desarrollo de actividades correspondientes al ámbito social, por ejemplo, se trabaja para que los niños puedan desarrollar una línea del tiempo desde su concepción o presentaciones en conjunto con sus padres:

"...(9) también en actividades súper concretas con los niños, en ir preparando como una **línea de tiempo** de cuando ellos estaban en la quatita de la mamá... eso lo preparan en la casa obviamente con su mamá... hasta ahora con fotos, con situaciones particulares. Por ejemplo, yo converso mucho con ellos, presentan por ejemplo su juguete favorito y yo les pregunto por qué les gusta su juguete favorito o bien cuál es la característica más predominante en su personalidad... en las **presentaciones** por ejemplo, los apoyan los papás, los acompañan los papás y al final les preguntamos, con quién trabajaste esto, te gustó, cosas así, te fijas?..."

Enseñar a través del ejemplo también es una forma utilizada de abordar habilidades sociales especialmente relacionadas a la cortesía, como se observa a continuación:

"... (3) **saludando**, yo los veo y los saludo, sino vamos al baño tres personas y vemos como reacciona el niño y **todo se verbaliza** y ahí se les explica, reforzando todas las acciones porque ellos así entienden. Y eso está en una planificación que se trabaja todo el año que se llama hábitos y habilidades para la vida y eso lo hacen todas las educadoras en la planificación diaria que se trabaja todo el año, de marzo a diciembre..."

Brindar a las y los niños **experiencias significativas** es un tema destacado tal como se refiere a continuación: "(5) ...Yo pienso que en la medida que los niños tengan más experiencias significativas al interior del aula se van desarrollando todas esas habilidades sociales, por eso por ejemplo en una experiencia de experimento donde tienen que exponer y tienen que trabajar en equipo, entonces el niño de cinco años sino se le desarrolla la habilidad que va a trabajar en primero, segundo básico con equipo, porque no saben lo que es trabajar en equipo, entonces nosotros tenemos que enseñarles cómo trabajar en equipo, qué lo que es un equipo..."

3.1.5.3 Discurso en relación al concepto de habilidades sociales.

La reflexión en cuanto al concepto de habilidades sociales es referida por parte de once de las educadoras de párvulo entrevistadas, mientras que las tres educadoras restantes desconocen de qué se tratan.

Al igual que en lo que respecta a los contenidos abordados en este ámbito, conceptualizan el concepto de habilidades sociales con elementos de la **convivencia** como se observa a continuación en parte de los planteamientos de las educadoras entrevistadas:

"... (1) Yo creo que por ejemplo tiene que ver con la **convivencia**, el compromiso del respeto entre ellos mismos, las reglas que se puedan dar dentro del aula, porque igual yo no puedo dar reglas enfatizadas en la parte de la familia más que dar algún consejo porque cada familia tiene como sus reglas, esas creo yo que pueden ser algo así como habilidades..."

"... (2) Son un poco capacidades que el niño debe desarrollar en el ámbito social porque están orientadas netamente a lo que es la parte de las relaciones. Y en todas las actividades se puede trabajar esto de un modo transversal, porque toda la parte social está orientada al conocerse a lo que es la parte **convivencia**... y esto está en todas las actividades..."

"...(14) mmm ... es como yo me voy a desenvolver **conviviendo con los demás**, o sea, nosotros no vivimos en una sociedad en que nos tenemos que defender a combos, tenemos que aprender a ser tolerantes con el otro, aprender a escuchar, aprender a valorar lo que es el otro, aprender a ver que somos distintos, pero que igual

tenemos que respetarnos... yo creo que por ahí va como el cuento de habilidades sociales, como en el hecho de aprender a vivir en comunidad, en sociedad... a pesar de que venimos de una familia, venimos a otro ambiente distinto que es el colegio, tenemos otra cosa distinta cuando nos cambiamos de colegio, o cuando entramos a la universidad siempre estamos en contacto con personas, entonces tenemos que desarrollar ciertas habilidades que nos permitan vivir felizmente en los distintos ámbitos que nos vemos involucrados..."

"... (9) Es como la **facilidad que tienen los niños de relacionarse...** de no ser un ente aislado, relacionarse con otros, que sean autónomos..."

"... (13) El concepto de habilidades sociales lo entiendo así como que tengan la capacidad de compartir y **convivir** en forma armónica con todos, entonces si un día se ponen a jugar y hay conflictos..."

Por otra parte, en el caso de tres de las educadoras entrevistadas en sus discursos destacan el concepto de **compartir** con los demás:

"... (11) El **compartir**, el interactuar para mí es una habilidad social, la capacidad de relacionarse con el otro, entre los niños en forma espontánea en los recreos, o cuando trabajamos en los rincones ellos son capaces de interactuar, de compartir, de interactuar con el otro en forma autónoma, donde el adulto ya solamente dirigiendo, observando cómo están trabajando los niños..."

"... (8) En términos muy generales, **compartir**, respetarse..."

"... (7) palabra social, **compartir**.... Y la palabra habilidad, participar en lo que es en grupo por ese lado yo más lo entiendo..."

Llama la atención la riqueza de contenidos observada en el discurso de la educadora (5) quien destaca diversas áreas en referencia al concepto de habilidades sociales, tal como se observa a continuación:

"... (5) Es la capacidad de encontrarse con el otro, solucionar conflictos, ser empático, asertivo, desarrollar ciertas capacidades y habilidades de relación con el medio, saber manejar el stress y sobre todo, resolver problemas en la vida..."

3.1.5.4 Discurso en torno a Habilidades Sociales relevantes a abordar en el ámbito de formación personal y social.

Con este análisis se busca indagar cuáles son las habilidades sociales específicas que ellas enfatizan en su trabajo cotidiano, observando que uno de los conceptos mayormente destacado se refiere al **respeto**, señalando tanto al respeto mutuo, respeto a los demás y especialmente respeto hacia sí mismos, tal como queda de manifiesto a continuación:

“... (7) Especialmente el **respeto**, porque el niño tiende a no respetar nunca a sus compañeros, el niño quiere ser él, solo él, es muy egocéntrico, y quiere ser solo... cuesta trabajar lo que es convivencia y nos es fácil porque uno lo tiende a ver en forma general, pero en el fondo uno tiene que trabajarlo individualmente...uno a veces le hecha la culpa al tiempo o no hay espacio...”

“... (8) El **respeto**, para sí mismos y para los demás...”

“... (5) El **respeto** por el otro... es lo más fuerte el respetar al otro...”

“... (2) El compartir, que sea capaz de compartir, **que sea capaz de respetarse mutuamente**, que sea capaz de entender al otro, de sensibilizarse con el otro... y se logra, porque ellos en algún momento son capaces de compartir por lo menos durante el año, porque no podemos decir que ellos lleguen en marzo compartiendo sus cosas, pero son capaces de manifestar todas estas cosas...”

“...(1) Yo por ejemplo la parte del **respeto la tengo bien marcada dentro del jardín**, o sea dentro de mi sala, sobre todo por ejemplo no golpearse entre ellos si hay algún niño que lo agrede, yo le digo que por favor me lo diga a mí antes de que vuelva a **agredir al otro compañero**, porque sí no va a ser un mutuo reclamo entre los dos y no se va a llegar a ningún acuerdo, entonces siempre trato de que se pidan disculpas que se **respete también a los adultos**. En la clase se trabaja siempre el respeto siempre al mismo nivel entre padres e hijos, por lo que trato que ellos siempre vean en la imagen del papá y la mamá a través de ellos mismos. Entonces, eso yo lo dejo más en la parte de la familia...”

La **autonomía** se referencia como habilidad social relevante a abordar y que se espera desarrollar con las y los niños con quienes se trabaja:

“... (13) bueno, **autonomía que sean súper autónomos**, que sean veraces me interesa mucho que si me dicen tía yo voy al baño vaya al baño, y que si me dice voy a jugar, esté jugando, me entiendes? Entonces yo creo que ahí está el valor de confianza. Emmm, entonces, la autonomía, la veracidad, confiar en ellos y que expliquen mucho...”

Educadoras entrevistadas también nombran el tema de **normas** como aspecto central a trabajar con las y los niños en el aula. En este sentido, una de las educadoras hace especial énfasis en el aspecto de que estas normas surjan de un proceso de autoconstrucción de parte de ella/os para que de esta forma, permanentemente hagan referencia a ellas como una forma de incorporarlas a sus relaciones diarias. Surge en este sentido la norma como un “deber ser” con respecto a la convivencia cotidiana entre las y los niños, como queda reflejado a continuación:

“... (11) El tema de las **normas**, que sepan **acatar normas** propiamente tales, que sepan lo que una cosa conlleva, que hay determinados tiempos para trabajar que tienen que hacerlo de forma ordenada. Se trata también **que ellos mismos acuerden sus normas** que tienen que tener para una buena convivencia, por ejemplo ellos mismos me dicen no correr por la sala, no pelear con el compañero... y eso yo los pongo en un papelógrafo para que no se les olvide, porque **ellos mismos lo decidieron...**”

A modo de resumen es posible hacer referencia al discurso de educadora entrevistada, quien habla de “un todo” al momento de intentar señalar qué habilidades estarían mayormente trabajadas por sobre otras ya que se observa en su decir que estarían todas relacionadas y serían un pilar fundamental en la formación de las niñas y niños con quienes trabaja en el aula:

“... (10) En el caso mío, que trabajo con niños chicos, **son todas importantes**, porque el aprender a respetar turnos es que están todas ligadas... que respete el turno, que no mientan, que no peleen, que aprendan a ser tolerantes, que tengan paciencia, **que se respeten así mismos** son cosas que hay que ir formando en los chiquillos, porque entre primero, segundo, tercero aún estamos moldeando a la persona, al chiquillo, porque quizás uno en quinto, sexto, séptimo uno podría decir no sé, pu, que le falta esto o lo otro, pero ellos no, porque todavía están en la etapa egocéntrica, si alguien lo chocó dice que me pegó, sin pensar que puede haber sido por casualidad...”

3.1.5.5 Temas Emergentes.

Entre los principales temas emergentes surgen los denominados **aprendizajes esperados** que las educadoras buscan desarrollar a través de este ámbito, correspondientes especialmente al saludar, al desarrollo de un trabajo en equipo, reconocimiento tanto de los propios sentimientos como de lo que sienten los demás junto con conductas concretas que las educadoras esperan lograr.

“... (3) que niños que no te hablaban, ahora te saludan con un beso, o que se despiden o de que otros niños le dicen “saluda a la tía”, eso ya es una gran cosa... tienen que relacionarse con otras personas y se descubrió que esos niños que eran integrados que tenían dificultades en la parte cognitiva daban bote en la relación social... y ahí nosotros empezamos a trabajar más que nada esto... yo llevo trabajando como 14 años, pero esto se descubrió como hace 5 años...”

El desarrollo de un **trabajo en equipo** y de desarrollen **liderazgos** se observa como uno de los principales aprendizajes esperados de parte de las educadoras, tal como se observa a continuación:

(11) “...que sean capaces de realizar un trabajo interrelacionado...trabajar por un objetivo común...”

“... (7) por ejemplo podemos ver que yo trabajo con ellos de a seis y ellos eligen un jefe, y ese jefe es el que me responde después a las preguntas y es ahí donde esos seis se tienen que afiatar muy bien para que después el jefe de las respuestas del grupo... y en los equipo que trabajan cuesta que elijan a uno, porque todos quieren ser el jefe y todos quieren todo para ellos, para ellos, y cuesta que elijan a uno ... y después se comienza la primera hora, y después que pasa esta primera hora, ya después logran definir al jefe luego de meses, meses ... toma mucho tiempo...”

El área emocional y el reconocimiento de los sentimientos se trabajan en este ámbito:

“(13)...por ejemplo, les digo míreme la cara, ¿qué cara tengo? ¿qué está pensando la tía?¿por qué está sintiendo esto? Cosa que se den cuenta que pasan cosas... ..”

Estos aprendizajes se esperan conseguir luego de varios meses de trabajo en el aula con las y los niños, ya que según comentan:

“... (8) esto se trabaja desde marzo y en junio recién se ven los **resultados**, porque llegan muy individualistas, egoístas y en junio ya saben pedir “por favor”, dar las gracias...”

Como tema emergente también aparecen aquellas **conductas esperadas** de parte de los niños a través del ámbito de desarrollo personal y social, como es la responsabilidad y el compartir:

“...(10) o por ejemplo, cosas tan simples los cuadernos, yo les tengo cuadernos de matemáticas, lenguaje con forro rojo, amarillo, una serie de colores y les digo que ustedes tienen que aprender a ser responsables de sus cuadernos... es que mi mamá no me hechó el cuaderno, entonces ellos tienen que hacerse responsables... entonces no te entrego la tarea en el cuaderno, les paso las guías entonces cuando llegan a la casa tienen que pegar la guía en el cuaderno, entonces ahí se sigue trabajando con la **responsabilidad...**”

“... (11) les cuesta, al principio les cuesta mucho, porque tratan de hacerlo todo para ellos, pero la cosa es **compartir**, por ejemplo, si hay que pintar, todo quieren hacerlo ellos, uno quiere hacerlo todo y esa no es la idea. Por ejemplo, de repente hacemos grupos en la sala y cada uno quiere poner su dibujo donde sea y si al otro no le gustó, no vale...”

Entre las **dificultades** que emergen desde los discursos de las educadoras, se centran en el espacio familiar de los niños con quienes trabajan ya que manejan sus propios códigos:

“... (1) es que yo creo que es una cosa tan personal de ellos, de su **familia** y a veces son tantas las cosas que traen de su casa que de repente congeniar con todos que eso como que al final cuesta, es como la parte más difícil porque unos dan una opinión, otros dan otra, y entonces como que se pongan de acuerdo en algo, eso como que de repente a veces cuesta...”

Finalmente, aparece en forma recurrente el **manejo de los conflictos en el aula**, donde plantean desde conversar grupalmente sobre lo sucedido y **escuchar la opinión de los niños** frente al problema para finalmente conversar a solas con niño aludido, hasta estilos mayormente confrontacionales:

"... (1) Yo por ejemplo cuando pasa alguna situación, lo hago (converso) grupal, lo comentamos y yo le digo a los chiquillos si estuvo mal, si estuvo bien, y después si por ejemplo persiste esa conducta, trato de hablar con el niño, pero sola, trato de hablar en una entrevista con la mamá con el papá para ver qué sucede..."

Llama la atención que entre los discursos de las educadoras refieren que la tendencia general entre los y las niñas es resolver conflictos a través de la agresión física, pero que superan las diferencias rápidamente:

"... (10) en realidad, la primera forma que tienen para resolver un conflicto en peleando o a golpes o a empujones o a peleas..."

"... (7) después que hay peleas, a los cinco minutos ya están amigos y uno tiene que trabajar sobre todo que no haya rencor ni rivalidades dentro del grupo..."

Cabe destacar la experiencia de las educadoras que participaron en este estudio que se desempeñan en establecimientos educacionales con niños en condición "especial", ya que se les plantea un desafío anexo por cuanto trabajan también para **que el niño se integre y que los padres acepten a sus hijos con dificultades:**

"... (6) yo les voy a abrir la puerta para que salgan y se integren , y el niño se va a integrar...y si el niño se integra, oye que éxito ... y si al niño lo integramos al colegio y no va a tener las capacidades, él va a regresar a la escuela, me entiendes? Pero nosotros no le cerramos la puerta... porque pasa a veces, porque por captar los niños, los dejan no más... yo los derivo ponle tú a colegios que tienen grupo de apoyo psicopedagógico y más o menos tú vas viendo a las familias donde puedes tú orientarlos ... hay como un seguimiento con estos niños que son integrados junto con las familias ... lo otro que ha sucedido es que en la escuela especial cuesta que los papás acepten la realidad de los niños, que acepten que los niños tienen dificultades, porque nos ha pasado porque ponle tú le dices mamita, el niño tiene dificultades es difícil que se pueda integrar porque la parte cognitiva le cuesta, la parte social en fin, pero ellos no, no asumen y aún así se los llevan..."

3.2 Fase 2: Identificar actividades de promoción que utilizan las educadoras para desarrollar habilidades sociales en niño/as que cursan primer y segundo nivel de transición.

Esta segunda fase se llevó a cabo durante el período 07/05/2010 y 07/07/2010 las actividades llevadas a cabo fueron las siguientes:

3.2.1 Presentación contenidos de definición habilidades sociales: se realizó un proceso grupal con las Educadoras de Párvulo integrantes del comité con la finalidad de realizar devolución de los principales resultados de las entrevistas focalizadas en las que participaron, presentando además contenidos en relación al concepto de habilidades sociales⁵ contenidos en el marco teórico de esta investigación.

3.2.2 Consulta por propuestas de actividades: En este mismo espacio del grupo se aplicó la técnica de lluvia de ideas para consultar por propuestas de actividades correspondientes al ámbito de formación personal y social.

Cabe señalar que el aporte realizado por el equipo investigador consistió en incorporar un elemento esencial para este proceso de investigación: la consideración en la planificación de parte de las educadoras de párvulo de la habilidad social a desarrollar. Se propone el siguiente listado, tomando en cuenta conceptualización de Monjas, 1993:

- Saludar.
- Favores.
- Unirse al juego con otros.
- Ayuda.
- Cooperar y compartir.
- Expresar emociones.
- Recibir emociones.
- Buscar soluciones.

⁵ Ver Anexo N° 5.

3.2.3 Sistematización de propuestas de actividades.

Durante el desarrollo de esta investigación-acción las educadoras de párvulo involucradas han mantenido una participación activa en la elaboración de propuestas de trabajo en el ámbito de formación personal y social en función de sus experiencias y aquellos aprendizajes propios de sus años de ejercicio profesional.

Estas propuestas enriquecen la mirada frente al tema de las habilidades sociales y la forma de abordarlas cotidianamente con aquellas niñas y niños involucrados en los procesos educativos en su primera infancia, por lo que este espacio dentro del proceso investigativo llevado a cabo se considera fundamental para identificar posibilidades de mejorar las prácticas en este ámbito de trabajo.

La forma de elaborar estas propuestas correspondió a un trabajo en seis duplas de educadoras quienes decidieron espontáneamente con qué tipo de habilidad social trabajarían para elaborar su propuesta del listado señalado con anterioridad, por tanto, participaron un total de doce educadoras de párvulo de la totalidad de integrantes de este comité.

Se describen a continuación cada una de las propuestas sistematizadas analizando los aportes que ellas realizan.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 1: Jugando con Cubos.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (7) Aplicar estrategias pacíficas frente a conflictos cotidianos con otros niños o niñas, manifestando autorregulación y empatía.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Resolución pacífica de Conflictos.

INICIO: Se invita a los niños a formar un semicírculo y jugar con cubos de situaciones conflictivas que se dan dentro del aula por ejemplo: peleas de patio, un niño solo llorando, quitar un juguete.

DESARROLLO: Los niños y niñas lanzan los dados, comentan la situación conflictiva que se les presenta, luego a partir de la situación buscan soluciones, con la condición de resolver pacíficamente.

FINALIZACIÓN: En un papelógrafo los niños escriben un compromiso para resolver los problemas pacíficamente.

MATERIALES:

- Cubos con láminas.
- Papelógrafo.
- Plumones.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Propone soluciones a situaciones conflictivas.
- Se compromete a resolver conflictos pacíficamente.

Cuadro N° 5: Detalle de actividad N° 1: Jugando con Cubos. Fuente: Creación propia.

En esta primera actividad, se propone una metodología del juego grupal con la incorporación de un objeto correspondiente a un cubo en cuyas caras aparecen imágenes que muestran situaciones conflictivas que se dan en el aula y a través de la cual se pretende desarrollar la habilidad social correspondiente a la **resolución pacífica de conflictos**. Se espera que ellos mismos propongan soluciones frente a las situaciones conflictivas que se muestran en los cubos.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 2: Jugando con Títeres.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (9) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunas normas y la incorporación de otras acordadas en conjunto, para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Saludar y despedirse.

INICIO: Se invita a los niños a pasar a una sala donde se encuentra preparado un teatro de títeres.

DESARROLLO: Los niños y niñas presenciarán la Historia de "Pedrito un niño solitario", que trata de un niño que siempre se encuentra solo ya que nunca saluda ni se despide de los demás, nadie quiere compartir con él ni ser su amigo. Poco a poco comienza a entender la importancia de saludar y despedirse para empezar a hacer amigos y compartir con los demás.

FINALIZACIÓN: Al terminar la obra los niños reflexionan y comentan acerca de lo importante que es saludar y despedirse de personas, para así poder hacer amigos.

MATERIALES:

- Títeres.
- Teatro de títeres.
- Obra.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta acerca de la importancia de saludar.
- Comenta acerca de la capacidad de despedirse.

Cuadro N° 6: Detalle de actividad N° 2: Jugando con Títeres. Fuente: Creación propia.

En la actividad propuesta también se incorporan objetos para su desarrollo correspondientes a obra de títeres desarrollada por las educadoras a través de la cual se pone a los niños en una situación especial que les permite valorar la habilidad social del **saludar y despedirse**.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 3: Cuento “El mundo del sin por favor”.

AMBITO: Formación personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (9) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunas normas y la incorporación de otras acordadas en conjunto, para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Pedir Favores.

INICIO: Se invita a los niños y niñas a sentarse en semicírculos para escuchar un cuento.

DESARROLLO: Los niños y niñas escuchan cuento “El mundo del sin por favor”, referido a un mundo en donde todos se solicitaban cosas sin ocupar la palabra por favor, luego se dan cuenta que solo se trataban mal, nadie quería compartir nada con nadie. Luego un afuerino les enseña que existe la palabra mágica para conseguir que los otros compartan con nosotros sus cosas y su tiempo pidiendo “Por favor”.

FINALIZACION: Los niños en grupos buscan un final para el cuento y posteriormente se lo presentan a sus compañeros.

MATERIALES:

- Cuento.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta la importancia de pedir por favor.

Cuadro N° 7: Detalle de actividad N° 3: Cuento “El mundo del sin por favor”. Fuente: Creación propia.

En esta tercera actividad propuesta educadora incorpora como metodología de trabajo un cuento que carece de un final planificado, lo cual incentiva en los niños la incorporación de la habilidad social correspondiente a **pedir favores**.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 4: Demostrando Amabilidad.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (8) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunos valores en sus diferentes juegos y actividades cotidianas, manifestando disposición para aplicarlos.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Amabilidad y cortesía.

INICIO: Se invita a los niños y niñas a preparar una dramatización, se caracterizan con distintas vestimentas representando diversos personajes.

DESARROLLO: Los niños dramatizan "Un niño dando el asiento en la micro", "Una niña ayudando a cruzar la calle a una abuelita", "Un grupo de amigos invitando a jugar a un niño que se encuentra solo".

FINALIZACION: Para finalizar los niños y niñas reflexionan acerca de las diferentes situaciones observadas, comentando acerca de la importancia de estos gestos de cortesía y amabilidad.

MATERIALES:

- Vestimentas.
- Pinturas.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta acerca de la importancia de ser amable y cortés con las personas.

Cuadro N° 8: Detalle de actividad N° 4: Demostrando Amabilidad. Fuente: Creación propia.

En esta actividad, educadora plantea la participación activa de los niños a través de una dramatización que en sí misma es una actividad que los involucra y los mantiene involucrados en su desarrollo. Llama la atención que es a través de la participación activa de los niños y su involucramiento en esta que la educadora incorpora la habilidad social a desarrollar con ellos correspondiente a **amabilidad y cortesía**. Por tanto, a través de un acto que lo involucra, los niños logran abordar esta habilidad social.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 5: Jugando con Máscaras de Emociones.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Identidad.

EJE: Reconocimiento y expresión de sentimientos.

APRENDIZAJE ESPERADO: (7) Manifestar empatía con las emociones y sentimientos de los demás en diferentes contextos y situaciones.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Expresar emociones.

INICIO: Se invita a los niños y niñas confeccionar máscaras de emociones tales como: Tristeza, alegría, enojo.

DESARROLLO: Se invita a los niños a jugar en parejas con sus compañeros, se sientan frente a frente con su máscara, con la finalidad que cada niño cuente a su compañero que es lo que les hace estar alegre, triste o enojado.

FINALIZACION: Para finalizar exponen máscaras a sus compañeros.

MATERIALES:

- Platos de cartón.
- Lápices.
- Pintura.
- Pincel.
- Palos de helados.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta con sus compañeros acerca de sus sentimientos.

Cuadro N° 9: Detalle de actividad N° 5: Jugando con Máscaras de Emociones. Fuente: Creación propia.

Se observa que a través de esta actividad las educadoras proponen a través de la elaboración de objetos que involucra sencillos materiales de parte de los niños, que ellos desarrollen la habilidad social de la **expresión de emociones** con la confección de estas mascararas.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 6: Jugando con Rompecabezas

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (8) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunos valores en sus juegos y actividades cotidianas, manifestando disposición para aplicarlos.

HABILIDAD A DESARROLLAR: Cooperar y compartir.

INICIO: Se invita a los niño y niñas a formar grupos de 4, con la finalidad de armar rompecabezas de dos tipos, uno en donde aparecen niños jugando, compartiendo y otro en donde aparecen niños peleando y discutiendo

DESARROLLO: Los niños arman los rompecabezas, luego los grupos se pasean por las distintas mesas y comparten opiniones acerca de que rompecabezas representan lo que ellos deben hacer y cuales representan lo que no deben hacer.

FINALIZACION: Para finalizar los niños pegan ambos rompecabezas y los exponen a sus compañeros compartiendo las reflexiones realizadas.

MATERIALES:

- 4 Rompecabezas con acciones de compartir.
- 4 Rompecabezas con acciones de no compartir.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Identifica acciones de compartir.
- Nombra acciones en donde se puede compartir.

Cuadro N° 10: Detalle de actividad N° 6: Jugando con Rompecabezas. Fuente: Creación propia.

Se observa la propuesta de la realización de una actividad grupal que requiere un trabajo en equipo de parte de los niños y que a través de la cual las educadoras incorporan temáticas relevantes que motivan a los niños a abordar la habilidad social de **cooperar y compartir** con la elaboración de un rompecabezas que ilustra y pone en situaciones cotidianas a los niños y que les significa identificar formas de relacionarse entre ellos.

3.3 Fase 3: Observar habilidades sociales presentes en niño/as que cursan primer y segundo nivel de transición.

Tomando en cuenta las propuestas construidas por las educadoras de párvulo consultadas, el equipo investigador planifica un conjunto de actividades⁶ que serán aplicadas por las educadoras como una forma de observar en el aula respectiva el desarrollo de ciertas conductas de parte de las y los niños. Estos resultados se reflejan en las respectivas listas de cotejo que se aplican por parte de las educadoras al observar los comportamientos de las y los niños una vez que se da por finalizada la respectiva actividad.

3.3.1 Planificación actividades en función de habilidad social a desarrollar:

En función de las diferentes actividades que se han desarrollado a través de la elaboración de este proceso investigativo, equipo investigador planifica siete (7) actividades que, posteriormente, serán aplicadas por las educadoras de párvulos en el aula. Las habilidades sociales observadas a través de estas actividades corresponden a:

- Cooperar y compartir.
- Identificar emociones y sentimientos.
- Resolución pacífica de conflictos.
- Hacer amigos.
- Identificar emociones.

Estas actividades son planificadas en función de los siguientes tópicos como suele realizarse en el ámbito de la Educación Parvularia con la salvedad de que se agrega el aspecto de la HABILIDAD SOCIAL que se busca desarrollar a través de cada una de las propuestas elaboradas:

⁶ Ver Anexo N° 7.

Esquema General Planificación Actividad

AMBITO
NÚCLEO
EJE
APRENDIZAJE ESPERADO
HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR
INICIO
DESARROLLO
FINALIZACION
MATERIALES
EVALUACIÓN (Lista de cotejo)

Cuadro N° 11: Esquema General Planificación Actividad. Fuente: Creación Propia.

3.3.2 Observación en aula por parte de las educadoras:

Como resultado de la aplicación de las actividades planificadas por parte de las Educadoras de Párvulos que colaboran en esta investigación, estas actividades son aplicadas a un total de 188 niñas y niños, que cursan I y II nivel de transición.

Se basan en la observación realizada por las educadoras de párvulo en relación al Nivel de Logro alcanzado de parte de los niños en función de determinados porcentajes, tal como se señala a continuación:

Porcentaje	Nivel de logro
100%	TL
70% - 99%	L
50% - 69%	ML
- 50%	NL

TL: totalmente logrado.

L: Logrado.

ML: Medianamente Logrado.

NL: No logrado.

Llama la atención que al momento de analizar el nivel de logro, el 65,42% (123) LOGRAN el objetivo de cada actividad entre un 70% a 99%, mientras que 65 niños (34, 48%) muestran un nivel de logro TOTALMENTE LOGRADO.

Entre las observaciones realizadas por las educadoras que desarrollan las actividades, se destacan:

“Observan la lámina, se comenta la actitud de los niños, se reconoce el estado de ánimo de cada uno, se comenta la intención del niño que no quiere compartir, se analiza su actitud, y se diferencian sus sentimientos e intenciones de la del resto de los niños.”

“Al conversar con los niños y niñas sobre el valor de compartir, dieron a conocer diversos ejemplos de solidaridad y generosidad no solo en cuanto a lo material, no teniendo mayor dificultad. Sin embargo al presentar la lámina 3 niños omitieron pintar la primera escena.”

“Observan la lámina, reconocen y comentan el estado de ánimo de los niños que allí aparecen; Describen la actitud de los niños y pintan en forma individual; Se comenta el trabajo realizado y se expone.”

“El valor de compartir está implícito en el proyecto educativo y esto se trabaja durante el año. Lo observado en los niños de Pre – Kinder es que tienden a ser más egocéntricos y siempre necesitan de la mediación del adulto para resolver los conflictos y ciertas acciones que ocurren en el entorno.”

“En esta actividad solamente una niña colorea al niño que esta jugando y todos/as los/as demás a la niña que esta ayudando a la tía. En el desarrollo de esta actividad, como fue la primera, los niños y niñas mantuvieron un muy buen clima en el aula, Estuvieron muy concentrados y curiosamente pintaron con colores bien alegre a la niña y también en forma muy minuciosa, lo que llamo la atención de la educadora.

El grupo curso es pequeño, y cuenta con seis niños y once niñas, la educadora trabaja sin asistente de párvulos y son los niños y niñas que colaboran activamente dentro de la sala repartiendo materiales y asumiendo roles de ayudantes o tutores de algunos niños/as que lo requieren. Por lo general se les solicita ayuda en repartir las hojas, estuches, lápices de cera, grafito, marcadores permanentes, etc., también ayudan a repartir las colaciones, el jabón gel, la pasta dental, las libretas de comunicaciones, los textos escolares, las carpetas de tareas, ayudan a archivar sus propias actividades, a ordenar los juguetes, a sacar y ordenar los juegos didácticos, a guardar el material de educación física(balones, aros, cuerdas, colchonetas pequeñas, etc)”.

“La mayoría logra identificar las emociones en las personas y al observar la lámina las opiniones vertidas fueron las siguientes: Una sola expresa que la niña esta sintiendo frío, y los otros acotan que tiene tristeza, que la observan muy triste, que tiene pena y esta llorando y justifican su opinión por situaciones vividas por ellos mismos. Por ejemplo Belén Mancilla es la más pequeña del grupo e inicialmente lloraba con frecuencia, y al preguntarle el motivo de su llanto o tristeza decía que es porque quiere a su mamá, y ahora da la misma justificación en esta lámina. Otras formas de justificar es que no la dejan jugar, que por que esta sola. Curiosamente una niña expresa que sé esta sintiendo tranquilita porque esta rezando.”

“Como es un tema que se ha trabajado en autoestima de niños de transición 1, no es difícil identificar emociones ya que este valor se ha trabajado a través de canciones, dramatizaciones por lo que ellos no presentaron dificultad al realizar la actividad.”

“La lámina presentada es clara en su gráfica y con presencia de lo que se quiere lograr, se observa en el grupo de niños dominio del concepto que se pretende destacar, recepcionando el ejercicio con entusiasmo y disposición, entregando nuevos ejemplos de momentos que ayudamos a otros.”

“El 100% de los niños y niñas asistentes emiten alternativas de solución para conflictos cotidianos. Dentro de las posibles soluciones dan las siguientes: Tres niños/as opinan que se debe **tener dos balones o comprar otro**. Tres niños/as dicen que se debe **jugar todos con la pelota** Cinco acotan que se debería **compartir la pelota** Uno se expresa así **“con el pito pito ver quién tiene la pelota”** es decir, realizar un conteo de turnos. Uno opina que se **debe partir el balón**. Y para finalizar cuatro opinan que **“con palabras hablar para compartir”**, es decir, ponerse de acuerdo para compartir la pelota en un juego. Como el grupo es pequeño, da la posibilidad de escuchar la opinión de cada uno, y ante alguna situación conflictiva cotidiana se ocupa por lo general la metodología de solucionar entre todos algo.”

3.4 Fase 4: Elaborar propuestas de trabajo de habilidades sociales en el aula orientada a educadoras, sistematizadas en Manual de Trabajo.

Durante el desarrollo de este proceso de investigación – acción se ha considerando relevante el contar con la participación activa de las educadoras integrantes del comité de Educadoras de Párvulo de Valparaíso, escuchar sus discursos en relación al ámbito de formación personal y social al mismo tiempo de relevar la experiencia por ellas desarrolla a través de su ejercicio profesional, por lo que se como uno de los resultados esperados de este proceso investigativo iniciado surge este **Manual de Trabajo** que convoque tanto aspectos teóricos de las definiciones de habilidades sociales como proponga metodologías elaboradas por ellas mismas y buenas prácticas identificadas a través de la elaboración bibliográfica.

Lo anterior se constituye como un aporte para el desempeño cotidiano de las educadoras de párvulo cuya principal pretensión consiste en logren incorporar explícitamente las habilidades sociales que pretenden desarrollar con los niños a través de la planificación de las actividades que ellas realizan en forma cotidiana en el aula y puedan evaluar durante el transcurso del año, cómo los niños van desarrollando las diferentes habilidades sociales que ellas trabajan.

En este sentido, se constituye como un material de trabajo significativo la elaboración de las propuestas de Actividades para el Desarrollo de Habilidades Sociales que se encuentran contenidas en los Anexos N° 6 y N° 7.

Capítulo 4: CONCLUSIONES Y HALLAZGOS.

4.1 CONCLUSIONES:

Se presentan a continuación las principales conclusiones del estudio realizado teniendo en cuenta como telón de fondo los objetivos propuestos:

- Este ámbito de desarrolla en forma diaria y transversal, careciendo de planificación como unidad relacionada con habilidades sociales específicas a trabajar. Se trabaja en forma transversal de parte de las educadoras en diferentes momentos de la rutina diaria y utilizando distintas metodologías de trabajo.
- Esta ejecución transversal posee limitaciones, ya que carecen de una planificación que considere aquellas habilidades sociales específicas que ellas pretenden desarrollar en los niños que participan de las diferentes actividades, por tanto, se observa la relevancia de incorporar un nivel planificación específica de parte de educadoras que permita evaluar el desarrollo de estas.
- Al momento de intentar definir el concepto de habilidades sociales de parte de las educadoras de párvulo entrevistadas, nuevamente aparecen elementos relacionados con el compartir y la convivencia, aunque al mismo tiempo se observa una gran amplitud elementos al momento de intentar definir qué son las habilidades sociales.
- Las principales habilidades sociales que las educadoras abordan en el aula corresponden al respeto, la autonomía, las normas, saludar, trabajo en equipo, reconocer los sentimientos, responsabilidad, compartir y especialmente, la convivencia.
- Como una forma de cristalizar la relevancia dada a la temática de la convivencia se observa la co-construcción en conjunto con las niñas y los niños de un documento denominado "Normas de convivencia en aula", a través del cual se acuerdan las principales formas de relacionarse entre ellos y compartir.

- Las actividades de promoción, o sea, las metodologías que ellas utilizan para desarrollar habilidades sociales mayormente corresponden a los juegos, los que se caracterizan por ser dirigidos e incorporar objetos como títeres o láminas, consideran además elementos contextuales de las vivencias de las niñas y los niños.
- La lectura de cuentos y conversaciones también son metodologías que utilizadas, tanto al interior del aula como en la "hora de patio" o recreo, con la finalidad de aportar con experiencias significativas a las niñas y los niños, incorporan también a las familias de las niñas y niños como una forma de que se incorporen al desarrollo de este ámbito.
- Al momento observar habilidades sociales presentes en las y los niños, la gran mayoría de ellos logran desarrollar dichas habilidades a través de las actividades propuestas. O sea, las y los niños desarrollan las habilidades sociales que las educadoras esperan con una actividad en particular.
- A pesar de lo anterior, a modo diagnóstico se observa que no existe una evaluación sistemática de las habilidades sociales desarrolladas por las y los niños, sino que en forma aislada se observan en cada una de las actividades que las educadoras desarrollan.
- Por tanto, la elaboración de propuestas de metodologías de trabajo planificadas en "Manual"⁷ en forma anual que aborden habilidades sociales específicas a desarrollar permitirá evaluar sistemática y continuamente cada habilidad trabajada.
- Tomando en cuenta las opiniones de las educadoras de párvulos entrevistadas refieren como período de tiempo adecuado para observar estos resultados esperados alrededor de seis meses, o sea, en forma semestral se debiera realizar un proceso evaluativo con las y los niños.

⁷ Correspondiente a Anexos 6 y 7.

4.2 HALLAZGOS:

- Destacan las educadoras que el proyecto educativo llevado a cabo por los establecimientos educacionales en los cuales se desempeñan laboralmente influye al momento de las metodologías de abordaje y énfasis en relación a las habilidades sociales.
- En relación a la forma de manejar los conflictos en el aula, educadoras refieren que priorizan escuchar la opinión de las niñas y los niños involucrados en estas situaciones al mismo tiempo de conversar el tema en forma grupal con ellos.
- Las principales dificultades observadas para que las niñas y los niños logren aquellos objetivos que se plantean en este ámbito se refieren a los contextos familiares en los cuales se desenvuelven.

BIBLIOGRAFIA.

- Tema de Investigación.

- ❑ Arón, A. **Programa de Educación Para la No Violencia**. FONDEF, 1998.
- ❑ Arón, A; Milicic N. **Vivir con Otros**. Programa de desarrollo de Habilidades Sociales. Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, Santiago de Chile 1996. 996)
- ❑ Ministerio de Educación. **Política de Convivencia Escolar: Hacia una Educación de Calidad para Todos**. Santiago, 1º Diciembre de 2002.
- ❑ Ministerio de Educación. **Programa Pedagógico Segundo Nivel de Transición**, Santiago, Julio 2009.
- ❑ McClellan y otros. **El Desarrollo Social de los Niños: Una Lista de Cotejo**. ERIC Digest, Young Children's Social Development: A Checklist. ERIC Digest.
- ❑ Monjas, C. **Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)**.
- ❑ UNESCO. **Documento de Trabajo del Proyecto Regional Para la Educación de América Latina y el Caribe**. Habana, Noviembre de 2002.

- ❑ Vallés, A. y Vallés C. **Las Habilidades Sociales en la Escuela. Una Propuesta Curricular**. Colección Fundamentos Pedagógicos, Editorial EOS, Madrid 1996.

- ❑ www.habilidadesparavida.net

- Metodología de Investigación.

- ❑ Hernández Sampieri y otros. **Metodología de la Investigación**. Editorial Mc Graw Hill, México, 2003.

- ❑ Gómez, M. *Revista de Ciencias Humanas* N° 20. Mayo de 2000.

- ❑ Rodríguez G.; Gil, J. y García E. 1996. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. España, Ediciones Aljibe, Colección Biblioteca de Educación.

ANEXOS.

**Anexo N° 1: ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS
PEDAGÓGICOS.**

	AMBITOS⁸	NUCLEOS⁹	EJES¹⁰
1	Formación Personal y Social	1.1 Autonomía	1.1.1 Motricidad 1.1.2 Cuidado de sí mismo 1.1.3 Independencia
		1.2 Identidad	1.2.1 Reconocimiento y Aprecio de sí mismo 1.2.2 Reconocimiento y expresión de sentimientos
		1.3 Convivencia	1.3.1 Interacción Social 1.3.2 Formación Valórica
2	Comunicación	2.1 Lenguaje Verbal	2.1.1 Comunicación oral 2.1.2 Iniciación a la lectura 2.1.3 Iniciación a la escritura
		2.2 Lenguajes Artísticos	2.2.1 Expresión Escrita 2.2.2 Apreciación Estética
3	Relación con el Medio Natural y Cultural	3.1 Seres Vivos y su entorno	3.1.1 Descubrimiento del mundo natural
		3.2 Grupos Humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	3.2.1 Conocimiento del entorno social
		3.3 Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	3.3.1 Razonamiento lógico-matemático 3.3.2 Cuantificación

Fuente: Ministerio de Educación, Chile. **Programa Pedagógico Segundo Nivel de Transición.** Santiago, Julio 2009.

⁸ Ámbitos de Experiencias para el aprendizaje: organizan el conjunto de las oportunidades que el currículum parvulario debe considerar en lo sustancial.

⁹ Núcleos de Aprendizaje: focos de experiencias y aprendizajes de cada ámbito, para cada uno de ellos se define un objetivo general

¹⁰ Ejes de Aprendizaje: representan los énfasis o dominios que se consideran fundamentales en el aprendizaje y desarrollo de los primeros años. Se han definido para elaborar los mapas de progreso de aprendizaje e integran y articulan los aprendizajes esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Anexo N° 2: Detalles Aprendizajes Esperados Núcleos correspondientes al ámbito de Formación Personal y Social.

NUCLEOS EJES

APRENDIZAJES ESPERADOS¹¹

		<p>Conocer sus Habilidades motrices gruesas, controlando diversos movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos.</p> <p>Coordinar sus habilidades de flexibilidad, fuerza, resistencia, con o sin implementos livianos.</p> <p>Coordinar con mayor precisión, eficiencia y control tónico sus habilidades psicomotoras finas de acuerdo a sus intereses de exploración, recreación y construcción.</p> <p>Coordinar con control tónico algunas destrezas, utilizando instrumentos punzantes, cortantes, de carpintería y jardinería, en sus respectivos contextos de empleo, tomando los resguardos necesarios para su uso adecuado y seguro.</p> <p>Reconocer distintas posibilidades y características de su cuerpo para favorecer la conciencia de su esquema corporal y definir su lateralidad.</p> <p>Identificar diferentes acciones y situaciones de la vida diaria, argumentando la contribución que hacen al cuidado de la salud y al desarrollo de distintos ambientes saludables.</p> <p>Identificar diferentes objetos y situaciones de riesgo que puedan atentar contra su bienestar y seguridad, buscando alternativas para enfrentarlas.</p> <p>Manifestar iniciativa en el cuidado y bienestar personal, llevando a cabo sus prácticas de higiene, alimentación y vestuario con independencia y responsabilidad.</p>
1. Motricidad		
Autonomía	2. Cuidado de sí mismo	<p>Manifestar iniciativa y confianza ante situaciones y experiencias nuevas, para realizar acciones, ampliar su campo de conocimiento, tomar decisiones y resolver problemas simples que se le presentan.</p> <p>Proponer juegos o actividades, planteando diversas ideas y estrategias para contribuir a resolver situaciones que se le presentan.</p> <p>Perseverar en la realización de sus actividades, manifestando iniciativa para buscar diversos medios y tomar decisiones que le permitan concluir los proyectos que inicia.</p>
	3. Independencia	<p>Reconocer sus principales fortalezas y cualidades personales: habilidades, características y destrezas físicas, conocimientos, preferencias y atributos personales, expresándolos y aplicándolos en diferentes situaciones.</p> <p>Apreciar positivamente su identidad sexual y su género, a través del reconocimiento de sus características corporales y el desempeño flexible de roles y funciones en diferentes situaciones de la vida diaria.</p> <p>Expresar características de sí mismo, manifestando interés y preocupación por su presentación personal, con seguridad y confianza.</p>
Identidad	4. Reconocimiento y Aprecio de sí mismo	<p>Apreciar atributos comunes y diferentes en relación a otros: habilidades, características y destrezas físicas, conocimientos, preferencias y rasgos personales.</p> <p>Expresar emociones y sentimientos, autorregulándolos en algunos contextos o situaciones.</p>
	5. Reconocimiento y expresión de sentimientos	<p>Manifestar empatía con las emociones y sentimientos de los demás en diferentes contextos y situaciones.</p> <p>Expresar con seguridad y confianza, recursos personales: buen humor, creatividad y cooperación, para el bienestar personal y de los otros.</p>

¹¹ Aprendizajes Esperados: especifican qué se espera que aprendan los niños y niñas. Se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses hasta los tres años aproximadamente y después de este hito hasta los seis años o al ingreso de la Educación Básica.

Convivencia	6. Interacción Social	<p>Participar colaborativamente en grupos de juego en tono a propósito común, respetando normas y cumpliendo las acciones comprometidas.</p> <p>Interactuar con iniciativa y confianza con otras personas fuera de su entorno familiar, para ampliar sus prácticas de convivencia social, en contextos protegidos.</p> <p>Identificar similitudes y diferencias de algunas prácticas de convivencia social en el ámbito familiar y comunitario.</p> <p>Relacionarse con niños y niñas, manifestando disposición para respetar y proponer algunas prácticas democráticas que contribuyan al desarrollo de proyectos comunes.</p> <p>Apreciar diferentes expresiones culturales representativas de Chile, distinguiendo y comparando algunas de sus principales características.</p>
	7. Formación Valórica	<p>Apreciar la diversidad en las personas y sus formas de vida, manifestando interés y aceptación por sus expresiones, en un marco de respeto por sus costumbres, singularidades personales, étnicas, fisonómicas, lingüísticas.</p> <p>Aplicar estrategias pacíficas frente a conflictos con otros niños y niñas, manifestando autorregulación y empatía.</p> <p>Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunos valores en sus diferentes juegos y actividades cotidianas, manifestando disposición para aplicarlos.</p> <p>Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunas normas y la incorporación de otras, acordadas en conjunto, para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares.</p>

Fuente: Ministerio de Educación, Chile. Programa Pedagógico Segundo Nivel de Transición. Santiago, Julio 2009.

Anexo N° 3: Pauta de Entrevista Focalizadas Educadoras de Párvulo.

Nombre:

Colegio:

Años de ejercicio profesional:

Focos de Preguntas:

- 1) Discurso en relación a contenidos relevantes a abordar en el ámbito de desarrollo social y personal.
- 2) Discurso en relación a metodologías de trabajo en relación a este ámbito.
- 3) Discurso en relación al concepto de habilidades sociales.
- 4) Discurso en relación a descripción de habilidades sociales relevantes a trabajar con las y los niños.

Anexo N° 4: Transcripción Entrevistas Focalizadas Educadoras de Párvulo.

1) Priscila Sáez Castro, Jardín Carrusel, I y II nivel de transición, 7 años de ejercicio profesional.

¿Como tu en el aula trabajas en el ámbito de desarrollo personal?

Yo creo que eee ... no se trabaja en un ámbito determinado, yo por ejemplo siempre lo estoy trabajando en forma diaria, porque la parte de formación personal está en la convivencia... uy no me acuerdo del otro núcleo... convivencia e identidad, entonces nosotros en esa línea hacemos proyectos que son más valorados para esa parte, por ejemplo, empezamos con el ámbito personal, la familia y el respeto a los demás, las reglas que se deben respetar en el aula, las reglas que hay por ejemplo dentro de la ciudad, en la familia. Y ellos comentan a diario y yo trato de preguntarles siempre qué les pasa en la casa, porque igual ellos siempre cuentan cosas, quizás uno le puede creer y otros no, y ahí uno va y puede conversar con el apoderado.

¿Y tú esto cómo lo haces?

Yo por así decir en la parte concreta, en la parte del inicio de la actividad siempre converso con ellos, me siento con ellos, converso, cómo estuvo su día de ayer, cómo estuvo el fin de semana, me comentan cosas, la parte social de ellos, porque yo más que nada quiero ver cómo viven en su casa. La mayoría claro no son cosas espectaculares, sino como que se quedan en la casa viendo tele ese es el fin de semana ideal, entonces siempre lo hago en forma diaria para que ellos comentarme diferentes cosas que han pasado.

¿Y cómo se trabaja la parte de la convivencia entre los niños?

Yo por ejemplo la parte del respeto la tengo bien maracad dentro del jardín, osea dentro de mi sala, sobre todo por ejemplo no golpearse entre ellos si hay algún niño que lo agrede, yo le digo que por favor me lo diga a mí antes de que vuelva a agredir al otro compañero , porque si no va a ser un mutuo reclamo entre los dos y no se va a llegar a ningún acuerdo, entonces siempre trato de que se pidan disculpas que se respete también a los adultos. En la clase se trabaja siempre el respeto siempre al mismo nivel entre padres e hijos, por lo que trato que ellos siempre vean en la imagen del papá y la mamá a través de ellos mismos. Entonces, eso yo lo dejo más en la parte de la familia.

¿Y cómo lo haces?

Yo por ejemplo cuando pasa alguna situación, lo hago (converso) grupal, lo comentamos y yo le digo a los chiquillos si estuvo mal, si estuvo bien, y después si por ejemplo persiste esa conducta, trato de hablar con el niño, pero sola, trato de hablar en una entrevista con la mamá con el papá para ver qué sucede. Porque yo llevo años trabajando en eso y uno sabe cuando más o menos los cambios que van teniendo los chicos, porque uno sabe por ejemplo cuando el día lunes llega un poquito más activo que los otros días, o por ejemplo alguna vez más enojados del sistema, no sé, uno más o menos los conoce y les pregunta altiro.

¿Y qué entiendes por habilidades sociales?

Yo creo que por ejemplo tiene que ver con la convivencia, el compromiso del respeto entre ellos mismos, las reglas que se puedan dar dentro del aula, porque igual yo no puedo dar reglas enfatizadas en la parte de la familia más que dar algún consejo porque cada familia tiene como sus reglas, esas creo yo que pueden ser algo así como habilidades.

¿Y cuál crees que son las que más trabajas en el aula?

La convivencia y el respeto, son como las básicas.

¿Y cómo?

En el tema grupal la otra vez nosotras pusimos unas imágenes, unos folletitos que tenemos entonces fuimos mostrando lo que estaba bien y lo que estaba mal, donde habían niños que estaban jugando, otros que estaban peleando otros que estaban haciendo por ejemplo desorden en la sala arriba de la mesa y otros que no, entonces esas láminas también son como el apoyo que hay dentro del mercado y se pueden utilizar. Lo mismo los textos, yo estoy trabajando con el "Caminar" de Santillana y ese tiene mucha parte social, mucha convivencia con la familia y todo eso y eso más que nada.

Y eso a veces son actividades que cuesta integrarlas, porque muchas veces hay que integrar a los chicos a historias, a cuentos, si pasa algo en la televisión o hay algún niño que fue agredido o cualquier otra cosa, yo trato de contar como una historia antes y que ellos más o menos opinen de qué formas ellos se pueden defender de alguna cosa así.

¿Y por qué tu crees que es tan difícil?

Es que yo creo que es una cosa tan personal de ellos, de su familia y a veces son tantas las cosas que traen de su casa que de repente congeniar con todos que eso como que al final cuesta, es como la parte más difícil porque unos dan una opinión, otros dan otra, y entonces como que se pongan de acuerdo en algo, eso como que de repente a veces cuesta.

2) Paola Pereira, Juana Ross, II nivel de transición, 14 años ejercicio profesional.

¿Qué es el ámbito de desarrollo social?

El ámbito de la relación social es un poco cómo el chico se relaciona con sus pares, cómo ellos enfrentan situaciones, cómo comparten también en momentos, este es un poco como el ámbito del desarrollo social... cómo yo poder apoderarme yo también con otro, cómo trabajar con el otro, conocer sus emociones, saber lo que él siente... ese tipo de cosas.

¿Y para tí como educadora, cuál crees que es el aspecto más importante de trabajar en el aula en ese aspecto?

La habilidad de compartir, la habilidad de ser empático, creo que es súper importante que el niño sea capaz de entender al otro a pesar de su corta edad. Yo creo que si un compañero no es capaz de hacer algo, él sea capaz de ayudarlo, que sean capaces ellos de entender que no todos son iguales... sobre todo el compartir cosas.

¿Y como lo trabajas?

Yo lo trabajo a través de dinámicas, a través de conversaciones. Generalmente durante el fin de semana ellos tienen muchas actividades de nivel familiar, entonces que compartan ellos el día lunes que fue lo que hicieron o lo que les pasó a través de dinámicas de juego yo voy a acariciar a mi compañero, le voy a demostrar mi afecto. Existen como ese tipo de acciones, ponerse en roles, en personajes.

¿Y cómo logras que ellos entiendan la importancia de compartir cosas?

Primero siempre se organizan grupos, entonces se les da la opción de que en esos grupos, ellos elijan un jefe se organicen se les dan tareas se les explica... no sé, vamos a organizar un trabajo vamos a hacer un collage, pero uno va a tener que buscar los recortes, uno va a tener que hacer tal cosa, por ejemplo, recortar, el otro va a tener que organizar o prestar sus materiales. En el fondo, a través de actividades puntuales y algunas tareas dadas o sugerencias dadas, siempre orientadas al hecho

de que se organicen que aprendan a compartir las cosas, en el fondo de entender que si un compañero no lo quiso prestar ¿por qué? Y se conversa con la tía.

¿Qué entiendes por habilidades sociales?

Son un poco capacidades que el niño debe desarrollar en el ámbito social porque están orientadas netamente a lo que es la parte de las relaciones. Y en todas las actividades se puede trabajar esto de un modo transversal, porque toda la parte social está orientada al conocerse a lo que es la parte convivencia... y esto está en todas las actividades.

¿Y cuáles serían las habilidades sociales más importantes para tí?

El compartir, que sea capaz de compartir, que sea capaz de respetarse mutuamente, que sea capaz de entender al otro, de sensibilizarse con el otro... y se logra, porque ellos en algún momento son capaces de compartir por lo menos durante el año, porque no podemos decir que ellos lleguen en marzo compartiendo sus cosas, pero son capaces de manifestar todas estas cosas.

3) Lorena Rodríguez Farías, CENINES, pre básico 4 A - 4 B, 14 años ejercicio profesional.

¿Qué consideras que es más relevante de trabajar en el ámbito de desarrollo personal y social?

Mira, lo que pasa es que yo en realidad trabajo en una escuela especial con niños especiales entonces es súper diferente... entonces para mí que un niño me diga "hola" es una habilidad social que tenemos que desarrollar, porque ellos no saludan, no se despiden, no piden por favor, no esperan. Entonces, nosotros trabajamos lo más básico, necesitamos saludo, necesitamos por favor... igual entre nosotras conversamos y es como "que extraño", entonces como que no se trabaja porque es como lógico, pero en nuestro caso, no es así.

Trabajamos el tiempo de espera que es muy importante, el esperar el tiempo del otro es super importante, porque nosotros tratamos que el niño se integre y nos dimos cuenta que la parte cognitiva era súper buena, pero en el tema de las habilidades sociales estaban fallando, y qué pasaba? A los niños los hechaban del colegio porque peleaban, tenían buen comportamiento, pero peleaban...eso trabajamos nosotros, más que nada habilidades para la vida.

¿Y cuáles serían las más importantes a desarrollar?

Por ejemplo, el que tu pases por el lado mío y hagas que no existo... entonces, el que logre decir "hola como estás, gusto de saludarte, nos vamos ya, tienes que esperar está ocupado"...es como lo básico.

¿Y cómo tú logras que ellos lo desarrollen?

Saludando, yo los veo y los saludo, sino vamos al baño tres personas y vemos como reacciona el niño y todo se verbaliza y ahí se les explica, reforzando todas las acciones porque ellos así entienden.

Y eso está en una planificación que se trabaja todo el año que se llama hábitos y habilidades para la vida y eso lo hacen todas las educadoras en la planificación diaria que se trabaja todo el año, de marzo a diciembre.

¿Resultados?

Buenos, súper bueno, porque de niños que no te hablaban, ahora te saludan con un beso, o que se despiden o de que otros niños le dicen "saluda a la tía", eso ya es una gran cosa. Y esto nos importa mucho, porque lo que nos interesa es llevar a los niños

al campo laboral, porque yo trabajo con niveles básico que son niños de 10 á 14 años que después pasan a talleres, como peluquería, bodega de materiales, entonces ahí tienen que relacionarse con otras personas y se descubrió que esos niños que eran integrados que tenían dificultades en la parte cognitiva daban bote en la relación social... les terminaban pegando combos a los clientes... porque por ejemplo, un niño que estaba haciendo asea, se agarró a escobazos, entonces no nos pescaron más ... y también en la casa pichara nos daba productos de peluquería y ellos venden y ahí también hubo problemas, porque ellas no sabían bien lo que era el manejo de personas como vendedoras ni a dar las gracias, a esperar.. y ahí nosotros empezamos a trabajar más que nada esto... yo llevo trabajando como 14 años, pero esto se descubrió como hace 5 años.

¿Y qué entiendes por habilidades sociales?

Nosotros lo trabajamos como habilidades para la vida, pero más que nada como concepto sería... como adquirir habilidades sociales que el niño aprenda y las deje para sí ... pero yo me he dado cuenta de una cosa, que nosotros les enseñamos a los niños que saluden que son niños especiales, en la micro, pero los niños normales no saludan tampoco, no dan las gracias cuando se bajan porque los llevan gratis ... como que a todo ámbito es necesario trabajarlo...yo también manejo y he visto a la gente como se descontrola también eso es como una habilidad social.

4) Patricia Santibáñez, Colegio Vacarezza, I y II nivel de transición, 28 años de ejercicio profesional.

Del ámbito de desarrollo de desarrollo social ¿Cuáles son los ámbitos que tú consideras más importantes de trabajar con los niños en aula?

Mira, la participación y convivencia, es que los niños son muy egoístas y como que quieren todo para ellos solos no más y eso es de lo que más me preocupo yo, que empiecen a compartir. Y les hacemos juegos, trabajos grupales para que aprendan a compartir con niños de primero básico por ejemplo.

¿Y cómo tú lo haces para que ellos aprendan a compartir?

A través de juegos, generalmente en rondas o títeres, pero unos niños aprender a compartir y otros no... yo creo que eso pasa por las familias porque hay niños que están muy dejados solos o niños que les dan el gusto en todo.

¿Y qué entiendes tú por habilidades sociales?

No sé...

¿Y tú como las trabajas?

En rondas... les paso láminas... y bueno, se busca el momento cuando hay un problema que los niños cuentan.

4) Catherine Maine, Jardín Infantil Playa Ancha.

¿Qué es para ti lo más importante de trabajar con los niños en el ámbito de desarrollo personal?

Nosotros en este momento estamos implementando un proyecto en la escuela de párvulos, porque yo trabajo en una escuela de párvulos que se llama "el niño de la semana" en donde los mismo niños escogen a su compañero que tenga mejores cualidades dentro del aula respecto de sus relaciones interpersonales de compromisos, de tareas, etc, etc, la idea de esto es que también la familia también esté siendo partícipe a través de una situación concreta que es la elaboración de una pancarta donde se ponen la foto del niño y solamente características positivas de él, y

eso se pone en la sala y se hablan las características positivas del compañero , y si es posible porque la mayoría de los padres trabajan, pero si alguno puede y viene, muestra a su hijo y le da las características positivas que es cariñoso, etcétera, y eso se trabaja. Y también se trabaja la parte valórica a través de por ejemplo la bendición de los niños por ejemplo el párroco de la zona de nosotros, pese a que el jardín no tiene una línea definitoria respecto de lo que es la religión es bien abierta en ese sentido, viene los padres de los niños y se hace una bendición de ellos ... también nosotros intercambiamos muchos, salimos por ejemplo este viernes los niños tienen una salida a terreno a un supermercado que es una actividad de lenguaje donde tienen que ver etiquetas, porque están viendo la parte de comprensión lectora... entonces, todo eso se va fortaleciendo... y también las relaciones interjardín, vamos a desfiles y estamos promoviendo el asunto de los experimentos de encuentro interjardines, ya sea que los papás muestren a su niño a otros padres y a la comunidad, ese es un proyecto que vamos a empezar a hacer. O sea, la parte personal se trabaja bastante en lo que son los valores, la puesta en común...

¿Y qué valores?

Por ejemplo, el respeto al compañero, levantar la mano cuando se está conversando, por ejemplo cuando se termina un módulo de lenguaje ellos muestran los materiales de lo que se ocupó en la actividad, entonces también están trabajando todo lo que es el respeto por el compañero. Ahora, también se escogen los niños en lo que es la labor concreta del aula donde se ve quien reparte la colación, quien limpia, etcétera, etcétera, etcétera, eso es más o menos lo que se trabaja...

Y de todo lo que tú me nombras, ¿cuál crees que son las habilidades sociales más relevantes a trabajar con los niños?

El respeto por el otro, la resolución de conflictos, es lo más fuerte el respetar al otro, el expresar sus emociones y sus sentimientos.

Ahora, eso lo trabajamos a través de la oración personal y de la oración comunitaria donde todos los días hacemos una oración donde los niños expresan sus necesidades y los niños comentan que hay papás que se pelean con las mamás y que llega el papá pasaíto a algunas copas entonces los niños explican que ellos quieren que su papás vuelvan y no peleen, entonces nosotros vamos comentando las situaciones que viven al interior del hogar y como que van intercambiando porque dicen, no yo también tengo a mis papás separados, entonces ahí uno hace la intervención de que no realmente son familias distintas, que no porque estén separados o que vivan solo con unos de sus padres, o sea, los niños lo aceptan y lo toleran mucho mejor desde esa perspectiva, entonces eso se trabaja mucho. Se trabaja también cuando se habla del concepto de familia que pueden ser de diferente tipo, que puede ser la abuelita con el nieto, no sé, entonces esa parte nosotros trabajamos.

¿Y qué entiendes por habilidad social?

Es la capacidad de encontrarse con el otro, solucionar conflictos, ser empático, asertivo, desarrollar ciertas capacidades y habilidades de relación con el medio, saber manejar el stress y sobre todo, resolver problemas en la vida. Porque hoydía yo justamente estaba en un simposio en el que estaban hablando de neurociencias donde hablaban de cuan importante era el trabajo de nosotras como educadoras de párvulo desde la primera infancia, porque se ha estudiado que mientras más el niño permanece con su madre, favorece las interrelaciones y va a tener menos stress cuando sea adulto, va a aprender a resolver sus problemas y nosotros también entregarles experiencias significativas en relación a la parte emocional, porque van haciendo conexiones en el cerebro y en la medida que ellos vayan tolerando mejor eso y como decía la neurociencia, como que se van estimulando ciertos canales donde uno aprende a canalizar esas situaciones más adelante, donde el niño enfrenta mejor

el stress, tiene menos depresión, ansiedad, inclusive evita el alcohol y las drogas, entonces se estaba diciendo de una política latinoamericana donde se pueda invertir en la primera infancia para desarrollar todas esas habilidades que la neurociencia está diciendo hace tiempo que realmente favorezca por ejemplo, a la mujer, por ejemplo, que las licencias médicas sean más largas porque aquí son apenas seis meses, mientras que en otros países son como un año que es un factor importantísimo para que el niño no esté solo, entonces el acompañamiento y todo... todas esas son políticas que se quieren hacer por ejemplo en Latinoamérica.

¿Y tú vas viendo logros durante el año con los niños?

Mira, lo que uno tiene que aprender a trabajar con los niños por ejemplo en ciencias la formación personal social se va transversalizando en el currículo. Yo pienso que en la medida que los niños tengan más experiencias significativas al interior del aula se van desarrollando todas esas habilidades sociales, por eso por ejemplo en una experiencia de experimento donde tienen que exponer y tienen que trabajar en quipo, entonces el niño de cinco años sino se le desarrolla la habilidad que va a trabajar en primero, segundo básico con equipo, porque no saben lo que es trabajar en equipo, entonces nosotros tenemos que enseñarles cómo trabajar en equipo, qué lo que es un equipo. Y cuando uno le dice al niño vamos a trabajar con él o disertar entonces, uno tiene que trabajar con él y le tiene que enseñar qué es lo que es exponer y disertar, y que empiece a hacer preguntas, el por qué cuáles, entonces todo eso va desarrollando su capacidad lingüística y su mejor adaptación al medio.

5) Dayse Parraguez, CENINES, pre - básico 4ª-4b, 14 años de ejercicio profesional.

¿Qué es para ti lo más relevante que trabajas en el ámbito personal y social?

Primero que nada, la integración social, que el niño aprenda a integrarse con sus compañeros y todo lo que es la socialización con los demás. Porque yo trabajo en una escuela especial y tenemos una diversidad de niños que están dentro de una sala, yo tengo niños autistas, niños síndrome de down, retardo mental, entonces ahí es como una gran diversidad, entonces nos encontramos con niños como muy egocéntricos, los niños autistas que se aíslan, los niños síndrome de down que viven su mundo, entonces nosotros le damos como mucho énfasis a la parte social.

¿Y cómo lo hacen?

A través de actividades como juegos y todo lo que es actividades de rutina, porque en escuela especial nosotros tenemos que trabajar un currículo funcional, entonces todo lo que es funcional para el niño que parte desde que llega el niño con hábitos de cortesía, saludar, me entiende? Entonces todo lo que se va haciendo en la rutina uno lo va trabajando en todo lo que es la integración. Por ejemplo, todo lo que es hábito en la rutina, hábito de alimentación... cuando llegan, todo lo que es hábito de cortesía, todo lo que es autonomía que ellos aprendan a identificar su capa, a identificar sus cosas, y eso es lento. Y luego, que aprendan a integrarse en juegos... por ejemplo, nosotros hacemos mucho lo que es juego de rincón, por ejemplo, nosotros trabajamos lo que es el rincón de la construcción y ponle tú, la pintura, entonces ellos van eligiendo donde van a trabajar y empiezan a compartir con sus compañeros, a respetarse, también con hábitos de orden porque hay que ordenar después todo y cuando vamos al recreo, todo lo que es hábito de higiene, se trabaja lo que es autonomía también, que ellos aprendan a lavarse las manitas solos, que logren identificar lo que es el baño, que sepan donde sentarse, tirar la cadena, limpiarse... después vamos a recreo, que aprendan a jugar con sus compañeros todo lo que es juegos en forma libre porque tenemos todo lo que es juego, resfalines, entonces ellos tienen que aprender a integrarse y uno siempre anda tratando de integrarlos a ellos. Y

después está todo lo que es hábito de alimentación, porque nosotros damos todo lo que es desayuno y almuerzo... entonces ahí hay que aprender a trabajar todo lo que es hábitos, desde que aprendan a sentarse bien, primero lavarse las manitas, sentarse bien, aprender a comer sin derramar alimentos, mantener la limpieza de la mesa, ordenar las bandejas, todo eso es habituación.

¿Cuál es la frecuencia de este trabajo?

Todos los días... porque todo eso es rutina, y ¿qué significa rutina? trabajar todo lo que es habituación, socialización. Y lo otro son los variables, ponle tú, si yo voy a trabar una parte de lenguaje, hago ponle tú una actividad, un cuento, actividad física, y a parte tenemos equipo multidisciplinario donde trabajamos con fonodólogo, kinesiólogo, con terapeuta que trabajan con los niños que presentan mayores dificultades y se hace en el aula. Ellos toman el curso y uno va a colaborar, por ejemplo, va la fonodóloga y ella toma el curso y ella hace actividades orientadas al grupo con el que estamos trabajando... pero siempre nosotros estamos trabajando lo que es la parte social, es lo que más trabaja... y tenemos niños muy difíciles con este trabajo, porque traen una realidad muy complicada, cero hábitos, niños con problemas emocionales tenemos niñas que han sido violadas, niños que han sido violados... tenemos ponte tú niños que han sido de hogares, con guardadoras... cada realidad, ver que de repente hay niños que sus papás están presos, que están a cargo de las abuelas, es un mundo súper complicado para ellos. Por lo que nosotros en qué más trabajamos, en que las cuatro horas en que el niño está con nosotros él sea feliz e ir avanzando con ellos...

Nosotros trabajamos con quince niños.

¿Y se ven logros?

Si, si sí... ponle tú en el colegio están los más chiquititos de tres a cuatro, entonces van pasando por nivel... entonces nosotros vemos niños que llegan ponle tú, gateando porque viven en coches o frente al televisor y ahí hay todo un trabajo con el kinesiólogo, hay que empezar a trabajar con él, tenemos también niños de la teletón y se ven avances, sí. Y después cuando llegan al curso cuatro, que es el nivel con el que yo trabajo yo soy la que da como la pincelada, y ahí yo detecto cuales son los niños que están para irse a escuelas básicas normales y cuales continúan en escuela especial, porque el curso cuatro es lo que equivale a un kinder entonces yo trabajo en las bases trabajo con ellos como kinder. Y te puedo decir que dentro del curso yo tengo como tres grupos, uno que yo estoy segura, segura que han desarrollado como sus debilidades, ellos tienen que irse a escuelas básicas normales y uno orienta al papá que tienen que irse a qué colegios, ya esos se van... hay otro grupo que están en término medio que es un grupo que tu tienes que reforzar más, trabajar más con las familias y que las familias no tienen apoyo porque vienen de una realidad sociocultural bajísima, una realidad en que el niño podría integrarse, pero si la familia está ahí... entonces, ahí estamos viendo en qué colegio lo podemos integrar, orientando a los papás porque es un grupo ya para escuela especial porque tienen un CI más bajito y que es para escuela especial... entonces esa es mi tarea, entonces yo trabajo con el grupo cuatro trabajo todo lo que es rutina escolar, como prepararlo para que se integre entonces, en el primer semestre yo trabajo todo lo que es hábito alimenticio en la colación, que la tomen solitos y en el segundo semestre, yo les llevo la colación al recreo porque es como si estuviéramos en primero pero en miniatura y ahí trabajan todo, si tienen estuche, aprender a cuidar sus lápices sus cuadernos... y ahí integramos ya cuadernos porque yo siempre he trabajado así, pensando que ya estamos en primero, y que tienen que salir formaditos que se tienen que formar para entrar a clases... y fijate que nos ha ido bien en el sentido de que uno tenía dudas, porque yo siempre les digo a las mamás esta es una escuela espacial, pero la idea mía es apoyarlas a ustedes para que el niño que tiene las condiciones, al que podemos desarrollar habilidades y capacidades pueda ser integrado nosotros no le

podemos cerrar la puerta, se le abre la puerta ... yo les voy a abrir la puerta para que salgan y se integren , y el niño se va a integrar...y si el niño se integra, oye que éxito ... y si al niño lo integramos al colegio y no va a tener las capacidades, él va a regresar a la escuela, me entiendes? Pero nosotros no le cerramos la puerta... porque pasa a veces, porque por captar los niños, los dejan no más... yo los derivo ponle tú a colegios que tienen grupo de apoyo psicopedagógico y más o menos tú vas viendo a las familias donde puedes tú orientarlos ... hay como un seguimiento con estos niños que son integrados junto con las familias ... lo otro que ha sucedido es que en la escuela especial cuesta que los papás acepten la realidad de los niños, que acepten que los niños tienen dificultades, porque nos ha pasado porque ponle tú le dices mamita, el niño tiene dificultades es difícil que se pueda integrar porque la parte cognitiva le cuesta, la parte social en fin, pero ellos no, no asumen y aún así se los llevan... y se los llevan a colegios y después regresan ...porque no te escuchan las mamás, cuesta porque toman sus propias decisiones, pero son los menos ... Eso más o menos, y la parte social es lo que más se trabaja, y los trabajamos todos los días ... pero a veces nos encontramos con casos sobre todo niños de hogares que de repente son niños súper alterados yo tengo colegas a las que han agredido...pero se hace, se hace...

6) Fabiola Sagredo, Colegio Juana Ross, II nivel de transición, 3 años de ejercicio profesional.

¿Qué trabajas en el ámbito de desarrollo personal con los niños?

La parte que más trabajo es la parte autonomía, el hecho de que los niños sean más independientes y se hagan responsables de sus cosas, eso en cuanto a su independencia. Ahora, en cuanto a su motricidad fina, tengo que darles buenos trazos para que el niño mejore postura de lápiz, el buen manejo de la tijera. En cuanto a motricidad gruesa, lo que es cuerpo, que sepa saltar, que sepa correr bien, que su postura sea la correcta para que logre nuevos aprendizajes... eso más que nada en la parte autonomía.

En la parte identidad, que reconozca lo que es su sexo... y en la parte convivencia que sepa compartir con el grupo de pares, ya sea niñitos o niñitas, y que aprenda a compartir con niños más grandes.

¿Y cómo tú lo trabajas?

Convivencia a través de juegos, por ejemplo, en la hora de patio nos reunimos en círculo y jugamos a lo que es la gallinita ciega, el corre el anillo, el corre, corre la gûaracha, ese tipo de juegos para que los niños aprendan a respetar turnos, por ejemplo, el de la gallinita ciega los niños saben que si pillan a uno, deben esperar su turno para comenzar con el próximo.

En identidad, a través de los espejos en cuanto a todo lo que tienen que ver con su rostro y el sexo de ellos.

Y en motricidad, con materiales, lápices, sobre todo con la tijera porque debe ir una línea recta.

Y con música, porque nosotros también trabajamos con música para hacer ejercicios todos los días, no solamente porque sea educación física, sino que todos los días un pequeño ejercicio, porque a los niños les encanta ahora todo lo que es reggeton, las cumbias y en ese sentido se entretienen.

Y en el ámbito de la convivencia, ¿qué crees tú que es lo más importante a desarrollar?

Especialmente el respeto, porque el niño tiende a no respetar nunca a sus compañeros, el niño quiere ser él, solo él, es muy egocéntrico, y quiere ser solo...cuesta trabajar lo que es convivencia y nos es fácil porque uno lo tiende a ver en forma general, pero en el fondo uno tiene que trabajarlo individualmente...uno a veces

le hecha la culpa al tiempo o no hay espacio, como que uno siempre está tirándole la colita al final...

Y para ti, ¿habilidades sociales qué significa?

La palabra social, compartir.... Y la palabra habilidad, participar en lo que es en grupo por ese lado yo más lo entiendo.

Y logros ¿tu ves?

Igual en los niños más pequeños, los logros se ven a futuro, no se ven como tan altiro ... por ejemplo podemos ver que yo trabajo con ellos de a seis y ellos eligen un jefe, y ese jefe es el que me responde después a las preguntas y es ahí donde esos seis se tienen que afiatar muy bien para que después el jefe de las respuestas del grupo... y en los equipo que trabajan cuesta que elijan a uno, porque todos quieren ser el jefe y todos quieren todo para ellos, para ellos, y cuesta que elijan a uno ... y después se comienza la primera hora, y después que pasa esta primera hora, ya después logran definir al jefe luego de meses, meses ... toma mucho tiempo. Y una vez que lo logran, en el tiempo esto se va respetando porque es él quien responde por sus compañeros, es él quien responde ante la tía.

Y cuando surge un conflicto, ¿cómo lo abordan?

A ver, la idea es que cuando algo, conversarlo igual en forma general y que los demás puedan dar una solución frente a ese problema y después e conversa con el niño solo... pero después que hay peleas, a los cinco minutos ya están amigos y uno tiene que trabajar sobre todo que no haya rencor ni rivalidades dentro del grupo para que puede haber un buen trabajo, porque o sino, no funciona... y con el tiempo se va logrando.

8) Lorena López, Colegio Fray Luis Beltrán, I nivel de transición, 14 años de ejercicio profesional.

¿Cómo trabajas el área de desarrollo personal con los niño/as?

Lo trabajo desde que llegan, porque incentivo el diálogo entre los niños, por ejemplo, comentando noticias y hablan de los aprendizajes en grupo. Lo que también funciona es cuando los niños asumen roles en los rincones, porque aprenden a compartir y a valorarse a sí mismos... ellos eligen un rincón entre una casa, construcción, literatura y ahí se ve como van cambiando los roles.

Aprender a sociabilizar, por ejemplo, en la hora de llegada, en las disertaciones, donde yo como educadora escojo un tema y ellos lo comentan con los demás. Esto se trabaja desde marzo y en junio recién se ven los resultados, porque llegan muy individualistas, egoístas y en junio ya saben pedir "por favor", dar las gracias.

¿Cuáles son las habilidades sociales que más aboradas?

El respeto, para sí mismos y para los demás, la autonomía, saber escucharse, compartir sus cosas. También la parte religiosa, espiritual.

¿Qué entiendes por habilidades sociales?

En términos muy generales, compartir, respetarse.

9) Gloria Puga, Colegio Blanca Vergara – Forestal, I nivel de transición, 17 años.

¿Qué trabajas en el ámbito de desarrollo personal y social?

Básicamente, fortalecer los vínculos con la familia y en actividades súper concretas, la familia trae el informe...cuando trabajamos el ámbito laboral, los niños traen una foto

del trabajo que realizan sus padres y si no es una foto, es un elemento, por ejemplo, en mi colegio, muchos de los padres son obreros de la construcción y ellos traen un casco, te fijas? O son mecánicos y traen cosas de autos, herramientas. También trabajamos mucho en ir fortaleciendo el yo, la personalidad, el autoestima.

¿Y eso último cómo lo trabajas?

También en actividades súper concretas con los niños, en ir preparando como una línea de tiempo de cuando ellos estaban en la guatita de la mamá... eso lo preparan en la casa obviamente con su mamá... hasta ahora con fotos, con situaciones particulares. Por ejemplo, yo converso mucho con ellos, presentan por ejemplo su juguete favorito y yo les pregunto por qué les gusta su juguete favorito o bien cuál es la característica más predominante en su personalidad... en las presentaciones por ejemplo, los apoyan los papás, los acompañan los papás y al final les preguntamos, con quién trabajaste esto, te gustó, cosas así, te fijas?

¿Y cómo es la respuesta de los niños?

Es súper buena, la respuesta en general es súper buena porque es como un orgullo que ellos sienten por lo que hacen sus papás como los cuidan como se esfuerzan por ellos. Y los papás también valoran lo que dicen los niños... y les encanta. Por ejemplo, a veces hay niños que han faltado a clases, porque lo hacemos en varios días, son 40... y a la semana siguiente te catetean tía que cuando me toca, tía... y ahí yo noto que no es una actividad pasajera, para ellos es algo importante.

¿Y el ámbito de las relaciones entre ellos cómo tú lo trabajas?

Hago como mucho trabajo grupal, en el cual ellos tienen que desarrollar una tarea para llegar a un objetivo, pero en esa tarea no puede trabajar uno solo. Por ejemplo, una de las primeras actividades del año... uno de ellos se acuesta arriba de un papel graf y los niños dibujan su propio entorno y entre todos tienen que dibujarlo y tienen que después decorarlo, los pantalones de esta forma. Y es un trabajo que entre ellos mismos realizan, y entre ellos mismos dicen él no participó, no ayudó por eso esa parte quedó...y se hace una evaluación grupal.

¿Cuáles serían las conductas esperadas de las actividades que realizas con los niños?

Yo siento que algo concreto es la autoestima, fortalecer la autoestima mediante este tipo de actividades... reforzar que ellos son personas súper importantes, que son parte de, de un núcleo, que son muy importantes. Porque yo estoy trabajando ahora con adolescentes también y uno se da cuenta de la carencia que tienen, entonces por eso siento que es fundamental que ellos se sientan parte de un núcleo. Porque se crían solos, el papá trabaja todo el día la mamá también y ellos están solos en la casa, por lo que creo que si no se sienten parte de algo están muy solos... la mamá llega tarde y cansada a la casa.

Entonces, ¿cómo tú trabajas el desarrollo del autoestima?

Este tipo de actividades tienen mucho que ver, porque se sienten parte de un medio. Por otro lado, las apreciaciones que yo les doy son siempre positivas, por ejemplo, les pregunto ¿te gustaría ponerle algo más? ¿veamos cómo lo podríamos hacer? ¿qué te gustaría mejorar? Y eso es diario, a cada momento. Por ejemplo, en mi caso trato de realizar las actividades que ellos me piden cuando los niños son muy tímidos según me dicen sus padres, en las disertaciones yo me fijo y trato de trabajar con ellos, como tomando mucho en cuenta sus características.

¿Qué entiendes por el concepto de habilidades sociales?

Es como la facilidad que tienen los niños de relacionarse... de no ser un ente aislado, relacionarse con otros, que sean autónomos.

10) Alison Bernales, Colegio Jorge Williams, 1^{er} básico, 4 años.

¿Qué trabajas tú en el ámbito de desarrollo personal y social?

En básica no se trabaja en ámbitos como en pre-básica, pero existen los objetivos fundamentales transversales, que todos esos objetivos se plantean en la medida que uno se plantea por unidades como el compartir, el relacionarse, el mejor alumno, la mejor cualidad, la tolerancia, el no mentir...uno se lo plantea como objetivo transversal, por ejemplo, yo estoy trabajando en el área de matemáticas con un rompecabezas y hago grupos, en la medida que armo estos grupos, trabajo las habilidades sociales con los chiquillos, en que hay que respetar turnos, hay que compartir, pero eso no está planteado claramente en la unidad así como que trabajé hoy día esto y tal habilidad, sino que se trabaja como algo transversal que se tiene que trabajar diariamente, desde que los niños llegan hasta que se van.

¿Cuáles para ti son las más relevantes a trabajar?

En el caso mío, que trabajo con niños chicos, son todas importantes, porque el aprender a respetar turnos es que están todas ligadas... que respete el turno, que no mientan, que no peleen, que aprendan a ser tolerantes, que tengan paciencia, que se respeten así mismos son cosas que hay que ir formando en los chiquillos, porque entre primero, segundo, tercero aún estamos moldeando a la persona, al chiquillos, porque quizás uno en quinto, sexto, séptimo uno podría decir no sé, pu, que le falta esto o lo otro, pero ellos no, porque todavía están en la etapa egocéntrica, si alguien lo chocó dices que me pegó, sin pensar que puede haber sido por casualidad.

¿Qué otras acciones realizas tú para desarrollar estos ámbitos?

En la formación, hago juegos... por ejemplo en el panel de la directiva, yo soy la presidenta y hay ministros y todos son mis delegados, por ejemplo, el delegado de la tijera, el delegado de la hoja, etcétera, entonces ahí tienen que respetarse cada uno en su trabajo, hacer cumplir el trabajo del otro porque estoy trabajando la responsabilidad, hago que se desarrolle también la tolerancia porque si uno no vino, hago que se respete la opinión del otro, hacer que entre ellos se hagan respetar el cumplimiento del trabajo de los demás. Entonces, hago hartas cosas y cada uno les estoy inculcando permanentemente esto.

¿Y los niños cómo responden?

Hay días que andan más entusiasmados que otros, en unos responden más y otros en que no se acuerdan de que son delegados de ninguna cosa, pero como son de primero son chiquititos uno tiene que estar permanentemente cambiando la estrategia, no podís quedarte con que ya me resultó y lo dejo ahí, porque después llega un momento de saturación donde para ellos ya no es novedoso y entonces tienes que buscar otra estrategia para trabajar con los niños ... o por ejemplo, cosas tan simples los cuadernos, yo les tengo cuadernos de matemáticas, lenguaje con forro rojo, amarillo, una serie de colores y les digo que ustedes tienen que aprender a ser responsables de sus cuadernos... es que mi mamá no me hechó el cuaderno, entonces ellos tienen que hacerse responsables... entonces no te entrego la tarea en el cuaderno, les paso las guías entonces cuando llegan a la casa tienen que pegar la guía en el cuaderno, entonces ahí se sigue trabajando con la responsabilidad.

¿Cómo defines tú el concepto de habilidades sociales?

Para mí son como las herramientas que uno tiene para poder relacionarse con otras personas en sociedad.



¿Y entre ellos cómo resuelven cuando hay un conflicto?

En realidad, la primera forma que tienen para resolver un conflicto es peleando o a golpes o a empujones o a peleas, hay todo un trabajo que hay que hacer con ellos para indagar que es lo que pasó en ese problema, y como ellos son chicos, igual es un trabajo que cuesta y hay que conversarlo y es de todos los días.

11) Pamela Saavedra, Colegio Inmaculada Concepción, II nivel de transición, 20 años de ejercicio profesional.

En el ámbito de desarrollo social ¿qué cosas tú trabajas?

Primero que nada, la organización grupal, que se organicen grupalmente para que ellos sean capaces de realizar un trabajo interrelacionado, para que entre todos trabajen por un objetivo en común, no por separado porque la idea es que no trabajen cada uno por su lado sino que por un objetivo, por un aprendizaje que queramos lograr ... eso generalmente es lo que más trato de hacer porque a través de ese interrelacionarse entre ellos pueden ser capaces después de compartir lo demás, ponte tú, en el juego, en el trabajo diario.

¿Y cómo tú lo trabajas?

Por ejemplo, cuando los niños hacen un collage que es una actividad como concreta, pero que va dentro de la planificación para que ellos sean capaces de trabajar en grupos, otra cosa, o la construcción de un robot... se hacen siluetas en papel y cada uno le hace la ropa a las siluetas, todo sea para una cosa en común.

¿Y ellos cómo responden a eso?

mmm... les cuesta, al principio les cuesta mucho, porque tratan de hacerlo todo para ellos, pero la cosa es compartir, por ejemplo, si hay que pintar, todo quieren hacerlo ellos, uno quiere hacerlo todo y esa no es la idea. Por ejemplo, de repente hacemos grupos en la sala y cada uno quiere poner su dibujo donde sea y si al otro no le gustó, no vale.

¿Y cómo lo resuelven en el grupo?

Eso se ve en el momento, tú en cada momento tienes que estar trabajándolo, tú les dices que este es un trabajo como el de los futbolistas donde todos van a tener tiempo para mostrar lo que han ido haciendo... igual hay algunos que lo están logrando y lo hacen a través de estímulos, por ejemplo, el grupo que trabaje bien y responda frente a la tarea, se le da ponte tú una estrellita...ellos al principio acusan, por ejemplo, no me deja trabajar, se hace a través de estímulos positivos.

¿Y qué otras cosas tú observas como relevantes de lograr en este ámbito?

El tema de las normas, que sepan acatar normas propiamente tales, que sepan lo que una cosa conlleva, que hay determinados tiempos para trabajar que tienen que hacerlo de forma ordenada. Se trata también que ellos mismos acuerden sus normas que tienen que tener para una buena convivencia, por ejemplo ellos mismos me dicen no correr por la sala, no pelear con el compañero... y eso yo los pongo en un papelógrafo para que no se les olvide, porque ellos mismos lo decidieron.

¿Qué entiendes por habilidades sociales?

El compartir, el interactuar para mí es una habilidad social, la capacidad de relacionarse con el otro, entre los niños en forma espontánea en los recreos, o cuando trabajamos en los rincones ellos son capaces de interactuar, de compartir, de interactuar con el otro en forma autónoma, donde el adulto ya solamente dirigiendo, observando cómo están trabajando los niños.

12) Karina Rodríguez, un año de ejercicio profesional luego de 15 años de titulada, trabaja en sala cuna Cerro Alegre.

¿Cómo trabajas el ámbito de desarrollo personal y social?

En esa área... bueno yo tengo puras guaguas, te fijas? Entonces se hace harta estimulación... y la mayoría del tiempo tu vez su hora de sueño, su hora de comida, su hora de muda, en esos instantes yo tengo un momento para hacer una estimulación, motricidad... no es que nos juntemos alrededor de una mesa te fijas? Porque de los que tengo yo el mayor de ellos tiene un año y tres meses, está recién caminando, el resto, pasa en su cuna, en las sillitas nido o en las colchonetas... por ejemplo, con las guagüitas no se da tanto, pero con el más grande que tengo que cuida al más pequeño, se les dice que los proteja, que lo cuide, pero al chico qué le vas a decir si no entiende, pero igual si va a tirar un manotazo tú le dices "NO" o sea, no lo entiende, pero el hecho de que tú lo mires de otra forma, ya él lo va entendiendo y igual se va manejando... y uno muchas veces lo hace pero sin querer, no sabe en lo que se está enfocando, pero lo hace igual... y los niños ahora están súper cambiados, porque como te digo hace años yo trabajé y entonces los niños eran diferentes a cómo son ahora, vienen con vocabulario, igual no hablan, pero son diferentes, por lo mismo, la guagüita antes era como más quieta, ahora como que aletea más... en esas cosas uno se va dando cuenta, son como más rápidos, antes eran como más lentos para moverlos... ahora como que todo es rápido, mucha información

¿Y con las familias, trabajas estas temáticas?

Por supuesto en la parte mía se trata de comentarles en qué momento estimularlos, cómo hacerlo, te fijas? En qué podemos motivarlos, en qué minuto hay que hacerlo.

¿Y qué entiendes tú por habilidades sociales?

Bueno... estoy más obsoleta....de verdad me pillai, no sabría que decirte para chamullarte.

13) María Cecilia Chávez, 22 años ejercicio profesional, I y II nivel de transición fusionado, colegio particular subvencionado Lorenzo Izurriaga, Cerro O'Higgins.

¿Cómo abordas el ámbito de desarrollo personal y social?

¿En el ámbito de desarrollo personal y social? ... bueno con juegos más que nada, ahí se ve toda la parte de convivencia...

¿Y qué tipo de juegos?

Por lo general, juegos dirigidos, lo que son las rondas, estos juegos de las frutas...ese tipo de cosas. Después les pongo con implementos que ellos decidan qué jugar y todas esas cosas, y después yo les pongo como desafíos por ejemplo, hoy día mismo yo les pasé una cuerda y el desafío era que entre todos tenían que jugar con esa única cuerda entonces ahí tenían que ellos organizarse... y después que hacen todo, les pregunto yo, no les doy antes las indicaciones entonces les digo yo, ¿ustedes creen que hicimos una actividad? Y ellos no... y entonces yo ahí empiezo a sacar...entonces les expliqué que el desafío era compartir con una curda y tenían que crear juegos y lo pudieron hacer, les faltó organizarse más que nada.

Y para tí en ese ámbito de desarrollo personal y social ¿cuáles serían las cosas más importantes a trabajar con los niños?

... bueno, autonomía que sean súper autónomos, que sean veraces me interesa mucho que si me dicen tía yo voy al baño vaya al baño, y que si me dice voy a jugar, esté jugando, me entiendes? Entonces yo creo que ahí está el valor de confianza. Emmm, entonces, la autonomía, la veracidad, confiar en ellos y que expliquen mucho.

¿Que expliquen qué cosa?

Que cuando sucede algo, como por ejemplo, si hay algún accidente o alguna cosa, lo primero que yo hago es que ellos salgan y expliquen a sus padres y después explico yo, cosa de que ellos informen ... sobretodo cuando hay problemas, cuando hay algún herido, cuando hay algún orinado, me entiendes? Porque a veces pueden decir que uno no les dio permiso... entonces, siempre he ocupado esa técnica de que ellos hablen, no que hable el adulto porque el adulto puede manipular y puede decir cualquier cosa.

¿Y ellos cómo responden?

Sí, yo no he tenido mayores problemas, por ejemplo yo les digo Catalina informa a tu madre que... y después entra la niña junto con su madre y me dicen tía que esto o lo otro, y yo le digo bueno y ahí todo se entiende...

¿Y en cuanto al concepto de habilidades sociales, cómo lo entiendes tú?

El concepto de habilidades sociales lo entiendo así como que tengan la capacidad de compartir y convivir en forma armónica con todos, entonces si un día se ponen a jugar y hay conflictos, van donde mí, entonces yo le digo, okey, pero vaya y converse con la persona, porque yo no voy a el árbitro, no soy el carabiniere ni el juez, ustedes tienen que entenderse, hablar y ponerse de acuerdo, porque a los más grandes yo les explico ¿qué quieres tú que yo le diga al niño? Quiero que lo rete!! Entonces, básicamente van por eso, entonces, si yo intervengo y lo reto, entonces lo refuerzo a él y el otro queda en desmedro... ahora, cuando no llegan a acuerdo, si el problema es por un juguete, entonces se quita el elemento que provoca el problema y lo pongo en la parte de arriba del pizarrón, si es de esos juguetitos chicos...porque tienen que entenderse entre ellos...

¿Y lo logran?

No todos ...porque inclusive yo estoy muy atenta, porque hay algunos que inventan los juegos, que los organizan y el otro se lo atribuye, y entonces el otro dice nopo, si él lo inventó, lo creo él es el jefe... también entonces entra la capacidad de jefatura, la capacidad que tengan de dirigir grupos también eso lo trabajo un poco es aparte también ... y se estimulan otras cosas también, por ejemplo un niño chico te dice "tí le ayuda a repartir los cuadernos?" me ayudan, que tome iniciativa, que si me cae algo, lo recojen, si yo me equivoco, me corrigen, entonces, tienen esa capacidad de corregir a la profesora ... y yo siempre estoy marcando, viendo que no haya problemas, entonces yo trato de explicarles mucho, por ejemplo, les digo míreme la cara, ¿qué cara tengo ? ¿qué está pensando la tía?¿por qué está sintiendo esto? Cosa que se den cuenta que pasan cosas... lo otro.

14) Verónica Cavieres, 6 años de ejercicio, partió como asistente de párvulos, I nivel de transición, Colegio Jorge Williams.

¿Cómo trabajas en ámbito de desarrollo personal y social con los niños?

En realidad desde este año hemos estado trabajando con los niños en cómo poner reglas y las cosas que se deben y que no se deben hacer, y después esas mismas reglas yo las trato como de poner en imágenes como reglamento de convivencia en la sala, como por ejemplo, no empujar al compañero, dejarlos que trabajen tranquilos, entonces ellos mismos se van poniendo como sus propias reglas y al final ellos tratan de cumplir. Entonces, de esa manera como que se va trabajando para que ellos sean partícipes del mismo reglamento que se construyó. Y obviamente uno en la sala está siempre reforzando como todo, o sea, cuando uno ve que están peleando decir no y uno ser como bien democrática al decidir en la solución de la pelea, porque de repente están peleando y decir ¿por qué están peleando? Porque típico que empiezan "no,

que tú tení la culpa...no que tú" entonces tiendo a ver que es lo que verdaderamente es lo que pasa y cómo se puede solucionar para que ellos mismos lleguen como a un acuerdo, uno tratar de ser como la "mediadora" no de ser tan castigadora como "tú tuviste la culpa" , que ellos lo vean.

¿Y qué actividades realizas en este ámbito?

Es que en realidad lo hago a través de conversaciones, o les cuento un cuento para que ellos vayan dando problemas desde su propia vivencia. En el jardín igual pasó algo como súper... quedamos todas ahí preocupadas porque a partir de una historia parece que contamos parece que de la casa que pasaban cosas raras, que los papás como que peleaban y un niño como que salió a flote lo que él estaba viviendo, entonces ahí uno trata como de pucha igual fuerte pa'uno, pero te da luz como pa' poder ayudar a ese niño y a la vez ver qué está pasando con la familia... en realidad es como eso, actividades que están como netamente dirigidas no, pero obviamente el desarrollo personal, el desarrollo de valores es como siempre un eje transversal.

Y en ese sentido, ¿cuáles serían las cosas que más te interesa desarrollar?

Los valores... la verdad, la justicia, el respeto por el otro...

Y el concepto de habilidades sociales ¿cómo lo entiendes?

Mmmm.... Es como yo me voy a desenvolver conviviendo con los demás, o sea, nosotros no vivimos en una sociedad en que nos tenemos que defender a combos, tenemos que aprender a ser tolerantes con el otro, aprender a escuchar, aprender a valorar lo que es el otro, aprender a ver que somos distintos, pero que igual tenemos que respetarnos... yo creo que por ahí va como el cuento de habilidades sociales, como en el hecho de aprender a vivir en comunidad, en sociedad... a pesar de que venimos de una familia, venimos a otro ambiente distinto que es el colegio, tenemos otra cosa distinta cuando nos cambiamos de colegio, o cuando entramos a la universidad siempre estamos en contacto con personas, entonces tenemos que desarrollar ciertas habilidades que nos permitan vivir felizmente en los distintos ámbitos que nos vemos involucrados.

Anexo N° 5: Taller Grupal.

El ser humano siempre ha mostrado el instinto de supervivencia y un factor fundamental para esta es la interacción con otros.

Así, crear y mantener contactos con distintos tipos de personas es una tarea cotidiana ineludible.

Sin embargo, cuando el individuo no está preparado para el intercambio social se generan emociones negativas que interfieren con el bienestar.

Para evitar esta situación es esencial contar con un repertorio de capacidades o conductas para interactuar con los iguales de forma efectiva y mutuamente satisfactoria, las cuales han sido denominadas Habilidades Sociales

(Monjas, 1997).

- Existe un replanteamiento del objeto de la educación que, tal y como la plantea la Organización de las Naciones Unidas, debe ser el “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”

- Así, un equilibrio entre las letras y las habilidades sociales, derivará en estudiantes competentes no solo para afrontar retos cognitivos sino para gestionar soluciones integrales mediante la aplicación de habilidades de negociación, trabajo en equipo, asertividad y manejo de conflictos, entre otros; características ampliamente valoradas en el mundo profesional al que posteriormente se integrarán.

- La adquisición de capacidades de esta naturaleza, han sido identificadas (INCAE, 1999) como estratégicas para el desarrollo de América Latina.

- El los currículos de primaria se evidencia la asunción de la transmisión de conocimientos académicos como única tarea de la escuela, dejando un faltante de metodologías sistemáticas que impulsen -explícita y transversalmente- el desarrollo y crecimiento social.

Referentes en el desarrollo de las habilidades sociales:

- La Familia.
- La Escuela.

Habilidades sociales: la persona es capaz de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables, entiéndase favorable como contrario de destrucción o aniquilación. El término habilidad puede entenderse como destreza, diplomacias, capacidad, competencia, aptitud. Su relación conjunta con el término social nos revela una impronta de acciones de uno con los demás y de los demás para con uno (intercambio).

- Son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por tanto, pueden ser enseñadas.

- Estas conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamientos, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como autorrefuerzos.

- Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales. Se excluye: empleo de métodos ilegítimos, como los empleados "hábilmente" por delincuentes, drogadictos, etc.).

- Además, al exhibir estas conductas no debe impedírsele al otro interlocutor el que intente la consecución de sus propias metas (excluyendo por tanto el empleo de métodos de coacción, chantaje, violencia, etc.).

- Estas conductas deben estar bajo el control de las personas (se excluyen acciones fortuitas, casualidades o incluso acciones no deseadas).

- El sujeto debe tener capacidad para ajustar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades, y las exigencias del ambiente. Esto exige que se posea un repertorio amplio de conductas, y que estas sean suficientemente flexibles y versátiles.

(Valles, 1996).

Componentes Habilidades Sociales:

- Motor o conductual.
- Cognitivo.
- Fisiológico.

Monjas (1993):

1. Habilidades básicas de interacción social:
 - Sonreír y reír.
 - Saludar.
 - Presentaciones.
 - Favores.
 - Cortesía y amabilidad.
2. Habilidades para hacer amigos:
 - Reforzar a los otros.
 - Iniciaciones sociales.
 - Unirse al juego con otros.
 - Ayuda.
 - Cooperar y compartir.
3. Habilidades conversacionales:
 - Iniciar conversaciones.
 - Mantener conversaciones.
 - Terminar conversaciones.
 - Unirse a conversaciones de otros.
 - Conversaciones de grupo.
4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones:
 - Autoafirmaciones positivas.
 - Expresar emociones.
 - Recibir emociones.
 - Defender los propios derechos.
 - Defender las propias opiniones.
5. Habilidades de solución de problemas interpersonales:
 - Identificar problemas interpersonales.
 - Buscar soluciones.
 - Anticipar consecuencias.
 - Elegir una solución.
 - Probar la solución.
6. Habilidades para relacionarse con los adultos:
 - Cortesía con el adulto.
 - Refuerzo al adulto.
 - Peticiones al adulto.
 - Solucionar problemas con adultos.

Anexo N° 6: Sistematización Actividades propuestas por Educadoras de Párvulo.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 1: Jugando con Cubos.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (7) Aplicar estrategias pacíficas frente a conflictos cotidianos con otros niños o niñas, manifestando autorregulación y empatía.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Resolución pacífica de Conflictos.

INICIO: Se invita a los niños a formar un semicírculo y jugar con cubos de situaciones conflictivas que se dan dentro del aula por ejemplo: peleas de patio, un niño solo llorando, quitar un juguete.

DESARROLLO: Los niños y niñas lanzan los dados, comentan la situación conflictiva que se les presenta, luego a partir de la situación buscan soluciones, con la condición de resolver pacíficamente.

FINALIZACIÓN: En un papelógrafo los niños escriben un compromiso para resolver los problemas pacíficamente.

MATERIALES:

- Cubos con láminas.
- Papelógrafo.
- Plumones.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Propone soluciones a situaciones conflictivas.
- Se compromete a resolver conflictos pacíficamente.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 2: Jugando con Títeres.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (9) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunas normas y la incorporación de otras acordadas en conjunto, para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Saludar y despedirse.

INICIO: Se invita a los niños a pasar a una sala donde se encuentra preparado un teatro de títeres.

DESARROLLO: Los niños y niñas presenciarán la Historia de "Pedrito un niño solitario", que trata de un niño que siempre se encuentra solo ya que nunca saluda ni se despide de los demás, nadie quiere compartir con él ni ser su amigo. Poco a poco comienza a entender la importancia de saludar y despedirse para empezar a hacer amigos y compartir con los demás.

FINALIZACIÓN: Al terminar la obra los niños reflexionan y comentan acerca de lo importante que es saludar y despedirse de personas, para así poder hacer amigos.

MATERIALES:

- Títeres.
- Teatro de títeres.
- Obra.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta acerca de la importancia de saludar.
- Comenta acerca de la capacidad de despedirse.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 3: Cuento “El mundo del sin por favor”.

AMBITO: Formación personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (9) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunas normas y la incorporación de otras acordadas en conjunto, para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Pedir Favores.

INICIO: Se invita a los niños y niñas a sentarse en semicírculos para escuchar un cuento.

DESARROLLO: Los niños y niñas escuchan cuento “El mundo del sin por favor”, referido a un mundo en donde todos se solicitaban cosas sin ocupar la palabra por favor, luego se dan cuenta que solo se trataban mal, nadie quería compartir nada con nadie. Luego un afuerino les enseña que existe la palabra mágica para conseguir que los otros compartan con nosotros sus cosas y su tiempo pidiendo “Por favor”.

FINALIZACION: Los niños en grupos buscan un final para el cuento y posteriormente se lo presentan a sus compañeros.

MATERIALES:

- Cuento.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta la importancia de pedir por favor.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 4: Demostrando Amabilidad.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (8) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunos valores en sus diferentes juegos y actividades cotidianas, manifestando disposición para aplicarlos.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Amabilidad y cortesía.

INICIO: Se invita a los niños y niñas a preparar una dramatización, se caracterizan con distintas vestimentas representando diversos personajes.

DESARROLLO: Los niños dramatizan "Un niño dando el asiento en la micro", "Una niña ayudando a cruzar la calle a una abuelita", "Un grupo de amigos invitando a jugar a un niño que se encuentra solo".

FINALIZACION: Para finalizar los niños y niñas reflexionan acerca de las diferentes situaciones observadas, comentando acerca de la importancia de estos gestos de cortesía y amabilidad.

MATERIALES:

- Vestimentas.
- Pinturas.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta acerca de la importancia de ser amable y cortés con las personas.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 5: Jugando con Máscaras de Emociones.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Identidad.

EJE: Reconocimiento y expresión de sentimientos.

APRENDIZAJE ESPERADO: (7) Manifestar empatía con las emociones y sentimientos de los demás en diferentes contextos y situaciones.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Expresar emociones.

INICIO: Se invita a los niños y niñas confeccionar máscaras de emociones tales como: Tristeza, alegría, enojo.

DESARROLLO: Se invita a los niños a jugar en parejas con sus compañeros, se sientan frente a frente con su máscara, con la finalidad que cada niño cuente a su compañero que es lo que les hace estar alegre, triste o enojado.

FINALIZACION: Para finalizar exponen máscaras a sus compañeros.

MATERIALES:

- Platos de cartón.
- Lápices.
- Pintura.
- Pincel.
- Palos de helados.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta con sus compañeros acerca de sus sentimientos.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 6: Jugando con Rompecabezas

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (8) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunos valores en sus juegos y actividades cotidianas, manifestando disposición para aplicarlos.

HABILIDAD A DESARROLLAR: Cooperar y compartir.

INICIO: Se invita a los niño y niñas a formar grupos de 4, con la finalidad de armar rompecabezas de dos tipos, uno en donde aparecen niños jugando, compartiendo y otro en donde aparecen niños peleando y discutiendo

DESARROLLO: Los niños arman los rompecabezas, luego los grupos se pasean por las distintas mesas y comparten opiniones acerca de que rompecabezas representan lo que ellos deben hacer y cuales representan lo que no deben hacer.

FINALIZACION: Para finalizar los niños pegan ambos rompecabezas y los exponen a sus compañeros compartiendo las reflexiones realizadas.

MATERIALES:

- 4 Rompecabezas con acciones de compartir.
- 4 Rompecabezas con acciones de no compartir.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Identifica acciones de compartir.
- Nombra acciones en donde se puede compartir.

Anexo N° 7: Planificación Actividades.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 1: Jugando con Cubos.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (7) Aplicar estrategias pacíficas frente a conflictos cotidianos con otros niños o niñas, manifestando autorregulación y empatía.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Resolución pacífica de Conflictos.

INICIO: Se invita a los niños a formar un semicírculo y jugar con cubos de situaciones conflictivas que se dan dentro del aula por ejemplo: peleas de patio, un niño solo llorando, quitar un juguete.

DESARROLLO: Los niños y niñas lanzan los dados, comentan la situación conflictiva que se les presenta, luego a partir de la situación buscan soluciones, con la condición de resolver pacíficamente.

FINALIZACIÓN: En un papelógrafo los niños escriben un compromiso para resolver los problemas pacíficamente.

MATERIALES:

- Cubos con láminas.
- Papelógrafo.
- Plumones.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Propone soluciones a situaciones conflictivas.
- Se compromete a resolver conflictos pacíficamente.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 2: Jugando con títeres.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (9) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunas normas y la incorporación de otras acordadas en conjunto, para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Saludar y despedirse.

INICIO: Se invita a los niños a pasar a una sala donde se encuentra preparado un teatro de títeres.

DESARROLLO: Los niños y niñas presenciarán la Historia de "Pedrito un niño solitario", que trata de un niño que siempre se encuentra solo ya que nunca saluda ni se despide de los demás, nadie quiere compartir con él ni ser su amigo. Poco a poco comienza a entender la importancia de saludar y despedirse para empezar a hacer amigos y compartir con los demás.

FINALIZACIÓN: Al terminar la obra los niños reflexionan y comentan acerca de lo importante que es saludar y despedirse de personas, para así poder hacer amigos.

MATERIALES:

- Títeres.
- Teatro de títeres.
- Obra.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta acerca de la importancia de saludar.
- Comenta acerca de la capacidad de despedirse.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 3: Cuento “El mundo del sin por favor”.

AMBITO: Formación personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (9) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunas normas y la incorporación de otras acordadas en conjunto, para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Pedir Favores.

INICIO: Se invita a los niños y niñas a sentarse en semicírculos para escuchar un cuento.

DESARROLLO: Los niños y niñas escuchan cuento “El mundo del sin por favor”, referido a un mundo en donde todos se solicitaban cosas sin ocupar la palabra por favor, luego se dan cuenta que solo se trataban mal, nadie quería compartir nada con nadie. Luego un afuerino les enseña que existe la palabra mágica para conseguir que los otros compartan con nosotros sus cosas y su tiempo pidiendo “Por favor”.

FINALIZACION: Los niños en grupos buscan un final para el cuento y posteriormente se lo presentan a sus compañeros.

MATERIALES:

- Cuento.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta la importancia de pedir por favor.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 4: Demostrando amabilidad.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (8) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunos valores en sus diferentes juegos y actividades cotidianas, manifestando disposición para aplicarlos.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Amabilidad y cortesía.

INICIO: Se invita a los niños y niñas a preparar una dramatización, se caracterizan con distintas vestimentas representando diversos personajes.

DESARROLLO: Los niños dramatizan "Un niño dando el asiento en la micro", "Una niña ayudando a cruzar la calle a una abuelita", "Un grupo de amigos invitando a jugar a un niño que se encuentra solo".

FINALIZACION: Para finalizar los niños y niñas reflexionan acerca de las diferentes situaciones observadas, comentando acerca de la importancia de estos gestos de cortesía y amabilidad.

MATERIALES:

- Vestimentas.
- Pinturas.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta acerca de la importancia de ser amable y cortés con las personas.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 5: Jugando con Máscaras de Emociones.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Identidad.

EJE: Reconocimiento y expresión de sentimientos.

APRENDIZAJE ESPERADO: (7) Manifestar empatía con las emociones y sentimientos de los demás en diferentes contextos y situaciones.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Expresar emociones.

INICIO: Se invita a los niños y niñas confeccionar máscaras de emociones tales como: tristeza, alegría, enojo.

DESARROLLO: Se invita a los niños a jugar en parejas con sus compañeros, se sientan frente a frente con su máscara, con la finalidad que cada niño cuente a su compañero que es lo que les hace estar alegre, triste o enojado.

FINALIZACION: Para finalizar exponen máscaras a sus compañeros.

MATERIALES:

- Platos de cartón.
- Lápices.
- Pintura.
- Pincel.
- Palos de helados.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Comenta con sus compañeros acerca de sus sentimientos.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 6: Jugando con rompecabezas.

AMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE: Formación valórica.

APRENDIZAJE ESPERADO: (8) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunos valores en sus juegos y actividades cotidianas, manifestando disposición para aplicarlos.

HABILIDAD A DESARROLLAR: Cooperar y compartir.

INICIO: Se invita a los niño y niñas a formar grupos de 4, con la finalidad de armar rompecabezas de dos tipos, uno en donde aparecen niños jugando, compartiendo y otro en donde aparecen niños peleando y discutiendo.

DESARROLLO: Los niños arman los rompecabezas, luego los grupos se pasean por las distintas mesas y comparten opiniones acerca de que rompecabezas representan lo que ellos deben hacer y cuales representan lo que no deben hacer.

FINALIZACION: Para finalizar los niños pegan ambos rompecabezas y los exponen a sus compañeros compartiendo las reflexiones realizadas.

MATERIALES:

- 4 Rompecabezas con acciones de compartir.
- 4 Rompecabezas con acciones de no compartir.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Identifica acciones de compartir.
- Nombra acciones en donde se puede compartir.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 7: Colorea a la niña que está ayudando a la tía.

ÁMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Identidad.

EJE: Reconocimiento y expresión de sentimientos.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Cooperar y compartir.

APRENDIZAJE ESPERADO: (8) Expresar con seguridad y confianza recursos de tipo personal, buen humor, creatividad y cooperación, para el bienestar personal y de los otros.

INICIO: Se inicia la actividad con una presentación en Data en donde se incentiva el ayudar a los demás en distintos contextos, luego se invita a reflexionar acerca de los momentos en que ellos ayudan a los demás.

DESARROLLO: Luego se entrega una lámina para trabajar en forma individual, donde deben marcar a la niña que se encuentra ayudando a la tía dentro de la sala de clases.

FINALIZACIÓN: Los niños junto con Educadora elaboran un compromiso para ayudar en la sala de clases.

EVALUACIÓN (Lista de cotejo):

- Identifica la acción de ayudar.



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 8: Comentar acerca de los sentimientos de la niña.

ÁMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Identidad.

EJE : Reconocimiento y expresión de sentimientos.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Identificar emociones y sentimientos

APRENDIZAJE ESPERADO: (7) Manifestar empatía con las emociones y sentimientos de los demás en diferentes contextos y situaciones.

INICIO: La Educadora invita a los niños a conversar acerca de los sentimientos a través de una dinámica consistente en pasar un muñeco y cada niño expresa que cosas los hacen sentir triste y que cosas lo hacen sentir feliz.

DESARROLLO: La Educadora muestra una imagen de una niña que se encuentra sola y con una expresión triste, se pregunta ¿Qué le estará sucediendo a la niña? ¿Por qué se encuentra sola?

FINALIZACIÓN: Para finalizar los niños dibujan un regalo que le harían a la niña.

EVALUACIÓN (LISTA DE COTEJO):

- Identifica emociones en otras personas.



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 9: Colorea a los niños que están compartiendo.

ÁMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE : Formación valórica.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Cooperar y compartir.

APRENDIZAJE ESPERADO: (8) Apreciar la importancia que tiene la práctica de algunos valores en sus diferentes juegos y actividades cotidianas, manifestando disposición para aplicarlos.

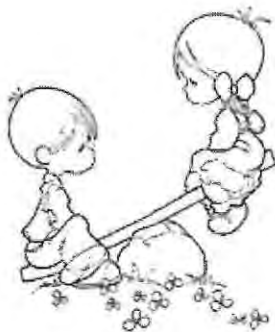
INICIO: Se invita a los niños a observar una obra de títeres en donde los personajes se encuentran compartiendo en una plaza.

DESARROLLO: Luego se invita a los niños a trabajar en una lámina en forma individual, donde se solicita que marquen a los niños que se encuentran compartiendo.

FINALIZACIÓN: Se comenta acerca de la importancia que tiene el valor de compartir con otros, en distintas situaciones: la escuela, el barrio, la plaza, cumpleaños.

EVALUACIÓN (LISTA DE COTEJO):

- Identifica acciones de compartir.



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD Nº 10: Colorea a los niños que están con sus amigos.

ÁMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE : Interacción social.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Hacer amigos.

APRENDIZAJE ESPERADO: (4) Relacionarse con niños y niñas manifestando disposición para respetar y proponer prácticas democráticas.

INICIO: Los niños a través de la conversación comentan ¿Qué es para ustedes la amistad? ¿Qué actividades realizamos con nuestros amigos?

DESARROLLO: Los niños en una lámina individual marcan a los niños que se encuentran con sus amigos, comentan porque creen ellos que son sus amigos.

FINALIZACIÓN: Los niños preparan un regalo para un amigo.

EVALUACIÓN (Lista de Cotejo):

- Identifica acciones de amistad.



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 11: Comenta como podrían resolver los niños el conflicto.

ÁMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Convivencia.

EJE : Formación Valórica.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Resolución pacífica de conflictos.

APRENDIZAJE ESPERADO: (7) Aplicar estrategias pacíficas frente a conflictos cotidianos, con otros niños y niñas, manifestando autorregulación y empatía.

INICIO: La Educadora a través de imágenes muestra niños en el colegio peleando por distintas cosas por ejemplo: por un juguete, la pelota, un lápiz. Se pregunta a los niños porque cosas pelean ellos. Se escuchan sus comentarios.

DESARROLLO: Se trabaja con las imágenes mostradas anteriormente y se invita a los niños a buscar alternativas de solución de los conflictos de manera pacífica.
¿Qué harías tú para resolver el conflicto sin pelear?

FINALIZACIÓN: En forma colectiva se escribe un papelógrafo con las alternativas de solución para resolver el problema de manera pacífica, se expone en la sala.

EVALUACIÓN (LISTA DE COTEJO):

- Emite alternativas de solución pacífica de conflictos.



NOMBRE DE LA ACTIVIDAD N° 12: Marcar con una cruz el niño que no quiere compartir.

ÁMBITO: Formación Personal y social.

NÚCLEO: Identidad.

EJE : Reconocimiento y expresión de sentimientos.

HABILIDAD SOCIAL A DESARROLLAR: Identificar emociones.

APRENDIZAJE ESPERADO: (3) Distinguir sentimientos y emociones en sí mismo y en los demás.

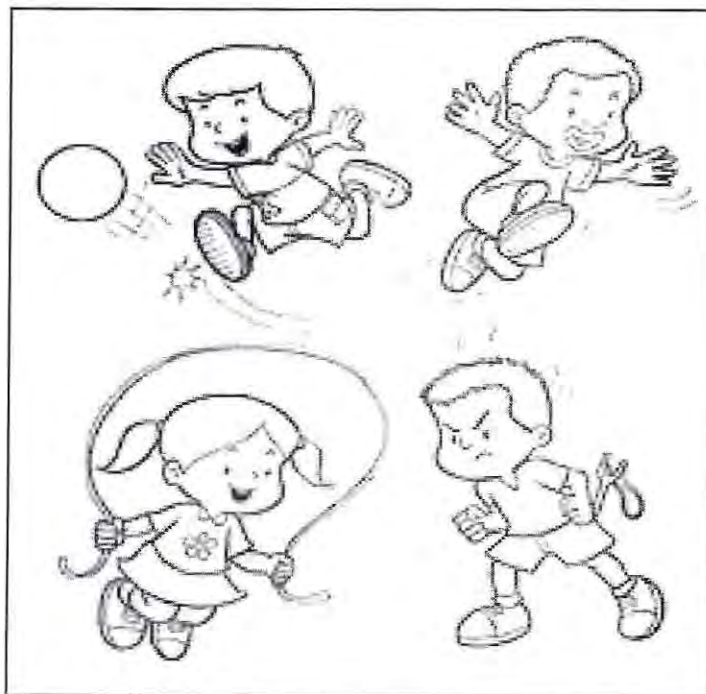
INICIO: Se les muestran dibujos de niños con diferentes expresiones en el rostro (tristeza, alegría, miedo, enojo). Se comenta porque los niños tienen esas emociones.

DESARROLLO: Se invita a los niños a observar una lámina donde se encuentran niños con disposición a jugar y compartir y otro que no quiere jugar y compartir, se solicita que identifiquen al niño que no quiere compartir y lo marquen con una cruz.

FINALIZACIÓN: Se invita a jugar con máscaras de emociones.

EVALUACIÓN (LISTA DE COTEJO):

Identifica la emoción de los niños.



Anexo N° 8: Listas de Cotejo (actividades 7 - 12).

Actividad N° 7

Colorea al niño o niña que esta ayudando a la tía.

Nombre de la educadora

María Cecilia Chávez Guzmán

Curso

Primer y segundo nivel de transición combinado y mixto

Número de Niños

17

Lista de Cotejo

Ayuda a sus pares o adultos. SI NO

Marca con una cruz el Nivel de logro alcanzado en la actividad, en relación a la cantidad de niños.

Porcentaje	Nivel de logro	Marcar una cruz
100%	TL	
70% a 99%	L	X
50% a 69%	ML	
- 50 %	NL	

Observaciones

En esta actividad solamente una niña colorea al niño que esta jugando y todos/as los/as demás a la niña que esta ayudando a la tía. En el desarrollo de esta actividad, como fue la primera, los niños y niñas mantuvieron una muy buen clima en el aula, Estuvieron muy concentrados y curiosamente pintaron con colores bien alegre a la niña y también en forma muy minuciosa, lo que llamo la atención de la educadora. El grupo curso es pequeño, y cuenta con seis niños y once niñas, la educadora trabaja sin asistente de párvulos y son los niños y niñas que colaboran activamente dentro de la sala repartiendo materiales y asumiendo roles de ayudantes o tutores de algunos niños/as que lo requieren. Por lo general se les solicita ayuda en repartir las hojas, estuches, lápices de cera, grafito, marcadores permanentes, etc., también ayudan a repartir las colaciones, el jabón gel, la pasta dental, las libretas de comunicaciones, los textos escolares, las carpetas de tareas, ayudan a archivar sus propias actividades, a ordenar los juguetes, a sacar y ordenar los juegos didácticos, a guardar el material de educación física(balones, aros, cuerdas, colchonetas pequeñas, etc)

En el ámbito de tutoría, si hay alguien que por ejemplo no sabe abrocharse el delantal o ponérselo uno que sepa le enseña, si alguien no memorizo una poesía otro que ya la tiene aprendida hace que la vaya repitiendo para aprenderla, si la educadora no logra que un niño o niña le entienda la actividad que esta explicando se recurre a uno que la entendió y realizo bien para que le explique, y por lo general resulta mucho mejor. Incluso se ofrecen para ayudar a la educadora en las actividades o piden con tiempo ser ayudante de una actividad.

Actividad N° 7:

Colorea al niño o niña que esta ayudando a la tía.

Nombre Educadora

Paola Pereira

Número de niños

28

Lista de Cotejo: Identifica la acción de ayudar SI - NO

Marca con una cruz el Nivel de logro alcanzado en la actividad, en relación a la cantidad de niños.

Porcentaje	Nivel de logro	Marcar con una cruz
100%	TL	X
70% - 99%	L	
50% - 69%	ML	
- 50%	NL	

Observaciones:

La lámina presentada es clara en su gráfica y con presencia de lo que se quiere lograr, se observa en el grupo de niños dominio del concepto que se pretende destacar, recepcionando el ejercicio con entusiasmo y disposición, entregando nuevos ejemplos de momentos que ayudamos a otros.

Actividad N° 8:

Observa y describe ¿Qué crees que está sintiendo la niña?

Nombre de la educadora

María Cecilia Chávez Guzmán

Curso

Primer y segundo nivel de transición combinado y mixto

Número de Niños

17

Lista de Cotejo

Identifica emociones en las personas SI NO

Marca con una cruz el Nivel de logro alcanzado en la actividad, en relación a la cantidad de niños.

Porcentaje	Nivel de logro	Marcar una cruz
100%	TL	
70% a 99%	L	X
50% a 69%	ML	
- 50 %	NL	

Observaciones

La mayoría logra identificar las emociones en las personas y al observar la lámina las opiniones vertidas fueron las siguientes: Una sola expresa que la niña esta sintiendo frío, y los otros acotan que tiene tristeza, que la observan muy triste, que tiene pena y esta llorando y justifican su opinión por situaciones vividas por ellos mimos. Por ejemplo Belén Mancilla es la más pequeña del grupo e inicialmente lloraba con frecuencia, y al preguntarle el motivo de su llanto o tristeza decía que es porque quiere a su mamá, y ahora da la misma justificación en esta lámina. Otras formas de justificar es que no la dejan jugar, que por que esta sola. Curiosamente una niña expresa que **sé esta sintiendo tranquilita porque esta rezando.**

Actividad N° 9:

Colorea a los niños que están compartiendo.

Nombre Educadora

Fabiola Sagredo

Número de niños

27

Lista de Cotejo: Identifica la acción de compartir SI - NO

Marca con una cruz el Nivel de logro alcanzado en la actividad, en relación a la cantidad de niños.

Porcentaje	Nivel de logro	Marcar con una cruz
100%	TL	
70% - 99%	L	X
50% - 69%	ML	
- 50%	NL	

Observaciones:

Al conversar con los niños y niñas sobre el valor de compartir, dieron a conocer diversos ejemplos de solidaridad y generosidad no solo en cuanto a lo material, no teniendo mayor dificultad. Sin embargo al presentar la lámina 3 niños omitieron pintar la primera escena.

Actividad N° 10:

Colorea a los niños que están con sus amigos.

Nombre Educadora

Lorena Rodríguez

Número de niños

20

Marca con una cruz el Nivel de logro alcanzado en la actividad, en relación a la cantidad de niños.

Porcentaje	Nivel de logro	Marcar con una cruz
100%	TL	
70% - 99%	L	X
50% - 69%	ML	
- 50%	NL	

Identifica gestos de amistad SI -NO

Observaciones:

Observan la lámina, reconocen y comentan el estado de ánimo de los niños que allí aparecen; Describen la actitud de los niños y pintan en forma individual; Se comenta el trabajo realizado y se expone.

Actividad N° 11:

Comenta como podrían solucionar el problema

Nombre de la educadora

María Cecilia Chávez Guzmán

Curso

Primer y segundo nivel de Transición combinado y mixto.

Número de Niños

17

Lista de Cotejo

Emite alternativas de solución para conflictos cotidianos SI / NO

Marca con una cruz el Nivel de logro alcanzado en la actividad, en relación a la cantidad de niños.

Porcentaje	Nivel de logro	Marcar una cruz
100%	TL	X
70% a 99%	L	
50% a 69%	ML	
- 50 %	NL	

Observaciones

El 100% de los niños y niñas asistentes emiten alternativas de solución para conflictos cotidianos. Dentro de las posibles soluciones dan las siguientes: Tres niños/as opinan que se debe **tener dos balones o comprar otro**. Tres niños/as dicen que se debe **jugar todos con la pelota** Cinco acotan que se debería **compartir la pelota** Uno se expresa así **"con el pito pito ver quién tiene la pelota"** es decir, realizar un conteo de turnos. Uno opina que se **debe partir el balón**. Y para finalizar cuatro opinan que **"con palabras hablar para compartir"**, es decir, ponerse de acuerdo para compartir la pelota en un juego. Como el grupo es pequeño, da la posibilidad de escuchar la opinión de cada uno, y ante alguna situación conflictiva cotidiana se ocupa por lo general la metodología de solucionar entre todos algo.

Actividad N°12:

Marca con una cruz al niño que no quiere compartir.

Nombre Educadora

Daisy

Número de niños

20

Lista de Cotejo: Identifica emociones SI - NO

Marca con una cruz el Nivel de logro alcanzado en la actividad, en relación a la cantidad de niños.

Porcentaje	Nivel de logro	Marcar con una cruz
100%	TL	X
70% - 99%	L	
50% - 69%	ML	
- 50%	NL	

Observaciones:

Como es un tema que se ha trabajado en autoestima de niños de transición 1, no es difícil identificar emociones ya que este valor se ha trabajado a través de canciones, dramatizaciones por lo que ellos no presentaron dificultad al realizar la actividad.

Actividad N° 12:

Marca con una cruz al niño que no quiere compartir.

Nombre Educadora

Lorena Rodríguez

Número de niños

22

Lista de Cotejo: Identifica emociones a través de gestos: SI - NO

Marca con una cruz el Nivel de logro alcanzado en la actividad, en relación a la cantidad de niños.

Porcentaje	Nivel de logro	Marcar con una cruz
100%	TL	
70% - 99%	L	X
50% - 69%	ML	
- 50%	NL	

Observaciones:

Observan la lámina, se comenta la actitud de los niños, se reconoce el estado de ánimo de cada uno, se comenta la intención del niño que no quiere compartir, se analiza su actitud, y se diferencian sus sentimientos e intenciones de la del resto de los niños.

Actividad N°12:

Marca con una cruz al niño que no quiere compartir.

Nombre Educadora:

Claudia Salas

Número de niños

20

Identifica emociones a través de gestos SI - NO

Marca con una cruz el Nivel de logro alcanzado en la actividad, en relación a la cantidad de niños.

Porcentaje	Nivel de logro	Marcar con una cruz
100%	TL	
70% - 99%	L	X
50% - 69%	ML	
- 50%	NL	

Observaciones:

El valor de compartir está implícito en el proyecto educativo y esto se trabaja durante el año. Lo observado en los niños de Pre – Kinder es que tienden a ser más egocéntricos y siempre necesitan de la mediación del adulto para resolver los conflictos y ciertas acciones que ocurren en el entorno.
