



TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TEMA: LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES

**UNA PROPUESTA PARA LA CONVIVENCIA POSITIVA DESDE LA EDUCACIÓN
EMOCIONAL**

AUTOR: FERREYRA GOMEZ FLAVIA

AÑO: 2018

Resumen

En el presente Trabajo Final de Graduación se realizó un Proyecto de Aplicación Profesional (P.A.P.) para el C.P.E. M N° 49 del Barrio de Valentina Sur de la Ciudad de Neuquén. El objetivo de este proyecto es determinar las causas, por las que los alumnas y alumnos de los primeros años de dicha institución, no pueden entablar relaciones significativas, y si es por medio de la educación emocional, desde la cual se puedan generar cambios en dichos vínculos; con la finalidad reconstruir un entramado de sentidos y significaciones que permitan a los/ las adolescentes amortiguar las diferentes carencias que poseen en el plano socioafectivo. Por medio del desarrollo de un plan de intervención que permita desplegar diversas estrategias vinculadas a la puesta en práctica y desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como respuesta alternativa frente a la violencia. Dicha intervención se llevará a cabo por medio de la metodológica de taller, donde subyace la idea de “Aprender haciendo”, por medio de dinámicas grupales como instrumentos que favorecen la participación de todos los integrantes, donde el uso del diálogo y la resiliencia, fomentan el desarrollo de atributos en las personas que permitan resolver los conflictos de la manera saludable.

Abstract

In the present Final Work of Graduation a Professional Application Project (P.A.P.) for the C.P.E. M N ° 49 of the District of Valentina South of the City of Neuquén. The objective of this project is to determine the causes, by which the students of the first years of this institution, can not engage in meaningful relationships, and if it is through emotional education, from which they can generate changes in said links; with the purpose of reconstructing a network of meanings and meanings that allow adolescents to cushion the different deficiencies they have in the socio-affective plane. Through the development of an intervention plan that allows deploying various strategies linked to the implementation and development of social and emotional skills, as an alternative response to violence. This intervention will be carried out through the methodological workshop, which underlies the idea of "Learning by doing", through group dynamics as instruments that favor the participation of all members, where the use of dialogue and resilience, promote the development of attributes in people that allow resolving conflicts in a healthy way.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Resumen..... | 2 |
| Abstract..... | 3 |
| CAPÍTULO 1..... | 6 |
| INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| JUSTIFICACIÓN | 9 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 10 |
| PREGUNTA PROBLEMÁTICA | 12 |
| ANTECEDENTES GENERALES | 12 |
| MARCO DE REFERENCIA INSTITUCIONAL | 19 |
| CAPÍTULO 2: Objetivos Generales y Objetivos específicos | 22 |
| OBJETIVOS | 22 |
| OBJETIVOS GENERALES..... | 22 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 22 |
| CAPÍTULO 3..... | 23 |
| MARCO TEÓRICO | 23 |
| 1. Pilares de Pensamientos Generales..... | 23 |
| 1.1. Paradigma Socio- crítico para la investigación y acción | 23 |
| 1.2 Perspectivas constructivistas en relación a: Educación, Sociedad y aspectos psicosociales..... | 24 |
| 1.3 Perspectiva holística sobre educación (Sumando y enriqueciendo ideas en el S. XXI). | 27 |
| 2. FAMILIA..... | 31 |
| 2.1 La familia desde el criterio de la convivencia | 31 |
| 2.1.1 Estilo de crianza o desempeño del rol padre- madre | 34 |
| 2.1.2 Importancia de los vínculos afectivos y la gestión de las emociones en el sistema familiar | 35 |
| 2.2. Vulnerabilidad y tipología familiar | 37 |
| 2.3 Familia y Educación | 40 |
| 2.3.1 Relación familia – escuela. El aprendizaje de la convivencia..... | 42 |
| 3- ADOLESCENCIA..... | 43 |
| 3.1 Introducción | 43 |
| 3.2. ¿Qué es la adolescencia? | 44 |
| 3.2.1 Procesos y tareas de este periodo..... | 46 |
| 3.2.2. El desarrollo moral | 51 |
| 4. Violencia Escolar..... | 52 |
| 4.1 Introducción..... | 52 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. Qué se entiende por violencia y violencia escolar | 52 |
| 4.3 Teorías sobre la violencia | 55 |
| 4.3.1 Teoría Psicoanalítica..... | 55 |
| 4.3.2 Teoría Ecológica | 56 |
| 4.4 Violencia entre compañeros y <i>Bullying</i> | 57 |
| 4.4.1 Consecuencias derivadas del bullying..... | 61 |
| 4.5 Factores de riesgo de la Violencia Escolar..... | 62 |
| 4.5.1 Factores escolares | 63 |
| 5. Educación para la gestión positiva de conflictos. | 68 |
| 5.1 Perspectiva y comprensión positiva del conflicto | 68 |
| 5.2 Elementos del conflicto | 69 |
| 5.3 Ciclo del conflicto..... | 70 |
| 5.4 Relación entre convivencia escolar y habilidades sociales. | 71 |
| 5.5 Habilidades Sociales | 72 |
| 6. Educación e inteligencia emocional | 81 |
| 6.1 Definición de Educación Emocional (E.E) | 81 |
| 6.2 La educación emocional y su aplicación..... | 82 |
| 6.3. Los objetivos de la educación emocional | 83 |
| 6.3.1 Justificación y necesidad de la educación emocional..... | 84 |
| 6.4. El papel de las instituciones educativas en la educación emocional..... | 84 |
| CAPÍTULO 4: Marco Metodológico | 86 |
| CAPÍTULO 5: Análisis de datos | 92 |
| CAPÍTULO 6: Conclusiones Diagnósticas | 113 |
| CAPÍTULO 7: Propuesta de Aplicación Profesional | 116 |
| Introducción | 116 |
| Fundamentación..... | 117 |
| Objetivos de Intervención Generales..... | 118 |
| Objetivos de Intervención Específicos | 119 |
| CRONOGRAMA | 132 |
| CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS | 135 |
| BIBLIOGRAFÍA | 138 |
| ANEXOS | 145 |
| Anexo 1: Resolución de Creación N° 1891 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén” | 145 |
| Anexo 4: “Nota periodística del Diario Rio Negro” | 146 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 5: “Relevamiento Anual 2017” solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén.- | 147 |
| Anexo 6: “Relevamiento Anual 2017” solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén | 147 |
| Anexo 7: “Nota elevada a la Directora General de Enseñanza Media, Técnica y Superior con fecha 15 de febrero de 1993” | 148 |
| Anexo 9: “Relevamiento Anual 2017” solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén | 149 |
| Anexo 10: “Relevamiento Anual 2017” solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén | 149 |
| Anexo 11: “Relevamiento Anual 2017” solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén | 150 |
| Anexo 12: Encuestas y cuestionarios de preguntas | 150 |
| ANEXO 13: Evaluación del impacto de los programas | 156 |

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Final de Graduación tiene como objeto de estudio la Violencia Escolar, planteando una reflexión sobre la misma, desde una perspectiva de una educación para la gestión positiva de los conflictos. Es decir enfocada en reconstruir y entretrejer un entramado de sentidos y significaciones que permitan a los adolescentes amortiguar las distintas facetas de carencias. Apuntalando a la construcción de un entramado socioafectivo y simbólico que permita la elaboración de un proyecto vital basado en valores e ideales. En otras palabras, pensar a estos comportamientos disruptivos como consecuencia, de la falta de habilidades sociales para entablar y sostener relaciones interpersonales significativas, producto de un contexto inmediato que no posibilito dicho desarrollo.

La escuela y la familia han sido dos instituciones por excelencia, complementando una tarea en común: la socialización; y ambas están afectadas de forma significativa por los cambios sociales. “Donde la familia actual ha ido tomando formas diversas, con estructura y roles en crisis, dejando de lado con frecuencia el ser referente educativo y el establecer el sistema de normas-límites y el vínculo de calidad (afectivo – comunicativo), tan necesario para la construcción del autoconcepto, la autoestima y la autorregulación, alimentando los problemas que luego en la adolescencia resultan más difíciles de abordar”. (Bolaños Cartujo, 2016, pág. 10). Estas modificaciones han provocado que los procesos de socialización hayan cambiado de contenido y forma; demandando funciones a la escuela que no sólo no termina de asumir, sino que los docentes integrantes no tienen las herramientas para llevarlas a cabo, o en ciertos casos se piensa solo en la función instructora para alumnos que quieran aprender. Siendo la escuela y la familia las instituciones socializadoras y educadoras por excelencia, corresponde a ellas dotar a las/os alumnas/os de las herramientas adecuadas para gestionar de forma positiva los conflictos, las tensiones que las interacciones con los demás conllevan de manera natural. De esta forma tendrán realizado e interiorizado un aprendizaje social afín a crear vínculos sanos tanto para el presente como futuro.

La educación emocional se plantea integrada al sistema educativo, entendiendo la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral de los alumnos y en el propio quehacer diario de la docencia, para promover la necesidad no solo el desarrollo académico sino también el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de éstos como fin en sí mismas y como base para alcanzar el primero. Y donde los conflictos que se presentan sean vistos como una oportunidad para el desarrollo integral de las personas dando la oportunidad de iniciar a desplegar y poner en prácticas las habilidades que cada uno posee y autoevaluar el nivel y grado en que podemos gestionar nuestras emociones ante dicho acontecimiento, para generar entornos favorecedores de aprendizaje.

Como se plantea desde la propia finalidad de la educación, *en* el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, también llamado “Informe Delors” propone a los países fundamentar sus esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir. Igualmente recomienda que “cada uno de estos pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global” (UNESCO, 1996, pág. 16). El aprender a ser y el aprender a vivir, son aspectos implicados en la educación emocional.

Por tanto, la educación es un acto social realizado por medio de interacciones interpersonales que a su vez requieren de un equilibrio emocional y aceptación positiva de cada una de las partes. Donde hay seres humanos, hay emociones que facilitan u obstaculizan las interacciones entre ellos según sean gestionadas. De esta forma, la formación en competencias emocionales es necesaria para que alumnos como docentes puedan adaptarse con éxito.

Para poder comprender con mayor profundidad lo anteriormente planteado, se analizará bibliografía relacionada a temas como familia, adolescencia, violencia escolar, educación e inteligencia emocional y la educación para la gestión positiva de los conflictos. Teniendo una visión que “...un marco teórico privilegiado, es el que comprende a lo pedagógico como una transmisión de experiencias vitales, que propicien el encuentro intersubjetivo, y no entiendan al acto educativo desde la llana perspectiva de la transmisión de información” (Bibian, 2015, pág. 32)

La metodología que se utilizará estará fundamentada en un enfoque mixto, que implica como plantea Sampieri (2010), un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, para responder al planteamiento del problema, con el fin de comprender y profundizar desde una visión más integral, completa y holística al fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Esto nos permite, enriquecernos de las potencialidades de ambos enfoques cualitativo- cuantitativo, como expresa Creswell, por medio de este tipo de diseños se logra "...obtener una mayor variedad de perspectivas del problema como por ejemplo: frecuencia, amplitud, magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa), generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa)" (2005, pág. 550).

El diseño que tendrá esta investigación será también mixto, es decir el abordaje general que se utilizara en el proceso de investigación, y que estará sujeto a las circunstancias del ambiente o escenario en particular, que Álvarez- Gayou (2003) lo denomina *marco interpretativo* será el de Investigación- Acción con una Ejecución Concurrente anidada de varios niveles, ya que el fenómeno a investigar es complejo y multicausal, y el uso de un enfoque único, como bien hace referencia Sampieri (2010) es insuficiente para lidiar esta complejidad.

Y donde el análisis de los datos recabados por diferentes técnicas, se analizará teniendo en cuenta, como plantea Coleman "...más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, el investigador construye su propio análisis. La interacción entre la recolección y el análisis nos permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad cuando elaboramos las conclusiones" (2005, pág. 440). Es decir, el análisis de los datos no es predeterminado, se comienza a efectuar bajo un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados. Dicho de otra forma, "el análisis es moldeado por los datos (lo que los participantes o casos van revelando y lo que el investigador va descubriendo). El investigador analiza cada dato (que por sí mismo tiene un valor), deduce similitudes y diferencias con otros datos". (Coleman H. y., 2005, pág. 441)

Para luego, con los datos analizados de cada etapa de investigación, dar fundamento a la propuesta de intervención que se llevará a cabo en el ámbito educativo; la cual tendrá como estrategia el taller sobre la temática de habilidades sociales, que permitirá facilitar el proceso

de aprendizaje, creando un marco lúdico y de gratificación. La gran metodología de las dinámicas es el aprender haciendo en el encuentro con los otros. El propósito de esta propuesta será potencializar las habilidades comunicativas a través de la argumentación, la oralidad y el dominio de las emociones con el fin de vencer todo aquello que impida la comunicación asertiva.

Por último, se presentarán las conclusiones más relevantes y se incluirán algunas estrategias para seguir abordando esta problemática en el ámbito educativo y sugerencias o recomendaciones respecto a líneas futuras de investigación.

JUSTIFICACIÓN

Muchos son los niños y adolescentes que asisten a nuestras escuelas, que necesitan sobre todo “dar sentido” a lo que les sucede en su medio social y/o familiar. La construcción de significados es el principal modo de aligerar las condiciones adversas y de mantener cierta integridad, no siendo arrasado ante las circunstancias desfavorables.

Se suele pensar que las circunstancias más frecuentes en nuestro país, son la pobreza y la fragmentación social que padecen los excluidos. Y sin duda, estas realidades sociales que padecen muchos niños y jóvenes, son las más comunes, difíciles de soportar y significar. Pero sin embargo, también se encuentra el hecho de que aun en hogares con necesidades básicas cubiertas, también están muy extendidas las situaciones de inestabilidad familiar, el desarraigo, las rupturas familiares que acarrear situaciones de vulnerabilidad de los derechos y del bienestar de los menores; y distintas crisis familiares que irrumpen las continuidades que necesita el niño en cuanto a sus cuerpo, su afectividad y medio social.

Esta continuidad social incluye elementos como el barrio, la comunidad y la escuela. Estas continuidades biográficas de tipo social (hogar, escuela y barrio) que destaca Dolto (1991) pueden quebrarse frente a situaciones de divorcio o crisis familiares en general y que son tan necesarias de preservar sin quebranto en la construcción subjetiva a través y a pesar de las crisis.

Es así que se observa niños que accediendo a múltiples recursos materiales económicos sufren una carencia o pobreza de aportes afectivos y morales notoria por parte de sus

familiares, es así como el abandono y la inestabilidad afectiva toman distintas formas y rostros, apareciendo en todos los estratos sociales.

La tarea escolar actual esta principalmente enfocada a reconstruir y entretejer un entramado de sentidos, de significaciones que permitan al niño y adolescente amortiguar las distintas facetas de las carencias y sin sentidos que se presentan en nuestra sociedad; apuntalar a la construcción de un entramado socioafectivo y simbólico que permita la elaboración de un proyecto vital basado en valores e ideales.

“Educar es ser un buen escucha de los saberes y experiencias de los alumnos en tanto nuevas generaciones, porque eso nos facilita el mediar pedagógicamente entre aquella porción de cultura con la que queremos contactarlo y la suya propia” (Dussel, 1980, pág. 20)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se viene planteando, el propósito de este trabajo, es comprender mejor qué es, cómo y por qué se instala y qué significa en el ámbito escolar este comportamiento que hemos denominado violencia.

Tal como se plantea en el marco teórico, el concepto de violencia es un concepto polisémico, es decir circulan múltiples discursos, significados y justificaciones. En ese sentido, el presente trabajo pretende ir más allá de la simple descripción de los comportamientos violentos entre estudiantes, procurando sobre todo intervenir desde las necesidades particulares en el contexto en cual vamos a trabajar.

Además, la violencia en el ámbito escolar no puede ser entendida como un fenómeno aislado del medio social, cultural y económico del cual son parte los estudiantes, convirtiéndose en un espacio en el que interactúan jóvenes y adultos que tienen códigos relacionales específicos y que son parte de su identidad.

Teniendo en cuenta, que en los contextos cercanos, hay cambios sustanciales estrechamente relacionados con la actividad familiar y docente. Donde la familia actual ha ido tomando formas diversas, con estructura y roles en crisis, dejando de lado con frecuencia el ser referente educativo y el establecer el sistema de normas-límites y el vínculo de calidad afectivo- comunicativo, tan necesario para la construcción del autoconcepto, la autoestima y

la autorregulación, alimentando los problemas que luego en la adolescencia resultan mucho más difíciles de abordar.

Todas estas modificaciones han provocado que los procesos de socialización hayan cambiado y se ha ido tejiendo de una demanda de funciones hacia la escuela, que no termina de asumir o que se defiende de ella. Donde los profesores defienden su función estructura para sus alumnos que quieren aprender. Los alumnos se sienten poco atraídos por la manera de presentar los contenidos y la motivación ante los mismos va caducando.

Es por esto que se piensa que es desde la educación, desde donde se puede definir otras pautas sociales de gestión constructiva de conflictos, de práctica de diálogo como forma de abordarlos en fases iniciales para evitar su escalada, de negociación, de compromiso y autorregulación. Porque es importante crecer como persona evitando internalizar y naturalizar la actuación desde el “modo hostil”, y desnaturalizar esas disrupciones que se dan en el aula que condicionan el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por lo cual se quiere plantear el taller como un punto de partida, basado en una concepción positiva del conflicto, uso del diálogo como respuesta constructiva ante los conflictos, potenciación de contextos cooperativos en la relaciones interpersonales, desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol, práctica de la participación democrática, desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía, y el protagonismo de las partes. Esto visto como un punto de partida, significa recoger logros y transformar fallos para tener una propuesta de mejora, y dejar atrás esa disonancia entre los mecanismos tradicionales de control y los valores democráticos que se pretenden en nuestra sociedad. Donde se utilizan sanciones, expulsiones, que provocan un cambio de comportamiento sin cambio actitudinal, producto de que una de las partes se somete a la demanda de la otra, que provocan que ante la baja de atención de las autoridades con más poder, los comportamientos anteriores vuelven, al no crear acuerdos verdaderos. Por eso ver la resolución o inicio de la misma de los conflictos que se nos representan implica cambios actitudinales de las partes que llevan consigo la internalización de una forma de interacción sana. Como consecuencia, se hace más difícil o con menores posibilidades, que el conflicto aflore de nuevo, y si lo hace, las partes lo afrontaran de forma más cooperativa, por lo que el cambio comportamental será más duradero.

El estilo de afrontamiento de conflictos influye también en la convivencia, impregnando el clima y conformando la cultura de aula y del centro. De ahí la importancia de organizar sistemas de abordaje positivo y resolución de conflictos en el centro educativo, de manera que nos existan espacios impunes donde la ley sea la del más fuerte.

Pensar la calidad de la convivencia en el marco escolar determinada por factores que son interdependientes como: las relaciones personales, participación, resolución de conflictos, el enfoque de la disciplina, el currículo y el clima del aula y de la escuela.

PREGUNTA PROBLEMÁTICA

¿Cuáles son las causas por la que los alumnos de los primeros años del C.P.E.M N°49 no logran entablar relaciones interpersonales significativas que favorezcan el aprendizaje? ¿Es posible generar cambios en dichos vínculos por medio de la educación emocional?

ANTECEDENTES GENERALES

Se han realizado diversas investigaciones relacionadas a la problemática que reviste los comportamientos violentos dentro la escuela, pero se destacará aquellos que tenga como idea principal que la transmisión de conocimientos no es más que una parte de la labor de los docentes, pues estos también contribuyen de modo decisivo al desarrollo emocional y cognoscitivo de los alumnos y desempeñan una función esencial en el desarrollo y las transformaciones sociales. A pesar de que lamentablemente algunos estudiantes son víctimas de la violencia en el hogar, los maestros pueden inculcarles otros modos de ser creando modelos de comportamiento constructivos y no violentos y fomentando la empatía y las aptitudes para resolver los conflictos de forma pacífica.

Una de las investigaciones se llevó a cabo por estudiantes de la Universidad del Salvador de Buenos Aires, en octubre del año 2008 para la cátedra de Intervención en organizaciones educativas, tuvo como centro “La intervención escolar” frente a la problemática de la violencia escolar, se pensó desde un trabajo de análisis interdisciplinario que permitiera un proceso de comprensión y no de generalización frente a estos temas presentes. Para lo cual se analizaron algunas temáticas referentes a la violencia y el maltrato en la escuela. En

particular, algunas de las variables que la fomentan, incidencia para luego crear posibles estrategias de prevención y acción, etc. Se tomó como referencia y formato metodológico un informe de una investigación, realizado en las escuelas públicas de la Ciudad de México acerca de las Estrategias para atender y prevenir el maltrato, la violencia y las adicciones, para realizarlo como propuesta de intervención para trabajar el problema de la violencia en la escuela, luego de recabar la información necesaria. De este diseño de intervención, se tomó en cuenta principios básicos como el respeto, los derechos y deberes de los niños y jóvenes, pero sobre todo generar un espacio de reflexión que fomente el aprendizaje.

La metodología de investigación se realizó por medio de encuestas y entrevistas directas y abiertas en diferentes barrios, donde se encontraban aquellas escuelas que por conocimiento de los medios de comunicación presentaban mayor índice de hechos violentos. Se trató de obtener mayor información sobre las condiciones familiares, en los hechos de maltrato y violencia escolar. Se pudo llegar a la conclusión con los datos recabados en un tercio de las familias de dicha ciudad se detectan ambientes violentos y esto puede derivar en reacciones violentas o de pasividad hacia los pares en la cotidianidad de la escuela. En el estudio realizado, se vio que la percepción de violencia en los hogares es del 34% del total de la población censada, teniendo en cuenta que el rango de la población de 5 a 19 años tiene el más alto porcentaje de percepción de violencia en los hogares llegando a un 39%. Allí se hace notable, que es justo éste el rango de edad en el cual los chicos concurren a la escuela.

Otra cuestión que surgió fue sobre los diferentes tipos de maltrato y violencia: emocional, física, verbal, etc. Por supuesto, esto también es propio de la violencia intrafamiliar, arrojando un porcentaje del 33,5% de casos de violencia emocional, 5,4% de intimidación, 3,3% de abuso físico y 0,5% de abuso sexual. Este es un punto importante ya que a veces se suele pensar que la violencia alude solamente a la violencia física pero realmente esto es algo que va más allá y que muchas veces pasa desapercibido por esta noción errada de maltrato y violencia; además, los demás tipos de maltrato son los menos evidentes y por dicha razón son más difíciles de detectar. Este tipo de violencia deja como consecuencia, marcas psíquicas y no físicas, así, la persona va empeorando emocionalmente, se va viendo afectada su autoestima, y la percepción de sí mismo, elementos que gravitan directamente en su relación con los pares. Y por último se pudo concluir también en cuanto la percepción

de los adolescentes acerca de la seguridad en la escuela y en su entorno, en donde las dos terceras partes de la población entrevistada percibe a su escuela como un lugar seguro, mientras que el barrio es percibido como un lugar menos seguro con un porcentaje que va del 55,6% en los hombres al 57,2% en las mujeres. Lo que resulta llamativo de esta investigación es que el 30,9% de los hombres y el 23% de las mujeres perciben a sus compañeros de la escuela como peligrosos. Este es un indicador importante ya que este entorno en común debería ser un espacio armonioso, en donde la relación con los pares fuera estimulante. Además, son relaciones primordiales y de gran importancia en la etapa evolutiva por la que atraviesan los adolescentes.

Otra investigación a detallar es la realizada por UNICEF-Argentina y FLACSO (2010), sobre la problemática de la violencia en las escuelas, abarcó todas las escuelas secundarias, públicas y privadas de Buenos Aires (Ciudad Autónoma) y del Gran Buenos Aires (Área Metropolitana). Se trató de una investigación cuanti/cualitativa que involucró a estudiantes, profesores y directivos en una muestra representativa del universo del alumnado de educación secundaria, por medio de la realización de observaciones y encuestas.

Algunas conclusiones a las que se llegaron sobre diferentes temáticas relacionadas al problema principal planteado fueron:

- En relación con las normas de convivencia, las respuestas de los directivos reflejan una imagen mucho más positiva del clima escolar que la retratada por los estudiantes, quienes dan cuenta de una visión muy crítica
- En cuanto a la implementación de medidas, se visualizó un altísimo apoyo del alumnado a la implementación de medidas más estrictas, en fuerte contraste con la respuesta de los directivos. Según el estudio, algo más del 63% de los alumnos y las alumnas apoyan medidas más estrictas, y la demanda más alta provino de las mujeres. Sobre este tema, la investigación encontró también que: La demanda de medidas más estrictas para resolver los problemas de los conflictos y la violencia en la escuela es sostenida por un porcentual significativamente mayor de los alumnos de familias de nivel educativo más bajo. Y claramente y en sentido inverso se verifica que a mayor nivel educativo de las familias, aumenta el desacuerdo con que se tomen medidas más estrictas.
- Sobre la participación de los y las estudiantes para resolver los problemas denota una diferencia significativa con la respuesta de los docentes, dicha discrepancia se da en

relación a la participación de los y las estudiantes en la elaboración de las normas de convivencia donde la diferencia porcentual es el 60% entre el no de los estudiantes y el sí de los directivos.

Además en el documento de esta investigación sobre “Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela” se señala que al consultar a los alumnos sobre su conocimiento acerca de situaciones constantes o frecuentes de humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en clase durante 2009, un 66.1% contestó afirmativamente.

Un conjunto de situaciones de maltrato que pudieron haber sido provocadas por los alumnos a los docentes, y tomando las menciones de ocurrencia habitual o más de una vez, en orden decreciente se mencionan las siguientes: •Comportarse de tal manera que impidiera al profesor el dar clases (22.3%, en mayor medida en las escuelas privadas); •Falta de respeto a algún profesor (8.0%, especialmente en escuelas privadas); •Agresión física a algún adulto de la escuela (1.5%)

Otras conclusiones arribadas en esta investigación plantean que la nueva era obliga a replantear el poder sobre la base de la transparencia y la coherencia entre lo que se predica y lo que se practica. La incongruencia entre ambos elementos tiene como resultado que los alumnos/as no crean más en el mundo de los adultos; pero entonces, necesariamente, el pacto entre familia y autoridades educativas tiene que fundamentarse en el respeto a su condición de seres pensantes y capaces para, a partir de allí, interpelarles y realizar acuerdos de convivencia sobre la base de que serán cumplidos también por las personas adultas involucradas.

Una de las investigaciones realizadas por la Universidad de Murcia (Benavides), relacionada a la conducta prosocial (definida como una conducta voluntaria dirigida a beneficiar a otros, la cual desempeña un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y el mantenimiento del bienestar personal y social) y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria.

El primer objetivo de dicha investigación fue determinar las tasas de prevalencia de la conducta prosocial en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). El segundo objetivo consistió en examinar la relación entre conducta prosocial y repetición de un curso

académico. Para ello, se analizaron las diferencias en las tasas de repetición de curso entre estudiantes prosociales y no prosociales. El tercer objetivo, consistió en analizar la capacidad predictiva recíproca entre la conducta prosocial y el rendimiento escolar, definido a partir de las calificaciones académicas según el número de suspensos obtenido por los estudiantes. Este estudio analizó la prevalencia de la conducta prosocial y su relación con dos indicadores del rendimiento académico, calificaciones escolares y repetir un curso académico, en una muestra de 2022 estudiantes españoles (51.1% chicos) de Educación Secundaria Obligatoria. La conducta prosocial fue medida con la escala de Conducta Prosocial del Teenage Inventory of Social Skills (El TISS evalúa la conducta prosocial y agresiva de los adolescentes en las relaciones con sus iguales. Consta de 40 ítems agrupados en dos escalas: Conducta Prosocial y Conducta Antisocial. Los ítems se valoran mediante una escala Likert de 6 puntos (1 =no me describe nada; 6 =me describe totalmente). El TISS ofrece dos puntuaciones, una para conducta prosocial y otra para conducta antisocial, las cuales se obtienen sumando los valores asignados por los sujetos a los 20 ítems que componen cada dimensión. Puntuaciones altas indican elevada conducta prosocial y agresiva.

Los resultados revelaron que la proporción de estudiantes prosociales fue del 17.35%. La conducta prosocial fue significativa y moderadamente más prevalente en las chicas que en los chicos, hallándose un incremento significativo en los cursos de 3º y 4º.

La proporción de estudiantes prosociales con todas las asignaturas aprobadas fue significativamente superior que la informada por el grupo de estudiantes no prosociales. Además, el porcentaje de estudiantes repetidores prosociales fue significativamente más pequeño que el encontrado en el grupo de estudiantes no repetidores prosociales. El análisis reveló que la conducta prosocial fue un predictor positivo y estadísticamente significativo del éxito académico, siendo el éxito académico, a su vez, un predictor positivo y estadísticamente significativo de la conducta prosocial.

También se puede mencionar la investigación que se resume los tres años de investigación analítica realizada bajo los auspicios del proyecto de educación y progreso social (ESP) del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Se busca identificar los tipos de habilidades sociales y emocionales que impulsan los resultados futuros de los niños. En esta investigación de la OCDE titulada Habilidades para el progreso social reclama que la escuela inculque no solo contenidos y capacidades cognitivas, sino también habilidades sociales y emocionales, para favorecer el desarrollo de un “niño completo”. A partir de las experiencias de distintos países, el estudio asegura que fomentar en la escuela la enseñanza de estas habilidades “blandas” tiene un impacto directo en el desempeño posterior de los chicos en la universidad (aumenta las probabilidades de que se anoten en una carrera) y el mercado laboral (favorece trayectorias más estables y sueldos más altos).

¿Cuáles son las habilidades que impulsan el bienestar y el progreso social? Los responsables de la elaboración de políticas, entre los que se incluyen once ministros y viceministros de Educación, analizaron esta pregunta en la reunión ministerial informal de la OCDE sobre Habilidades para el progreso social celebrado en San Pablo, Brasil, el 23 y 24 de marzo de 2014. En ella se acordó unánimemente en la necesidad de desarrollar un “niño completo”, dotado de una serie equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que le permitan enfrentar mejor los desafíos del siglo XXI.

Las evidencias obtenidas de estudios longitudinales en nueve países de la OCDE muestran que las habilidades cognitivas, sociales y emocionales tienen un papel significativo en la mejora de los resultados económicos y sociales. El aumento de los niveles de habilidades cognitivas de los niños – según lo miden la lectoescritura, las pruebas de aptitud académica y las notas académicas– puede tener un efecto especialmente fuerte en la realización de estudios terciarios y los resultados laborales. El incremento de los niveles de habilidades sociales y emocionales (como por ejemplo la perseverancia, la autoestima y la sociabilidad) puede a su vez tener un efecto especialmente significativo en la mejora de los resultados relacionados con la salud (por ejemplo, disminuye el riesgo de depresión) y el bienestar subjetivo, así como en la reducción de los comportamientos “antisociales” (tomar, fumar, abuso de sustancias, violencia y peleas). Los resultados muestran que la responsabilidad, la sociabilidad y la estabilidad emocional están entre las dimensiones más importantes de las habilidades sociales y emocionales que afectan las perspectivas futuras de los niños. Las habilidades sociales y emocionales no tienen un papel aislado: interactúan con las

habilidades cognitivas, se estimulan unas a otras y mejoran aún más la probabilidad de que los niños consigan resultados positivos en el futuro

La intervención y los estudios longitudinales a gran escala proporcionan pruebas del impacto positivo de la inversión temprana y continua en habilidades sociales y emocionales para mejorar las perspectivas socioeconómicas de las poblaciones desfavorecidas.

Se suma la investigación realizada para una Tesis Doctoral “Efectos de un programa de enseñanza en habilidades Sociales” por Baldivieso Cecilia Llanos Claudia, para la el Departamento de psicología evolutiva y de la educación- de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Granada en el año 2006.

Se plantea como problema, si el aprender habilidades sociales en la infancia, ayuda a llevarse bien con los padres, hermanos y profesores; y permite tener amigos. En la edad adulta, las personas que poseen en su repertorio, conductas habilidosas son exitosas en sus relaciones interpersonales y por lo tanto mejoran su calidad de vida. Es por eso que la enseñanza de las habilidades sociales empieza a cobrar importancia en la escuela: los profesores, educadores y psicólogos aplican programas con la finalidad de poder incrementar las conductas habilidosas en sus alumnos.

La metodología utilizada es la implementación de un programa de enseñanza en habilidades sociales denominado “¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!” En estudiantes de educación primaria. Para comprobar los efectos del programa se realiza tomando como grupo experimental al curso “A” Y otro como grupo control al curso “B” (en el cual no se aplica ninguna actividad). El programa está formado por 18 unidades educativas, con sesiones semanales de setenta minutos, repartidas en dos reuniones: la primera de cuarenta y cinco minutos que va dirigida al desarrollo de una de las habilidades sociales, la segunda de veinticinco minutos que se emplea para fortalecer los aprendido en la anterior sesión, por un periodo en total de 8 meses.

Cada unidad está compuesta por 3 elementos: instrucción verbal, exposición de la habilidad y discusión (es la primera parte de cada unidad educativa, se explica el concepto, los objetivos de la habilidad social y las ventajas de aprenderla. Se realiza con material didáctico, contando con la participación de los alumnos), Modelado (después que los estudiantes hayan adquirido los conocimientos teóricos, se debe pasar al aprendizaje por observación y participación tanto de alumnos como los docentes que lleven a cabo éste programa mediante

actividades), Role-playing (se divide el curso en grupos en pequeños grupos que deben practicar la habilidad aprendida, se practican distintas situaciones).

Al finalizar la implementación de dicho programa se llegaron a las siguientes conclusiones: por medio de entrevistas a los profesores del curso donde se aplicó el programa, coinciden que los estudiantes muestran mejores relaciones entre ellos, que utilizan las habilidades sociales aprendidas y trabajan mejor en los grupos cooperativos.

Uno de los hallazgos del trabajo, fueron los efectos del programa en las habilidades y en la socialización. Los resultados indican que los niños del grupo experimental (Curso A) tienen mayor capacidad de llevarse bien con sus iguales, obedecen más las normas y reglas sociales, tienen mejor rendimiento académico, han mejorado sus relaciones sociales, son más populares y tienen mayor sensibilidad social que los alumnos del grupo control (Curso B) a los que no se les aplicó el programa. Además se añade que en los aspectos negativos de la socialización, los alumnos del grupo experimental presentan menos agresividad, apatía y retraimiento que los niños del grupo control.

MARCO DE REFERENCIA INSTITUCIONAL

El C.P.E.M N°49 se encuentra ubicado en la ciudad de Neuquén, en el Barrio Valentina Sur, con dirección en la calle José Bustos Perez N° 710, fue creada el 1 de diciembre de 1992¹. Surgió como necesidad de la comunidad perteneciente al barrio, por no poseer una escuela de nivel medio, y las alledañas se encontraban a una distancia amplia, por lo cual surgía el inconveniente que los adolescentes no eran inscriptos por estar fuera del radio de dichas instituciones. La misma empezó funcionando en la Escuela N°245 ²(ubicada al lado del presente edificio de la escuela) para dar una respuesta rápida a los reclamos llevados a cabo por los vecinos de Valentina Sur. Ante la amplia matrícula que se solicitaba, y al no poder

¹ VER ANEXO 1 "Resolución de Creación N° 1891 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén"

² VER ANEXO 2 "Disposición N° 012 de La Dirección General de Enseñanza Media, Técnica y Superior"

cubrir las necesidades, finalmente a mediados del año 1993 se decidió la construcción de un edificio propio por parte de la Subsecretaría de Gestión Educativa³

Dicha institución pertenece al sistema público de la educación media, con orientación administrativa- contable y en medios de comunicación⁴. En cuanto a su organización posee 18 cursos divididos en 9 por turno. El turno mañana con un horario de ingreso de 8 a 13hs, en el cual asisten alumnos del ciclo básico y superior, a diferencia del turno tarde con un horario de 13:30 hs a 18:30 hs, que concurren solo cursos del ciclo básico. Ambos tienen talleres a contra turno de arte (música y plástica) y educación física.

Actualmente, la matrícula del alumnado es de 282⁵, de los cuales 102 pertenecen al Ciclo Básico y 180 al Ciclo Superior. Por el motivo de la demanda este año se abrieron 5 cursos, 2 primeros años, 2 segundos años y un tercer año.

Los alumnos proceden la mayoría del barrio donde se encuentra la institución, teniendo también alumnos que concurren a la mañana desde Balsa las Perlas (incluidos por ser el centro más cercano)⁶, con el inconveniente del transporte público que pasa con una frecuencia de una hora. Se trata de familias de clase baja con problemáticas diversas como adicciones (alcoholismo y droga), falta de recursos para una nutrición adecuada, vestimenta y compra de materiales didácticos (el cuerpo directivo de la institución toma un papel activo para la resolución y solventamiento en la mayoría de los casos, con los recursos que obtiene de diferentes programas como PLAN MEJORAS, CONECTAR IGUALDAD Y APOORTE DE MOVILIDAD, además de aportes que surgen del compromiso de algunos actores de la escuela).

La planta funcional de la institución es de 248 personas, de las cuales 218 corresponde al personal en actividad con designación docente en cargos y horas cátedras; 10 de servicio y maestranza (5 por turno) , 5 que corresponden a cargos administrativos, 2 bibliotecarias (1 por turno) , 2 asesores pedagógicos (1 por turno, el que pertenece a turno mañana no está

³ VER ANEXOS 3- 4 "Notas periodísticas del Diario Rio Negro"

⁴ VER ANEXO 5 "Relevamiento Anual 2017" solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén.-

⁵ VER ANEXO 6"Relevamiento Anual 2017" solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén.-

⁶ VER ANEXO 7 "Nota elevada a la Directora General de Enseñanza Media, Técnica y Superior con fecha 15 de febrero de 1993"

cubierto), 8 cargos de preceptores (4 por turno, 2 varones y 2 mujeres), 1 jefa de preceptores (se cuenta desde este año la creación de dicho cargo, que posee un horario intermedio, lo que permite la vinculación con los preceptores de ambos turnos) , 1 cargo de Directora y 1 de Vice- directora.⁷

Como toda escuela y esta no escapa es un ámbito social donde se entretajan y suman diferentes relaciones e historias que traen consigo los diferentes participantes que conforman al C.P.E.M N°49, por ello es imposible apartarla del contexto en cual está inserta, el mismo es el Barrio Valentina Sur como se hizo referencia en párrafos anteriores, el mismo trae consigo desde hace décadas problemáticas relacionadas a narcotráfico de drogas y armas, hechos delictivos de robo y vandalismo hacia los miembros de la misma comunidad barrial y a los que vienen de fuera de la misma, lo que hace que del mismo un lugar de vulnerabilidad y peligrosidad para los niños y jóvenes que viven y asisten a la institución.

Los alumnos y alumnas que asisten a la escuela, de los cuales por medio del diálogo no formal, charlas espontáneas y también habiendo tomado conocimiento por medio de los diferentes actores, conviven en un ambiente familiar desgranado, donde los padres se separaron o no conocen, por lo que familiares más cercanos hermanos mayores hermanastros, abuelos o tíos, son los tutores de los mismos. En muchos casos algunos de los tutores o padres están insertos en delitos y bandas que llevan a cabo actos delictivos como la venta y consumición de diferentes tipos de drogas (cocaína, alcohol, marihuana) que los chicos con cierta confianza hacen referencia o por medio de bromas tratan de dar cuenta de lo que viven. Además, dichos adolescentes de edades entre 13 a 15 años, cumplen los roles de madre y padre con sus hermanitos al llegar de la escuela; y en casos menores plantean ante personas más cercanas de la institución, la imposibilidad de llegar a tiempo ya que deben estar a cargo hermanitos hasta que llega alguien a su casa.

Otras de las problemáticas que se evidencian, son la falta de recursos materiales para cubrir sus necesidades básicas como alimentarse y la angustia de que sus hermanitos tampoco tengan; y esto también se ve reflejado ante la falta de ciertas vestimentas y útiles escolares.

⁷ VER ANEXO 8 -9-10-11 "Relevamiento Anual 2017" solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén.-

Este panorama vivencial y que no permanece ajeno a la los que hace al enseñar y aprender, se refleja en su mayoría en los chicos del primer ciclo, en particular en los primeros años, que cargados de estas vivencias que en algunos casos tienen un cierto acompañamiento en otras tratan de resolverlas solos o lo llevan como cargas al no poder expresarlas para que pueda tener el apoyo necesario desde diferentes áreas para que puedan cumplir el rol de alumno.

La conflictividad no es ajena a la escuela y por lo tanto en los diferentes ámbitos y sectores que la conforman, como lo es el aula de los primeros años, donde se presentan diferentes sucesos de comportamientos violentos tanto verbales y físicos entre alumnos, también instancias de indisciplina relacionadas a las normas y cumplimiento de las tareas propuestas por los docentes. Pero también se tienen en cuenta a aquellos alumnos que aunque no estén insertos en las primeras problemáticas y mantienen un papel inactivo en el aula es un llamado de atención también, ya que el silencio es a veces interpretado como algo bueno en un salón de clases, pero atrás del mismo a un sujeto que no puede poner en palabras su historia y el porqué de su no interés en la participación en la clase como en la interacción con su pares.

CAPÍTULO 2: Objetivos Generales y Objetivos específicos

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

- Determinar las causales por la que los alumnos de los primeros años del C.P.E.M N°49 de Valentina Sur, no logran entablar relaciones interpersonales significativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar situaciones que desencadenen conflictos en la relación docente- alumno y alumno- alumno.
- Conocer las atribuciones que le asignan a las diferentes manifestaciones de violencia, los actores de la escuela en sus prácticas cotidianas.

- Relacionar los comportamientos disruptivos en los primeros años con el grado de desarrollo de las habilidades sociales.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

1. Pilares de Pensamientos Generales.

1.1. Paradigma Socio- crítico para la investigación y acción

Este proyecto se sustenta en la investigación- acción, que sienta sus bases en el paradigma socio-crítico cuyo fundamento principal está en la teoría crítica (Popkewitz, 1998), ya que tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

El paradigma socio-crítico (1998) se apoya en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, donde el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano. Según esta perspectiva, esto se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Además utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para poder llegar a que cada participante tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo. De esta forma el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica. (Schuster, 2013) Según Popkewitz (1998) algunos de los principios propios del paradigma socio-crítico son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas. Las mismas se deben asumir de manera corresponsable. Entre las características más importantes del paradigma en cuestión, aplicado al ámbito de la educación se encuentran, en

primer lugar, la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa. Por otra parte, la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración y por último, la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

1.2 Perspectivas constructivistas en relación a: Educación, Sociedad y aspectos psicosociales.

El constructivismo educativo como plantea Serrano (2011) propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el "sujeto cognoscente"). Además, el constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción. Los principios más importantes del constructivismo son los conceptos de aprendizaje y desarrollo social, la zona de desarrollo próximo y el aprendizaje en contextos significativos.

El Constructivismo como delinea Mendez "es en primer lugar una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano". (2001, pág. 45) El constructivismo asume que nada viene de nada, es decir que cada conocimiento previo da nacimiento a un conocimiento nuevo. Además, dicho autor (2001) sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo, una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Donde cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias.

Y desde el punto de vista del Constructivismo Social (1993) es aquel modelo que sugiere, que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: Los nuevos conocimientos se forman a partir de los

propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean.

Desde esta posición constructivista se busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas como define Brooks (1993), que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Así "el constructivismo" percibe el *aprendizaje* como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

Todas estas ideas han sido tomadas de matices diferentes, se pueden destacar dos de los autores más importantes que han aportado más al constructivismo: Jean Piaget con el "Constructivismo Psicológico" y Lev Vigotsky con el "Constructivismo Social". El primero mantiene la idea que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, desde esta posición el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Los instrumentos con que la persona realiza dicha construcción, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Desde esta visión se pretende enfrentar este proyecto ya que las prácticas educativas pueden ser pensadas como prácticas históricamente determinadas por un contexto, debido a que no podemos pensarlas independientemente de las condiciones donde acontecen. Las mismas suponen ver en movimiento procesos de enseñanza y aprendizaje, puestos en acción por medio de un complejo juego de mediaciones (relación docente –alumno, alumnos entre sí – docentes entre sí, institución escolar y currículo). Donde el salón de clase constituye un pequeño universo con un cierto grado de autonomía, en relación con las determinaciones sociales e institucionales ya que es un espacio abierto donde las prácticas y los procesos de interacción que se llevan a cabo ponen en juego las condiciones específicas de maestros y alumnos como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa: se hacen evidentes la formación profesional, la trayectoria académica, las

historias personales y sociales de los actores, sus recursos materiales e intelectuales y sus expectativas.

Por otro lado la educación de hoy se contempla desde un modelo Constructivista, que apunta a que el estudiante sea el articulador de su conocimiento con el diálogo como eje concatenador entre la instancia de aprendizaje y los participantes: profesores y alumnos a través de lo que Vigotsky (2010) denomina Zona de Desarrollo Próximo. Siguiendo con los aportes del autor anteriormente mencionado, también centra el foco de su estudio sobre los procesos de aprendizaje en la interacción entre el aprendiz y el entorno. Por medio de esta relación, intentó explicar por qué los sujetos que aprenden unos de otros, pudiendo ver cómo su nivel de conocimiento da un salto cualitativo importante de una sola vez, sin necesidad de muchos ensayos, incluyendo el factor conductual y el factor cognitivo, dos componentes sin los cuales no pueden entenderse las relaciones sociales. Donde el rol del docente es de facilitador del aprendizaje, con el fin de desarrollar ambientes más estimulantes, con enfoques didácticos participativos donde el diálogo, la lectura, la escritura y la investigación estén al servicio de la comunicación y la interacción de los participantes.

Se puede sumar los aportes de la teoría del andamiaje de Bruner (1980), en relación con lo anterior, ya que postula que en una interacción de tipo enseñanza – aprendizaje, la acción de quien enseña está inversamente relacionada al nivel de competencias de quien aprende; es decir, cuanta mayor dificultad se presente en quien aprende, más acciones necesitará de quien enseña.

Para hacer referencia a las relaciones educativas, es necesario también analizarla desde una perspectiva psicológica, considerar los signos constitutivos de los mensajes producidos en los intercambios educativos entre enseñantes y aprendientes, los esquemas y los hábitos de los mismos, así como los sentidos subjetivos que se desencadenan, en función de la historia de cada participante, a partir de sus respectivos mundos de la vida y de la vinculación transferencial entablada en esa circunstancia (Habermas, 1982)

Donde el término "vínculo" cobra relevancia, como hace referencia Pichon Riviere (2002), por ser la forma en que una persona se relaciona con las demás, estableciendo una estructura relacional entre ambos comunicantes que va a ser única entre ellos dos. Dicha estructura marca la manera en que se va a interactuar, estableciendo que pautas comunicativas y que conductas son aceptables y adaptativas en el contexto de la vinculación. Además, dicho autor (2002), aclara que el vínculo no se refiere únicamente a un componente emocional sino que incorpora tanto esfera emocional como la cognitiva y la conductual, modificándose mediante la interacción todos estos aspectos. La estructura resultante es dinámica y fluida, variando y viéndose afectada por la retroalimentación que la conducta de uno produce en el otro. Además el mismo es un elemento fundamental para la supervivencia y la adaptación al medio tanto social como natural, dado que permite influir en el medio a la vez que se es influido por este. La existencia de vínculos se debe principalmente a la capacidad de comunicación, a través de la cual establecemos contacto con otros y aprendemos en base a las consecuencias de nuestras conductas sobre ellos.

1.3 Perspectiva holística sobre educación (Sumando y enriqueciendo ideas en el S. XXI).

La construcción desde lo diverso se constituye también en algo fundamental. Diversidad en todo sentido: cultural, genérica, social, étnica, de aptitudes, de necesidades e incluso de nociones que construyen a los sujetos. Todas las diversidades imaginadas convergen en espacios educativos, o deberían hacerlo. Estos espacios deben invitar a la pluralidad, pues son los procesos educativos los llamados a recomponer un tejido social solidario. (Ferreira, 2012)

Como expresa López (2012), no es solo es el reconocimiento de estas circunstancias, sino también el ejercicio de la diversidad, es un ejercicio gradual y altamente complejo. Donde, quizás el primer intento sea necesario que como sociedad, reconozcamos la desigualdad y la discriminación como elementos constituyentes de nuestra estructura social; esto nos permitiría reconocer y enfatizar en nuestras prácticas el derecho a la educación de las comunidades y los grupos sociales discriminados. De esta forma se debe procurar, en el desarrollo de la cotidianidad de la escuela, prácticas de horizontalidad, de dignidad y de no

discriminación, así como tener mecanismos de abordaje cuando las formas de relacionamiento abandonen estos principios.

La sociedad avanza y cambia rápidamente, los sujetos que vivimos en ella nos desconcertamos ante los fenómenos que presenciamos y que jamás los imaginamos, sin embargo aquí estamos, plantados en una realidad y necesitamos de generar discursos que, en primera instancia, nos ayuden a ubicarnos como verdaderos sujetos sociales, no como objetos de la sociedad. Todo el estado de cosas que estamos viviendo nos obliga a pensar que "...cualquier actividad social que se ejerza debe hacerse bajo la modalidad de la alternancia, ya que sólo así podemos contrastar lo que institucionalmente se programa con lo que realmente se requiere." (López, 2012, pág. 46)

Sin embargo, todo lo anterior no tendrá el efecto deseado en la educación como plantea Barrios (2010), si no se parte de una visión humanista en la concepción, diseño e instrumentación de proyectos que busquen una mejora sustancial en el tipo de formación que recibirán las nuevas generaciones para poder enfrentar los retos del nuevo milenio en materia de educación. Es por lo tanto, que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar modelos educativos innovadores, que rompan con la ortodoxia y que planteen el desarrollo de una nueva forma de organización, para apoyar la formación holística de los alumnos y alumnas como eje del desarrollo del ser humano, a través del proceso educativo con una visión integral de la persona y del mundo en el que ésta se desarrolla.

En este contexto, la formación holística como expresa Fitch (2015), requiere de la integración de saberes: saber ser a partir del autoconocimiento, para proyectarlo en un saber conocer que motive el aprendizaje continuo con miras a ser reflejado en un saber hacer que impacte en el desarrollo del entorno inmediato, con resonancia en la sociedad y en la humanidad.

Permite reconocer que hay una gran necesidad en cuanto, a promover un nuevo tipo de educación, la que debería favorecer el desarrollo integral y global del educando, dejar a un lado las actitudes autoritarias y violentas de parte de los actores educativos-maestros, padres de familia, directivos, etc., en sí, concebir al alumno como un sujeto que en ciertas ocasiones refleja malas acciones que no puedan ser vistas como malas intenciones.

En el plano de la práctica pedagógica, siguiendo esta perspectiva holista, Fitch (2015) plantea que, se debe tener en cuenta que no permite la comparación entre los sujetos ya que dicha comparación entorpece el aprendizaje, fomenta el desinterés por el estudio y destruye la autoestima del individuo. Si evitamos este tipo de acciones, entonces crearemos en nuestros alumnos una cultura de ganadores-ganadores.

“En la educación holista, aprender es un concepto que adquiere una connotación especial, difiere mucho del concepto que se tiene en la educación mecanicista, desde la educación holista, aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico. Aprender se convierte en proceso creativo y artístico; aprender a aprender es el propósito de la educación para el siglo XXI” (Gallegos, 1999, pág. 56)

Profundizando la temática que se viene desarrollando, se rescata a continuación una parte de la entrevista realizada a la Prof. Cabestany (2010), sobre la educación holística, quien aporta una reflexión profunda sobre la propuesta de una educación más amplia y abarcadora: Este tipo de educación “parte de la base de que cada ser humano es único e irrepetible pero, al mismo tiempo, está intrínsecamente relacionado con todo lo que le rodea. La educación holística no es un método educativo, sino una visión creativa e integral de la educación que va más allá del aspecto cognitivo y, sin desdeñar este, se centra también en el físico, el emocional y el espiritual para formar un ser más íntegro. “...Es una pedagogía humanista centrada en el estudiante e interesada, ante todo, en su formación y desarrollo como persona, en su relación consigo mismo y también, como ser en sociedad, en su relación con los demás. Se ha dado mucha importancia al C.I. (coeficiente intelectual) y muy poca al C.E. (coeficiente emocional). Sin embargo, sabemos que el primero varía considerablemente en función de diferentes factores; entre ellos, y como uno de los más importantes, el estado emocional de la persona. En realidad, no son las habilidades técnicas o intelectuales las más importantes, sino aquellas que permiten al niño o al joven conocerse y sentirse bien consigo mismo (inteligencia intrapersonal) y con los demás (inteligencia interpersonal). Ambas son la base de lo que llamamos “inteligencia emocional”.

Como deja ver la Prof. Cabestany (2010), este tipo de formación puede nutrir a los objetivos del proceso educativo y por consiguiente, el principal motivador de los proyectos de las instituciones educativas. En este sentido, tomando los aportes de Tobon (2006), la visión de brindar una formación holística a través de la educación se fundamenta en los siguientes planteamientos:

- La UNESCO (2000) plantea que, hay que formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos-actitudinales en todos los niveles educativos.

- El informe de Delors en el cual se introduce el ámbito de los saberes en la educación para trascender el aprendizaje de conocimientos: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir. (UNESCO, 1996)

- Bajo el contexto del marco del saber, se responsabiliza a las instituciones educativas de brindar una respuesta al ¿para qué? y ¿por qué educamos? Los valores que requieren los alumnos para comprender, enfrentar, resolver e impulsar con éxito el mundo actual y del futuro; ¿qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores requieren los alumnos para insertarse en el mundo laboral, enriquecerlo y transformarlo?; ¿cuáles son las debilidades que debemos superar como país mediante la educación. Brindar respuestas a estas preguntas implica asumir y enfrentar el reto de lo que conlleva la formación de personas desde el andamiaje de los sistemas educativos; esto nos obliga a crear y proponer la implementación de modelos que contribuyan a la formación de personas íntegras, seres humanos comprometidos consigo mismos y con los otros, con una actitud positiva orientada al beneficio de la humanidad.

Por lo que transmisión de conocimientos, como deja ver Tobon (2006), no es más que una parte de la labor de los docentes, ya que también contribuyen de modo decisivo al desarrollo emocional y cognoscitivo del niño- adolescente y desempeñan una función esencial en el desarrollo y las transformaciones sociales. A pesar de que lamentablemente algunos estudiantes son víctimas de la violencia en el hogar, los maestros pueden inculcarles otros modos de ser creando modelos de comportamiento constructivos y no violentos y fomentando la empatía y las aptitudes para resolver los conflictos de forma pacífica.

A pesar de que los docentes desempeñan un papel fundamental para poner fin a la violencia en la escuela, ellos solos no pueden hacer frente al problema. Dado que las causas de la violencia en la escuela presentan numerosas facetas, para eliminarla hay que tomar medidas

que abarquen múltiples aspectos e involucren a todos los miembros de la comunidad escolar de manera integral.

Sumando el aporte de Bisquerra (2006), sobre el planteamiento holístico de la escuela, quien fundamenta su importancia por su enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Donde se contempla el derecho de toda persona a una educación de calidad y el respeto de sus derechos, favoreciendo la integración, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Dicho autor, también expresa, que desde esta perspectiva de educación, permite mejorar su calidad, al promover prácticas pedagógicas centradas en el estudiante y participativas, creando un entorno de aprendizaje seguro, dos elementos fundamentales para que tenga lugar el aprendizaje. Además, el respeto de los derechos humanos propicia el desarrollo social y emocional del niño garantizando su dignidad humana y sus libertades fundamentales, que son necesarias para que los estudiantes desarrollen todo su potencial. Al respeto manifiesta Bisquerra (2006), que los derechos humanos sienta las bases para una cultura de paz al fomentar el respeto de las diferencias, que es vital para prevenir la violencia; y al aplicar día a día un enfoque basado en los derechos humanos, se facilita la creación de una “escuela fundamentada en los derechos” y de un entorno seguro y propicio para el aprendizaje en el que los maestros y los disfrutan conjuntamente y se benefician plenamente del proceso educativo.

2. FAMILIA

2.1 La familia desde el criterio de la convivencia

Si analizamos la familia en la actualidad, el primer rasgo que destaca es la complejidad de relaciones familiares que se alejan de la familia nuclear convencional como marco de referencia. La convivencia de tradición y diversidad en los modelos familiares, provoca continuos reajustes en los sistemas familiares y en la sociedad, que dificultan su análisis y conceptualización. Planteando el estudio de la familia desde el estilo de afrontamiento de conflictos definido por Sánchez García (2012) que puedan aparecer en su seno, es decir centrarse en el criterio de convivencia, más que de parentesco, como núcleo de identidad más relevante.

Según Sluzki (2008) , la familia es un sistema formado por un conjunto de interacciones, organizado de manera estable y estrecha en función de necesidades básicas, con una historia y un código propio que le otorgan singularidad; un sistema cuya cualidad emergente excede la suma de las individualidades que la constituyen.

Tomando aportes de la Teoría de Sistema de Bertalanffy (1976), podemos definir la familia como un sistema abierto que está compuesto por elementos humanos, forman una unidad funcional y está regida por normas propias. Donde los miembros del sistema familiar interactúan entre sí y con otros sistemas (como la escuela). De esta manera, la familia evoluciona con una cadena interminable de informaciones y retroalimentaciones.

En relación a la estructura del sistema familiar, está formada por subsistemas (conyugal, parental, filial, fraternal), conformada a partir de las interacciones de sus miembros para atender a las demandas funcionales y se van determinando unas pautas o reglas de funcionamiento que pueden ser genéricas (suelen regir la organización familiar como procreación- jerarquía- normas sociales, etc.) y peculiares (formas de relacionarse- creencias- valores- rituales- expectativas, etc.). (Garberí, 2018)

Las interacciones internas en los distintos subsistemas son de importancia sustantiva debido a que influyen en la formación de esquemas cognitivos relacionados con los estilos comunicativos y relacionales y son un modelo que tiende a repetirse. Y hacia afuera, la familia se relaciona con el contexto o conjunto de sistemas externos con los que interactúa, influyéndole y siendo influida por ella (el mundo laboral, el entorno social, la escuela, las familias de origen, los amigos, etc.) (Bronfenbrenner, 1987)

La familia por tanto, es un grupo y como tal, adquieren especial relevancia ciertos elementos:

- El tipo de líderes → padres → estilo de crianza
 - El lugar que ocupa cada miembro del grupo familiar → roles

 - Las interacciones entre ellos: red de apoyo, afinidades, rechazos

 - Los estilos comunicativos y relacionales
 - Los valores compartidos
 - Todo ello ira conformando la historia familiar → narrativa compartida
- } Cultura familiar

Fuente: “La ecología del desarrollo humano” de Bronfenbrenner. (Año 1987).-

Desde este modelo sistemático definido por Bertalanffy (1976), cada miembro de la familia interacciona con los otros, su comportamiento tiene sentido dentro de este contexto y está conectado, de forma dinámica, con los comportamientos de los demás miembros. Esto determina ciertas peculiaridades del sistema familiar que conviene tener en cuenta para comprender y gestionar los conflictos en el ámbito familiar: los vínculos afectivos son fuertes, la historia relacional, intensa y la interacción desde los diferentes roles, significativa. Desde la dinámica funcional, las interacciones van determinando las reglas comunes que conforman lo que se puede llamar Cultura Familiar y van construyendo historia compartida o narrativa familiar.

Frente a esta temática, Bowlby (2006), expresa que el sistema de creencias y valores y el estilo comunicativo- relacional del sistema familiar determina, en buena medida, los esquemas cognitivos que impulsaran las actitudes y comportamientos de sus miembros y por tanto, su estilo de afrontar y resolver conflictos. De aquí la importancia de que el contenido de la socialización, que el sistema familiar transmite, contenga herramientas y habilidades necesarias para el abordaje positivo de tensiones generadas en su seno y, como consecuencia, en el suprasistema.

2.1.1 Estilo de crianza o desempeño del rol padre- madre

Las interacciones entre los miembros del grupo familiar condicionan muchos aspectos de la personalidad. En particular si nos detenemos, en la influencia significativa de los que se generan a partir de las relaciones paterno- filiales y que pueden estar condicionadas por el desempeño del rol “padre” y “madre”, es decir por el estilo de crianza.

La forma en que un padre o madre interactúa con su hijo sienta las bases para el desarrollo social y emocional futuro del niño. Esto es lo suficientemente importante como para que los padres y madres, tomen conciencia de esta importancia, hagan autoconciencia del propio estilo y realicemos las modificaciones necesarias para no repetir patrones equivocados y por el contrario plantear cambios para mejor.

En relación al sistema familiar, Caparros (2000), describe ciertas funciones del mismo: Internas como las biológico- sociales (procreación, cuidado, protección) y las educativas- socializadoras (desarrollo integral, importancia de la identidad independiente –equilibrio entre la pertenencia y la individualización- ; y las Externas como la adaptación y socialización y la transición cultural (valores-normar-roles). El modo de desempeño de estas funciones, planteadas por Caparros (2000), puede ser determinante para la proliferación y tipo de conflictos entre sus miembros así como para su desarrollo en equilibrio o con problemas psicológicos.

Desde el punto de vista educativo, se puede decir que la familia además de sus funciones de procreación, crianza, cuidado, apoyo y socialización, etc.; tiene un papel fundamental en la construcción de la identidad aunque no sea la única responsable de transmitir la información necesaria para que cada uno de sus miembros llegue a ser un individuo maduro, autónomo y sano. Se puede recalcar la influencia, cada vez más significativa, de la escuela en el desarrollo del individuo y la necesidad de actuar de forma colaborativa con la familia.

El desempeño de los roles familiares es uno de temas claves, pudiendo ejercer de forma funcional o disfuncional. Es funcional cuando los roles reúnen las siguientes características: son aceptados (la percepción de cada miembro sobre sí mismo coincide con la que, sobre él, tienen los demás. Las expectativas propias y la de otros sobre él coinciden), son flexibles

(pueden realizarse ajustes ante eventos críticos sin que se altere el equilibrio familiar), son complementarios y son satisfactorios e intercambiables en las situaciones que se requiere. (Bowlby, 2006)

En este sentido, Bolaños Cartujo, expresa que:

“cuando no se cumplen las expectativas sobre algún rol, de acuerdo por las marcadas por la cultura familiar o social, pueden originarse serios conflictos. En ocasiones el desequilibrio familiar que se produce por la conducta no esperada de uno de sus miembros, tiende a reestablecerlo otro, sumiendo su rol, a fin de mantener la cohesión del grupo. Este tipo de movimientos también se producen inducidos por la ausencia de alguno de los miembros. En situaciones de reajustes es más frecuente la aparición de conflictos que, a partir de la interacción desestabilizadora, afectan a todo el sistema familiar” (pág. 251)

Pero como da cuenta Bertalanffy (1976) , los reajustes provocados por las crisis familiares, pueden alimentar un proceso de desgrane en el sistema familiar o implicar la oportunidad de aprendizaje para sus miembros y de mejora de la convivencia en el grupo.

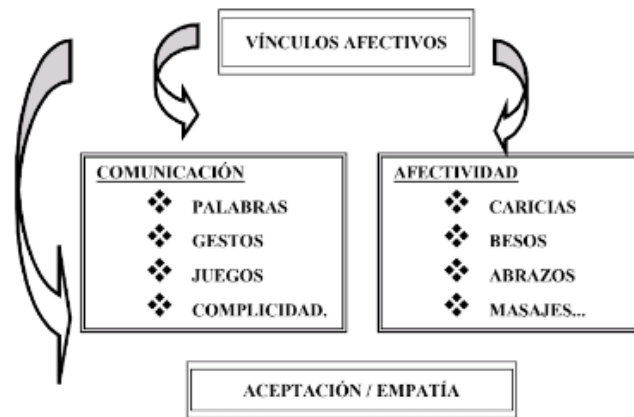
2.1.2 Importancia de los vínculos afectivos y la gestión de las emociones en el sistema familiar

Uno de los elementos preventivos de conflictos y que implican un punto de apoyo para afrontarlos positivamente son los vínculos afectivos. El principal, es establecido con la figura de apego (Bowlby, 2006), implica un lazo especialmente fuerte, que permanece a lo largo del tiempo y condiciona la seguridad en uno mismo.



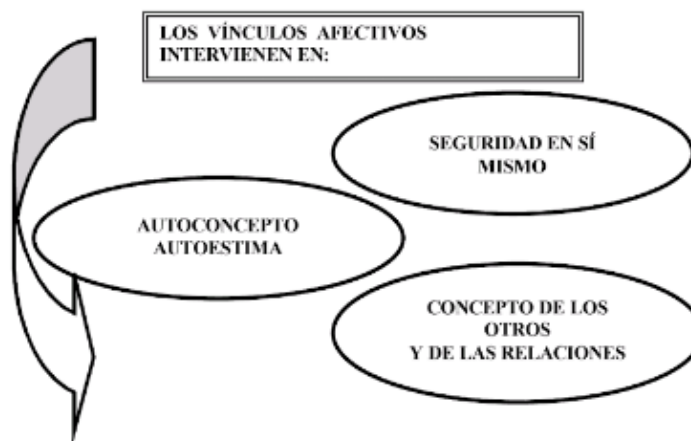
Fuente: Bowlby (2006, Pág. 75).

Los vínculos afectivos establecidos en el sistema familiar se construyen por medio de la comunicación y los afectos.



Fuente: "Bowlby (2006, Pág.81)

La importancia de los vínculos afectivos es notoria como plantea Bowlby (2006): son los elementos de la red que teje un clima de confianza- dialogo- comprensión para un desarrollo seguro y feliz; unen a los miembros del sistema familiar por encima de las relaciones de parentesco fortaleciendo frente a la adversidad y los riesgos; facilitan la comunicación asertiva y el dialogo como herramienta para resolver tensiones; potencian la interiorización y respeto hacia las normas limites por medio de la participación y el compromiso responsable en el sistema familiar; y afectan al desarrollo de la seguridad en cada individuo, el autoconcepto, la autoestima y el concepto sobre los otros y las relaciones.



Fuente: "Bowlby (2006, Pág. 87)

Es fácil deducir la importancia de asegurar el desarrollo adecuado y positivo de estos aspectos que intervienen en la construcción de nuestro propio estilo de afrontar los conflictos. Según Díaz Aguado (2006), la educación familiar de calidad tendrá como pilares: Vínculos afectivos (que otorguen seguridad permitiendo desarrollar la autonomía), un Cuidado Adecuado (que implique atención a las necesidades cambiantes con la edad) y Disciplina Positiva (que implique el binomio empatía- firmeza)

2.2. Vulnerabilidad y tipología familiar

En el contexto de Argentina y en general en los países de América Latina como se analiza desde ODSA (2014) resulta necesario considerar que las familias presentan otros rasgos particulares. En esta región no son todas independientes económicamente, sino que no pocas, se presentan como una unidad social que ante dificultades económicas requiere servicios de apoyo (comedores, bolsos de comida, subsidios, ayuda escolar, medicamentos) para su propio desenvolvimiento.

En general la familia es “entendida no sólo como una unidad reproductiva encargada de la crianza y socialización de los hijos, sino como una agencia de provisión de bienestar responsable de la prestación de servicios de cuidados y de la protección económica de sus miembro” (Flaquer, 2003, pág. 45).

Si bien la dimensión económica no es el aspecto principal de la estructura familiar, como fórmula Balian de Tagtachian (2013), sí lo es la dimensión relacional en cuanto las familias presenten (o no) capacidad de cuidado, protección y formación de y a cada miembro. Aquellas familias que no cumplan con estos aspectos posiblemente en sus miembros se presenten problemas tales como débil autoestima, maltrato, o incluso violencia

Si se tienen en cuenta tanto la dimensión económica como la relacional, y tomando los aportes de ODSA (2014) pueden formularse 4 tipos de familia según la condición de vulnerabilidad. Para ello cada una de las dimensiones se examina según dos amplias

características. La económica se considera según dos categorías: *independientes* económicamente porque no reciben ayuda externa para su desenvolvimiento y *dependientes* económicamente porque para su existir reciben diferentes formas de apoyo económico, tales como bolsón con alimentos, comidas en comedores públicos (no escolares), elementos básicos como colchones, ropa, calzado, guardapolvos o útiles escolares y medicamentos . Y la dimensión relacional se categoriza como *intensas* a aquellas donde sus miembros nunca o pocas veces se sintieron solos y no tuvieron a quien acudir. En cambio se consideran *débiles* cuando muchas veces o todo el tiempo se sienten solos y no tienen a quien acudir.

Así se distinguen los siguientes tipos (ODSA, 2014):

- Las familias muy vulnerables, según carencias económicas y relacionales;
- Familias vulnerables sólo económicamente porque la relación del “nosotros” es intensa;
- Familias vulnerables relacionalmente porque su situación económica les permite independencia pero afectivamente son débiles; y
- Familias que podríamos interpretar como en condiciones integrales porque cubren con relativa regularidad aspectos económicos y relacionales.

Esquema de Tipología Familiar

| | | | |
|------------------|---|-------------------------------|--------------------------------|
| Familias | | Dimensión | Relacional |
| | | Relaciones personales débiles | Relaciones Personales Intensas |
| | | <i>Familias muy</i> | <i>Familias vulnerables</i> |
| Dimensión | Dependientes económicamente | <i>vulnerables</i> | <i>Económicamente</i> |
| Económica | Familias independientes económicamente | <i>Familias vulnerables</i> | <i>Familias en Condiciones</i> |
| | | <i>relacionalmente</i> | <i>Integrales</i> |

Fuente: ODSA (Observatorio de la deuda social) (2014, Pág. 64)

Siguiendo con el análisis realizado por ODSA (2014), se puede concluir que cada tipo de familia tiene un círculo íntimo, donde constituyen un grupo con distintas características económicas y relacionales internamente, pero a su vez cada una tiene un marco de desenvolvimiento social, por la vinculación con otras instituciones sociales, donde los miembros participan como alumnos, trabajadores, ciudadanos, voluntarios, en fin en sus diversas participaciones sociales. En general puede señalarse que en el contexto actual las familias presentan una gran heterogeneidad, según diversos aspectos: su conformación, es decir quienes las integran, su duración, en cuanto ha disminuido la idea de “para toda la vida”; sus condiciones emocionales – afectivas; y en Argentina y otros países de América

Latina, la diversidad de sus condiciones económicas que se hacen manifiestas en aspectos materiales como vivienda, salud, empleo, entre otros. (ODSA, 2014)

2.3 Familia y Educación

Instituciones educativas socializadoras. Cambios significativos que las afectan.

Toda sociedad, cualesquiera sean sus características necesita la contribución de sus miembros para seguir existiendo, para dar continuidad al orden social y cultural que la envuelven. Para perpetuarse la sociedad y las instituciones que la componen tratan de alentar en sus miembros los valores, conocimiento, representaciones, formas de comportamiento, etc. que sirven a tal fin. Es el proceso, mediante el cual esto se lleva a cabo, constituido por dos caras de la misma moneda: el aprendizaje de la cultura y la formación de la identidad, que llamamos Socialización. (Bolaños Cartujo, 2016)

Desde un análisis de la sociología como elude Enguita Fernández (2017) , donde se analiza la educación como un entramado institucional y un conjunto de procesos y relaciones insertos en la sociedad global y dotados ellos mismo de una organización social interna. Esta visión, implica, un análisis general de la sociedad y, en particular de sus instituciones más importantes: la economía (en especial el trabajo) el Estado y la familia. Pero todas estas instituciones están sufriendo cambios significativos como expresa Fernández (2017), que repercuten en los procesos de Socialización y educación. Los cuales provocan la necesidad de continuos reajustes que están en la base de conflictos que afectan tanto a la familia como a la escuela y hay que tenerlo en cuenta para, que desde una mayor comprensión establecer las modificaciones pertinentes.

Tradicionalmente, la familia junto con la escuela, han sido la institución socializadora y educadora por excelencia. Pero la carga principal como institución educadora se reservaba más a la familia, encargándose la escuela de transmitir una serie de contenidos disciplinares. Hoy día, como la escuela, la familia es una institución en crisis, afectada por la diversidad y por los cambios sociales significativos, indicadores de un cambio de época (Castells, 2001).

El autor anteriormente mencionado (Castells, 2001) plantea que estos cambios se dan en 3 ámbitos:

- Ámbito de la producción
- Ámbito del poder
- Ámbito de la experiencia

Centrándonos en el último, por el tema que nos ocupa, se ve que el escenario cercano en el que los niños y adolescentes se educan y socializan es:

- Cuantitativamente más grande
- Cualitativamente más impersonal
- Más hostil

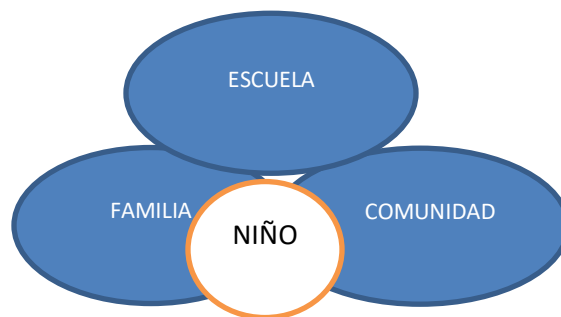
Las repercusiones que estos cambios traen son significativas, entre ellas, la función educadora se inclina hacia la escuela cada vez más, provocando demandas nuevas. Las barreras que diferenciaban a estas dos instituciones socializadoras y educadoras (familia y escuela) están actualmente más difusas.

Frente a ello, Aguado.D. (2004) , expresa que la familia con sus estructura y roles en crisis y las Escuela que continua con sus mecanismos tradicionales en una sociedad que pretende ser democrática, junto con el poder de las redes de comunicación y de la televisión, determinan los procesos de socialización, han cambiado de contenido y de forma y se haga necesario repensarlos.

Concluyendo, se puede decir que familia y escuela tienen una responsabilidad compartida sobre un campo común, que es la educación desde contenidos y formas nuevas que puedan dar respuesta a las demandas de una sociedad que cambia constantemente. Se hace cada vez más necesario, desde actitudes colaborativas, generar acciones complementarias a fin de dar la educación integral que cada sujeto necesita.

2.3.1 Relación familia – escuela. El aprendizaje de la convivencia

“El ser humano tiene una naturaleza social y relacional. Necesita al otro desde su nacimiento para la construcción de sí mismo. En las interacciones se van definiendo actitudes, comportamientos, estilos comunicativos y relacionales, favoreciendo la emergencia de emociones y conflictos y provocando la co- construcción de nuestra personalidad que, a su vez, influirá en los otros en una continua dinámica de transformaciones personales y del contexto. Las interacciones en el sistema familiar implican el aprendizaje y entrenamiento de lo social, que se amplían y matizan en las interacciones en otros sistemas, principalmente en la escuela y el contexto cercano: familia amplia y comunidad.” (Bronfenbrenner U. , 1979, pág. 122)



Fuente: Bronfenbrenner (1979, pág. 76)

En estos tres contextos, conectados a modo de red, los niños y adolescentes se desarrollan como da cuenta el autor mencionado (Bronfenbrenner, 1987), donde la acción coordinada y armónica entre ellos- principalmente entre escuela y familia- pueden un escenario esencial que reforzara este desarrollo en lugar de limitarlo. Es este escenario, donde el adolescente aprende quienes es y qué siente, quienes son los otros y que sienten ellos, descubriendo entrenando los conocimientos y las habilidades que pueden llevarles a establecer relaciones satisfactorias. Los patrones de comportamiento, aprendidos en la familia, los matizan y ponen en práctica en el contexto escolar y luego en la comunidad, y de apoco va creando sus propios estilos de gestión de emociones, de comunicación, de interacción con los otros,

de autonomía, de responsabilidad, de afrontamiento de conflictos, etc., que se van definiendo como rasgos de personalidad.

Los vínculos afectivos en contextos educativos como la familia o la escuela deben propiciar relaciones de afecto, reconociendo y fortaleciendo, un clima idóneo para el desarrollo integral de los adolescentes. El trabajo para un aprendizaje para la convivencia, se da por medio de un trabajo colaborativo entre la familia y la escuela.

3- ADOLESCENCIA

“La adolescencia es una etapa difícil porque uno se da cuenta de quién va a ser y quién deja de ser.” Adolescente varón de 16 años, Salta (UNICEF, 2017)

3.1 Introducción

En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individualización que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida. Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los portadores de los cambios culturales. Donde demandan, para el medio adulto, una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Sin las adecuadas condiciones, las nuevas interacciones personales y sociales pueden favorecer la emergencia de grandes riesgos y daños. (Erikson, 2015)

“El desarrollo humano tiene por meta el enriquecimiento personal y social progresivo que avanza en la adolescencia mediante la actualización de capacidades que permitan la convivencia social positiva, rescatando las necesidades personales y el progreso colectivo en un ajuste e integración transformadores”(Krauskopo, 1994, pág. 59)

La adolescencia es el período en que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno. Puede concluirse, por lo tanto que "el desarrollo adolescente es un proceso de cambios y transformaciones, que permite un

enriquecimiento personal y progresivo en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; su valoración tiene como referente no sólo la biografía del individuo, sino también la historia y el presente de su sociedad” (Krauskopo, 1994, pág. 60)

En cuanto al funcionamiento psicológico Krauskopo (1994), explica que las dimensiones más destacadas del desarrollo adolescente se dan en el plano intelectual, sexual, social y en la elaboración de la identidad. Con la finalidad de facilitar la sistematización de sus características, se analiza la evolución por medios de fases. No se trata de secuencias rígidas, pues las aceleraciones y desaceleraciones de los procesos dependen, a lo menos, de las diferentes subculturas, la situación socioeconómica, los recursos personales y tendencias previas, los niveles alcanzados de salud mental y desarrollo biológico, las interacciones con el entorno, y, entre estas, las relaciones de género y las relaciones intergeneracionales.

3.2. ¿Qué es la adolescencia?

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano única y decisiva, caracterizada por un desarrollo cerebral y un crecimiento físico rápido, un aumento de la capacidad cognitiva, el inicio de la pubertad y de la conciencia sexual, y la aparición de nuevas habilidades, capacidades y aptitudes. (Krauskopof, 1999)

La adolescencia es una noción que ha cambiado a lo largo de la historia y a través de las diferentes culturas. El proceso de transición de la infancia a la edad adulta está influenciado por el entorno social y cultural, por tanto el propio concepto de adolescencia puede variar en cada contexto concreto. Aunque no existe un criterio único para definir la adolescencia, se tomará el que hace referencia el artículo sobre el “Posicionamiento sobre la adolescencia-Para cada adolescente una oportunidad” (UNICEF, 2017) el cual marca dicha etapa desde los 10 a los 18 años. Dentro de esta etapa se entiende el periodo que va de los 10 a los 14 años como adolescencia temprana, y el que va de los 15 a los 18 como adolescencia tardía. Se desarrollan a continuación, las etapas mencionadas con anterioridad:

La adolescencia temprana, de 10 a 14 años, es la etapa en la que, por lo general, comienzan a manifestarse los cambios físicos externos y cambios internos cerebrales (súbito desarrollo

eléctrico y fisiológico) con las repercusiones consiguientes sobre la capacidad emocional, física y mental. El lóbulo frontal, la parte del cerebro que gobierna el razonamiento y la toma de decisiones, empieza a desarrollarse durante la adolescencia temprana. La adolescencia temprana debería ser una etapa en la que niños y niñas cuenten con un espacio claro y seguro para llegar a conciliarse con esta transformación cognitiva, emocional, sexual y psicológica, libres de la carga que supone la realización de funciones propias de adultos y con el pleno apoyo de adultos responsables en el hogar, la escuela y la comunidad. La adolescencia tardía abarca la parte posterior de la segunda década de la vida, en líneas generales entre los 15 y los 18 años de edad. Para entonces, ya usualmente han tenido lugar los cambios físicos más importantes, aunque el cuerpo sigue desarrollándose. El cerebro también continúa desarrollándose y reorganizándose, y la capacidad para el pensamiento analítico y reflexivo aumenta notablemente. Las opiniones de los miembros de su grupo aún tienden a ser importantes al comienzo de esta etapa, pero su ascendente disminuye en la medida en que los adolescentes adquieren mayor confianza y claridad en su identidad y sus propias opiniones. La temeridad –un rasgo común de la temprana y mediana adolescencia, cuando los individuos experimentan con el “comportamiento adulto”– declina durante la adolescencia tardía, en la medida en que se desarrolla la capacidad de evaluar riesgos y tomar decisiones conscientes. (UNICEF, 2017)

Es además una etapa de la vida caracterizada por crecientes oportunidades, capacidades, aspiraciones energía y creatividad, pero también por vulnerabilidades particulares del momento de su desarrollo. Es un período de cambios positivos inspirados por la importante capacidad de los y las adolescentes para aprender rápidamente, experimentar nuevas y diversas situaciones, acrecentar y utilizar el pensamiento crítico y ejercer más y nuevos espacios de libertad y autonomía, ser creativos y socializar. Los y las adolescentes son agentes de cambio, fundamentales para contribuir positivamente al desarrollo de una sociedad más justa, diversa y atenta al desarrollo sustentable. Sin dejar de lado que los mismos están expuestos a riesgos específicos. Es un momento único de la vida que requiere una atención especial. Los adultos que interactúan con adolescentes en diferentes áreas desde familiares a institucionales deben incorporar dimensiones de cuidado y protección que incluyan la asistencia y conocimiento de los recursos disponibles para que los adolescentes puedan ejercer sus derechos con autonomía.

En Argentina hay más de 5 millones y medio de adolescentes entre 10 a 18 años (UNLU, 2017), que experimentan brechas entre el derecho formal y su ejercicio efectivo según el lugar donde nacen y las características socio laborales de sus hogares. Aproximadamente 1 de cada 2 adolescentes de entre 13 y 17 años vive en situación de pobreza por ingresos monetarios (INDEC, 2016)

Los adolescentes deben contar con un sistema de protección social de calidad, que llegue a todos los que lo necesitan, con un foco específico en las situaciones de mayor vulnerabilidad y exclusión social. La coordinación intersectorial e interjurisdiccional debe fortalecerse para implementar políticas integrales que fomenten el crecimiento pleno con enfoque de equidad.

3.2.1 Procesos y tareas de este periodo

Siguiendo con el tema de la adolescencia, pero tomando los aportes de Hornberger (2013), quien plantea que la misma es una etapa que se ha ido prolongando progresivamente, en la que ocurren cambios rápidos y de gran magnitud, que llevan a la persona a hacerse tanto biológica, como psicológica y socialmente madura, y potencialmente capaz de vivir en forma independiente. Son tareas del desarrollo de este período, la búsqueda y consolidación de la identidad y el logro de la autonomía. Si bien constituye un proceso de alta variabilidad individual en cuanto a su comienzo y término, a la progresión a través de sus etapas, a la sincronía del desarrollo entre los diversos ámbitos y en otros aspectos, el desarrollo psicosocial de este período tiende a presentar características comunes y un patrón progresivo de 3 fases: adolescencia temprana, media y tardía.

Dicho autor Hornberger (2013) además expresa, que de forma similar a lo que ocurre con las otras etapas del ciclo vital, la adolescencia posee sus propias tareas del desarrollo. El progreso del desarrollo se visualiza en la medida en que estas tareas se logran e integran con competencias que emergen posteriormente, llevando finalmente a que el individuo se integre socialmente de manera completa.

La tarea central de este período fue definida por Erikson (2015) como la búsqueda de la identidad. Dicha identidad (el ¿quién soy yo?, un sentido coherente y estable de quién se es,

que no cambia significativamente de una situación a otra) hace a la persona diferente tanto de su familia, como de sus pares y del resto de los seres humanos. En relación a esto, Erikson (2015), agrega que el logro de esta identidad personal hacia fines de la adolescencia y comienzos de la adultez involucra varios aspectos: la aceptación del propio cuerpo, el conocimiento objetivo y la aceptación de la propia personalidad, la identidad sexual, la identidad vocacional, y que el joven defina una ideología personal (filosofía de vida), que incluya valores propios (identidad moral). Este autoconocimiento, como bien expresa Muuss (1996), no aparece como consecuencia inexorable del desarrollo, sino que es producto de un *proceso activo de búsqueda*, hace necesario que el adolescente distinga entre quién es de verdad y quién desea ser, y se haga cargo tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones. Lo logra solo después de que ha considerado seria y cuidadosamente varias alternativas en los diversos aspectos involucrados en la identidad y ha llegado a conclusiones por sí mismo. Los jóvenes pueden experimentar con distintas conductas, estilos y grupos de pares como una forma de buscar su identidad, proceso que también involucra algún grado de rebeldía respecto de la imagen familiar. Las personas que logran una identidad se sienten en armonía consigo mismas, aceptan sus capacidades y limitaciones. Así también, una vez establecida esta identidad personal, adquieren una buena disposición para la intimidad y para comprometerse con una pareja y una vocación (además pueden hacerlo con una ideología política y creencia espiritual). La extensión actual del período adolescente impacta en el desarrollo de la identidad, que puede tardar más en consolidarse (Sanders, 2005)

Para resumir esta construcción identitaria, se tomará al autor Bilbao (1995), quien expresa, que el desarrollo de la identidad en el adolescente depende de la evolución de tres componentes: (a) *integridad*, la emergencia de un sentimiento de unidad interior que integra la conducta en un todo coherente; (b) *continuidad*, la adquisición de un sentimiento de continuidad temporal enlazando pasado, presente y futuro y que conduce al adolescente a tomar conciencia de seguir una trayectoria de vida que tiene un sentido y una dirección; y (c) *interactividad*, la interacción con las personas importantes del entorno que guía las elecciones. Durante este proceso hay tensiones y conflictos, que el sujeto debe superar adaptándose al ambiente y conservando su identidad. Estos conflictos y tensiones entre tendencias contradictorias son generadores de desarrollo positivo si se resuelven

constructivamente, pero si el conflicto no es resuelto correctamente, se integra una tendencia negativa en la identidad y se frena el desarrollo.

En relación a otra de las tareas del desarrollo en la adolescencia, Krauskopof (1999) hace foco en el logro de la autonomía, lo que ocurre cuando el joven llega a ser emocional y económicamente independiente de sus padres. Para conseguirlo, el adolescente deberá separarse progresivamente de su familia de origen, lo que habitualmente conlleva un grado de conflicto e incluso de rebeldía con sus padres. A la vez y como parte del mismo proceso, establecerá lazos emocionales cada vez más profundos (de amistad, de pareja) con personas de su misma edad, migrando así su centro de gravedad emocional desde la familia hacia el grupo de pares. Para alcanzar su autonomía, Krauskopof (1999), plantea que el joven tendrá también que adquirir destrezas emocionales/vocacionales/laborales que le permitirán avanzar en el camino que lo llevará más temprano o más tarde a hacerse autosuficiente emocionalmente y financieramente. Así entonces, hacia el término de la adolescencia y comienzos de la adultez, la mayoría de los jóvenes logrará su autonomía psicológica (sentido de sí mismo que permite tomar decisiones, no depender de la familia y asumir funciones, prerrogativas y responsabilidades propias de los adultos), y dependiendo de las circunstancias, su independencia física (capacidad de dejar la familia y ganarse el propio sustento). Es importante que los padres faciliten que su hijo adolescente consolide una identidad propia y se haga independiente, tanto para favorecer su desarrollo saludable, como para que este vuelva a acercarse a la familia más tarde.

En cuanto al desarrollo de competencia emocional y social en esta etapa, Lagarea (2011), define la primera, como aquella que se relaciona con la capacidad de manejar o autorregular las emociones y la segunda como la habilidad para relacionarse efectivamente con otros. Respecto de esta última, además de facilitar la progresiva autonomía, las relaciones con los pares cumplen otras funciones importantes, contribuyendo significativamente al bienestar y desarrollo psicosocial de los jóvenes. Influyen en el proceso de búsqueda y consolidación de la identidad, amplían la perspectiva de las costumbres y normas sociales, y proveen el contexto para el ejercicio de destrezas y la satisfacción de una serie de necesidades interpersonales (de intimidad, de validación mutua, de pareja).

Los procesos previos se verán facilitados por una serie de fenómenos que ocurren durante la adolescencia, de los cuales, uno de los más importantes es el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas. De acuerdo a las investigaciones de Piaget, durante esta etapa se avanza desde el pensamiento concreto (operatorio concreto) al abstracto (operatorio formal). El joven se libera de la realidad concreta inmediata y se adentra en el terreno de los conceptos abstractos, en el mundo de las ideas. Pasa de ser un pensador concreto, que piensa acerca de las cosas que conoce o con las que tiene contacto directo, a ser un pensador abstracto, que puede imaginar cosas que no ha visto ni experimentado. El adolescente alcanza el pensamiento operatorio formal mediante un proceso gradual que lo dota de habilidades de razonamiento más avanzadas. Estas incluyen, entre otras, la habilidad de pensar en todas las posibilidades y la de razonamiento hipotético-deductivo, que le permiten una mejor resolución de problemas a través de explorar una amplia gama de alternativas de manera sistemática y lógica (deduciendo también sus posibles consecuencias). Además, lo faculta para entender y construir teorías (sociales, políticas, religiosas, filosóficas, científicas, etc.), participar en la sociedad y adoptar una actitud analítica (y frecuentemente crítica) con relación a las ideologías de los adultos, lo que habitualmente se acompaña de un deseo de cambiar la sociedad e incluso, si es necesario, de destruirla (en su imaginación) para construir una mejor. El pensamiento operatorio formal lo capacita también para reflexionar analíticamente sobre su propio pensamiento (pensar sobre el pensamiento) y para participar en matemáticas más avanzadas. (Hornberger, 2013)

3.2.2 El desarrollo cognitivo

La teoría del desarrollo cognitivo formulada por Piaget (1972) continúa siendo una de las explicaciones más influyentes en el análisis del desarrollo cognitivo en la adolescencia. Piaget concibe la inteligencia como una forma de adaptación particular del organismo: existe una interacción entre el sujeto y el medio ambiente en la que el sujeto debe buscar un equilibrio realizando adaptaciones intelectuales. A lo largo del desarrollo y como fruto de experiencias cotidianas, el pensamiento se organiza en estructuras cada vez más complejas con el fin de aprehender la realidad. En el siguiente cuadro se presenta un resumen de los estadios del desarrollo intelectual:

| Edad | Estadio | Características |
|-----------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| 0-2 años | <i>Periodo Sensorio-motriz</i> | Acción del "aquí y ahora" |
| 2-7 años | <i>Periodo Pre-operatorio</i> | Pensamiento simbólico e intuitivo |
| 7-12 Años | <i>Periodo Operatorio Concreto</i> | Operaciones mentales |
| + 12 años | <i>Periodo Operatorio Formal</i> | Pensamiento hipotético deductivo |

Fuente: Elaboración Propia

Piaget (1972) concibe la adolescencia como la última etapa en la construcción de las operaciones formales. Esto implica que el adolescente es capaz de razonar mediante el pensamiento hipotético-deductivo, es decir, a partir de hipótesis enunciadas verbalmente, independientemente del contenido de los enunciados y sin necesidad de manipular objetos concretos. En el ámbito del razonamiento inductivo, el niño que se encuentra en la etapa operatoria concreta únicamente es capaz de manipular lo real para producir los efectos deseados. Sin embargo, el adolescente situado en la etapa operatoria formal es capaz de reflexionar y hacer el inventario de las hipótesis posibles más allá de los hechos inmediatamente representables, y ya no está limitado, como en el periodo anterior, por el manejo de lo real y directamente accesible.

Es necesario tener en cuenta el rol del ambiente social y de la experiencia adquirida, principalmente en la escuela, por tener un notable impacto en el desarrollo de las estructuras cognitivas formales. Así, se ha observado que el aprendizaje de operaciones formales difiere según las modalidades de entrenamiento y de evaluación utilizadas en los centros educativos (Claes, 1991- 1995)

Para finalizar, es necesario señalar como lo hace Claes (1991- 1995), que las características del pensamiento formal permiten la posibilidad de desarrollar otros dos tipos de pensamiento en los adolescentes. Por un lado, la metacognición o capacidad para pensar sobre los propios pensamientos, que implica, por ejemplo, no sólo inferir reglas a partir de observaciones, sino también reflexionar sobre estas reglas para elaborar otras nuevas. Además, la conciencia sobre el propio pensamiento tiene repercusiones en la memoria (desarrollo de estrategias mnemotécnicas), la comunicación (desarrollo de la metacomunicación) o la introspección (reflexión sobre los propios sentimientos, percepciones, etc.). Por otro lado, la cognición social o capacidad para pensar en los pensamientos de los demás, que permite al adolescente comprender el punto de vista de los otros, sus sentimientos y actitudes. Es decir, los niños poseen la sensibilidad de sentir las emociones de los otros pero no son capaces de prever sus sentimientos y pensamientos en diferentes contextos; sin embargo, los adolescentes son capaces de reflexionar sobre los pensamientos de los demás, así como sobre sus relaciones interpersonales

3.2.2. El desarrollo moral

En el plano del razonamiento moral, Kohlberg (1976) se refiere al conjunto de criterios utilizados por una persona para juzgar un comportamiento como justo o injusto, bueno o malo. Tanto el razonamiento moral como la cognición social, señalada anteriormente, se relacionan estrechamente con el desarrollo cognitivo del adolescente ya que implican la comprensión de las conductas de los otros. En efecto, ambos modos de pensamiento necesitan de la capacidad de razonamiento lógico, de integración de la información y de reflexión sobre distintas posibilidades, todas ellas ligadas al desarrollo del pensamiento formal. Sin embargo, como plantea dicho autor, estos dos procesos mentales se distinguen en su finalidad: mientras que la cognición social tiene por objeto la comprensión de la dinámica de las conductas humanas, el razonamiento moral añade a esta comprensión un juicio que valora estas conductas. Por tanto, en la etapa adolescente, el desarrollo moral es también un dominio donde las transformaciones son profundas, y es el periodo durante el cual la persona define una orientación moral que, por lo general, mantendrá el resto de su

vida. En resumen, los juicios morales se construyen a través de las interacciones del sujeto con las circunstancias y los estímulos ambientales, también parecen estar implicados elementos afectivos y la influencia de figuras importantes como los padres o los iguales.

4. Violencia Escolar

4.1 Introducción

La violencia escolar, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Más específicamente, algunos autores como Trianes y Sánchez (2001) destacan que, la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela, desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de uno de sus objetivos prioritarios como la enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Debido a su importancia creciente en nuestro contexto, se analizará la violencia escolar y el acoso entre escolares -conocido como *bullying*-, describir las características de los agresores o *bullies* y sus víctimas, y examinar las principales teorías y factores explicativos de esta problemática social.

4.2. Qué se entiende por violencia y violencia escolar

En relación a la violencia escolar, Ortega y Del Rey (2003) expresan que dicho concepto hace referencia, a “Cuando una persona o grupo de personas de un centro educativo se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente sobre la/s víctima/s estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social,

dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de su/s agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la permanencia en el tiempo en esta situación social” (pág. 79)

Siguiendo esta línea, la autora anteriormente mencionada, indaga sobre la violencia escolar a partir del concepto de convivencia y recurre a dos planos de análisis: el de las relaciones interpersonales y el de los procesos de actividad. El primero se refiere a la interacción de subsistemas personales y el segundo a las actividades que acontecen en el cumplimiento del currículo.

En el plano de las relaciones interpersonales, se deben tener en cuenta los procesos de comunicación, roles, poder, sentimientos, actitudes, valores; y en el plano de la actividad se debe contemplar la forma en que se ejecuta la enseñanza y el aprendizaje. Analizar esto permite observar si es el propio desempeño de la tarea lo que introduce efectos negativos en la convivencia, propiciando la aparición de la violencia (Ortega y del Rey, 2008)

En cuanto a la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta, se distingue el planteado por Anderson (2002), que distingue entre la dimensión comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios). En cuanto a la primera, hace referencia, como refiere Anderson (2002), es un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la violencia instrumental se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa.

Otras clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional), y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental) Griffin (2004), las plantea, tal y como se detalla a continuación:

- Formas y Funciones de la Violencia (Little, 2003, págs. 343-369)

a. Formas de violencia

- La *violencia directa o manifiesta* se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).

- La *violencia indirecta o relacional* no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...).

b- Funciones de la violencia

- La *violencia reactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta violencia suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

- La *violencia proactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de violencia se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.

La conducta violenta en la escuela, como plantea Marín (1997) es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas, es decir, en escenarios donde permanecen juntos varias horas al día y durante varios años. Por tanto, un alumno violento/agresivo en la escuela es aquél cuya manera de comportarse

supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás, que implican agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones.

No obstante, antes de adentrarnos en analizar las particularidades del comportamiento violento en el contexto escolar y examinar en profundidad los diversos factores que pueden estar incidiendo en su desarrollo, creemos conveniente exponer brevemente las principales teorías explicativas de la conducta agresiva y violenta en general, puesto que ellas nos guiarán en la mejor comprensión del tema que nos ocupa.

4.3 Teorías sobre la violencia

Las teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta agresiva/violenta en el ser humano, pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente en la escuela. Por ello, en este apartado se realiza una breve descripción de los principales acercamientos teóricos que analizan las causas de la conducta violenta.

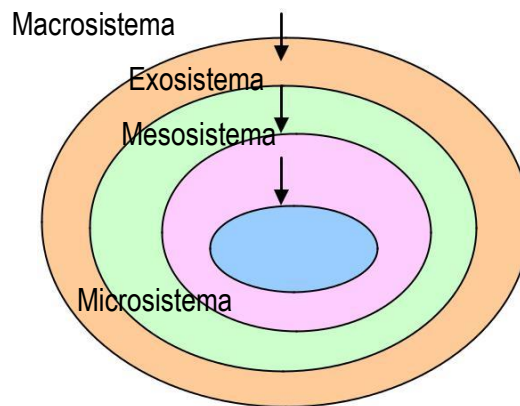
4.3.1 Teoría Psicoanalítica

Las ideas que propuso Freud, el fundador del psicoanálisis, sobre el origen de la agresividad en las personas, no son hoy en día del todo aceptadas por la comunidad científica. En un principio, antes de publicar su obra “Más allá del principio del placer” (1920), consideraba el concepto de agresividad como una reacción ante la frustración y el miedo. Posteriormente pasó a defender la existencia dos instintos básicos presentes en todos los seres humanos: el Eros (instinto de vida) que incluye instintos orientados al amor y a la vida, y el Thanatos (instinto de muerte), que explica la tendencia biológica del organismo humano a la agresión; de esta manera explica la tendencia biológica de la persona hacia la agresión, la destrucción de los demás e incluso la suya propia. Puede destacarse su aportación en lo que refiere a la descarga de ese instinto agresivo. Emplea el término de catarsis. Según el psicoanálisis

clásico de Freud (1920), la agresividad humana que nace exclusivamente del interior de la persona como pulsión, se va acumulando paulatinamente, hasta que llega un momento en que es necesario que se produzca una descarga agresiva. Según los postulados freudianos, una inhibición de la agresividad durante mucho tiempo puede llegar a producir explosiones patógenas en la persona. Además, la agresividad es un componente instintivo básico que surge como reacción ante el bloqueo de la libido, es decir, ante el bloqueo o impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Además, dicho autor, plantea que si la persona es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, pero si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión. Desde esta perspectiva, la agresión es, por tanto, el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar.

4.3.2 Teoría Ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1987) y contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: (1) *microsistema*, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) *mesosistema*, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) *exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) *macrosistema*, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.



Fuente: Bronfenbrenner (1987, Pág. 89)

El enfoque ecológico, planteado por Bronfenbrenner (1987), resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre ésta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en este caso particular en el aula o la escuela). Finalmente, desde esta perspectiva se considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del sujeto.

Entre todas las teorías propuestas, la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos.

4.4 Violencia entre compañeros y *Bullying*

En el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas -el profesorado y los compañeros-. Entre los

primeros podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de bancos y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes de la escuela. Entre los segundos destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profesor o entre compañeros, y los problemas de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior escolar. De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre iguales o entre pandillas.

Pero sin duda alguna, si algún tipo de comportamiento violento en la escuela está adquiriendo un interés creciente entre la comunidad educativa, como plantea Trianes (2000), es el *bullying*, y esta atención se debe tanto al aumento de su presencia en las escuelas como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas.

El *bullying* ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia. De hecho, es en Noruega donde encontramos a uno de los grandes pioneros en su estudio, Dan Olweus (1983), quien lo define como “una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios” (págs. 352-365). En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y considera como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada”. Muy similar es la definición que aporta (Cerezo, 1999, pág. 88): “forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares”, o por Trianes (2001): “el *bullying* es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”. En la siguiente tabla se resumen los elementos característicos del *bullying* a partir de los resultados de investigaciones recientes realizados por algunos autores:

Principales Características del Bullying

1. El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
2. El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
3. La violencia hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.

4. El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima.
5. Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
6. El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.

7. La víctima no provoca el comportamiento agresivo.
8. La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
9. Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.

Fuente: Díaz Aguado (2005, Pág.98)

Por otro lado, el bullying implica conductas, como expresa Olweus (1999), que se pueden clasificar tanto dentro de la violencia manifiesta o relacional como de la violencia reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de bullying supone que un estudiante puede verse sometido a una gran variedad de comportamientos cometidos por otro estudiante que, por ejemplo, se dice cosas desagradables de él, le hace burla, le pone sobrenombres; o lo ignora completamente, lo aísla socialmente, lo excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito; o lo golpea, pateo, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él . Algunos agresores se decantarán por la violencia física, y otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación como lo plantea Rodríguez (2004). A continuación se presentan las principales formas de bullying que podemos encontrar en las escuelas, según lo que refiere (Rodríguez, 2004):

VERBAL: poner sobrenombres, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.

FÍSICA: golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.

EMOCIONAL: chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).

SEXUAL: es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

Serrano (2005) distingue entre violencia escolar y acoso. Consideran que violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos, y que puede ser puntual u ocasional. Señalan, así mismo, la existencia de varios tipos o categorías de violencia escolar, concretamente maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo. Se refieren a acoso, cuando la violencia escolar que es repetitiva y frecuente, tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas.

Frente a lo planteado, Avilés (2002) sugiere la siguiente clasificación para diferenciar distintas problemáticas:

a. Problemas de indisciplina. Se trata de sucesos de incumplimiento de reglas y normas de convivencia en el centro escolar de una forma reiterada y continuada. Serían hechos como la negativa a cumplir órdenes o deberes, tirar cosas, etc.

b. Conducta antisocial: Se trataría de la indiferencia grave hacia las normas sociales con ostentación y sin ningún sentimiento de culpa. Son hechos como injurias ofensivas, mentiras, robos, rayado de coches, destrozos en el mobiliario, falsificación de firmas, consumo de drogas, etc.

c. El maltrato y la intimidación entre iguales (bullying). La resumiremos aquí como acciones violentas de un líder apoyado por un grupo que arremete o intimida a un alumno/a.

d. Conductas disruptivas. Serían comportamientos molestos que suceden con impulsividad, falta de motivación y marginación del trabajo escolar. Son hechos como molestar e interrumpir frecuentemente en clase, incordiar a otros/as, preguntar insistentemente, levantarse sin permiso, etc.

e. Desinterés académico. Son comportamientos de apatía, desinterés y desidia. Son hechos como los del alumnado que está en la clase y no le interesa nada lo que puede aprender en ella, se ausentan mentalmente, no prestan atención, incluso llegan a dormirse en la mesa, no reaccionan adecuadamente ante los requerimientos del profesorado, etc.

4.4.1 Consecuencias derivadas del bullying

La victimización en la escuela supone una importante amenaza para el bienestar psicológico de niños y adolescentes puesto que se trata de una experiencia interpersonal sumamente estresante para el individuo que lo padece (Alsaker, 1992). De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones, como por ejemplo la realizada por Andreou (2000, págs. 735-747) que las víctimas de bullying presentan:

- Una imagen general negativa de sí mismas.
- Desórdenes de atención y aprendizaje.
- Desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas.
- Inhabilidad para disfrutar y falta de energía.
- Falta de satisfacción con la vida.
- Síntomas depresivos.
- Comunicación pobre.
- Sentimientos de culpabilidad.
- Sentimientos de soledad.

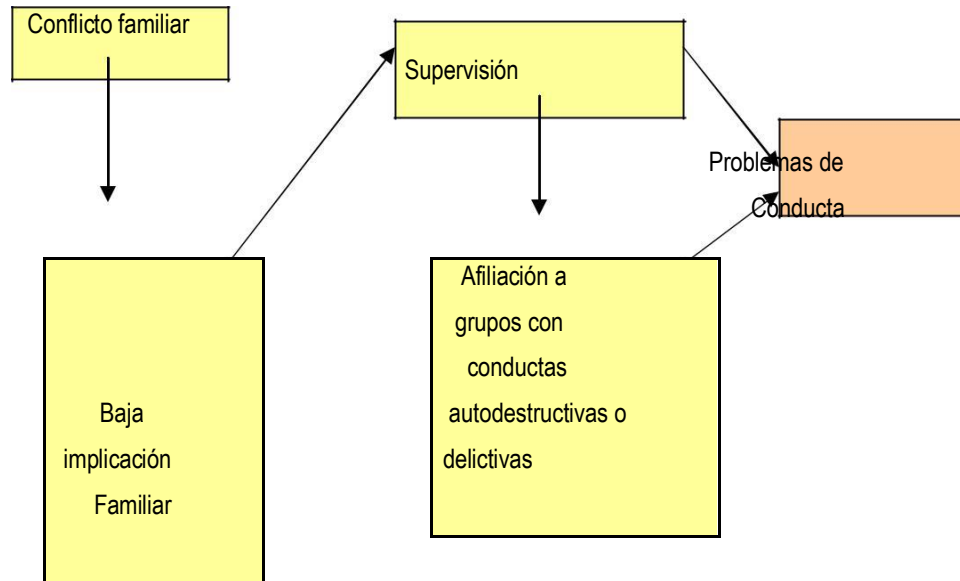
- Sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los demás.
- Quejas sobre enfermedades físicas como dolores de cabeza y de estómago.
- Reacciones emocionales inesperadas.
- Problemas de insomnio y recuerdo repetido del episodio de maltrato.

En general, analiza Guterman (2002) que, los estudiantes que sufren problemas de victimización en la escuela presentan más síntomas psicosomáticos que el resto de estudiantes. Además, estos problemas parecen persistir en el tiempo, por lo que muchos de estos estudiantes deben solicitar, finalmente, la ayuda y apoyo de profesionales de la salud. En este sentido, expresa dicho autor, que las víctimas de bullying presentaban síntomas depresivos y problemas de ansiedad y estrés incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato.

4.5 Factores de riesgo de la Violencia Escolar

Se entiende que la problemática de la violencia escolar sólo puede comprenderse a partir de la combinación e interacción de distintos elementos que implican tanto a la persona como a sus contextos de socialización (individuales, familiares, escolares y sociales) y, por ello, se adopta una perspectiva ecológica en el sentido expuesto por Bronfenbrenner (1979), para analizar las causas de estos comportamientos en el periodo adolescente.

Modelo de Desarrollo de Problemas de Conducta en Adolescentes



Fuente: Patterson (1992, Pág. 64)

Este modelo postula que el ambiente familiar negativo caracterizado por los frecuentes conflictos familiares deviene en la baja implicación de los padres en la educación y supervisión de sus hijos, lo que constituye un importante factor antecedente que aumenta la probabilidad de que el adolescente canalice sus frustraciones y problemáticas por medio de la violencia.

4.5.1 Factores escolares

Se ha observado que algunas características propias de las escuelas, que pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las mismas, como por ejemplo Henry (2000), señala la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado. Algunos autores como Rodríguez (2004) destacan también las siguientes: (1) la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado, (2) el trato desigual del profesorado a los alumnos, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros,

con el consiguiente malestar de los menos atendidos, (3) la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que además, en muchas ocasiones genera un efecto contrario y más agresividad en el alumno.

Frente a estos factores de riesgo, Perez (2003) propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los alumnos aprendan a convivir:

- Crear un buen clima escolar en la escuela, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.

- Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales, como por ejemplo la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.

- Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe “dejarse pasar”. Hay que ofrecer apoyo a la víctima e informar a los responsables escolares y a los padres.

- Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades, como por ejemplo la de escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos. Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos y excursiones y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.

Pero además de estos factores generales en las escuelas, existen otros más específicos sobre la organización del aula, relacionados con los problemas de conducta en los alumnos. Sobre éstos hace referencia Musitu (2001) y señala los siguientes: (1) la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes, (2) el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos, (3) la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las

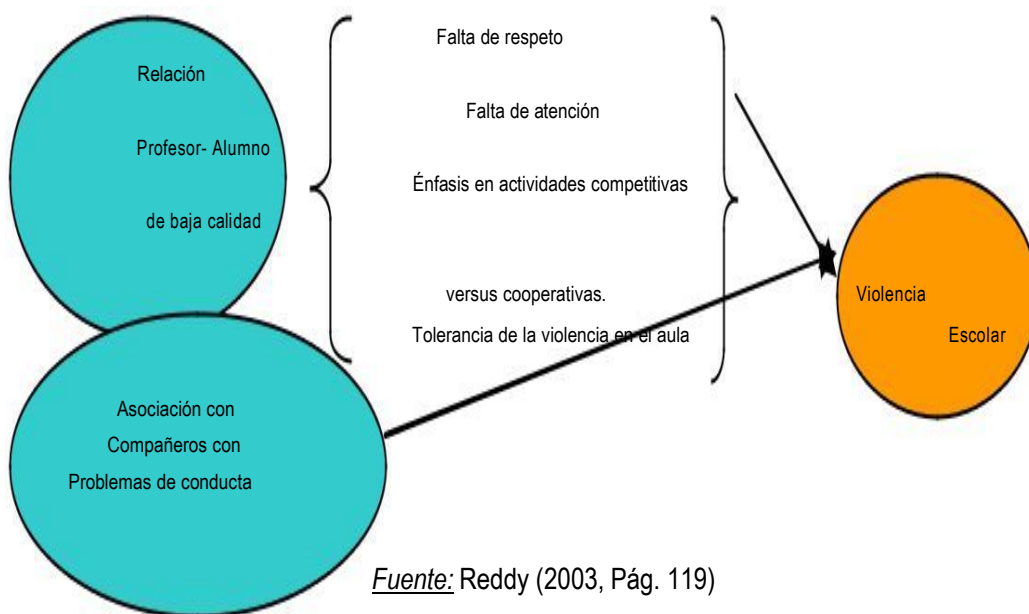
situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, (4) la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales y (5) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos. Como contrapeso, otro autor como Rué (1997) aporta dos importantes medidas que deberían aplicarse en la vida diaria del aula para prevenir los problemas de conducta que, serían la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por el profesorado y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula

Sumando otro aporte para favorecer la convivencia en el aula, Johnson (1999) añade las actividades de aprendizaje cooperativo, ya que plantea que veces la dinámica del aula se basa en la realización de actividades competitivas y el énfasis recae fundamentalmente en el éxito en los exámenes, en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y de premiar la reflexión individual. Siguiendo la línea de lo que plantea este último autor, en las situaciones de aprendizaje cooperativo, como los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Esto permitiría que, el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. En sentido, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los involucrados, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Este tipo actividades pone en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros.

Frente a lo anteriormente desarrollado, y tomando aportes de Reddy (2003), cabe destacar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. En esta línea, cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el

contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta sin un involucramiento y compromiso con ellos, fomenta la agresividad en el aula

Gráfico sobre la Influencia del profesorado y los compañeros en la violencia escolar



Se puede llegar a la conclusión, por todo lo planteado sobre la temática de violencia escolar, que existen episodios escolares en los cuales se evidencian problemas de aceptación y acatamiento a la norma, conductas indisciplinadas que rompen la armonía del trabajo. Donde el disciplinamiento puede traer aparejados violentaciones en los sujetos, como bien aporta Garay (2000) en una clara distinción entre comportamientos violentos y fenómenos de indisciplina. “Las manifestaciones violentas tiene origen “en conflictos al interior de las tramas de relaciones y vínculos intersubjetivos; se nutren de sentimientos y afectos; de representaciones y significaciones imaginarias cuyo contenido es extraído, principalmente, del mundo interno, subjetivo de los sujetos implicados...y donde la indisciplina tiene más que ver con conflictos en el trabajo escolar, con la enseñanza, con el aprendizaje, con el espacio, el tiempo, la rutina, con las normas y los hábitos que son indispensables para trabajar en la escuela y lograr resultados”. (Garay, 2000, pág. 56)

Donde la problemática de la violencia escolar solo puede comprenderse a partir del

entendimiento de la relación sujeto- contexto social. Por esto, parece enriquecedor, sumar lo planteado por Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa (1982), donde toma al entendimiento como mecanismo coordinador de la acción donde un hablante y un oyente, refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo. El primero tiene que ver con los hechos, el segundo con las normas y el último con lo vivencial. Lo que se pretende plantear, es que hay diversas cuestiones a tener en cuenta cuando analizamos un acto, ya sea considerado violencia o indisciplina, porque cuando los medios de coordinación de la acción entre los sujetos no es el lenguaje, como se observa en las escuelas, que lo que no se pone en palabras se pone en actos (golpes, gritos, amenazas, agresiones...). Estas expresiones violentas pueden ser canalizadas positivamente según cómo se las aborde, o pueden ser potenciadas según el entorno y las interacciones intersubjetivas que allí se produzcan. “Estas manifestaciones violentas suponen una perturbación donde el sujeto “apuesta sin Otro”. Trata de tramitar el malestar a través de la obtención de cierta satisfacción directa”. (Corcuff, 1997, pág. 24)

“Las formas prerreflexivas de la acción -como son las violentas- derivadas de causas inconscientes en lo individual, se vinculan a las situaciones sociales en las que los sujetos están inmersos y no corresponde analizarlas de manera descontextualizada”. (Laino, 2000, pág. 153). Se pretende que al tomar decisiones y analizar un hecho, se tome en cuenta no solo el acto realizado de manera aislada, sino vinculándolo a ese sujeto singular que lo realizó, para encontrar el verdadero por que del mismo. Para evitar que el hecho castigado se convierta en una “sanción en silencio” dado que no se consideró al sujeto y “las circunstancias”.

Si lo anteriormente mencionado no se tuviera en cuenta, se podría decir que habría mucha distancia entre lo observado y el ideal planteado por Habermas (1982), en tanto lograr acciones comunicativas orientadas al entendimiento, donde el aspecto comunicativo de una acción pretende interpretar una situación y obtener acuerdos suponiendo una contexto intersubjetivamente vinculante.

Los aportes de Habermas (1982) son interesantes para pensar en una comunicación válida en el contexto escolar. Este autor se preocupa por dejar clara la diferencia entre acciones comunicativas orientadas al entendimiento de aquellas orientadas al éxito. Las primeras se sientan en un modelo de influjo recíproco. Las orientadas al éxito responden a un modelo de

influencia unilateral que como “acciones estratégicas” (propias de una sociedad concebida como orden instrumental) los actores utilizan la comunicación como un medio para la maximización de la utilidad en pro de su propio éxito utilizando en muchos casos el engaño, la sugestión, las gratificaciones y las amenazas.

“Las comunicaciones orientadas al entendimiento, en el caso de la escuela como en muchos otros, encuentra su primer límite en el reconocimiento de ciertos lugares de autoridad asignados desde definiciones institucionales históricas que los sujetos han internalizado en sus socializaciones siendo ya parte de sus habitus” (Bourdieu P. , pág. 85).

Supone cambio y esfuerzo por parte de los maestros, de los adultos, para modificar estos usos (a veces abusos) de autoridad, sobradas veces coercitivas y de disciplinamiento, que obturan toda posibilidad una verdadera instancia de diálogo. La producción de hechos se enmarca en una red de relaciones que pueden incrementar o no el malestar.

“Existe una estructura de relaciones intersubjetivas potenciadora, o no, de las disposiciones de los sujetos, a partir de intercambios subjetivos y libidinales que las favorecen o las impiden, que las desarrollan o las reprimen. Todo ello enmarcado, a su vez, en un campo más amplio, regido por regulaciones que afectan los contextos particulares en los que los sujetos se ubican” (Laino, 2000, pág. 87)

Entonces se enciende una pregunta a considerar: ¿Por qué la imposibilidad de abordar cada episodio que se presenta en la escuela, reflexionando sobre el mismo y teniendo sobre todo presente, que quien realiza dicho acto es un sujeto en constitución psíquica y social?

5. Educación para la gestión positiva de conflictos.

5.1 Perspectiva y comprensión positiva del conflicto

Los rasgos compartidos en torno al conflicto según Galtung (1998), se podrían resumir en la definición “el conflicto es la interacción de personas interdependientes que perciben objetivos incompatibles e interferencias mutuas en la consecución de esos objetivos” (pág. 50)

Hoy en día se considera al conflicto como connatural al ser humano, como expresa Heredia (1998) , una característica de las interacciones sociales. El problema está en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo, de lo que se deduce que el dilema no está en eliminarlo, sino saber afrontar dichas situaciones conflictivas con los recursos suficientes para que todos los implicados salga enriquecidos.

En este sentido, siguiendo la línea de pensamiento del autor Heredia (1998), el conflicto tiene, por lo tanto, muchas funciones y valores positivos. Evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social y ayudar a establecer las identidades personales como grupales. En un plano más concreto, el conflicto ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas y a conocernos mejor a nosotros y a los demás. Una vez que la persona ha experimentado los beneficios de una solución positiva a los conflictos, aumenta la probabilidad de que el alcance de nuevas soluciones positivas en conflictos futuros.

En la estructura de los conflictos, hay elementos visibles (el lenguaje verbal y no verbal, las acciones, comportamientos) y elementos no visibles, pero no por ello menos importantes (los pensamientos, sentimientos, valores necesidades psicológicas, prioridades, etc.). La relevancia de la parte no visible de los conflictos sobre la visible es significativa a la hora de analizarlos para su comprensión y gestión inteligente. (Alzate Saéz de Heredia, 1999)

La comprensión de la estructura del conflicto y sus elementos, del ciclo con el que tiende a perpetuarse, su relación con las emociones, con el estilo interpretativo y la comunicación relacional e interna, ayudara a gestionar los conflictos de forma más positiva y eficaz.

5.2 Elementos del conflicto

Tomando a Lederach (1995) la estructura del conflicto podemos simplificarla, para su análisis, a la interacción de 3 elementos: personas, proceso y problema. Cualquiera de estos 3 elementos puede ser la causa del conflicto y están presentes:

-Las personas: incluye tanto a las personas implicadas como a los elementos psicológicos (sentimientos, emociones, autoestima, percepciones individuales y conceptualización de problemas y personas) es decir, comprender la magnitud del problema.

-El proceso: es la manera como el conflicto evoluciona y como las personas implicadas van tomando decisiones para resolverlo y como se sienten con ello. Es muy importante también durante el proceso el tema de la comunicación. A medida que el conflicto se intensifica, la comunicación suele empeorar, disminuyendo la escucha, reafirmando los posicionamientos,

estereotipando al adversario y utilizando un lenguaje ofensivo. El análisis del proceso debemos realizarlo sobre la dinámica del conflicto y la comunicación

-El problema: hace referencia a las diferencias y asuntos que enfrentan las personas como por ejemplo valores, recursos, puntos de vista, necesidades, intereses, etc. Este aspecto hace referencia a las “raíces reales” que causan el conflicto, con respecto a las cuales las partes desarrollan su posicionamiento.

La comprensión de un conflicto se facilita si distinguimos entre los siguientes términos como analiza Jares (2001) :

- Asuntos : áreas de discrepancia o incompatibilidad
- Intereses: beneficios potenciales por alcanzar un objetivo particular
- Necesidades : lo indispensable para satisfacer a una persona en cuanto lo sustantivo, lo psicológico y el proceso seguido para resolver un problema
- Posiciones: comportamientos y actitudes concretas adoptados para resolver el conflicto

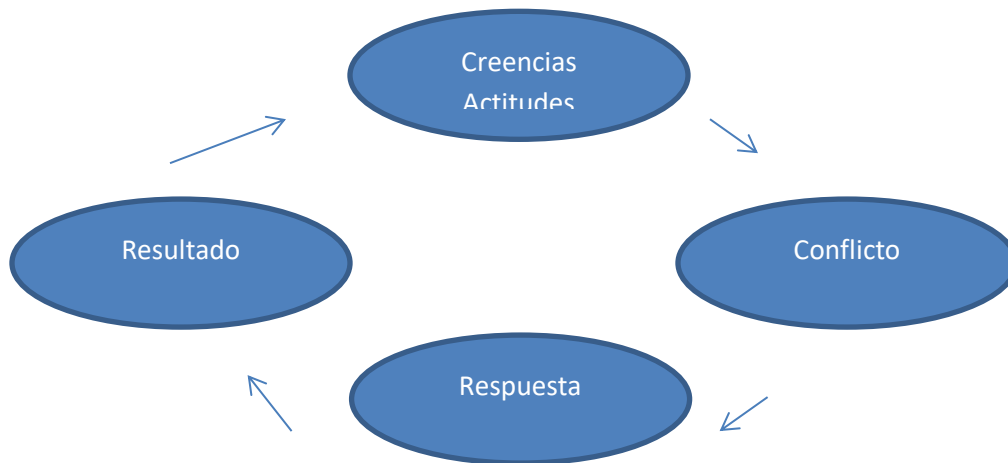
En el intento de resolver un conflicto se debe intentar ayudar a identificar cuáles son los intereses y necesidades subyacentes y evitar centrarnos en discusiones sobre soluciones posicionales, para lo cual se debe centrar como bien expresa Jares (2001) en:

- Clarificar las áreas de interés y los problemas específicos, separando las personas de los problemas
- Descubrir las necesidades e intereses básicos subyacentes a los problemas
- Identificar los principios y valores comunes

5.3 Ciclo del conflicto

Como se fue expresando en cuanto a este tema, conocer el ciclo del conflicto es una de las claves para poder gestionarlo constructivamente.

El conflicto pasa por una serie de fases que pueden perpetuarlo, pudiendo ser un real proceso positivo o negativo:



Fuente: Brandoni (1998, pág. 76)

En cuanto al ciclo Heredia (1998) explica que, se inicia desde nuestras creencias, actitudes, hábitos, prejuicios, estereotipos, etc., que impulsaran a nuestro comportamiento en las interacciones con los demás. Muchos de ellos corresponden a esquemas cognitivos aprendidos en la infancia, completados en la adolescencia con la construcción de la identidad. Se van estabilizando y llegan a formar rasgos de personalidad, estilos desde los cuales se afrontan las relaciones con los otros, afectando la percepción que se tienen y el filtro con que se interpreta la realidad.

5.4 Relación entre convivencia escolar y habilidades sociales.

En la escuela a lo largo de la jornada se dan una cantidad de contactos y relaciones entre los miembros que conforman la comunidad educativa en diversos escenarios.

Cuando se habla de Convivencia Escolar hace referencia a esta compleja red de interacciones y también al clima social e interpersonal que resulta de este entramado que supone la acción de

convivir. Se entiende por la Convivencia en Positivo como el establecimiento, mantenimiento y desarrollo de vínculos interpersonales positivos y saludables y el logro de estrategias pacíficas de afrontamiento y solución de conflictos interpersonales; poniendo énfasis en las relaciones interpersonales en un clima social positivo de respeto a las personas y a su dignidad, vivir con y junto a otras personas de forma satisfactoria. Por supuesto estas relaciones están bañadas de valores y principios morales básicos. (Monjas, 2011)

“Para el logro de unas relaciones saludables, positivas y de calidad, son necesarias habilidades y competencias sociales como son: comunicación eficaz, asertividad, conducta afiliativa y prosocial, empatía, gestión emocional y solución de problemas interpersonales, entre otras. Las Habilidades sociales son: “un conjunto de pensamientos, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (Monjas, 2011, pág. 102)

Estos aspectos son muy importantes en la infancia y adolescencia, etapas en las que es indiscutible la importancia de las relaciones entre iguales ya que este marco se practican y se aprende habilidades importantes para el ajuste personal y social.

Las habilidades sociales, y la conducta social, se aprenden y se van conformando a lo largo de toda la vida como así lo deja ver Lagarea (2011). Es decir que las habilidades sociales se aprenden, pueden enseñarse, promoverse y estimularse intencionalmente y esto es importante incentivar en el contexto escolar.

Las habilidades sociales, como elementos básicos de la competencia socioemocional, tienen un papel preponderante tanto en las actuaciones de promoción de la convivencia, como en las de prevención e intervención en problemas y conflictos de relación. (Lagarea, 2011)

5.5 Habilidades Sociales

Se pueden entender las habilidades sociales como una serie de conductas que hemos ido adquiriendo a lo largo de diferentes etapas de nuestra vida y, que ponemos en práctica cuando nos encontramos ante una situación interpersonal con otros, es la forma que empleamos para relacionarnos en determinados momentos y ambiente (Vaello Orts J. , 2005, pág. 89).

Como así también Michelson hace referencia a las mismas como “El conjunto de capacidades para emitir conductas eficaces en situaciones interpersonales con la finalidad de obtener

respuestas gratificantes de los demás. El carácter plural del término indica que se trata de un concepto que engloba destrezas específicas aplicables a diferentes situaciones de intercambio social". (1987, pág. 100) Como bien dice este autor, son una serie de capacidades que nos sirven para relacionarnos de una forma o en un contexto social, con la finalidad de obtener una serie de respuestas por parte de los demás, que nos sean gratificantes y de alguna forma, nos hagan sentir bien con nosotros mismos y con nuestra forma de actuar en diversas situaciones. Pero son muchos los autores que han querido valorar y definir el significado de las mismas, sin encontrar una única definición clara. Para acercarnos a las líneas de este trabajo, una de las más acertadas por sus componentes, es la que expresa Vaello Orts (2005), donde las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información). Es muy significativo saber, que implican un trabajo diario y constante, muy bien planificado y desarrollado, por lo que es muy importante que no sólo se apliquen y trabajen en el núcleo familiar, si no que en el contexto escolar se complementen junto con la educación socioemocional, en todos los campos que forman esta etapa educativa. Por lo que es importante "Construir la convivencia supone ser conscientes de que cualquier momento es aprovechable para mejorar la convivencia y que cualquier comportamiento, por mínimo que sea, tiene su influencia en el clima social del aula o del centro" (Vaello Orts J. , 2005, pág. 95)

En relación a ello, agregamos el aporte de Ortega y del Rey afirma:

"Las relaciones interpersonales no sólo implican un componente social, sino que muchos de los aspectos que inciden en el desarrollo psicosocial de las personas se deriva de la inexorable aportación afectiva que proporcionan las relaciones con los demás. Así, el bienestar y malestar que se interpreta a través de las emociones, los afectos y la valoración moral surge de la experiencia cotidiana de vivir dentro de un entramado relacional". (2008, pág. 63).

Por lo que es en este preciso momento, en la adolescencia, se ve la importancia de empezar a conocer, trabajar y desarrollar las habilidades sociales, ya que van a ser la base en la construcción de sus vivencias, su carácter y su forma de relacionarse en su entorno social por lo que las relaciones sociales que vayan adquiriendo, influirán de una forma muy decisiva en su capacidad de relacionarse en la actualidad y posteriormente. Castillo afirma:

"El proceso de socialización tiene características diferentes en función de la etapa de la vida. En la infancia, las primeras relaciones se establecen con la madre o con las personas que le

cuidan. Lentamente irá adquiriendo hábitos, habilidades y destrezas que de forma progresiva avanzaran hacia su autonomía e irá convirtiéndose en un ser social. Con la escolarización aparece el grupo, se adquiere la noción de pertenencia al mismo y se inician los juegos grupales y se aceptan y respetan una serie de normas". (2009, pág. 55)

Las habilidades sociales como ya se mencionó, son un conjunto de hábitos, comportamientos, conductas, etc., que desarrollamos las personas para poder relacionarnos con los demás. Es muy importante que antes de trabajarlas, sepamos identificar cuáles son cada una de ellas, y las características más significativas de las mismas, para poder identificarlas y en este caso, trabajarlas con los alumnos. En lo que respecta a esta propuesta, es importante detallar algunas habilidades sociales con las que posteriormente se trabajará y se irá dando forma a las actividades que se propondrán para trabajar con los alumnos en el aula.

Para profundizar en las habilidades sociales, se desarrollan algunos conceptos claves, desarrollados por Castillo (2009):

- Apego: es la capacidad que adquirimos para crear lazos afectivos o de unión con otras personas. Se desarrolla un vínculo emocional, a través del cual recibimos seguridad, lo cual es indispensable para las personas, ya que de esta forman desarrollan su personalidad, se sienten protegidos, aceptados. Este vínculo se va desarrollando a través de las capacidades cognitivas y emocionales y esto provoca que las personas con un apego seguro, sean más sociales, empáticas, se relacionen mejor con los demás, sean capaces de controlar sus emociones o tomen decisiones de una forma más segura y acertada.
- Autoestima: es la valoración que una persona hace de sí misma, es nuestra propia concepción sobre nosotros mismos, cómo nos valoramos, cómo nos juzgamos y lo que creemos que valemos. Esta está ligada a dos necesidades muy importantes para nosotros, saber que valemos para hacer algo. Pero también saber que valemos para otros. Es muy importante trabajar la autoestima ya que no son buenos los extremos, es decir, no debemos tener la autoestima "sobrestimada" ya que corremos el riesgo de no ser totalmente coherentes con la realidad, pero tampoco hay que tenerla baja, porque tendemos a menospreciarnos y a interpretar las situaciones de una forma errónea.
- Empatía: Es una de las habilidades sociales más importantes, ya que a través de ésta, somos capaces de ponernos en el lugar del otro y entenderle. Todas las relaciones que se establecen

en torno a la empatía se basan en unos principios de confianza, respeto, aprecio, etc. Para poder desarrollarla de una forma satisfactoria, es muy importante saber cuáles son los sentimientos de la otra persona, sin que ésta tenga que decírnoslos, saber qué es lo que está sintiendo o lo que está pensando. Otra forma de desarrollarla, es saber cómo transmitir nuestros propios sentimientos y estados de ánimo a la otra persona, una forma de expresar nuestros propios sentimientos positivos y generárselos a la otra persona, generar en ella emociones positivas.

- **Asertividad:** es la capacidad que adquirimos para poder defender nuestros derechos y opiniones propias, sin dañar las de los demás. Una buena conducta asertiva la tenemos cuando primero pensamos el qué vamos a decir y cómo lo vamos a hacer, tenemos en cuenta el momento oportuno sin llegar a precipitarnos, saber describir exactamente las conductas o acciones que nos pueden llegar a molestar o a no parecernos oportunas y hablar de las mismas sin exagerarlas y siempre ciñéndonos a la verdad, al igual que saber expresar nuestras emociones y sentimientos tal y como las sentimos, hablar de ellas con confianza y respetando siempre el punto de vista de la otra persona.

- **Cooperación:** es la capacidad de colaborar con los demás, para entre todos, conseguir alcanzar un objetivo común. Este objetivo es compartido por varios y saben que al unirse, son capaces de conseguir mejores resultados.

- **Comunicación:** es la capacidad de comunicarnos, hablar, mantener conversaciones con los demás, expresarnos y escuchar. La comunicación como habilidad social, nos sirve para tratar con infinidad de situaciones donde surgen relaciones interpersonales. Es muy importante saber que la comunicación puede ser verbal o no verbal, pero todas ellas tienen el mismo objetivo y es de conseguir una relación o una interacción efectiva con la otra persona.

- **Autocontrol:** es la capacidad de controlar y regular nuestras propias emociones, conductas, pensamientos o comportamientos de carácter normalmente negativos. Es una forma de dominar nuestras sensaciones o sentimientos, sin dejar que éstos nos dominen a nosotros. Para llegar a controlar esta habilidad social, es muy importante tener en cuenta que debemos en primer lugar conocer qué sentimos, cuáles son nuestras emociones y qué nos las provoca. Hay que saber cuáles van a ser las consecuencias de nuestros actos antes de cometerlos, controlar los

impulsos e intentar tener un pensamiento positivo o buscar una alternativa diferente al problema, de esta forma seremos capaces de controlarnos.

- **Comprensión de situaciones:** es una capacidad a través de la cual debemos aprender a entender las situaciones que ocurran a nuestro alrededor, por ejemplo muchas situaciones sociales, y entenderlas no como algo personal o culpabilizándonos porque ocurran, si no como algo que ha surgido o ha ocurrido así porque tenía que pasar.

- **Resolución de conflictos:** es la capacidad que debemos adquirir las personas para poder afrontar y aprender a resolver los problemas y los conflictos de una forma pacífica. “Es responsabilidad de todos aprender a resolver los conflictos de una manera pacífica hoy, para construir un mundo en el que no hay cabida para errores irreversibles en el mañana” (pág. 55)

Es de importancia, como expresa Pérez Cabaní (2001) , que los conflictos debemos saber abordarlos desde una perspectiva positiva y de esta forma seremos capaces de transformarlos y mejorarlos. Donde el diálogo es imprescindible para poder comunicarnos y tener siempre una actitud de tolerancia, respeto, paciencia, saber escuchar, ser sinceros, humildes (ya que podemos ser nosotros los que estemos equivocados y no llevar la razón) y por supuesto no juzgar a los demás. El conocimiento general de la comunicación, no garantiza que uno se comunique bien y es ahí el reto, es conseguir transformarlo en comportamientos específicos que producirán cambios duraderos. Por eso es tan importante familiarizarse con habilidades y técnicas de comunicación.

Problemáticas más comunes en el aula

Son muchos los factores que intervienen, modifican o llegan a configurar el desarrollo de los niños y jóvenes. Es muy importante tenerlos en cuenta antes de llegar a realizar alguna propuesta de tipo didáctico, ya que están íntimamente ligados al desarrollo tanto físico como emocional de los alumnos, y debemos tenerlos muy claros, ya que a partir de los mismos podremos plantearnos cómo realizar las actividades o las propuestas y cómo abordarlos en referencia a las habilidades sociales. Se da a través de momentos muy significativos y, no solamente debidos a la evolución o progreso de los alumnos, si no que están también

íntimamente relacionados con las problemáticas a las que se enfrentan día a día los alumnos y, que junto a ellas van creciendo y evolucionando, tanto de una forma personal, como de una forma grupal con los que les rodean. Ciudad Maestro (1993) sostiene que el comportamiento humano, desde un enfoque de la conducta, relaciona la interacción del propio organismo del sujeto con su ambiente físico y social. Es importante saber que el comportamiento influye en las diferentes problemáticas que podemos encontrar en el aula e influir directamente sobre el aprendizaje. Este autor además plantea una relación entre el comportamiento de los alumnos y cómo estos aprenden a desenvolverse, no sólo en cuestiones educativas o corporales, sino también en lo referente a emociones, situaciones o resolución de problemas. De cómo todo está íntimamente ligado al comportamiento y las consecuencias positivas o negativas que puede tener la modificación tanto del nuestro como el de los demás. Respecto al pleno desarrollo de las habilidades sociales, podemos encontrarnos con algunas problemáticas que pueden afectar al alumnado en cuanto al pleno aprendizaje y desarrollo de las mismas. Muchos de estos problemas son de tipo afectivo y de conducta, pero se pueden ir trabajando día a día con los alumnos, hasta conseguir generar situaciones que vayan modificando sus causales como expresa Vaello Orts (2004) y se desarrolla a continuación:

- Emocionales: pueden causar en los niños y niñas ansiedad, angustia, tristeza, rechazo social hacia otros, dificultades de concentración, etc. Pero pueden ser muy variables y estar simplemente ligados a situaciones de estrés, pero normalmente acaban solucionándose de una forma satisfactoria.

- Conducta: se pueden desarrollar como una forma de expresión hacia una serie de sentimientos contradictorios, pueden darse en forma de agresión física o verbal, desobediencia o dificultades para integrarse en el aula. En este caso, el docente debe mirar más allá del aula y el grupo y, centrarse lo más posible en el bienestar emocional y social de los alumnos.

- Comportamiento: es un factor muy importante, ya que muchos alumnos desarrollan comportamientos asociales, tienen conductas de rechazo hacia las normas o las reglas o conductas agresivas, lo cual repercute muy gravemente a la hora de relacionarse con otros, sobre todo, en momentos donde se den situaciones de intercambio social (el juego). Esta conducta negativa provoca que el alumno se aleje y se aíle del resto, repercutiendo estas situaciones en el desarrollo de su personalidad y sus relaciones personales.

- Autoestima: un juicio de valores que cada uno tenemos sobre nosotros mismos, y sobre lo que nosotros valemos. La vamos formando a partir de experiencias, emociones, pensamientos y también a partir de lo que recibimos de los demás (familia, amigos, etc.). Pero cuando los alumnos carecen de ella o la tiene “baja”, pueden llegar a sentir que no valen nada, ni para ellos mismos ni para el resto. En muchos grados, dependemos de ella para crecer como personas, desarrollarnos, evolucionar y sentirnos parte de la sociedad (Vaello Orts J. , 2005)

- Factores personales: llegan a influir de una forma negativa, ya no sólo de una forma personal sobre el alumno, si no también socialmente en forma de rechazo por parte de los demás. Estos factores pueden ser de tipo: o Fisiológico: Retrasos madurativos, físicos o psíquicos, patologías médicas, trastornos, etc. o Familiar: abandono, poca comunicación con la familia, desestructuraciones del núcleo, maltrato, etc. o Socio-cultural: pertenencia a una cultura diferente, la inmigración. O Escolar: algunas variables de este tipo influyen en el comportamiento y desarrollo de los alumnos, cómo son las malas relaciones con los compañeros o los profesores, el ausencia, un currículo y una metodología no adaptada para el nivel de los alumnos, etc. Todas estas conductas o problemáticas pueden llegar a modificarse si se han ido aprendiendo, o podemos llegar a superarlas o convivir con ellas, a través de una serie de estrategias de intervención. Estas estrategias son de vital importancia, ya que a través de ellas, seremos capaces de enseñar y promover en nuestros alumnos el uso de las habilidades sociales en cualquier contexto de su vida personal y social. De esta forma, las habilidades sociales serán enseñadas a todos los niños y jóvenes de un grupo, siempre en un contexto real, de una forma natural y con el objetivo de conseguir que adquieran una serie de habilidades, que puedan utilizar como herramienta ante cualquier situación, con la finalidad de prevenir e incluso erradicar los problemas o a resolver de manera más autónoma y eficaz. (Vaello Orts J. , 2005)

El papel de la escuela y el docente ante las habilidades sociales

La escuela y los docentes, tienen un papel fundamental en lo que se refiere a la enseñanza y la puesta en práctica de las habilidades sociales. Una idea muy clara sobre la misma la plasman Ortega y del Rey:

“La escuela, en este sentido, se configura como un contexto ideal para el desarrollo social, afectivo y moral de los niños y jóvenes, pues supone un marco de aprendizaje, exploración y

puesta en práctica de emociones, habilidades, y comportamientos. Es en las relaciones con los iguales donde se despliegan todas las destrezas sociales aprendidas dentro del seno familiar: comprender a los otros, anticipar conductas en los demás, expresar, modular u ocultar sentimientos, adaptarse a los demás, etc. Es en este contacto con los iguales donde se continúan desarrollando las habilidades sociales necesarias para convivir en sociedad, y donde se aprende también que hay que ser hábil socialmente para ser aceptado por los demás". (2008, pág. 59)

El docente debe tener en cuenta el desarrollo integral del alumno, debe encargarse de planificar, desarrollar y llevar a cabo una serie de estrategias o instrumentos a través de los cuales enseñará a sus alumnos a mejorar las habilidades sociales y a ponerlas en práctica en un contexto personal y social, siempre, teniendo en cuenta las características y necesidades de todo su grupo de alumnos. Debe centrarse principalmente en dos áreas, es decir, primero identificar y tratar los déficits en habilidades sociales más específicos y en segundo lugar, desarrollar o intentar perfeccionar las capacidades sociales. De esta manera, se puede plantear dos objetivos fundamentales como los que se plantea Orts (2005):

- Afectivo: que los alumnos puedan llegar a conseguir relaciones sociales gratificantes, ya no sólo de forma individual sino de forma grupal, llegando a comprender que se pueden alcanzar intereses comunes, si unos y otros son capaces de hacer lo que puedan para satisfacerlos.
- Instrumental: dejar en un segundo plano el éxito académico o el éxito en otras actividades que puedan ser consideradas por la sociedad o el entorno, como de "más éxito", para dar más poder a otros ámbitos, como el afectivo, el social o el laboral.

Se encuentran las habilidades sociales en diferentes planos: Aunque las relaciones interpersonales se concretan en conductas, en ellas confluyen cuatro planos diferentes de las personas interactuantes, como lo plantea el autor Vaello Orts (2005):

- Lo que se piensa (procesos cognitivos)
- Lo que se siente (procesos emocionales)
- Lo que se dice (procesos comunicativos)
- Lo que se hace (procesos conductuales)

Como señala el autor, mencionado anteriormente, estos planos están íntimamente relacionados, y de ellos dependen nuestra forma de ser, nuestro carácter, nuestras relaciones y nuestra forma de desenvolvernó ante diferentes situaciones sociales. Pero lo que debe tener claro ante todo el docente, es que la única forma de mejorar las habilidades sociales es trabajándolas y practicándolas, ya que de esta manera, la satisfacción que obtiene los alumnos

con sus resultados, provocará en muchos casos, que las conductas negativas vayan disminuyendo, y las conductas positivas se establezcan de una forma sólida y aparezcan de una forma natural en los alumnos

“Se trata en suma de introducir en el aula la educación emocional, entendida como «el proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, construyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral, con la finalidad de aumentar la felicidad personal y social”. (Vaello Orts J. , 2004, pág. 67)

Podemos concluir por lo desarrollado, que lo más importante y esencial para que los alumnos desarrollen estas habilidades, es en primer lugar encontrarse en un clima de afecto, confianza y seguridad, de esta forma, si se encuentran a gusto y seguros, se implicaran de una forma mucho más positiva, en cuanto a su propio aprendizaje y desarrollo. Las consecuencias positivas que esto tendrá, serán entre otras afrontar nuevos retos, e incluso el retomar algunos que anteriormente no hayan podido realizar con éxito. Influyen también las relaciones que van entablando con el docente y los compañeros a lo largo de la convivencia diaria, ya que gracias a esto, se sienten que forman parte del grupo social. Pero debemos tener claro, que esta aceptación por parte de sus iguales juega un papel muy importante, ya que se implican más socialmente, son más capaces de interactuar, de comunicarse, de empatizar y de crear ambientes de intercambio social que una vez asimilados, pueden durar toda su vida. “La habilidad del niño para emitir y evocar un comportamiento social positivo en sus compañeros parece ser un factor crucial para su aceptación y su popularidad” (Michelson, 1987, pág. 24) Desde un punto de vista académico, Michelson (1987) refiere al rendimiento escolar, donde las habilidades sociales juegan un papel importante, ya que muchos estudios han afirmado que existe relación entre la competencia social, el rendimiento, la creatividad y el propio desarrollo, con el comportamiento de los alumnos, y el apoyo, afecto, atención o refuerzo positivo que reciben, tanto por parte del docente, como por parte de los compañeros e incluso de la propia familia. Según el mencionado autor:

“Los niños y jóvenes que muestran habilidades sociales positivas funcionan mejor en los sectores escolar, social y emocional. Por el contrario, los niños socialmente deficientes generan y, por lo tanto reciben menos interacciones sociales positivas de su medio social. Esto puede tener, como efecto inmediato, aislamiento, agresión, frustración y retraimiento”. (1987, pág. 92)

6. Educación e inteligencia emocional

6.1 Definición de Educación Emocional (E.E)

Bisquerra (2008) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. De esta definición se desprende que la educación emocional debe ser un proceso.

Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo, afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento académico y laboral. (Grandey, 2002)

En relación a esto, Goleman (1995) analiza y plantea que la inteligencia personal está compuesta por:

- La inteligencia interpersonal, en función de la cual observamos a los demás, intentamos comprenderlos y tratamos de buscar la mejor forma de relacionarnos productivamente con ellos. Y la inteligencia intrapersonal, que se refiere a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma adecuada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida. Además, este autor, expresa que la inteligencia emocional se desarrollaría en cinco direcciones:

- Conocer las propias emociones: es tener conciencia de las propias emociones, es la competencia emocional fundamental sobre la cual se construyen las demás. Es necesario distinguir entre conocer las propias emociones y el controlarlas. En la medida en que uno percibe que tiene emociones negativas que le desestabilizan tiende a actuar para cambiarlas. Para desarrollar la conciencia emocional es imprescindible disponer de palabras para denominar las emociones. Una carencia de esta habilidad nos impide tomar conciencia de nuestras emociones y, por consiguiente, controlarlas. De esto se deriva la importancia de potenciar el desarrollo del vocabulario emocional desde el sistema educativo.

- Manejar las emociones: El equilibrio emocional es el objetivo prioritario. Mantener las emociones perturbadoras en un ámbito de “control” es clave para el bienestar emocional. Ni emociones demasiado frías, ni emociones incontroladas. Aunque desde la perspectiva de la educación emocional lo que interesa es el control de las emociones, no se puede perder de vista una concepción más integradora de la persona, desde la cual el control emocional incide en el control del comportamiento y del pensamiento, así como de los impulsos fisiológicos. Es desde esta perspectiva que nos referimos al autocontrol. Entre las formas de manejar las emociones negativas están las siguientes: reestructuración cognitiva, relajación, ejercicio físico, diversiones, tener éxito, ayudar a los demás.

- Motivarse a sí mismo: si un individuo seguirá adelante cuando se encuentre con dificultades, fracasos y frustraciones. Motivarse a uno mismo está relacionado con la inteligencia emocional en el sentido de que las emociones son un factor de motivación.

-Controlar los impulsos: La capacidad para demorar las recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo pero de orden superior se considera un indicador de madurez personal y emocional, además de formar parte esencial de la regulación emocional.

-Optimismo y esperanza: Ambos son estados que reflejan una gran expectativa de que las cosas, en general, irán bien en la vida, a pesar de los retrasos, dificultades y frustraciones. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que impulsa a las personas a no caer en la apatía, desesperanza o depresión. Goleman (1995) asegura que el optimismo es una actitud emocional inteligente, puesto que influye de forma positiva en la motivación y en los resultados. Por otro lado, el optimismo y la esperanza se pueden aprender (al igual que el pesimismo y la desesperanza), como consecuencia de una buena percepción de auto-eficacia (creencia de que uno es capaz de dominar los acontecimientos de la vida de forma satisfactoria).

6.2 La educación emocional y su aplicación

La educación emocional afirma Extremera (2001) , debe ser vista como un proceso continuo, presente en el desarrollo de todo el currículum académico y en la formación a lo largo de la vida; y en los programas deben implementarse de forma integral y permanente en el currículum, con aplicación a todos los niveles escolares e incluyendo a la familia y el entorno social. Entendiendo

a la educación emocional de esta forma, favorece establecer los cimientos que permitan el desarrollo de las habilidades emocionales básicas hacia competencias emocionales y estrategias de mayor complejidad

6.3. Los objetivos de la educación emocional

Los objetivos generales de la educación emocional se pueden resumir en los siguientes términos como plantea Goleman (1995):

- Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

Lo cual tendrá ciertos efectos, como plantea también el autor Goleman (1995) anteriormente mencionado, de la educación emocional conllevarían resultados tales como los siguientes:

- Aumento de habilidades sociales y de relaciones interpersonales satisfactorias.
- Disminución de pensamientos autodestructivos.
- Mejora de la autoestima.
- Disminución del índice de violencia y agresión.
- Menor conducta antisocial o socialmente desordenada.
- Menor número de expulsiones de clase.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución en la iniciación en el consumo de drogas.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución de la tristeza y sintomatología depresiva.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.

- Disminución de desórdenes relacionados con la comida.

6.3.1 Justificación y necesidad de la educación emocional.

Para justificar la educación emocional, tomaremos los aportes más significativos planteados por Goleman (1995), desde diferentes puntos:

- Desde la finalidad de la educación: El fin de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El primero ha recibido un énfasis especial, a diferencia del segundo, que ha quedado casi olvidado por la práctica educativa.

- Desde el proceso educativo: El proceso educativo se caracteriza por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales. En el proceso de aprendizaje individual y autónomo también está presente la dimensión emocional, de modo que es necesario que se le preste una atención especial por las múltiples influencias que las emociones tienen en el proceso educativo.

- Desde el autoconocimiento: Seguramente el lema “conócete a ti mismo” ha sido uno de los objetivos del ser humano desde la antigüedad, además de estar presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos fundamentales es la dimensión emocional.

- Desde el fracaso escolar: En la actualidad existen unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandono en los estudios y otros fenómenos relacionados con el fracaso escolar. Estos hechos provocan estados emocionales negativos como la apatía, la depresión, la falta de motivación, la disminución de la autoestima, etc. Todo ello está íntimamente relacionado con déficits en la madurez y el equilibrio emocional.

6.4. El papel de las instituciones educativas en la educación emocional.

Al revisar los objetivos de la escuela, se plantea que la escuela no puede ya tener como único objetivo la transmisión de conocimientos, ya que son contextos donde las personas se implican en actividades, asumen papeles y participan de relaciones sociales, y se desarrollan las

capacidades no sólo de tipo cognitivo sino también las de tipo afectivo, moral y social. (Gardner, 1995)

En este sentido, Gardner (1995) mencionado inicialmente, plantea que la vida emocional funciona como un motor de las conductas que se registran en las instituciones educativas. En la mayoría de los conflictos que se encuentran en la vida cotidiana de los centros y de las aulas, están implicados los factores emocionales y afectivos que se construyen en la interacción entre las personas que hacen vida en ella.

Elias (2001) destaca tres condiciones como necesarias para desarrollar el aprendizaje social y emocional en las escuelas:

a. Las escuelas deben concebirse como comunidades de aprendizaje, donde el aprendizaje emocional esté integrado con el académico. El consenso, la colaboración y la no culpabilización son los principios que guían a estas instituciones. Estos principios nutren un clima escolar positivo que muestra a profesores, padres y estudiantes trabajando juntos para promover el aprendizaje.

Estas escuelas se caracterizan, al estar centradas en las relaciones y los procesos sociales, por un aprendizaje significativo para la vida de los niños y adolescentes más que para solo aprobar exámenes.

b. La formación de los profesores para construir aprendizaje social y emocional: Los profesores deben preocuparse no sólo por el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos sino también por su propio desarrollo emocional y la aplicación de esas habilidades.

c. Los padres juegan un papel activo: así como los padres juegan un papel importante en el desarrollo académico, también lo juegan en el desarrollo emocional de sus hijos. Por lo tanto, las escuelas podrían contribuir a su preparación, por medio de diferentes propuestas.

En razón a lo anteriormente señalado, Elias (2001) además precisa que, en las instituciones educativas se pueden desarrollar iniciativas como la evaluación del potencial emocional de sus miembros (profesores, alumnos, padres, etc.), la identificación de las redes emocionales y del ambiente emocional de la institución, el asesoramiento o apoyo individualizado para profesores, alumnos y padres, promoción de campañas de sensibilización emocional, desarrollo de programas de educación emocional.

CAPÍTULO 4: Marco Metodológico

La investigación a realizar estará fundamentada en un enfoque mixto, que implica como plantea Sampieri (2010), un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, para responder al planteamiento del problema, con el fin de comprender y profundizar desde una visión , más integral- completa y holística al fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Esto nos permite, enriquecernos de las potencialidades de ambos enfoques cualitativo- cuantitativo, como expresa Creswell, por medio de este tipo de diseños se logra “...obtener una mayor variedad de perspectivas del problema como por ejemplo: frecuencia, amplitud, magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa), generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa)” (2005, pág. 550).

El diseño que tendrá esta investigación será también mixto, es decir el abordaje general que se utilizara en el proceso de investigación, y que estará sujeto a las circunstancias del ambiente o escenario en particular, que Álvarez- Gayou (2003) lo denomina *marco interpretativo* será el de Investigación- Acción con una Ejecución Concurrente anidada de varios niveles, ya que el fenómeno a investigar es complejo y multicausal, y el uso de un enfoque único, como bien hace referencia Sampieri (2010) es insuficiente para lidiar esta complejidad.

Se decidió trabajar bajo los fundamentos del diseño de la investigación-acción, ya que su finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Sandín señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. (2003, pág. 75)

Podemos enriquecer con el aporte de Elliot (1991) quien conceptúa este tipo de investigación como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella y que representa el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, se investiga al mismo tiempo que se interviene.

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: *observar* (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), *pensar* (analizar e interpretar) y *actuar* (resolver

problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente.

El proceso detallado, lo podemos pensar como un “espiral” sucesiva de ciclos, desde el aspecto cualitativo, los cuales desarrolla Sandín (2003) son:

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera). Para lo cual es necesario conocer a fondo su naturaleza mediante una inmersión en el contexto o ambiente, cuyo propósito es entender qué eventos ocurren y cómo suceden, lograr claridad sobre el problema y las personas que se vinculan a éste.
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio. El cual debe incorporar soluciones prácticas para resolver el problema o generar el cambio. De acuerdo con Stringer (1999) los elementos comunes de un plan son:
 - Prioridades (aspectos a resolver de acuerdo con su importancia).
 - Metas (objetivos generales o amplios para resolver las prioridades más relevantes)
 - Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
 - Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Además, se complementó estos fundamentos de la investigación- acción, con una ejecución concurrente de varios niveles, es decir como explica Collado (2010), se recolectarán datos cuantitativos y cualitativos en diferentes niveles, pero los análisis pueden variar en cada uno de estos. Otro objetivo de este diseño es buscar información en diferentes grupos y/o niveles de análisis; donde los resultados de ambos tipos de análisis no son consolidados en la fase de interpretación de los datos de cada método, sino hasta que ambos conjuntos de datos han sido recolectados y analizados de manera separadas, y su consolidación e integración se produce en las conclusiones de los datos.

En este caso concreto dicha investigación, tendrá el estudio del contexto particular, que será el C.P.E.M N°49 de Valentina Sur de la Ciudad de Neuquén, que como plantea Mertens (2005), se deben dar dos dimensiones resultan esenciales con respecto al ambiente o contexto, las cuales creemos que se responden de manera afirmativa, que son: *conveniencia y accesibilidad*. La primera responde a las siguientes interrogantes: ¿el ambiente definido contiene los casos,

personas, eventos, situaciones, historias y/o vivencias que necesitamos para responder a la(s) pregunta(s) de investigación? La segunda tiene que ver con el cuestionamiento: ¿es factible realizar la recolección de los datos? o ¿podemos acceder a los datos que necesitamos?

Iniciaremos el desarrollo de la investigación, partiendo con la inmersión en el campo, es decir tomar conocimiento del ambiente y entorno en el cual llevaremos a cabo nuestro trabajo, elegiremos quienes nos aportaran datos y buscando registros escritos para conocer donde nos moveremos.

En el momento de la recolección de datos, trataremos de obtener puntos de vistas de los participantes (emociones, prioridades, experiencias, significados y aspectos subjetivos). Tomando de interés también las relaciones que se dan entre dichos individuos, el entorno donde está inserto, el compromiso con él y vínculo con el entorno o comunidad cercana.

Por lo dicho con anterioridad el investigador, utiliza técnicas para recolectar datos, como la revisión de documentos, observación no sistemática (diario de campo – anotaciones)- encuestas evaluación de experiencias personales como participe de dicho contexto. Para luego producir datos en forma de notas detalladas para describir, extraer significados de los datos, que nos sirvan como marco de referencia. Donde se mantiene una doble perspectiva, es decir analizar los aspectos explícitos, pero también aquellos implícitos y subyacentes. En este sentido, la realidad subjetiva en sí misma es objeto de estudio y donde la reflexión será el puente que vincula al investigador y a los participantes.

Es decir este proceso de indagación, tienen como propósito reconstruir la realidad, como la observan los actores del contexto que seleccionamos de manera holística, ya que se quiere considerar el “todo” sin reducirlo a partes desconectadas.

Esta inmersión y conocimiento de manera holística del campo- ambiente, la llevaremos a cabo por medio de las técnicas de observación no sistemática y encuestas estructuras y semi-estructuradas .En la primera se tratará de observar los eventos que ocurren en el ambiente (desde los más ordinarios hasta cualquier suceso no habitual o importante), aspectos explícitos e implícitos, sin imponer puntos de vista y tratando, en la medida de lo posible, de evitar el desconcierto o interrupción de actividades de las personas en el contexto. Donde lo esencial es tomar en cuenta la participación de los individuos en su contexto social. En el papel de

investigador se tratará de entender a los participantes, no únicamente registrar “hechos”, es decir comenzar a adquirir el punto de vista “interno” de los participantes respecto de cuestiones que se vinculan con el planteamiento del problema. Después se podrá tener una perspectiva más analítico de un observador externo, recabar datos sobre los conceptos, lenguaje y maneras de expresión, historias y relaciones de los participantes, detectar procesos sociales fundamentales en el ambiente y determinar cómo operan, tomar notas y empezar a generar datos en forma de apuntes.; elaborar las descripciones del ambiente, reflexionando acerca de las vivencias, que también son una fuente de datos.

Para lo cual el instrumento de importancia serán las anotaciones o diario de campo, que como plantea Collado (2010) pueden ser de diferentes clases:

- Anotaciones de la observación directa. Descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, “palpando” del contexto y de los casos o participantes observados. Nos permitirán contar con una narración de los hechos ocurrido (qué, quién, cómo, cuándo y dónde)
- Anotaciones temáticas. Ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares y descubrimientos que, a nuestro juicio, vayan arrojando las observaciones.
- Anotaciones interpretativas. Comentarios sobre los hechos, es decir, interpretaciones como investigador de lo que se está percibiendo (sobre significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes).
- Anotaciones personales (del aprendizaje, los sentimientos, las sensaciones del propio observador o investigador).

.Todo esto servirá para significar, fundamentar y contextualizar los diferentes fenómenos o situaciones particulares en las cuales hagamos foco, y que se relacionen de manera directa al problema planteado en el trabajo, para luego proponer el plan de acción.

Luego de la definición inicial del ambiente o contexto, seleccionaremos la muestra, que en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolecta los datos, representativo del universo o población que se estudia. Lo cual tenemos definido o en mente desde que seleccionamos el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan. Para guiarnos en su elección nos preguntaremos ¿qué casos nos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos?

El muestreo adecuado tiene gran importancia en la investigación, por esta razón es necesario reflexionar detenidamente sobre cuál es la estrategia de muestreo más pertinente para lograr los objetivos de investigación, tomando en cuenta criterios de rigor, estratégicos, éticos y pragmáticos como se explicará a continuación.

Por lo general son tres los factores que intervienen para definir el número de casos:

- * Capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que dispongamos).

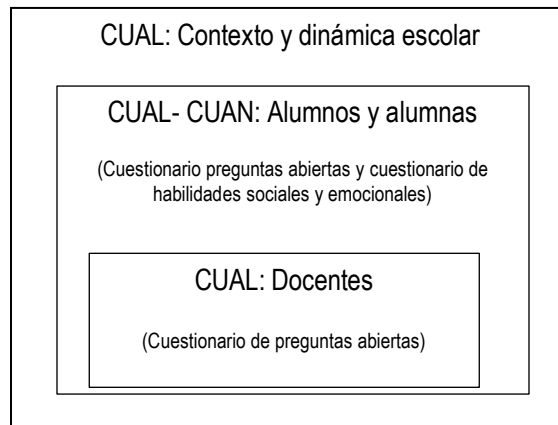
- * El entendimiento del fenómeno (el número de casos que nos permitan responder a las preguntas de investigación, que más adelante se denominará “saturación de categorías”).

- * La naturaleza del fenómeno bajo análisis (si los casos son frecuentes y accesibles o no, si el recolectar información sobre éstos lleva relativamente poco o mucho tiempo)

Los tipos de muestras que suelen utilizarse en las investigaciones son las *no probabilísticas* o *dirigidas*, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. También se les conoce como “guiadas por uno o varios propósitos”, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación. De las cuales vamos a considerar las planteadas por Miles (1994) *las Muestras diversas o de máxima variación* (son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades) Y la planteada por Micheli (2009) como son las Muestras casuales o fortuitas, donde los elementos de estas son elegidas porque son accesibles, pueden ser sujetos voluntarios o personas que saben expresarse sobre la temática. Se trata de un proceso en el que el investigador selecciona directa e intencionalmente los individuos de la población.

Teniendo en cuenta todo lo explicado con anterioridad, nuestras muestras serán en este caso los adolescentes de los primeros años del turno mañana del C.P.E.M N°49 (la muestra con un tamaño $n= 31$) y docentes de este curso ($n=15$).

Luego de elegir la muestra y su tamaño, se inicia con la recolección de datos sobre las muestras seleccionadas, el cual como se hizo referencia con anterioridad se hará desde un diseño anidado concurrente, que se explicará a continuación en dicho gráfico:



Fuente: Elaboración Propia.

Sobre este tema, se pregunta Collado (2010) el siguiente interrogante: ¿Cuál es el instrumento de recolección de los datos en el proceso cualitativo? La verdadera respuesta y que constituye una de las características fundamentales del proceso cualitativo es: el propio investigador o los propios investigadores. Sí, el investigador es quien —mediante diversos métodos o técnicas— recoge los datos (él es quien observa, encuesta, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información.

Por otro lado, para su indagación, los instrumentos no son estandarizados, en ella se trabaja con múltiples fuentes de datos, que en este caso se utilizaran encuestas y cuestionarios⁸ con preguntas abiertas por medio de entrevistas y cuestionarios estructurados, en el periodo anterior a la aplicación de la propuesta didáctica en particular, y en durante esta última se usará la observación directa para la retroalimentación durante la misma.

Luego se organizará y analizará los datos obtenidos, se hará por medio de diferentes procedimientos, para los datos obtenidos por medio de los instrumentos de cuestionarios de preguntas abiertas por medio de entrevistas, tanto de la muestra de los alumnos- alumnas y docentes, se utilizara una descripción, análisis y desarrollo de temas y significados emergidos de los resultados, donde el investigador considera un segmento de contenido -no siempre estándar-, lo analiza -se cuestiona: ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se

⁸ Ver Anexo 12

refiere?, ¿qué me dice?); toma otro segmento, también lo analiza, compara ambos segmentos y los analiza en términos de similitudes y diferencias (¿qué significado tiene cada uno?, ¿qué tienen en común?, ¿en qué difieren?, ¿me dicen lo mismo o no?). Si los segmentos son distintos en términos de significado y concepto, de cada uno induce una categoría (o bien, considera que no posee un significado para el planteamiento)), si son similares, induce una categoría común. Considera un tercer segmento, el investigador lo analiza conceptualmente y en términos de significado; del mismo modo, lo contrasta con los dos anteriores, evalúa similitudes. El investigador va otorgando significados a los segmentos y descubriendo categorías. Y en particular, para los datos recolectados de los alumnos y alumnas, por medio del instrumento de cuestionario de habilidades sociales y emocionales, se analizará por medio de un análisis porcentual, donde la reducción a números servirá para su agrupación, para realizar luego una descripción y comparación.

Remarcando en este ciclo del proceso de investigación,

“...más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, el investigador construye su propio análisis. La interacción entre la recolección y el análisis nos permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad cuando elaboramos las conclusiones” (Coleman H. , 2005, págs. 403-420).

Es decir, el análisis de los datos no es predeterminado, se comienza a efectuar bajo un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados. Dicho de otra forma,

“el análisis es moldeado por los datos (lo que los participantes o casos van revelando y lo que el investigador va descubriendo). El investigador analiza cada dato (que por sí mismo tiene un valor), deduce similitudes y diferencias con otros datos”. (Ilan, 1993, pág. 45).

En todo el proceso de análisis debemos tener en mente el planteamiento original del problema de investigación, no para ponerle una cota a nuestro análisis, sino con la finalidad de que no se nos olvide encontrar las respuestas que buscamos.

CAPÍTULO 5: Análisis de datos

Para esta etapa del proceso, que tiene como característica principal permitir conciliar diversas perspectivas sobre como analizar datos y es el investigador quien construye su

propio análisis, por medio de la combinación de las diferentes herramientas cualitativas y cuantitativas seleccionados para desarrollar el mismo serán:

En primera instancia en cuanto a los datos recabados por medio de la técnica de la encuestas a los alumnos, por medio del instrumento del cuestionario de habilidades sociales en el primer caso, se realizará el análisis por medio de porcentajes y creación de graficas de barras y tablas para la presentación de los resultados.

La segunda etapa, correspondiente a los datos recolectados por medio de dos encuestas a docentes, se hará su análisis, por medio del procedimiento de una codificación cualitativa, es decir se identificarán unidades de significado, se categorizan para luego desarrollarlas; para finalizar con una reflexión conceptual final sobre cada una de ellas o por medio de su comparación.

5.1 Resultados de e encuestas a estudiantes

Antes de iniciar con la exposición y análisis de la información recabada, quisiéramos expresar que tendremos en cuenta aquellas conductas de maltrato que no solo involucran únicamente a los agresores y a los agredidos, sino también a los observadores de estos comportamientos, por ello, en esta exposición de datos se diferencian 3 perspectivas posibles para identificar la existencia de los distintos tipos de conductas de maltrato escolar, éstas son: la perspectiva de la víctima, la de quien realiza estas conductas y la del testigo, para facilitar las comprensiones de las posiciones desde donde significar un acto.

En el cuestionario de preguntas por medio de la entrevista directa con los alumnos, las preguntas al inicio de la misma fueron abiertas y relacionadas a lo personal (gustos, actividades extraescolares, como se sentían en la escuela, donde viven, como se organizan para hacer las tareas) para crear un ambiente de confianza y relajado con un máximo de confianza entre todos los participantes. Algunas preguntas fueron también de tipo cerradas (sobre la frecuencia con que se realizaba, recibía o presenciaba una conducta de maltrato constan de cuatro alternativas “nunca”, “a veces”, “a menudo” y “siempre”). Para el análisis las alternativas “a menudo” y “siempre” se fusionaron, generándose la alternativa “a menudo o siempre”, ya que para la percepción de los alumnos y alumnas con los cuales charlamos

ambas categorías denotarían una constancia en las conductas de maltrato. Ello se diferencia de la alternativa “a veces” en la medida en que esta última remite a un ocurrencia ocasional. Para estimar el ordenamiento de la incidencia, es decir que conductas de maltrato se presentan más, se procesaron los datos de manera dicotómica considerando la ausencia o presencia del fenómeno. De esta manera se considera que la conducta de maltrato está presente cuando el encuestado escoge “veces” “a menudo” o “siempre”.

Se identificaron como prevalencia de conductas de maltrato las agresiones verbales como insultar, poner sobrenombres con un fin ofensivo; luego la agresión física indirecta como romper cosas o robar, luego las agresiones física directas como pegar y las amenazas verbales. Los encuestados dieron cuenta que ocuparon los dos papeles, es decir fueron víctimas de los mismos y también llevaron a cabo esta acción hacia algunos de sus compañeros de aula o de otro curso. Las agresiones verbales fueron las más recurrentes, sostienen que son insultados a menudo siempre al igual que el uso de sobrenombres que ofenden.

Y la agresión física directa, es decir la acción de ser golpeado por otro alumno, tiene una incidencia menor en los encuestados. Las víctimas de insultos recurren a este tipo de conducta, según hicieron referencia, como defensa ante los mismos. A los mismos de les preguntó por qué no intentaban contarle a alguien de la escuela para que pudiera charlar con el agresor, o el mismo intentar explicarle al mismo sobre lo que no le gustaba antes de llegar a una agresión física. En general hicieron referencia que no habían pensado en eso, ya que lo solucionaban ellos solos. Las conductas vistas como cuestionables desde la visión de los alumnos, son especialmente robar, romper cosas ajena; en cambio aquellas conductas socialmente más aceptadas desde su visión son insultar, poner sobrenombres que ofenden, reaccionar con una acción física ante la verbal como autodefensa.

Un aspecto que se destaca es la visión del testigo es la que presenta también un alto porcentaje comparados con la de víctima y agresor, donde los encuestados dan cuenta con frases como “...ni me meto, no cabe, mejor ni entrar en esa, que se las arreglen...” sobre todo ante agresiones verbales.

Al analizar en detalle sobre las respuestas sobre el curso que provienen dichas agresiones, se observó que mayoritariamente provienen del mismo curso o de los que están en el mismo año. Salvadas excepciones hicieron referencia de ellos agredir a compañeros de la escuela

de cursos mayores, motivados por según lo expresado por “los de 5to años que se creen dueños de la escuela”

Las agresiones físicas indirectas, relacionadas con el daño a pertenencias de los alumnos, insultos, tienen lugar prioritariamente en el salón de clases donde se concentran los objetos susceptibles a ser escondidos, rotos o robados lo cual se traslada sin ser solucionado a los diferentes espacios de la escuela como patio y pasillos.

Se tuvo en cuenta también en la encuesta, la relación de alumno- docente y viceversa. Se infiere de sus respuestas que hay un mayor maltrato de los alumnos hacia profesores, pero en una menor medida está presente el de los profesores hacia los alumnos, que dieron cuenta con frases como “...no le importamos, entra dicta y es lo único que hace, entra con cara de culo no se para que viene...”. Los alumnos perciben como maltrato la no intervención de los profesores y un contacto afectivo más allá de lo curricular.

Al hacer referencia a este tipo de sensaciones de los alumnos encuestados, se le preguntó sobre quien interviene en caso de que exista una actitud de maltrato hacia algunos de ellos, la respuesta con mayor frecuencia es la de un amigo del curso, interviene algún padre luego que le cuente yendo a la escuela para charlar con alguna autoridad, y luego el profesor en su gran mayoría mandando al agresor a hablar con un directivo o llamándoles la atención. Algunos desde el papel de interventor en estas situaciones como amigos, hacen referencia que “...cansa, siempre está igual, me meto porque es mi amigo, a veces nos da risa y nos prendemos...”

Luego de realizar los cuestionarios por medio de entrevistas, cuyo fin principal fue entablar un vínculo con los alumnos seleccionados y crear un clima más ameno y de confianza, se realizó un sondeo por medio de un cuestionario para los alumnos/as sobre las habilidades sociales que poseen dichos adolescentes de la muestra seleccionada.

La población general de los primeros años está constituida por 85 alumnos, divididos en turno mañana y tarde, de los cuales nuestra muestra será seleccionada del turno mañana, con los cuales trabajaremos en futuras intervenciones.

Tabla 1 Distribución de la población total de los alumnos de los primeros años del C.P.E.M. N° 49 y de la muestra sujeta a evaluación

| POBLACIÓN TOTAL Y MUESTRA | | | |
|----------------------------------|------------------------|----------------|--------------------------------|
| PRIMEROS AÑOS (TM Y TT) | POBLACIÓN TOTAL | MUESTRA | PORCENTAJE Seleccionado |
| 1A (TM) | 19 | 16 | 52% |
| 1B | 18 | 0 | 0% |
| 1C | 18 | 0 | 0% |
| 1D(TM) | 18 | 15 | 48% |
| 1E | 12 | 0 | 0% |
| | | | |
| TOTAL | 85 | 31 | 100% |

En la **Tabla 1** se puede observar la distribución de la población total, de la muestra y porcentajes de la muestra en relación a la población total. El 52% de la muestra pertenece a uno de los dos primeros del turno mañana sección A y el 48% va a la sección D.

Se empleó como instrumento un Cuestionario de Habilidades⁹. Que mide la habilidad o habilidades para identificar aquellas que muestran déficit y en qué situaciones específicas se da mayormente el problema de la deficiencia. Dichas habilidades están clasificadas en cinco grupos: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas y aquellas habilidades para hacer frente a situaciones tensionantes. El cuestionario fue elaborado por Goldstein (1989). Su aplicación puede ser individual o colectiva para población adolescente o adulta. Consta de 50

⁹ Ver Anexo 12

ítems de los cuales seleccionamos 42 ítems en forma de pregunta.

“El cuestionario es una técnica que como ventaja principal es que, en poco tiempo, se puede obtener la reacción de numerosos individuos. Como todos reciben las mismas preguntas o cuestiones, es más fácil ordenar los datos de las respuestas conseguidas.” (Achaerandio, 2010, pág. 86)

La calificación es un procedimiento simple y directo que se ve facilitado por la estimación que hace el sujeto de su grado de desarrollo o deficiente en que usa las habilidades sociales, comprendidas en la lista de chequeo, el cual están indicando un valor cuantitativo.

Para determinar las habilidades sociales en los adolescentes de los primeros años, los datos se convirtieron numéricamente para el análisis estadístico. El tipo de investigación es descriptiva, la cual según Achaerandio (2010) estudia, interpreta y refiere lo que aparece, es decir los fenómenos. Esta clase de investigación implica la recolección de datos, que se ordenan, interpretan y analizan, personal y social en sus diferentes condiciones naturales y en los distintos ámbitos.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

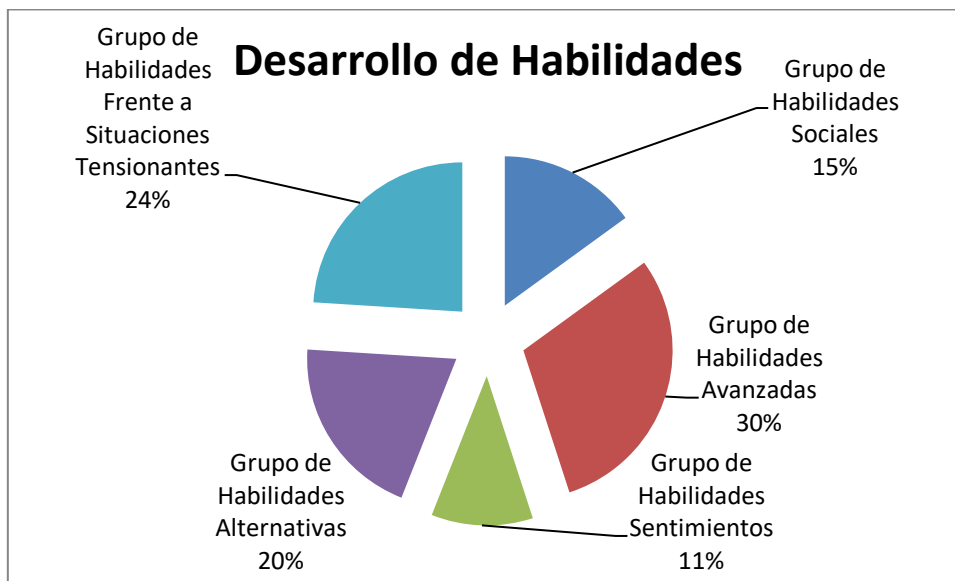
Después de examinada la información de los sujetos de estudio en la aplicación del instrumento, se presenta a continuación el análisis estadístico y su interpretación a través de tablas y gráficas que recogen los datos relevantes.

GRUPOS DE HABILIDADES: Tabla 1 Clasificación de las habilidades en relación al grupo que pertenecen.

| GRUPO | HABILIDADES | GRUPO | HABILIDADES | GRUPO | HABILIDADES |
|-----------------|---|-----------------|---|------------------|--|
| Grupo I | Escuchar Iniciar una conversación Mantener una conversación Formular una pregunta Dar las gracias Presentarse Presentar a otras personas Hacer un cumplido | Grupo II | Pedir ayuda Participar Dar instrucciones Seguir instrucciones Disculparse Persuasión | Grupo III | Conocer los propios sentimientos. Expresar los sentimientos Comprender los sentimientos de los demás Enfrentarse con el enfado de otro Expresar afecto Resolver el miedo Auto-recompensarse |
| Grupo IV | Pedir permiso Compartir algo Ayudar a los demás Negociar Empezar el autocontrol Defender los propios derechos Responder a las bromas Evitar los problemas con los demás No entrar en peleas | Grupo V | Formular una queja Responder a una queja Resolver la vergüenza Buscar solución cuando le dejen de lado Defender a un amigo responder a la persuasión Responder al fracaso. Enfrentarse a los mensajes contradictorios Responder a una acusación Prepararse para una conversación difícil Hacer frente a las presiones de grupo | | |

El Cuestionario de Habilidades en el Aprendizaje Estructurado divide las habilidades en 5 grupos diferentes, si la elección se encuentra (Nunca, Muy pocas veces, Alguna Vez) se califica como poca desarrollada , y esta entre (A menudo, Siempre) la habilidad es competente para una convivencia fructífera.

Tabla y gráfica 2.1 Porcentajes de desarrollo de cada grupo de habilidades según las respuestas obtenidas.

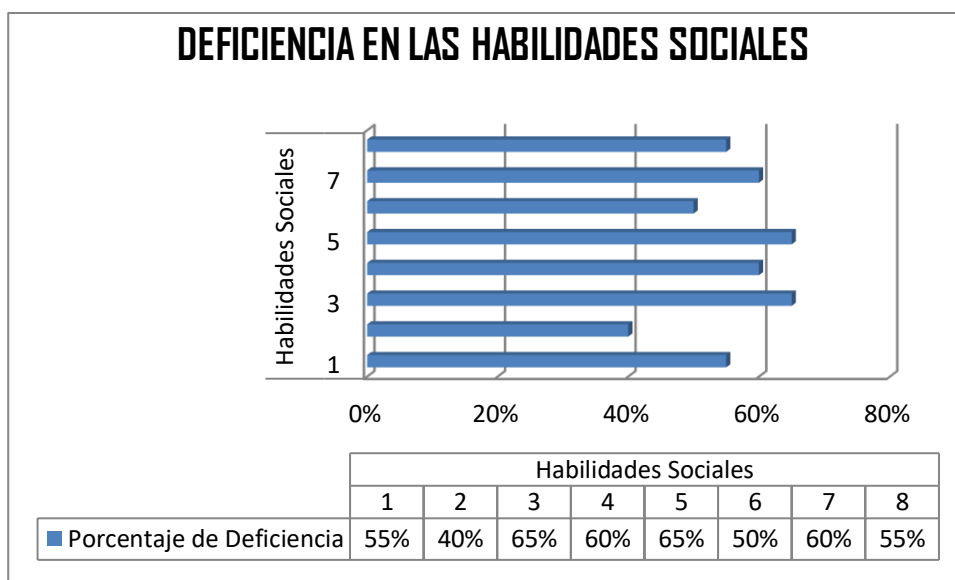


Como se puede observar en la **Tabla 2.1**, en la muestra evaluada el 30% de los adolescentes seleccionados presentan mayor porcentaje de desarrollo en las habilidades sociales avanzadas, relacionadas a pedir ayuda, y con un porcentaje cercano le siguen las habilidades vinculadas a hacer frente a situaciones tensionantes como dar respuesta a los mensajes contradictorios a su voluntad. Mientras las que muestran mayor deficiencia en su desarrollo, son las vinculadas a los sentimientos (como demostrar y dar a conocer sus sentimientos y el de los demás), como así también las habilidades sociales con 15% desarrolladas como hablar con otras personas sobre intereses mutuos y en el esfuerzo en comprender lo que se les quiere decir).

A continuación se hará foco en cada grupo de habilidades y sus componentes, con el fin de vislumbrar las que poseen mayor deficiencia en su desarrollo y puesta en práctica, para lo cual se presentarán dichos resultados, por medio del análisis de porcentajes y por medio de gráficos.

Tabla y gráfica 2.2 Porcentajes de competencia y deficiencia de las habilidades del Grupo I según las respuestas obtenidas.

| GRUPO I: PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES | |
|--|---|
| PREGUNTAS | |
| 1. | ¿Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te están diciendo? |
| 2. | ¿Inicias una conversación con otras personas y luego puedes mantenerla por un momento? |
| 3. | ¿Hablas con otras personas sobre cosas interesan a ambos? |
| 4. | ¿Eliges la información que necesitas saber y se la pides a la persona adecuada? |
| 5. | ¿Le dices a los demás que tú estás agradecido (a) con ellos por algo que hicieron por ti? |
| 6. | ¿Te esfuerzas por conocer nuevas personas por propia iniciativa? |
| 7. | ¿Presentas a nuevas personas con otros (as)? |
| 8. | ¿Le dices a los demás lo que te gusta de ellos o de lo que hacen? |

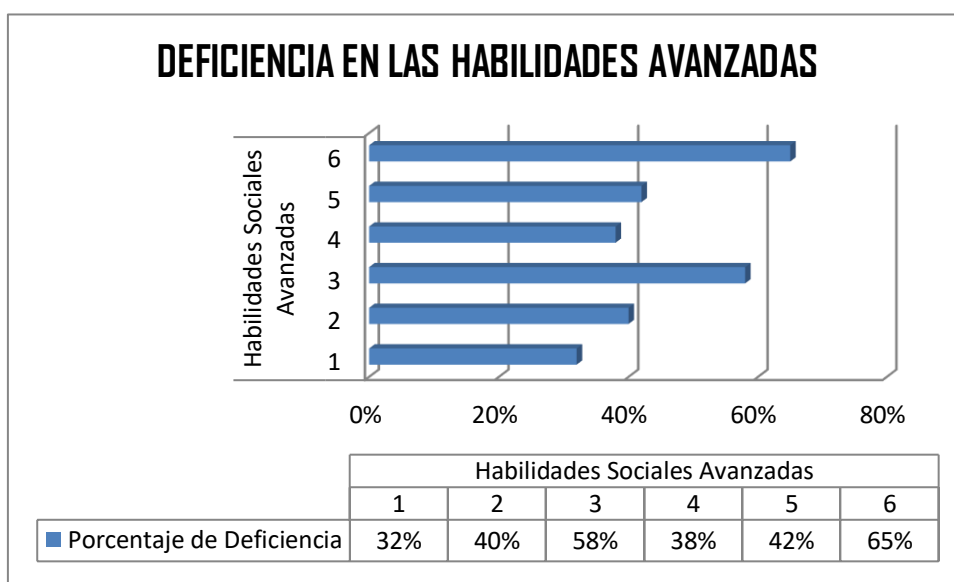


Como se puede observar en la **Tabla 2.2**, en la muestra evaluada

el 65% de los adolescentes seleccionados presentan una deficiencia o falta de desarrollo en las habilidades de hablar con otras personas sobre cosas que les interesan a ambos y en expresar agradecimiento, y con un 55% en la falta de atención a las personas que le hablan y en el esfuerzo para comprender lo que se les quieren decir. Por otra parte, se evidencia que un 60% de los adolescentes son competentes en las habilidades relacionadas en iniciar una conversación con pares y en agradecer ante un favor realizado

Tabla y gráfica 2.3 Porcentajes de competencia y deficiencia de las habilidades del Grupo II según las respuestas de los evaluados.

| GRUPO II: HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS | |
|--|---|
| PREGUNTAS | |
| 1. | ¿Pides ayuda cuando la necesitas? |
| 2. | ¿Te integras a un grupo para participar en una determinada actividad? |
| 3. | ¿Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica? |
| 4. | ¿Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente? |
| 5. | ¿Pides disculpas a los demás cuando has hecho algo que sabes que está mal? |
| 6. | ¿Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de las otras personas? |



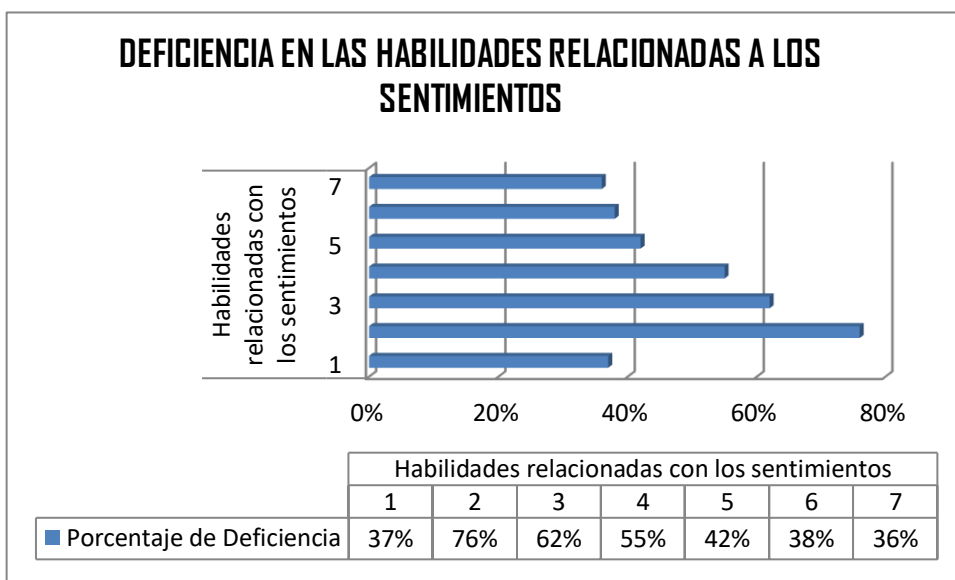
E
n
l
a
T
a
b
l
a
y

gráfica 2.3 se observa que las habilidades con menor puesta en práctica del grupo II son las que se refieren a persuadir para que las propias ideas prevalezcan; mientras que las habilidades que denotan mayor competencia son las que están relacionadas a pedir ayuda.

Tabla y gráfica 2.4 Porcentajes de competencia y deficiencia de las habilidades del Grupo III según las respuestas de los evaluados

| GRUPO III: HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS | |
|--|--|
| PREGUNTAS | |
| 1. | ¿Intentas comprender y reconocer las emociones que experimentas? |
| 2. | ¿Permites que los demás conozcan lo que sientes? |
| 3. | ¿Intentas comprender lo que sienten los demás? |
| 4. | ¿Intentas comprender el enfado de las otras personas? |
| 5. | ¿Permites que los demás sepan que tú te interesas o te preocupas por ellos? |
| 6. | ¿Cuando sientes miedo, piensas ¿por qué lo sientes y luego intentas hacer algo para disminuirlo? |
| 7. | ¿Te das a ti mismo/a una recompensa después de hacer algo bien? |

La **tabla y gráfica 2.3** se refiere al grupo de habilidades que se relacionan con los sentimientos; el 76% de la muestra evidencia deficiencia en las habilidades para dar a conocer sus sentimientos, y un 62% es deficiente

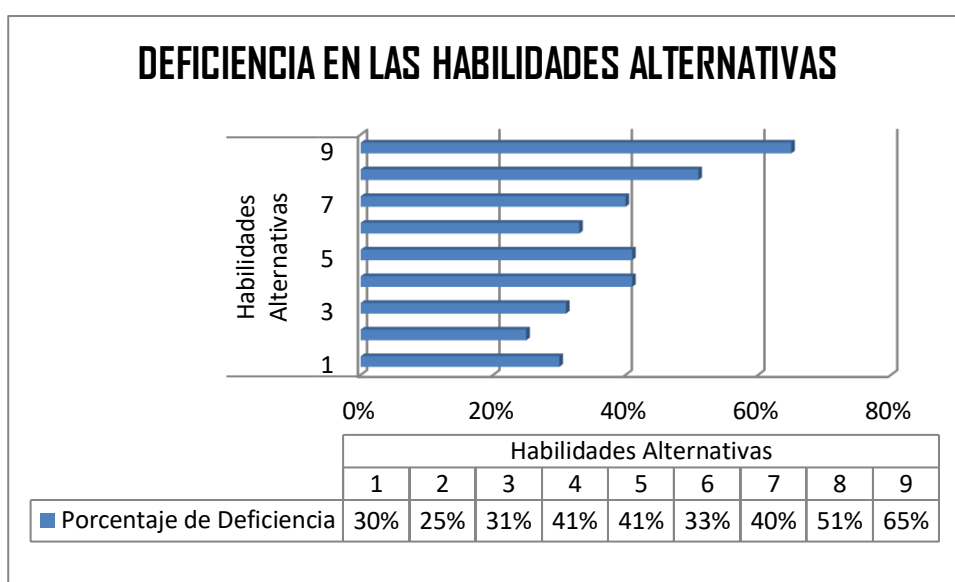


en las habilidades para comprender los sentimientos de los demás. Por otra parte, el 63% de los adolesce

ntes es competente en las habilidades relacionadas con conocer sus propios sentimientos y auto-recompensarse actitudes apropiadas.

Tabla y gráfica 2.5 Porcentajes de competencia y deficiencia de las habilidades del Grupo IV según las respuestas de los evaluados.

| GRUPO IV: HABILIDADES ALTERNATIVAS | |
|------------------------------------|---|
| PREGUNTAS | |
| 1. | ¿Sabes cuándo es necesario pedir permiso para hacer y luego se lo pides a las personas indicadas? |
| 2. | ¿Compartes tus cosas con los demás? |
| 3. | ¿Ayudas a quien lo necesita? |
| 4.. | ¿Si tú y alguien están en desacuerdo sobre algo, tratas de llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos? |
| 5 | ¿Controlas tu carácter de modo que no se te escapen las cosas de las manos? |
| 6.. | ¿Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu punto de vista? |
| 7. | ¿Conservas el control cuando los demás te hacen bromas? |
| 8. | ¿Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas? |
| 9. | ¿Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearse? |

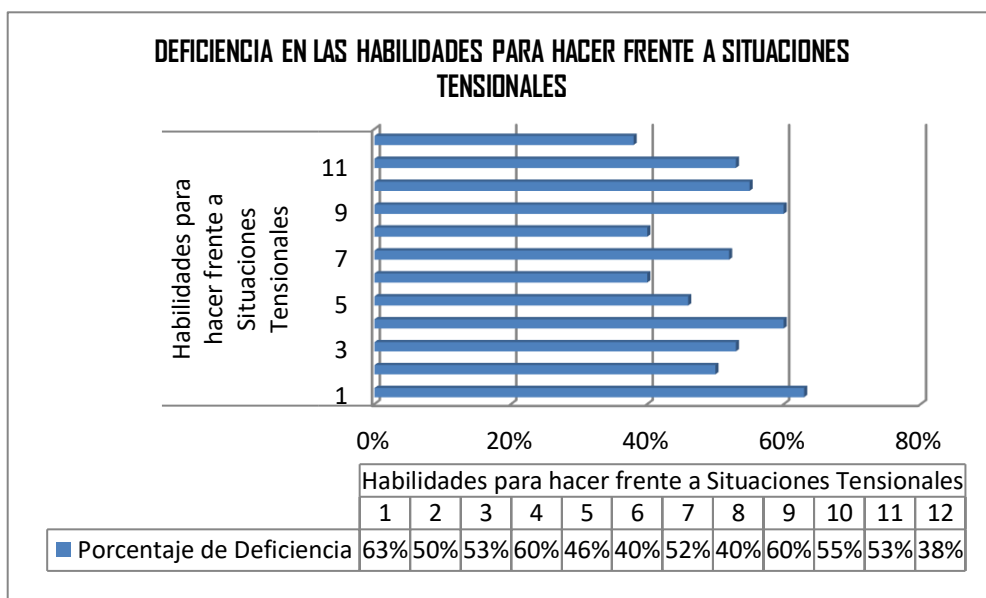


Como se puede observar en la **Tabla 2.4**, Entre 51%-65% de los adolescentes evaluado

s presenta deficiencia en las habilidades para evitar problemas con los demás y la búsqueda de formas de solución; mientras que el 70% de la muestra es competente en las habilidades que se refieren a pedir permiso.

Tabla y gráfica 2.6 Porcentajes de competencia y deficiencia de las habilidades del Grupo V según las respuestas de los evaluados.

| GRUPO V: HABILIDADES PARA HACER FRENTE A SITUACIONES TENSIONALES | |
|--|--|
| PREGUNTAS | |
| 1. | ¿Le dices a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no te gusta? |
| 2. | ¿Intentas escuchar a los demás y responder imparcialmente cuando ellos se quejan por ti? |
| 3. | ¿Expresas un halago sincero a los demás por la forma en que han jugado? |
| 4. | ¿Haces algo que te haga sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido? |
| 5. | ¿Determinas si te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en esa situación? |
| 6. | ¿Manifiestas a los demás cuando sientes que un amigo no ha sido tratado de manera justa? |
| 7. | ¿Si alguien está tratando de convencerte de algo, piensas en la posición de esa persona y luego en la propia antes de decidir qué hacer? |
| 8. | ¿Intentas comprender la razón por la cual has fracasado en alguna situación en particular? |
| 9. | ¿Reconoces y resuelves la confusión que te produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen y hacen otra? |
| 10. | ¿Comprendes de qué y por qué has sido acusado y luego piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que hizo la acusación? |
| 11. | ¿Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista, antes de una conversación problemática? |



Dados los resultados de la tabla y gráfica 2.7 se puede observar que el 63% de la muestra posee habilidad es

deficientes para formular una queja sobre situaciones que no son de su agrado, mientras que un 62% es competente en las habilidades para enfrentarse a los mensajes contradictorios a su voluntad.

Al realizar un análisis de forma conjunta sobre los resultados de las deficiencias en ciertas habilidades de los diferentes grupos de las mismas, y tomando los conceptos planteados por Castillo- Sánchez (2009) sobre cuáles son las habilidades sociales básicas, se puede concluir que la mayor deficiencia en la puesta en práctica son las vinculadas con la Empatía- Asertividad (ya que una forma de desarrollarlas es saber cómo transmitir nuestros propios sentimientos y estados de ánimo), el 76% de los encuestados no permiten o no saben cómo dar a conocer los que sienten. Le sigue las de Autocontrol - Resolución de conflictos (es necesario controlar los impulsos e intentar buscar una alternativa diferente al problema, para llegar a controlarnos, para la construcción de resolución de manera pacífica) con un 65% de respuestas que no encuentran otras formas para resolver situaciones sin tener que pelearse, y por último las vinculadas con la Comunicación con un 63% de deficiencia al no poder decir de forma clara cuando algo no les gusta.

5.2 Resultados de los cuestionarios a docentes

Al realizar el análisis de la información recabada por medio de las encuestas a los docentes, los aspectos abordados con relación a la violencia escolar y a otras temáticas relacionadas, se obtuvo lo siguiente:

1. Causas asociadas a la violencia escolar

Las causas asociadas a la violencia escolar expresadas por los docentes de la institución se agruparon en tres categorías generales: a) factores familiares; b) sociales; d) individuales

a. Factores familiares: con relación a los factores familiares se pudieron identificar cuatro subcategorías; en primera instancia las relacionadas a la calidad de la interacción familiar, la cual está directamente vinculada con alteraciones en el vínculo afectivo entre los integrantes del núcleo familiar, las cuales se manifiestan en problemas de comunicación, falta de atención sobre los hijos, carencias afectivas, maltrato, negligencia y patrones de abuso presentes fundamentalmente en familias reconstituidas, a través de la figura del padrastro. La calidad de la interacción familiar fue uno de los factores que se relacionó con énfasis a las condiciones de vulnerabilidad de los adolescentes, especialmente en la presencia de trastornos como consecuencia de la interacción en el núcleo familiar.

La otra subcategoría es el relacionado a lo socioeconómico: los docentes se refieren a las condiciones económicas de los hogares de los cuales provienen los alumnos implicados en conductas violentas, y esta categoría pone de manifiesto la violencia como un fenómeno asociado a la pobreza, teniendo en cuenta que la precariedad de los ingresos económicos actúa en muchos casos, como un estresor dentro de la dinámica del núcleo familiar, y particularmente, dentro de las funciones del rol parental.

Derivada de tales circunstancias se encuentra, entonces, el aspecto relacionado con la asunción de roles de los hijos, quienes en tales condiciones deben asumir funciones que no les corresponden a su edad, tales como el cuidado y supervisión de hermanos menores, así como la incorporación temprana al mercado laboral para apoyar a la madre en el ingreso económico familiar.

La segunda subcategoría se relacionó al docente como actor pasivo frente a diferentes necesidades que se expresan en ciertos tipos de actuaciones disruptivas de los alumnos, dicho aspecto manifestado en su modo de actuación y la atención ejercida sobre el alumnado. En ella se refieren a problemas de falta de atención por parte del docente hacia sus alumnos

b. Factores sociales: los factores sociales expresados por los docentes como causa de la violencia escolar se categorizaron en tres niveles que representan el ámbito de interacción social que manifiesta el adolescente. En el primer nivel, el micro social, se encuentran los factores relacionados al grupo de pares, en el mismo se hace referencia a los modos de interacción entre los adolescentes, así como las prácticas comunes en este grupo de edad. En cuanto al modo de interacción, se manifiesta la presión grupal para realizar actos violentos, así como la presencia de agresividad en la relación cotidiana entre los pares, la cual se manifiesta no solo en prácticas como juegos y vocabulario, sino en la poca tolerancia entre grupos y los choques y rivalidades entre los mismos.

En el último nivel, macro social, se encuentran factores de tipo estructura, que se relacionan a principios y valores garantes del contrato social, es decir, aquellos que promueven la convivencia y funcionamiento de la sociedad. En este contexto, la violencia se expresa como una consecuencia de la pérdida o falta de práctica de valores relacionados al respeto, tolerancia, honestidad, entre otros; así como también, al rol socializador de la familia en cuanto a la internalización de normas y valores que permiten la integración social.

c. Factores individuales: los factores individuales expresados en torno a la violencia escolar se manifiestan como facilitadores de la aparición de conductas violentas. En este caso se refieren a dos aspectos: vulnerabilidad del sujeto y manifestaciones violentas. Con relación a la vulnerabilidad del sujeto, los docentes manifiestan la existencia de características de personalidad en los adolescentes que representan factores de riesgo para la aparición de conductas violentas, y dificultan el manejo emocional y el afrontamiento efectivo de situaciones conflictivas.

Tales características, relacionadas a la autoestima, firmeza de carácter, desorientación y manejo emocional son expresadas como consecuencia de factores de tipo familiar, como los expresados previamente, especialmente los concernientes a la calidad de la interacción familiar y a la conformación del núcleo familiar.

El segundo aspecto expresado en el relato de los docentes es la manifestación violenta como un componente intrínseco del comportamiento del adolescente, estrechamente vinculado a características tales como agresividad e irritabilidad, que se encuentran reforzados por los patrones sociales del entorno comunitario.

2. Acciones o intervenciones para abordar la violencia en la escuela

En el relato de los docentes se identifican dos categorías de acciones, estas acciones están relacionadas a actividades de tipo formativo para el alumnado, acciones por medio de la autoridad, acciones de seguimiento y de atención especializada.

Las actividades formativas constituyen tareas relacionadas al fomento de factores que promueven la convivencia en la comunidad estudiantil; en tal caso, están representadas por actividades de tipo participativo en torno a temas como la honestidad, responsabilidad y solidaridad, entre otros, por medio de instancias de talleres y/o encuentros temáticos.

Así también, se encuentran actividades que fortalecen factores protectores de tipo individual, tales como, autoestima y manejo de emociones. Los niveles de prevención inmersos en esta subcategoría corresponden tanto a la prevención primaria como a la prevención secundaria.

El segundo grupo de acciones son de tipo punitivo, es decir, están relacionadas al castigo y a la sanción de conductas violentas. Por lo expresado por los docentes, la mitad de ellos expresa una visión de la autoridad con carácter autoritario mientras la otra parte quieren una relacionada a lo moral.

Las actividades de seguimiento, constituyen actividades de tipo administrativo, que permiten llevar el registro de las actuaciones y conducta del alumno involucrado en hechos violentos. El registro de tales comportamientos constituye el primer paso que da lugar a las labores de seguimiento de la actuación del alumno, así como también el registro que facilite los trámites legales en caso de que la conducta posterior del alumno amerite la intervención de otro tipo de instancias legales.

El siguiente grupo de acciones dentro de las actividades punitivas se relacionan a la recurrencia a la figura de autoridad parental para sancionar al alumno e involucrar al grupo familiar en la resolución de la problemática vinculada al representado.

Otro tipo de acciones propuesta son por medio del involucramiento de especialistas como médicos, psicólogos. Esta propuesta de algunos docentes, fue fundamentada desde el hecho que dichos hechos, exceden la labor docente.

3. Barreras en el abordaje de la violencia en la institución

Las barreras identificadas por los docentes en el abordaje de la violencia escolar fueron categorizadas en cuanto al personal escolar, identificadas en esta área se categorizaron como las referentes a la formación del personal docente y vinculación con la institución.

Las barreras relacionadas a la formación del docente se refieren no solo a las necesidades de formación en áreas específicas, tales como manejo y orientación grupal, que tienen un carácter indirecto en la incidencia de conductas violentas en el ámbito escolar, sino también a la carencia de herramientas que les permita el manejo efectivo de situaciones de violencia estudiantil.

La segunda subcategoría fue la concerniente a la vinculación del docente con la institución, para hacer referencia con lo relacionado a la falta de sentido de pertenencia del docente con la institución (relacionada a la cantidad de horas cátedras que tienen en dicho establecimiento), constituyendo este un factor adicional para la facilitación de la violencia, lo cual se manifiesta en el desinterés para el abordaje y afrontamiento de esta problemática, y vista dicha problemática como fuera de función docente.

Podemos reflexionar sobre esto como plantea Bibian:

“...el miedo a la revisión de las prácticas pedagógicas suele partir del hecho de que el docente oscila entre sentirse garante absoluto del aprendizaje de sus alumnos o un personaje totalmente ajeno a este. Es importante entonces, establecer la sutileza de que ninguna práctica pedagógica garantiza el aprendizaje del alumno, pero también que el proceso de enseñanza- aprendizaje tampoco depende enteramente del alumno, sino que nuestras prácticas dejan huellas significativa especialmente cuando el aprendizaje se centra más en las actitudes y ejemplos, que en los contenidos conceptuales” (2015, pág. 35).

Y en torno a ese riesgo de eludir responsabilidades, como plantea Zelmanovich (2003), quien señala la importancia de evitar equiparar la vulnerabilidad de los niños y jóvenes, con la nuestra. La tentación de dejar ofrecer nuestra mediación para significar la realidad, culpabilizando al joven como alguien que no se deja educar.

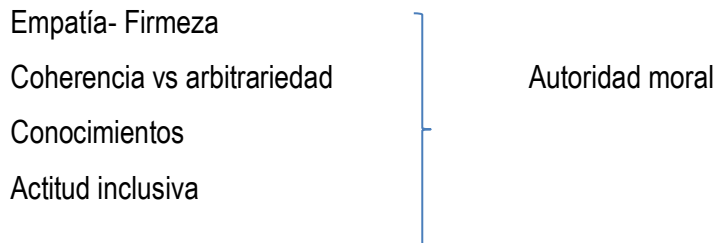
Se tomará como impulsor para seguir analizando teóricamente las categorías y subcategorías anteriormente planteada, por medio de la transcripción de una sección de las respuestas dadas sobre las mismas preguntas sobre ¿Qué conflictos observan en el colegio o el aula? ¿Sobre quién debe dar respuesta o búsqueda de soluciones a los mismos? ¿Qué compromisos deben asumir los docentes y actores educativos? por los docentes en las encuestas, dan cuenta de diferentes posiciones frente a lo que es la función docente, la autoridad, el compromiso. Encontramos importante esto, ya que intervienen de manera directa y transversal, sobre la visión que se tendrá en cuanto a las problemáticas y posibles soluciones, como en este caso la violencia escolar.

DOCENTE 1 “...el conflicto principal que observo es la falta de interés en ellos mismo, en su vida, por consiguiente en las actividades a su alrededor, en mi materia.....creo que un docente, es un docente, no medico ni psicólogo, porque para ellos existen esas profesiones” “yo cambiaría la pregunta de ¿Qué compromisos debe asumir el docente? Por ¿Qué compromiso debe asumir el alumno? Ya que creo que la mayoría de los alumnos falta ese respeto por el adulto a cargo en esas horas...” y otro planteo de otro docente

DOCENTE 2 “...Los conflictos que observo y me preocupan son lo que ponen en tensión ¿Qué es la educación?, ¿Qué enfoque ideológico y político le damos a la educación? ¿Qué sujetos queremos formar? Observo que no hay interés en debatir ciertos temas, que considero relevante en la formación integral de nuestros estudiantes.Todos somos responsables de poder solucionar las problemáticas de distintas índoles que se vayan presentando...”

Enfocándonos en la **primera categoría** de análisis que es la AUTORIDAD, podemos ver reflejada en las encuestas, la división entre dos visiones de la misma, una que asocia a la disciplina como plantea Aguado (2005) conde Autoritarismos y otra de Autoridad Moral, la segunda ejercida desde un rol de responsabilidad legítima y preparación adecuada para su ejercicio y aceptada como referente por aquellos sobre los que se ejerce. Es decir es una autoridad que se puede definir como “poder legítimo, poder de experto y

poder referente” más un vínculo afectivo formado por empatía y fiabilidad. Esta autoridad hay educadores que la tienen de forma natural, pero también puede ser adquirida con la formación pertinente.



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid (2005, pág. 86)

Como expresa Aguado (2005) en contextos escolares, esta autoridad moral, es la ejercida por los profesores proactivos. Estos profesores son percibidos por los alumnos como personas empáticas y fiables, que les aportan seguridad y conocimiento desde una relación cálida, firme, inclusiva y justa.

Mientras que la disciplina punitiva únicamente se centra en la sanción. Contrariamente,

“la disciplina positiva o educativa considera que los conflictos son oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, considerando a las personas son susceptibles de cambio. Principios adquieren una relevancia especial con alumnos adolescentes, que están inmersos en el proceso de construcción de su identidad”. (Aguado D. , 2005, pág. 78)

Preguntarnos sobre ¿Cómo el rol docente incide en la construcción subjetiva de los jóvenes alumnos? Pensar que la experiencia debe enseñar como modo de que lo particular o vivenciado personalmente, que siempre es intransferible e irreductible, pasa a ser parcialmente aprovechado por otros para que la convierta en porvenir.

Es importante como recalca Cornú, “mantener en el joven un sentimiento básico de confianza, como premisa básica que debe cumplirse no solo para la transmisión intergeneracional de saberes, experiencias y valores, sino también para el desarrollo íntegro del alumno y la delegación del poder que el adulto debe obligarse realizarle”. (1999, pág. 96)

La confianza es una postura ética frente a ese joven que espera tales delegaciones (principalmente de poder) y enseñanzas por parte de su adulto- modelo. Y sobre ese punto, es preciso aclarar el peso que mantienen como hace referencia Ziegler de las “biografías anticipadas, como mecanismo escolar repetitivo, que pueden atentar contra esa delegación y enseñanza” (2004, pág. 57). Se advierte que la misma es un potente

mecanismo escolar que puede favorecer la desigualdad y prohibir a la educación, y en especial a la escuela, como modelo de integración social, igualdad de oportunidades y cohesión social

La biografía anticipada supone un “horizonte de expectativas” respecto de los alumnos y que se construye como un relato que el profesor realiza de los jóvenes a su cargo, que explicita o en forma latente transmite a estos, y que de alguna manera trazan o anticipan su futuro social y laboral. (Ziegler, 2004)

No existe verdadera inclusión en la escuela, ni muchos menos “inclusión justa” si la escuela no atiende a la construcción subjetiva. “Y no atiende plenamente a la subjetivación, sino transmite símbolos, si no enseña a operar con ellos. O sea, sino imparte enseñanza, ya que es en el marco de esa transmisión intergeneracional en el que tienen lugar ese proceso más amplio a nivel personal y colectivo. No hay verdades inclusion, verdadera “asimilación”, si no se tiene en cuenta la diferencia. Toda asimilación que no considera la diferencia es inoportuna”. (Jabés, 2000, pág. 98)

Es importante durante el proceso de un conflicto, el tema de la comunicación, que será otra de nuestras categorías, ya que a medida que el conflicto se intensifica, la comunicación suele empeorar, disminuyendo la escucha, reafirmando los posicionamientos, estereotipando al adversario y utilizando un lenguaje ofensivo.

Como docentes desarrollar la asertividad, por medio del desarrollo de herramientas comunicativas necesarias para expresar positivamente los propios intereses, afrontando las tensiones constructivamente en lugar de evitarlas o negarlas. Los conflictos o tensiones con los demás son, naturales y sanos, no se trata de ganar o perder en un tirón de poder. Lo realmente importante y determinante para un resultado positivo o negativo, es la respuesta, que damos a esos conflictos a esas tensiones. Una toma de conciencia en relación a la responsabilidad de la respuesta, puede guiar tanto la intervención educativa como el trabajo de mejora personal en resolución de conflictos, promoviendo actitudes y actividades colaborativas.

No es como docentes no cometer errores, o a veces poner en juego estrategias que no funcionan, sino la humildad del docente que enseña con sus errores, pero siempre con una posición ética de compromiso con la comunidad y con los alumnos. Que esta nueva forma de intervención no sea vista como esfuerzo sino como una actividad integradora en lo cotidiano desplegado en todos los niveles para una prevención amplia, donde todos salimos beneficiados.

Se considera relevante que la competencia personal y social se incluya en la formación del profesorado de forma continua. No es suficiente la preparación académica en sentido estricto, sino que ha de incluirse el trabajo explícito en las competencias interpersonales

básicas para el ejercicio de la docencia que permitan que los docentes afronten, los retos que las situaciones escolares nos imponen, y trabajar las relaciones interpersonales entre los docentes para un trabajo en equipo, la colaboración docente, la cooperación o la participación conjunta.

Revisar el modo de transmisión que la tarea pedagógica puede brindar a estos jóvenes, existe una cierta violencia simbólica en los términos de Bourdieu (1999), respecto a la arbitrariedad cultural en cuanto a la selección de contenidos a transmitir que impone la escuela en su currícula y prácticas habituales. Cambiar una enseñanza centrada en el contenido o el saber, sino en la donación de poder al alumno (el saber no solo como tesoro del docente sino en algo que circula entre los que comparten el aula) con un encuentro entre experiencias y de forma empática.

La docencia se basa en la actitud ética de confiar en el alumno y lo que este puede, "...no es un "enseñante sabio" sino un propiciador del clima áulico que permite la construcción del aprendizaje como hecho colectivo que sucede naturalmente a partir del mensaje del docente "tú puedes". El postulado ético inicial del docente sobre la igualdad de las inteligencias de sus alumnos, es un acontecimiento político que irrumpe en la educación" (Bourdieu, 2013. Pág. 102)

Concluiremos este análisis y reflexión sobre las encuestas docentes, citando a Freire quien plantea que "...el error en verdad no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aun desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no esté siempre con él". (1996, pág. 87)

Todo lo expuesto en el desarrollo del análisis de datos, puede ser sintetizado en un análisis FODA, donde las fortalezas y las debilidades (que se ubican en el interior de la Institución), y las oportunidades y amenazas (que se ubican en el exterior de la Institución, en su contexto), planteándose en el cuadro siguiente:

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">FORTALEZAS</p> <p>*Apoyo y compromiso docente para la búsqueda de soluciones y estrategias de intervención.</p> <p>*Participación activa por parte de la mayoría de los docentes en actividades extra- curriculares</p> | <p style="text-align: center;">OPORTUNIDADES</p> <p>*Se cuenta con posibilidades de vinculación con otras instituciones sociales y empresariales para el desarrollo y sustento de proyectos.</p> |
| <p style="text-align: center;">DEBILIDADES</p> <p>* Manifestaciones de violencia dentro del ámbito educativo producto del riesgo psicosocial, relacionados básicamente al grupo familiar de los alumnos/as.</p> <p>*Dificultad de integración en los primeros años</p> <p>* Agresión y falta de comunicación de los alumnos de los primeros años hacia los profesores y a sus compañeros.</p> <p>* Falta de figuras o facilitadores pedagógicos vinculados específicamente a temas psicoeducativos y emocionales que permiten desarrollar capacidades en los alumnos para establecer vínculos enriquecedores.</p> <p>* Implementación de acciones mayoritariamente de enfoque sancionatorio y punitivo ante diferentes acontecimientos.</p> | <p style="text-align: center;">AMENAZAS</p> <p>*Conflictos barriales relacionados a robos, adicciones, conflictos familiares que perjudican y afectan la permanencia de los alumnos en el establecimiento.</p> <p>* Manifestaciones de violencia fuera del ámbito educativo producto del riesgo psicosocial, relacionados básicamente al grupo familiar de los alumnos/as.</p> |

CAPÍTULO 6: Conclusiones Diagnósticas

En base a los objetivos planteados en este estudio, y al realizar el análisis de los resultados obtenidos, se presentan las siguientes conclusiones:

- Entre los resultados obtenidos con las diferentes técnicas de recolección de datos, en particular relacionados a los/ las docentes, se encontró que la violencia se presenta como un fenómeno producto de factores de riesgo psicosocial, básicamente vinculados al grupo familiar y donde las acciones implementadas con mayor relevancia tienen un enfoque sancionatorio. Y es ante esta problemática, que para poder generar

cambios es necesario crear oportunidades diferentes, donde la educación sea desde donde se pueda definir otras pautas sociales de gestión constructiva de conflictos; ya que las acciones implementadas solo generan soluciones temporales y no producen cambios de base.

- Es importante también rescatar entre los resultados, que las situaciones del contexto social-comunitario complejizan y desafían diariamente la labor educativa, lo cual implica entrar en un campo de intervención donde no necesariamente la escuela y las personas que trabajan ahí están preparadas o, al menos, no han sido formadas para aquello. Por ello hablar solamente de violencia escolar es negar una serie de factores que preceden la manifestación o la expresión de la violencia. En este sentido, la mayoría de las personas que están en la escuela reconoce en el sistema social actual y en la desigualdad económica, una explicación válida para la violencia que se manifiesta en la escuela, como así también la forma de comunicación y por ende el lenguaje de los adolescentes han naturalizado en ellas mismas prácticas de violencia, en particular en nuestro caso en los primeros años. Por eso se hace necesario llevar a cabo prácticas donde la práctica del diálogo y la comunicación, sean una forma de abordarlos en fases iniciales para evitar su escalada, permitiendo el crecimiento personal evitando internalizar la actuación desde el “modo hostil” y desnaturalizar esas interrupciones que se dan en el aula que condicionan el procesos de enseñanza aprendizaje.

- Los conflictos de diferentes índoles son algo habitual, producto de la heterogeneidad de los sujetos y de las relaciones humanas que se desarrollan en el ámbito educativo como en la sociedad en general. Sobre esto coexisten diversas posiciones de los docentes, para la búsqueda de soluciones, donde intereses, posiciones, valores, necesidades y deseos muy diferentes chocan entre si mostrando incompatibilidad, producto de su formación y vivencias particulares. Lo que evidencia una necesidad de desarrollar intervenciones y espacios de reflexión conjunta, para desarrollar herramientas, para atender a diferentes problemas que se presentan; y donde no solo el docente sea el sujeto activo en búsqueda de soluciones, sino integrar al alumnado para que sea partícipe y no verlo como el mero generador de problemas. Resalta en las encuestas de los docentes, como un factor recurrente la falta de formación para afrontar los conflictos que se les presentan en ámbito áulico, y que limitan o afectan el proceso de enseñanza- aprendizaje. Donde los problemas derivan de diversos factores como plantean, desde la falta de comunicación en la familia, violencia intrafamiliar, alcohol y drogas. Y aunque esto en cierto punto es cierto, la formación docente está

centrada en la incorporación de conocimientos generales y particulares en cuanto a la carrera elegida (con un carácter impersonal, abstracto y de pretensión universal), además del desarrollo de estrategias para el proceso de enseñanza- aprendizaje sea posible; carece en su profundidad sobre la dimensión social de la educación, lo que es necesario con los cambios sociales que se entretajan con el hacer docente. Donde la tarea escolar está centrada en reconstruir y entretajar un entramado de sentidos, de significaciones que permitan a los alumnos amortiguar las distintas facetas de las carencias que se le presentan, apuntalar en la construcción de un entramado socioafectivo y simbólico que permita elaborar un proyecto vital en valores e ideales. Y donde los contenidos y la transmisión de los mismos son importantes, pero recordando, que la potencia más amplia para que esto se desarrolle, es una relación pedagógica contextualizada.

El docente debe tener en cuenta el desarrollo integral del alumno, debe encargarse de planificar, desarrollar y llevar a cabo una serie de estrategias o instrumentos a través de los cuales enseñará a sus alumnos a mejorar las habilidades sociales y a ponerlas en práctica en un contexto personal y social, siempre, teniendo en cuenta las características y necesidades de todo su grupo de alumnos. Debe centrarse principalmente en dos áreas, como plantea Vaello Orts (2005), primero identificar y tratar los déficits en habilidades sociales más específicos y en segundo lugar, desarrollar o intentar perfeccionar las capacidades sociales.

- En relación a los resultados sobre el desarrollo y puesta en práctica de habilidades sociales en los alumnos y alumnas, dan cuenta de una falta de desarrollo o puesta en práctica de aquellas relacionadas con la Empatía- Asertividad (ya que una forma de desarrollarlas es saber cómo transmitir nuestros propios sentimientos y estados de ánimo), el 76% de los encuestados no permiten o no saben cómo dar a conocer lo que sienten. Le sigue la de Autocontrol - Resolución de conflictos (es necesario controlar los impulsos e intentar buscar una alternativa diferente al problema, para llegar a controlarnos, para la construcción de resolución de manera pacífica) con un 65% de respuestas que no encuentran otras formas para resolver situaciones sin tener que pelearse, y por último las vinculadas con la Comunicación con un 63% de deficiencia al no poder decir de forma clara cuando algo no les gusta. Lo que pone en evidencia la necesidad de crear experiencias con diferentes estrategias para permitir el progreso y desarrollo de las mismas, sabiendo que las habilidades sociales y emocionales no tienen un papel aislado sino que se interrelacionan con las habilidades cognitivas, se estimulan

unas a otras y mejoran la probabilidad de que los adolescentes consigan logros por medio una interacción sana con su entorno, y donde la convivencia positiva no solo sea tomado como un fin sino también como un medio.

CAPÍTULO 7: Propuesta de Aplicación Profesional

Introducción

Para poder generar cambios es necesario crear oportunidades para que los miembros de la comunidad escolar tomen conciencia de la necesidad y del potencial de los programas o talleres de transformación de conflictos en la escuela. Una vez creada esta conciencia, preguntarnos ¿por dónde empezar para desarrollar un programa de transformación de conflictos? Y la respuesta como plantea Bolaños Cartujo (2016), sería empezar por cualquier sitio. Cada escuela debe determinar por dónde empezar en función de sus posibilidades del grado de consenso, de los apoyos, del nivel de preparación.

Teniendo en cuenta, que en los contextos cercanos, hay cambios sustanciales estrechamente relacionados con la actividad familiar y docente. Donde la familia actual ha ido tomando formas diversas, con estructura y roles en crisis, dejando de lado con frecuencia el ser referente educativo y el establecer el sistema de normas-límites y el vínculo de calidad afectivo- comunicativo, tan necesario para la construcción del autoconcepto, la autoestima y la autorregulación, alimentando los problemas que luego en la adolescencia resultan mucho más difíciles de abordar.

Todas estas modificaciones han provocado que los procesos de socialización hayan cambiado y se ha ido tejiendo de una demanda de funciones hacia la escuela, que no termina de asumir o que se defiende de ella.

Es desde la educación, desde donde podemos definir otras pautas sociales de gestión constructiva de conflictos, de práctica de dialogo como forma de abordarlos en fases iniciales para evitar su escalada, de negociación, de compromiso y autorregulación porque es importante crecer como persona evitando internalizar y naturalizar la actuación desde el “modo hostil”, y desnaturalizar esas interrupciones que se dan en el aula que condicionan el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Fundamentación

Frente a las diferentes manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, que se dan en este caso en particular que nos convoca, el C.P.E.M N° 49 de Valentina Sur de la Ciudad de Neuquén, se cree necesario encarar la búsqueda de soluciones desde una mirada de una educación para la gestión positiva de los conflictos, donde la tarea escolar esta principalmente enfocada en reconstruir un entramado de sentidos y significaciones que permitan a los/las adolescentes amortiguar las diferentes carencias que posee, apuntalando a la construcción de un andamiaje socioafectivo y simbólico que, permitan la elaboración de un proyecto vital, basado en relaciones interpersonales saludables, de calidad y positivas. Para esto es necesario, entender que para el desarrollo de una convivencia sana y positiva, se necesitan de habilidades y competencias sociales y emocionales, que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz.

Estos aspectos son muy importantes en la infancia y adolescencia, etapas en las que es indiscutible la importancia de las relaciones entre iguales ya que en este marco se practican y se aprenden habilidades importantes para el ajuste personal y social.

Sabiendo que las habilidades sociales, y la conducta social, se aprenden y se van conformando a lo largo de toda la vida como así lo deja ver Lagarea (2011). Es decir que las habilidades sociales se aprenden, pueden enseñarse, promoverse y estimularse intencionalmente y esto es importante incentivar en el contexto escolar. Además, las mismas son elementos básicos de la competencia socioemocional, tienen un papel preponderante tanto en las actuaciones de promoción de la convivencia, como en las de prevención e intervención en problemas y conflictos de relación.

Esta propuesta de intervención, dirigida a los alumnos y alumnas de los primeros años del C.P.E.M N° 49, está motivada por los resultados de nuestra investigación, donde se ha podido comprobar las deficiencias en habilidades sociales primordiales, que les permitan a los mismos entablar relaciones fructíferas y sanas. Es por lo planteado, que dicha propuesta tiene como base una concepción positiva del conflicto, donde el uso del diálogo sea visto como respuesta constructiva ante los conflictos, potencializando contextos cooperativos en la relaciones interpersonales, para el desarrollo y puesta en práctica de habilidades, por medio de la participación democrática, desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía, y el protagonismo de las partes.

Dicha intervención se llevará a cabo por medio de la estrategia metodológica de taller, donde subyace la idea de “Aprender haciendo”, por medio de dinámicas grupales como instrumentos que favorecen la participación de todos los integrantes. A su vez, dichas técnicas posibilitan que un grupo produzca en un marco lúdico y de gratificación, y tienen como idea principal “el aprender haciendo en el encuentro con los otros”. Mediante situaciones que se propondrán para su puesta en práctica, donde las actividades serán el apoyo para la experimentación y vivencia, junto a una retroalimentación, trabajando de forma grupal y colaborativa con una implicación activa y directa. Dicho plan está integrado de 3 programas, apuntados desde el desarrollo de la empatía para la cohesión grupal, aprehender diferentes habilidades socioemocionales, para finalizar con la puesta en práctica de las mismas en un contexto que no sea el áulico, con el fin de empoderar a los alumnos/as por medio de la participación activa en otro entorno..

Objetivos de la Propuesta y su Fundamentación

Objetivos de Intervención Generales

- Generar espacios para la construcción de estrategias que den respuesta a las diferentes problemáticas y dificultades que se presentan en el aula según lo investigado.
- Promover y fortalecer los valores individuales y grupales de los alumnos que contribuyan a la transformación de un ambiente escolar violento a uno más sano, por medio de la confianza entre pares.
- Desarrollar un Proyecto Educación emocional a través de dinámicas de grupo para el mejoramiento de los vínculos.

Fundamentación de Objetivos Generales

Las escuelas de hoy se enfrentan a muchas dificultades a la hora de enfrentar las necesidades educativas de los estudiantes que, presentan gran diversidad académica y cultural. Así como también, de manera incremental un número mayor de jóvenes traen a la escuela problemas educativos, sociales y familiares, y ésta debe determinar cuál es el mejor modo de superarlos. La escuela figura como el entorno en donde con más frecuencia, se manifiestan estas dificultades de ajuste; por lo tanto, parece lógico que sea la escuela el lugar donde se realicen el mayor número de esfuerzos para superarlos.

La preocupación fundamental de los miembros escolares, es el afrontamiento de los problemas comportamentales en el aula y en la escuela en general. En concreto, muchos profesores descubren que, en sus clases, deben utilizar más tiempo en cuestiones disciplinarias que en lo académico.

“La escuela, con contenidos y métodos revisables y una realidad cada vez más diversa, continua con unos objetivos homogeneizantes, con un Curriculum oculto que permanece y unos mecanismos de control contrarios a una sociedad democrática y una sociedad de la información” (Aguado D. M., 2004, pág. 98)

Poco a poco, se ha ido realizando una ruptura de las barreras que diferencia el entorno familiar y el escolar. Todas estas modificaciones han provocado que los procesos de socialización hayan cambiado de contenido y de forma y que se haya ido formando una demanda de funciones hacia la escuela, que ésta todavía no termina de asumir.

“Se da una necesidad de desarrollar un “niño completo” dotado de una serie equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que le permitan enfrentar mejor los desafíos. Un niño o adolescente motivado, movidos por objetivos y espíritu de grupo tienen más probabilidades de afrontar dificultades que se le presentan en el transcurrir de la vida” ((OCDE), 2014)

Para lo cual se da una necesidad de una búsqueda consciente y reflexiva de nuevas estrategias innovadoras de trabajo de manera colectiva de la comunidad educativa para poder dar respuesta a estos cambios y a las necesidades de los estudiantes en la sociedad actual y un desarrollo pleno para el ahora y su futuro. Donde los niños necesitan una dotación equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr resultados de vida positivos. Poniendo énfasis en la idea que, las habilidades que impulsan el éxito individual y el progreso social son multidimensionales e incluyen habilidades sociales y emocionales como la empatía, asertividad, comunicación y el respeto por los demás.

Objetivos de Intervención Específicos

- Favorecer la comunicación de las emociones en forma positiva, para influir enriquecedoramente en el desarrollo de los alumnos/as en un clima áulico de seguridad y emociones positivas.
- Propiciar en los alumnos el aumento de las habilidades sociales y de relaciones interpersonales satisfactorias.

- Facilitar espacios donde los/as estudiantes puedan poner en práctica las diferentes habilidades socioemocionales, desde experiencias diferentes a las que se presentan habitualmente en el aula.

Fundamentación de Objetivos Específicos

Como se planteó con anterioridad las demandas que se presentan al ámbito educativo han ido cambiando, y si nos enfocamos desde una perspectiva positiva, es decir que el conflicto es algo natural e inherente a la relación humano, en las relaciones interpersonales aparecen inevitablemente problemas que hay que aprender a afrontar y solucionar de forma pacífica y socialmente competente. Los conflictos cotidianos que se presentan en las relaciones interpersonales de los alumnos, son positivos ya que ofrecen la oportunidad de practicar habilidades y estrategias (como toma de perspectiva, empatía, reciprocidad) que son muy importantes para la construcción de relaciones intrapersonales e interpersonales satisfactorias y positivas, es uno de los objetivos de la educación configurar y construir una cultura de la convivencia, de la ayuda, del diálogo y la toma de decisiones conjunta.

Se sabe que una intervención dirigida a cambiar o mejorar el clima áulico y fomentar relaciones interpersonales cordiales, son un elemento importante de prevención de conductas violentas y de problemas de disciplina en las escuelas y también de detección de dificultades de relación como timidez, soledad y aislamiento. Si enseñamos y promovemos a las chicos y chicas a convivir, a mejorar sus relaciones interpersonales, a promover su competencia personal y social, a solucionar pacíficamente sus conflictos, estaremos haciendo prevención de problemas como acoso o bullying, violencia, conductas disruptivas, indisciplina, rechazo y exclusión, etc., a la vez que contribuiremos al desarrollo de la autoestima, los valores, habilidades sociales y asertividad.

Teniendo presente los factores psicosociales que se le presentan a nuestros alumnos, parte su individualidad y su historia, pero pensando en la búsqueda de soluciones donde la familia a veces no puede intervenir o no sabe cómo, y la escuela como segunda institución social para mostrar los diferentes sentidos para descubrir.

Planificación Pedagógica

PROGRAMA 1: “Conociéndonos”

“Reunirse en equipo es el principio, mantenerse en equipo es progreso, trabajar en equipo es un éxito”

(Ford Henry)



Primera Actividad: “Los carteles”

Objetivo: Desarrollar y poner en práctica la habilidad autoconocimiento, por medio de la presentación de cada uno de manera singular ante el grupo al cual pertenecemos.

Materiales Didácticos: cartulinas, marcadores, tijeras, revistas, la voz.

Desarrollo: Cada uno deberá realizar un eslogan publicitario, dándose a conocer y se presentará con él colocado a modo de cartel.

OBSERVACIONES: Reflexionaremos acerca de las posibles dificultades que hemos encontrado a la hora de hacernos publicidad, buscando en nosotros y destacando alguna de nuestras cualidades.

Segunda Actividad: “Autorretrato”

Materiales Didácticos: recortes diarios, revistas, fotografías, tijeras, revistas, la voz.

Objetivo: Favorecer el conocimiento más profundo en el grupo y promover la cohesión grupal con el objetivo de evitar la violencia entre los compañeros. En la medida en que yo conozco alguien más a fondo lo respetaré y aceptaré más que si no existe ningún vínculo, ni ha existido comunicación.

Desarrollo: Se entregan al grupo imágenes, recortes de revistas en gran número y variedad. Las fotografías tendrán como características que permitirán la identificación, proyección y la expresión de pensamientos, sentimientos, valores, emociones. Las imágenes también podrán ser figurativas (rostros, situaciones, paisajes, objetos, animales...) pero tras la experimentación, en los niveles que nos ocupan, para huir de los estereotipos, es más positivo con elementos simbólicos.

Se invita a que cada miembro del grupo elija tres que expresen algún aspecto de su persona. La elección se hace en silencio, pasando cada uno en su turno. Entonces las mostrará a los compañeros/as y explicará el motivo de su elección. Se pueden elegir las mismas fotografías, por motivos iguales o distintos.

Sentados, quienes quieran comentan, por turnos, en forma verbal su elección al resto del grupo. El resto está atento para lograr comprender bien a quienes se van expresando.

Para terminar la actividad cada alumno/a comentará cómo se ha sentido al hablar al grupo de nuestro yo y cómo se ha sentido al escuchar a los compañeros.

PROGRAMA 2: “Comunicándonos”

“El gran descubrimiento de mi generación es que los seres humanos pueden cambiar sus vidas al cambiar sus actitudes mentales. (William James) “Todo aprendizaje tiene una base emocional” (Platón)



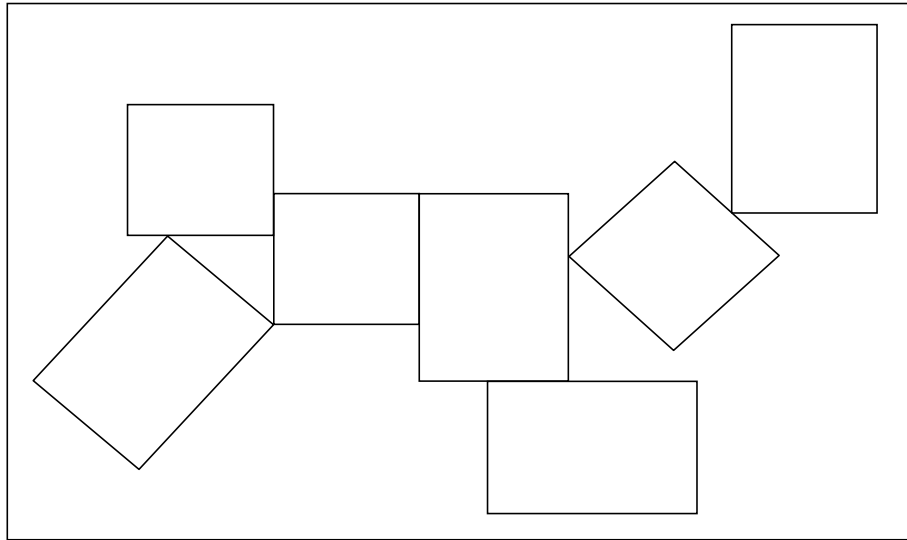
Primera actividad: “Dictado de figuras geométricas”

La propuesta de dicha actividad se fundamenta en la ayuda entre iguales, como manera de seguir fomentando una mejora de la convivencia. Creada por medio de la oportunidad, de dar un rol activo a cada participante como miembros del grupo áulico general. Además, de promover la confianza en ese otro que me guía, en buscar diferentes formas de comunicarle por medio del debate entre ellos para llegar a un objetivo, practicando la escucha activa (que implica también una expresión corporal, contacto visual, actitud receptiva ante el otro compañero que deben ayudar y espera sus indicaciones), contribuye a desarrollar la capacidad de diálogo, la mejora de las relaciones interpersonales, favorece la autorregulación por medio de la búsqueda de soluciones autónomas y negociadas.

Objetivo: Ejercitar la habilidad de una escucha activa, por medio de la práctica de una comunicación unidireccional y bidireccional.

Materiales Didácticos: la voz, lámina como la que se presenta en la figura 1, hoja y lápiz.

Figura 1: Lamina de la Actividad



El profesor pedirá un voluntario, que será la persona encargada de realizar el «dictado» al resto de los compañeros, indicándoles que cada uno tome una hoja y un lápiz. Se les comenta que el trabajo que realizarán, lo llevarán a cabo con su compañero de banco, es decir en pares. A la persona voluntaria se le entrega la lámina con la imagen y se le explica que debe intentar que sus compañeros dibujen todas las figuras que aparecen en ella; pero que no podrá dar instrucciones utilizando las palabras arriba, abajo, derecha e izquierda, ni realizar ningún gesto con las manos, ni dibujar nada en la pizarra. A los participantes se les indica que deben prestar atención al voluntario, para poder llegar a descubrir la imagen que tiene él, por medio del dictado, y tendrán conocimiento de las pautas que se le dio al mismo, para poder considerarlas al realizar preguntar o querer más información sobre lo que dicta. Se comienza el dictado y puede observarse, en las ocasiones que hemos utilizado esta técnica, la gran complejidad que genera entre los participantes y la dificultad que tienen los oyentes de entender claramente las instrucciones cuando no existe «soporte» del lenguaje no verbal.

Al término del dibujo de la figura se proyecta ésta en la pantalla y los participantes pueden comparar sus producciones con la lámina que tenía el compañero que ha realizado el dictado. Se termina la actividad abriendo un turno de palabra donde ponen en común las dificultades encontradas a la hora de hacer el dibujo y las reflexiones sobre el porqué se dieron las mismas.

Segunda Actividad: “Resolviendo conflictos en el aula” “¿Agresivo o asertivo?”

Por medio de la metodología que combina la teoría, la práctica y la reflexión, el trabajo en grupo sobre diferentes situaciones que crean conflictos (algunas tomadas de la cotidianeidad), utilizándolas para el aporte de aprendizaje vivencial y transformativo. Se quiere empoderar a los adolescentes y dotarles de habilidades para poder dar respuesta adecuada a los conflictos, aumentará su responsabilidad, la seguridad en ellos mismos y su actitud proactiva para mejorar la convivencia en su entorno. Con el desafío de llegar a un acuerdo en su grupo de diferentes formas de afrontar las situaciones y debatir cual y porque será la más eficaz para expresar lo que pienso y el otro sepa lo que me pasa.

Con el fin de generar el reto de construir su estilo personal de comunicación y gestión de conflictos en el transcurso de la actividad y llegando al debate general al finalizar la misma, mejorando el clima del aula, donde al principio los grupos que serán formados de manera azarosa (lo que hará que muchos de los que conforman los mismos, casi no se conozcan o no interactúan, o tienen tratos conflictivos), se pueda ir contrarrestando, de forma indirecta pero eficaz, creando tolerancias ante la diversidad de respuestas hasta crear una conjunta para cada punto de la actividad.

Objetivo:

- Mejorar la capacidad de comunicación.
- Comprender las características de una respuesta comunicativa de tipo asertivo o agresivo

Material Didáctico: hoja de actividad para cada alumno, lápiz o lapicera, la voz

Desarrollo: Se divide al curso en equipos por medio de papeles de colores, que irán sacando cada uno de los alumnos/as de una bolsita, para conformar grupos de 4 a 5 integrantes.

Luego se les cuenta cuales son las palabras claves de esta actividad, para eso se pegan carteles con las palabras AGRESIVO Y ASERTIVO. Se les pregunta si saben que significa o que lo hagan con un ejemplo y si se animan pueden dramatizarlas.

Después, se lee y representamos los ejemplos sobre cada situación, que a continuación se detallan y se les consulta ¿Cuál será la respuesta más asertiva o agresiva? O si pueden dar otra respuesta a esta situación:

-Ejemplo: "Tus vecinos tienen un gran perro en una cucha junto a tu jardín. A ellos les gusta dejar correr el perro durante una hora todos los días. Últimamente ha llegado hasta tu jardín y destrozado varias plantas. Llamas a tus vecinos para contarles la situación".

Respuesta agresiva: *¡Tu estúpido perro ha arruinado mi jardín! Sabía desde el principio que eras un irresponsable como para mantenerlo bajo control. Si vuelve a venir a mi jardín llamaré la perrera.*

Respuesta asertiva: *He notado que a veces dejar correr al perro libremente. Recientemente ha estado excavando en mi jardín y ha matado varias plantas. ¿Podríamos llegar a un acuerdo para que el perro no pudiera correr por mi jardín?*

Por último, se leerá las definiciones de: **Comportamiento agresivo:** *Una persona mantiene sus derechos vulnerando los derechos de los demás. Es un ataque, más que contra el comportamiento del otro, contra su propia persona. Suele ser una reacción exagerada o un arrebato.* **Comportamiento asertivo:** *Una personas mantiene sus derechos legítimos sin vulnerar los derechos de los demás. Es una expresión apropiada, directa y honesta de los sentimientos. Manifiesta respeto hacia la otra persona.*

-Se entregará la HOJA DE ACTIVIDAD a cada alumno/a para el trabajo en grupo, para luego finalizar en una puesta en común.

EVALUACIÓN CON LOS ALUMNOS/AS:

-¿En qué momentos solemos utilizar respuesta agresivas? ¿Con qué personas? -Tus reacciones normales ¿son de agresividad o de asertividad?

-¿Cuál de las dos respuestas te ha resultado más fácil de rellenar en la Hoja de actividades?

HOJA DE ACTIVIDAD

1- Vives cerca del colegio y ves que todos los días un grupo de estudiantes pasa por tu casa camino a la escuela. Empezaste a notar que siempre pasan por el mismo lugar pisando una parte de tu jardín, habiendo que se secan las plantas. Un día ves estos estudiantes y decidís confrontarlos.

RESPUESTA

ASERTIVA:.....

RESPUESTA

AGRESIVA:.....

2- estuviste esperando durante un tiempo en el kiosco de tu barrio para que te atendieran y una persona llega y sin respetar el orden se pone adelante tuyo para que lo atiendan. ¿qué le decís?

RESPUESTA

ASERTIVA:.....
.....
.....

RESPUESTA

AGRESIVA:.....
.....
.....

3- Le prestaste un juego de la Play a un amigo. Pasa el tiempo y no te lo devuelve. Ante tu insistencia, tu amigo te entrega una copia del juego en vez del original que le prestaste. Te dice que el tuyo se le perdió. ¿qué le respondes?

RESPUESTA

ASERTIVA:.....

RESPUESTA

AGRESIVA:.....

4- Llevas tu celular a arreglar porque lo necesitas urgente y el hombre te dice que tardara un día. Después de esperar una semana, el hombre no comenzó a repararlo. Vos le respondes:

RESPUESTA

ASERTIVA:.....

RESPUESTA

AGRESIVA:.....

Tercera Actividad: “Trueque de un secreto”

Objetivo: Desarrollar mayor capacidad de empatía entre los participantes, por medio de la identificación de emociones en uno mismo y en los demás.

Materiales Didácticos: hojas, lapicera, la voz.

Desarrollo

Se distribuirá una hoja para cada alumno, para que cada uno escriba las dificultades que siente para relacionarse con los demás y que no les gustaría exponer oralmente

El docente recomendará que todos disfracen la letra, para no revelar el autor, y solicitará que todos doblen la hoja de la misma manera que los demás (para lo cual el docente mostrará).

Una vez recogidas todas las hojas, serán mezcladas, distribuyendo luego las hojas dobladas a cada participante.

El profesor recomendará que cada uno asuma el problema de la hoja, como si el participante fuera el autor, esforzándose para comprenderlo

Cada uno a su vez, leerá en voz alta el problema que había en la hoja, usando la primera persona “yo” y haciendo las adaptaciones necesarias, para proponer una solución

Al explicar el problema a los demás, cada uno deberá representarlo

Al final, el docente iniciará el debate sobre las reacciones como mediador sobre las diferentes reacciones o soluciones propuestas. Además de guiar el proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido. Para esto se irán haciendo preguntas como guía, por ejemplo: ¿Cómo te sentiste al describir tu problema? ¿Cómo te sentiste al explicar el problema de otro? ¿Cómo te sentiste cuando tu problema fue contado por otro?, a tu entender, ¿el otro comprendió tu problema? ¿Consiguió ponerse en la situación?, ¿sentiste que comprendías el problema de tu compañero?, ¿Cómo te sentiste en relación con los otros miembros del grupo? ¿Cambiaron tus sentimientos en relación con otros, como consecuencia de este ejercicio?

PROGRAMA 3: “Vinculándonos”



Objetivo: Poner en práctica todas las habilidades socioemocionales ejercitadas en el taller, a través de una experiencia significativa con vínculo al contexto inmediato y de relevancia con las vulnerabilidades psicosociales.

Materiales Didácticos: afiches, tela, marcadores, pinceles, temperas, tijera, regla.

Esta actividad nace de la propuesta la participación en la marcha referida a los derechos del niño y del adolescente, coordinada por el C.E.F N°13 del Barrio Valentina Sur, donde pertenece el C.P.E.M N°49. En dicha marcha están convocadas diferentes escuelas de varios niveles, quienes deben elaborar trabajos que den cuenta sobre la temática de la misma.

Con una semana de anterioridad, se les envió por medio del cuaderno de los alumno/as la siguiente nota a los padres:

Sres. Padres:

Se les informa que el 16 de noviembre a las 9:30 hs se llevará a cabo la 7°marcha por los derechos de los niños y adolescentes, donde el C.P.E.M N°49 participará junto a otras instituciones del barrio. Ese día, los chicos junto a sus profesores partirán del colegio para encontrarnos todos en la Plaza de San Ignacio y Cuyo, donde compartirán música, murga y refrigerio hasta las 12 hs.

Autorizo SI NO

FIRMA Y ALARACIÓN

En nuestro caso del CPEM 49, y en particular los primeros años de dicha institución, se nos invitó desde el área de las ciencias sociales para trabajar de forma conjunta con los segundos años, para realizar nuestras pancartas y muestras, para luego ir juntos a la marcha.

Se presenta como una actividad oportuna para poner práctica las diferentes habilidades de comunicación, expresión y vínculos que se trabajaron, con el fin de empoderar a los/las adolescentes para poder tomar un papel activo y como agentes multiplicadores para la mejora de la convivencia con su entorno, por medio de una temática enriquecedora y necesaria de conocer como lo son los derechos de los niños y adolescentes, a través de una participación conjunta entre diferentes cursos y la comunidad cercana.

Se les contará a los alumnos y alumnas sobre la actividad en la cual participaremos. Luego los invitaremos a mirar dos videos (PAKAKA, 2011) , los cuales hacen referencia a los derechos del niño y el adolescente, se irá deteniendo el mismo, para generar espacios de reflexión. Luego iremos pegando cada derecho en el pizarrón en cartulinas para tenerlos presente durante el trabajo.

Para luego se realizar la siguiente actividad de manera grupal:

Juego “Escoge las 5 cosas más importantes para ser feliz” (para reflexionar sobre los derechos). Cada grupo debe escoger las 5 cosas que considere más importante para ser feliz. Finalmente, en plenario, analizaran lo que cada grupo escogió.

Escoge las 5 cosas que consideras más importantes para ser feliz

Los juegos la familia el fuego la televisión la magia el sueño los alimentos la ropa

Las golosinas salud los libros la solidaridad la música la justicia los amigos los abrazos el humor la escuela las fiestas la fe viviendo el dinero las mascotas la confianza

Evaluación del impacto de los Programas

Para realizar la evaluación de impacto se utilizarán dos métodos de recolección de datos por medio de la observación directa por parte del docente coordinador de los talleres sobre la adquisición y puesta en práctica de alumnos de los primeros años en la institución educativa. Para esto se diseñó una planilla de recolección de datos de observación ¹⁰la cual releva las siguientes variables:

- 1) Vínculos entre pares-alumnos/as.
- 2) Vínculos entre docente-alumno/a.
- 3) Vínculos entre alumnos/as y la comunidad

¹⁰ Ver Anexo 13

3) Manifestaciones de violencia.

4) Manejo de la problemáticas

La evaluación de impacto puede enriquecerse comparando los datos obtenidos en esta planilla con los datos recabados de las planillas utilizadas para el diagnóstico.

CRONOGRAMA

| MOMENTOS DE LA PROPUESTA | AÑO 2017 | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------------|---|---|---|---------------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|
| | MESES | | | | | | | | | | | |
| | SEPTIEMBRE Semanas | | | | OCTUBRE Semanas | | | | NOVIEMBRE Semanas | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Charla Informativa para los docentes sobre la idea del Taller (1) | PRIMER MOMENTO | | | | | | | | | | | |
| Realización de encuestas docentes (1) y (2) | | | | | | | | | | | | |
| Coordinación con los docentes para entrevistas a los alumnos seleccionados y realización de las mismas (3) y (4) | | | | | | | | | | | | |
| Tabulación de Información obtenida (4) | | | | | | | | | | | | |
| Primera Actividad con 1° A | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|----------------------------------|--|-----------------|----------------|
| | | | |
| Primera Actividad con 1° D | | SEGUNDO MOMENTO | |
| Segunda Actividad con 1° A | | | |
| Segunda Actividad con 1° D | | | |
| Tercera Actividad con 1° A | | | |
| Tercera Actividad con 1° D | | | |
| Cuarta Actividad con 1° A | | | |
| Cuarta Actividad con 1° D | | | |
| Realización de la Radio | | | TERCER MOMENTO |

Referencias:

- L (Día Lunes)
- V (Día Viernes)

Observación: El taller se realiza los días lunes y viernes, ya que al estar al término del ciclo lectivo se dispone con poco tiempo debido a las diferentes actividades ya planificadas, y es de suma importancia empezar a realizar este tipo de actividad que fomente el aprendizaje de habilidades socioafectivas y comunicativas con los primeros años, que son los que se observan mayores problemas en cuanto a lo comunicacional tanto con pares y docentes y diferentes personas del personal, agresión verbal y física.

Se está acostumbrado a lo inmediato como solución, pero su solución, que sería brindar herramientas y poner en práctica habilidades socioafectivas a los alumnos en este caso para crear un clima de convivencia propicio para la enseñanza y aprendizaje.

La idea es iniciar con este proyecto en este corto plazo del año, pero el año que viene seguir trabajando con los primeros años desde el inicio y también con el resto de los cursos, teniendo particular importancia el tiempo de conocimiento de las diferencias que conviven en cada uno de ellos para poder elegir las actividades que motiven a cada grupo de alumnos.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En este apartado nos referiremos a las aportaciones que este trabajo ha realizado al estudio de la violencia en el ámbito escolar, tanto en el aspecto teórico, como de investigación y aplicado, como así también se esbozaran algunas sugerencias para futuras intervenciones.

Habiendo planteado como objetivo general de este trabajo el determinar las causales por la que los alumnos de los primeros años del C.P.E.M N°49 de Valentina Sur, no logran entablar relaciones interpersonales significativas, y si es por medio de la educación emocional desde la cual se pueden generar cambios en dichos vínculos, por medio de una investigación que permitiera dilucidar situaciones que desencadenen conflictos en la relación docente- alumno y alumno- alumno, tratando de conocer las atribuciones que le asignan a las diferentes manifestaciones de violencia, los actores de la escuela en sus prácticas cotidianas, y relacionando los comportamientos disruptivos en los primeros años con el grado de desarrollo de las habilidades sociales.

Desde el punto teórico, pensamos que una de las aportaciones de esta investigación está relacionada con las diferentes significaciones y significados que surgen del estudio de esta realidad. Al respecto, conviene mencionar que la violencia en el ámbito educativo no se agota en el concepto de acoso o bullying, aunque éste, sin lugar a dudas, se constituye como una forma relevante y específica de maltrato, existen otras importantes como peleas y falta de vínculos significativos.

También es muy importante la distinción, como plantea Garay Lucia (2000), entre comportamientos violentos y fenómenos de indisciplina. Las primeras con origen en conflictos al interior de las tramas de relaciones y vínculos intersubjetivos, se nutren de sentimientos y afectos, de representaciones y significaciones, cuyo contenido es extraído del mundo subjetivo de los sujetos implicados. Y la indisciplina tiene más que ver con conflictos en el trabajo escolar (como normas, con la rutina, hábitos).

A nuestro juicio, hay otras aportaciones teóricas, fundamentales para comprender esta realidad, que se encuentran vinculadas entre sí, si bien cada una de ellas presenta su propia especificidad:

- La violencia escolar no puede ni debe abordarse y explicarse desde una mirada reduccionista y aislada, ésta se genera en y a partir de múltiples causales, y a partir de dinámicas sociales que están instaladas en el contexto donde los sujetos se movilizan.

Donde se ve como relevante los riesgos psicosociales que estos niños y jóvenes que participaron en este estudio deben enfrentar.

- De este modo, las fronteras de la escuela se hacen permeables a estos riesgos y carencias; y es de donde se plantea una visión de la educación holística, donde la construcción desde la diversidad se vuelve fundamental y que invitan a crear espacios de pluralidad, enfocados a recomponer un tejido social solidario, para producir cambios y crear oportunidades que creen un entramado que amortigüe las falencias para un desarrollo significativo para el hoy y el futuro para los jóvenes.

Por otra parte, desde un enfoque metodológico, creemos que la utilización de un enfoque mixto, es este caso de cuestionarios descriptivos, semicerrados por medio de entrevistas, que recogen el sentido que tiene para los actores estas formas de relación, ha sido un aporte a la manera de abordar este fenómeno complejo. En este sentido, es posible decir que sumado a los cuestionarios de habilidades socioemocionales, han adquirido su pleno sentido y significado en su complementación. Tal como se dijo en la introducción de este trabajo, el fenómeno a investigar es complejo y multicausal; donde el uso de un enfoque único es insuficiente para lidiar esta complejidad. Por lo que fue necesario guiarnos con los fundamentos de una investigación – acción desde lo cualitativo que permite comprender, analizar el fenómeno estudiado desde las diferentes perspectivas de los participantes vinculados al contexto; y por otro desde lo cuantitativo con el uso de herramientas de ejecución en el análisis de datos para su mejor presentación para su posterior análisis.

Finalmente, otro aspecto metodológico relevante ha sido la muestra utilizada en esta investigación ya que es representativa de lo que acontece en la educación pública de toda la comunidad del Barrio Valentina Sur de la Ciudad y en los periféricos de la de Ciudad de Neuquén. Por ello, los resultados presentados se constituyen como una línea base e insumo para la generación de políticas públicas a nivel local que permitan enfrentar y afrontar los temas de convivencia y violencia en el ámbito escolar, incorporando y trabajando sobre la educación emocional y de vínculos.

En este apartado también nos gustaría tomar la propuesta de intervención, como un punto de partida para recoger logros y transformar fallos para tener propuestas de mejora y mancomunados a largo plazo, dejando atrás la disonancia entre los mecanismos tradicionales de control, donde se utilizan sanciones, expulsiones, que dan un cambio de comportamiento sin un cambio actitudinal, dado que una parte se somete a la demanda

de la otra, provocando que los comportamientos anteriores vuelvan, por no ser acuerdos verdaderos donde se internaliza una nueva forma de interacción. Por eso ver como inicio de resolución de los conflictos que se nos representan, implica cambios actitudinales de las partes que, llevan consigo la internalización de un patrón de interacción. Como consecuencia, es difícil o en menor medida, que el conflicto aflore de nuevo, y si lo hace, las partes lo afrontaran de forma más cooperativa, por lo que el cambio comportamental será más duradero.

Una propuesta futura para su realización, es por ejemplo, la puesta en marcha de un trabajo en red, con la Defensoría de Pueblo de la Ciudad de Neuquén, por medio de proyecto de formadores de mediadores escolares, donde la apuesta es reforzar la charla entre las partes para solucionar los inconvenientes, y donde los principios básicos no es tomar una postura sino escuchar a las partes e intentar un acuerdo. Pensando esto como complementario a una educación de las emociones, para empoderar a nuestros alumnos/as con estas herramientas y estrategias, desde un papel activo para que se conviertan en multiplicadores.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ Achaerandio, L. (2010) *"Iniciación a la práctica de la investigación"* (7° Ed.). Guatemala: Guatemala Publicaciones
- ❖ Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1992). *"Relaciones entre pares, y el desarrollo de tendencias depresivas en la adolescencia"*. Documento presentado en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Washington
- ❖ Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). *"Predecir el desorden de los problemas sociales de los compañeros"*. Nueva York: Cambridge University Press
- ❖ Smith, P., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). *"Las relaciones de los niños involucrados en problemas de intimidación / víctima en la escuela"*. Londres: Sage Publications.
- ❖ Álvarez-Gayou J, J. L. (2003). *"Cómo hacer investigación cualitativa"*. *Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- ❖ Anderson, C. A. y Bushman, B.J. (2002). *"Agresión humana"*.- New York: Revista Anual de psicología
- ❖ Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). *"Agresión abierta y relacional en adolescentes: ajuste sociopsicológico de agresores y víctimas"*. Revista de Psicología Infantil Madrid: Temas de Hoy
- ❖ Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- ❖ Arévalo Estela- Micheli Elda (2009) *"Estadística I"* – Argentina: Universidad Nacional del Comahue-educu-
- ❖ Goldstein, A- Sprafkin, N. Gershaw, Paul (1989). *"Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia"*. Un programa de enseñanza. Barcelona: Matinez Roca Ed. Libros Universitarios y profesionales.
- ❖ UNICEF (2017) Artículo *"Posicionamiento sobre la adolescencia- Para cada adolescente una oportunidad"* Argentina: UNICEF
- ❖ Erikson EH. (2015).Artículo sobre *"Teorías sobre la adolescencia"*- New York: Norton
- ❖ Avilés, J.M. (2002) *"La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria"*. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid
- ❖ Balian de Tagtachian, B (2013) *"Procesos familiares y población"* Buenos Aires: Revista Criterio.

- ❖ Bandura, A. (1982) "Teoría del Aprendizaje Social". Madrid, España: Espasa Calpe
- ❖ Bauman, Zygmunt (2010) "Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos"-Argentina: Fondo de Cultura Económica
- ❖ Berkowitz, L. (1962). "Agresión: un análisis psicológico social". Nueva York: McGraw-Hill.
- ❖ Berkowitz, L. (1996). Agresión: Causas, Consecuencias y Control. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ❖ Bertalanffy, L Von (1976) "Teoría general de los sistemas" México-Fondo de cultura
- ❖ Bisquerra, A (2008) "EDUCACION EMOCIONAL Y BIENESTAR" ARGENTINA: Wolters Kluwer
- ❖ Baumrind, D (1971) "Patrones actuales de la autoridad parental" New York: Psicología del desarrollo
- ❖ Bourdieu, P; Chamboderon, J; Passeron, J (2008) "El oficio del sociólogo", Presupuestos epistemológicos, Buenos Aires: Siglo XXI.
- ❖ Bowlby, J (2006) "Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida". Madrid. Morata.
- ❖ Bronfenbrenner (1987) "La teoría ecológica".- Madrid: Paidós.
- ❖ Bronfenbrenner, U. (1979). "La ecología del desarrollo humano". Madrid: Paidós.
- ❖ Brooks, L, y Brooks, M. (1993) "El caso de las aulas constructivistas". Madrid: Paidós
- ❖ Bruner, J. S. (Ed.). (1980). "Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo". Madrid: Pablo del Río.
- ❖ Canal Pakaka- (2011) - Enlaces web- "Derechos de niños y adolescentes" <https://www.youtube.com/watch?v=B38r2mxER1c> - https://www.youtube.com/watch?v=WeRH_gXL_-U- Argentina: Pakaka
- ❖ Castells Manuel "La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura". Volumen I- Argentina: La sociedad red".
- ❖ Castillo, S., Sánchez, M. (2009). "Habilidades sociales". Barcelona: Altamar
- ❖ Cerezo, F. (1999). .Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- ❖ Ciudad Maestro, E. (1993). Modificación de la conducta en el aula e integración escolar. Madrid: Cuadernos de la Uned

- ❖ Claes, M. (1991). *La experiencia de los adolescentes Psicología de los adolescentes*. Paris: Puf.
- ❖ Coleman, J. (1993). *La adolescencia en un mundo cambiante*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- ❖ Coleman, H., y Unrau, Y. A. (2005). *Trabajo social: Investigación y evaluación. Enfoques cuantitativos y cualitativos (7ªEd)*. Nueva York: Oxford University Press.
- ❖ Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE
- ❖ Greene, M. B. (2000). *Bullying y acoso en las escuelas. Violencia impactante: perpetradores y víctimas juveniles: una perspectiva multidisciplinaria (pp.72-101)*. Springfield: Charles C. Thomas

- ❖ Serrano, A. E Iborra, I (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- ❖ Díaz- Aguado, M (2006) *“Del acoso escolar a la cooperación en las aulas”* Madrid: Pearson Educación
- ❖ Donati, P (2013) *La familia como raíz de la sociedad*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos
- ❖ Donati, P (2011) *La familia como recursos de la sociedad. Proyecto de investigación sociológica*, Madrid: Biblioteca de autores cristianos
- ❖ Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). *Desarrollo durante la adolescencia: el impacto de la adaptación del ambiente escénico en las experiencias de los adolescentes en las escuelas y las familias*. New York: American Psychology
- ❖ Elias, M., Hunter, L. & Kress, J. (2001).”*Inteligencia emocional y educación*”. Nueva York: McGraw-Hill.
- ❖ Elliot, J. (1991) *“La investigación- acción en educación”* Madrid: Morata
- ❖ Enrique Pichon Riviere (2002) *“teoría del vínculo”*. Buenos Aires: Nueva visión.-
- ❖ Entrevista a Enguita Fernández Mariano *“ El compromiso educativo”* Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes
- ❖ Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001) *El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores*. España: III Jornadas de Innovación Pedagógica.

- ❖ Flaquer, Lluís (2003) *“Pobreza y Familia”* España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas
- ❖ Flaquer, L (2001) *“El papel de las emociones positivas en la psicología positiva. La Teoría de Ampliar y Construir de las Emociones Positivas”* España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas
- ❖ Gallego, D.J., Alonso, C.M., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. México: Textos de Educación Permanente, UNED
- ❖ GALLEGOS, Ramón (1999): *Educación Holista: Pedagogía del amor universal*. México, Editorial PAX MÉXICO.
- ❖ Galtung, J (1998) *“Tras la violencia .3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución”* Bilbao
- ❖ Gernika. Gogoratz. Y Alzate Sáenz de Heredia (1998) *“Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos”* en Brandoni (comp). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Cap. 1. Bs As, Ed. Paidós.
- ❖ Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós
- ❖ Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós
- ❖ Gelles, Richard y Levinne Ann (2000) *Sociología con aplicaciones en países de habla hispana*, (6°Ed), México: Mc Graw Hill.
- ❖ Goleman (1995) *“Inteligencia Emocional ¿por qué importa más que el IQ?”*. New York: New Hill
- ❖ Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus
- ❖ Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton
- ❖ Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). *Influencias normativas sobre la agresión en las aulas de las escuelas primarias urbanas*. New York: American Journal of Community Psychology
- ❖ Informe “Los Argentinos y la familia” –“La familia como bien de la sociedad” ODSA (Observatorio de la deuda social) (2014) – (1° Ed)- Bs As: UCA
- ❖ Informe a la UNESCO (1996) de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por DELORS JACQUES *“La educación encierra un tesoro”*- Santillana Ediciones UNESCO

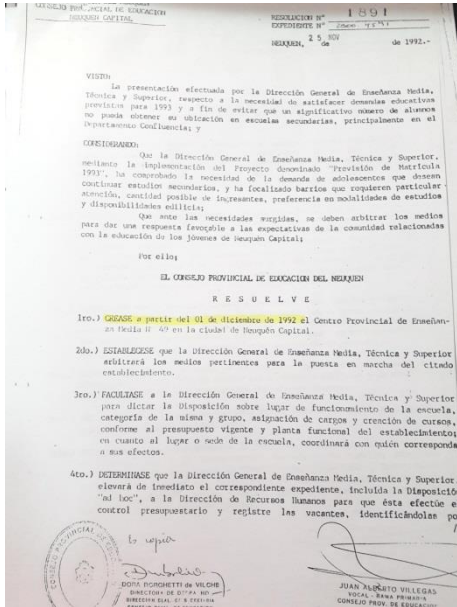
- ❖ Informe de Violencia entre compañeros en la escuela (2005) Sarmiento Ángela Serrano y Marmolejo Isabel Iborra. Realizado por el centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia- Serie Documentos con colaboración de Metrasedis.- España
- ❖ Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
- ❖ Kelly, J. A. (2002). Entrenamiento de las habilidades sociales. Bilbao: Desclée De Brouwer
- ❖ Koops, W. (1996). *Psicología histórica del desarrollo de la adolescencia. Conflicto y desarrollo en la adolescencia*, Universidad de Leiden: DSWO Press
- ❖ Lehalle, H. (1995). *Psicología del adolescente*. Paris: Puf.
- ❖ Maldonado, Horacio (2004) “*Convivencia Escolar*”- Ensayos y Experiencias- Lugar Editorial S.A.
- ❖ Cabaní, M- Carretero (2001) “*Afectos, emociones y relaciones en la escuela: análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*” Grao.-
- ❖ Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- ❖ Meyer Turner (2002) “Re-conceptualizando la emoción y la motivación para aprender en contextos de aula”
- ❖ Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., y Kazdin, A.E. (1987). Las habilidades sociales en la infancia y adolescencia. Barcelona: Martínez Roca
- ❖ Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ Neuman- Pelekais- Minerva (2010) “El ABC de la investigación. Guía didáctica”- Tercera Edición-
- ❖ ODSA/UCA Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Bicentenario (2010-2016) /Año IV: *Un régimen consolidado de bienestar con desigualdades sociales persistentes. 2010-2013*, EDUCA, Buenos Aires, 2014.
- ❖ Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata
- ❖ Olweus, D. (1999). *Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. Infancia y Sociedad*, Madrid: Morata
- ❖ Ortega, R., del Rey, R. (2003). “*La violencia escolar. Estrategias de prevención*”. Barcelona: Editorial Graó.

- ❖ Ortega, R., del Rey, R. (2008). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé
- ❖ Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ❖ Payer Mariángeles (2005) "*Teoría del Constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la Teoría de Jean Piaget*" Madrid: Biblioteca Nueva.
- ❖ Popkewitz, t. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori
- ❖ Piaget J. (1988) *Psicología y Pedagogía*. Ed. Ariel.
- ❖ Palomera, R - -Berrocal- Brackett, M (2008) "*La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*".- Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15(6-2), 437-454. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_276.pdf
- ❖ Sanders, R (2013) "*Desarrollo psicosocial, social y cognitivo adolescente*"- Chile: Ministerio de Desarrollo Social
- ❖ Relevamiento Anual (2017) solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén.-
- ❖ Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- ❖ Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*.
- ❖ Ruiz Quiroga, Mónica (2013) "*Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación*"- Ed. Praxis y Saber
- ❖ Sandín Esteban, M^a Paz (2003) "*Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España
- ❖ Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves. El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- ❖ Santos Guerra, Miguel Ángel (2003) "*Aprender a convivir en la escuela*"- Madrid: Akal
- ❖ Sampieri- Collado- Lucio (2010) "*Metodología de la investigación*"- 5ta Edición- Ed. Mc Graw Hill
- ❖ Serrano, A. E Iborra, I (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

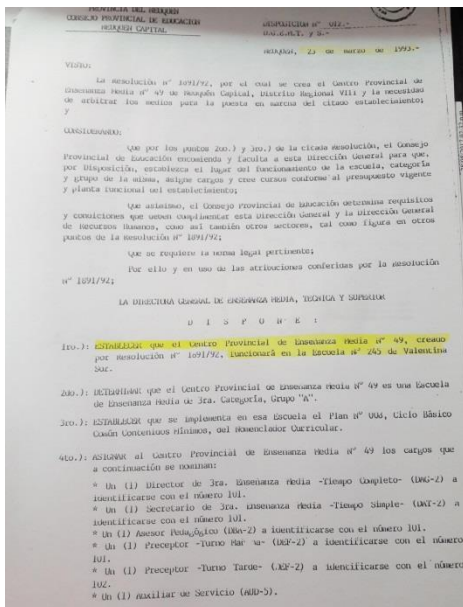
- ❖ Sluzki, C (2008) *“La red social”*. Madrid. Gedisa Editorial
- ❖ Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- ❖ Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Málaga: Aljibe
- ❖ UNESCO. (2000). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción* (Informe Final, 5–9 de octubre de 1998). París: UNESCO.
- ❖ Vaello Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana
- ❖ Vaello Orts, J “Una gestión del aula basada en la Educación Socio-Emocional”
- ❖ Vernieri, M (2006) “Adolescencia y autoestima”- Editorial Bonum. Madrid: Santillana
- ❖ Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje* (2º ED.). Ed. Paidós Ibérica
- ❖ Wallerstein, Judith, Lewis, Julia y Blakeslee, Sandra (2001) *El inesperado legado del divorcio*, Buenos Aires: Atlántida
- ❖ Youniss, J. y Smolar, J. (1985). *Relaciones de adolescente con madre, padre y amigos*. Chicago: Prensa de la Universidad de Chicago.

ANEXOS

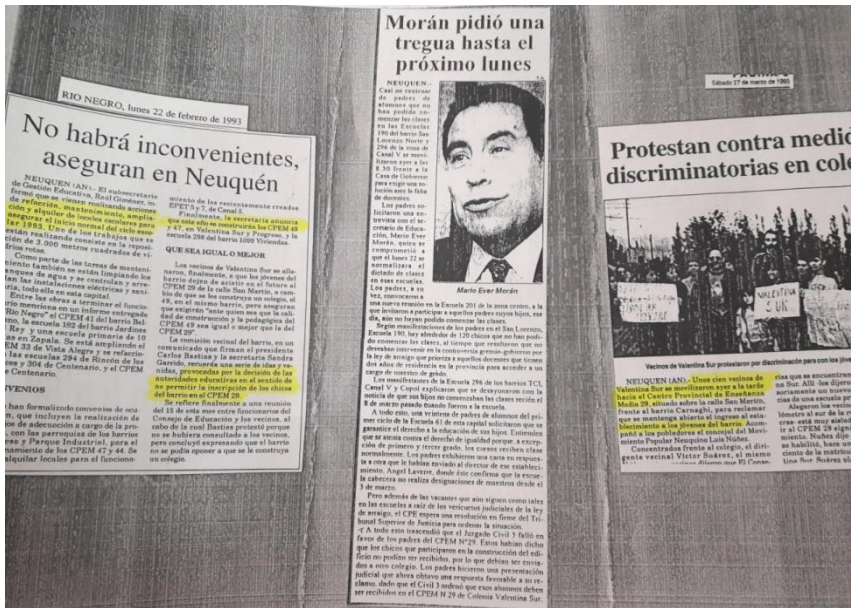
Anexo 1: Resolución de Creación N° 1891 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén”



Anexo 2: "Disposición N° 012 de La Dirección General de Enseñanza Media, Técnica y Superior"



Anexo 3: "Nota periodística del Diario Rio Negro"



Anexo 4: "Nota periodística del Diario Rio Negro"



Anexo 5: "Relevamiento Anual 2017" solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén.-

580023800 - CENTRO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA MEDIA 49 - Relevamiento Anual 2017 http://200.41.238.117/ra20

Anexo
5

3.A - PLANES

Traer datos del año anterior

| Nro. de Orden de Plan de Estudio | Denominación del Plan de Estudio / Título de nivel Secundario / Medio / Polimodal | Nivel | Duración en años | Certificación pretendida para el ingreso | Examen de ingreso | Edad Mínima para el ingreso | Articulación con otras titulaciones | Modalidad de Dictado | Orientación | Norma legal vigente | | | Codificación de título |
|----------------------------------|---|-------|------------------|--|-------------------|-----------------------------|-------------------------------------|----------------------|-------------|---------------------|------|------|------------------------|
| | | | | | | | | | | Tipo | N° | Año | |
| 1 | 43010015 Bachiller con orientación en m | S - M | 5 | 2 - Primaria 7 | N - No | 12 | 3 - No articul | P - Pres | 1 - Bachel | 1 - De | 1228 | 1993 | 1021 |
| 2 | 42060007 Perito mercantil con especiali | S - M | 5 | 2 - Primaria 7 | N - No | 12 | 3 - No articul | P - Pres | 3 - Come | 1 - De | 500 | 1993 | 282 |

Anexo 6: "Relevamiento Anual 2017" solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén

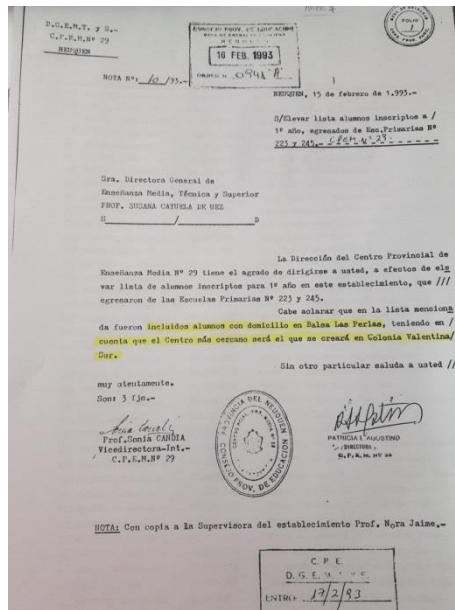
580023800 - CENTRO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA MEDIA 49 - Relevamiento Anual 2017 http://200.41.238.117/ra2017/datoscuadernillo/impresion/56

Anexo
6

3.1 - ALUMNOS MATRICULADOS Y REPITIENTES POR SECCIÓN/DIVISIÓN

| Nro. de Orden de Plan de Estudio | Denominación del Plan de Estudio / Título | Nivel | Año de estudio | Turno | Nombre de la División | Tipo de División | Orientación | Alumnos | | Alumnos por edad en años cumplidos al 30 de junio de 2017 para el período común y el 31 de diciembre de 2016 para el período especial | | | | | | | | | | | | Repitiendo | | | |
|----------------------------------|---|-------|----------------|---------|-----------------------|------------------|-------------|---------|---------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|---------|----------|-------|------------|---|---|---|
| | | | | | | | | Total | varones | 11 y Menos | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 a 24 | 25 y más | Total | varones | | | |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 1 - 1e | M - M | A | I - Ind | 2 - Ciclo I | 19 | 10 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 9 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 1 - 1e | T - Tai | B | I - Ind | 2 - Ciclo I | 18 | 11 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | 5 | 6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 1 - 1e | T - Tai | C | I - Ind | 2 - Ciclo I | 18 | 8 | 0 | 0 | 1 | 15 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 1 - 1e | M - M | D | I - Ind | 2 - Ciclo I | 18 | 7 | 0 | 0 | 2 | 2 | 7 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 1 - 1e | T - Tai | E | I - Ind | 2 - Ciclo I | 12 | 9 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 4 |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 2 - 2a | M - M | A | I - Ind | 2 - Ciclo I | 18 | 7 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 4 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 2 - 2a | T - Tai | B | I - Ind | 2 - Ciclo I | 20 | 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 7 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 2 - 2a | T - Tai | C | I - Ind | 2 - Ciclo I | 18 | 10 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 2 - 2a | T - Tai | D | I - Ind | 2 - Ciclo I | 15 | 4 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 2 - 2a | T - Tai | E | I - Ind | 2 - Ciclo I | 12 | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 3 - 3e | M - M | A | I - Ind | 2 - Ciclo I | 22 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 10 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | | |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 3 - 3e | T - Tai | B | I - Ind | 2 - Ciclo I | 11 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 3 - 3e | M - M | C | I - Ind | 2 - Ciclo I | 11 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | |
| 0 | Ciclo Básico | S - M | 3 - 3e | M - M | D | I - Ind | 2 - Ciclo I | 14 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | | |
| 1 | 43010015 Bachiller con orientación en medic | S - M | 4 - 4tc | M - M | B | I - Ind | 1 - Bachel | 26 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 6 | 6 | 4 | 0 | 5 | 1 | 0 | 3 | |
| 1 | 43010015 Bachiller con orientación en medic | S - M | 5 - 5tc | M - M | B | I - Ind | 1 - Bachel | 14 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 5 | 5 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 42060007 Perito mercantil con especializaci | S - M | 4 - 4tc | M - M | A | I - Ind | 3 - Come | 23 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 10 | 2 | 4 | 5 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | |
| 2 | 42060007 Perito mercantil con especializaci | S - M | 5 - 5tc | M - M | A | I - Ind | 3 - Come | 19 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 4 | 5 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | |

Anexo 7: "Nota elevada a la Directora General de Enseñanza Media, Técnica y Superior con fecha 15 de febrero de 1993"



Anexo 8: "Relevamiento Anual 2017" solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén

580023800 - CENTRO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA MEDIA 49 - Relevamiento Anual 2017

http://200.41.238.117/ra/2017/datoscuaderni

3.14 - CARGOS DOCENTES

| | Punto Funcional | | | | Punto de la Pauta Funcional | | | |
|---|-------------------|---------|----------------|------------------|-----------------------------|----------|-------------------------|------------|
| | OTRO (41-0571-03) | Trabajo | Interinos (05) | Un. Cálculo (01) | Contratados | Patentes | Plan. Anual, Propuestas | Reservados |
| Director/Rector | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Regente | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vicedirector / Vicesecretario | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Subgerente | | | | | | | | |
| Asesor de Dirección | | | | | | | | |
| Coordinador de Nivel | | | | | | | | |
| Coordinador de Ciclo Básico | | | | | | | | |
| Coordinador de Secundaria Rural | | | | | | | | |
| Secretario | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Prosecretario | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Auxiliar de Secretario | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otros cargos Directivos o de Jefatura | | | | | | | | |
| Maestro/Profesor por Cargo | | | | | | | | |
| Profesor Titular | | | | | | | | |
| Maestro de Taller | | | | | | | | |
| Maestro de Enseñanza Práctica | | | | | | | | |
| Profesor / Maestro de Lengua y/o Cultura Indígena | | | | | | | | |
| Bibliotecario | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Preceptor | 8 | 2 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Preceptor residente | | | | | | | | |
| Auxiliar Docente | | | | | | | | |
| Auxiliar docente de Lengua y/o Cultura Indígena | | | | | | | | |
| Asesor Pedagógico | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Psicólogo | | | | | | | | |
| Psicopedagogo | | | | | | | | |
| Maestro Especial de Tareas Agropecuarias | | | | | | | | |
| Tutor/Coordinador de Curso | | | | | | | | |
| Tutor Plan Finis | | | | | | | | |
| Coordinador de TTP | | | | | | | | |
| Coordinador de B | | | | | | | | |
| Coordinador de YAP | | | | | | | | |
| Tutor Secundario Rural | | | | | | | | |
| Otros cargos docentes | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Anexo B

Anexo 9: "Relevamiento Anual 2017" solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén

580023800 - CENTRO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA MEDIA 49 - Relevamiento Anual 2017 http://200.41.238.117/ra2017/datosoccuradm

3.15 - CARGOS DOCENTES ATENDIDOS POR SUPLENTE

| | |
|---|-------|
| Total de cargos atendidos por suplentes / reemplazantes | Total |
| | 48 |

3.16 - HORAS CÁTEDRA

| | Planta Funcional | | | | Fuera de la Planta Funcional | | | |
|---|-----------------------|--------------|----------------------------|---------------|------------------------------|-------------|---------------------|---------------|
| | TOTAL (a) (b) (c) (d) | Concurso (a) | Interinos o temporales (b) | Sin Carga (c) | Contratados (e) | Pasados (f) | Planta Auxiliar (g) | Interinos (h) |
| Docentes al dictado de formación general | 303 | 456 | 244 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Docentes al dictado de prácticas profesionales (Tuberos) y (P.P.) | 64 | 36 | 16 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Docentes al dictado de especialización avanzada | 48 | 24 | 12 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Docentes a proyectos/programas especiales | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Docentes a otras actividades/funciones | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Horas cátedra de Maestros y Profesores Titulares | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Interinos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

3.17 - HORAS CÁTEDRAS SEMANALES ATENDIDAS POR SUPLENTE

| | |
|--|-------|
| Total de horas cátedra atendidas por suplentes / reemplazantes | Total |
| | 60 |

3.20 - CARGOS NO DOCENTES

| Cargos | Planta Funcional | | | Fuera de la Planta Funcional | |
|--------------|------------------|------------------------|-------|------------------------------|-------------------------------------|
| | Administrativos | Servicios y mantención | Otros | Contratados | Planta Auxiliar, Pasados, Programas |
| Cubiertos | 4 | 10 | 0 | 0 | 0 |
| No cubiertos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

3.21 - PERSONAL EN ACTIVIDAD EN ESTE ESTABLECIMIENTO CON DESIGNACIÓN DOCENTE

| | Total | Docentes |
|---|-------------------|----------|
| Total docentes en actividad | 1-(1)+(2)+(3)+(4) | 1009 |
| 1 Docentes en actividad sólo por cargo | | 25 |
| 2 Docentes en actividad designados sólo por horas cátedra | | 86 |
| 3 Docentes en actividad designados por cargo y horas cátedra | | 0 |
| 4 Docentes afectado a este establecimiento que no pertenecen a esta planta funcional | | 0 |
| Docentes frente alumnos | | 0 |
| Docentes en otras funciones | | 0 |
| Docentes en tareas pasivas | | 0 |
| Cantidad de docentes frente a alumnos pertenecientes a esta planta funcional afectado a otro establecimiento (no incluir a los contratados) | | 0 |

Anexo 10: "Relevamiento Anual 2017" solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén

3.22 - CANTIDAD DE PERSONAS QUE CUMPLEN CADA UNA DE ESTAS FUNCIONES DOCENTES EN ACTIVIDAD

| | Cantidad de personas | Cantidad de Docentes Docentes |
|--|----------------------|-------------------------------|
| Director/Rector | 1 | |
| Regente | 0 | |
| Procurador / Viceprocurador | 1 | |
| Intendente | 0 | |
| Auxiliar de Dirección | 0 | 0 |
| Coordinador de Nivel | 0 | 0 |
| Coordinador de Ciclo Básico | 0 | 0 |
| Secretario | 1 | 0 |
| Prosecretario | 2 | 0 |
| Auxiliar de Secretarías | 2 | 0 |
| Otros cargos directivos o de jefatura | 0 | 0 |
| Maestro de Taller | 0 | 0 |
| Maestro de Enseñanza Práctica | 0 | 0 |
| Profesor y Maestro de Lengua y/o Cultura e Indígena | 0 | 0 |
| Profesor | 8 | 0 |
| Asesor Docente | 0 | 0 |
| Auxiliar docente de Lengua y/o Cultura e Indígena | 0 | 0 |
| Asesor Pedagógico | 2 | 0 |
| Tutor/Coordinador de Curso | 0 | 0 |
| Tutor Serenidad Rural | 0 | 0 |
| Tutor Plan Feas | 0 | 0 |
| Bibliotecario / Asistente de Medios | 2 | 0 |
| Asesor/Asistente Pedagógico | 0 | 0 |
| Asistente de Laboratorio | 2 | 0 |
| Docente de Área de Ciencias de la Educación, Filosofía, Psicología | 5 | 0 |
| Docente de Área de Lengua, Literatura e Idioma | 3 | 0 |
| Docente de Área de Ciencias Exactas, Matemática, Física y Química e Idioma | 19 | 0 |
| Docente de Área de Ciencias Naturales, Biológicas y de la Salud | 10 | 0 |
| Docente de Área de Geografía, Ecología e Idioma | 5 | 0 |
| Docente de Área de Ciencias Sociales, Humanidades | 15 | 0 |
| Docente de Área de Ciencias Jurídico Sociales | 12 | 0 |
| Docente de Área de Ciencias Agrarias e Interrelacionadas | 0 | 0 |
| Docente de Área de Tecnología y Medios de Comunicación | 8 | 0 |
| Docente de Área informática | 6 | 0 |

Anexo 11: “Relevamiento Anual 2017” solicitado por la Dirección Provincial de Estadística – Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén

180023800 - CENTRO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA MEDIA 49 - Relevamiento Anual 2017 http://200.41.238.117/wa2017/...

| | | |
|--|---|---|
| Docentes de Área de áreas Docentes/as Facultades/Instituciones | 7 | 0 |
| Docentes de Área de Artes | 0 | 0 |
| Docentes de Área de Matemáticas | 0 | 0 |
| Docentes de Área de Idiomas Extranjeros | 0 | 0 |
| Docentes de Área de Educación Física, Deportes y Recreación | 0 | 0 |
| Docentes de Área de Disciplinas Expresivas Artísticas | 0 | 0 |
| Docentes de Área de Formación Ética y Ciudadana | 0 | 0 |
| Psicólogos | 0 | 0 |
| Psicopedagogos | 0 | 0 |
| Formación pedagógica | 0 | 0 |
| Maestro Especial de Tercer Aprobación | 0 | 0 |
| Otras funciones docentes | 0 | 0 |

M.1 – TOTAL ALUMNOS Y SECCIONES/DIVISIONES

| Para cada nivel del establecimiento al 30 de abril de 2017 | Debe completarse para el relevamiento | Alumnos | | Secciones o divisiones (dependientes/independientes) | Secciones múltiples (dependientes/independientes) |
|--|---------------------------------------|---------|---------|--|---|
| | | Total | Varones | | |
| Nivel Inicial | Cuadro 1 | | | | |
| Primario | Cuadro 2 | | | | |
| Secundario / Medio / Polimodal | Cuadro 3 | 302 | 134 | 16 | 0 |

M.1.1 – TOTAL DE ALUMNOS Y SECCIONES/DIVISIONES
Cuadro marcado como SIN INFORMACIÓN / NO CORRESPONDE

M.2 – SI EL ESTABLECIMIENTO POSEE RÉGIMEN DE INTERNADO O ALBERGUE

| Completar la cantidad de alumnos internados por nivel | Alumnos | |
|---|---------|---------|
| | Total | Varones |
| Nivel Inicial | | |
| Primario | | |
| Secundario / Medio / Polimodal | 0 | 0 |

M.3 – BENEFICIARIOS DE SERVICIOS DE ALIMENTACIÓN GRATUITA

| Servicio | Cantidad de Beneficiarios |
|------------|---------------------------|
| Desayuno | 182 |
| Almuerzo | 0 |
| Refrigerio | 0 |
| Merienda | 120 |
| Cena | 0 |

Anexo 12: Encuestas y cuestionarios de preguntas.

ALUMNOS/AS

¿Cómo es esa relación con sus profesores? ¿Y la relación que tienen con sus compañeros del curso y otros? ¿En cuanto a las relaciones que establecían con los maestros en la escuela primaria y ahora con los profesores, hay diferencias o no? ¿Y las conductas de los alumnos en el colegio? ¿Crees que podría mejorarse esa relación? ¿Y en el curso? ¿Y ustedes como alumnos? ¿Cómo es el manejo de conflictos? ¿Y en el trato general con tus compañeros cómo lo ven ustedes? ¿Ahora que están en la secundaria cómo han sido las relaciones, cómo te has sentido con los profesores? ¿Crees que esa relación que tú mantienes con esos profesores se da igual con tus otros compañeros o compañeras? manejo de los tiempos ¿Cuando les queda más tiempo al término de una actividad se producen desórdenes dentro de la sala de clases? ¿Cuáles creen que son las materias que implican más atención por parte de los alumnos? ¿Cuál creen que es la actitud de los estudiantes dentro de la sala de clases, como se comportan los estudiantes? ¿Cómo es la afectividad en el colegio, existe un ambiente de afecto entre profesores y alumnos? ¿Cuál crees tú que es la forma que tienen los profesores de relacionarse con los alumnos dentro de la sala?

| CUESTIONARIO DE ENCUESTA PARA LA MUESTRA DE ALUMNOS SELECCIONADOS | MARCAR LO QUE CORRESPONDA CON UNA "X" | | | | |
|--|---------------------------------------|-----------------|---------------|---------------|---------|
| TEMA:HABILIDADES SOCIALES | Nunca | Muy Pocas Veces | Algunas Veces | Habitualmente | Siempre |
| 1. ¿Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te están diciendo? | | | | | |
| 2. ¿Inicias una conversación con otras personas y luego puedes mantenerla por un momento?¿o continúan en contacto? | | | | | |
| 3. ¿Hablas con otras personas sobre cosas interesan a ambos? | | | | | |
| 4. ¿Eliges la información que necesitas saber y se la pides a la persona cuada? | | | | | |
| 5. ¿Dices a los demás que tú estás agradecido (a) con ellos por algo que hicieron ti? | | | | | |
| 6. ¿Te esfuerzas por conocer nuevas personas por propia iniciativa? | | | | | |
| 7. ¿Presentas a nuevas personas con otros (as)? | | | | | |
| 8. ¿Le dices a los demás lo que te gusta de ellos o de lo que hacen? | | | | | |
| 9. ¿Pides ayuda cuando la necesitas? | | | | | |
| 10. ¿Te integras a un grupo para participar en una determinada actividad? | | | | | |
| 11.¿Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica? (Ayudas a un compañero en esta situación) | | | | | |
| 12. ¿Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones cuando no entendes algo? | | | | | |
| 13. ¿Pides disculpas a los demás cuando has hecho algo que sabes que está mal? | | | | | |
| 14. ¿Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Utilidad que las de las otras personas? | | | | | |
| 15. ¿Intentas comprender y reconocer las emociones que experimentas? | | | | | |
| 16. ¿Permites que los demás conozcan lo que sienten? | | | | | |
| 17. ¿Intentas comprender lo que sienten los demás? | | | | | |
| 18. ¿Intentas comprender el enfado de las otras personas? | | | | | |
| 19. ¿Permites que los demás sepan que tú te interesas o te preocupas por ellos? | | | | | |
| 20. Cuando sientes miedo, piensas ¿por qué lo sienten y luego intentas hacer algo para disminuirlo? | | | | | |
| 21. ¿Te das a ti mismo/a una recompensa después de hacer algo bien? | | | | | |
| 22. ¿Sabes cuándo es necesario pedir permiso para hacer y luego se lo pides a las personas indicadas? | | | | | |
| 23. ¿Compartes tus cosas con los demás? | | | | | |
| 24. ¿Ayudas a quien lo necesita? | | | | | |
| 25. ¿Si tú y alguien están en desacuerdo sobre algo, tratas de llegar a un acuerdo satisfaga a ambos? | | | | | |
| 26. ¿Controlas tu carácter de modo que no se te escapen las cosas de las manos? | | | | | |
| 27. ¿Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu punto de vista? | | | | | |
| 28. ¿Conservas el control cuando los demás te hacen bromas? | | | | | |
| 29. ¿Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas? | | | | | |
| 30. ¿Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| pelearte? | | | | | |
| 31. ¿Le dices a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no te gusta? | | | | | |
| 32. ¿Intentas escuchar a los demás y responder cuando ellos se quejan por ti? | | | | | |
| 33. ¿Expresas un halago o cumplido sincero a los demás o por la forma en que te tratado? | | | | | |
| 34. ¿Haces algo que te haga sentir menos vergüenza? | | | | | |
| 35. ¿Determinas si te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en esa situación? | | | | | |
| 36. ¿Manifiestas a los demás cuando sentis que un amigo no ha sido tratado de manera justa? | | | | | |
| 37. ¿Si alguien está tratando de convencerte de algo, piensas en la posición de persona y luego en la propia antes de decidir qué hacer? | | | | | |
| 38. ¿Intentas comprender la razón por la cual no has podido llegar a un objetivo en alguna situación en particular? | | | | | |
| 39. ¿Reconoces y resuelves la confusión que te produce cuando los demás explican una cosa, pero dicen y hacen otra? | | | | | |
| 40. ¿Comprendes de qué y por qué has sido acusado y luego piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que hizo la acusación? | | | | | |
| 41. ¿Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista, antes de una conversación problemática? | | | | | |
| 42. ¿Decidis lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta? | | | | | |

DOCENTES

En cuanto a la encuesta a los docentes se seleccionará a aquellos que trabajan con los primeros años del turno mañana:

- **Contestar ampliamente las siguientes preguntas ya que serán las bases de fortaleza para el taller que se llevara a cabo. Es necesario que justifique sus respuestas**

1. ¿Qué tipo de relación cree que hay entre usted y los alumnos? ¿Cómo afecta al aprendizaje en general?
2. ¿Qué cosas podrían hacerse para mejorar esta relación?
3. ¿Qué compromisos debe asumir el docente?
4. ¿Qué conflictos observan en el colegio o el aula? ¿cree que la formación que tuvo le proporcione las herramientas para afrontar las diferentes situaciones que se presentan en el colegio y en el aula? ¿Qué cree que falta en la formación profesional?
5. ¿Qué actividades se pueden realizar para solucionar los conflictos que se presentan? ¿Quién cree que debería solucionarlos: docentes o directivos
6. ¿Cree que el taller es una de esas soluciones para los conflictos que se presentan
7. ¿Cree que el taller de aprendizaje socio-educativo y afectivo debe llevarse a cabo todo el año, algunos meses o algunos encuentros?
8. ¿Cree que le corresponde a las instituciones escolares habilitar un espacio de talleres, capacitaciones dirigidas a los docentes dependiendo de los conflictos de cada escuela
9. ¿Hay alguna temática o planteo que quiera agregar como importante para trabajar y que no está en el cuestionario?

ENCUESTA A PROFESORES/AS

-MARQUE CON UNA "X" LA RESPUESTA QUE MÁS SE ADECUA A SU OPINION BASANDOSE EN LA SIGUIENTE ESCALA:

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------|------------------|--------------------|---------------|-------------------|
| ME ES INDIFERENTE | EN DESACUERDO | POCO DE ACUERDO | DE ACUERDO | MUY DE ACUERDO |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Es necesario trabajar en el diagnostico durante todo un trimestre para conocer las potencialidades y dificultades de los alumnos. | | | | | |
| 2 | Deben destinarse horas de clases a talleres y actividades que permitan el desarrollo integral del alumno | | | | | |
| 3 | Las emociones son muy importantes a la hora de enseñar/aprender | | | | | |
| 4 | Se deben coordinar durante todo el ciclo lectivo diversos encuentros de docentes para el desarrollo de la educación emocional, lo que permite crear climas positivos. | | | | | |
| 5 | Es necesario trabajar en el diagnostico durante todo en trimestre para conocer las potencialidades y dificultades de docentes y alumnos. | | | | | |
| 6 | El compromiso docente, más allá de los contenidos, es vital para promover una convivencia positiva, la cual es un fin y un medio a la vez. | | | | | |
| 7 | Siendo una escuela orientada en Medios de comunicación, el modo de comunicarse con pares, alumnos y superiores debería practicarse desde diferentes áreas. | | | | | |

ANEXO 13: Evaluación del impacto de los programas

| PLANILLA DE RELEVAMIENTO DE OBSERVACIONES | | | | | |
|---|-------------------------------------|-----------------------------------|---|--------------------------------------|---------------|
| <i>Fecha</i> | | | | | |
| <i>Actividad Observada</i> | | | | | |
| <i>Horario de Observación</i> | | | | | |
| <i>Otros</i> | | | | | |
| Ejes | Calificación | Se observan Actitudes resilientes | Se observan actitudes positivas, pero falta desarrollar resiliencia | No se observan actitudes resilientes | Observaciones |
| | 1) Vínculos entre pares- alumnos/as | | | | |
| 2) Vínculos docente- alumno/a | | | | | |
| 3) Vínculos entre alumnos/as y la comunidad | | | | | |
| 4) Manifestaciones de violencia | | | | | |
| 5) Manejo de la problemática | | | | | |
| 6) Otros | | | | | |