



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

ÁREA CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

Habilidades sociales y convivencia escolar

*Experiencia de Escuela Rural Teresa García
Huidobro, comuna de San Bernardo
Región Metropolitana*

Alumna: Katherina Fuentes Riveros

Profesora Guía: Cecilia Leblanc Castillo

Tesis para optar al Grado Académico de Licenciado en Trabajo Social

Tesis para optar al Título Profesional de Asistente Social

Santiago de Chile, 2011

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1.- Planteamiento del problema de investigación	10
2.- Preguntas de investigación	13
3.- Objetivos de investigación	13
4.- Hipótesis	14
5.- Estrategia metodológica	15
6.- Variables	17
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I	
ESCUELA Y SOCIEDAD	19
1.- Rol de la escuela en la sociedad	19
2.- Principales funciones de la escuela	22
3.- Transformaciones socio culturales y su impacto en la educación	26
3.1- Antecedentes históricos en la conformación de modelos educativos en América Latina	27
3.2.- Educación en la sociedad de mercado globalizado	30
CAPÍTULO II	
COMUNIDAD EDUCATIVA Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA	37
1.- Consideraciones acerca de la Comunidad educativa	37
2.- La convivencia escolar como aprendizaje de la comunidad educativa	41
3.- Construyendo convivencia escolar desde la interdisciplinariedad	43
4.- Convivencia escolar democrática	51

4.1.-Gestionar la convivencia escolar democrática	52
4.2- Complejidades en la práctica de la gestión escolar	55
CAPÍTULO III	
HABILIDADES SOCIALES	58
1.- Significado de habilidades sociales	58
1.1- Niveles de análisis y dimensiones de las habilidades sociales	60
1.2- Aprendizaje de las habilidades sociales	64
2.- Algunas teorías explicativas de las habilidades sociales	67
3.- Importancia de las habilidades sociales en el contexto escolar	71
SEGUNDA PARTE: MARCO DE REFERENCIA	
CAPÍTULO IV	
POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR	83
1.- Antecedentes de la Política de Convivencia Escolar	83
2.- Principios rectores y orientadores de la Política de Convivencia Escolar	84
3.- Actualización de la Política de Convivencia Escolar	88
4.- Cambio de eje de la Política de Convivencia Escolar	90
CAPÍTULO V	
ANTECEDENTES DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO	95
1.- Centro de Mediación y Convivencia Escolar de San Bernardo	95
2.- Planificación del CMCE para los años 2008 y 2009	99
3.- Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) del año 2009	101
4.- Antecedentes Escuela rural Teresa García Huidobro de San Bernardo	105

TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO VI

SIGNIFICACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES DESDE LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS

110

- 1.- Significación de las Habilidades sociales en el ámbito de las relaciones interpersonales 110
- 2.- Significación de las habilidades sociales en el ámbito personal 130
- 3.- Incidencia de la adquisición de las habilidades sociales en la convivencia escolar 138

CAPÍTULO VII

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS ACERCA DEL PROGRAMA DE APOYO SISTEMÁTICO EN AULA

156

- 1.- Aporte del programa de Apoyo Sistemático en Aula 156
- 2.- Grado de satisfacción de los alumnos 161
- 3.- Convivencia escolar post implementación del programa ASA 168

CONCLUSIONES

179

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

196

APORTES DEL TRABAJO SOCIAL

199

BIBLIOGRAFÍA

205

FUENTES ELECTRÓNICAS

216

ANEXOS

220

- 1.- Operacionalización de las variables 221
- 2.- Instrumentos de recolección de datos 228

INTRODUCCIÓN

En Chile, las grandes transformaciones sociales surgidas en las últimas décadas, producto del acelerado progreso tecnológico y la inclusión del mercado en las esferas de la vida pública y privada, han llevado a la educación, a encontrarse en la actualidad con un sistema que reproduce en la escuela, la lógica de las exigencias de eficiencia y productividad, de orden marcadamente instrumental (Ruz; 2006), dando cuenta de un tipo de modernidad “inacabada” que, como fue planteado por el informe sobre Los desafíos de la educación Chilena frente al siglo XXI en el año 1994, requiere de una reformulación de la educación, para hacer frente a los problemas culturales que se han generado en el país, tales como, los relativos a *“la disgregación de las comunidades básicas y núcleos de pertenencia”* (Lavados;1994:13) y el alto nivel de vulnerabilidad social existente en gran parte de las escuelas públicas del país.

Esta visión respecto la situación educacional Chilena, junto a los estudios realizados por organismos internacionales, tales como el Informe Delors de la UNESCO, en el año 1997, que planteó la necesidad de revisar a nivel internacional, los aspectos éticos y culturales de la educación, para responder a las tensiones del cambiante mundo actual (UNESCO;1997), han llevado al Estado Chileno, durante los últimos 25 años, a destinar esfuerzos en actualizar el sistema escolar, incluyendo en sus programas educacionales, objetivos fundamentales transversales (OFT) orientados a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, *“tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad”* (MINEDUC; 2002(a):19)

Dentro de las estrategias utilizadas para dar cumplimiento a dichos objetivos, el Ministerio de Educación, crea en el año 2001, una Política de Convivencia Escolar, diseñada con el propósito de responder *“a la necesidad de fortalecer el desarrollo y logro de los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en el currículum, así como los principios de convivencia democrática, participativa y solidaria que configuran nuestra visión de país”* (Ibíd:23.)

De acuerdo a lo planteado por MINEDUC, al hablar de convivencia, se hace referencia al potencial que poseen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca. En base a esto, plantea que *“la convivencia escolar, se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los estudiantes”* (MINEDUC; 2009 (b):14), por lo cual, se orienta a favorecer en los estudiantes, el ejercicio responsable de autonomía personal, de respeto hacia las ideas de otros y valoración de los hábitos de trabajo cooperativo, generando espacios, en los cuales cada uno de los estamentos educativos se disponga a establecer relaciones sociales y promover competencias individuales y colectivas, orientadas a “construir condiciones para vivir juntos”, de modo de potenciar la convivencia democrática en el conjunto de la sociedad (Ruz ; op.cit).

En este sentido, la convivencia escolar, se entiende como un proceso de construcción colectiva, en el que participan y son responsables, todos los estamentos de la comunidad educativa y actores sociales involucrados en el proceso de educación, siendo “la escuela”, un eje articulador de los ámbitos socio-culturales, con los propiamente educativos. Como ha sido planteado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura *“La escuela no puede eludir este llamado a ser portadora y difusora en el proceso vincular de los ambientes del entorno cultural con los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes”* (Ibíd:21).

La política de convivencia escolar, contiene en sí misma, las orientaciones éticas, valóricas y operativas, que permiten articular el conjunto de acciones que los establecimientos educacionales requieren para la formación en “valores de convivencia” y su implementación. Sin embargo, llevarla a la práctica, ha sido un gran desafío, puesto que ha implicado buscar mecanismos, para transmitir a las comunidades educativas su importancia en el proceso de formación de los estudiantes, tanto en la calidad de sus relaciones interpersonales, como en el mejoramiento de los aprendizajes.

En este contexto, en el año 2009, junto con la modificación a la norma que ordena el sistema educativo, plasmado en la Ley 20.370 Ley General de Educación LGE, el Ministerio de Educación ha considerado necesario realizar una actualización en la Política -lo cual se encuentra en pleno proceso de ejecución- con el propósito de relevar la convivencia escolar como un eje central, que sostenga el proyecto educativo, asumiendo el desafío como una responsabilidad social por parte de la comunidad educativa y local (MINEDUC; op.cit(b)).

El Ministerio de Educación, ha planteado que la decisión de reeditar la Política de convivencia escolar, se fundamenta principalmente en el análisis de una investigación de tipo cuali-cuantitativa encargada a la Universidad de Chile (2008), que da cuenta, del proceso que han vivido los establecimientos educacionales en el transcurso de estos años de implementación, desde la mirada de los distintos estamentos de las comunidades educativas, a nivel nacional.

En el manual de convivencia escolar elaborado a fines del año 2009, el MINEDUC destaca las siguientes conclusiones: *“se observa un déficit en el logro formativo de las escuelas; se ha desperfilado el sentido y alcance de los principios orientadores de la Política; se instalaron reglamentos y se normalizaron las propuestas, pero no hay por parte de los actores, apropiación del sentido de una sana convivencia” (Ibíd:7).*

De esta manera, se da cuenta, de la importancia de trasladar el eje de su implementación que hasta ahora estaba centrado en aspectos más bien normativos, vinculados al diseño de reglamentos y manuales de convivencia, a uno orientado al proceso de formación de los y las estudiantes en tanto sujetos individuales y sociales, planteando la importancia de incorporar a la colectividad local (barrio, comuna), en los proyectos educativos, dado que *“no es posible pensar la convivencia escolar como una responsabilidad exclusiva de la institución escolar, por su gran complejidad y alcances sociales” (Ibíd.:10).*

Si se considera, que la escuela como institución social básica de la sociedad, ha sido concebida históricamente como un espacio de formación humana, que junto con promover el desarrollo cognitivo de los sujetos, se orienta a la transmisión cultural de normas y costumbres, inherentes al contexto socio-histórico y político, en que se encuentre; sería posible decir, que es probable, que lo que se aprecia en el estudio de la Universidad de Chile, sea un reflejo de la fragmentación social que existe en la actualidad en nuestro país, que así como pasa en el resto de América Latina, se relaciona con una individualización de lo social, donde *“nos encontramos ante nuevos estilos de vida y experiencias biográficas parceladas, con espacios urbanos, ámbitos de sociabilidad y campos de interacción, igualmente fragmentados”* (Saraví; 2009:48).

Resulta inquietante abordar el problema que se ha suscitado en el proceso de implementación de la Política, porque pareciera que se escapa a la voluntad política y se vincula más bien al mundo de lo subjetivo, de las relaciones interpersonales.

A grandes rasgos, se puede mencionar las siguientes líneas de acción, utilizadas en el proceso de implementación de la Política en la Región Metropolitana:

- a) Perfeccionamiento docente y paradocente, orientado a brindar orientaciones técnicas y metodológicas sobre la gestión democrática de la convivencia escolar;
- b) Elaboración de reglamentos de convivencia, que pretenden la participación activa de todos los estamentos de la comunidad educativa, generando un proceso de interacción escolar basado en la reflexividad;
- c) Estrategias de planificación docente, con el propósito de favorecer el aprendizaje de una sana convivencia, principalmente en el área de resolución de conflictos.

Los lineamientos antes mencionados, coinciden con lo planteado en el estudio de La Universidad de Chile, en tanto a que dichas estrategias, se vinculan más a los aspectos normativos de la Política, que a “*una apropiación del sentido de sana convivencia*” (MINEDUC; *op cit(b): 7*). Sin embargo, cada uno de los establecimientos educativos posee una experiencia particular, y pasado estos ochos años desde el momento en que se diseñó la política, una historia, respecto el modo de llevarla a la práctica.

Dentro de las experiencias particulares de instalación de la Política, en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, se puede destacar algunas, que han apostado por integrar diversos matices en su implementación, como por ejemplo, algunas escuelas de la comuna de San Bernardo, que con el apoyo de profesionales del área social, del Centro de Mediación y convivencia Escolar de la comuna (CMCE), han desarrollado estrategias orientadas a mejorar la calidad de la convivencia escolar, en espacios educativos de alta vulnerabilidad social, con el propósito de fomentar una cultura educativa desde el aprendizaje recíproco, a partir de la promoción y desarrollo de habilidades sociales de sus estudiantes, basándose en la idea de que las prácticas de una sana convivencia escolar, surgen en el ámbito de las relaciones sociales, a partir del diálogo entre los diferentes actores. (Centro de Mediación y Convivencia Escolar; 2008)

Frente al escenario actual, planteado por el estudio de la Universidad de Chile, recoger la experiencia de algún colegio que haya trabajado en la línea del desarrollo de habilidades sociales junto al Centro de Mediación y Convivencia Escolar de San Bernardo, a través de una investigación de campo, se presentó como una posibilidad de profundización en la temática, permitiendo realizar una aproximación a una experiencia que ha integrado la participación de la comunidad local, desde la interpretación personal que los alumnos y alumnas, otorgan a la convivencia escolar y al desarrollo de habilidades sociales, ofreciendo así, una oportunidad de retroalimentación para la propia comunidad educativa, y un aporte a las investigaciones socio-educativas que se están llevando a cabo en la actualidad.

1.- Planteamiento del problema

Abordar la convivencia escolar desde la inclusión de actores locales, a través de la perspectiva del desarrollo de habilidades sociales en espacios educativos de alta vulnerabilidad, implica reconocer que existe por parte de la escuela una gran responsabilidad social, en tanto apuesta por la incorporación de agentes externos que colaboren en el proceso de formación individual y colectiva de los miembros de la comunidad, con el propósito de favorecer las relaciones sociales y generar una “cultura de convivencia escolar” entre sus integrantes.

De acuerdo a Bazán (2006), las habilidades sociales, hacen referencia a “*dispositivos de regulación de la vida social, que se materializan en los modos de interacción social cotidiana, en las normas sociales y en general en el conocimiento social*” (Ibíd: 217), siendo competencias utilizadas exclusivamente en el ámbito de la interacción social, donde la acción comunicativa juega un rol fundamental.

En la interacción social, es importante considerar, que el fenómeno de coexistir con otros tejiendo vínculos, fortaleciéndolos o debilitándolos, es una construcción evolutiva, individual y socio-histórica, que implica situarse en un contexto socio político y cultural determinado, y a la vez, considerar la elaboración que realiza la persona en su proceso de interpretación de la realidad - en tanto se relaciona consigo mismo, con otros y con su entorno- a partir de su construcción como ser social, desde lo lingüístico. (Echeverría; 2003)

En este sentido, se considera el aprendizaje como una experiencia social, donde se “aprende con otros” en el proceso de negociación de significados, en un contexto determinado, siendo el lenguaje, una herramienta mediadora en el campo de interacción de ideas, representaciones y valores.

Siguiendo esta línea teórica, el Centro de Mediación y Convivencia Escolar de la comuna de San Bernardo, desarrolla desde el año 2007, un programa interdisciplinario de Apoyo Sistemático en el Aula (ASA), donde profesionales del área social, trabajan en forma colaborativa con el docente de aula, apoyándolo en el fortalecimiento de sus prácticas docentes propuestas por los Objetivos Fundamentales Transversales del Ministerio de Educación, en torno a la resolución pacífica de conflictos y a la promoción e instalación de habilidades sociales, con el propósito de favorecer la convivencia escolar y las relaciones interpersonales en diversos contextos sociales, a partir del trabajo conjunto con la comunidad educativa. (CMCE; op.cit.)

El proceso de implementación de dicho programa, se inicia como un proyecto de intervención en cinco escuelas, basado en el marco del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) de San Bernardo, en el cual se propone fortalecer el área de Convivencia Escolar y Apoyo a los estudiantes, mediante la integración de programas que convergen en una mirada común, multidisciplinaria, que derivan de conceptos que ubican a las y los estudiante como una realidad trascendente, multidimensional, única e irrepetible. (PADEM; 2008 (a))

Para la elección de las cinco escuelas, se consideró los criterios propuestos en el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal. Sin embargo, el CMCE, con el propósito de difundir el programa ASA y lograr una mayor cobertura, ha aumentado la cantidad de establecimientos educacionales intervenidos, de acuerdo a la disponibilidad de recursos humanos, técnicos y financieros.

Hasta el año 2009, el CMCE, ha logrado implementar el programa de Apoyo sistemático en Aula (ASA), en 16 escuelas pertenecientes a la Corporación de Educación de San Bernardo, existiendo por parte del equipo técnico, una evaluación positiva por el logro de cobertura, correspondiente al 35% de los establecimientos municipales de la comuna, lo cual, conforme a la evaluación de proceso realizada en cada establecimiento al momento de su ejecución, da cuenta de un avance en lo que respecta instalar la temática de desarrollo de habilidades sociales y resolución pacífica de conflictos en las escuelas.

Al considerar que el programa de Apoyo Sistemático en Aula, hace referencia al desarrollo de competencias personales y relacionales aprendidas por alumnos y docentes a lo largo del tiempo, en un proceso de interacción social, surgió la interrogante respecto de la incidencia que el programa ha tenido en las comunidades educativas intervenidas.

Dentro de los aspectos principales, se consideró relevante indagar acerca de la percepción de los alumnos, sobre el desarrollo de habilidades sociales en el contexto de convivencia escolar, entendiendo la percepción como *“el proceso cognoscitivo que permite a los sujetos elaborar las informaciones provenientes del entorno de forma activa, para convertirlas en totalidades organizadas dotadas de sentido y significado, en un acto de reconstrucción interpretativa”* (Fuentes; 2009:3)

La presente investigación, ha sido realizada en la Escuela rural *Teresa García Huidobro*, lugar en el cual se implementó el programa de Apoyo Sistemático en Aula, durante los años 2008 y 2009, por una trabajadora social del Centro de Mediación y Convivencia Escolar de la comuna de San Bernardo.

2.- Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiarán este estudio, son:

¿Qué significado le otorgan los alumnos de la escuela básica rural Teresa García Huidobro, que participaron del programa de Apoyo Sistemático en Aula durante los años 2008 y 2009, al desarrollo de habilidades sociales, en el contexto de convivencia escolar?

¿Cuál es la opinión que poseen los estudiantes de la escuela básica rural Teresa García Huidobro, que participaron del “programa de Apoyo Sistemático en Aula” durante los años 2008 y 2009, respecto de la implementación del mismo?

3.- Objetivos de investigación

Objetivo General N° 1

Describir la percepción respecto a la significación que estudiantes de la escuela rural Teresa García Huidobro de San Bernardo, participantes del programa de Apoyo Sistemático en Aula entre los años 2008 y 2009, le otorgan al desarrollo de habilidades sociales en el contexto de convivencia escolar.

Objetivos específicos:

- Identificar la percepción que tienen los alumnos participantes del programa ASA respecto al significado de las habilidades sociales en el ámbito interpersonal.
- Determinar la significación y valoración que tienen los alumnos participantes del programa ASA respecto de las habilidades sociales en el ámbito del desarrollo individual.
- Determinar la percepción respecto a la incidencia de la adquisición de habilidades sociales en la convivencia escolar, por parte de los alumnos de la escuela rural Teresa García Huidobro, participantes del programa ASA.

Objetivo General N° 2

Caracterizar la opinión acerca del programa de Apoyo Sistemático en el Aula (ASA), implementado en la escuela básica rural Teresa García Huidobro durante los años 2008 y 2009, por parte de los alumnos participantes del mismo.

Objetivos específicos:

- Determinar el aporte o no, percibido por los alumnos respecto a la implementación del programa ASA en la escuela rural Teresa García Huidobro, en el contexto de convivencia escolar.
- Definir el grado de satisfacción de los alumnos, respecto a la implementación del programa de Apoyo Sistemático en Aula entre los años 2008 y 2009, en la escuela rural Teresa García Huidobro.
- Establecer por parte de los alumnos, la opinión sobre la convivencia escolar post implementación del programa ASA, en la escuela rural Teresa García Huidobro.

4.- Hipótesis de la investigación

Hipótesis N° 1

La construcción de significado respecto de la importancia de las habilidades sociales en el contexto de convivencia escolar, depende de la aproximación práctica que exista entre las habilidades sociales y las prácticas relacionales, que los alumnos establecen con los distintos actores de la comunidad educativa.

Hipótesis N° 2

La valoración respecto del programa de Apoyo Sistemático en Aula, es independiente de los significados que los alumnos atribuyen a la convivencia escolar.

5.- Estrategia Metodológica

5.1.- Tipo de estudio

El siguiente, es un estudio de carácter transeccional descriptivo, que como tal, pretende analizar de manera precisa un fenómeno específico y sus componentes, con motivo de dar a conocer la percepción de los sujetos informantes respecto a una temática específica, con datos recolectados en una fracción única de tiempo. (Hernández, Fernández y Baptista; 1998)

Se considera una investigación de tipo no experimental, puesto que se observa una situación ya existente, en la cual los sujetos de estudio se encuentran en su contexto habitual y el investigador no tiene control directo sobre las variables. (Ibíd)

Su enfoque, será de tipo mixto, integrando análisis cualitativo y cuantitativo. Cualitativo, al relevar información personal correspondiente a las ideas y/o juicios emitidos por un grupo determinado de personas respecto a una temática y, cuantitativo, porque algunos de los aspectos a investigar, se podrán generalizar y ser analizados con instrumentos estadísticos.

5.2.- Universo

El Universo corresponde a veintisiete alumnos de la escuela rural Teresa García Huidobro, que durante los años 2008 y 2009 participaron del “Programa de Apoyo Sistemático en Aula”, propuesto por el Centro de Mediación y Convivencia Escolar de San Bernardo.

5.3.- Muestra

En esta investigación se ha definido la muestra equivalente al universo, al considerar su acotado tamaño y la oportunidad que reviste, para recoger el mayor número de impresiones por parte de los sujetos participantes.

Para el estudio cuantitativo, se contempló la participación de veintisiete alumnos que durante el presente año cursan sexto y séptimo básico en la escuela rural Teresa García Huidobro y que participaron en el Programa de Apoyo Sistemático en Aula entre los años 2008 y 2009, en dicho establecimiento educacional.

Para el estudio de carácter cualitativo, se seleccionó de acuerdo al criterio de sujeto/tipo, a ocho alumnos/as representativos de cada curso, con las características antes mencionadas.

5.4.- Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos, pretenden medir las variables definidas en el estudio, a través de instrumentos de medición, que aportan los registros necesarios para analizar y vincular los conceptos abstractos, con la información empírica. (Ibíd).

De acuerdo al enfoque de la presente investigación, se ha seleccionado el cuestionario como técnica cuantitativa de recolección de datos y grupo focal para profundizar en el análisis cualitativo.

5.5.- Técnicas de análisis de la información

La información aportada por los instrumentos de recolección de datos, fue analizada de acuerdo a las características propias de cada instrumento.

Para el cuestionario, se utilizó el programa de análisis estadístico para las ciencias sociales SPSS.

Para el Focus Group, se utilizó la técnica de análisis de contenido, según categorías de respuestas.

6.- Variables

- Percepción respecto a la significación de las habilidades sociales.
- Opinión acerca del “programa de Apoyo Sistemático en Aula” (ASA), implementado durante los años 2008 y 2009, en la escuela teresa García Huidobro de la comuna de San Bernardo.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

ESCUELA Y SOCIEDAD

La escuela, representa un espacio importante para la sociedad, en tanto ha asumido históricamente, el rol de formación y educación de las nuevas generaciones, sobre las bases políticas, sociales, económicas y culturales, de cada espacio geográfico en el que se encuentre.

Este proceso, la convierte junto con la familia, en una de las instituciones sociales más importantes en el desarrollo de las personas, motivo por el cual, se hace necesario estudiarla, para comprender la importancia que reviste y el papel que juega en la sociedad actual.

El presente capítulo, ofrece una mirada global respecto de las principales funciones de la escuela en el desarrollo de la sociedad, y de las condiciones históricas que contextualizan su evolución en América Latina. Entrega además, una mirada acerca de las características que posee la educación en el contexto global actual y la importancia de repensar las prácticas pedagógicas, para hacer frente a la tendencia de fragmentación y creciente vulnerabilidad social, reflejada en el espacio educativo.

1.- Rol de la escuela en la sociedad

La escuela en su calidad de institución social, ha sido la encargada de velar por la socialización y transmisión de los valores y patrones culturales, inherentes a cada sociedad. Desde la perspectiva sociológica explicativa de Bourdieu, la escuela garantiza la reproducción de la estructura social, a partir de un “sistema escolar”, que permite dar continuidad a las formas de pensar y actuar que la sociedad ha establecido, con el fin de mantener un equilibrio socio cultural (Bourdieu; 1997^(a)). Es decir, la escuela mantiene y reproduce, las características culturales propias que poseen los individuos, que han sido

internalizadas en los primeros años de vida en su entorno familiar, a través de lo que Bourdieu llamó “Habitus”. En el diccionario crítico de ciencias sociales, este concepto es entendido como:

“El habitus, en tanto que sistema de disposiciones durables y transferibles que funciona como base generadora de prácticas estructuradas y esquemas perceptivos objetivamente unificados, está en interacción con determinadas condiciones históricas objetivas de existencia, y es producto de la incorporación de la división de clases existente en la sociedad, de específicas relaciones de poder. El habitus se adquiere en la familia, es interiorizado desde los primeros años, exige una inmersión en un determinado estilo de vida, y se manifiesta a través del gusto, del lenguaje, de las buenas maneras, del estilo, e implica determinadas formas de percibir el mundo, de pensar, valorar, sentir y actuar” (Varela; 2009:s/p).

Si se considera que, la manera en que los individuos perciben el mundo, está ligada a la posición que éste ocupa en el mundo social, es posible plantear que el rol de la escuela reproduce las desigualdades sociales, pues comienza su tarea, legitimando el contexto en que se encuentra, sin cuestionar la interiorización que cada sujeto hace de las estructuras sociales y de su posición en el mundo. *“La Escuela puede naturalizar y ocultar las desigualdades sociales, al transformar las diferencias de clase en desigualdades individuales, en desigualdades de talento y de capacidades individuales en el acceso y apropiación de “la cultura” ” (Ibíd: s/p)*

Considerando lo anterior, la educación a través de su proceso de socialización sistemática, responde a las necesidades de la sociedad, ofreciendo distintos tipos de educación. *“Esto conduce a la necesidad de transmitir una base común a todos los individuos, garantía de la cohesión social, y una dimensión diferenciada o especializada, que prepara para el trabajo” (López; 2003: 39).*

Según Durkheim (1996), es ese ideal de educación, el que permite la subsistencia de la sociedad, entregando a sus miembros una homogeneidad, cuya misión es, producir en el niño (sujeto de la educación), ciertos estados de carácter físicos, mentales y morales, que la sociedad a la que pertenece considera necesarios fomentar, y a la vez, ciertos estados, que el grupo social específico al que pertenece, ya sea, familia, casta o profesión, cree que deben ser instalados en todos aquellos que lo conforman.

Ahora bien, si se observa a nivel micro, cada escuela posee una cultura propia, formada por el conjunto de interacciones que se generan en su interior, y por la relación que existe entre ésta, las políticas educativas y la “cultura legitimada”, lo cual se traduce en un conjunto de representaciones simbólicas que se interrelacionan entre sí, o bien, en una cultura que se forma a sí misma, por los significados y comportamientos generados en cada escuela y, por las determinaciones de la política educativa, que las diferentes instancias administrativas, elaboran para acomodar las prácticas escolares a las exigencias del escenario político y económico de cada época y cada lugar. (Pérez; 2004 (a)).

“Las tradiciones, costumbres, rutinas e inercia, que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social, de los grupos que constituyen la institución escolar”. (Ibíd: 127)

De esta manera, es preciso concebir la escuela desde una mirada global, donde se integre la dinámica interaccional de cada espacio educativo, las estructuras organizativas existentes para dicho propósito y las características del contexto social, político, económico y cultural de cada período histórico, que permitirán entender, la lógica de la apropiación por parte de los individuos respecto a la “jerarquía social” -entendida como el lugar que ocupan en un determinado espacio- y a las significaciones que otorgan a su mundo de relaciones interpersonales.

2.- Principales funciones de la escuela

En su conjunto, el sistema escolar puede entenderse como el mecanismo que la sociedad ha establecido para organizar y llevar a cabo el proceso educativo. Conforme a su realidad particular, integra “*estructuras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones simbólicas*” (Goodman, citado en Pérez; op. cit. (a): 147), articulando una forma singular de ejercer su rol educativo, a través de la mediación entre el individuo y su entorno socio-cultural, en la construcción y transmisión de significados.

Para entender el sistema escolar y su rol social, es necesario mencionar algunas funciones específicas de la escuela, entre ellas: la función socializadora, instructiva y educativa, complementarias entre sí.

Función socializadora

Como fue planteado, la escuela, ha ejercido históricamente una gran influencia en el proceso de transmisión de la cultura social dominante, en su calidad de institución social básica de la sociedad. Conforme se han producido transformaciones sociales, las instituciones e individuos que la conforman, han adoptado valores y actitudes asentadas en la sociedad, influyendo de manera directa sobre la construcción de significados y el proceso de aprendizaje de dichas conductas. Esto, a través de un “*influjo polimorfo, cambiante y omnipresente de la cultura anónima dominante, que se ejerce a través de los intercambios `espontáneos´ y `naturales´, que van condicionando el desarrollo de las nuevas generaciones en sus formas de pensar, sentir, expresarse y actuar*” (Ibíd: 256), conformando así un proceso de mediación entre el desarrollo de cada uno de los individuos y la socialización cultural por parte de la escuela.

La función de socialización de la escuela, se manifiesta a través de la cotidianidad: en los vínculos interpersonales, en el diálogo entre los diversos actores, en los discursos existentes, y en todo aquello que se realiza de manera habitual, está transmite pautas de comportamiento en un grupo determinado de personas.

Esta función socializadora, se puede apreciar por ejemplo, en la gran fuerza de la cultura mediática corporativa, que en la actualidad, se ha orientado hacia el público infanto-juvenil, transformándose en una “cultura popular” a través de la cual niños y jóvenes a nivel mundial, aprenden sobre sí mismos y sobre cómo relacionarse con los demás, dentro de un contexto idealizado que juega con la inocencia como valor instalado en el imaginario colectivo. *“Detrás de la noción de fantasía y entretenimiento que fomenta esa pérdida de fe en las instituciones públicas y en la política participativa y democrática, hay un modelo pedagógico que incita a los que participan de la cultura Disney a convertirse en ciudadanos y ciudadanas callados”* (Giroux; 2001(a) :113), siendo tal la influencia mediática, que a través de programas televisivos y cinematográficos, se ha transmitido a la escuela un modelo de regulación cultural, que influye directamente en el intercambio cotidiano entre los miembros del sistema escolar.

La escuela en su rol de socialización, reproduce los elementos aportados por el contexto socio-cultural, responde a la transmisión de una estructura organizacional, otorgada por lineamientos políticos en materias de educación, y construye a su vez, una dinámica propia, en la cual instala y promueve pautas de comportamientos y formas de relación entre sus miembros, a partir de un contexto físico y psico social determinado. Lo anterior, la transforma en un complejo y múltiple agente de mediación y socialización, que apunta hacia las nuevas generaciones transformándose continuamente, de acuerdo a los cambios sociales, culturales, políticos y económicos existentes.

Función instructiva

De manera complementaria, la función instructiva de la escuela, se orienta a transmitir a los individuos que participan en ella, el marco normativo y regulatorio establecido, para ser aceptado como miembro activo y productivo de la sociedad.

Este proceso denominado enculturación, es realizado a través de la actividad de enseñanza – aprendizaje, con el propósito de preparar el capital humano social y fortalecer la socialización espontánea de los sujetos, mediante la práctica sistemática de regulación en los modos de organizar la convivencia y por ende de establecer relaciones inter personales, lo cual implica “*establecer los límites y formas correctas, que dictan qué es apropiado y que no en el marco de una sociedad*” (Martínez; s/f).

Esta función desarrollada por la escuela, se ocupa entonces, de “*compensar las deficiencias de los procesos espontáneos de socialización*” (Pérez; op. Cit(a): 256), buscando nivelar los deferentes ámbitos del saber, desde las respectivas posibilidades, que ofrece cada grupo humano. Así mismo, se encarga de garantizar que cada individuo desempeñe bien sus roles y se adapte a lo establecido por la sociedad, pues entrega los códigos y destrezas físicas e intelectuales, requeridas en dicho ámbito y a la vez que regula y discrimina, a quienes entregar las herramientas necesarias, para las determinadas funciones requeridas.

En este sentido, se puede decir, que existe una tendencia innata por parte de la escuela, para aplicar criterios de selectividad y/o diferenciación, tanto económica como social, en función de mantener un equilibrio cultural y asegurar el futuro funcionamiento del mercado laboral, entendido como “capital humano”.

Función educativa

Si se considera que existe en cada una de las funciones, un nivel o tipo de mediación, la función educativa, correspondería a una tercera forma de mediación, que ya no sólo consiste en reforzar los ámbitos de socialización y entregar contenidos para una mejor adaptación al mundo social, sino que, es aquella orientada a *“estimular y facilitar el contraste reflexivo de los individuos sobre sus propias construcciones mentales”* (Pérez; 1997(b): 58).

Para la escuela, esta función hace referencia a la posibilidad de tomar todos los contenidos, herramientas, experiencias y “elaboraciones simbólicas” que el sujeto posee, para contribuir en el proceso de construcción de un individuo, que elabora autónoma y críticamente su manera de pensar y actuar.

“La función educativa de la escuela requiere de una comunidad de vida, de participación democrática, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, de discusión abierta sobre la bondad y sentido antropológico de los influjos inevitables del proceso de socialización... Un centro educativo donde se aprende porqué vivir democráticamente significa participar, construir cooperativamente alternativas a los problemas sociales e individuales, fomentar la iniciativa, integrar diferentes propuestas y tolerar la discrepancia”
(Ibíd.:60)

Desde esta perspectiva, existe una gran complejidad para la escuela como institución social, ya que su “deber ser” es transformarse en un espacio democrático, que permite recrear la cultura, a partir de un continuo intercambio de experiencias entre sus integrantes, que garantice participación y desarrollo individual.

3.- Transformaciones socio culturales y su impacto en la educación

La idea de la escuela como institución social educativa, implica considerarla como una formación social, porque si bien es la encargada de reproducir la sociedad en que se encuentra, es a la vez “formada” a partir de la sociedad (Ianni; 2003), por lo cual no está ajena, a las transformaciones socio culturales y/o crisis socio políticas de un lugar determinado.

Desde una mirada histórica, si se observan las distintas civilizaciones, es posible apreciar que los modelos educativos, se encuentran en directa relación con el tipo de sociedad de la época, a partir de la conjugación de elementos como, la estructura social, procesos productivos, marcos normativos y socioculturales, que se relacionan y transforman entre sí, de acuerdo al contexto global en el cual se sitúa la sociedad.

Durkheim, (op. Cit.), plantea que cada sociedad en un período determinado de su desarrollo, impone a los individuos un sistema educacional, pertinente a los fines perseguidos por el conjunto de la sociedad.

“En las ciudades griegas y latina, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo, una personalidad autónoma...En el medioevo, la educación era ante todo cristiana; en el renacimiento adopta un carácter mas laico y literario; hoy en día, la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación, el puesto que el arte tenía antaño.”
(Ibíd.: 46)

De esta manera, hace referencia a que no existe un tipo de educación ideal, puesto que siempre, los modelos educativos se han conformado a partir de las exigencias de la sociedad, con el propósito de transmitir a las nuevas generaciones un ideal de ser humano, desde el punto de vista intelectual, físico y moral.

3.1- Antecedentes históricos en la conformación de modelos educativos en América Latina

Los sistemas educativos, se han ido transformando conforme los sucesos históricos y las exigencias de la sociedad de cada período. En términos generales, es posible plantear que en estos dos últimos siglos, existe un fuerte influjo de dos grandes modelos de conformación societal, que son, la sociedad industrial de estados-nación y la sociedad posindustrial globalizada, las cuales se han ido conformado a partir de los cambios a nivel estructural, cultural, ideológico y subjetivo, tanto en los aspectos de lo individual, como en lo colectivo. (Garretón; 2000).

Si se hace una revisión de los principales factores que han influido en el desarrollo de la educación en Latinoamérica, se puede apreciar que la coalición de los actores políticos y económicos, se han traducido en ciertas lógicas de razonamiento, que han influenciado fuertemente las políticas de Estado y sus programas educativos, por tanto, si se desea comprender la conformación del actual modelo educativo, es necesario observar las dimensiones y elementos que se han articulado para dar paso a su conformación.

Desde inicios del siglo XX, las grandes transformaciones en el ámbito productivo, que dan paso a una economía industrializada, llevan al Estado a fortalecer el sentido de cohesión social, diseñando estrategias que promuevan la educación pública, para todos los nuevos actores sociales, surgidos de los grandes movimientos de masas hacia las zonas de desarrollo industrial.

Como rasgo característico, estas sociedades, presentaron la confluencia de la organización política y social, en un espacio territorial determinado, en el cual la toma de decisiones, se centra en el Estado y se expresa en las instituciones sociales, como la escuela, concebida como espacio de internalización de una herencia cultural, donde “*se producen o reproducen conocimientos y se prepara (a las personas) para la ciudadanía y el trabajo*” (Ibíd.:34). En este mismo sentido, el autor plantea, que dicha expresión, se

traduce de igual forma en la familia, que en su calidad de institución social, transmite por ejemplo, una relación entre conyugalidad y parentalidad, que no existía antes.

En este sentido, se entiende que el modelo educativo, se centra en cumplir una función instrumental al servicio de los objetivos políticos y económicos de la época, que dicen relación con la necesidad de transformar el sistema educativo en una actividad propia del Estado y sus instituciones.

En este período, el Estado, crea una burocracia estatal y se orienta a tener una mayor cobertura educacional que refleje una posibilidad de movilidad social, producto del acelerado desarrollo industrial y las grandes migraciones. Así mismo, se orienta hacia una progresiva especialización, tanto en el aumento del cuerpo docente, como en la posterior diversificación en la oferta de ocupaciones sociales.

Paulatinamente, la educación comienza a cumplir los requerimientos del modelo económico, orientando su gestión al control social y a un proyecto educativo que aportara estabilidad política y social. Sin embargo, este aumento centrado más en lo cuantitativo, no hizo más que *“reforzar la diferenciación del trabajo manual/ no manual, que tanto ha marcado a la sociedad latinoamericana”* (Casassus; 2003(a): 40).

En el intento de comprender en mayor profundidad los lineamientos políticos de la educación en este período, se recoge la visión ofrecida por Casassus (Ibíd.), acerca de los factores asociados al logro educativo, distinguiendo cuatro etapas, que contemplan las diversas lógicas de acción, utilizadas en el diseño y gestión de las políticas públicas. Cabe destacar que para el autor, las diferentes etapas, pueden ser tipificadas por relaciones causales, entre dos factores (“x” e “y”), donde “x”, representa un tipo de situación o acción e “y” representa las variaciones en el logro obtenido:

a) Lógica desarrollista: Surgida a fines de los años 50'. Su premisa principal en la planificación de políticas educacionales, era mejorar el acceso a la educación, para disminuir la desigualdad social.

La idea de calidad, se asocia a la ampliación de la oferta educativa y al incremento de las tasas de matrícula escolar. La educación consideraba su aporte al desarrollo económico, a partir de la creación de escuelas o centros de capacitación, orientados al entrenamiento de habilidades técnicas, que permitieran el acceso a los diversos puestos de trabajo.

Es un período en el que predomina el interés en lo cuantitativo, existiendo *“una débil vinculación causal, entre las políticas y el resultado o producto”* (Ibíd:73).

La representación de esta lógica es: Si amplió “x”, sucederá “y”.

b) Lógica estructuralista: En los países mas avanzados, surge a mediados de los años 60', donde, luego de ampliar la oferta educacional, se constató que continuaba existiendo fracaso escolar y condiciones de desigualdad, principalmente en los sectores de mayor pobreza.

Frente a esto se realizaron diversos estudios, que relevan la importancia de las condiciones de vida familiar y contexto inmediato de los sujetos, en los resultados académicos, dando como resultado la inclusión de variables socio culturales en las políticas educacionales, en la idea de mejorar la calidad de la educación.

Esta lógica está representada por la siguiente idea: Si se tiene una familia/cultura “x”, ocurrirá “y”.

c) Lógica mecanicista: Posterior a la idea de la influencia de los factores socioculturales, surge en los años 70' una fuerte crítica, en tanto se considera que no es la diversidad cultural la que genera deficiencias en la calidad educacional, sino que son los aspectos relativos a la estructura escolar, sus carencias, las que generan tal déficit.

Bajo estas premisas, la lógica mecanicista, introduce en las políticas educativas, la idea de que en la medida que se pueda detectar los aspectos necesarios para la mejora estructural de las escuelas, se obtendrán mejores resultados. Es decir, son los insumos los que producen buenos resultados, por tanto es importante asegurar su calidad. En esta lógica, la representación es: Si introduzco “x”, sucederá “y”.

d) Lógica gerencial: Correspondiente a la década de los años 90'. Es una época que pone énfasis en el resultado académico, más que en lo relativo a la mejora de los insumos. Las políticas educativas, se orientan a mejorar la calidad educacional diseñando estrategias que integran las variables socioculturales, lo académico y los elementos relativos a la estructura institucional.

Bajo los aspectos antes mencionados, la lógica gerencial, apuesta por una mayor eficiencia y productividad en la gestión educativa, por tanto la representación es: Si hacemos "x", ocurrirá "y".

3.2.- Educación en la sociedad de mercado globalizado

Siguiendo con la idea planteada respecto del desarrollo de los modelos educativos, sería posible decir, que la educación actual posee una lógica consumista, que integra los principios gerenciales de eficiencia y productividad, con los valores del consumo, reflejados en una creciente tendencia a valorar el éxito personal, a partir de indicadores que manifiestan el acceso o no, a los bienes y/o servicios ofrecidos por la sociedad. Esta lógica, podría entonces tipificarse como: Si adquirimos "x", obtendremos "y".

Ahora bien, si se retoma la idea propuesta por Garretón (op. Cit.), acerca de la sociedad pos industrial globalizada, es posible plantear, que su conformación está dada a partir de factores como: la actual difusión en las fronteras geográficas, en tanto el predominio de capitales transnacionales en las inversiones locales y por las nuevas formas de reproducción, que destacan la importancia del acceso a las redes informáticas de comunicación y la biotecnología, entre otros. Es decir, es un tipo societal, formado y caracterizado por el consumo y la comunicación. *"(Entendiéndose esto como,) lo social y lo cultural, a diferencia de la sociedad industrial nacional, que se organizaba en torno a la economía y la política" (Ibíd: 36)*

La globalización hoy en día, se expresa en la mayoría de las esferas de la vida occidental. En términos generales, según lo propuesto por Rivero (2000), se puede

visualizar en tres dimensiones complementarias entre sí: Dimensión económica, caracterizada principalmente por la creciente acumulación del capital en grandes empresas transnacionales, el predominio de capitales especulativos por sobre el productivo, y la libre circulación del mercado a nivel internacional; Dimensión geopolítica, reflejada en el debilitamiento de los estados nacionales y el nuevo balance en el poder político (vinculado necesariamente a la esfera económica); Dimensión cultural, influida por los acelerados avances en la informática que han llevado a la internacionalización de las comunicaciones, afectando directamente en las transformaciones de los patrones socio culturales.

En este sentido, el proceso de transformación económico, social, político y cultural, se ve reflejado en cambios que trascienden las esferas de lo público y se instalan en el ámbito privado. Han ido cambiando las concepciones acerca de los modos de vida y los parámetros de la “felicidad” como aspiración común, basados, en la cultura de lo desechable y lo impermanente, lo cual implica una transformación directa de la cotidianeidad y de la estructura social.

Frente a este escenario, la educación se ve expuesta a nuevos actores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya no sólo son la escuela, familia y barrio, los agentes primarios de socialización, sino que, existen actores simbólicos, como los medios masivos de comunicación, que han adoptado el rol de transmisión de modelos, que transfieren a los niños, niñas y jóvenes, conceptos claves respecto de la conformación identitaria en el mundo globalizado actual. Esto, a su vez, conlleva a mirar que, si existe una transformación en la estructura social, los sujetos sociales, que acceden a la educación, también son “nuevos sujetos”, que deben ser entendidos desde esta nueva lógica de organización social y de conformación identitaria.

En el contexto de un estudio realizado a jóvenes Chilenos, por Sandoval (2005) que pretende dar cuenta sobre la forma en que se expresa el paso de un modelo cultural basado en la razón social, a otro fundado sobre la idea de “autorrealización autónoma”, y en especial, orientado a conocer la tensión generada por la lógica consumista y las expectativas de los jóvenes al respecto, se recoge la representación social de sujeto:

“En la tendencia consumista, el sujeto se define básicamente por su deseo de integración social, a través del consumo de bienes y servicios. Se busca consumir para satisfacer la necesidad de ‘estar dentro’, de ser incorporado, de ser tomado en cuenta como un ciudadano respetable. La expectativa de integración prevalece a cualquier otra y se impone como una obligación.

En esta tendencia, están preferentemente los jóvenes que se perciben a sí mismos como pertenecientes a la clase media y en ella el sujeto es representado como alguien que necesita algo, que se mueve en los circuitos del mercado buscando ser reconocido, tratando de parecerse a los otros, imitando modelos” (Ibíd: 307)

La expectativa de estar integrado, de acuerdo al análisis del autor, visibiliza la importancia que la población juvenil ha atribuido al mercado, denotando que las vías tradicionales de integración social, han dejado un vacío que se suple, a partir de lo que muestra la sociedad de consumo, principalmente a través de la exposición prolongada a “modelos simbólicos” como lo es la televisión, encargada de instalar un imaginario colectivo, que muestra comportamientos y modelos de vida exitosos.

Desde esta lógica, el valor del sujeto está puesto en el “tener” como objetivo principal para ser aceptado y reconocido en la sociedad, siendo un valor que responde a las expectativas de visibilidad social, que brinda un estatus de “ser alguien”, lo cual genera grandes tensiones, en lo que respecta a sus posibilidades reales de acceso a dichos bienes materiales y el valor personal que se atribuyen a sí mismos, dependiendo de si cumplen o no tales expectativas.

Estas tensiones, hacen que el desafío de la educación actual, sea múltiple. Por una parte reconocer la transformación profunda que tienen en la actualidad las instituciones sociales, tanto desde quienes establecen sus ejes de acción (estándares internacionales) y la conforman, como desde la mirada de la sociedad civil, respecto de la importancia

atribuida a las mismas. Así mismo, invitan a hacer un análisis profundo respecto de las condiciones actuales de la educación pública y su relación con las condiciones de cambio estructurales, expresadas en situaciones como, desigualdades en los sistemas educativos, malestar docente, dificultad para lograr permanencia en los estudios, entre otros.

Un aspecto posible de abordar, desde las condiciones actuales de la educación en sistema de mercado globalizado, es la baja capacidad de movilidad social que ofrece la educación, pues si se mira la intención de las políticas en períodos anteriores, la apuesta era que a mayor cobertura educacional, mayor posibilidades de acceso a empleos mejor remunerados, lo cual en la práctica sólo ha significado elevar el nivel promedio de estudios, pero mantener las condiciones de desigualdad social.

De acuerdo al análisis realizado por Rivero (Op. Cit), esta baja movilidad social, pareciera estar asociada a la desigualdad en la calidad educacional, según estratos sociales, y en el diseño curricular, orientado por modelos educativos extranjeros. Haciendo mención a una experiencia mexicana, destaca que:

“La educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de los sectores y, por ende refuerza las desigualdades sociales pre existentes.

(...)Los currículos, habiendo sido diseñados de acuerdo con las características culturales y las necesidades sociales de los países dominantes, no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes. Las características culturales de estos son distintas y no están consideradas en dichos currículos” (Ibíd.: 78)

En el ámbito curricular, agrega que una de las posibles tesis sobre el mal diseño de los currículos, podría deberse a que, los técnicos y especialistas en elaborar los modelos educativos y las políticas públicas en general, provienen de un diferente estrato social y no logran captar las reales necesidades de la población, que accede a la educación pública.

De esta manera, hace referencia a que la mayoría de quienes tienen dicha labor, de diseño y planificación, han accedido a una educación privada, que cuenta con los mismos lineamientos generales, pero que poseen mejores procedimientos y metodologías de trabajo.

“Si las diferencias sociales influyen en mayor o menor medida en el progreso educativo de los alumnos, es previsible encontrar diferencias entre ellos debidas a su origen social. Sólo la nivelación de las diferencias sociales, tarea que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o el desarrollo de estrategias de intervención que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, permitirán alcanzar un objetivo más profundamente igualitario”. (Marchesi; 2000:136)

Otro de los aspectos necesarios de abordar desde la perspectiva de los síntomas de la educación actual, es el aspecto curricular, tanto en lo referente a los contenidos, que muchas veces no se ajustan a las necesidades de los estudiantes en la actualidad, como al proceso de formación y ejercicio docente.

En un artículo publicado por León (2009), se hace referencia a la tendencia “pauperización de la docencia”, en Latino América, en tanto a la desvalorización del rol docente, como a las malas condiciones salariales, que poseen en la actualidad. Junto a esto, la constante exigencia a la cual son sometidos respecto de las expectativas de logro de los estudiantes, han llevado a que hoy en día exista una real sensación de “malestar docente”.

Esta sensación de malestar, llevan a la educación a encontrarse en una real dicotomía, donde se exige de la escuela elevar los estándares de calidad respecto de los estudiantes, sin valorar que quienes están a cargo de dicha labor, no están siendo considerados en sus necesidades.

Rivero (op. Cit.), señala que otra de las dificultades que tienden a agravar este malestar, es la poca o nula consideración de los gremios docentes en materia de elaboración de políticas públicas, lo cual lleva a una constante ruptura entre gobierno/docentes, que en muchas ocasiones determina *“que los y las docentes no asuman las reformas como un bien social, sino como una expresión de situaciones no participativas y como procesos externos a ellos”* (Ibíd: 103).

Un último aspecto a considerar, respecto de las actuales condiciones de la educación, es la dificultad que se observa para integrar y socializar los actuales avances científicos y tecnológicos a la mayoría de la población, siendo por tanto una forma de discriminación social, que permite sólo a algunos el acceso a las aceleradas transformaciones, en el conocimiento y la información.

En la sociedad globalizada, se ha ampliado claramente la cobertura del sistema escolar, que mirada en cifras, sorprende y pareciera ser un avance, hacia una mejor calidad de vida. Sin embargo, en la actualidad ya no es suficiente con adquirir herramientas básicas como saber leer y escribir. Hoy, se hacen necesarios nuevos conocimientos, que aluden a un lenguaje informático y científico, para entrar a competir en la sociedad de mercado globalizado.

Como plantea Garretón (op. cit), pareciera que sólo se ha logrado una globalización simbólica y mediática, donde la gente se acerca de manera pasiva, a través de los medios de comunicación de masas, a los avances tecnológicos, sin embargo, existe una brecha cultural gigantesca, que da paso a un “analfabetismo funcional”, que la educación no es capaz de sobrellevar por sí sola.

“Existe un analfabetismo característico de sociedades occidentales contemporáneas, en las que la modificación de las estructuras del empleo ha traído consigo mayores exigencias en cuanto a nivel de formación y calificación...El analfabetismo no es solo una cuestión técnico-pedagógica, sino un problema de profundas dimensiones sociales. Los diferentes grados de dominio de la lectoescritura, refuerzan en muchos países las desigualdades sociales. Los códigos lingüísticos aprendidos en el entorno social están profundamente determinados por la socialización primaria de los individuos. Bernstein intenta probar la existencia de dos códigos afectados por la estructura de clases, un código restringido, empleado por las clases populares y un código elaborado, empleado por las clases dominantes (Bernstein, citado en Solórzano; 2007: s/p).

Como se ha podido apreciar en este capítulo, son muchas las tendencias que en términos generales llevan a la educación actual a encontrarse en un difícil camino. En primer lugar, porque la situación de la educación actual, responde a transformaciones de tipo estructural, donde entran en juego una multiplicidad de factores políticos y económicos, que inciden en forma directa en los modelos educativos, y en segundo, porque aún existen prácticas pedagógicas no reflexivas, basadas en modelos tradicionales y autoritarios, que no han sido capaces de reconocer que la sociedad actual está conformada de manera heterogénea, por lo que requiere ser tratada como tal.

No obstante, la educación actual, tiene a su favor el hecho de contar con un “consenso educativo”, en el que se reafirma a la educación como principal fuente de desarrollo social y herramienta para el crecimiento y equidad, lo cual, entrega la posibilidad de desplegar y aplicar nuevos saberes, en pos de una educación inclusiva e integral.

CAPÍTULO II

COMUNIDAD EDUCATIVA Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

La comunidad educativa, conformada por una gran diversidad de actores, presenta como principal objetivo, contribuir en el proceso de formación integral de sus estudiantes. En la actualidad, dicho proceso, junto con orientarse al desarrollo cognitivo, incluye dentro de sus pilares, un aprendizaje social, orientado a la conformación de una convivencia escolar democrática, al interior de los espacios educativos.

El presente capítulo, abordará algunas consideraciones respecto de las comunidades educativas y el proceso de aprendizaje de la convivencia escolar, que se da al interior de las mismas, presentando una propuesta de reflexión, acerca de la importancia de considerar el lenguaje y la interdisciplina, en la construcción de una “pedagogía de la convivencia”.

1.- Consideraciones acerca de la Comunidad educativa

La comunidad escolar, puede ser entendida como el colectivo de sujetos y/o actores sociales -integrado por la comunidad local, organizaciones sociales, alumnos, apoderados, docentes y directivos de una institución escolar- que influyen en un entorno educativo, o son afectadas por él.

En su carácter de colectivo, la comunidad escolar se desarrolla y construye a sí misma a partir de las relaciones interpersonales establecidas entre los sujetos participantes y la interacción social que ésta posea con su entorno.

Desde una dimensión cultural, es posible plantear que todo proceso social de formación e iniciación, que se genera al interior de un grupo humano, en este caso al interior de una comunidad escolar, implica un fuerte grado de socialización y educación

de los sujetos que lo componen, lo cual genera individuos incorporados al patrón cultural del grupo al que pertenecen “*constituyendo un ethos cultural o un corpus de prácticas comunes, que lo determina como grupo social frente al otro, en materia de complementariedad, reciprocidad, diversidad y aún en el conflicto*” (Arístegui; Bazán, López; Leiva; Muñoz; 2006: 19)

En su estructura, cada escuela o comunidad educativa, posee una “cultura escolar propia” que se traduce en una serie de costumbres y tradiciones, reflejadas en las formas de interacción entre los diversos actores, las maneras particulares de significar el espacio educativo, y los procedimientos de acción frente a las situaciones cotidianas, entre otros. (Posada; 1999).

En términos generales, la cultura escolar, dice relación con la formación ideológica, las normas, valores, expectativas e imagen transmitida por la institución educativa, donde más que un aspecto explícito, posee un carácter simbólico, en el cual las interacciones entre los miembros del currículo (docentes y alumnos) y entre estos y la cultura transmitida, tiene mayor relevancia.

De acuerdo a lo anterior, si se quiere conocer una comunidad educativa, es necesario indagar en los valores y propósitos tácitamente compartidos entre sus miembros. Para ello, se recoge el planteamiento de Posada (Ibíd.) quien sugiere revisar la interrelación de tres elementos principales, a saber, la participación en la organización escolar, las relaciones con el entorno y los asuntos relativos a la convivencia:

- a) *La participación en la organización escolar*, considera la importancia de observar los procesos de participación, tanto en la organización de la comunidad escolar, en la sala de clases, en el gobierno escolar y en todas las actividades de la vida cotidiana, que involucre a uno o más de sus miembros.

Responde a la idea de pensar la participación en la escuela, como una manera de construir una propuesta de participación y formación

democrática, que incluya a los diversos actores involucrados, siendo capaces a su vez, de sobrellevar las dificultades arraigadas en las instituciones educativas, tales como: las barreras administrativas, reflejadas en el grado de experiencia de trabajo en equipo y de flexibilidad en la organización del centro educativo; y las barreras en el ámbito de la planificación, en tanto la capacidad para determinar las necesidades de la comunidad y los conflictos de valores entre los miembros.

Se entiende la participación no sólo como un discurso generado por el colectivo, sino como la capacidad de generar mecanismos concretos para establecer espacios democráticos reales de participación.

- b) *Las relaciones con su entorno.* En la cultura escolar, las relaciones que la escuela, como núcleo de la comunidad educativa, genere con su entorno, implica revisar la capacidad que ésta posea para vincularse no sólo con las familias y la comunidad local, sino con la sociedad en general, articulando un proceso de desarrollo social. Esto implica, indagar acerca la capacidad para retroalimentarse y establecer relaciones educativas interdependientes con su entorno, lo cual significa adentrarse en la identificación de los tipos de vínculos que se establece con el entorno y la visión que la escuela posea respecto a las necesidades y demandas de la sociedad actual.

“Plantear la relación centro comunidad nos lleva a una cuestión clave ¿Las escuelas actúan como mecanismos de control social o de desarrollo social? Si la escuela está enclavada en una comunidad social, las relaciones entre ambas no deben justificarse únicamente por la mejora del rendimiento de los alumnos, si no, fundamentalmente por la contribución de la escuela a la mejora de esa comunidad”
(San Fabián, citado en Posada; *Ibíd*: 112)

- c) *Los asuntos relativos a la convivencia*, se manifiestan en las relaciones interpersonales generadas cotidianamente, entre cada uno de los sujetos participantes de la comunidad educativa. En la configuración de la misma, aspectos como el clima escolar, la capacidad que posean los sujetos para establecer acuerdos comunes, para resolver conflictos y tomar decisiones, resultan fundamentales.

Indagar acerca de la convivencia de una comunidad educativa, implica reconocer los tipos de relación entre cada uno de los actores, tanto a nivel individual como colectivo, identificando la existencia o no, de una cultura democrática y las relaciones de poder existentes. Por tanto, más que normas y reglamentos, para conocer la convivencia escolar en una comunidad, se debe reconocer la existencia de una multiplicidad de factores y procesos que acontecen de manera continua.

“La construcción de comunidades, debe retomar en primer lugar la pregunta por la autocomprensión de cada comunidad. Si se trata de escuelas y liceos, debemos preguntarnos en qué sentido podemos establecer una comunidad de intereses pedagógicos, una comunidad que reconoce los bienes científicos, tecnológicos y culturales como bienes formativos, y cuáles son los espacios e instituciones en que el modo de convivencia se puede resolver vía discusión y acuerdos.” (Aristegui et al; op. cit: 25)

Considerar la articulación de cada uno de los elementos que conforman la comunidad escolar, permite mirar a la escuela como un espacio de interacción permanente, que se crea sobre la base de un tejido de relaciones humanas, que conforme a su historia y las prácticas cotidianas, es capaz de co-construir su cultura escolar.

2.- La convivencia escolar como aprendizaje de la comunidad educativa

Dentro de los elementos que se encuentran presentes en el análisis de la comunidad educativa, es la convivencia que se genera al interior del espacio escolar. En Chile, ésta temática se ha vuelto relevante, luego de que varios informes realizados en torno a la calidad de la educación y el desarrollo humano, indicaran que la sociedad actual y por ende los espacios educativos, se encuentran fuertemente fragmentados.

El Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD; 2002), refleja a una sociedad chilena, en la cual se está generando una “diversidad disociada”, caracterizada por un debilitamiento del sentido de pertenencia social y por factores tales como la desconfianza e inseguridad en el ámbito de las relaciones humanas.

“Si la cultura es por sí misma una manera de vivir juntos, los Chilenos nos sentimos en gran medida extraños entre nosotros. Tenemos una imagen débil del nosotros: nos cuesta vivenciar la confianza y la amistad, así como el reconocimiento y el afecto que crea el tejido social. Los sentidos y los símbolos no nos resultan verosímiles; la imagen de pertenencia es poco creíble. En síntesis, tenemos una sociabilidad debilitada y un nosotros bajo sospecha”
(Aristegui, et. al; op. cit: 24)

En este sentido, la construcción de comunidades educativas, se debe preguntar por la creación de intereses pedagógicos comunes, en el contexto de la sociedad actual, lo cual conlleva a asumir desafíos propios del sistema escolar, tanto en sus aspectos valóricos como en lo relacionado a las necesidades sociales actuales.

Específicamente, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), comienza a hablar de la importancia de la convivencia escolar, luego que en el año 1994, “El informe de la comisión nacional para la modernización de la educación Chilena” presentara dentro de los principales desafíos en materia de educación, la importancia de impulsar

iniciativas, para crear las bases de una convivencia responsable, priorizando la formación en valores orientada al desarrollo integral de los estudiantes y al trabajo colaborativo. (Estado de Chile; 1994)

El desafío, plantea claramente la importancia de revisar los tipos de convivencia al interior de las comunidades educativas, presentándose la convivencia escolar como una búsqueda respecto de cómo favorecer los espacios de interacción social entre los sujetos participantes, para generar espacios educativos más democráticos y orientados en la formación en valores.

Dentro de los lineamientos educacionales actuales, el aporte realizado por la UNESCO, en su informe *“La educación encierra un tesoro”* (UNESCO; op. Cit. (a)), ha sido fundamental para incluir la noción de “La escuela” como un espacio de formación integral. En él, se plantea la importancia de considerar la función global de la educación, a partir de ciertos principios, que se han traducido en cuatro pilares básicos de la educación, relacionados con: El aprendizaje y dominio de los instrumentos de conocimiento, aprender a conocer; el desarrollo de competencias personales para aportar a la sociedad, aprender a hacer; el aprendizaje de la sana convivencia para el trabajo colectivo, aprender a vivir con otros; y el “aprender a ser”, entendido como el desarrollo total y máximo de cada persona.

Esta idea, ha llevado a la educación a generar una serie de propuestas respecto de cómo realizar una “pedagogía de la convivencia”, en el entendido de que, como sociedad se hace necesario reforzar los espacios educativos, generando lineamientos que aporten al proceso de construcción.

Algunas líneas de reflexión respecto a las prácticas educativas, plantean la importancia de desarrollar en los espacios educativos una pedagogía de la convivencia, desde una perspectiva que considere la convivencia como “fenómeno y como proyecto humano”, es decir, una pedagogía ético-formativa, basada en la idea de promover el aprendizaje acerca de cómo vivir juntos, en el transcurso del proceso formativo,

considerando los aportes de las diversas disciplinas vinculadas al ámbito educativo, y el contexto social, histórico, político y económico determinado. (Sime; 2003)

3.- Construyendo convivencia escolar desde la interdisciplinariedad

Realizar un análisis respecto de qué elementos considerar en la construcción de la convivencia escolar, implica enriquecer el análisis y ampliar la concepción de enseñanza-aprendizaje, a las diversas áreas de la vida.

En la temática de convivencia escolar, uno de los aspectos que se torna relevante al momento de establecer un significado común, es la implicancia que el lenguaje y acto comunicativo, tiene en el proceso de interacción social, que se da en la convivencia cotidiana.

Desde una perspectiva ontológica, el lenguaje en todas sus expresiones, es un elemento fundamental, que otorga sentido y significación a la relación interpersonal. De acuerdo a Echeverría (2005), el lenguaje, como característica inherente del ser humano, hace del individuo un ser social y lingüístico, en la medida, que se ha construido la historia (y cultura) a través de relatos, que dan sentido a las acciones realizadas. *“Lo social para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social, es siempre un fenómeno lingüístico” (Ibíd: 13).*

Visto de ésta manera, el lenguaje, adquiere una función simbólica y su adquisición, se produce a través de la internalización de actividades socialmente organizadas, que conforme a la comunidad o grupo social al cual se pertenezca, determinarán las prácticas sociales y el uso del lenguaje. (Castilla; 2004)

“Visto como una totalidad, el lenguaje es el sistema de la coordinación de acciones mantenidas por una comunidad y, como tal, está enclavado en sus prácticas sociales, en la forma en que sus miembros interactúan entre ellos. (...) Un sistema de lenguaje, no

es un espacio uniforme. Al contrario, es una estructura de interacción diversificada, en la que cada miembro de la comunidad desempeña un papel diferente.

El sistema de lenguaje es una estructura de relaciones, y la posición de cada miembro de la comunidad dentro de esta estructura, es un aspecto importante a considerar dentro del proceso de individualización, en la constitución de los individuos como individuos.”(Echeverría; op. Cit: 35)

En este sentido, el lenguaje, posee una función generativa, puesto que además de permitir al sujeto, describir la realidad externa o expresar sentimientos y emociones concernientes a la “realidad interna”, brinda la posibilidad de transformar situaciones en el espacio de interacción social, al ser una estructura conformada por la coordinación entre los diferentes individuos, que conforman la comunidad.

En la actualidad, gracias a los aportes de investigadores como Bateson y Watzlawick, de la “Escuela de Palo Alto”, en los años 60 (California, EEUU), se considera que el lenguaje, se encuentra en la base de toda relación humana.

Watzlawick, en su libro Teoría de la Comunicación Humana (1971) presenta los fundamentos y características de la comunicación, planteando que *“en situación de interacción, de al menos dos personas, todo comportamiento que dichas personas efectúen, tendrá valor comunicativo y no podrán evitar dicho intercambio aún cuando quieran evitarlo”* (Watzlawick, en Hidalgo y Abarca;1994:61) lo cual equivale a decir que, en toda situación de interacción interpersonal, se produce intercambio de múltiples informaciones, ejerciendo así, efectos conductuales en el otro.

Sobre la base de sus investigaciones, los autores, plantean una serie de axiomas, entre los cuales se destaca que, además del significado de las palabras, *“toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional”*, esto equivale a que, toda comunicación contiene información sobre “cómo” el que habla quiere ser entendido y

“cómo” la persona receptora va a entender el mensaje, considerando que, en una conversación habitual, no sólo está presente lo que se dice con palabras, sino también, la información que aporta el tono de voz, postura corporal, expresión facial y la situación de contexto (Hidalgo y Abarca; op. cit).

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, el interaccionismo simbólico, también realiza un aporte al entendimiento de la conformación de la convivencia, al plantear la interacción social como el principal proceso de formación del individuo. Dentro de sus postulados se destaca la idea de que *“La persona elabora esquemas de interpretación que no son nunca definitivos, pero se confirman y precisan como consecuencia de su confrontación con las respuestas de los demás.”* (Sime; op. Cit: 17). En este sentido, el uso de símbolos lingüísticos, sociales y culturales, permite al sujeto actuar de manera recíproca, lo cual no significa que la interacción sea siempre consensual, puesto que, existe la posibilidad de interpretar los mismos símbolos, de manera diferente, conforme a las experiencias previas que posean los sujetos.

De acuerdo a un artículo de la Revista Española de Investigaciones Sociológicas, un rasgo común a los diversos teóricos del interaccionismo simbólico, entre ellos Mead y Blummer, es la idea, referida a que los individuos como tal, poseen una capacidad reflexiva, que les permite actuar en una situación de interacción social, de acuerdo a la valoración atribuida a la diversidad de los símbolos. (Carabaña y Lama; 1978).

Por tanto, la interacción social, entendida como la instancia que permite a cada sujeto poner a prueba las conductas y habilidades adquiridas en un espacio de relación interpersonal, implica, que para el caso de la convivencia escolar, será necesario conocer las significaciones otorgadas a los diversos símbolos sociales y las acciones generadas a partir de las mismas.

Otro aporte a considerar para la construcción de una pedagogía de la convivencia, es lo relativo al desarrollo social, desde la perspectiva psicológica. Para efectos de este estudio se considerará los aportes vinculados al desarrollo social del individuo, desde el aprendizaje de habilidades sociales y destrezas conductuales organizadas, que permiten a los sujetos relacionarse con otros de manera satisfactoria.

En el ámbito educacional, es relevante aceptar y comprender, que la relación pedagógica, entre los diversos actores de la comunidad educativa es un acto intersubjetivo, *“un encuentro de sujetos con diversos estilos, historias y significados personales, que necesitan establecer acuerdos y normas de convivencia a través del diálogo y la comprensión recíproca”* (Aristegui; op. Cit: 29), por lo cual, desarrollar competencias que permitan establecer relaciones reflexivas, en que valores y actitudes como la empatía, trabajo colaborativo, solidaridad, prudencia, entre otros, permita a los sujetos, aprender nuevas formas de interrelación personal y grupal, generando así un aprendizaje respecto a la convivencia.

En tanto al aporte de la psicología, se destacan otras corrientes, como el desarrollo de las inteligencias múltiples y la inteligencia social, siendo la primera, propuesta por Gardner, quien plantea la existencia de una multiplicidad de inteligencias en el ser humano, entre las cuales se encuentra: la inteligencia interpersonal, que consiste a grandes rasgos en la capacidad para entender y/o empatizar con las otras personas, y la inteligencia intrapersonal, vinculada a la capacidad de desenvolverse de manera eficaz en la vida cotidiana, a partir de la posesión de un modelo ajustado y veraz de sí mismo. (Ovejero; 1998).

Entre otras de las inteligencias múltiples se destacan: La inteligencia lingüística, inteligencia lógico matemática, inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia corporal cinética y la inteligencia naturalista, consistente ésta última, en la capacidad o competencia, para percibir las relaciones existentes entre varias especies o grupos de personas, distinguiendo sus características, distinciones y semejanzas.

Por su parte, la inteligencia social, propuesta por Goleman (2006) hace referencia a la aptitud humana necesaria para relacionarse, basándose en los aportes realizados por las neurociencias. De acuerdo a su postulado,

“El descubrimiento más importante de la neurociencia, es que nuestro sistema neuronal está programado para conectar con los demás, ya que el mismo diseño del cerebro nos torna sociables, al establecer inexorablemente un vínculo intercerebral con las personas con las que nos relacionamos. Ese puente neuronal nos deja a merced del efecto que los demás provocan en nuestro cerebro y, a través de él, en nuestro cuerpo y viceversa (...) En este sentido, nuestras interacciones sociales funcionan como moduladores, termostatos interpersonales que renuevan de continuo aspectos esenciales del funcionamiento cerebral que orquesta nuestras emociones” (Ibíd: 9)

Conforme a su teoría, Goleman, hace referencia a que las relaciones humanas no sólo conforman la experiencia, sino también la biología, por tanto, los vínculos que se establece en la vida cotidiana y junto a ello, las emociones vivenciadas, impactan, positiva o negativamente, dependiendo del tipo de emoción, sobre el organismo.

Específicamente en el campo de las neurociencias, Goleman, hace referencia a la existencia de un cerebro social, compuesto por células exclusivas al cerebro humano, llamadas células “fusiformes”, que operan más rápidamente que el resto al momento de tomar decisiones sociales instantáneas. Así mismo, reconoce la existencia de “*neuronas espejo, que registran el movimiento que otra persona está a punto de hacer y sus sentimientos y nos predisponen instantáneamente a imitar ese movimiento y, en consecuencia, a sentir lo mismo que ellos.*” (Ibíd: 14).

Lo anterior, en el plano de las relaciones sociales, es reconocido por el autor, como “conciencia social”, que integra desde la manera de percibir a otra persona, respecto de cómo se siente, hasta la capacidad de captar, lo que la otra persona pueda estar pensando.

En el ámbito de la convivencia escolar, este planteamiento de las inteligencias múltiples y la inteligencia social, permite considerar la existencia de un “espacio relacional”, en el cual las manifestaciones de un estilo determinado de convivencia, surgen a partir de las competencias y/o habilidades, que los actores de cada comunidad educativa adopten en las relaciones interpersonales cotidianas, y desde los tipos de intercambio social que se generen, a partir de sus experiencias e individualidades.

Por su parte, Maturana, destacado biólogo chileno, plantea que el proceso de construcción y de entendimiento de la convivencia escolar, pasa por reconocer que como los seres humanos *“Somos en el lenguaje”*, en tanto, como seres sociales nos vinculamos a otros a partir de él. *“Como tal, el lenguaje es un flujo en coordinaciones recurrentes de conductas, se produce a través de la real operación estructural de nuestras interacciones e involucra una dinámica de cambios estructurales en los participantes”* (Maturana; 2002(a): 44), siendo el lenguaje desde esta perspectiva, una manera de convivir con otros generando consensos.

A juicio del autor, la tarea de la educación como espacio de co-existencia relacional, es facilitar y guiar el desarrollo de los niños y niñas, de manera tal, que lleguen a conformarse en seres humanos que viven y actúan en respeto de sí mismos y de otros.

Un último aspecto a considerar en la formación de una pedagogía de la convivencia, es el aporte de reflexiones pedagógicas surgidas en Latinoamérica, donde algunos autores entre ellos, Freire, realizan un aporte que integra la mirada de las prácticas educativas, en relación al contexto histórico, económico, político y social.

En su libro *“La pedagogía del oprimido”*, Freire (1997), releva la importancia de reflexionar respecto de la perpetuación histórica de un modelo de opresión, reflejado en las prácticas educativas, en las cuales no existe una cultura de diálogo ni de comunicación. De acuerdo a su postulado, este paradigma de dominación, plantea la existencia de un tipo de educación “bancaria” que valida la verticalidad en la relación entre educador y educando, a partir del supuesto de que el educador es un sujeto pensante “que sabe” y el educando, un objeto ignorante “que debe aprender”.

La educación concebida desde dicha tradición histórica, considera que el acto de educar se basa en depositar contenidos, los cuales a su vez son internalizados por los estudiantes, sin haber realizado un proceso analítico de los mismos.

Para Freire, la posibilidad de transformación de la educación, está dada por “aprender a dialogar”, lo cual consiste en “develar el mundo”, mediante estrategias metodológicas que hagan a educador y educando reflexionar acerca de su propia realidad. Desde esta perspectiva, plantea la necesidad de instalar en los espacios educativos, una cultura de “acción dialógica”, que a diferencia de la educación bancaria, es una educación liberadora, que consiste en crear vínculos de confianza entre educadores y educandos, para luego generar instancias que permitan a ambos expresar sus propias ideas, problematizando la realidad, en un espacio de horizontalidad y reflexividad.

Siguiendo la línea de la importancia “conversacional” (dialógica), se encuentra Godenzzi (1999), quien a través de la “Pedagogía del encuentro” plantea el lenguaje, como punto de encuentro con otro, donde lo importante, es el “ir y venir” del acto conversacional: La interpelación entre los sujetos que se encuentran interactuando y las respuestas de estos, a dicha interpelación. Es decir, la calidad de las interacciones y la inclusión de todos los factores que intervienen en el proceso de interrelación, son fundamentales en el acto comunicativo. *“Todo puede ser percibido como interacción dialógica: la relación con la tradición y la sociedad contemporánea, así como la relación con el mundo y con nuestros propios pensamientos” (Ibíd.: 325).*

La pedagogía del encuentro, valora el diálogo, como elemento necesario en la creación de vínculos. Apela a una “modalidad dialógica de interlocución”, en la que cada uno de los sujetos participantes se enriquece y transforma por igual en el acto comunicativo. *“La conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque del posible acuerdo al que la razón nos invita” (Gadamer citado en Godenzzi; Ibíd: 326).*

El autor, plantea que en el dominio educativo, la perspectiva del “paradigma conversacional”, contribuye en la capacidad de entenderse a sí mismo, de entender al otro y de esa manera comprender el mundo, “*para organizar la convivencia, para expresar las propias emociones-razones y someterlas a las críticas de los demás*” (Ibíd: 325).

“Frente a los vaivenes, cambios y desorientaciones que ha sufrido en décadas recientes, la educación puede reencontrar su centro asumiendo el esquema conversacional como paradigma. Desde ese punto de apoyo, una pedagogía del encuentro abarca la totalidad de la experiencia humana y es capaz de sorprendernos al formular apelaciones novedosas para instaurar un diálogo continuo con uno mismo, con los otros y con el mundo. El sujeto podrá transfigurarse en el intercambio; la convivencia se hará intercultural y equitativa; la construcción del conocimiento será más intersubjetiva y plena de sentido”. (Ibíd: 328)

Cada uno de los planteamientos abordados, presenta una propuesta posible de integrar en la actual discusión acerca de la creación de una pedagogía de la convivencia.

Al realizar un cruce interdisciplinario, se rescata la valoración del lenguaje, como instrumento necesario en la construcción de vínculos con otros, y por tanto, en la construcción de una convivencia significativa.

En términos generales, se considera necesario realizar un análisis crítico, que logre acercarse al fenómeno de la convivencia escolar, cuestionando los estilos de convivencia y prácticas educativas, que se dan al interior de las escuelas, desde diversos ángulos, y en mayor profundidad, para lograr instalar una cultura de convivencia escolar democrática al interior de las comunidades educativas.

4.- Convivencia escolar democrática

La escuela, además de estar encargada de garantizar la adquisición del saber-hacer, cumple una función de formación humana, orientada a la transmisión de valores democráticos fundamentales, tales como, la equidad, libertad, igualdad, justicia, solidaridad y valoración de los Derechos Humanos en general.

Si se observa la historia, es posible apreciar que la democracia está fundada en la creación de normas que regulan la vida y complementan los valores democráticos. *“En el origen de la democracia, la norma representó el símbolo de una doble oposición: La norma fue a la vez el límite y el complemento de la libertad...no se trató de una imposición arbitraria...No era revelación, sino invención, consenso y consentimiento”* (Larraín y López; 2006: 51)

La convivencia democrática, promueve un modo de estar junto a otros y *“más que un sistema político, la democracia es el espacio de realización de los seres humanos, como (seres) autónomos, colaboradores y responsables, con posibilidad de generar espacios de convivencia, en el mutuo respeto y la colaboración”* (Maturana y Dávila; 2006: 33)

La democracia así entendida, representa un constructo social de la modernidad, basado en valores que regulan la vida y las prácticas sociales en general, siendo la escuela, un espacio privilegiado, para representar y transmitir dichos valores, en sus prácticas cotidianas.

En el ámbito de la educación, la convivencia democrática, puede ser concebida como un fin pedagógico que posibilita un aprendizaje para la vida, en tanto se oriente al desarrollo de competencias, que permitan a los alumnos, expresar las necesidades personales y colectivas, develando los conflictos, tensiones y asuntos interpersonales, inherentes a la convivencia escolar. (Larraín y López; op. Cit.)

Para construir en la escuela una cultura democrática, se requiere de habilidades, que permitan conformar una identidad personal y colectiva, con sujetos capaces de desarrollar

un pensamiento autónomo, basado en el respeto a sí mismo y en la facultad de colaborar y participar con otros.

“Estas competencias para la participación democrática, requieren de habilidades y disposiciones, pensar por cuenta propia y en forma crítica, comunicarse adecuadamente, tener acceso y utilizar el conocimiento disponible sobre diversos temas, aprender continuamente, trabajar con los demás, aprender la importancia de dicha participación y los mecanismos de dicha participación (...) desarrollar altos grados de tolerancia por la diversidad y la capacidad de razonar sobre temas complejos, en los que es esencial ponerse en el lugar del otro, y reconocer que hay intereses y puntos de vista legítimamente diversos, que deben reconciliarse en una agenda de acción colectiva.” (Reimers y Villegas; 2006: 94)

En este sentido, hablar de una educación democrática, requiere de una experiencia escolar formativa, que sea inclusiva y capaz de crear las condiciones necesarias para la participación, reconociendo la realidad social, la dimensión comunitaria y el proyecto personal de todos sus actores.

4.1.-Gestionar la convivencia escolar democrática

Conforme a lo planteado, queda en evidencia que la convivencia escolar es una construcción conjunta, que depende de la participación activa de toda la comunidad educativa. Para su logro, no basta con disposiciones ministeriales que determinen relevar la importancia de la convivencia escolar, si no que, se necesita realizar un proceso en el cual, los equipos directivos y docentes -que de manera histórica han representado una figura de autoridad al interior de la escuela- muestren disposición para transformar las prácticas educativas.

Resulta fundamental contar con un proyecto educativo institucional que sea capaz de cuestionarse aspectos de fondo, tales como: ¿Qué tan democrática es la escuela?, ¿Se

permite a los alumnos actuar de manera autónoma, participar en las decisiones y tener relaciones de reciprocidad con los docentes?, ¿Cuánto poder tienen los profesores respecto de los alumnos?, y ¿Qué tan conciente se es de dicha situación?

La idea de gestión escolar, entendida como el “*Conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela, para promover y facilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica, en, con y para la comunidad educativa*” (Rivera;2009:68), hace alusión a lo antes mencionado, en la medida que plantea la necesidad de una propuesta clara, donde junto con pensar qué se va a hacer, diseñe estrategias al alcance de la comunidad, respecto de cómo llegar a dichos logros esperados.

Comenzar por un trabajo personal de los adultos que participan en el espacio educativo es fundamental y requiere transar y consensuar significados, para llegar a elaborar un diseño estratégico, que sea compartido y que permita generar acuerdos entre los diversos miembros de la comunidad educativa, siendo clave el compromiso frente a los mismos y el establecimiento de relaciones cooperativas.

Para poder abordar la convivencia escolar desde esta perspectiva, se debe en primer lugar, observar aspectos tales como, el tipo de interrelaciones existentes y los niveles de participación de cada uno de los estamentos, al interior de la comunidad educativa.

Para ello, una manera de contribuir a la gestión de una convivencia escolar democrática, es generar un proceso reflexivo, donde los profesionales que trabajan en la escuela se hagan concientes del rol “autoritario” que juegan al interior de ésta, para dar paso a la construcción de relaciones basadas en la horizontalidad, reciprocidad y empatía con los alumnos. (Jares; 2006).

Dichas características de reciprocidad y horizontalidad antes mencionadas, hacen referencia a la necesidad de generar equilibrio en las relaciones de poder, dejando de lado los estatus de superioridad e inferioridad y las relaciones unidireccionales, que se asumen

entre profesor-alumno, otorgando así, protagonismo a los estudiantes, ya que históricamente, es el profesor quien se ha situado en el rol central, dejando a los alumnos en la periferia de la relación.

Siguiendo esta línea, otro aspecto a considerar en la gestión de la convivencia escolar es el nivel de participación existente en las escuelas, que incluye revisar los ámbitos de participación a los que acceden sus actores.

De acuerdo a Santos (2003), la participación se puede apreciar en tres áreas principales, que son: La gestión en el gobierno escolar, en el ámbito académico y, en el ámbito comunitario:

- Con los alumnos, los profesores debieran intentar romper con la pasividad que ha asumido el estudiante al interior de la sala de clases, fomentando su capacidad discursiva y colaborativa;
- Gestión en el ámbito comunitario: vinculada a la participación del centro educativo en la comunidad local, y viceversa, la ingerencia y posibilidad de acción, de la comunidad local, en el centro educativo.

Ambas propuestas, tanto de participación como de mejora en la calidad de las relaciones interpersonales, necesariamente deben ir acompañadas de acciones concretas como, formación de liderazgo, capacitación permanente de los equipos docentes y directivos, establecimiento de redes comunitarias, realización de escuelas para padres y seguimiento de las familias en su contexto socio cultural, para lo cual se puede recurrir a instituciones locales y gubernamentales que apoyen dicho propósito.

En palabras de Maureira y Guerrero (2003), se puede sintetizar el proceso de gestión escolar, al considerar las siguientes variables:

- Poseer una visión y metas compartidas por los diversos estamentos educativos, lo cual implica, unidad de propósitos y colaboración.
- Fomentar el liderazgo profesional propositivo y participativo.
- Poner énfasis en el aporte de las familias y el entorno comunitario.
- Contar con un ambiente favorable para el aprendizaje, traducido en un clima escolar ordenado y acogedor.
- Orientarse en los procesos de enseñanza/ aprendizaje, para brindar una educación con profesionalismo docente
- Poseer una disciplina compartida, que refuerce el sentido de responsabilidad en cada uno de los miembros de la comunidad, para promover una autoestima positiva.

En términos generales, gestionar la convivencia escolar, implica lograr cambios en las pautas culturales que rigen a los principales actores del mundo escolar, mediante la creación de estructuras participativas, definidas y creadas en un contexto democrático, que permitan la actuación de todos los miembros de la comunidad educativa, en la toma de decisiones y en lo relativo a la proyección de un ideal educativo.

4.2- Complejidades en la práctica de la gestión escolar

Para lograr una adecuada gestión escolar, no es suficiente planificar y actuar de forma coherente, sino que, es necesario analizar la práctica, en conjunto con los alumnos y el resto del cuerpo docente, para crear un verdadero control democrático y una plataforma de discusión acerca de las estrategias requeridas.

Lograr dicho proceso de análisis, implica sortear una serie de dificultades, dentro de las cuales se encuentra, la naturalización de la convivencia escolar y de las problemáticas de cada uno de los centros. Al ser la convivencia una situación tan cotidiana, se invisibilizan las contradicciones y problemáticas de fondo, creándose un significado común de *“naturalidad y predictibilidad, que genera un sentido de familiaridad `un así son las cosas y así se hacen las cosas´, que llegan a formar parte de la identidad de grupo*

y de quienes participan de él” (UNESCO; 2008(b): 18). Esto, podría derivar en una complejidad mayor, al no tener claridad respecto del sentido y finalidad del cambio educativo.

En este mismo contexto, si se logra sacar a la convivencia de su condición de familiaridad y neutralidad, se debe estar atento a otro posible problema, relacionado con las prácticas educativas, que al estar tan arraigadas en el quehacer docente, pudieran ofrecer motivo de resistencia al cambio. *“Estas prácticas, operan en el marco del conocimiento local, la recrean y mantienen, generándose en ellas una cierta inercia.”* (Ibíd:19).

Así mismo se debe considerar, la necesidad de establecer mecanismos que permitan la sistematización de las experiencias, para enfrentar la posible falta de capacitación a la comunidad educativa por parte de expertos, y la rotación de personal al interior de las escuelas, lo cual, al ser muy frecuente, genera una gran complejidad para el proceso de implementación de convivencia escolar.

Por último se rescata la importancia de estar alerta a las condiciones que se establecen en el ámbito de la participación. Santos, hace referencia a la reducción de los ámbitos de participación, por ejemplo, cuando se crean estructuras destinadas a la participación, pero sólo se permite a los alumnos participar en asuntos sin trascendencia. *“Si solamente se participa en aquellas cosas que no tienen importancia, lo que se está practicando es un juego engañoso...Si los alumnos sólo participan en cuestiones marginales, esa forma de intervenir en la escuela puede hacer olvidar que hay otras –más importantes- que no se practican”* (Ibíd: 112)

Cada centro escolar, presenta diversas complejidades que deben ser tomadas en cuenta al momento de comenzar alguna iniciativa de gestión escolar. En esta etapa importa analizar las problemáticas de cada escuela, visibilizando a sus actores para decidir en conjunto, qué se hará, cómo se hará y cuál es el propósito o finalidad educativa, para

aunar significados y transformar en la práctica, la cultura escolar, sobre la base de un liderazgo activo, que a partir de la reflexión, sea capaz de movilizar, visibilizar y problematizar de manera crítica la situación de la escuela.

CAPÍTULO III

HABILIDADES SOCIALES

En la actualidad, existe diversa literatura que aborda el desarrollo de las habilidades sociales, como un elemento clave para mejorar la calidad de las interrelaciones personales. En el contexto escolar, producto de la visualización de problemáticas relacionales, se han diseñado programas orientados a su desarrollo, con el propósito de mejorar la calidad educativa y potenciar el desarrollo integral de los alumnos.

El siguiente capítulo, pretende entregar un marco teórico conceptual sobre las habilidades sociales, comenzando por la descripción de su significado y principales componentes, abordando las condiciones necesarias para su aprendizaje y algunas teorías explicativas al respecto. Se integra además, un apartado relativo a la importancia de las habilidades sociales en el contexto escolar y sus principales manifestaciones.

1.- Significado de habilidades sociales

En términos generales, las habilidades sociales pueden ser consideradas como *“dispositivos de regulación de la vida social, que se materializan en los modos de interacción social cotidiana, en las normas sociales y en general en el conocimiento social”* (Bazán; op. Cit: 217), siendo recursos indispensables en el ámbito de las relaciones interpersonales, que conforme al contexto social, político y cultural, establece ciertas pautas de comportamiento reconocidas como necesarias en el proceso de interacción social.

Si bien, las habilidades sociales se vinculan a procesos cognoscitivos y psicológicos, a través de los cuales, los sujetos van desarrollando ciertas destrezas tendientes a favorecer la interacción social, es necesario considerar que, al hablar de ellas, se hace referencia a aquellos aspectos concretos, necesarios para interactuar y relacionarse con otros de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Por ejemplo, en situaciones tales como: Empatizar o ponerse en el lugar de otro, decir que no frente a alguna situación no

deseada, hacer una petición, expresar sentimientos, decir cosas agradables o positivas a los demás, etc. se visualiza el uso de un conjunto de conductas aprendidas, que requieren de diversas habilidades o competencias en el ámbito de la interacción social. (Monjas y González; 1998)

Al analizar el concepto de habilidades sociales (en adelante HHSS), se desprende la idea general de que las HHSS son aquellas que *“nos permiten percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, en especial a aquellos provenientes del comportamiento de los demás”* (Blanco, citado en Contini; 2007: 50). Sin embargo y debido a que es posible encontrar una serie de definiciones desde diversas perspectivas teóricas, para efectos de este estudio, se ha considerado utilizar una definición operacional, construida a partir del trabajo de Gil (1998) y Castilla (op.cit.), que integra las distintas características conceptuales, delimitando el concepto para un posterior análisis:

- Las HHSS poseen un carácter aprendido, que se da a través de la observación, la imitación, el ensayo e información, entre otros.
- Las HHSS incluyen comportamientos verbales y no verbales.
- A través del uso y utilización de las HHSS, se acrecienta el reforzamiento social, es decir, el medio social brinda respuestas positivas.
- Las HHSS son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia en la interacción, visualizada en la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos.
- La habilidad social en su carácter de comportamiento social, implica tratar de entender el punto de vista del otro y la proyección de una autoimagen.
- La práctica de las HHSS está influida por las características del contexto bio-psico-social y cultural en que se encuentran los individuos, y a la vez por la especificidad situacional, que afecta la conducta social del sujeto, tal como: edad, sexo y status del receptor.

- El desempeño de las HHSS requiere además de la adaptabilidad de sus componentes a la situación social, la comprensión de la situación social específica.

De esta manera, la habilidad social puede ser definida como “*La capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva,*” (León y Medina; 1998:15) siendo, la actitud habilidosa, una clase de respuesta pertinente por parte del sujeto, en la cual selecciona estrategias que responden a las demandas situacionales y a las tareas sociales de la vida cotidiana. (Rabazo; 1999)

1.1- Niveles de análisis y dimensiones de las habilidades sociales

Como fue mencionado anteriormente, el concepto de “habilidades sociales” hace referencia a la utilización de un conjunto de capacidades aprendidas, que permite a un individuo, interactuar con otros de manera mutuamente satisfactoria, en un contexto y/o situación determinada.

De la anterior conceptualización, se puede desprender que entre los principales componentes de las HHSS, se encuentra una *dimensión personal*, que integra variables cognitivas y psico fisiológicas; una *dimensión conductual*, referente al tipo de habilidad y acciones concretas llevadas a cabo por un individuo en el proceso de interacción social; y una *dimensión situacional*, correspondiente al contexto socio ambiental, que al analizarse en conjunto, determinan la manifestación o no, de comportamientos socialmente hábiles. (Caballo; 1998)

Conforme al enfoque aportado por León y Medina (Op. Cit.), cabe señalar, que a su vez, las habilidades sociales, pueden ser analizadas desde dos grandes perspectivas, que son: el nivel micro o molecular y el nivel macro o molar.

El nivel de análisis molecular, considera los componentes conductuales observables y específicos de las habilidades sociales. Dichos componentes, se exponen a continuación, utilizando principalmente lo aportado por los autores León y Medina (Ibíd.) y Castilla (op.cit):

Componentes conductuales, observables en sus aspectos verbales, no verbales y paralingüísticos:

- Componentes verbales referidos a la capacidad de expresión oral en el espacio de interacción social, tales como: el habla, iniciar, mantener y finalizar una conversación, aceptar críticas, pedir disculpas, hacer preguntas, defender los propios derechos, etc.
- Componentes no verbales constituidos por todas aquellas conductas que realzan la comunicación oral y el mensaje verbal emitido, como: La mirada, sonrisa, gestos, expresión facial, postura corporal.
- Componentes paralingüísticos, principalmente, aquellos referidos a los parámetros de la voz que inciden en la comunicación verbal: La voz, el volumen, claridad, timbre, fluidez, inflexión, velocidad, acento.

Componentes cognitivos, que contemplan principalmente las habilidades de percepción social, lo propiamente cognitivo, lo relativo a la identificación de conflictos interpersonales:

- Habilidades de percepción social, que suponen la capacidad de discriminar los ambientes tanto comunicativos y psicológicos que se encuentran presentes en la interacción social. De acuerdo a Castilla (Ibíd.), los ambientes se pueden clasificar en: *Ambiente formal*: Percepción del carácter de formalidad de los diferentes espacios de interacción (escuela, bancos, oficina). *Ambiente cálido*: Percepción de

la calidez en el trato. *Ambiente privado*: Percepción del grado de intimidad entre los interlocutores. *Ambiente familiar*: Percepción del grado de familiaridad. *Ambiente restrictivo*: Percepción de la distancia psicológica entre los interlocutores, por ejemplo, en aquellas situaciones en que se tiende a desviar la mirada.

- Variables de carácter propiamente cognitivas, tales como:
Resolución de conflictos: Siendo ésta una habilidad que permite al sujeto, seleccionar información pertinente del entorno, teniendo así mayor posibilidad de desenvolverse de manera adecuada en la resolución de la situación. Implica el conocimiento de las costumbres sociales de las personas con que se interactúa.
Objetivos y motivación: Implica tener objetivos respecto lo que se pretende lograr en la interacción y tener la capacidad de retroalimentación y receptividad necesaria (feed-back), para un mejor desenvolvimiento social, ante una situación de interacción social.
- Identificación de conflictos interpersonales, tales como: *Expectativas*: relacionada con la capacidad de anticipar o pronosticar, las consecuencias que puedan derivarse de sus actos. *Autocontrol*: entendido como la capacidad de guiar el propio comportamiento, prescindiendo de estimulación externa. Para esto, el sujeto puede utilizar técnicas como: generarse intermente auto verbalizaciones que regulen el comportamiento; mantener una actitud de auto observación que consiste en darse cuenta de lo que se hace, dice o piensa y, la capacidad de auto evaluación, consistente en la valoración positiva o negativa de la propia conducta.

Componentes fisiológicos y/o afectivos, relativos a las manifestaciones psico fisiológicas y lo afectivo-emocional:

- Manifestaciones psico-fisiológicas: consideradas como parte del proceso de interacción social, pero que son vivenciadas sólo a nivel intrapersonal, sin la posibilidad de ser manejadas de manera voluntaria: presión sanguínea y frecuencia cardiaca.
- Componentes afectivos emocionales: En relación a estas habilidades, se puede considerar el autoconcepto y la autoestima, relativas a la autopercepción del sujeto.

El autoconcepto, entendido como el conjunto de atributos, características, cualidades y deficiencias, que el sujeto conoce de sí mismo y utiliza para describirse, es *“una configuración organizada de percepciones relativas a uno mismo (que en base a la propia experiencia) constituye un parámetro que regula el comportamiento social”* (Ibíd.:98). La autoestima en cambio, está referida a *“la evaluación que el individuo hace de sí mismo y que tiende a mantenerse. Expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso”* (Monjas; op. Cit: 25), siendo, la expresión acerca de cómo el sujeto se siente, piensa, se valora y, en definitiva, cómo se relaciona y comporta con los demás.

En este sentido, se considera que si el sujeto posee un autoconcepto y valoración positiva, y a la vez un sentimiento de satisfacción consigo mismo, su comportamiento social podrá ser más adecuado y pertinente a la situación de interacción social.

Este componente considera además, la habilidad y/o capacidad que posea el sujeto, para reconocer y expresar a otros, sus sentimientos y emociones.

Por su parte, el nivel de análisis macro o molar, hace referencia a los aspectos globales de la habilidad social, lo cual implica “*a dos o más elementos componentes de las habilidades sociales y a sus interacciones a la hora de actuar con efectividad en una clase de situaciones*” (León y Medina; op. Cit: 15), es decir, considera la utilización de micro habilidades conjugadas, donde toma relevancia la globalidad de la conducta.

Por ejemplo, si una persona manifiesta un sentimiento positivo, los gestos, postura, mirada y tono de voz, probablemente serán muy distintos a si desea expresar desagrado. Por tanto, el análisis del espacio de interacción, suele ser en éste ámbito de carácter subjetivo, pues es el observador y/o receptor, quien atribuye el grado o no de competencia social. (Rubio; 2010)

Cabe destacar, que en este tipo de análisis, la especificidad situacional cobra gran relevancia, pues conforme a los patrones socio culturales y a las normas establecidas por el grupo o cultura en que se encuentre, las HHSS requeridas podrán variar, siendo entonces necesario reconocer, que las habilidades poseen un carácter cambiante y responden a un contexto social, político, económico y cultural específico.

Así mismo, considerar que las HHSS, poseen un carácter cultural, lo cual implica que se sustentan en las normas sociales y de convivencia, del contexto socio-cultural, político y económico, en que se encuentre el sujeto, por tanto “*responden a las exigencias y criterios morales propios del contexto socio cultural, en el que se ponen de manifiesto*” (Rabazo; op. Cit: 135)

1.2- Aprendizaje de las habilidades sociales

El ser humano es por naturaleza un ser social y desde su primera infancia, se encuentra en un proceso de intercambio, que le permite adquirir las características propias de su entorno familiar y cultural, a través de un acto comunicativo recíproco, que se da en la interacción entre dos o más personas.

Dentro de las diferentes áreas de desarrollo, se encuentra el desarrollo social, vinculado a la manera en la cual el niño o niña, internaliza las conductas de relación interpersonal observadas en su entorno más próximo. En una primera etapa, dicho proceso es realizado en el ámbito familiar, donde las primeras figuras de apego, juegan un rol fundamental en el desarrollo de las competencias necesarias para la interacción con otros. Posteriormente, y en la medida que su radio de socialización se extiende, el ámbito de relaciones interpersonales significativas, se amplía hacia la institución escolar, y a las relaciones barriales y/o comunitarias más próximas.

“(En la primera infancia), la estimulación social que hacen los padres, correlaciona directamente con el grado de desenvoltura social de los niños. La exposición a situaciones sociales nuevas y variadas, facilita la adquisición de habilidades sociales y disipa los temores sociales iniciales. Por el contrario, padres inhibidos, tímidos o poco sociables, evitan exponerse a sí mismo y a sus hijos a situaciones sociales. Así los niños aprenden repertorios de habilidades sociales escasos, aprenden respuestas de inhibición y/o evitación” (Monjas; Op. Cit: 26)

El desarrollo social de un individuo y específicamente la competencia social, se adquiere a lo largo del proceso de socialización, a través de las diversas interacciones y relaciones sociales que establece con su entorno.

Esta adquisición, surge a partir de la necesidad del ser humano de generar vínculos afectivos y sociales, tales como, amistad, apego y/o enamoramiento, *“para sentirse psicológicamente seguro y acompañado, en lugar de, sólo y abandonado” (López y Fuentes citado en Monjas; Ibíd.: 26)*, se da a partir de diversos mecanismos, a saber, aprendizaje por experiencia directa, aprendizaje a través de la observación, aprendizaje verbal o instruccional y aprendizaje por feed-back interpersonal, descritos a continuación (Ibíd.):

- Aprendizaje por experiencia directa: En relación a las situaciones de interacción social, el sujeto adquiere diversos mecanismos de respuestas frente a las situaciones sociales, a partir de las consecuencias obtenidas, ya sea de aprobación o rechazo (reforzantes o abersivas) por parte del interlocutor. Esto implica que, *“si el entorno refuerza positivamente la conducta, ésta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio conductual del sujeto”* (Castilla; op. Cit.: 102) En su defecto, si el entorno ignorase o reprobase la conducta, ésta, probablemente no se volverá a presentar.
- Aprendizaje por observación: Considera la idea del aprendizaje de conductas interpersonales, a partir de la observación de las conductas manifiestas por personas significativas en la vida del sujeto observante. Se considera como significativo, tanto a las personas que lo rodean, como al influjo de sistemas simbólicos, como la televisión.
- Aprendizaje verbal o instruccional: Se refiere a una forma “no directa” de aprendizaje, que hace referencia a lo aprendido, a través de lo que se le dice al sujeto, ya sea lenguaje verbal y/o escrito. En el ámbito escolar, este tipo de instrucción se da de manera permanente y sistemática en el tiempo, por ejemplo, cuando el profesor o profesora, le transmite al grupo curso, cómo saludar a una persona que va de visita a la sala de clases.
- Aprendizaje por feed-back (o retroalimentación) interpersonal: *“El feed-back interpersonal, es la explicitación por parte de los interactores y observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento”* (Monjas; op. Cit: 28), es decir, es un mecanismo mediante el que la persona, con la cual se está interactuando, comunica su apreciación y/o reacción frente a una conducta determinada, ayudando a la corrección de ésta (conducta) sin necesidad de ensayos. Por ejemplo, si un niño

grita a su hermana y la mamá se muestra enfadada, probablemente el niño cesará su conducta. Por tanto, concebido el feed-back de esta manera, es posible considerarlo como un reforzador social, durante el proceso de interrelación personal.

2.- Algunas teorías explicativas de las habilidades sociales

Dentro de las visiones acerca de “cómo” y “por qué” un individuo adquiere determinadas habilidades sociales en el transcurso de su vida, se encuentra la teoría del aprendizaje social y la teoría de los modelos interactivos, presentados a continuación:

Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social, se ha orientado principalmente a explicar el comportamiento humano y los aspectos vinculados a la personalidad y funcionamiento psicológico de los individuos. Si bien, no presenta un modelo de desarrollo de habilidades sociales, ésta teoría, ha permitido ampliar la comprensión respecto a cómo se produce y reproduce socialmente, la adquisición de habilidades y patrones socioculturales desde la primera infancia.

Bandura (2002) uno de los principales exponentes de dicha teoría, plantea que el comportamiento humano surge de la conjugación de factores ambientales y personales, que permiten a los sujetos, absorber todos los elementos entregados por su entorno, mediante un tipo de aprendizaje, llamado “Aprendizaje observacional o vicario”.

De acuerdo a la teoría, este tipo de aprendizaje observacional, es distinto a la imitación *“porque no nos limitamos a remedar la conducta ajena, sino que por el contrario, extraemos las reglas generales acerca del modo de actuar sobre el ambiente, y las ponemos en práctica cuando suponemos que con ellas podemos obtener el resultado deseado”* (León y Medina; op. Cit: 18).

Este aprendizaje, no se limita a lo que al niño o niña le dicen hacer, sino que está más relacionado con lo que ellos “ven” hacer. Bandura, en su libro “Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad” (op. Cit.), refleja muy bien esta situación cuando en sus estudios observó que niños de clase media, imitaban las conductas agresivas de sus padres, quienes al intentar controlar la agresividad de sus hijos, empleaban métodos de castigos físicos. Según el autor *“Junto con la pretendida disciplina, el padre proporciona un modelo de la misma conducta que está intentando inhibir en el niño. Por tanto, cuando en sus interacciones sociales posteriores el niño se sienta frustrado, será más propenso a responder de forma físicamente agresiva, en lugar de estar menos predispuesto a ello”* (Ibíd: 77).

Los niños, se encuentran propensos a internalizar todos los modelos de personas que resulten significativas en sus vidas, ya sea por el vínculo emocional o social que los una. Incluso, la cantidad de horas que éste se encuentre frente a dicho modelo será crucial para el aprendizaje de conductas sociales, siendo, los avances tecnológicos y la proliferación de los medios de comunicación de masas, incluidos dentro de este tipo de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los medios de comunicación de masas son considerados modelos simbólicos, que pueden estar presentes tanto por medios escritos y/o visuales. La televisión, películas y toda la proliferación de formas de comunicación, son desde esta teoría, llamados “modelos plásticos”, los cuales no suelen acompañarse de instrucciones directas al observador, sino que, entregan pautas de comportamiento de forma indirecta, que influyen en la conformación de la personalidad y por ende, en la modificación de las normas sociales. (Ibíd.)

En términos generales, los aportes de la teoría del aprendizaje social, al desarrollo de habilidades sociales, resulta fundamental, si se considera que niños y jóvenes, pasan gran parte del día en las escuelas y que éstas en su rol de agentes sociales, pueden influir en el cambio de pautas comportamentales, si se considera que no basta con transmitir oralmente sus características y cualidades, sino que, debe ser una experiencia colectiva, en

que el cuerpo docente y directivo, actúe en consonancia con las habilidades que pretende instalar.

Modelos interactivos

Los modelos interactivos, donde destaca principalmente el aporte realizado por Mc. Fall (citado en León y Medina; op. Cit.), plantean a las habilidades sociales como el resultado final de los diversos procesos cognitivos y conductuales, que se iniciarían con *“una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles opciones de respuestas, de las cuales se seleccionaría la mejor, y finalizaría con la expresión de la alternativa de acción elegida”* (Ibíd: 20). Es decir, es un modelo en el cual el comportamiento social, está dado en la interacción entre persona y situación, adquiriendo el sujeto un rol activo, en tanto es el encargado de decidir su forma de actuación en el espacio de relación interpersonal.

De acuerdo a lo planteado por León y Medina, (Ibíd.) el modelo interactivo, propone tres categorías principales de habilidades:

- Habilidades de decodificación de los estímulos situacionales: lo cual implica por parte del sujeto, la recepción de la información; percepción de las características relevantes en el proceso de interacción, dentro de un esquema de conocimiento del sujeto adquirido a través de su historia de vida; y motivación del sujeto para la obtención de sus fines personales.
- Habilidades de decisión: Luego de realizar la interpretación de la situación, el sujeto elabora una proposición de respuesta que considere la más efectiva y/ o menos costosa, al enfrentar la tarea.
- Habilidades de codificación: que implican por parte del sujeto, decidir las conductas a ejecutar (observables) y la puesta en marcha del proceso de retroalimentación, cuya finalidad será comparar los efectos

de la ejecución con los efectos esperados, para así realizar ajustes en caso de ser necesario.

Dichas habilidades, relevan la mutua influencia entre ambas partes interactuantes, enfatizando respecto de las variables ambientales y/o situacionales, que se encuentran presentes en el momento de interacción y que hace a la persona otorgar diversos significados, dependiendo de la conjugación de todos los elementos antes enunciados.

De acuerdo a estos modelos interactivos, la conducta o comportamiento hábil:

“viene dado tanto por circunstancias relativas a la situación, como por factores personales (significado psicológico de la situación para el sujeto, exposición selectiva a ciertas situaciones)...Entendiendo la situación como el factor que determina la probabilidad de éxito-fracaso de la interacción, se puede considerar a la persona como el factor que determina la tendencia a triunfar o fracasar, en función de que posea y consiga emplear habilidades necesarias y adecuadas a la situación”(Padés; 2003:35)

De esta manera, el aporte de los modelos interactivos al desarrollo de las habilidades sociales, está en la comprensión de que existe una multiplicidad de factores que inciden en la interacción social, por tanto, conforme a las capacidades personales desarrolladas por cada uno de los sujetos (actitudes, valores, creencias) y las condiciones del contexto, el tipo de relación establecida, poseerá un dinamismo particular y un resultado favorable o desfavorable, según el propósito de las personas en interacción.

En tanto a la labor de las escuelas, en función a la promoción de habilidades sociales, se deduce de este tipo de modelo, que en la medida que los alumnos cuenten con una mayor cantidad de herramientas para percibir, procesar y actuar frente a una determinada situación, mayor será la probabilidad de éxito y satisfacción de los sujetos en el proceso de interacción social.

3.- Importancia de las habilidades sociales en el contexto escolar

El proceso de desarrollo de niños, niñas y jóvenes, se encuentra claramente marcado por la influencia de la etapa escolar. Junto con la familia, la escuela ejerce una fuerte influencia en el proceso formativo, siendo en la actualidad, un espacio en el cual los estudiantes pasan gran parte del día.

Considerando el contexto socio histórico, marcado por los rasgos de la pos modernidad, es posible escuchar que hoy en día, es cada vez más necesario mejorar los espacios de convivencia escolar, para en lo posible, contribuir a disminuir el alto grado de violencia en las escuelas y los trastornos psicológicos derivados de una mala calidad en las relaciones interpersonales.

Frente a lo anterior, el desarrollo de habilidades sociales, se ha considerado una de las estrategias utilizadas para cumplir con dichas expectativas, y al poseer un carácter de habilidades “aprendidas”, se ajustan a la labor institucional de la escuela.

Habilidades sociales desarrolladas en la Escuela

Dependiendo del contexto social, económico, político y cultural, las pautas de comportamiento y sistemas de creencias varían, por tanto las habilidades sociales requeridas, dependen en gran medida del contexto en que se establezca la interacción social y las especificidades del entorno. Sin embargo, en términos generales, es posible enunciar una serie de habilidades sociales, que favorecen las relaciones interpersonales en el contexto escolar, dentro de las cuales se encuentra: La comunicación empática, trabajo de equipo, resolución pacífica de conflictos e integración social, entre otros, las cuales para efectos de este estudio, serán revisadas una a una.

Comunicación empática

En el capítulo anterior, se hizo mención a la importancia del lenguaje y la comunicación en el proceso de interrelación social, planteando que son aspectos que se encuentran siempre presentes en la vida del ser humano. Empero, si se habla de la comunicación como una habilidad social, se debe considerar ciertas cualidades de la comunicación, tales como la capacidad de escucha activa y la empatía.

De acuerdo a Casassus, la comunicación entendida como intercambio de información, tanto oral, gestual o corporal, se transforma en una comunicación empática, al momento en que los sujetos interactuantes otorgan un sentido y significado satisfactorio, a las informaciones transadas. Por tanto, la intención que da lugar a la comunicación, implica necesariamente un intercambio, en donde el tipo de emisión del mensaje y el tipo de escucha del mismo, es entendido y consensuado en tanto su significado.

“El sentido de la comunicación, tiene que ver principalmente con la intención que anima el mensaje del hablante y con la manera que el escuchante descifra el mensaje. Lo que uno dice no es necesariamente lo que el otro escucha. El otro construye su propio significado a lo que está recibiendo. Él recibe impulsos eléctricos que se le transmiten hacia su cerebro. Él oye lo que le dicen, pero para escuchar interpreta lo que está oyendo, de acuerdo al estado de ánimo en que se encuentra, de acuerdo a su historia tanto personal como colectiva, de acuerdo a las motivaciones que han llevado a esa persona a mantener esa conversación. Todos estos elementos confluyen en la construcción del significado de las informaciones.” (Casassus; 2006 (b) : 188)

De acuerdo a esta perspectiva, los significados al estar influidos por diversos elementos, sólo son interpretados de una determinada manera en el momento en que ocurre la comunicación, teniendo por tanto una estructura temporal, que sólo responde al contexto y situación del momento presente, por tanto, no puede ser reproducida y generalizada a otros interlocutores.

Conforme el aporte de Goleman, quien hace alusión a que no basta sólo con percibir cómo se siente la otra persona, sino que es necesario tomar conciencia social, para poder tener relaciones sociales fluidas y fructíferas. *“La conciencia social se refiere a un espectro que va desde percibir de manera instantánea el estado interior de otra persona a comprender sus sentimientos y pensamientos”* (Goleman; op. cit: 128).

Para el autor, la conciencia social incluye diversos niveles, entre los cuales se encuentra: Empatía primaria, que implica ser capaz de leer las señales no verbales de tipo emocional; Armonización o sintonización con el otro, que es en síntesis aprender a escuchar de manera receptiva; Precisión empática, orientada a comprender los sentimientos y pensamientos de los otros; y conocimiento social, que permite interpretar el funcionamiento del mundo social y las formas de actuación frente a los distintos sucesos. (Ibíd.)

La conciencia social es posible desarrollar en todas las áreas de la vida cotidiana, sin embargo, para que resulte un aprendizaje y actuar significativo en el ámbito escolar, es necesario generar un clima y disposición por parte de los miembros de la comunidad, que valide dichos procesos y los incluya en sus prácticas educativas.

Dentro de las sugerencias, para sortear esta dificultad se encuentra la idea de “aprender a dialogar”. Para Ianni (op. Cit) aprender a dialogar en la escuela, reviste una gran complejidad, en tanto implica aprender a escuchar y a “acompañar” al otro. Citando al educador brasileño Gomes Da Costa, dice que, acompañar y escuchar, demanda principalmente al educador “estar presente” en la relación que establece con los alumnos, para lo cual, necesita cualidades como: receptividad, reciprocidad y compromiso:

- Receptividad, entendida como apertura hacia el alumno, lo cual implica respetar su espacio de intimidad y estar dispuesto a acercarse, comprenderlo y conocerlo.
- Reciprocidad, en el sentido de que no basta con estar atento a lo que el alumno dice, sino que es necesario responder con actitudes, gestos y palabras.
- Compromiso, entendiendo éste como una responsabilidad al relacionarse con el otro y para el caso del educador, para establecer vínculos con los alumnos.

En relación a las cualidades antes mencionadas, Ianni, plantea:

“De esta manera se aprende a dialogar, y a generar vínculos no sólo con quienes comparto gustos e ideas, sino también con aquellos cuya postura ante la vida es distinta, quizá opuesta a la mía y con quien tengo que convivir cotidianamente y muchas veces compartir tareas. Esto nos remite a la solidaridad. Otro contenido fundamental que también se aprende y ejercita en la escuela en general” (Ibíd: 73)

Considerando todos los elementos antes expuestos, es posible decir que la comunicación empática, concuerda claramente con las habilidades sociales necesarias a desarrollar en la escuela, y sin duda, es labor de ésta, comenzar a trabajar en ella no sólo desde el aprendizaje académico convencional, sino, desde la experiencia del día a día, para generar aprendizajes significativos, llenos de sentido y de compromiso por los vínculos establecidos entre sujetos, en el quehacer cotidiano.

Trabajo en equipo

En el contexto educativo y en la vida en general, poseer la habilidad de trabajar en equipo, resulta fundamental para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y para la organización, planificación y ejecución de tareas definidas conjuntamente por un grupo de personas en pos de un objetivo común.

En términos más específicos, un equipo de trabajo “*consiste en un grupo de personas trabajando juntas, que comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, y resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas*” (Bugueño y Barros; 2008:1), en un contexto de mutua colaboración, que se construye en el tiempo.

Esta definición, incluye tanto la idea de cooperación como de colaboración, y si bien, algunos autores hacen distinción en las características de cada uno de estos, para efectos de este estudio, se presentarán como aspectos complementarios, donde lo cooperativo otorga una cierta estructura y definición al trabajo de equipo, y lo colaborativo, al desarrollo de habilidades, orientadas al mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Trabajar en equipo de manera cooperativa y colaborativa implica que los sujetos participantes se relacionan de manera tal, que cada uno de ellos puede lograr sus metas siempre y cuando el resto también lo logre, por tanto, si se toma la perspectiva de análisis molar, es posible apreciar, que el cumplimiento de la situación de cooperación, estará sujeta a que cada uno de los individuos participantes, utilice una serie de “micro” habilidades, tales como, habilidades lingüísticas (componentes verbales y no verbales) y habilidades de percepción social, que incluyen un componente afectivo. (Ovejero; op. Cit.)

En tanto a los beneficios del trabajo en equipo, se destaca lo aportado por Bugueño y Barros, quienes plantean que:

- El trabajo colaborativo que se da en el equipo, permite analizar problemas comunes, con mayor amplitud de criterios.
- Al brindar un sentido de responsabilidad compartida, aumenta el compromiso a analizar y planificar en conjunto las limitaciones del rol de cada integrante y lo relativo al trabajo compartido.
- Sirve de mecanismo en la generación de una atmósfera que propicie el aprendizaje y la participación de los estudiantes.
- Al suponer relaciones sinérgicas entre sus miembros, pareciera ser más factible lograr una educación con estándares de mayor calidad.

Dichos beneficios, son claramente un aporte a la educación integral y se traducen en una posibilidad concreta de vivenciar en el ámbito de las relaciones interpersonales, el desarrollo de una serie de habilidades, que en conjunto, forman la capacidad de trabajo en equipo.

Lograr trabajar en equipo al interior de la sala de clases, requiere de una adecuada capacidad de guía por parte del profesor, quien debe ser capaz de dar las directrices para la conformación de los equipos y transmitir la responsabilidad compartida que tiene cada uno de los integrantes, para el logro de un fin o meta determinada. *“La capacidad de mediación del profesor en los grupos de trabajo es fundamental y se basa en el delicado equilibrio entre saber apoyar la resolución de problemas, a la vez de permitir a los estudiantes encontrar sus propias soluciones” (Grau; 2006:7).*

Por tanto, previo a la proposición de realizar trabajo en equipo, es necesario que el docente posea ciertos conocimientos, entre los que se destaca: conocer las bases para la constitución de equipo, manejar de técnicas orientadas al logro del trabajo en equipo, desarrollar estrategias que permitan establecer los desafíos adecuados para cada alumno, realizar una evaluación constante respecto de las habilidades desarrolladas por los alumnos durante los períodos de trabajo, y reconocer cuándo un equipo de trabajo es efectivo.

En términos generales, las bases para la constitución de un trabajo colaborativo (Bugueño y Barros; op. Cit), están dadas por los siguientes aspectos:

- El equipo debe adoptar un compromiso activo en la consecución de objetivos comunes;
- Debe existir un clima organizacional adecuado, que permita a los miembros de la comunidad educativa expresarse libremente;
- Así mismo, se espera una buena comunicación entre los miembros, para que la transmisión de información sea efectiva;
- La toma de decisiones debe estar dada por consensos, para lo cual se acepta el desacuerdo y su resolución pacífica;
- Debe existir liderazgo, siendo importante tanto cómo el líder se legitima delante del equipo y cómo este, asume dicho liderazgo;
- Y, debe haber capacidad y preocupación por generar instancias de auto evaluación, apreciando en este proceso las dificultades generadas.

De esta manera es posible decir que, el trabajo en equipo promueve el involucramiento entre los participantes, por tanto para llegar a ser un trabajo efectivo, debe contar con el desarrollo de una labor de aprendizaje sistemático, que estimule el sentido de responsabilidad y compromiso frente a sí mismo y al resto de los miembros del equipo.

Resolución pacífica de conflictos

Hablar de conflictos en las relaciones interpersonales, implica reconocer que estos son inherentes a la interacción humana y en especial, en el ámbito escolar, si se considera que de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los alumnos y las diferencias intergeneracionales existentes entre los distintos miembros, el conflicto se presenta como una situación natural, que refleja la diversidad y diferencias de opiniones entre las personas.

Una definición de conflicto, es la adoptada por el MINEDUC, la cual plantea que:

“Los conflictos son situaciones en que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses y/o posiciones incompatibles, donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante y la relación entre las partes puede terminar robustecida o deteriorada, según la oportunidad y procedimiento que se haya decidido para abordarlo” MINEDUC;2006 (c):12)

Esta definición, además de aludir a la situación de confrontación a la que se enfrentan las personas en un conflicto, hace referencia a la posibilidad que ofrece el conflicto, para fortalecer o deteriorar las relaciones interpersonales, de acuerdo al manejo o estrategias utilizadas por los sujetos interactuantes, respecto del mismo.

En el ámbito escolar, existen diversas maneras de abordar los conflictos, que dependerán de cómo los sujetos enfrenten la situación conflictiva y de la posición que se tenga respecto del conflicto. Cada técnica tiene un propósito educativo específico, que cobra sentido, en un contexto determinado y de acuerdo a las características de sus protagonistas. (Santos; op. Cit.)

Una manera de enfrentar el conflicto, es desde una posición controversial, *“que busca satisfacer las necesidades e intereses en disputa, a costa de la insatisfacción de la otra persona” (MINEDUC; op. Cit. (c): 16)* lo cual equivale a que una de las partes se posiciona como ganadora por sobre la otra. Esta postura, generalmente no contribuye a la resolución del conflicto, sino que pudiese contribuir a generar nuevos conflictos, polarizando la postura de ambas partes.

Otra manera de abordar el conflicto, es desde una posición colaborativa, *“que busca distinguir y considerar los intereses, emociones y expectativas de ambas partes en juego en la alternativa de resolución” (Ibíd.: 16)* Esto implica, que ambas partes sienten que el conflicto se ha resuelto y que no hay ganadores ni perdedores.

Ninguna de las posturas mencionadas, es mejor o peor, sólo demuestran una tendencia de actitud respecto del conflicto, la cual puede variar dependiendo de la intensidad de la situación, del tipo de relación entre las partes y del contexto general en que se da el conflicto. Lo importante es, que dependiendo de la postura con la cual se enfrenta el conflicto, las personas asumen un estilo determinado para su resolución.

Teniendo como eje las posturas mencionadas, es posible identificar diversos estilos de resolución de conflictos. Para efectos de esta investigación, se considerarán los estilos: Competitivo, evitativo y colaborativo, planteados por el MINEDUC (Ibíd.)

- **Estilo competitivo:** Se relaciona con la postura controversial, en tanto aborda el conflicto centrando la energía en sus propios intereses, sin considerar las necesidades de la otra persona. Desde esta perspectiva, actitudes como, agredir, discriminar, excluir, abusar del poder, entre otros, son características en esta forma de enfrentar el conflicto. Lo que conlleva en muchas ocasiones, la no solución del mismo.
- **Estilo evitativo:** Hace alusión a una forma de abordar el conflicto basada en la evitación del mismo, donde la persona actúa sin enfrentar ni considerar su postura ni la del otro.
Se podría describir como bajo interés en el conflicto, sin embargo, generalmente esta actitud facilita la presencia de conflictos latentes en la relación, pudiendo ser un factor determinante para encadenar un problema mayor entre las partes.
- **Estilo colaborativo:** Esta forma de abordar el conflicto, implica que ambas partes en conflicto, están dispuestas a buscar alternativas comunes para transformar la incompatibilidad de intereses. En este proceso existe una actitud de cooperación mutua, dialogo y confianza en la superación de la disputa.

Los estilos de resolución de conflictos que asuman las personas al verse enfrentadas a un conflicto, pueden variar, dependiendo de la posición que se tenga frente a este. En dicha elección inciden factores como, el deseo de resolver la situación, la valoración o expectativa que se tenga de la relación y el conocimiento que se tenga para un buen manejo en la resolución de conflictos.

Dentro del marco de la convivencia escolar, aprender a resolver los conflictos que surgen entre los diversos actores de la comunidad escolar, resulta fundamental, en especial si se considera que éste, es parte de la vida cotidiana y se encuentra permanentemente presente.

Una de las estrategias de resolución, promovidas en el ámbito escolar, es la resolución pacífica de conflictos, orientada al desarrollo de estrategias, tanto personales como colectivas, que permitan abordar las situaciones conflictivas, de manera no violenta.

Esta estrategia, considerada una habilidad social molar, supone la promoción de actitudes, comportamientos y valores basados en el respeto a sí mismo y a los demás, como por ejemplo la habilidad de escucha y comunicación empática, auto regulación de los impulsos y reciprocidad.

La manera de abordar esta estrategia, puede ser desde la pacificación del conflicto por parte de un adulto significativo, que para el contexto escolar pudiese ser el profesor. Es una intervención respetuosa en donde se separan las partes, proteger la integridad de los conflictuados. (CMCE; op. Cit.)

Posteriormente, es posible llevar a cabo un proceso de mediación de conflictos entre pares, la cual es una técnica pedagógica orientada al reconocimiento del conflicto por parte de los alumnos. Para ello, es recomendable que participe un tercero, en calidad de mediador neutral, el cual preferentemente sea un par, que contribuya al diálogo entre las partes conflictuadas. Cabe destacar que, este proceso de de carácter voluntario y

confidencial “*No se llama a testigos, ni se determina culpabilidad o inocencia. Se trabaja para que los que están en disputa resuelvan su propio conflicto (tanto el problema como sus sentimientos) Se enfoca en el problema a resolver y no en la culpa, el castigo o la venganza.*”(Bravo; 2001:15) En este sentido, se requiere por parte del centro educativo una preparación previa, por parte de los docentes, para que estos puedan transmitir dichas habilidades a los estudiantes, a través de juego de roles u otras técnicas, que resulten didácticas y reflexivas.

Conforme el enfoque que se utilice en la resolución de conflictos, es posible decir y ofrece una valiosa oportunidad para aprender de la cultura, valores, necesidades e intereses, que se encuentran presentes en la interacción personal. (Sime; op. cit.)

En términos generales, abordar el conflicto desde una perspectiva que favorezca el entendimiento mutuo, requiere de un proceso reflexivo en conjunto con toda la comunidad educativa. El enfoque aportado por la resolución pacífica, es una de las estrategias posibles de utilizar, lo importante es tener en cuenta que los conflictos forman parte de la vida de las personas y el aprendizaje está en cómo a partir de dicha experiencia se pueda aprender de sí mismos junto al otro, descubriendo las debilidades, fortalezas y capacidad de empatizar con los propios sentimientos y con los de los demás.

A lo largo de este capítulo, se ha entregado una visión general respecto de las HHSS y su relevancia en el ámbito escolar. Sin duda, que existe una multiplicidad de otros factores que no fueron mencionados, pero para efectos de este estudio, se ha intentado revisar la información más relevante y significativa para comprender el desarrollo e importancia de las habilidades y competencias sociales en el espacio educativo.

SEGUNDA PARTE
MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO IV

POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Este capítulo, pretende dar a conocer los lineamientos generales presentes en la actual Política de Convivencia Escolar Chilena, entregando los antecedentes y principios rectores, que la orientan.

Presenta además, una visión respecto del cambio de eje en la implementación de la Política de Convivencia Escolar, impulsado por el departamento de transversalidad del Ministerio de Educación durante el año 2009.

1.- Antecedentes de la Política de Convivencia Escolar

La Política de Convivencia Escolar, publicada en Chile en el año 2002, fue diseñada como un instrumento orientador de las acciones educativas, con el propósito de responder “a la necesidad de fortalecer el desarrollo y logro de los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en el currículum, así como los principios de convivencia democrática, participativa y solidaria que configuran nuestra visión de país” (MINEDUC; op.Cit.(a): 23), planteando en términos generales, la importancia de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes conforme a los estándares internacionales, considerando la incorporación de la formación para la convivencia escolar, como un eje central, para el desarrollo de una sociedad democrática.

La Política, se enmarca en un proceso de reforma educacional, en el cual se integra al currículum educacional, una serie de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que son entendidos como “la base para la formación ciudadana y el pilar de la construcción de la convivencia” (Ibíd: 20), al encontrarse orientados al logro de una educación integral, en sus aspectos socio-afectivo, ético e intelectual.

En este sentido, se establece, que será un marco de acción para el Ministerio de Educación, en el cual se entregan las directrices necesarias para:

“orientar y coordinar el conjunto de acciones que los actores (educativos) emprenden y emprenderán, a favor de la formación en valores de convivencia; respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración, autonomía y solidaridad. Además, tiene un carácter estratégico, pues por una parte ofrece un marco de referencia que otorga sentido y dirección a dichas acciones y, por otra, busca promover y estimular las acciones específicas que vayan teniendo lugar en los distintos sectores.”(Ibíd: 22)

Para llevar a cabo el proceso de implementación de la Política de Convivencia Escolar, se estableció una serie de consideraciones básicas, quedando estipulado, que todo establecimiento educacional, es una institución pública y como tal debe: contribuir al fortalecimiento de la democracia en el país; definir sus objetivos y desempeño de acuerdo a las normas institucionales del país; ejercer un rol formativo incidiendo en la convivencia interna de la comunidad educativa; y, considerar la convivencia escolar como una construcción colectiva y dinámica, constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores educativos al interior del establecimiento. (Ibíd: 38)

2.- Principios rectores y orientadores de la Política de Convivencia Escolar

La Política, se refiere a la convivencia escolar, como *“la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas.” (Ibíd: 7)*, atribuyendo importancia a la construcción colectiva, realizada en el proceso de interacción social, por los diversos actores presentes en el espacio educativo.

Al apreciar la definición, se entiende que la convivencia escolar deviene de una responsabilidad compartida entre los actores educativos involucrados, por lo que cada establecimiento educacional, tendrá una forma particular de llevar a la práctica y vivenciar un estilo propio de convivencia. Sin embargo, se ha considerado necesario explicitar un mínimo común, para todas las comunidades educativas del país. (MINEDUC; 2002(c): 23)

El mínimo, está referido a los principios rectores de la política, los que a su vez, se subordinan a los siguientes marcos legales que les otorgan legitimidad y obligatoriedad:

- La Constitución Política de la República de Chile.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Convención sobre los Derechos del Niño.
- Ley Orgánica Constitucional de Educación N° 18.962 de 1990.
- Decretos Supremos de Educación, N° 240 del 1999 y N° 220 de 1998, en lo que respecta a los Objetivos Fundamentales Transversales.
- Instructivo presidencial sobre participación ciudadana.
- Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el sistema educativo. MINEDUC 2000.

Principios rectores de la Política de Convivencia Escolar:

- 1) Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derechos

Valora el respeto y reconocimiento del otro, considerando su singularidad y legitimidad, en el ámbito de la convivencia.

Se basa, en el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se plantea que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.” En este sentido, considera que el ejercicio de los derechos y las responsabilidades individuales, son posibles en la práctica de la convivencia cotidiana.

2) Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho

Reafirma a la infancia y juventud, en su condición de sujetos de derechos, reconociendo que son grupos sociales que han tenido una invisibilidad histórica, frente a los cuales el Estado, tiene un rol protector y de formación, relevando, el rol de la escuela como promotor de sujetos de derechos y deberes.

3) La educación como pleno desarrollo de la persona

Considera la premisa de que sólo es posible desarrollarse en plenitud, al establecer “relaciones con otros”, en un contexto de diversidad y pluralidad, que se enriquece con la heterogeneidad de sus miembros.

Para ello, la escuela debe considerarse como un espacio abierto, dinámico, no discriminatorio y que ofrezca oportunidades a sus miembros para satisfacer su necesidad de aprendizaje social.

4) Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar

Se concibe a los establecimientos educacionales, como instituciones esenciales en el proceso de formación ciudadana, donde a través de la participación social, entendida como una habilidad que se desarrolla en el transcurso de la vida, los alumnos y alumnas son capaces de vivenciar una cultura democrática, valorando el aporte de cada uno de los actores educativos, desde la convivencia cotidiana.

5) Convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética

En este sentido, se considera la necesidad de establecer los valores que regirán la convivencia democrática, de cada una de las escuelas y liceos del país, debiendo para ello, existir concordancia y “coherencia entre los valores

declarados y la vivencia de ellos en el ámbito escolar. En otras palabras, consistencia entre el decir y el hacer pedagógico” (Op. Cit:52)

- 6) Respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y de su familia

Plantea la necesidad de vivenciar en los espacios educativos, el respeto y protección a la intimidad de cada uno de los actores educativos. Para ello, se considera necesaria la desnaturalización de ciertas prácticas pedagógicas, como lo son: la indiferencia hacia el alumno y/o apoderado, como forma de sanción; la generalización de expresiones descalificadoras; la humillación y la estigmatización.

- 7) Igualdad de oportunidades para niños, niñas, mujeres y hombres

Considera la necesidad de revisar la cultura escolar, analizando de acuerdo a cada realidad particular, cómo se lleva a cabo la distribución de las oportunidades y del poder, desde las diferencias e igualdad de géneros, eliminando la discriminación en pos de la construcción de una convivencia democrática.

- 8) Las normas de convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética

Establece a los Derechos Humanos, como el punto de encuentro que facilita la unión entre lo normativo aportado por el derecho y la ética, como “forma de realización histórica de lo moral” (Ibíd:56)

Este principio, promueve la realización de reglamentos de convivencia escolar, en el cual se estipule una “carta de derechos y deberes de las comunidades educativas”, estableciéndose de forma clara, la responsabilidad de cada uno de los estamentos educativos al interior del establecimiento educacional.

3.- Actualización de la Política de Convivencia Escolar

En el año 2009, el Ministerio de Educación, establece la necesidad de actualizar la Política de Convivencia Escolar, a partir de los resultados arrojados por un estudio cuali-cuantitativo, encargado a la Universidad de Chile, en que se consultó respecto a la forma en que se estaba aplicando la Política a nivel país y las apreciaciones de dicho proceso por parte de alumnos, docentes, directivos y apoderados de los establecimientos consultados. (MINEDUC; op. Cit. (b):7)

Dentro de los resultados relevados por el Ministerio, se destaca que “se observa un déficit en el logro formativo de las escuelas; se ha desperfilado el sentido y alcance de los principios orientadores de la Política; se instalaron reglamentos y se normalizaron las propuestas, pero no hay por parte de los actores, apropiación del sentido de una sana convivencia” (Ibíd.:7), haciendo alusión, a que la Política, se ha aplicado más bien desde un aspecto normativo, que desde el principio de formación integral, que implica una construcción conjunta entre los distintos estamentos educacionales.

La actualización de la Política, se encuentra actualmente en proceso y hasta hoy no ha sido publicada. Sin embargo, el Ministerio de Educación, a través de la División de Educación General y el Departamento de Educación Extraescolar, ha elaborado un Manual sobre Convivencia Escolar, que contempla los criterios básicos establecidos en la actualización de la Política y su justificación. Estos criterios son:

- a) La formación de los y las estudiantes, como eje y soporte para la construcción de una convivencia democrática. Este criterio, entiende la formación como:

“un proceso orientado al logro de la plena autonomía moral y racional de los sujetos, considerando la premisa que dice que el ser humano, en tanto persona, se desarrolla, se forma y se humaniza no por un modelamiento externo sino como un enriquecimiento que se produce desde su interior” (Ibid:9)

En este sentido, plantea que este, es un proceso de formación integral, que permite a la persona llegar a ser, “conforme a su vocación y proyecto de vida”, en la medida que construye su vida en conjunto con el resto de los actores con los cuales interactúa.

Para esto, se espera, que los establecimientos educacionales ordenen el conjunto de acciones de la gestión escolar, privilegiando la dimensión humana y social, en pos de una formación integral.

- b) El compromiso y la participación de toda la comunidad educativa y, también, de toda la colectividad local (barrio, comuna):

Entendiendo que, la convivencia escolar no es responsabilidad exclusiva de los establecimientos educativos, sino que es una construcción colectiva, compleja, cuyos alcances sociales, competen a toda la sociedad.

Lo anterior, en concordancia con lo especificado en la Ley General de Educación, que define a la comunidad educativa como “una agrupación de personas, que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa”, cuyo “objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos” para “asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral y afectivo, intelectual, artístico y físico” (Art, 9º. LGE).

En tanto al propósito de participación de toda la colectividad local, se hace referencia a que “todo establecimiento que reciba aportes del Estado, deberá existir un consejo escolar”, para “canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias.” (MINEDUC; Op.Cit (b): 10)

- c) La inclusión del conjunto de actores e instituciones educativas y del sistema escolar:

Complementando el criterio anterior, pretende reforzar la idea de que todos quienes se encuentran en relación y/o tienen influencia sobre los estudiantes en proceso de formación, debieran asumir “*un compromiso por una convivencia*”

pacífica, solidaria y participativa...de tal modo de construir, en conjunto, una cultura de paz y de participación responsable y solidaria” (Ibid:11)

En este sentido, hace alusión al impacto que tienen los medios de comunicación de masas, las redes sociales, las familias y el comportamiento de las personas adultas en general, quienes de acuerdo a la Ley General de Educación, son los encargados de velar por el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes en sus aspectos moral, ético, espiritual, afectivo, intelectual y social.

En términos generales, es una invitación a las instituciones educativas y al sistema escolar, a reconocer la complejidad que revisten los procesos sociales actuales y la influencia que estos tienen al momento de implementar una convivencia escolar democrática en los espacios educativos a nivel país.

4.- Cambio de eje de la Política de Convivencia Escolar

A la luz de los resultados arrojados por el estudio cuali-cuantitativo encargado a la Universidad de Chile en el año 2008, el Ministerio de Educación, se ha dedicado a examinar los lineamientos de implementación de la Política de Convivencia Escolar, dando cuenta de que el aspecto normativo, que es el que mayoritariamente se ha considerado por parte de los establecimientos educacionales, no ha favorecido el desarrollo de una sana convivencia escolar. (MINEDUC; op. Cit. (b))

Lo anterior, ha llevado al Ministerio de Educación a reformular durante el año 2009, el eje de implementación de la Política de Convivencia Escolar, poniendo énfasis en que la convivencia escolar es una tarea compartida entre todos los actores de la comunidad educativa, incluida la sociedad civil. Desde esta perspectiva, el eje de implementación, se traslada desde la responsabilidad individual a una responsabilidad colectiva, con el propósito de potenciar la formación de cada uno de los sujetos, en un contexto de comunidad educativa, cuyo propósito es el mejoramiento de los aprendizajes y de la calidad de la educación.

“El cambio de eje propuesto en la actualización de la Política de Convivencia Escolar, transita de un énfasis puesto en la resolución de conflictos – por lo tanto en un enfoque psicosocial-, afirmado fuertemente en los aspectos normativos, lo que no significa eliminar estos últimos, sino cambiar su sentido: ponerlos al servicio de la formación de los y las estudiantes en tanto sujetos individuales y sociales. Igualmente se mueve desde una mirada centrada en el comportamiento individual de los mismos/as – generalmente negativo-, a una forma de entender y explicar su comportamiento en un contexto más amplio –familia, comunidad educativa, barrio, comuna-, entendiendo que influyen múltiples factores. La convivencia escolar se constituye entonces, en una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa, en beneficio de todos” (Ibid: 16).

La propuesta presentada por el MINEDUC, reconoce el valor de cada uno de los actores involucrados en el proceso formativo de los estudiantes, atribuyendo protagonismo a la comunidad educativa en general, en beneficio de todos sus integrantes. En este sentido, lograr una convivencia democrática en la escuela, requiere de una práctica cotidiana, en la cual cada integrante es un aporte.

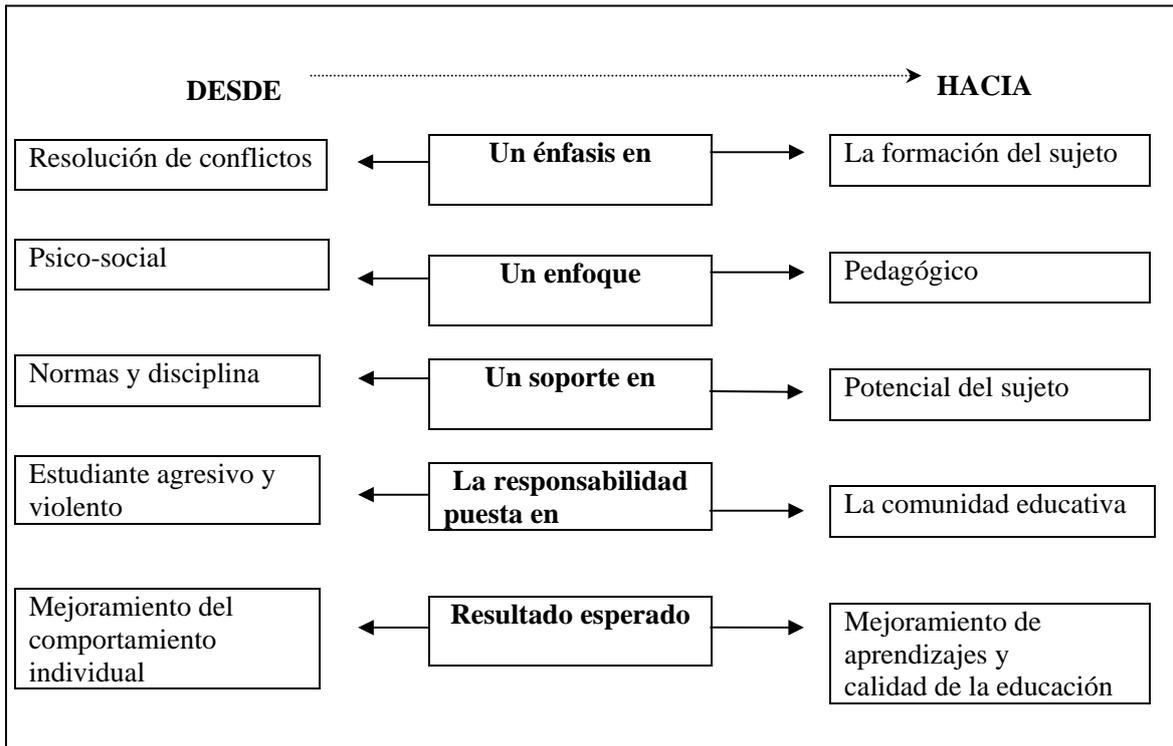
A modo explicativo, el Manual sobre Convivencia Escolar editado a fines del año 2009, presenta un cuadro que resume el cambio de eje en la implementación de la Política de Convivencia Escolar, donde queda en evidencia que, si bien los reglamentos de convivencia y normas escolares, son un elemento necesario en la implementación de la política, se requiere hacer un cambio a nivel más cualitativo, que se focalice en la comunidad educativa y no en el alumno en su condición individual.

Como se puede observar en el cuadro n° 1, el cambio de eje en la implementación de la Política, implica abordar la temática de la convivencia escolar, ya no desde la idea de que es un problema a resolver, sino desde la visión de que es un constructo colectivo, en el

cual se debe comenzar por resignificar y otorgar sentido a “la convivencia”, desde una perspectiva formativa, donde el acento está en la formación de sujetos mas confiados, autónomos y seguros de sí mismos. (Ibíd.)

Gráfico N° 1

Cambio de eje en la implementación de la Política de Convivencia Escolar



Fuente: MINEDUC; 2009(b).

El cambio de eje de la política, pretende generar mejores condiciones para toda la comunidad educativa, considerando los espacios en que los alumnos se desenvuelven cotidianamente, generando una participación activa, ya sea, dentro de la sala de clases, en la estructura y dinámica organizacional, en las familias, sus barrios y espacios comunes de los estudiantes. Para el MINEDUC, por tanto, el soporte estará en el proceso pedagógico que potencie las capacidades individuales de cada uno de los sujetos, para lograr el propósito de mejoramiento en los aprendizajes y de este modo en la calidad de la educación.

“En términos generales, los principales aspectos actualizados, refieren al cambio de eje, desde un enfoque que aborda la convivencia en tanto problema, a un enfoque que se centra en el carácter formativo de la convivencia al interior de los sistemas escolares, reafirmando el carácter pedagógico de la convivencia escolar.” (Universidad de Chile; 2010: s/p)

Cabe destacar, que la idea de modificar el enfoque desde la perspectiva psicosocial al enfoque pedagógico, se fundamenta principalmente, al constatar que el procedimiento de intervención del primero, se realiza una vez surgido el problema, y si bien aporta una mirada al sujeto desde la dimensión psicológica, afectiva y social, no permite visualizar la convivencia escolar como un proceso de co construcción permanente.

Enfoque de derechos y deberes

La Política de Convivencia Escolar, reconoce la importancia de valorar los Derechos Humanos como un ideal común, que guíe el actuar de los establecimientos educativos, en tanto el respeto, ejercicio y promoción de los Derechos fundamentales del ser humano, según lo expresa la Constitución de la República de Chile. (MINEDUC; op. Cit. (a))

De acuerdo a la Política, la prioridad debe estar en el desarrollo de la infancia y la juventud, lo cual implica relevar su importancia como personas íntegras y responsables, capaces de aportar al desarrollo social y a la comunidad escolar.

“Se inicia un siglo XXI con un paradigma de infancia, que eleva a la niñez a la categoría humana de sujeto de derecho. Así como una nueva concepción de niñez dio paso a un nuevo paradigma de infancia, el niño, la niña y el joven, pasan a ser considerados como sujetos progresivamente capaces y autónomos.

(...) En consecuencia, se espera de la escuela y liceo un replanteamiento respecto de antiguos modelos de interacción intergeneracional, que se han reproducido por años en la sociedad Chilena y en la cultura escolar”(Ibíd: 44)

De esta manera, la Política de Convivencia Escolar, plantea los lineamientos de acción de las comunidades educativas, en la cual se debe instalar un proceso de reflexión respecto de la dinámica organizacional que rige a cada una de las escuelas y liceos del país, reconociendo los derechos y deberes de cada uno de los estamentos educativos en el actuar colectivo, para así cumplir con el deber ético *“de formar ciudadanos con confianza en sí mismos, capaces de construir con los demás” (Ibíd:45)*

En la actualidad, la propuesta presentada para modificar el eje de implementación de la Política, vuelve a presentar este enfoque, contemplando en su base la valoración de los Derechos Humanos, que permita a las comunidades educativas reconocer en cada uno de los actores involucrados, un sujeto con potencialidades y experiencias personales, capaz de aportar con su individualidad y necesidades personales al desarrollo comunitario y social de cada una de las unidades pedagógicas.

El enfoque de derechos, es entendido por el MINEDUC como una herramienta que permite guiar las interrelaciones sociales y a la vez implementar estrategias de desarrollo social, al asumir la responsabilidad del Estado de Chile al momento de ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño.

En la actualidad, replantear la temática de valoración del enfoque de Derechos, en el cambio de eje en la implementación de la Política, se fundamenta en la idea de que en la escuela existen relaciones asimétricas entre los actores que la conforman, por tanto resulta vital incorporar esta mirada, para permitir a las comunidades educativas reconocer en cada uno de los actores involucrados, un sujeto con potencialidades y experiencias personales, capaz de aportar con su individualidad y necesidades personales al desarrollo comunitario y social de cada una de las unidades pedagógicas.

CAPÍTULO V

ANTECEDENTES DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

El presente capítulo, ha sido diseñado con el propósito de entregar los antecedentes generales de la población de estudio. Se ha seleccionado la información relevante del Centro de Mediación y Convivencia Escolar de San Bernardo, que ha sido la organización encargada de implementar el Programa de Apoyo Sistemático en Aula (ASA), orientado a favorecer el desarrollo de habilidades sociales en alumnos de la escuela Teresa García Huidobro, de acuerdo a lo planificado en el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) de los años 2008 y 2009.

Este apartado, entrega además, una breve caracterización de la Escuela rural Teresa García Huidobro, considerando aspectos generales acerca de la población e índice de vulnerabilidad social, que posee el establecimiento educacional en la actualidad.

1.- Centro de mediación y Convivencia Escolar de San Bernardo

Antecedentes generales

El Centro de Mediación y Convivencia Escolar (CMCE), ubicado en Avenida Colón 0155, se inicia como tal en el año 2005, bajo los lineamientos de la Corporación Municipal de Educación de la comuna de San Bernardo.

Es una organización educacional comunal, conformada por un equipo transdisciplinario de psicólogos/as, asistentes sociales, psicopedagogas, cuya misión es que los niños accedan, participen y progresen en igualdad de condiciones, desarrollando acciones que fortalezcan la atención a la diversidad, la no discriminación, la tolerancia, sustentado en una pedagogía socioconstructivista para fomentar una cultura educativa desde el diálogo y el aprendizaje recíproco.

Su visión, es lograr una transformación educacional y social, en la línea de la transversalidad enmarcada en la reforma educativa, alcanzando una educación inclusiva e igualitaria, centrado en el diálogo, valorando la atención a la diversidad, la no discriminación y la tolerancia, en todas las escuelas y liceos municipales de la comuna, con el propósito de encausar las actividades programadas hacia la finalidad del Centro de Mediación. (CMCE; op.cit.)

Objetivos del Centro de Mediación de Convivencia Escolar

El objetivo principal del CMCE es: Colaborar en la transformación educacional y social de carácter transversal en los establecimientos educacionales, basándose en la reforma educativa, centrado en el diálogo, trabajando en equipo colaborativo con docentes, padres y apoderados de las escuelas pertenecientes a la corporación municipal de Educación y Salud de San Bernardo.

Sus objetivos específicos son:

- 1) Propiciar y coordinar el Proyecto de Mediación Escolar, en los establecimientos educacionales de la Corporación de Educación de la comuna de San Bernardo, a partir de:
 - Apoyo del aprendizaje de los alumnos en el aula, realizando un trabajo colaborativo con el profesor de curso y los adultos significativos.
 - Participación en los Consejos Escolares, con el fin de apoyar la definición de estrategias de acción.
 - Cooperación en la construcción del manual de Convivencia Escolar en los establecimientos educacionales.

- 2) Brindar atención psico social individual, a los alumnos derivados por los establecimientos educacionales pertenecientes a la Corporación de Educación, mediante:
 - Atención personalizada por parte de profesionales del área psico social.
 - Establecimiento de alianzas con redes de apoyo de la infancia, para dar una respuesta los niños y jóvenes en sus demandas y propuestas.

- 3) Desarrollar y potenciar la investigación y el desarrollo de programas innovadores para apoyar una educación de calidad en niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, a través de:
 - Generación espacios de práctica profesional para alumnos de educación superior en las áreas atingentes al CMCE, tanto de Chile como del extranjero.
 - Realización de jornadas de autocuidado para directivos y docentes.

Características de los sujetos de atención del CMCE

Los beneficiarios directos de las ofertas programáticas dispuestas por el CMCE, son esencialmente toda la comunidad educativa de las cuarenta escuelas municipales de la comuna de San Bernardo: Alumnos, profesores, apoderados y directivos.

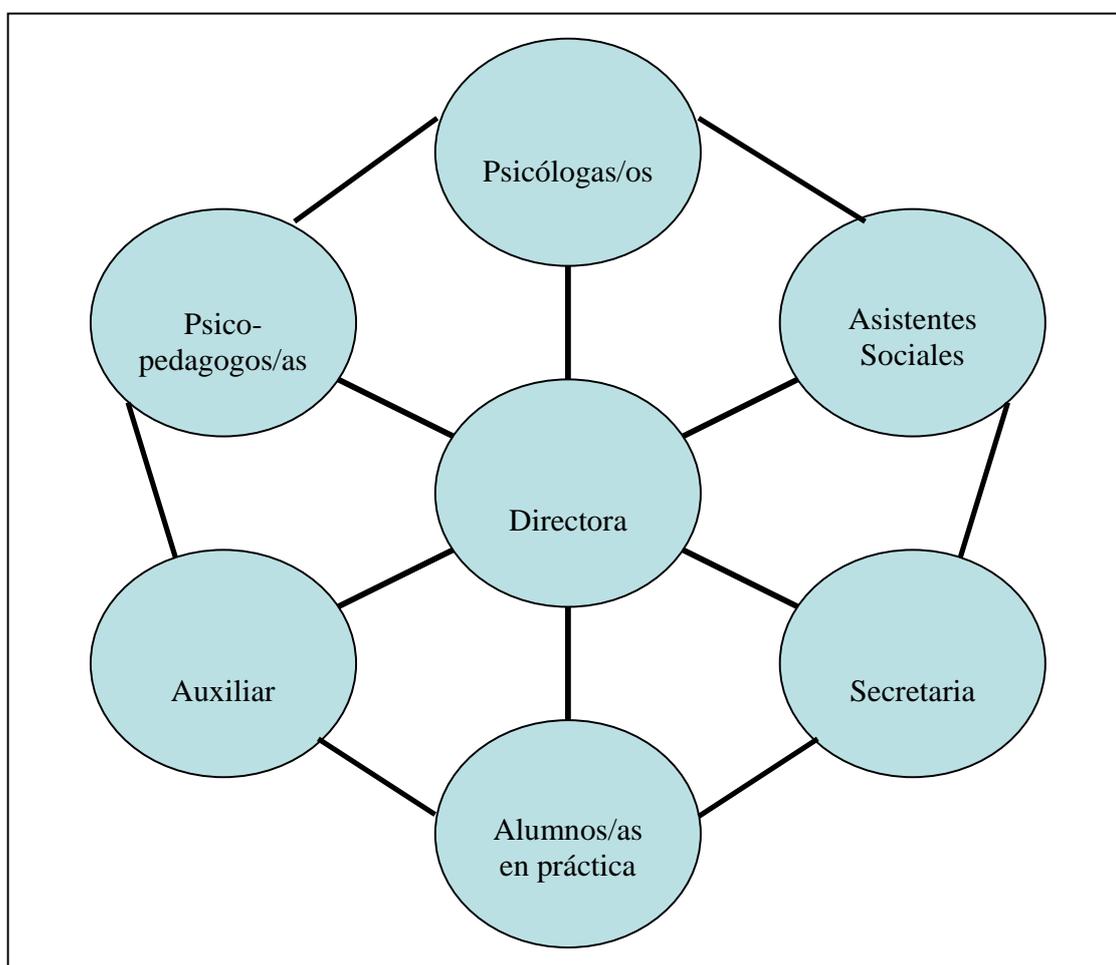
Las formas de ingreso o acceso a los beneficios del CMCE son, a partir de la derivación desde instituciones pertenecientes a la red de infancia y desde la derivación directa de los establecimientos educacionales de la comuna.

Organigrama Institucional

El centro de mediación se caracteriza por tener un organigrama circular, en el que todos los profesionales y personal de trabajo tienen la misma relevancia. El Centro de mediación cuenta con un equipo trans-disciplinario, presentado a continuación

Gráfico N° 2

Organigrama Centro de Mediación y Convivencia Escolar de San Bernardo



Fuente: CMCE; op. Cit.

2.- Planificación del CMCE para los años 2008 y 2009

De acuerdo a la planificación realizada en el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) de los años 2008 y 2009, el Centro de Mediación y Convivencia Escolar, contempló la realización en forma conjunta con los establecimientos educacionales de la Corporación de Educación, las siguientes actividades:

- Apoyo el proceso de elaboración del manual de Convivencia Escolar

Apoyo a diez establecimientos educacionales en lo relativo a: Diagnóstico de convivencia escolar, revisión y actualización del manual de convivencia de acuerdo a metodología MINEDUC, difusión a la comunidad escolar del manual de convivencia, apoyo y evaluación en la puesta en marcha del manual de convivencia escolar.

- Implementación de Programa de Apoyo Sistemático en el Aula (ASA).

Orientada a contribuir en las prácticas docentes, en el desarrollo de habilidades sociales por parte de los alumnos y aprendizaje de técnicas de resolución pacífica de conflictos, aplicables en el aula.

- Capacitación en resolución de conflictos a Asistentes de la Educación.

Orientada a fortalecer las habilidades del equipo de asistentes de la educación en el abordaje y resolución pacífica de conflictos.

- Atención individual de estudiantes

Orientada a la atención, derivación y seguimiento de casos a nivel individual y familiar de los estudiantes que sean derivados por los establecimientos educacionales. Esta atención puede ser realizada en el establecimiento educacional o en el CMCE.

Especificaciones del Programa de Apoyo Sistemático en Aula (ASA)

El Programa de Apoyo sistemático, en Aula (ASA), se enmarca dentro de los aspectos transversales de la política de Convivencia Escolar, que plantea la importancia de favorecer el desarrollo integral de los alumnos, a partir de acciones que integren la participación de la comunidad local, en este caso el Centro de Mediación y Convivencia Escolar de San Bernardo.

El programa ASA se establece como un proyecto de intervención, en coordinación con el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), con el objetivo de apoyar la labor docente por parte de un profesional del área social, en los aspectos relacionados a la promoción de habilidades sociales y desarrollo de estrategias de resolución de conflictos, al interior de la sala de clases.

El proceso de implementación contempla una primera etapa, que consiste en indagar mediante la aplicación de una encuesta, los conocimientos que poseen profesor y alumnos, respecto de las habilidades sociales.

Posteriormente, con los datos recopilados, la dupla de trabajo conformada por el docente y el profesional del CMCE, prepararan semanal o quincenalmente, durante el transcurso del año lectivo, una sesión pedagógica, que integre al menos, los siguientes contenidos:

- Reconocimiento de emociones básicas
- Importancia de la comunicación y la empatía
- Resolución de conflictos
- Trabajo en equipo

Lo anterior, permite realizar un apoyo sistemático al docente, mediante el proceso de planificación e implementación de las sesiones de taller, y dependiendo del avance y/o apertura del grupo curso a los diferentes temas, estos pueden enfatizar o agregar algunos elementos que consideren necesarios para el enriquecimiento del aprendizaje.

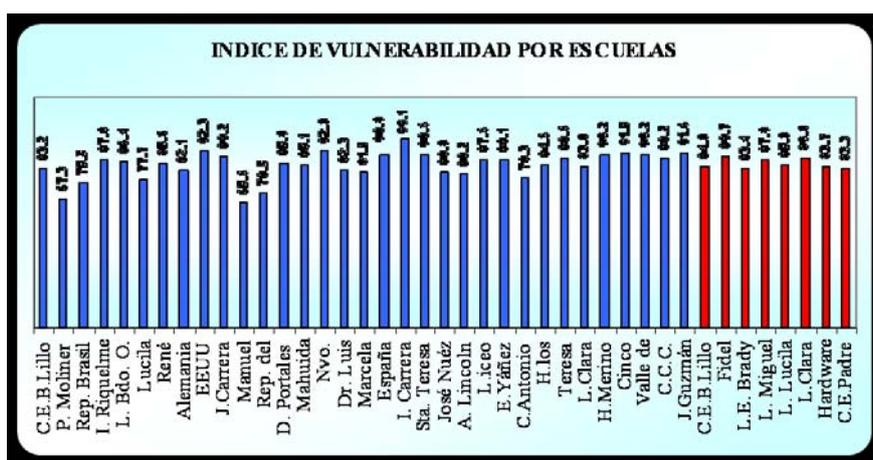
3.- Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) del año 2009

A continuación, se presenta una serie de aspectos relevantes del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal de la comuna de San Bernardo, que reflejan algunos antecedentes en el ámbito educacional necesarios a considerar. (PADEM; 2009 (b)).

La comuna de San Bernardo, con 155 Km² de superficie, alberga en sus zonas rurales a 5.559 habitantes y en zonas urbanas a 246.762 habitantes, siendo 74.744 niños y jóvenes en edad escolar, entre 4 y 19 años.

El 56.60% de los habitantes de la comuna, viven bajo la línea de la pobreza, un 38.90% en los segmentos c2 y c3. En el ámbito escolar, las cifras antes mencionadas se traducen en un alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), el cual es una medición anual que se aplica anualmente a todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados del país, proporcionando información del número de raciones alimenticias que requiere cada establecimiento.

Gráfico N° 3
Características de Vulnerabilidad de la Población Escolar Municipal



Fuente: PADEM; op. cit. (b)

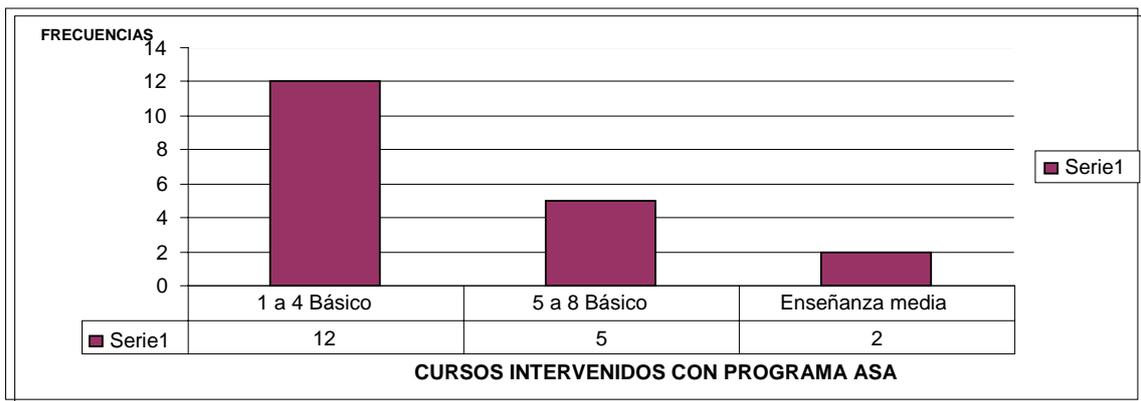
Respecto a lo anterior, se debe mencionar que en la comuna de San Bernardo, cerca del 80% de los niños y jóvenes en edad escolar, pertenecientes a familias que se encuentran bajo la línea de la pobreza, son estudiantes de escuelas municipales. (SIMCE 2007, citado en PADEM; op. cit. (b)).

En tanto las estadísticas aportadas por el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (Ibíd.) es posible apreciar, que el Programa de Apoyo Sistemático en Aula, a la fecha, a contemplado una implementación del mismo en un total de dieciocho cursos de las distintas unidades educativas, pertenecientes a la Corporación de Educación.

Doce de ellos, se realizaron en el primer ciclo básico, cinco en el segundo ciclo y dos se realizaron en cursos de enseñanza media. La frecuencia con que se realizó el programa, fue principalmente de carácter semanal.

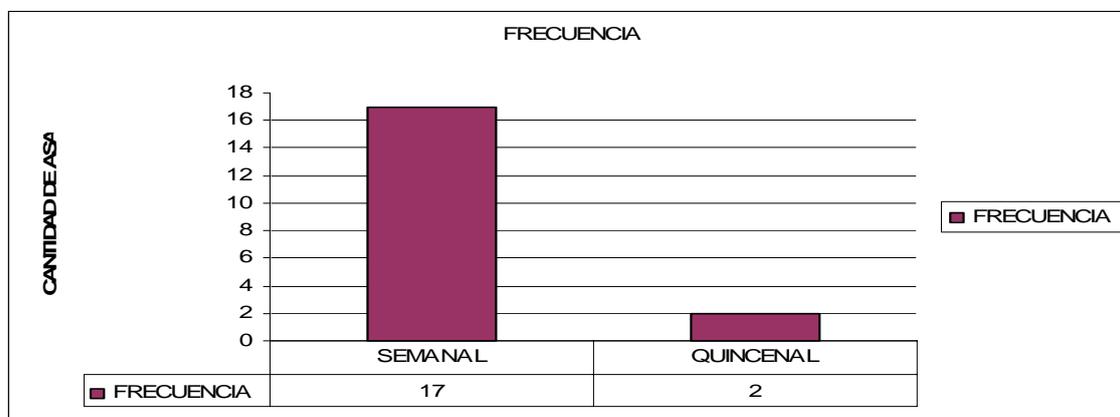
Los siguientes gráficos N° 4 y N° 5, presentan una estadística al respecto:

Gráfico N° 4
Cursos intervenidos con programa Apoyo Sistemático en Aula (ASA)



Fuente: PADEM; op. cit. (b).

Gráfico N° 5
Frecuencia de intervención



Fuente: PADEM; op. cit. (b).

Finalmente, dentro de los aspectos importantes a destacar, se encuentra un análisis FODA, correspondiente al territorio N° 3, en que se encuentra la Escuela Teresa García Huidobro.

El Territorio N° 3, está conformado por los siguientes Establecimientos Educativos:

- Complejo Educacional Clara Solovera
- Escuelas Haras Los Cóndores
- Escuela Ignacio Carrera Pinto
- Liceo Eliodoro Yáñez Ponce de León
- Escuela José Nuez Martín Escuela Abraham Lincoln
- Escuela República de los EE.UU. de Norteamérica
- Escuela Cinco Pinos
- Liceo Antupillán
- Escuela Alemania
- Escuela España
- Escuela Teresa García Huidobro

Cuadro N° 1

Análisis interno: Fortalezas y debilidades del territorio N° 3

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Dotación Docente completa. Docentes titulados. Sala equipada con TIC. Perfeccionamiento Docente permanente. Escuela abierta a la comunidad. Buen Clima organizacional. Atención a la diversidad con equipos multidisciplinares. Programa de Salud Escolar. Programa de JUNAEB. Aplican Reglamento Interno. Sala de Enlace. Infraestructura apropiada Recursos didácticos pertinentes</p>	<p>Inexistencia de un Staff de Docentes y Asistentes de la Educación, con el perfil de estos Establecimientos para cubrir las Licencias Médicas. Capacitación y perfeccionamiento pertinente a los docentes de acuerdo a la necesidad de los establecimientos Falta de aplicación de estrategias innovadoras en el aula. Falta de hábitos de estudio. Estudiantes con diferentes trastornos de aprendizaje y conductual. Desajustes conductuales en un porcentaje significativo de estudiantes. Bajos resultados SIMCE. Baja asistencia de los estudiantes Insuficiente horas en Educación diferencial y Proyectos de Integración.</p>

OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p>Redes de apoyo externas. Programas MINEDUC. Aumento de la población en edad escolar. Ingreso a la SEP. Incorporación a la Red. de Jefes Técnicos. Asesoría MINEDUC.</p>	<p>Falta de compromiso de los padres y apoderados. Alcoholismo y drogadicción. Violencia intrafamiliar. Familias disfuncionales. Falta de áreas verdes y centros recreativos. Abandono de los estudiantes por los padres (que trabajan). Problemas de contaminación, abandono de animales domésticos. Consumo excesivo de comida chatarra. Padres y Apoderados cumpliendo condenas por actos delictuales en sectores más conflictivos.</p>

Fuente: PADEM; op. cit. (b).

4.- Antecedentes Escuela rural Teresa García Huidobro de San Bernardo

La escuela “Teresa García Huidobro de Figueroa” (G-758), se encuentra ubicada en Camino La Vara s/n, en el sector rural nor-poniente de Rinconada de Chena, comuna de San Bernardo. A modo de referente histórico, se puede señalar que fue creada como escuela fiscal en el año 1911, trasladándose al local utilizado en la actualidad, en el año 1969.

Su modalidad de funcionamiento es de Educación General Básica rural multigrado, lo que implica en términos administrativos, reducir la dotación de personal docente en concordancia a la cantidad de alumnos, que para efectos del año 2010, no sobrepasa a los 20 alumnos por curso. Su actual número de matrículas de 158 alumnos, desde los niveles de pre kinder a octavo básico, quienes asisten en jornada escolar completa.

Es importante destacar, que la escuela rural multigrado, sí bien posee una cantidad disminuida de alumnos por grupo curso, las exigencias de cumplimiento curricular se mantienen, por tanto, es posible que, si no existe una buena gestión y organización a nivel institucional, el docente de aula, pudiera presentar una sobre carga, “pedagógico-curricular”, al tener que adaptar los contenidos de los distintos cursos que tiene a su cargo, además de responder a las exigencias de evaluación y registro, establecidas por el Ministerio de Educación (Mandujano; 2006).

La escuela, de acuerdo, de acuerdo a las estadísticas realizadas por la Junta Nacional de Ayuda Escolar y Becas (JUNAEB), durante los últimos tres años, posee un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) promedio, de un 80%. (PADEM; op. cit (a) y (b)).

Lo anterior implica, que es una escuela que en términos de desarrollo socio económico y cultural, se encuentra pauperizada. De acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Desarrollo y Planificación Social (MIDEPLAN; 2003), la vulnerabilidad es definida como *“un proceso multidimensional, que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad, de ser herido, lesionado o dañado, ante cambios de*

permanencia de situaciones internas o externas” (Ibíd: 32). Sin embargo, aunque en el tema de la vulnerabilidad, inciden una multiplicidad de factores, en términos educacionales, éste, es un índice que realiza una segmentación, a partir de las características socio-económicas predominantes de los alumnos.

“Las variables consideradas para clasificar los establecimientos son: el nivel educacional de la madre, el nivel educacional del padre, el ingreso económico total de un mes en el hogar del alumno y el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) promedio del establecimiento” (MINEDUC; 2006 (e):2)

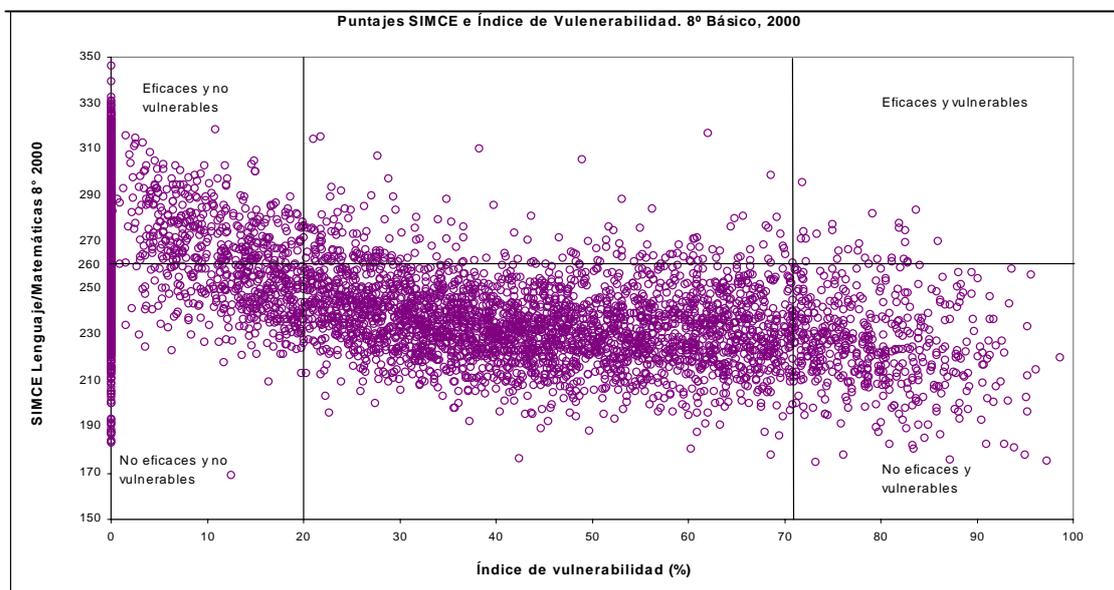
Los establecimientos educacionales que obtienen un alto Índice de Vulnerabilidad Escolar y, de estos, los alumnos que son seleccionados bajo un criterio de focalización individual, acceden a los beneficios que otorga JUNAEB, consistentes en la entrega de una ración diaria de alimentación: desayuno u once, y almuerzo, dependiendo del nivel de educación (parvularia, básica y media) y del área geográfica donde esté ubicado el establecimiento.

El IVE, además permite al Ministerio de Educación, construir los rangos de clasificación de los establecimientos educacionales, de acuerdo a su rendimiento en la prueba de desempeño SIMCE, y como se puede apreciar en el siguiente gráfico, existe un alto nivel de relación entre el Índice de Vulnerabilidad Escolar y los resultados obtenidos.

Para el caso de la escuela rural Teresa García Huidobro, la información aportada por el gráfico N° 6, es relevante en el sentido de que permite tener una visión general de la relación entre los logros académicos y el Índice de Vulnerabilidad social, ya que, como fue mencionado anteriormente, en muchas ocasiones, la relación entre habilidades sociales, convivencia escolar y rendimiento escolar, se encuentran directamente relacionadas.

Gráfico N° 6

Relación entre eficacia y vulnerabilidad en las escuelas chilenas



Fuente: Bellei, Muñoz, Perez y Raczynski; 2003

Lineamientos de acción para el período 2008 y 2009 en materia de convivencia escolar

La escuela rural Teresa García Huidobro, perteneciente a la Corporación de Educación de la comuna de San Bernardo, orienta su gestión curricular, de acuerdo a lo establecido por el gobierno central a través del MINEDUC y, por las especificaciones entregadas anualmente, en el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal de la comuna de San Bernardo.

Conforme a dichas directrices, la escuela en materia de convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, durante los años 2008 y 2009, detectó dos grandes problemáticas en torno a la falta de tolerancia y conflictividad recurrente entre pares:

“Problema: Significativo aumento de anotaciones negativas por falta de tolerancia entre pares” (PADEM; op. cit. (a): s/p) y “Elevado nivel de conflicto entre pares al interior del establecimiento” (PADEM; op. cit. (b): s/p).

Frente a lo anterior, sus propuestas para los años mencionados se orientaron a:

- *“Disminuir durante el período escolar el nivel de conflicto entre pares, reduciendo las anotaciones negativas en un 50 % en los libros de clases” (PADEM; op. Cit. (a): s/p)*
- *“Desarrollar en los alumnos la capacidad de aceptación y tolerancia en toda la comunidad escolar”, con el propósito específico de “Promover en los alumnos hábitos sociales” (PADEM; op. Cit (b): s/p)*

Cabe destacar, que para el cumplimiento de las metas enunciadas, la escuela, durante los años 2008 y 2009, contó con un programa de acción institucional orientado a mejorar la convivencia escolar de toda la comunidad educativa. Para ello, integró el aporte del Centro de Mediación y Convivencia Escolar de San Bernardo, cuyo apoyo profesional por parte de una trabajadora social, se orientó a la construcción de un manual de convivencia escolar y a la implementación del Programa de Apoyo Sistemático en Aula (ASA), descrito anteriormente.

TERCERA PARTE
ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO VI

SIGNIFICACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES DESDE LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS

Las habilidades sociales adquiridas en el transcurso del tiempo, se expresan en las situaciones de vida cotidiana, como aspectos concretos, necesarios para relacionarse e interactuar con otros de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

Conocer su significación, implica reconocer las prácticas cotidianas de los alumnos en el proceso de interacción social, para interpretar el sentido atribuido a las mismas y el nivel de internalización de las habilidades sociales, tanto en el discurso como en la acción.

El siguiente capítulo pretende describir la percepción que poseen los alumnos de la Escuela Teresa García Huidobro, en tanto la significación atribuida a las habilidades sociales en el contexto de convivencia escolar, desde un análisis que recoge los datos cuantitativos y cualitativos, obtenidos a partir de una entrevista semi estructurada y un grupo focal, aplicados a los alumnos/as de la escuela rural Teresa García Huidobro, de la comuna de San Bernardo, para efectos de la presente investigación. Cabe destacar que al hablar de alumnos, se hace alusión tanto al género masculino como femenino.

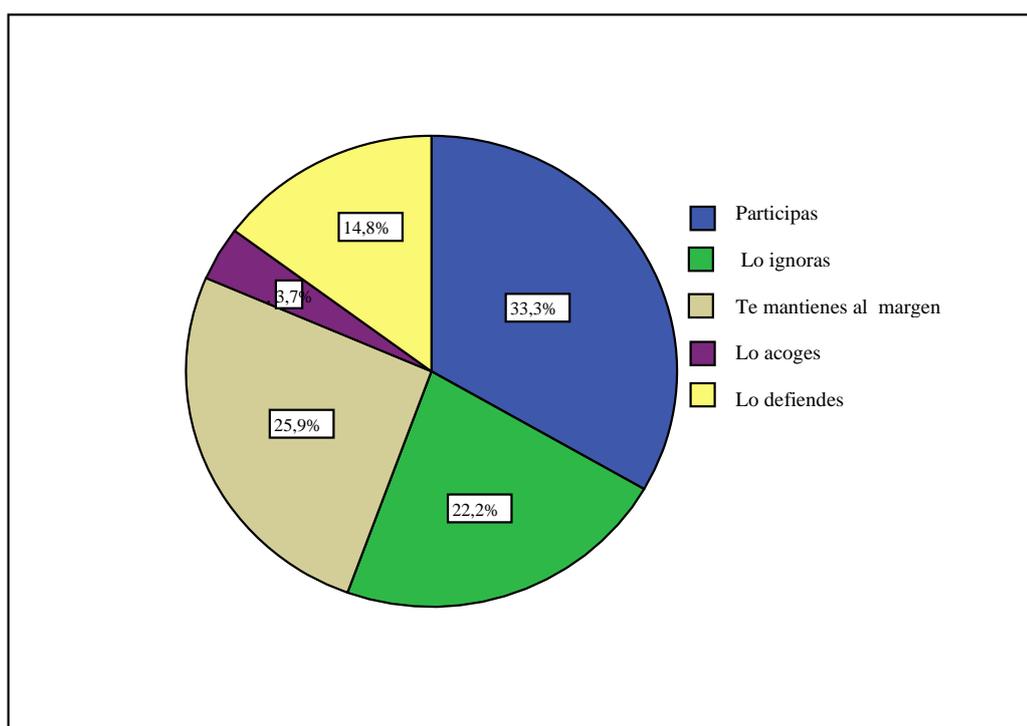
1.- Significación de las Habilidades sociales en el ámbito de las relaciones interpersonales

Para analizar la significación de las HHSS en el ámbito de las relaciones interpersonales, se consideró principalmente la relación establecida por los alumnos a nivel de pares y/o con el cuerpo docente del establecimiento, en aspectos como: La empatía, visualizada principalmente en el reconocimiento de emociones en otros; la capacidad para aceptar opiniones diferentes a las propias; los distintos modos de abordar el conflicto; y las formas de trabajo en equipo.

1.1.- Habilidad para establecer relaciones empáticas

En lo relativo al reconocimiento de emociones en otros, vinculado a la capacidad para establecer relaciones basadas en la empatía, se puede observar el siguiente gráfico:

Gráfico N° 7
Participación en instancias de burlas entre pares en el ambiente educativo



Fuente: Investigación directa

El gráfico N° 7, muestra que un tercio de los alumnos informantes, correspondiente a un 33,3 % reconoce participar en instancias de burlas a los compañeros, un 25,9 %, se mantiene al margen y un 22,2 %, plantea que son situaciones que no les importa, lo cual podría indicar que a nivel de pares, parece existir una naturalización de dichas conductas en el espacio educativo.

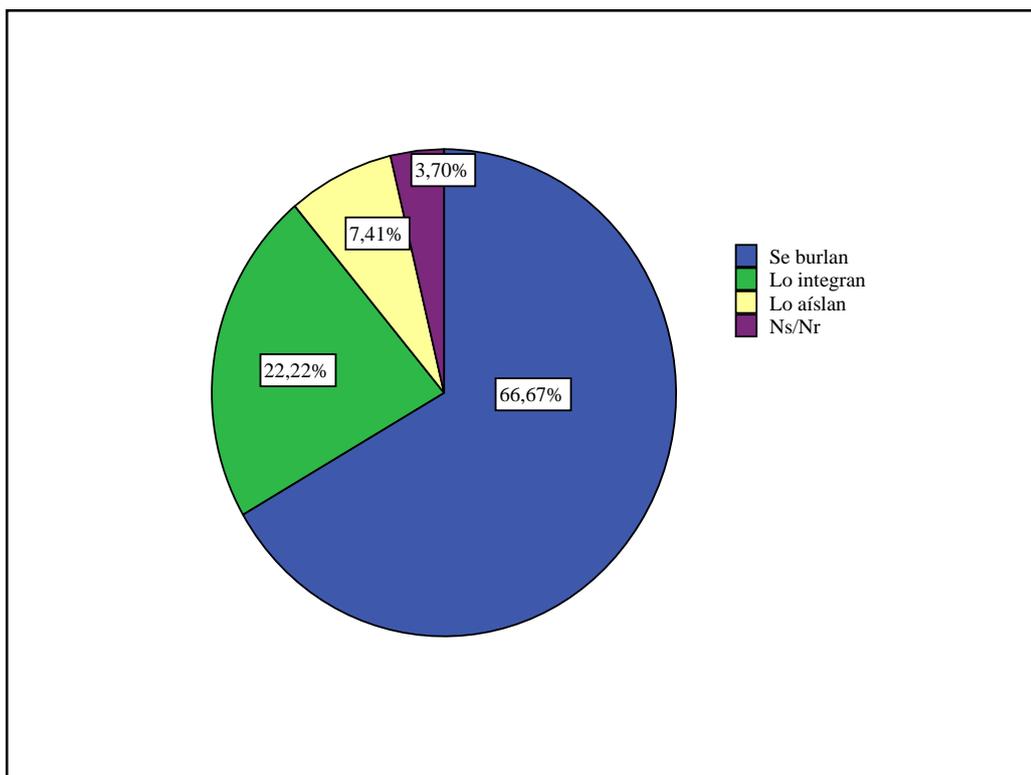
Al respecto, se rescata la opinión de los alumnos participantes del grupo focal, que dan cuenta de una percepción generalizada de naturalización de las burlas entre pares:

“En todas partes se burlan, no sólo en los colegios públicos, sino que en los subvencionados municipales. (el resto de los compañeros se ríe y se burla de su equivocación)...en los particulares” (Alumno, 7º básico); “Nosotros nos burlamos entre nosotros, entre los que nos juntamos” (Alumno, 7º básico); “Por ejemplo ella (indicando a una compañera) se burla de mí”(Alumno,7º básico); “Sí, a veces (jajaja)” (Alumna de 7º básico).

La mayoría de los comentarios realizados, alude a las burlas como una forma de relación habitual, que parece no incomodar a los alumnos. Incluso, durante la conversación, se genera una instancia de burlas entre ellos, dando la impresión de que los alumnos no atribuyen una carga valórica negativa a las mismas.

Gráfico N° 8

Conducta del curso frente a la presencia de un compañero diferente al resto



Fuente: Investigación directa

Si se observa el gráfico N° 8, se puede apreciar que existe una gran recurrencia en las burlas entre pares, frente a aquellos alumnos que son distintos al resto. De los alumnos encuestados un 66,7 %, reconoce que es frecuente burlarse y/o molestar a los alumnos que no comparten los mismos códigos de comportamiento que la mayoría, ya sea por poseer necesidades especiales o por características de personalidad.

Indagando respecto de, si al realizar burlas piensan en cómo se siente la otra persona, un alumno comenta:

“cuando nosotros nos molestamos, nos reímos todos. Por ejemplo si nosotros vamos caminando y aparece un perro, decimos ‘se parece a él’ todos se matan de la risa” (Alumno 7° básico).

En tanto, al preguntarles cómo se sienten cuando los molestan, uno de ellos responde *“Todos molestamos” (Alumno 7° básico)* y el resto asiente el comentario.

Al contrario, manifiesta que lo que no les gusta es que los profesores los molesten:

“A veces el tío ‘X’ nos molesta y a él no le gusta que lo molesten. Nos dice sobrenombres. Nos dice que no nos podemos tratar con sobre nombres, pero él no más lo puede hacer” (Alumno 7° básico); “Él no mas puede molestar, por ejemplo hay un compañero que le dicen cuadrado y cuando nosotros le decimos cuadrado, él dice ‘no se llama así’ y él no mas le puede decir cuadrado” (Alumna de 7° básico); “A mí me pasó una vez. Yo tengo un problema a las manos que no puedo escribir bien y ella (la profesora) sabía del problema, pero me dijo que la letra estaba fea y rasca y que me iba a poner un dos...lo hizo delante de casi todo el curso y eso igual a mi no me gustó, porque ella sabía de mi problema” (Alumno de 7° básico).

Frente a esto, se reconoce que las burlas entre pares poseen una mayor aceptación por parte de los alumnos, en tanto se visualiza como una práctica frecuente, que responde tal vez, a los estilos relacionales instalados en el espacio educativo a nivel de estudiantes.

Desde esta perspectiva, se podría decir que desde la percepción de los alumnos, la significación atribuida a las burlas es compartida, y parece formar parte de la cultura escolar.

Al contrario, queda de manifiesto que existe una percepción negativa, respecto de aquellos profesores/as que se relacionan con los estudiantes de forma burlesca. Desde los alumnos, estas situaciones son percibidas como incoherencias entre el discurso y la acción docente, pudiéndose inferir que, al existir una estructura jerárquica, cambian las pautas relacionales, por tanto las burlas, pueden llegar a ser percibidas como una agresión ejercida por una figura de poder, que en este caso es el profesor/a.

Cabe destacar, que en términos actitudinales, todos los participantes del grupo focal, afirmaron oral y/o gestualmente las aseveraciones realizadas por sus compañeros, en cuanto a los comentarios de tipo burlesco por parte de los profesores.

Cuadro N° 2

Actitud frente a una situación de aislamiento de un par en el ámbito educativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Participas (Tú también molestas)	1	3,7	3,7	3,7
Lo ignoras (No te interesa)	13	48,1	48,1	51,9
Te mantienes al margen (observas)	9	33,3	33,3	85,2
Lo acoges (Te acercas a él o ella)	1	3,7	3,7	88,9
Lo defiendes (Pides que se detengan)	1	3,7	3,7	92,6
Ns/Nr	2	7,4	7,4	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Fuente: Investigación directa

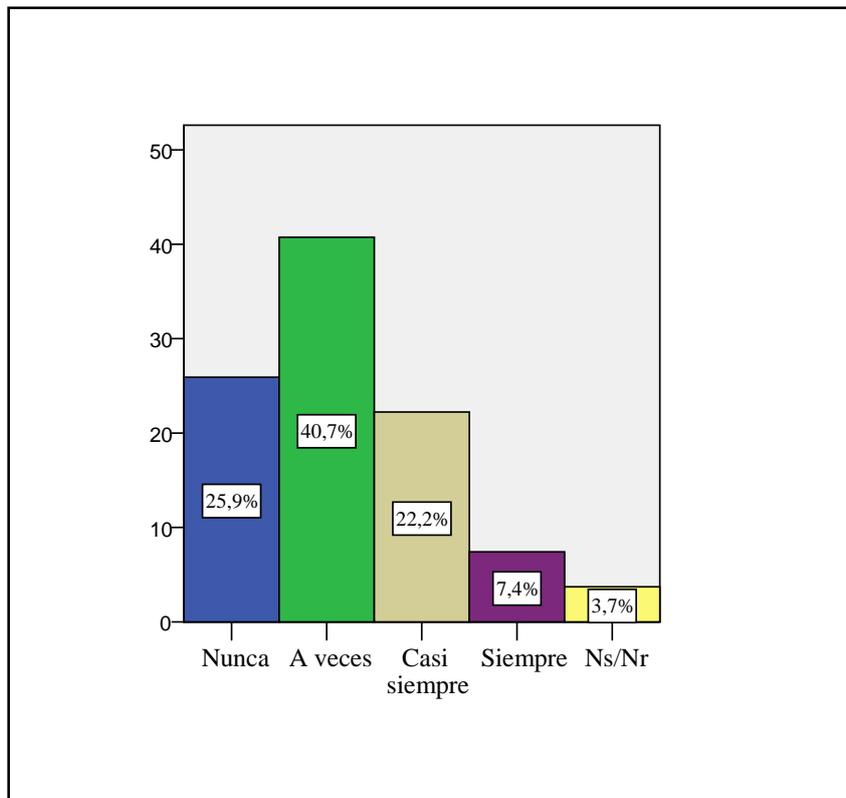
Siguiendo la misma línea, en el cuadro N° 2, se observa que, la actitud generalizada de los alumnos, frente a un compañero/a que es aislado en la sala de clases o en el patio, es ignorar la situación, con un 48,1% ó mantenerse al margen, con un 33,3 %. Esto, podría indicar, que existe una tendencia de los alumnos, a no mostrar interés en lo que pueda suceder a otros, lo cual podría reflejar un bajo nivel empático al establecer relaciones entre pares.

Respecto de la empatía, se rescata lo aportado en el marco teórico, donde se plantea que, para lograr la capacidad de comprender lo que ocurre alrededor, se necesita interpretar el funcionamiento social, atribuyendo significado a las formas de actuación frente a los distintos sucesos, (Goleman; op. Cit) lo cual sólo es posible, en la medida que se desarrollen procesos reflexivos acerca de las prácticas cotidianas, por tanto, a partir de la información recopilada, se podría deducir que, parece ser un aspecto que posiblemente no se ha desarrollado en el espacio educativo.

Dentro de los datos recopilados, se destaca, que de los alumnos, sólo uno, representando a un 3,7 %, reconoce molestar o participar en instancias en las que se aísla a un compañero. Este bajo porcentaje, podría atribuirse a que la conducta de aislar a un compañero, al parecer, es menos aceptada socialmente, por tanto, de ser así, podría ser más difícil para los alumnos aceptar que sí participan en dichas prácticas, a diferencia del alto porcentaje que reconoce burlarse de otros.

Gráfico N° 9

Veces en que alumno ha ridiculizado o insultado a un par en el espacio educativo



Fuente: Investigación directa

Ahora bien, acerca de las veces en que se ha llevado a cabo la conducta de ridiculización o insultos a un compañero/as en el espacio educativo, se destaca en el gráfico N° 9, que un 40,7 % de los alumnos, reconoce haberlo realizado “a veces” y un 29,6 % en total, dice hacerlo “casi siempre” y “siempre”.

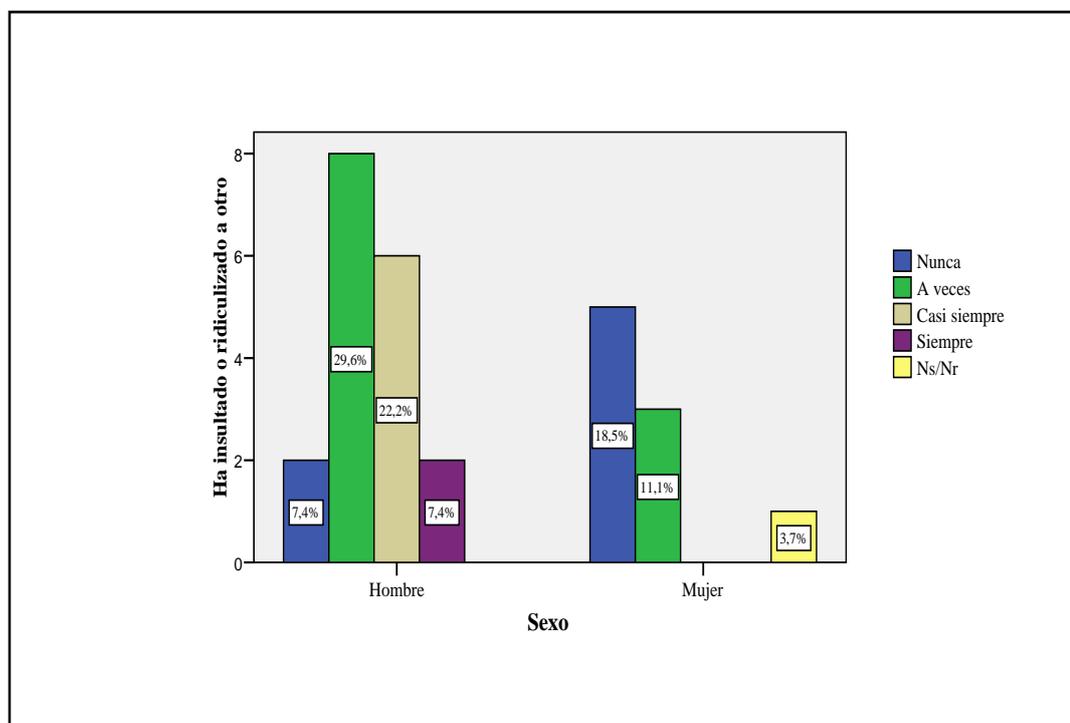
La pregunta anterior, al ser de tipo abierta, permitió a los alumnos comentar en que situaciones habían llevado a cabo dichas conductas y las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

“(Lo hago) cuando me saca de quicio” (Alumno, 7° básico); “Cuando se caen” (Alumna, 6° básico); “Cuando hacen leseras” (Alumno, 7° básico); “Cuando me molestan mucho a mí” (Alumno 6° básico); “Cuando hablan mal” (Alumno 7° básico); “Sólo, cuando se cae o pega con algo” (Alumna 7° básico); “he molestado diciendo cabeza de fideo a un compañero en mala forma” (Alumna 7° básico); “Ellos también me molestan” (Alumno 6° básico).

Dentro de los comentarios, se aprecia que las instancias de insulto y/o ridiculización hacia otros, están presentes en el ámbito cotidiano y parecen formar parte de las pautas relacionales entre pares, lo cual, viene a reafirmar lo planteado en un principio, respecto de la impresión de naturalización de las conductas burlescas hacia los pares, en el establecimiento educativo.

Resulta interesante destacar, que al realizar el cruce de la presente variable con el sexo, se aprecia una tendencia por parte de las mujeres, a no sentirse identificadas con las conductas de insulto o ridiculización hacia otros.

Gráfico N° 10
Veces en que ha ridiculizado o insultado a un par en el espacio educativo, según sexo



Fuente: Investigación directa

Si se observa el gráfico N° 10, se puede observar, que seis de los siete alumnos que reconocen nunca haber insultado o ridiculizado a alguien estando en el colegio, son mujeres. Es decir, el 66,6 % de las mujeres encuestadas, reconocen nunca haber tenido dichas conductas y un 29,7 % dice haberlo realizado alguna vez. Al respecto, algunos comentarios son:

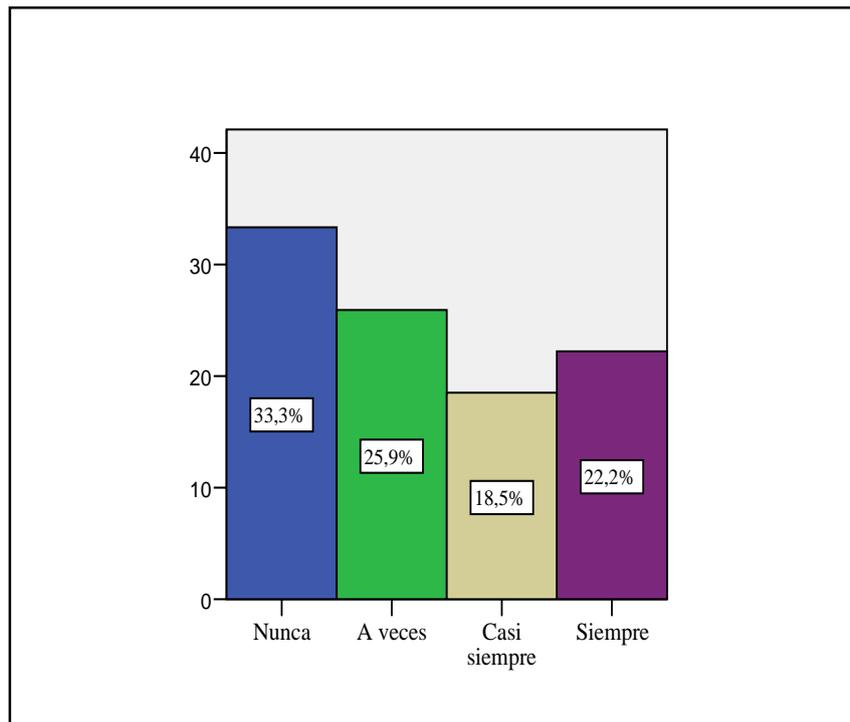
“He molestado diciendo cabeza de fideo a un compañero en mala forma” (Alumna 7° básico); “(No lo he hecho nunca) porque después me sentiría mal” (Alumna 7° básico); “Sólo lo he hecho cuando se caen o pegan con algo” (Alumna 7° básico).

En general, las citas, aluden a situaciones puntuales que parecen tener en el discurso una carga valórica, que las lleva a plantear que han sido instancias únicas, dando la impresión de que no se repetirán en el tiempo. Esto, llama la atención, pues durante la

observación in situ, se pudo apreciar un cierto grado de simetría en el lenguaje y en las relaciones entre hombres y mujeres.

Gráfico N° 11

Capacidad para ponerse en el lugar de otro en una situación de conflicto interpersonal



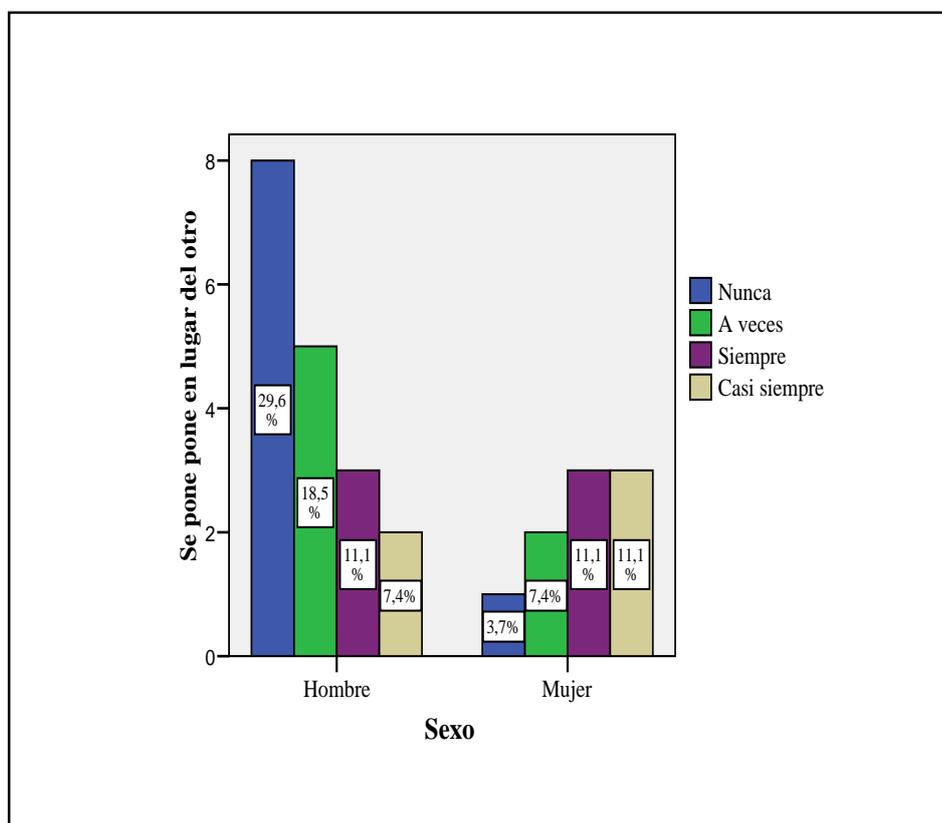
Fuente: Investigación directa

De acuerdo a lo observado en el gráfico N° 11, casi un 60 % de los alumnos, plantea que “nunca” o que sólo “a veces”, se preocupa en cómo se siente la otra persona, lo cual podría reflejar en el discurso, una actitud de baja capacidad empática y/o de indiferencia respecto del sentir de otros.

Al respecto, si se considera lo planteado en el marco teórico, se podría señalar que parece existir una baja capacidad por parte de los alumnos para establecer entre ellos una comunicación de tipo empática, en la cual sean capaces de interactuar con otros otorgando sentido y significado satisfactorio para ambas partes, de las informaciones transadas, en el ámbito relacional.

Gráfico N° 12

Capacidad para ponerse en lugar de otro en una situación de conflicto interpersonal según sexo



Fuente: Investigación directa

Ahora, si se compara el resultado de los gráficos N° 11 y N° 12, se observa que, el 50% de los alumnos que respondió que siempre piensa en cómo se siente la otra persona y el 60% de los que respondió que casi siempre lo hace, son mujeres, lo cual, pudiese llevar a pensar, que existe una mayor internalización respecto de la habilidad social de empatía en las relaciones interpersonales por parte de las mujeres.

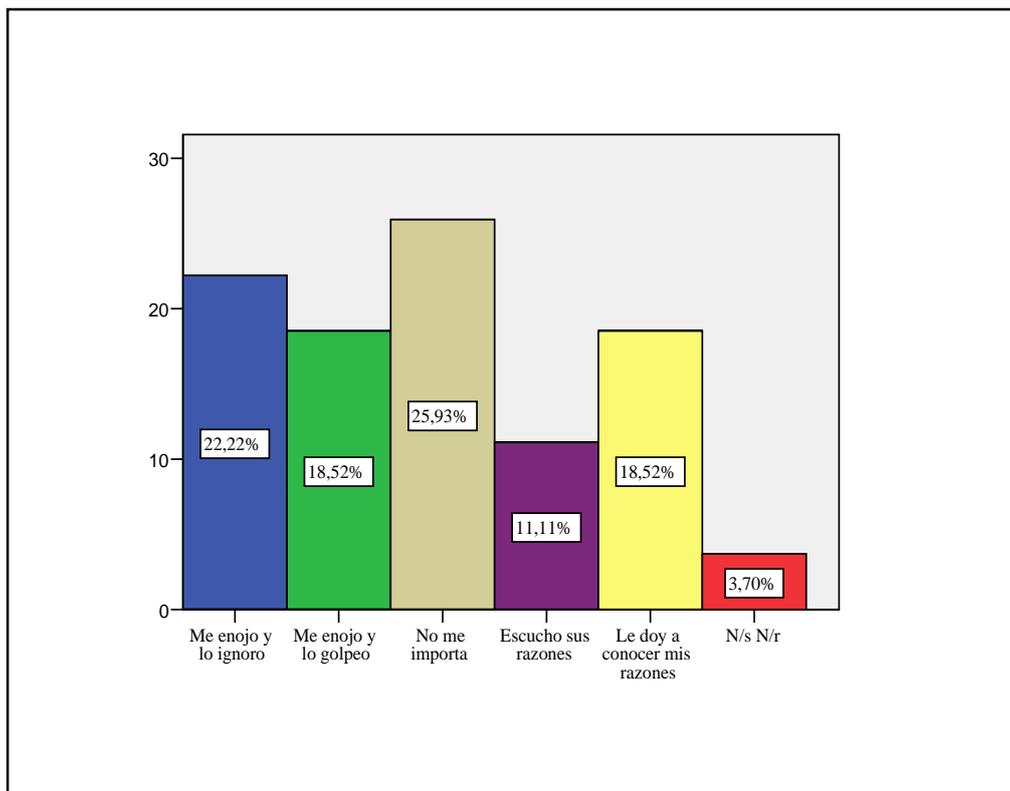
Esta misma información, vista desde una óptica diferente, podría también reflejar, que por parte de las mujeres sujetas de estudio, existe un mayor grado de internalización de las normas sociales, en tanto, como género, parecen reconocer, qué es lo que se espera socialmente de ellas y/o de su discurso, desde el “deber ser”, ya que, como fue planteado

en el cuadro anterior, la observación de campo, indica que la actitud de las alumnas, en general, tiende a asemejarse a la del grupo masculino en las prácticas y pautas relacionales.

1.2.- Habilidad para aceptar opiniones diferentes a las propias

Continuando en el ámbito de la significación de las habilidades sociales, en lo relativo a las relaciones interpersonales, se indagó respecto de la capacidad asumida por los alumnos, para aceptar opiniones diferentes a las propias y las formas de abordar los conflictos entre pares.

Gráfico N° 13
Reacción frente a una opinión diferente a la propia



Fuente: Investigación directa

Referente a la capacidad asumida por los alumnos para aceptar una opinión diferente a la propia, se aprecia en el gráfico N° 13, que existe una tendencia a ignorar los comentarios realizados por otros, siendo la principal respuesta: “*no me importa*”, con un 25,9 %, seguida por “*me enoja y lo ignoro*” con un 22,2 % y “*me enoja y lo golpeo*” con un 18,5 %, lo cual podría dar a entender que, si bien los alumnos parecen asumir que no les importan los comentarios de otros, son instancias que podrían llegar a ser motivos de conflictos entre los propios compañeros, al existir una baja capacidad instalada, para aceptar opiniones diferentes.

En términos generales, la información recopilada, podría reflejar que el comportamiento de los alumnos se caracteriza por una tendencia al individualismo, en tanto parece no existir por parte de estos, noción respecto a que las conductas personales, inciden en los otros y viceversa.

Desde esta perspectiva, se podría decir, que parece no verse reflejada en la conducta de los alumnos, la habilidad necesaria para establecer relaciones asertivas, entendiendo que para efectos de esta investigación, la asertividad se relaciona con la conducta interpersonal, que implica la expresión directa de los sentimientos personales y a la vez la capacidad de defender los propios derechos (Monjas; op. Cit.), haciendo referencia a un estilo de interacción. Por tanto, desde los datos aportados, sería posible decir, que sólo un tercio de los alumnos, representado por un 30 % en total, expresan que frente a dicha situación, se muestran dispuestos a establecer relaciones interpersonales basadas en el diálogo.

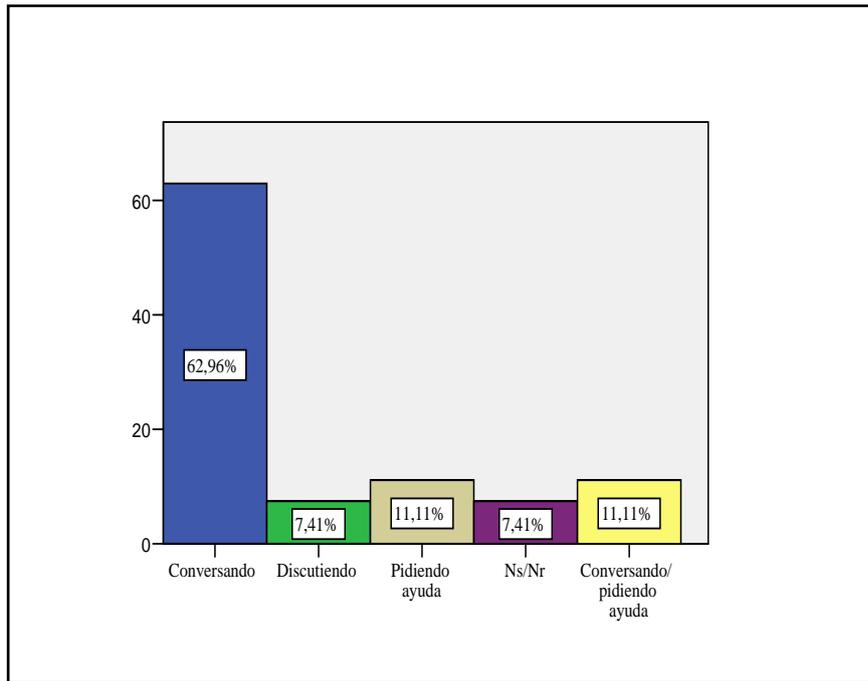
1.3.- Maneras de abordar el conflicto

Ahondando en la temática, se consideró importante conocer la apreciación de los alumnos, respecto de las formas visualizadas por los alumnos para abordar los conflictos entre pares, tanto desde la manera ideal percibida por cada uno de ellos, como desde la práctica cotidiana en el grupo curso.

Cabe destacar, que el aspecto relativo a las posibles estrategias utilizadas para su efecto, se abordarán en el punto N° 3 de este apartado, relativo a la incidencia de la adquisición de las habilidades sociales en la convivencia escolar.

Gráfico N° 14

Opinión acerca de la mejor forma para resolver los conflictos

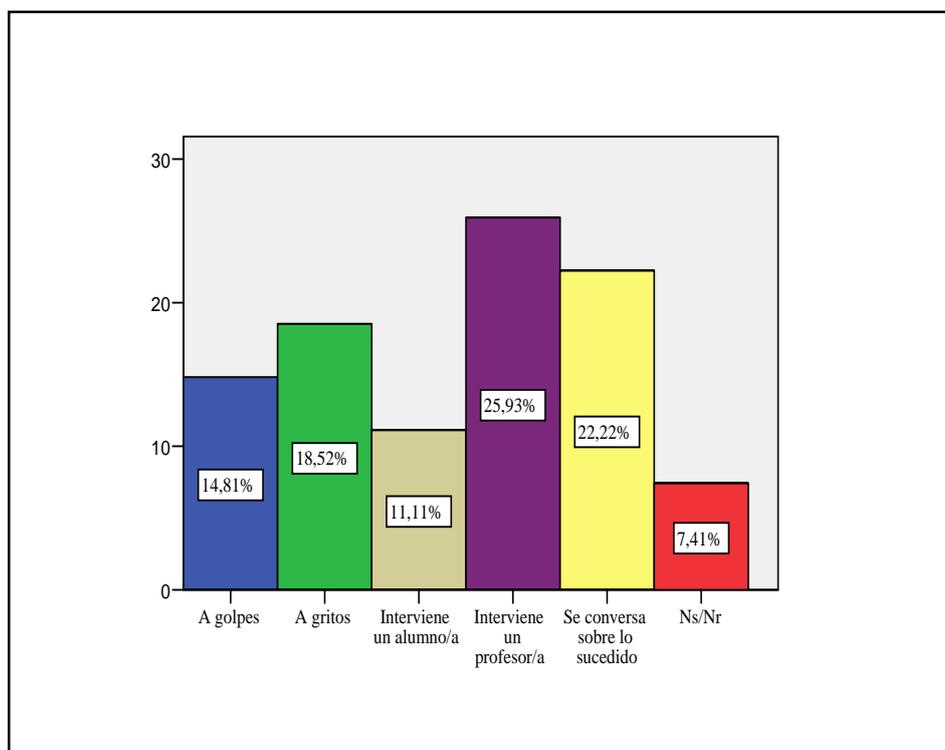


Fuente: Investigación directa

Al observar el gráfico N° 14, se aprecia que un 63% de los alumnos, opina que la mejor forma para resolver los conflictos entre pares es a través del diálogo y un 37%, utilizando la intervención de un tercero, lo cual demuestra, que en general los alumnos, parecen tener internalizado un ideal en la resolución de conflictos basado en el diálogo.

Gráfico N° 15

Principales formas de resolución de conflictos utilizada en el grupo curso



Fuente: Investigación directa

Al observar el gráfico N° 15, sólo el 22,2 % de los alumnos, considera que en el curso los conflictos se resuelven conversando. La mayoría, reconoce como necesaria la presencia de un tercero, generalmente, de un profesor/a o un alumno/a, lo cual, podría indicar que, aunque se tiene la idea del diálogo como mejor alternativa para resolver los conflictos entre pares, parece no ser utilizado en la práctica.

Al indagar acerca de cuales son los procedimientos utilizados en forma posterior a que llega el docente al lugar del conflicto, la mayoría de los alumnos informantes, hizo mención a que la tendencia de los adultos frente a las peleas -principalmente las generadas en el patio- es la implementación de una medida sancionadora:

“(Después de que nos separan) el tío, nos manda a la sala y nos reta” (Alumno, 7º básico); “o los manda a la oficina” (Alumno, 6º básico); “O si no, los castiga debajo de la campana todo el recreo” (Alumno, 7º básico); “O dando vueltas a la cancha” (Alumno, 7º básico); “o si no parados en el sol”(Alumna, 6º básico).

Estos comentarios, exponen, que las conductas de los profesores, parecen más bien responder a una intervención que tiende a pacificar el conflicto, separando a las partes y protegiendo su integridad, pero que en general, parecen no abordar la situación desde el diálogo.

En tanto a la pregunta acerca de cómo reaccionan los alumnos frente a las peleas y/o conflictos generados en el patio, los comentarios fueron los siguientes:

“Los de 4º se ganan en círculo cuando están los compañeros peleando y les dicen que sigan” (Alumna, 7º básico); “Se hacen los choros”(alumno, 6º básico); “y cuando llega un profesor los separan y dejan de pelear”(6º básico); “Si es que le hacen caso (jajaja)” (alumno, 7º básico); “Eso sí, al que le hacen menos caso es al tío `X” (se escucha generalizado un Sí, aprobando la idea)”(Alumno, 7º básico); “El `X` le dice groserías al tío” (Alumna, 6º básico); “Pero no digas que sólo él, porque todos son así con el tío”(Alumna 7º básico); “En todo caso (asintiendo lo que dice antes su compañera)” (Alumna 6º básico).

Respecto a lo expuesto anteriormente, se podría decir que los alumnos, perciben que las peleas en el patio tienden a ser alentadas por compañeros de un curso distinto al propio, reflejando tal vez, una baja capacidad para reconocer su posible participación.

Así mismo, queda en evidencia que, dependiendo de quién sea el docente que interviene, es la respuesta de los alumnos. Pudiendo significar, que de acuerdo a la figura de autoridad o características personales del adulto, los alumnos responden dejando o no, de pelear entre sí.

Un último aspecto a mencionar en el ámbito de la resolución de conflictos, es la apreciación de los alumnos informantes, frente al actuar de los docentes para con los compañeros más pequeños:

“Hay algunos profesores, que no le dicen nada a los más chicos (...) siempre los defienden” (Alumno, 7° básico); “Lo que pasa es que los más chicos hacen maldades y no les dicen nada” (Alumno, 6° básico); “Sí, algunos siguen peleando”(Alumno, 6° básico); “Le dan más la preferencia a ellos que a los más grandes” (Alumna, 7° básico).

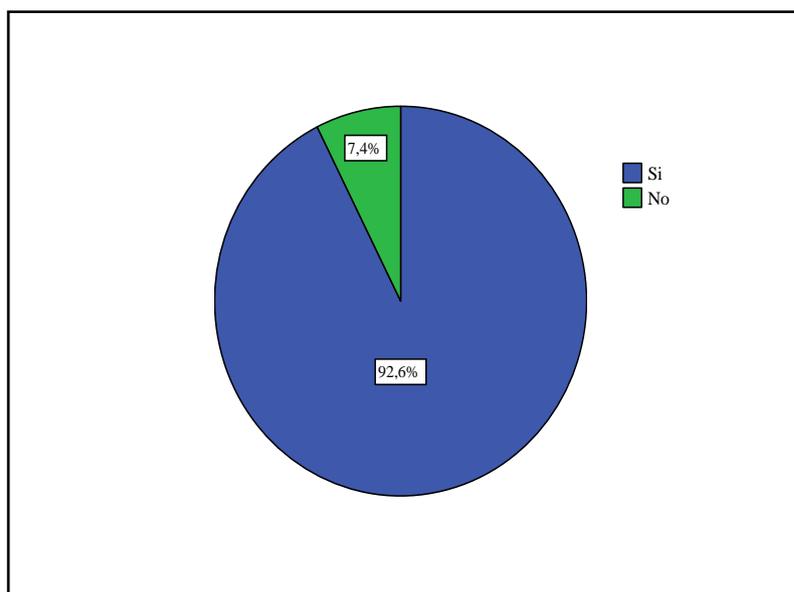
Al respecto, da la impresión de que los alumnos perciben conductas diferenciadas por parte de los profesores hacia los compañeros más pequeños, indicando la existencia de una cierta discriminación positiva para con los alumnos de menor edad, lo cual podría ser un factor contraproducente para la escuela, al momento de hacer valer un marco normativo común a todos los estudiantes.

1.4.- Formas de trabajo en equipo

Dentro de la significación de las habilidades sociales en el ámbito de las relaciones interpersonales, se indagó respecto de la capacidad visualizada por los estudiantes para realizar trabajos en equipo en el contexto intra escolar.

Gráfico N° 16

Realización de trabajos en equipos en el espacio inter escolar



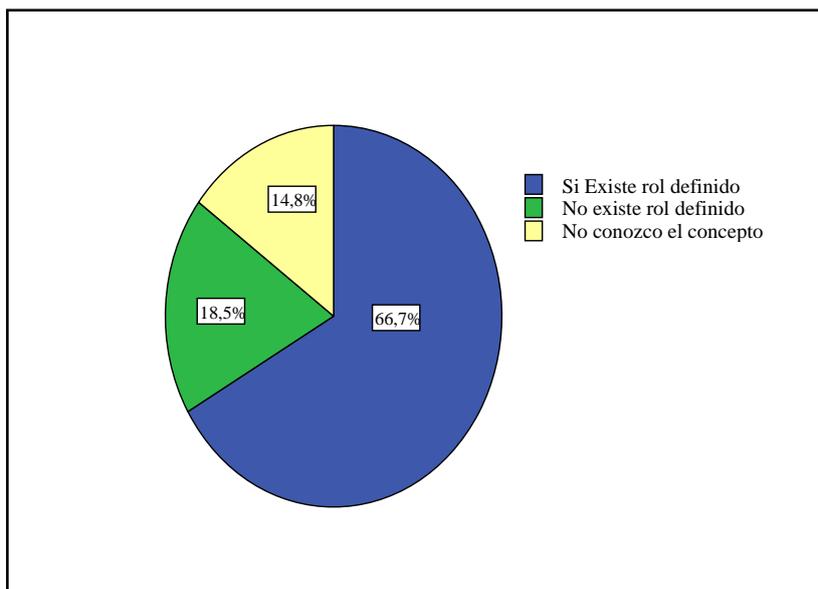
Fuente: Investigación directa

Como se observa en el gráfico N° 16, la mayoría de los alumnos, representado por un 92,6 %, considera que en su curso se realizan trabajos en equipos. Para efectos de este estudio, se planteó además, la interrogante respecto de las características de dicho trabajo, por tanto se indagó aspectos tales como: El establecimiento de roles, cumplimiento de metas, revisión de los objetivos del trabajo por parte del equipo y si es percibida o no, conductas de respeto hacia las tareas a cumplir por cada uno de los integrantes.

Para efectos de una mejor apreciación, los siguientes antecedentes serán presentados considerando cada una de las variables, sin embargo para efectos de análisis se integrarán todos los datos recopilados.

Gráfico N° 17

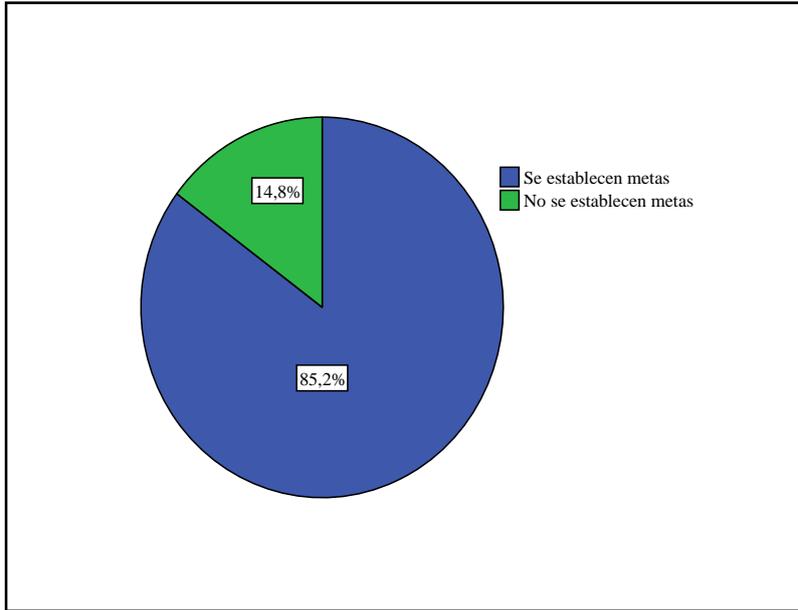
Presencia de rol definido para cada integrante del equipo



Fuente: Investigación directa

Gráfico N° 18

Establecimiento de metas a cumplir por parte del docente

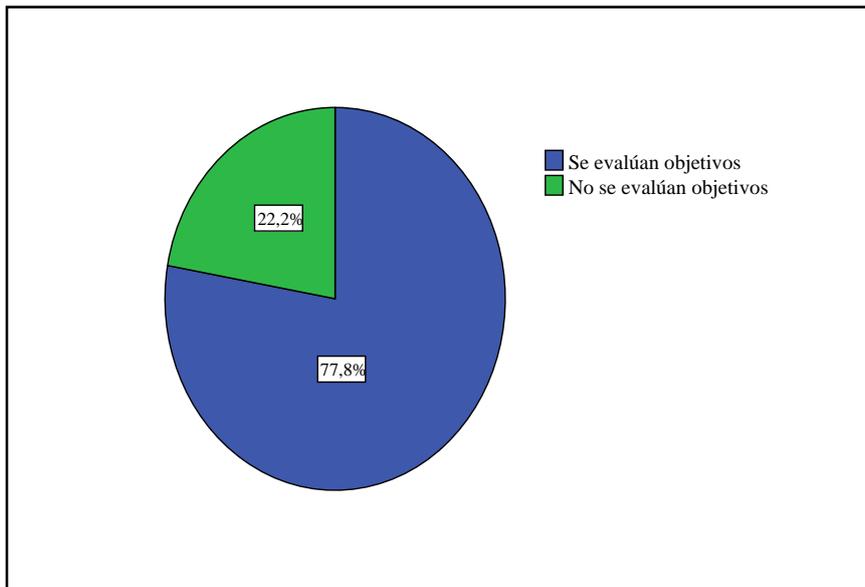


Fuente: Investigación directa

Como se puede apreciar en el gráfico N° 17, el 66,7 % de los alumnos considera que al trabajar en equipo se establecen roles definidos y en el gráfico N° 18, se puede establecer que el 85,2 %, reconoce que al trabajar en equipo, el profesor establece metas a cumplir.

Gráfico N° 19

Evaluación de objetivos de trabajo por parte del equipo

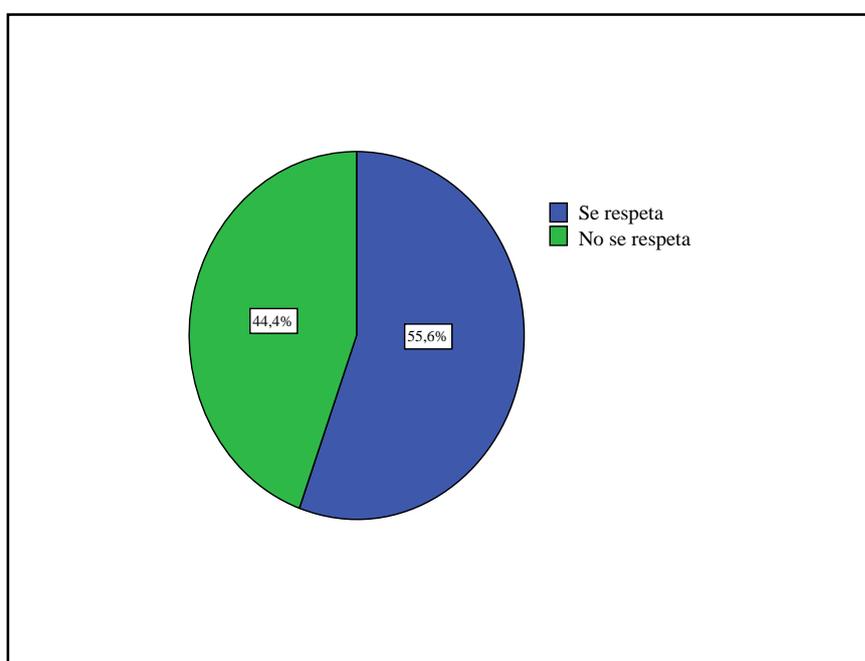


Fuente: Investigación directa

A su vez, en el gráfico N° 18, el 77,8% de los alumnos, considera que el equipo evalúa los objetivos del trabajo a realizar, por tanto, si se integran los datos de estos tres gráficos, sería posible decir, que desde la perspectiva de los alumnos entrevistados, la habilidad para realizar trabajos en equipo en el contexto intra escolar, se encuentra relativamente instalada.

Gráfico N° 20

Actitud de respeto frente al cumplimiento de tareas de cada integrante



Fuente: Investigación directa

Sin embargo, si se observa el gráfico N° 20, sólo un 55,6% de los entrevistados, cree que durante la instancia de trabajo grupal, se respetan las tareas de cada uno de los integrantes, lo cual podría ser un factor determinante, al momento de valorar las cualidades del trabajo realizado.

La opinión de los alumnos frente a este tema fue la siguiente:

“Cuando nos toca hacer trabajos con otros, no respetan las opiniones... y cuando pasa eso me cambio de grupo” (Alumno, 6° básico); “Siempre lo quieren hacer a la manera de ellos” (Alumna 6° básico); “Eso pasa frecuente, porque no todos siempre van a tener la misma opinión, pero uno tiene que tomar las opiniones pero no reírse de ellas. Eso en el curso pasa varias veces” (Alumno, 7° básico)

Frente a estos comentarios, se podría decir que da la impresión de que los alumnos reconocen un cierto grado de dificultad en el trabajo en equipo, especialmente en lo relativo al respeto por las opiniones vertidas por cada uno de los integrantes en la instancia de trabajo grupal. Uno de los alumnos, plantea que frente a la no aceptación de sus pares, su opción es cambiarse de grupo, lo cual al parecer le da resultado. Sin embargo, si se retoma la idea planteada en el marco teórico, el trabajo grupal, implica actitudes de cooperación y colaboración entre los miembros del equipo, para lo cual se debe contar con una serie de estrategias por parte del docente que dirige la actividad, tanto en la conformación de los equipos como en la habilidad para transmitir la responsabilidad compartida que posee cada uno de los integrantes, en el logro de una meta en común, por tanto, los datos recogidos, podrían estar relevando, la necesidad de profundizar en el tema a partir del manejo de técnicas concretas, por parte del equipo docente.

Así mismo, es importante rescatar lo planteado por Ovejero (op. Cit.), quien reconoce que en el contexto educativo, la habilidad social de trabajo en equipo, además de integrar los aspectos estratégicos, requiere de una serie de “micro” habilidades lingüísticas y de percepción social, por parte de cada uno de quienes conforman el equipo de trabajo,

por tanto, que los alumnos reconozcan en el discurso algunos de los elementos básicos del trabajo en equipo, podría interpretarse como un avance en el tema.

2.- Significación de las habilidades sociales en el ámbito personal

En otro plano, se indagó acerca de la significación de las habilidades sociales en el ámbito personal, desde la capacidad percibida por los alumnos para expresar sentimientos e ideas, tanto a sus pares como a los profesores/as, como también en el manejo del concepto de habilidades sociales y la valoración atribuida.

2.1.- Habilidad para expresar sentimientos e ideas en el contexto intra escolar

Cuadro N° 3

Importancia atribuida a hablar con los demás cuando se tiene un problema

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Es importante	17	63,0	63,0	63,0
No es importante	5	18,5	18,5	81,5
A veces es importante	4	14,8	14,8	96,3
Ns/Nr	1	3,7	3,7	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Fuente: Investigación directa

El cuadro N° 3, muestra que la mayoría, representada por un 63% de los alumnos, estima que es importante hablar con alguien, cuando se tiene un problema personal. Respecto a esto, se puede observar la justificación suministrada en las entrevistas, por parte de los alumnos:

“(Es importante) para no agrandar el problema” (alumna, 7º básico); “Porque quizás ellos pueden ayudar” (Alumna, 7º básico); “Porque te sientes mejor” (Alumno, 6º básico); “Porque así lo resolvemos más rápido” (Alumna, 7º básico); “(Es importante) para entender el problema” (Alumno, 7º básico); “Para solucionar el problema de buena manera” (Alumna, 7º básico).

De lo expuesto anteriormente, se observa que parece existir por parte de los alumnos, la idea de que hablar con otros cuando se tiene un problema, posee una connotación positiva, pues se reconoce como una ayuda a entender el problema desde una perspectiva diferente y a la vez, una ayuda en la resolución del mismo.

De quienes plantearon, que *“a veces es importante hablar con otros cuando se tiene un problema”*, se encuentra asociada la siguiente justificación:

“Porque a veces son tonterías sin razón” (Alumno, 7º básico); “Porque me retan” (Alumno, 7º básico).

Es decir, dos, de los cuatro alumnos que marcaron dicha opción, parecen tener asociada la idea, de que hay cosas que es mejor no conversar con los adultos, porque pueden recibir un reto de parte de estos y/o ser asuntos sin importancia, lo cual pudiera indicar que ven disminuida su capacidad expresiva, frente a sus propios problemas.

Respecto de los alumnos que respondieron que no es importante hablar con los demás cuando se tiene un problema, sólo dos justificaron la respuesta:

“No es importante” (Alumno, 6º básico); “Porque no me importa” (7º hombre).

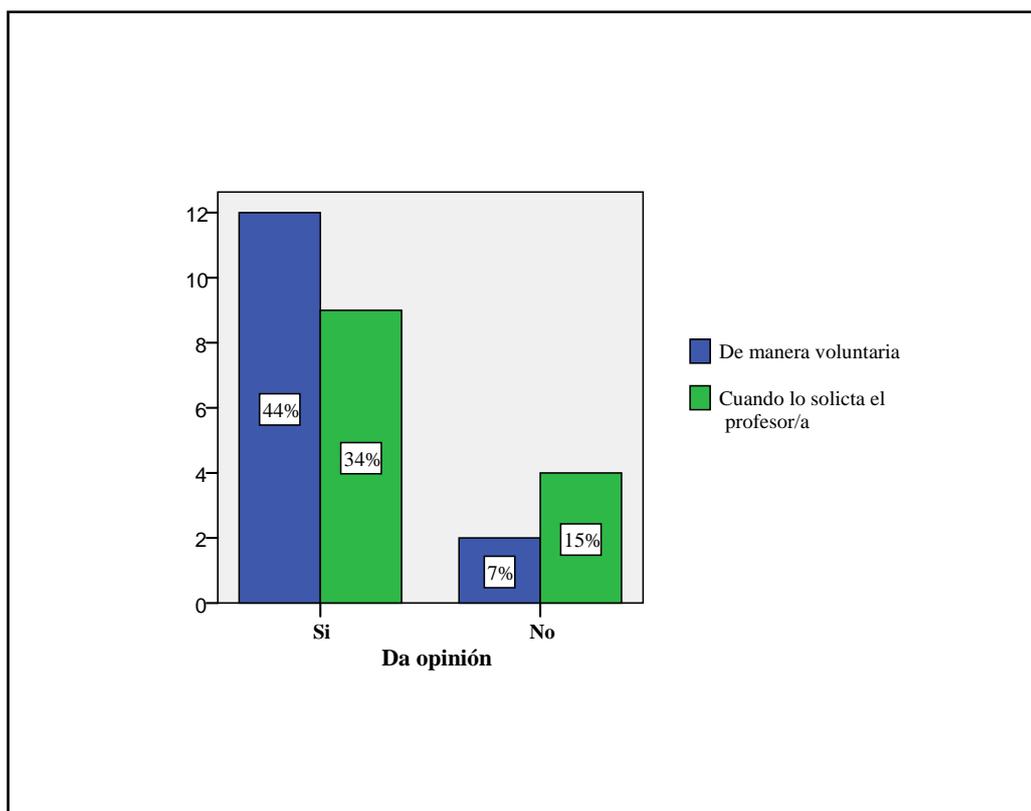
Debido a lo escueto de sus comentarios, resulta difícil hacer alguna inferencia, sólo se podría decir que talvez, sus respuestas podrían relacionarse con una actitud evitativa frente al tema en cuestión.

Cabe destacar que, en las anteriores justificaciones, tanto de aquellos alumnos que dicen que, “a veces” y/o que “nunca” es importante hablar con los demás frente a un problema, se requeriría indagar en mayor profundidad.

De acuerdo a los alcances de este estudio, tal grado de profundización no fue posible, debido a que su diseño, se orienta principalmente a la expresión más general de lo ocurrido en el espacio intra escolar, sin embargo, a la luz de los comentarios, se considera importante poder aproximarse al significado real de tales comentarios.

no se llegó a dicha etapa de profundización, puesto que en su diseño, no se contempló la realización de entrevistas en profundidad.

Gráfico N° 21
Dar opinión estando en clases



Fuente: Investigación directa

De acuerdo al gráfico N° 21, de un 77 % de los alumnos, que afirma dar su opinión estando en clases, sólo un 44 %, lo hace de manera voluntaria. El resto, correspondiente a un 34 %, reconoce dar su opinión, sólo cuando el profesor lo solicita.

Esta información, revela que un alto porcentaje de los alumnos entrevistados evita dar su opinión frente al resto de sus compañeros, lo cual pudiese tener relación con que, hablar frente al curso, implica exponerse a las burlas de sus pares y/o defender una idea frente a un docente:

“En el curso casi siempre no aceptan las opiniones de los demás” (Alumno, 6° básico); “Cuando uno se equivoca en algo como siempre el curso es molesto” (Alumno, 7° básico); “por ejemplo, uno dice una idea que piensa que es buena y todos dicen que es mala, y la que dice el profesor que es buena, a esa elige” (Alumna, 7°

básico); “yo a veces digo las cosas, porque igual puede pasar algo (dando a entender que pude haber un cambio)” (Alumno, 7° básico).

Frente a esto, es necesario considerar, que cada sujeto elabora sus esquemas de interpretación en la confrontación con las respuestas de otros, por tanto, si se observan los comentarios realizados al respecto, es posible inferir que, desde la perspectiva de los alumnos, hablar frente a los compañeros y/o al profesor, quizás implica exponer sus ideas en un ambiente relativamente hostil, que pareciera no recepcionar de la manera esperada, las opiniones vertidas, producto de una baja capacidad de escucha de los alumnos entre sí.

2.2.- Significación y valoración del concepto de habilidades sociales

Siguiendo en la línea de la significación en el ámbito personal, se indagó respecto al nivel de conocimiento que poseen los alumnos respecto del concepto de las habilidades sociales, con el propósito de reconocer el grado de internalización del mismo y la relación establecida entre concepto y experiencias cotidianas.

Para su efecto, se consideró comenzar con una pregunta abierta, orientada a confirmar la comprensión del concepto. Frente a la consulta *¿Han oído hablar de las habilidades sociales?* Las respuestas fueron:

“No” (Alumno, 7° básico); “¿Cómo?” (Alumno, 7° básico), “¿Qué es eso?” (Alumna, 6° básico).

Los comentarios, dejan de manifiesto, que el grupo, parece no reconocer qué son las habilidades sociales. La confirmación de lo anterior, se pudo observar tanto en el lenguaje oral como expresivo, puesto que al momento de realizar la pregunta, los alumnos se miraron entre sí, realizando un movimiento de negación corporal y de asombro en sus expresiones faciales.

En este sentido, se puede decir, que por parte de los alumnos parece existir desconocimiento de la temática como tal, lo cual podría relacionarse con que, si bien, en el establecimiento educativo se han realizado talleres orientados a instalar habilidades sociales, el concepto general que las engloba, no ha sido abordado, pudiendo deducir entonces, que para los alumnos, cada uno de los aspectos desarrollados en los talleres parecen ser inconexos y desvinculados de un contexto global, pudiéndose entender como reflejo de una disociación generada por el método de enseñanza, entre la dimensión teórico-conceptual, con la práctica.

Al respecto, cabe considerar que este tipo de situaciones no se encuentra aislada del contexto general en la educación actual, sino más bien, parece responder a una lógica curricular, que tiende a fragmentar los contenidos, sin realizar un proceso reflexivo con los estudiantes. Como plantea Fumagalli (2000), el problema central, pudiese estar en la fragmentación y/o atomización de los conocimientos, que pueden llegar a ser incluso superficiales, lo cual, se traduce en una escasa articulación interna de los contenidos, que no permite al alumno realizar relaciones conceptuales significativas, tanto entre los conceptos relativos a una misma materia de estudio, como en los aspectos que vinculan a estos, con su vida cotidiana.

Para continuar el proceso indagatorio, se dio a conocer el concepto de habilidades sociales por parte del adulto guía del grupo focal, consultando posteriormente a los estudiantes, la opinión respecto de la importancia que éstas revisten para el contexto escolar:

“Las habilidades sociales son buenas” (Alumna, 6° básico); “sirven para que cuando hayan peleas conversen” (Alumna 7° básico); “Sirven para evitar más los conflictos” (Alumno,, 6° básico); “Sí, para que sostengan mas el diálogo que la violencia”(Alumna, 7° básico).

A partir de lo expuesto, es posible decir que, luego de escuchar el significado del concepto de habilidades sociales, los alumnos parecen reconocer que éstas, son de utilidad

en el acontecer cotidiano en el espacio educativo, principalmente valorando su aporte en el ámbito de la resolución de conflictos, que da la impresión, es uno de los temas de mayor recurrencia en el contexto intra escolar.

Además, se aprecia una tendencia, a hablar acerca de las habilidades sociales desde una valoración positiva, dando cuenta de que los alumnos, parecen manejar un cierto vocabulario, atingente al concepto abordado, lo cual podría deberse a una directa relación entre la orientación que ha tenido el programa ASA y el énfasis intencionado que se ha asignado por parte del establecimiento, al ámbito de resolución de conflictos.

Por otra parte, si se vuelve a la idea anterior acerca de la lógica curricular, podría ser que los comentarios de los estudiantes, además, estén mostrando el fenómeno antes enunciado de desarticulación entre las experiencias cotidianas con lo aprendido desde la dimensión cognitiva, puesto que en el lenguaje oral pareciera que los alumnos, hablan desde una generalidad, que no es reconocida como una práctica cotidiana, sino mas bien, responde a un ideal de los posibles beneficios a obtener en el caso de poseer habilidades sociales en el ámbito educativo.

Se debe destacar que sólo un alumno, hizo mención a un aspecto vinculado a la realidad cotidiana, luego de que sus compañeros/as dieran su opinión sobre el valor de las habilidades sociales. El comentario fue el siguiente:

“pero no todos las toman en cuenta...Algunos son de garabatos y más violentos y no creo que sirva mucho porque después de los talleres vuelven a hacer lo mismo”
(Alumno, 7° básico).

La opinión vertida, parece dar a entender, que aunque las habilidades sociales sean buenas, no todos los alumnos las toman en cuenta, ya que, hay compañeros que debido a sus características de personalidad no las han integrado y vuelven a hacer lo mismo, dejando en evidencia que probablemente un aspecto necesario de advertir por parte de la escuela, y la educación general, es que, para desarrollar competencias personales y

sociales, es necesario establecer relaciones pedagógicas, basadas en el reconocimiento de la educación como un acto inter subjetivo, donde necesariamente los conceptos que se desean transmitir a los alumnos, pasan por el establecimiento de relaciones reflexivas, que integran las individualidades y significados personales.

Como último aspecto, para ahondar en la significación y valoración de las habilidades sociales, se pidió a los alumnos, su apreciación respecto de quien o quienes consideran que deben tener habilidades sociales:

“Nosotros” (Alumno, 7º básico); “Más los profesores, porque ellos tienen más autoridad sobre nosotros, porque un compañero las puede tener pero no tiene autoridad sobre el otro” (Alumno, 7º básico); “Todas las personas tiene que tener...es importante para todos para resolver los problemas” (Alumno, 6º básico).

En primer lugar, se debe mencionar que desde el lenguaje expresivo corporal, se pudo apreciar que las opiniones de los alumnos fueron vertidas de manera dubitativa, pues, al realizar la pregunta en vez de responder de forma inmediata, la mayoría se puso a reír y desvió su atención al compañero que al parecer era el más tímido del grupo, diciéndole a él que respondiera. Luego, mientras realizaron sus comentarios, miraban en todo momento a la adulto guía del grupo focal, con una expresión que daba la impresión de estar pidiendo implícitamente afirmación a alguna de las opiniones.

En tanto, si se observan las citas, resulta interesante, mencionar que los alumnos consideran que todos los integrantes de la comunidad educativa requieren integrar habilidades sociales, como un apoyo a la resolución de conflictos y en el caso del alumno que considera que deben ser desarrolladas por los profesores, al parecer no lo reconoce como un beneficio para el docente, sino más bien, como un aporte a la disciplina escolar.

3.- Incidencia de la adquisición de las habilidades sociales en la convivencia escolar

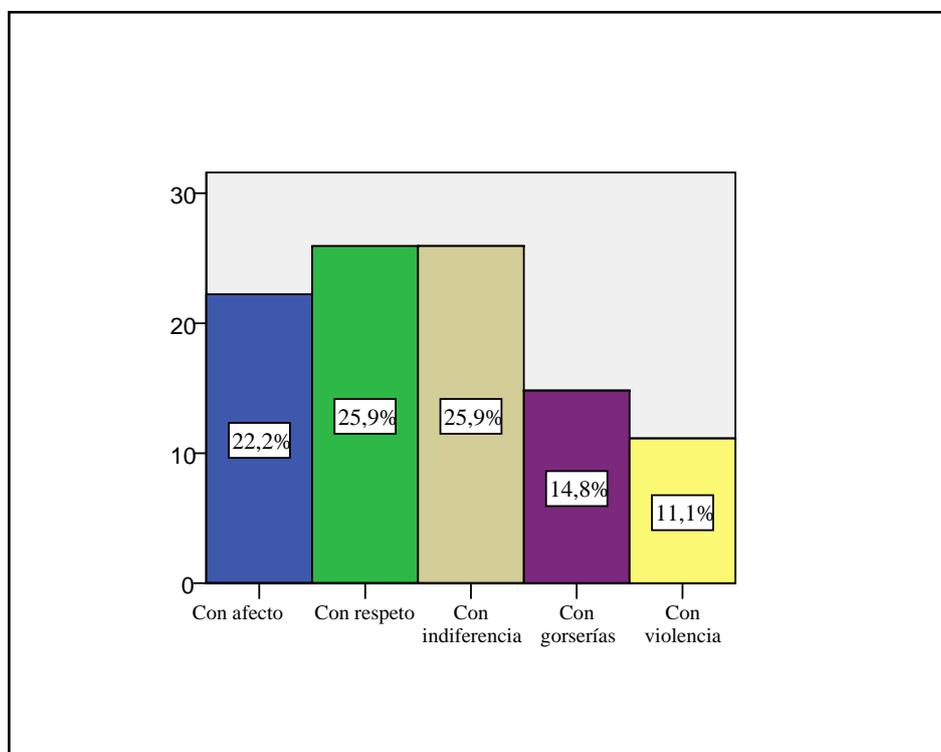
Para analizar la incidencia de la adquisición de habilidades sociales en la convivencia escolar, se considerará la opinión que poseen los alumnos, respecto de los siguientes tópicos: Comunicación con docentes, facilidad en la resolución de conflictos y mejora de la convivencia escolar.

3.1.- Comunicación entre alumnos y cuerpo docente

Para indagar acerca de la percepción que poseen los alumnos, en lo relativo a la comunicación con el cuerpo docente, se consultó la opinión de los estudiantes, respecto de la forma con que habitualmente el alumnado se relaciona con los profesores/as del establecimiento educativo.

Gráfico N° 22

Principal forma en que los alumnos tratan al cuerpo docente



Fuente: Investigación directa

Como muestra el gráfico N° 22, un 48%, considera que desde los alumnos, la relación con los profesores, se basa en actitudes de respeto y afecto, el 26 %, considera que el alumnado trata a los profesores con indiferencia, en tanto, el 26% restante, alude a que las principales actitudes hacia los docentes, son en base a groserías y violencia.

Al respecto, los alumnos participantes del grupo focal manifestaron:

“La relación con los profesores, es algunas veces buena” (Alumna, 6° básico); “depende de los profesores...” (Alumno, 6° básico); “Por ejemplo al tío ‘X’ en el séptimo, nadie lo pesca” (Alumno, 7° básico); “es que no es estricto como el tío ‘X’ o como los otros profesores... los otros profesores son mas serios” (Alumna, 7° básico).

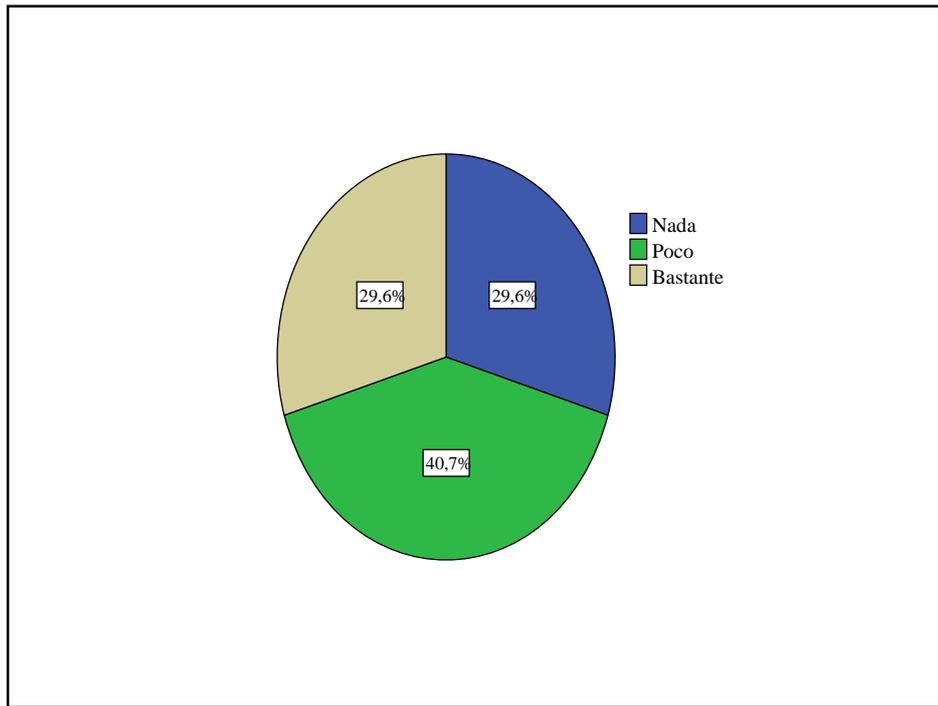
En general, las opiniones vertidas, aluden a que la relación establecida entre alumnos y docentes, al parecer, depende de las características personales que posea el profesor, dando a entender que en la medida de que los docentes son estrictos y/o serios en su actuar, los alumnos adoptan una actitud diferente, ya sea de respeto o indiferencia.

El fenómeno observado, resulta interesante en tanto, se podría decir, que responde a una actitud generalizada, en la cual los profesores son respetados y/o valorados como tal en tanto figuras de autoridad, por lo que, sería posible decir, que los alumnos parecen asumir que el rol jerárquico del docente, implica el ejercicio de un papel de control sobre los estudiantes, siendo esto, un aspecto que pudiese impedir, el establecimiento de relaciones sociales más igualitarias entre los distintos estamentos.

Desde otro ángulo, si se considera que el proceso de interacción social, se construye a partir de la significación atribuida a los símbolos lingüísticos, sociales y culturales generados en el espacio inter relacional (Maturana; op. cit (a)), es probable, que la ocurrencia de actitudes de indiferencia e insultos por parte de los alumnos, sea valorada negativamente por los docentes, influyendo tal vez, en la forma de interacción observada entre alumno-profesor.

En esta misma línea, se consultó a los alumnos, la frecuencia con la que suceden episodios de enfrentamientos entre alumno/a – profesor/a.

Gráfico N° 23
Enfrentamientos entre alumno/a-profesor/a



Fuente: Investigación directa

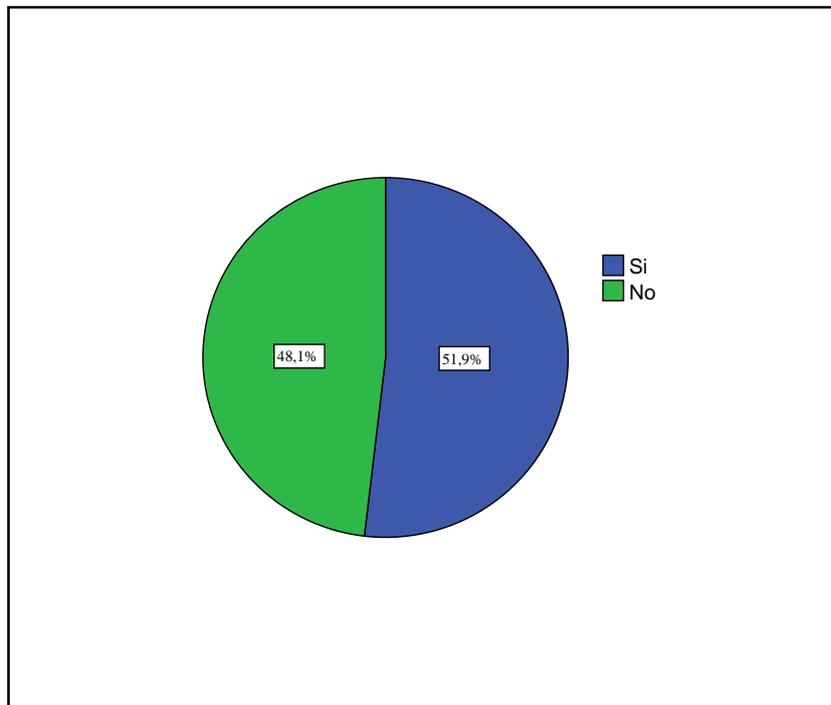
A partir de lo que muestra el gráfico N° 23, se puede decir que un 29,6 % de los alumnos considera que no existe enfrentamientos entre alumno/a-profesor/a, 40,7 % de los alumnos considera que los enfrentamientos ocurren “poco” y un 29,6%, plantean que ocurren “bastante”.

Esta información, revela que al parecer las situaciones de enfrentamiento entre alumnos y profesores son percibidas como de baja ocurrencia. Sin embargo, sería importante indagar en mayor profundidad acerca de que tipos de enfrentamientos son los que se generan “poco” entre estudiante-profesor, porque sin duda, existe un tipo de relación vertical en la cual el docente tiene un mayor grado de poder, producto del rol que ejerce.

Así mismo, se puede decir, que al existir este tipo de situaciones, se está frente a una cierta tensión en el proceso de interacción social, que puede significar un foco de posible agresividad entre ambos actores.

Gráfico N° 24

Sensación de crítica o rechazo por parte de un docente al dar opinión en clases



Fuente: Investigación directa

El gráfico N° 24, muestra que del total de alumnos, un 48, 1%, se ha sentido rechazado y/o criticado por un profesor/a al dar una opinión en clases. De acuerdo a las opiniones entregadas por los informantes del grupo focal, parece existir una sensación de baja capacidad de aceptación por parte de los profesores, respecto de las opiniones de los alumnos:

“Todo quieren hacerlo como ellos quieren y si uno le dice que quiere hacerlo de otra forma, ellos dicen que no `yo mando” (Alumno, 7° básico); “Sí, el tío `X` es así” (Alumna, 7° básico); “También el tío `X`, quiere que hagamos todo al gusto de él”

(Alumno, 6º básico). “Si uno dice las cosas a veces le mandan a buscar el apoderado, como si fuera muy malo lo que uno opina” (Alumno, 7º básico).

Las citas, dan cuenta de una suerte de acusación, acerca de las actitudes de los docentes, pudiéndose apreciar por parte de la investigadora, que los alumnos sintieron la instancia cómo una posibilidad de descargo, por aquellas veces en que al parecer se han sentido discriminados por los docentes, producto de sus comentarios. Al respecto, se rescatan las siguientes citas:

“Por ejemplo, el tío se enojó una vez cuando no lo dejamos explicar la clase” (Alumno, 7º básico); “Pero no estábamos portándonos mal. Era un día viernes y en naturaleza estábamos pasando las drogas y un compañero dijo ‘hay droga procesada y prensada’, y nosotros empezamos a decirle, la procesada no existe. Y el tío cómo estábamos hablando de la marihuana se enojó” (Alumna, 7º básico); “Sólo estábamos hablando del tema y nosotros le hicimos preguntas a él de eso y ahí dijo que no iba a hablar de ese tema con nosotros porque no era para nosotros... (Intervención de otro alumno “no correspondía”)...y nosotros le decíamos que estábamos pasando eso en naturaleza y fue a la oficina y dijo que se iba a cambiar de curso y todo” (Alumno, 7º básico).

Los testimonios expuestos, aluden a una situación puntual, en la cual un docente, parece molestarse, porque los alumnos no lo dejaron abordar los temas atinentes a su asignatura, sino más bien, al parecer continúan hablando de un tema relativo a otra materia.

De acuerdo a los comentarios y por lo observado in situ, el tema referente a las drogas, parece cautivar la atención de los alumnos, producto tal vez, de la edad y de las experiencias personales que puedan tener en torno al tema. Sin embargo, si a esta relación proveniente desde la lógica, se le agrega una perspectiva pedagógica, se podría decir, que probablemente, la responsabilidad del hecho ocurrido, no se relacione ni con la actitud de los alumnos, que tal vez se escapó del control del profesor, ni con el actuar puntual del

docente, puesto que, si se retoma la idea de la tendiente fragmentación curricular que existe en la actualidad, se podría decir, que lo sucedido, tiene relación mas bien con la escasa articulación interna de los contenidos a enseñar, tanto en las propias asignaturas, como en las relaciones conceptuales que existen entre las distintas asignaturas de un mismo nivel. De acuerdo a Fumagalli *“La desarticulación a la que se hace mención, se traduce en una falta notoria de relaciones conceptuales significativas, entre los contenidos que se enseñan”* (Ibíd: 79), por ende, dicha situación, parece responder, a un plano global de la educación latinoamericana, donde la falta de herramientas reflexivas en torno al tema cruza el proceso de formación y práctica docente.

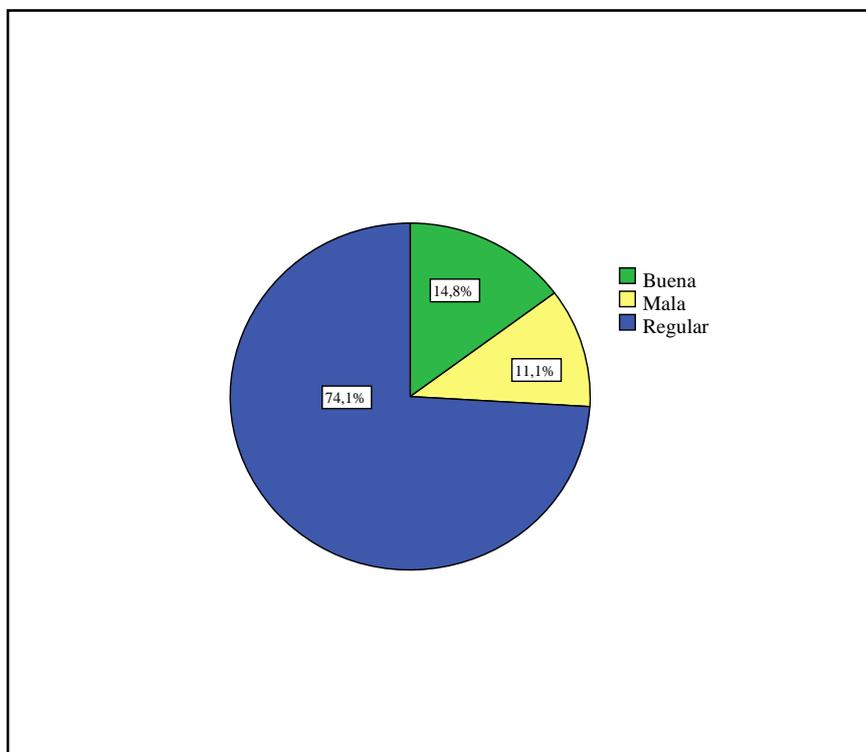
En términos generales, es preciso agregar, que desde lo aportado por los testimonios, pareciera primar entre estudiantes y docentes, un estilo de interacción social, basado en relaciones netamente jerárquicas, que podrían reflejar, que hasta el momento, no existe una clara intención por parte de los docentes, para generar un proceso de transformación hacia una mejora de la convivencia escolar, puesto que desde la teoría, la convivencia es una construcción cotidiana, en donde el rol docente está orientado a favorecer relaciones cada vez más horizontales, con el propósito de equilibrar los estatus de superioridad v/s inferioridad, que históricamente se ha dado en la relación alumno-profesor (Jares; op.cit).

3.2.- Relaciones interpersonales entre pares

En el ámbito de las relaciones interpersonales, se comenzó indagando acerca de la percepción que poseen los alumnos, de las relaciones establecidas entre pares a nivel de grupo curso, abordando como tópicos la ocurrencia de situaciones como uso de groserías, insultos y peleas a golpes.

Gráfico N° 25

Opinión acerca de las relaciones establecidas entre pares



Fuente: Investigación directa

De acuerdo a la información aportada por el gráfico N° 25, es posible decir que, la gran mayoría, representada por un 74 %, opina que la relación entre los compañeros de curso es “regular”, un 15 % aproximado, considera que los compañeros de curso poseen una “buena relación”, un 11 %, cree que la relación “es mala”.

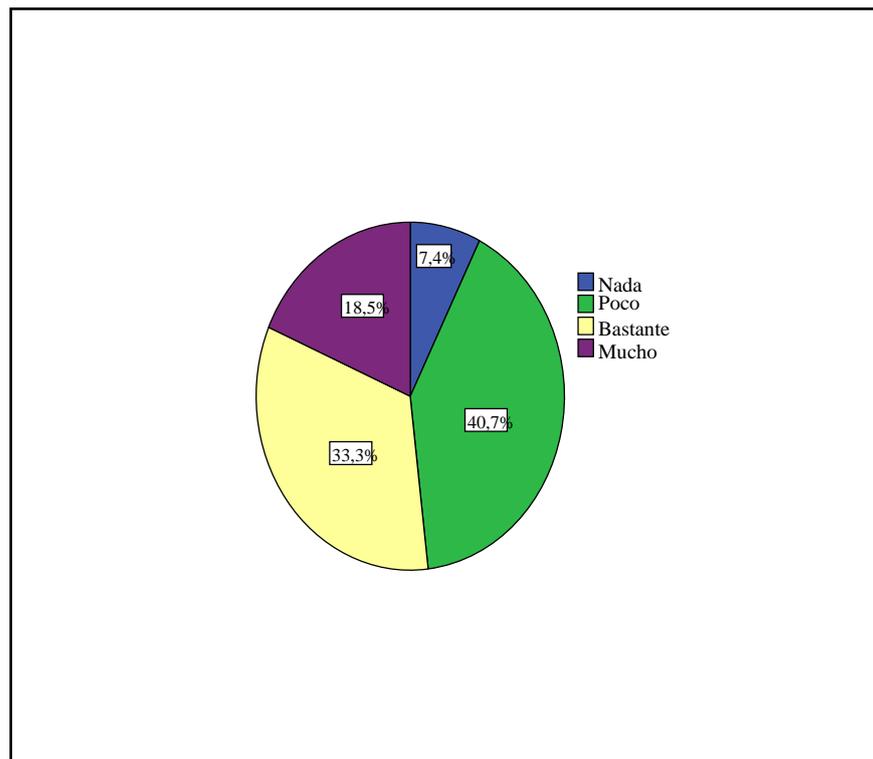
En la fundamentación, de los alumnos que consideró que la relación entre pares es “regular”, se destacan las siguientes opiniones:

“(Es regular) porque no se respetan unos con otros” (Alumno, 7° básico); “Se pegan mucho” (Alumno, 8° básico); “Porque algunas veces pelean y otras se juntan todos de nuevo” (Alumna 6° básico); “Porque no todos se llevan bien” (Alumno, 7° básico.); “Porque a veces se enojan entre ellos” (Alumna, 7° básico).

Se aprecia, que la mayoría de los alumnos, hace mención a que, entre los compañeros de curso, se encuentran presentes situaciones que parecen conflictuar las relaciones interpersonales, principalmente producto de la existencia de malos tratos entre iguales, que como fue mencionado en el apartado N° 1, da la impresión de que es un aspecto que parece no revestir una connotación negativa para los alumnos.

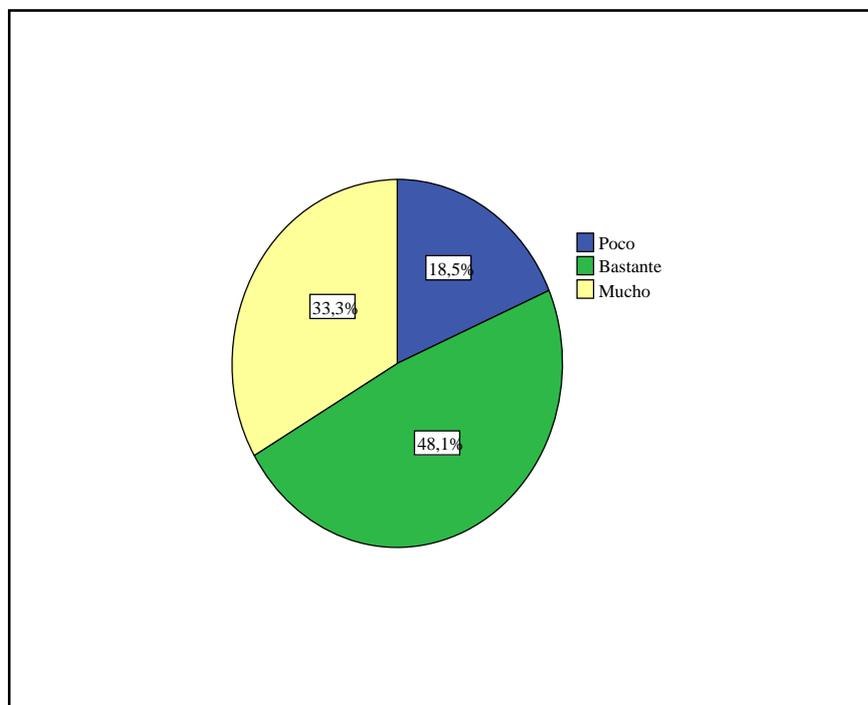
Al respecto, se consultó a los entrevistados, la frecuencia con la que acontece, el uso de groserías, insultos y peleas a golpes entre pares en el contexto intra escolar, lo cual se ve reflejado en los siguientes gráficos N° 26 , 27 y 28, respectivamente.

Gráfico N° 26
Uso de groserías en el contexto intra escolar



Fuente: Investigación directa

Gráfico N° 27
Insultos entre pares

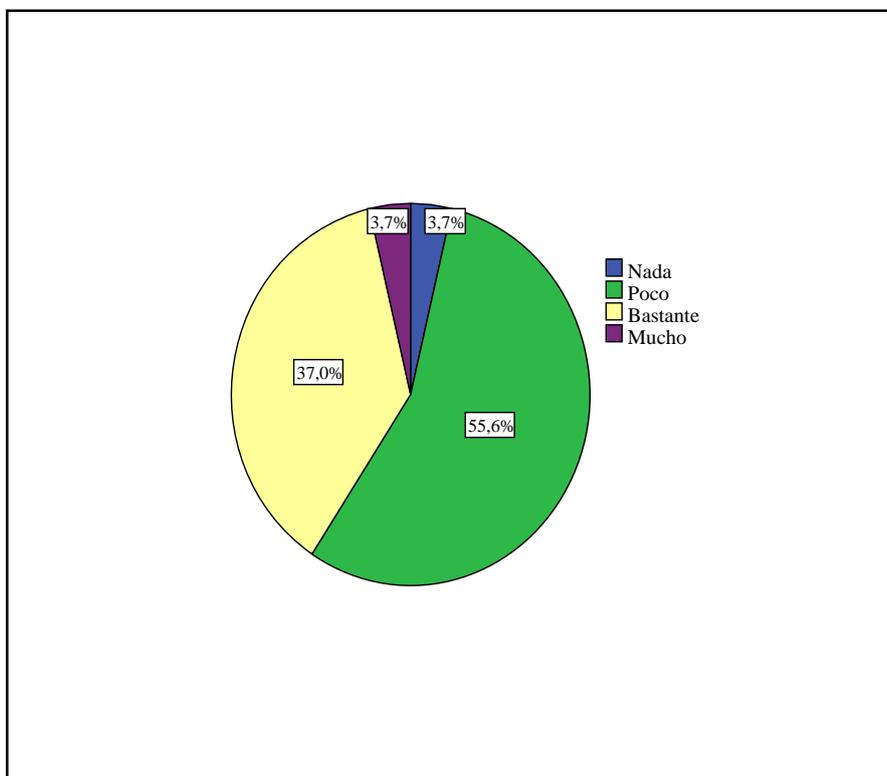


Fuente: Investigación directa

Como se puede apreciar, el gráfico N° 26, muestra que aproximadamente el 52 % de los alumnos, reconoce que el uso de groserías en el espacio intra escolar, se da “bastante” o “Mucho”.

Así mismo, como muestra el gráfico N° 27, los insultos entre pares, también parecen ser una práctica frecuente, que según la opinión de los alumnos, se da “bastante” o “mucho”, según una mayoría de 81 % aproximado de los alumnos.

Gráfico N° 28
Peleas a golpes entre pares



Fuente: investigación directa

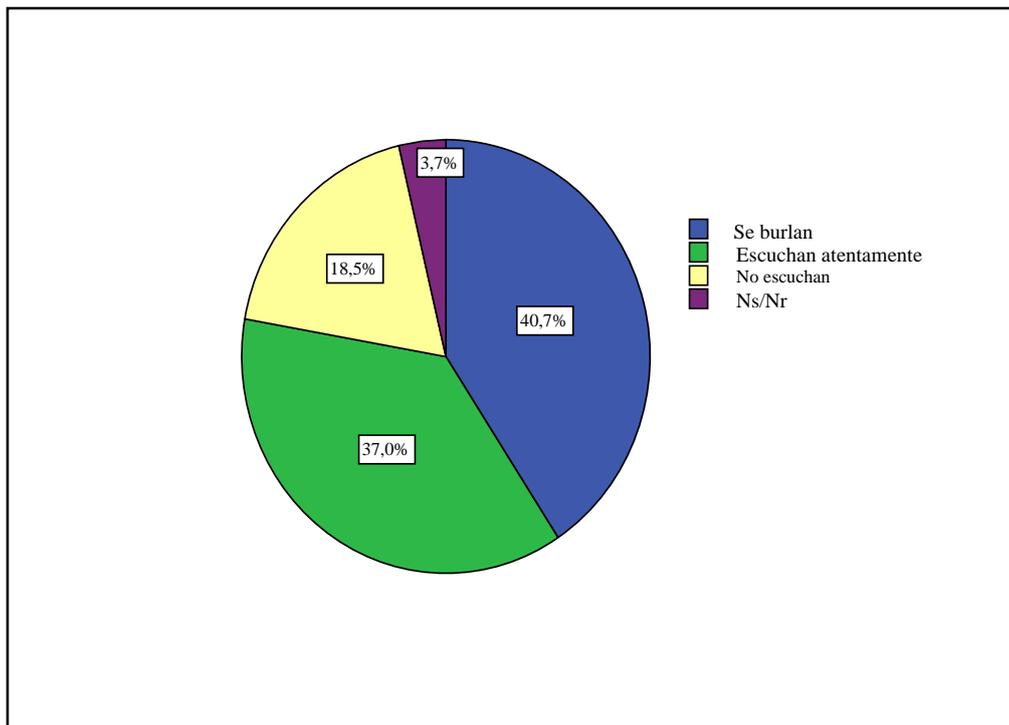
En el gráfico N° 28, cuando se consulta a los alumnos respecto de las peleas a golpes entre pares, un 40 % aproximado, considera que es una situación que ocurre “bastante” o “mucho” y el 60 % restante, opina que dicha situación es “poco” o “nada” frecuente.

En términos de percepción, de las tres situaciones expuestas, los alumnos reconocen que los insultos entre pares ocurren con una mayor frecuencia en el contexto intra escolar. Dicha información, al corresponder a un 80 % de la población entrevistada, es un dato relevante, que se podría asociar a la percepción generalizada que poseen los alumnos, respecto de que las relaciones entre pares son en general “regulares”.

Si se observa la literatura al respecto, el clima escolar, se conforma a partir de las características psico sociales de un espacio educativo, donde lo significativo, es la percepción que los miembros poseen respecto del proceso de interacción social entre los distintos actores. (Mena y Valdés; 2008). Desde esta perspectiva, lo aportado por los datos, podría significar que en términos generales, los alumnos perciben que el ambiente escolar, no posee las características básicas de comunicación respetuosa entre pares, que resulta fundamental en la conformación de un clima escolar favorable.

Lo anterior, se ve reforzado por lo aportado en el siguiente gráfico, que busca conocer la percepción de los alumnos, en torno a las actitudes de sus pares, en instancias en las cuales dan una opinión estando en clases.

Gráfico N° 29
Reacción del curso frente a opiniones personales



Fuente: Investigación directa

El gráfico N° 29, muestra que sólo un 37 % de los alumnos, considera que al dar una opinión, sus compañeros escuchan atentamente. El resto, correspondiente a un 59 % de los entrevistados, opina que la principal reacción, es que sus pares “se burlan” o “no escuchan” sus opiniones.

Al respecto, sus comentarios indican que:

“Los compañeros no escuchan” (Alumno, 6° básico); “Son pesados y molestan” (Alumna, 7° básico) “A veces no les interesa” (Alumno, 6° básico); “no dejan que hable” (Alumno, 7° básico); “Me molestan con sobre nombres” (Alumno, 6° básico); “Si hablo, ni me escuchan” (Alumna, 7° básico).

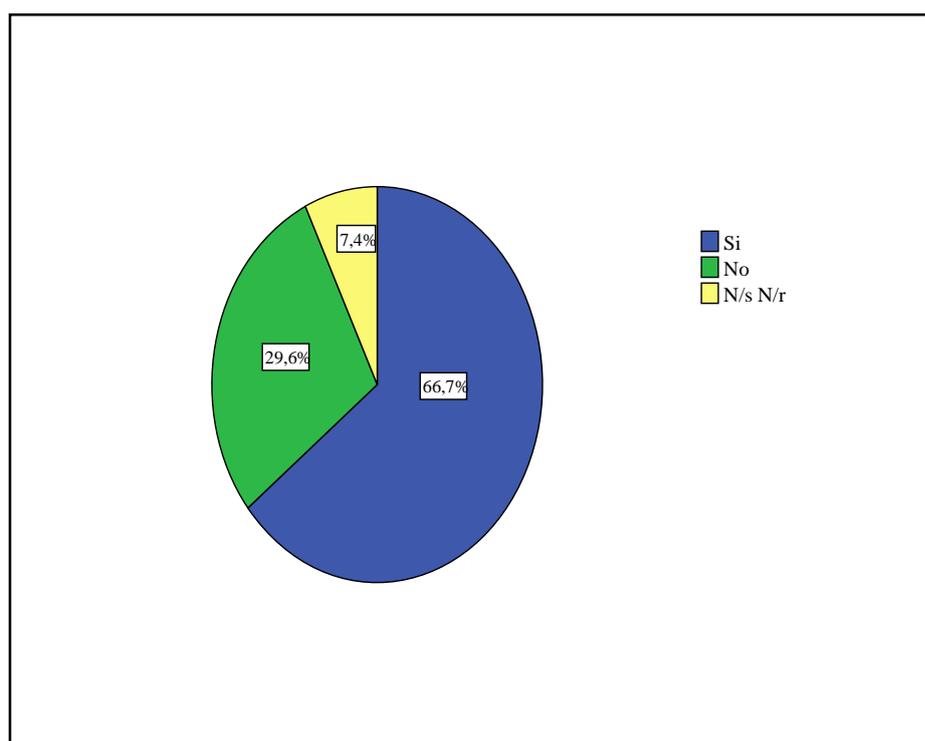
En términos generales, parece quedar manifiesto, que las actitudes de burlas son recurrentes en el comportamiento al interior de la sala de clases. Si bien, se percibe en una primera instancia que es una situación que parece estar naturalizada por los alumnos, es importante destacar que, los comentarios, denotan una cierta tendencia por parte de los alumnos, a evitar dar su opinión en clases, lo cual se observa como un factor, que podría estar afectando la calidad de las interrelaciones entre pares y el proceso de enseñanza-aprendizaje, al interior del aula.

3.3.- Estrategias de resolución de conflictos

En el apartado anterior, se exploró acerca de la forma habitual de resolución de conflictos percibida por los alumnos en el espacio intra escolar, dando cuenta de las prácticas cotidianas, establecidas por la comunidad escolar en situaciones de conflictos.

No obstante, para ahondar en la temática, se consideró importante indagar acerca de la percepción de los alumnos, respecto a las posibles estrategias llevadas a cabo en el transcurso de los dos últimos años, en el ámbito de la resolución de conflictos.

Gráfico N° 30
Estrategia de resolución de conflictos

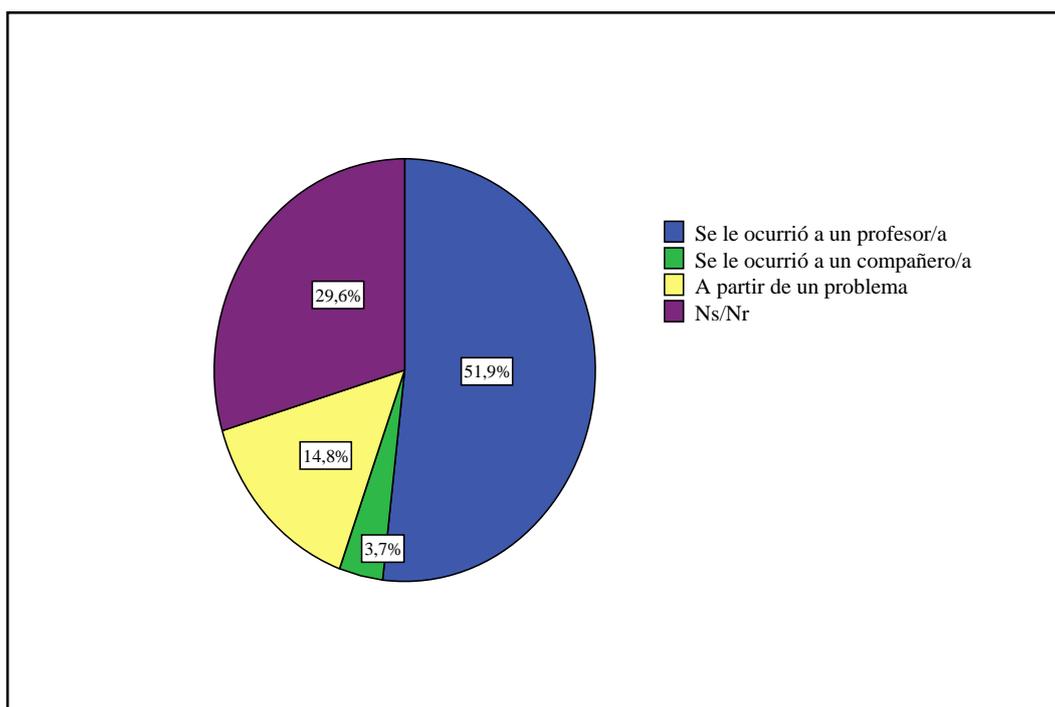


Fuente: Investigación directa

Como se observa en el gráfico N° 31, un 66,7 % de los alumnos entrevistados, plantea que en su curso “Sí” se han establecido estrategias para favorecer la resolución de conflictos entre pares.

Del porcentaje de alumnos aludidos, un 51,9 %, plantea que la iniciativa responde a una decisión del profesor/a, un 14,8 %, expresa que fue a partir de un problema y un 3,7 % opina, que surgió de la idea de un compañero/a, según muestra el gráfico N° 31.

Gráfico N° 31
Motivo de la iniciativa



Fuente: Investigación directa

Acerca de aquellos alumnos que opinaron que fue a partir de una iniciativa del profesor/a, se destacan las siguientes citas:

“(Se le ocurrió a un profesor) por un taller que hicieron” (Alumno, 7° básico); “Porque se ponen a pelear en la sala y los tíos dicen que si no paramos de pelear nos quedamos sin recreo” (Alumno, 6° básico); “Aquí hay muchos problemas por eso lo vamos a hacer” (Alumno, 6° básico); “Porque los alumnos sólo piensan en pelear y los profesores los calman” (Alumno, 7° básico).

Al observar los comentarios, se aprecia que la mayoría de los alumnos, más que hacer alusión a la existencia de alguna estrategia para la resolución de conflictos, dan cuenta de la necesidad de intervención de un docente para colaborar en situaciones de conflictos entre pares. Sólo una de las opiniones, hace alusión a un taller realizado en el colegio, que posiblemente corresponde al Programa ASA, implementado en los años 2008 y 2009.

En tanto, de los alumnos que consideraron que la estrategia surgió a partir de un problema, se destaca:

“Pelearon dos compañeros de otro curso y lo resolvimos conversando” (Alumna, 7° básico); “Nos ayudó cuando yo y mi compañera nos pusimos a pelear a golpes” (Alumna, 7° básico); “Lo hicieron porque robaron plata al curso” (Alumno, 6° básico).

Las opiniones de estos alumnos, denotan que parece haber un cierto grado de comprensión acerca de lo consultado, puesto que, plantean situaciones concretas, en las que dan a entender que se llevó a cabo una conducta mediadora y/o de diálogo entre las partes afectadas.

De igual modo, la opinión del alumno que considera que la iniciativa surgió de parte de los mismos compañeros, expresa que existió en aquella instancia, la idea de conversar, por parte de los propios alumnos, lo cual parece dar a entender que “el diálogo” es una de las estrategias más reconocidas por los alumnos. El comentario expresado es el siguiente:

“Estaban peleando y nosotros le dijimos que no peleen porque las cosas se resuelven conversando” (Alumno, 7° básico).

Ahora bien, ahondando en las opiniones vertidas por los informantes del grupo focal, se puede observar que éstas, aluden principalmente a que, para que exista la posibilidad de resolución de conflictos, se requiere el apoyo de un profesor/a:

“(Para que se resuelvan los conflictos) tiene que haber un profesor para que conversemos las cosas bien” (Alumna, 7° básico); “Sí, hay un mediador” (Alumno, 7° básico).

Se observa además, que existe en el discurso, integrada la palabra “mediador”, que hace referencia a la figura de un tercero que favorece el proceso de resolución de conflictos.

Con el propósito de identificar si existe o no alguna estrategia orientada a la resolución de conflictos, se indagó en torno a las formas de actuar, tanto del adulto como de los alumnos conflictuados:

“En el curso, en el 7°, cuando se ponen a pelear los separan y llega el tío...a veces entre los compañeros los separamos sujetándolos para que no sigan” (Alumno, 7° básico); “Es que siempre cuando están peleando llega un profesor...los hacen pedirse disculpas y que conversen sobre por qué se pusieron a pelear” (Alumna, 7° básico); “A veces conversan y otras se va cada uno para su lado” (Alumno, 6° básico); “En las peleas, cuando llega el profe se quedan todos callados y los separa, después los que están peleando se gritan cosas y el tío los hace callar” (Alumno, 7° básico).

A partir de estos comentarios, se aprecia que, la figura docente parece ser crucial al momento de abordar a los alumnos que se encuentran involucrados en un conflicto, dando la impresión de que su presencia, sólo contribuye a detener la situación de confrontación física y/o verbal de los alumnos, sin quedar claro si existe o no, por parte de los docentes una intención de abordar el conflicto para su posterior resolución.

De los comentarios, llama la atención que por parte de los alumnos, se verbalicen frases como “hay un mediador” o “se conversa sobre lo sucedido”, ya que, no se reconoce la existencia de estrategias de resolución de conflictos, sino que mas bien, parecen ser conceptos, que responden a una internalización cognitiva de conceptos, que no son aplicados en las prácticas cotidianas.

De acuerdo a lo aportado por la teoría, una de las claves para instalar estrategias de resolución de conflictos en el contexto escolar, es establecer procedimientos reconocidos y consensuados por todos los integrantes de la comunidad educativa, lo cual, a partir de los relatos, se podría decir, que parece no suceder.

A la luz de los datos recopilados, es posible decir, que en términos generales, la significación de las habilidades sociales por parte de los sujetos entrevistados, principalmente es atribuida a un concepto vago, que se relaciona con un determinado lenguaje, que no ha sido experimentado por los alumnos.

Lo anterior, queda manifiesto, tanto en la forma como son percibidas las relaciones interpersonales entre pares, como lo relativo a la interacción entre estudiantes y el cuerpo docente.

En el ámbito de las relaciones entre pares, se observa una tendencia a naturalizar conductas de burlas hacia otros, lo cual parece afectar directamente la capacidad para establecer relaciones empáticas y/o asertivas.

Se aprecia además, que en lo relativo al establecimiento de trabajo colaborativo al interior de la sala de clases, existen deficiencias, vinculadas a lo medular, que dice relación con aspectos estratégicos en la planificación docente, que parecen afectar la posibilidad de poner en acción la importancia dialógica que reviste el trabajo cooperativo.

En cuanto a la valoración de las habilidades sociales en general, se observa una pobre comprensión del concepto, lo cual parece incidir en la capacidad reflexiva al respecto, pues si bien se hace mención a que es “importante para todos” tener habilidades sociales, se pudo ver una baja capacidad para argumentar por qué.

Finalmente, en términos de la incidencia, se puede decir que no se aprecia claridad al respecto, puesto que no se observa la instalación de habilidades sociales en los alumnos,

por tanto, hacer un análisis al respecto se ve limitado, en tanto parece que sólo existe una intencionalidad discursiva por parte de los alumnos, que no es visualizada en las prácticas cotidianas.

CAPÍTULO VII

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS ACERCA DEL PROGRAMA DE APOYO SISTEMÁTICO EN AULA

El presente capítulo, tiene como propósito dar a conocer la opinión de los alumnos de la escuela Teresa García Huidobro, de la comuna de san Bernardo, respecto al programa de Apoyo Sistemático en Aula (ASA), implementado durante los años 2008 y 2009.

Para su efecto, se presentarán tres capítulos, que abordan entre sus temáticas: El aporte percibido por los alumnos en relación a los contenidos y metodología utilizada en el programa ASA; el grado de satisfacción en torno a los talleres realizados; y la opinión acerca de la convivencia escolar post implementación del programa, a nivel de grupo curso.

1.- Aporte del programa de Apoyo Sistemático en Aula

Durante los años 2008 y 2009, en el contexto del Programa de Apoyo Sistemático en Aula (ASA), el Centro de Medicación y Convivencia Escolar de San Bernardo, realizó talleres orientados al desarrollo de habilidades sociales.

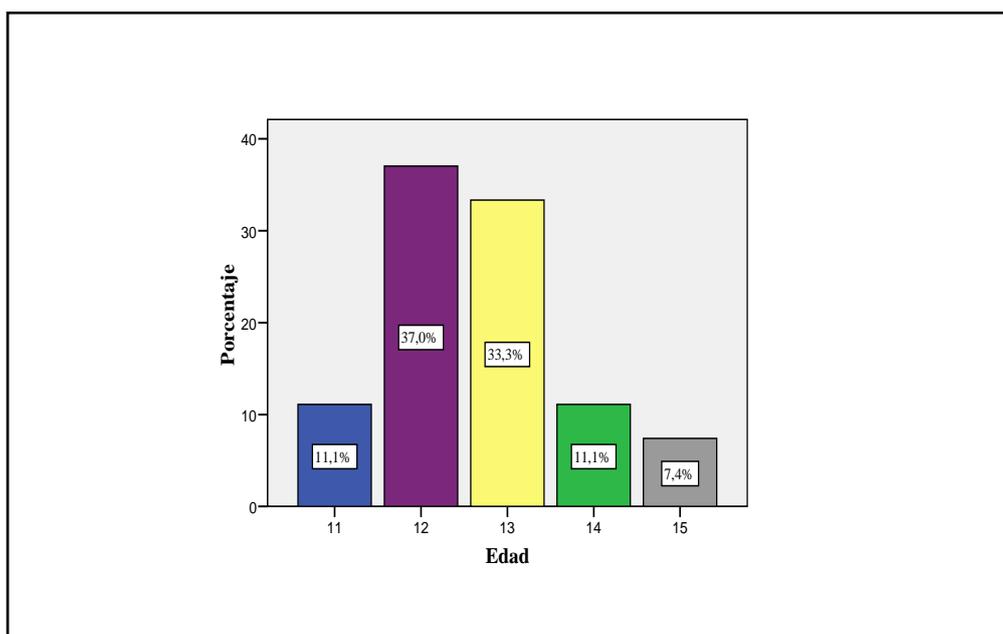
Como muestra el Gráfico N° 32, del total de alumnos encuestados, 44,4 %, ha participado del programa ASA, en forma consecutiva durante los años 2008 y 2009, lo cual revela que un alto porcentaje de los estudiantes, ha tenido la posibilidad de dar continuidad a los contenidos aportados por los talleres de habilidades sociales.

Gráfico N° 32
Año de participación de los alumnos en programa ASA



Fuente: Investigación directa

Gráfico N° 33
Edades

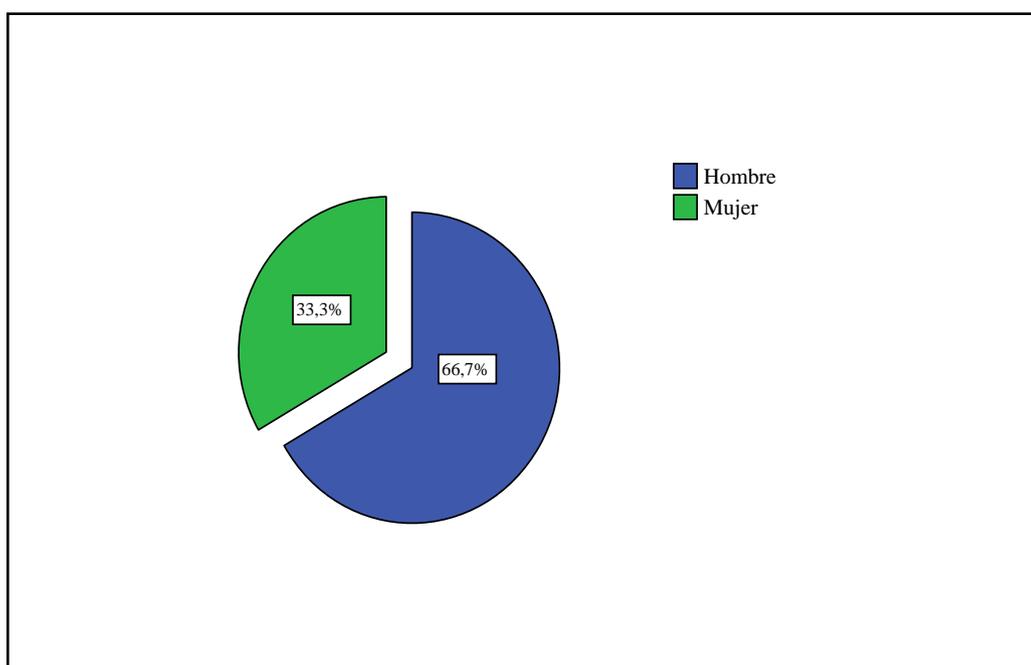


Fuente: Investigación directa

Según indica el gráfico anterior, N° 33, las edades de los alumnos entrevistados, varían entre los 11 y 15 años de edad, encontrándose el mayor porcentaje, en alumnos de entre 12 y 13 años, con un 37% y 33%, respectivamente.

Gráfico N° 34

Sexo

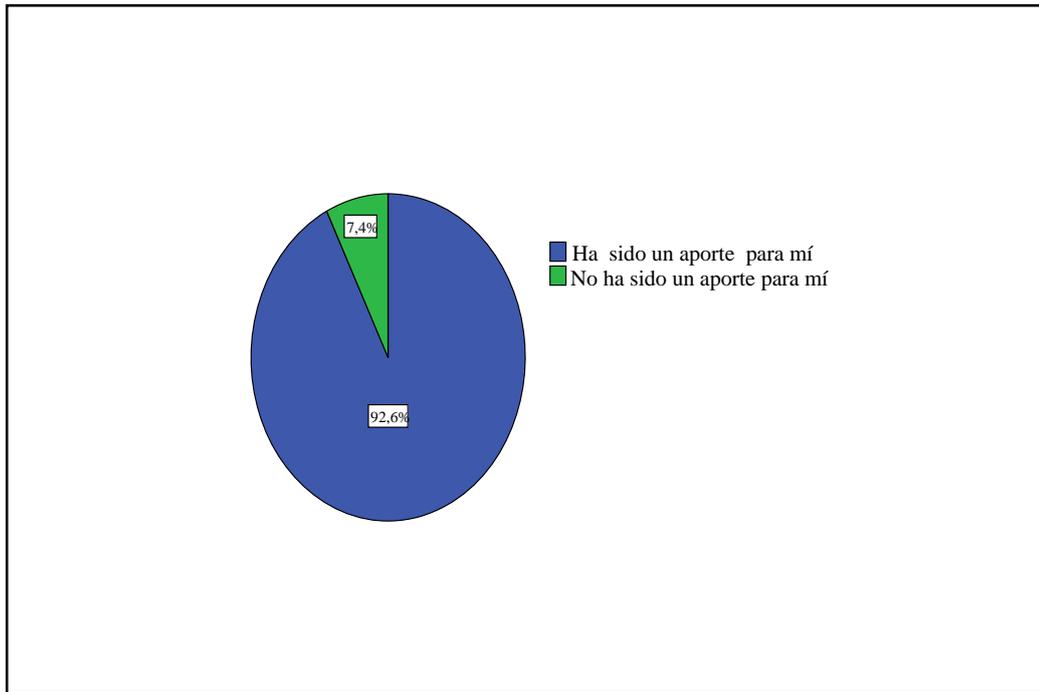


Fuente: Investigación directa

Como muestra el gráfico N° 34, un 66,7 % de los alumnos, es de sexo masculino y un 33,3 % representa al sexo femenino, siendo ésta, una muestra representativa de la relación entre hombres y mujeres, en la escuela rural Teresa García Huidobro, de la comuna de San Bernardo.

Teniendo caracterizada la muestra de estudiantes participantes del programa ASA, se consideró importante conocer la opinión de los alumnos en relación al aporte de los contenidos abordados en los talleres.

Gráfico N° 35
Aporte de los contenidos del programa ASA en términos personales



Fuente: Investigación directa

Como se aprecia en el gráfico N° 35, la gran mayoría de los alumnos, representada con un 92,6 %, opina que el programa ASA, ha sido un aporte para ellos.

Los comentarios de los alumnos relativos a este ámbito, aluden principalmente a aportes obtenidos en términos generales, dando cuenta de que los alumnos reconocen que la realización de los talleres, poseen una orientación hacia contenidos valóricos:

“Aprendimos a compartir” (Alumna, 6° básico); “Aprendimos a hablar y no pelear” (Alumno, 7° básico); “Nos enseñaron buenos valores” (Alumna, 7° básico);

“Aprendimos a portarnos bien” (Alumno, 6° básico); “Ahora sabemos de los conflictos” (Alumna, 7° básico).

Así mismo, se pudo apreciar que los alumnos asocian el aporte del programa ASA, a la presencia de las “tías” que han realizado los talleres, dando cuenta en sus argumentaciones, una valoración respecto de sus características personales, como “paciencia” y “amabilidad” y la manera en que las profesionales del CMCE se relacionan con los alumnos:

“Conocimos a tres tías que nos enseñaron a tener amabilidad” (Alumna, 6° básico); “las profesoras son muy pacientes, aunque nos portamos mal, son buenas personas” (Alumno, 7° básico); “Son buenos conmigo” (Alumno, 6° básico).

Como una forma de indagar en mayor profundidad, en la instancia de grupo focal, se consultó a los alumnos acerca de los contenidos abordados. Al respecto, sus comentarios fueron:

“Hablábamos de la empatía” (Alumno, 6° básico); “Del arbitraje” (Alumno, 7° básico), “Sí, de la empatía” (Alumna, 6° básico), “de ponerse en el lugar de los otros” (Alumno, 6° básico); “De hartas cosas importantes” (Alumno, 7° básico).

A partir de estas opiniones, se pudo apreciar, que en general los alumnos recuerdan algunos de los contenidos claves de los talleres, lo cual, a la luz de los datos analizados en el capítulo anterior, pudiera indicar que éstos, sólo son reconocidos en términos conceptuales.

En la misma línea, se consultó a los informantes del grupo focal, acerca de los aprendizajes obtenidos en los talleres:

“Nos ayudó en la resolución de conflictos” (Alumno, 6° básico); “A no pelear...somos mejores personas” (Alumno, 7° básico); “en el curso ahora resolvemos los conflictos” (Alumna, 6° básico).

Las opiniones vertidas, dan cuenta de que los alumnos parecen identificar el aporte de los talleres, como una contribución en la resolución de conflictos. Esto, parece demostrar, que los alumnos reconocen que los talleres abordan en sus contenidos dicho aspecto. Sin embargo, si se observa que aún no existen estrategias de resolución de conflictos instaladas en el espacio educativo, sería posible inferir que, los alumnos “hablan de resolución de conflictos”, pero no reconocen las implicancias del concepto, que incluye una serie de procedimientos y pasos a seguir.

Como dato anecdótico, se puede comentar que, a partir del comentario del alumno que dice *“Nos ayudó a no pelear”*, se preguntó la opinión al resto del grupo, para verificar si la idea expuesta los representaba. Al respecto, se obtuvo una negación generalizada, donde incluso el alumno que había realizado el comentario, se retractó.

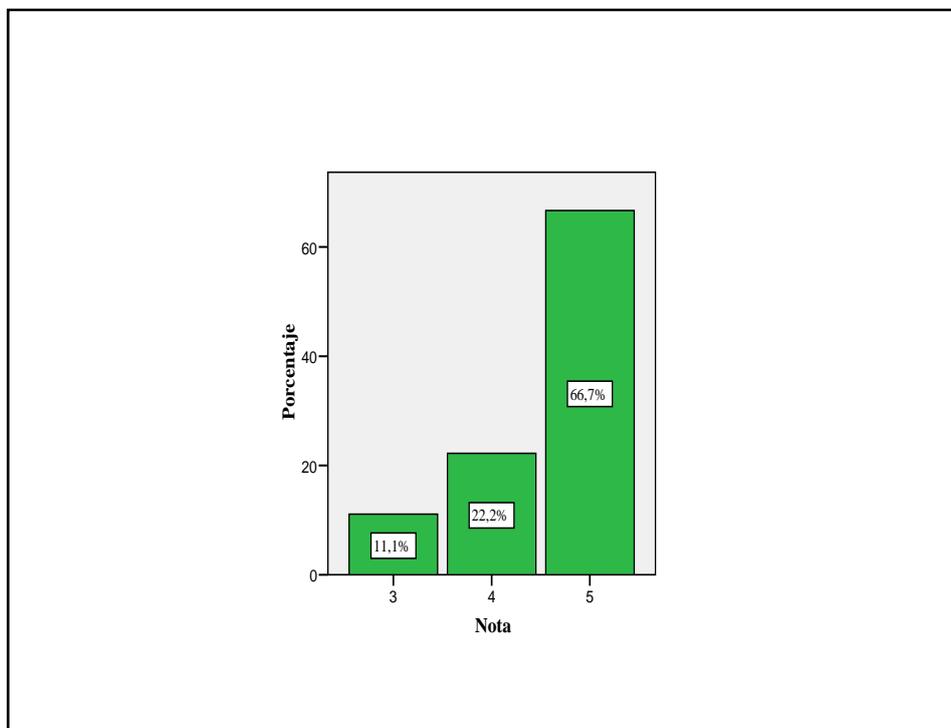
2.- Grado de satisfacción de los alumnos

Para evaluar el grado de satisfacción que poseen los alumnos respecto de la implementación del programa ASA, se solicitó a los sujetos de estudio, valorar aspectos como: la cantidad de sesiones de los talleres, las actividades realizadas, la disposición de los adultos y la participación de los alumnos en los talleres, a partir de una escala de nota de “1” a “5”, donde uno (1), representa desaprobación y cinco (5), la nota máxima de aprobación.

Cabe destacar, que en los gráficos presentados a continuación, no se representarán gráficamente, las categorías de notas que no hayan sido seleccionadas por los alumnos.

Gráfico N° 36

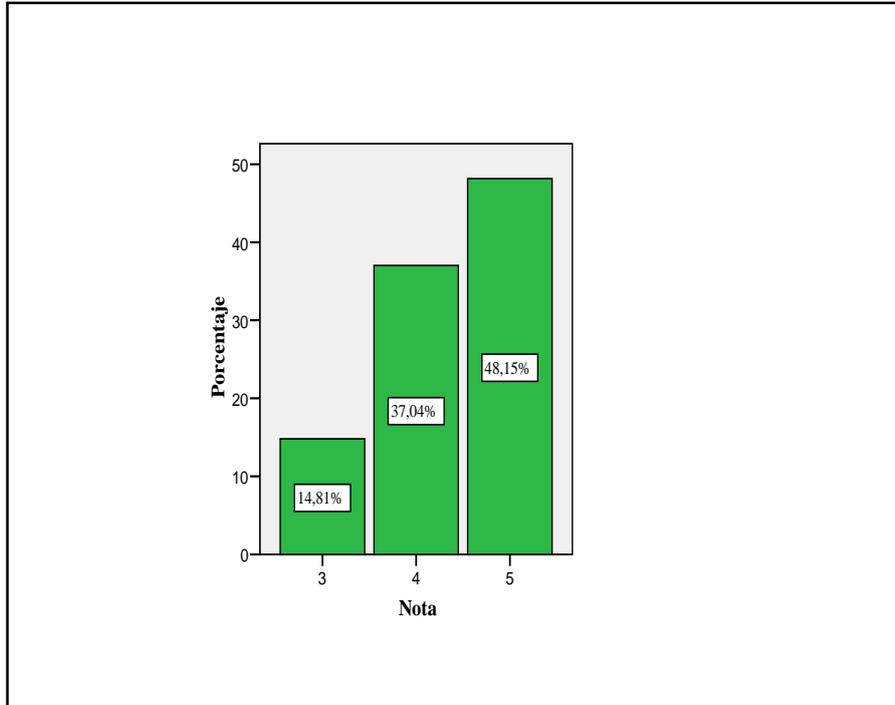
Actividades realizadas en los talleres del programa ASA



Fuente: Investigación directa

Como se puede apreciar en el gráfico N° 36, un 66,7 % de los alumnos, aprueba con nota “5”, las actividades realizadas. En tanto, un 22,2 %, con nota “4” y un 11,1 % con nota “3”, por lo que se podría decir, que las actividades en los talleres vinculados al programa ASA, poseen un alto nivel de aceptación por parte de los alumnos.

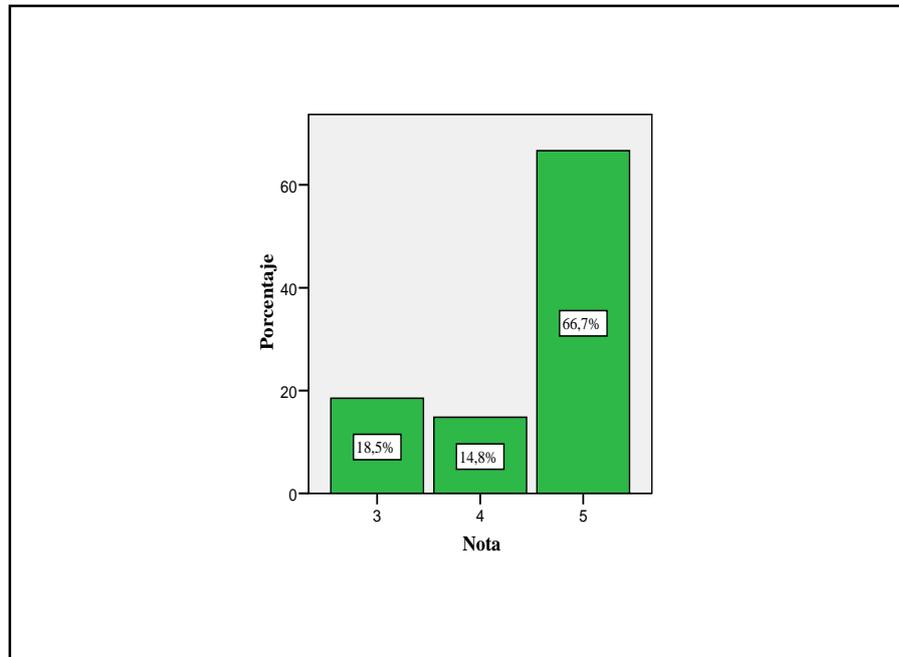
Gráfico N° 37
Cantidad de sesiones de los talleres del programa ASA



Fuente: Investigación directa

Como indica el gráfico N° 37, aproximadamente un 85 % de los alumnos, aprueba con nota “4” ó “5”, la cantidad de sesiones realizadas. Debiendo, destacar, que en este aspecto, la aprobación con nota “5” es de un 48 %, lo cual es menor, a lo expuesto en los gráficos N° 35 y N° 38, relativos también al grado de satisfacción, en los aspectos metodológicos.

Gráfico N° 38
Participación de los adultos a cargo de los talleres



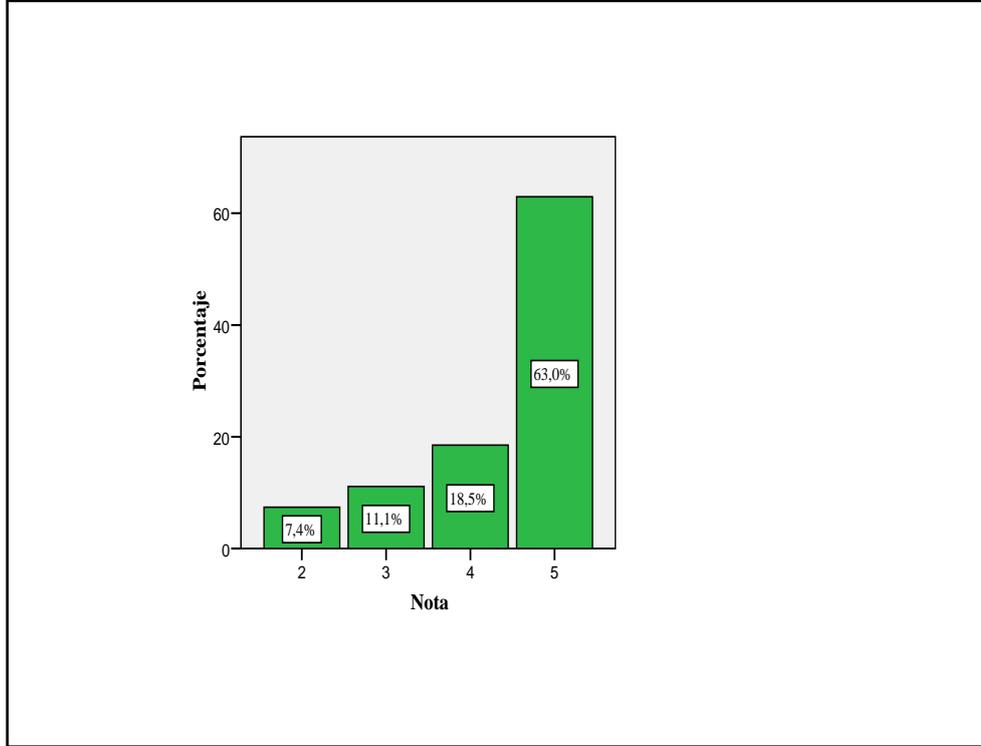
Fuente: Investigación directa

En tanto, según muestra el gráfico N° 38, el 81 % de los alumnos, considera que la participación de los adultos que realizaron las sesiones de taller, corresponde a una nota “4” ó “5” de evaluación, lo que indica un alto nivel de aceptación, acerca de la actuación de los adultos a cargo del taller.

Al respecto, si se relaciona la información con las argumentaciones de los alumnos, presentadas anteriormente, respecto del aporte del programa ASA, sería posible decir, que el buen nivel de aceptación, de la participación de los adultos a cargo del programa ASA, se relaciona principalmente con las características personales de las profesionales que han estado realizando los talleres.

Gráfico N° 39

Participación de los alumnos en los talleres del programa ASA



Fuente: Investigación directa

Como se puede apreciar en el gráfico N° 39, un 81 % aproximado, estima que la participación de los alumnos en los talleres es evaluada con nota “4” ó “5”, a diferencia de un 18,5 %, que lo evalúa con nota “2” ó “3”.

Considerando los datos estadísticos, se puede apreciar que los porcentajes de aprobación respecto de la participación de los alumnos no varían significativamente del de los adultos, por tanto, pareciera que existe conformidad con su actuación durante el período de realización de los talleres.

Al respecto, si se relacionan los aspectos observados en los gráficos anteriores, se aprecia una directa relación entre la opinión respecto de cantidad de sesiones realizadas, los contenidos de los talleres y la participación de los adultos a cargo de las sesiones, pudiendo dar cuenta, que en los aspectos relativos a la metodología utilizada por parte de

las profesionales del CMCE y los docentes a cargo de cada uno de los cursos, los alumnos poseen un alto grado de satisfacción.

Lo anterior, podría indicar que por parte de los alumnos, existe una valoración positiva, respecto de la realización de actividades que integran la participación de personas externas al establecimiento educativo.

De acuerdo a la actualización de la Política de Convivencia Escolar, una de las orientaciones principales brindadas por el Ministerio de Educación, para contribuir en la construcción de una convivencia escolar democrática, es el compromiso y la participación de la colectividad local, lo cual permite integrar aportes de terceros a los espacios educativos. En este sentido y haciendo alusión al nivel de aceptación de los alumnos, se podría decir que, los alumnos valoran dicho aporte y quizás se encuentran ávidos de él, porque de acuerdo a lo observado in situ, la mayoría de los alumnos participantes del grupo focal, solicitaron a la investigadora asistir en forma frecuente a conversar con ellos, lo cual, parece indicar, que compartir espacios con personas externas a la institución escolar, les genera un cierto grado de satisfacción y motivación.

Integrando las opiniones de los informantes del grupo focal, se puede decir que en términos de retroalimentación, los alumnos consideran que los talleres son buenos, pero podrían mejorar:

“(Le agregaría) mas compartir y conversar más sobre lo que pasa en el colegio” (Alumna, 6° básico), “Compartir más con los compañeros” (Alumno, 7° básico).

Ambos comentarios, dan a entender que desde su perspectiva, el compartir entre los compañeros de curso y hablar acerca de lo que ocurre en el colegio pudiera ser un elemento que está débil en los talleres y que se podrían integrar.

Cabe destacar, que en su diseño, el programa ASA se enmarca dentro de las estrategias de mejora de la convivencia escolar, por lo que el comentario expuesto

anteriormente, relativo a *“hablar más sobre lo que pasa en el colegio”*, se encuentra en directa relación y podría estar indicando, que los talleres realizados, requieren establecer mayor cantidad de puntos de conexión con lo que sucede en la realidad escolar, para tener el efecto esperado, según lo plantea el CMCE en sus objetivos.

Así mismo, otros alumnos manifiestan que al parecer los talleres requieren de un mayor dinamismo e integración de actividades lúdicas y de esparcimiento:

“(Agregaría) más paseos...ir a la cancha” (Alumno, 6° básico); “Mas diversión, a veces son fomes” (Alumno, 7° básico).

Por lo que, si se mira como un aporte constructivo, podría ser una estrategia que permita generar más espacios de encuentros entre los compañeros.

Una última opinión, es de una alumna, que considera que se podría agregar:

“Más diversión, no tanto escribir” (Alumna, 7° básico).

Al respecto, el comentario deja entrever, que una de las acciones realizadas durante la aplicación de los talleres es escribir, que si bien no es un aspecto negativo en sí, pudiera incidir en la forma en que los alumnos internalizan los contenidos.

La idea de *“no tanto escribir”*, podría entenderse como una forma poco eficaz de realizar los talleres, pues da la impresión de que alude a una estrategia pedagógica, en la cual los alumnos son receptores pasivos de los contenidos, existiendo un riesgo de desmotivación frente a los temas expuestos. En cierta medida, esta inferencia se puede vincular con lo aportado en el análisis del capítulo anterior, puesto que, podría responder a la baja capacidad de asociación entre los contenidos de los talleres y las experiencias concretas en el actuar cotidiano, por parte de los alumnos participantes del estudio.

3.- Convivencia escolar post implementación del programa ASA

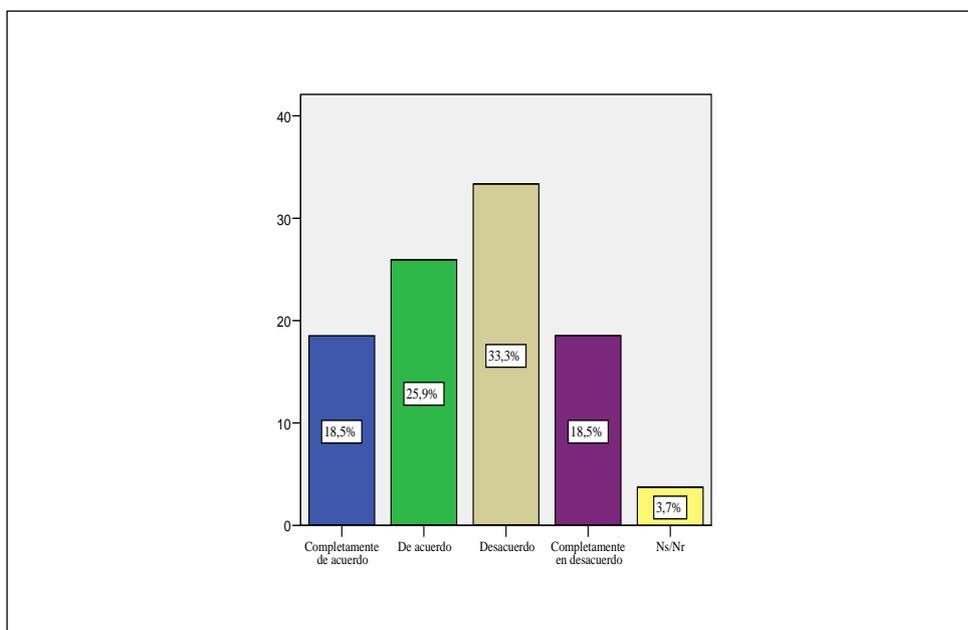
Para analizar la opinión de los alumnos respecto a su percepción de la convivencia escolar, post implementación del programa de Apoyo Sistemático en Aula, se consultó a los alumnos, acerca de los efectos observados en su grupo curso.

El proceso indagatorio, contó con una escala de medición de actitudes, relativa a la apreciación de los alumnos, en torno a posibles mejoras en tres ámbitos centrales, abordados en el programa. En términos específicos, se consultó, si existe o no: mayor disposición en el curso para hablar de las emociones con los profesores/as; si se realizan mayor cantidad de trabajos en equipo, y si poseen nuevas estrategias orientadas a la resolución pacífica de conflictos.

Así mismo, se realizó preguntas dirigidas a conocer su apreciación, acerca de la importancia de realizar los talleres en otros cursos y la opinión que poseen respecto a la convivencia escolar de su establecimiento educativo.

Gráfico N° 40

Disposición de los alumnos para hablar de sus emociones con los profesores/as



Fuente: Investigación directa

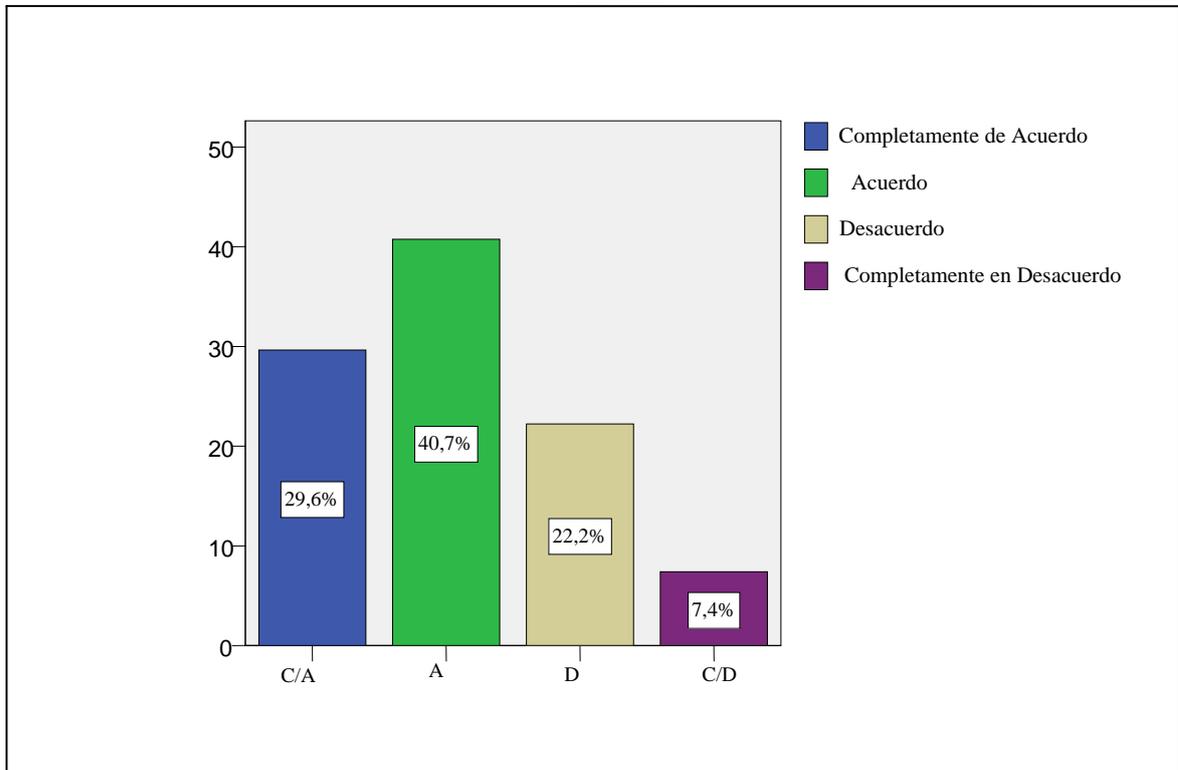
Como se observa en el gráfico N° 40, aproximadamente un 52% de los alumnos, opina estar en “desacuerdo” o “completamente en desacuerdo”, con la idea de que en el curso existe mayor disposición para hablar de sus emociones con los profesores/as, después de haber realizado los talleres del programa ASA.

Lo anterior, muestra que las opiniones de los alumnos al respecto se encuentran divididas, lo cual pudiera ser esperable, en tanto el desarrollo de habilidades sociales emocionales, responden a un proceso de larga duración en el tiempo, que requiere de una práctica habitual, que en una primera instancia debe ser guiada por el docente a cargo, a partir de estrategias concretas orientadas al manejo de emociones.

Junto a esto, si se considera el aporte de Goleman (op. cit.), quien plantea que en el ámbito de la interacción social, las relaciones establecidas con otros, funcionan como “termostatos interpersonales”, se puede decir, que dependiendo del tipo de interacción entre alumno-profesor, será el intercambio generado entre ellos, lo cual, en otras palabras, puede significar, que de acuerdo a las competencias y/o habilidades que los actores posean, será el tipo de intercambio social y experiencias individuales que adopten, en lo relativo a la confianza para expresar emociones o sentimientos entre sí.

Para el caso particular consignado en este estudio, este indicador, podría estar señalando, que se hace necesario examinar las prácticas relacionales establecidas entre los distintos estamentos a nivel intra escolar, para llegar a integrar los contenidos propuestos en el programa de Apoyo Sistemático en Aula.

Gráfico N° 41
Realización de trabajos en equipo



Fuente: Investigación directa

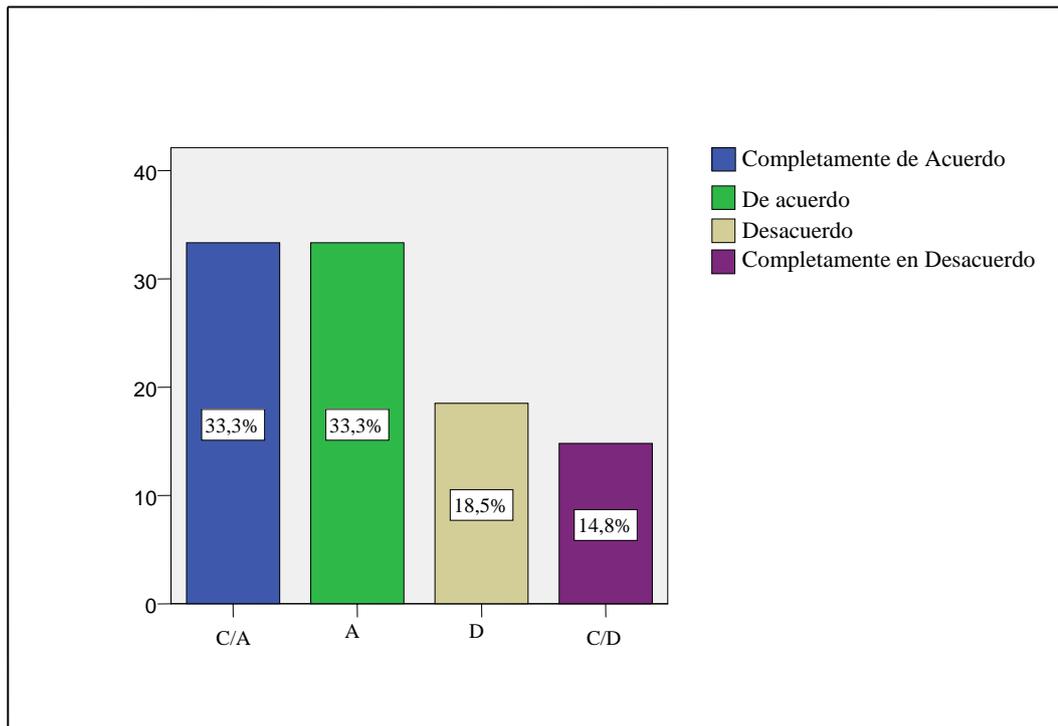
En relación a la opinión de los alumnos en torno a, si consideran que después de los talleres, se realizan mayor cantidad de trabajos en equipo en su curso, es posible decir que, de acuerdo al gráfico N° 41, la mayoría, representada con un 70 % aproximado, dice estar “completamente de acuerdo” o “de acuerdo”, con dicha afirmación, el 22,2 %, manifiesta estar en desacuerdo y el 7,4%, en “completo desacuerdo”.

Lo anterior, parece reflejar que un gran porcentaje, opina estar “de acuerdo”, con que en la actualidad se realizan mayor cantidad de trabajos en equipos, sin embargo, si se consideran las estadísticas expuestas en el capítulo anterior, la instalación del trabajo en equipo, entendida como una oportunidad para el aprendizaje de acciones colaborativas, aún se encuentra en proceso. Por tanto, la opinión de los alumnos, podría ser tomada como

un indicador favorable, que brinda una oportunidad al equipo docente, para avanzar en la temática, profundizado en los aspectos más débiles observados al respecto.

Gráfico N° 42

Existencia de nuevas estrategias para la resolución pacífica de conflictos



Fuente: Investigación directa

De acuerdo a lo que muestra el gráfico N° 42, dos tercios de los alumnos, correspondiente a un 67 %, se encuentra “completamente de acuerdo” o “de acuerdo”, con que a partir de los talleres realizados, se han implementado nuevas estrategias de resolución pacífica de conflictos en el curso, y un 33 %, manifiesta estar en “desacuerdo” o “completamente en desacuerdo”.

Lo anterior, si bien entrega una importante cifra de aprobación respecto a la idea de que se han implementado nuevas estrategias de resolución pacífica de conflictos, los comentarios al respecto analizados en el capítulo anterior, dan cuenta de que los alumnos no poseen estrategias concretas para abordar los conflictos, siendo entonces nuevamente

comprobado, que parece haber una suerte de disociación acerca de los contenidos abordados, con las prácticas reales implementadas en el establecimiento educacional.

En otro aspecto, se indagó acerca de la apreciación de los alumnos respecto de la importancia de implementar los talleres en el resto de los cursos. Entre sus comentarios, se destacan:

“Sí, todos debieran saber esas cosas” (Alumno, 6° básico); “Si se hicieran esos talleres, habrían menos peleas” (Alumno, 7° básico); “Nuestro curso ha cambiado más, pero el resto de los cursos sigue igual” (Alumno, 7° básico).

De las citas, se debe señalar que la totalidad de los alumnos, opina que es importante realizar los talleres del programa ASA, en el resto de los cursos, lo cual parece indicar que poseen una valoración positiva respecto del mismo.

Aludiendo a sus expresiones, se hace mención a una situación ideal, en la cual los alumnos parecen apelar a que, en la medida en que se repitan los talleres, puede existir una mejora de las relaciones interpersonales, que se traduciría en una posible disminución de las peleas.

Así mismo, uno de ellos, hace referencia a que observa que su grupo curso ha cambiado, en tanto el resto no. Al indagar al respecto, un compañero comenta:

“Hemos cambiado, peleamos menos...tenemos hasta diploma” (alumno, 7° básico).

De esta manera, parece indicar que en su curso, la participación en los talleres, ha sido reconocida por parte de los adultos a cargo del taller, mediante la entrega de diplomas, que al parecer, son considerados como un elemento simbólico importante, pues en el momento en que el compañero emite el comentario, se pudo apreciar en sus rostros, aprobación frente a lo planteado por el compañero.

Dicha instancia, generó un espacio de conversación, en el cual los alumnos dieron a conocer algunos detalles respecto de las distintas personas del Centro de Mediación que han realizado los talleres y acerca de la dificultad que como curso han enfrentado en la realización de los mismos.

Al respecto, una alumna comenta que estos talleres, han sido repetido varios años consecutivos, dando a entender, que en la medida que han repetido los talleres, son capaces de retener una mayor cantidad de elementos, que se traduce en que “saben más”.

“A nosotros no han repetido tres veces este taller. En quinto, nos dejaron porque el curso no entendió, en sexto fuimos entendiendo de a poco y ahora en séptimo es mucho más lo que sabemos” (Alumna, 7° básico).

Cabe destacar, que como información adicional, se consultó a los alumnos sobre su apreciación acerca de la motivación que tuvo el colegio para iniciar los talleres en su curso:

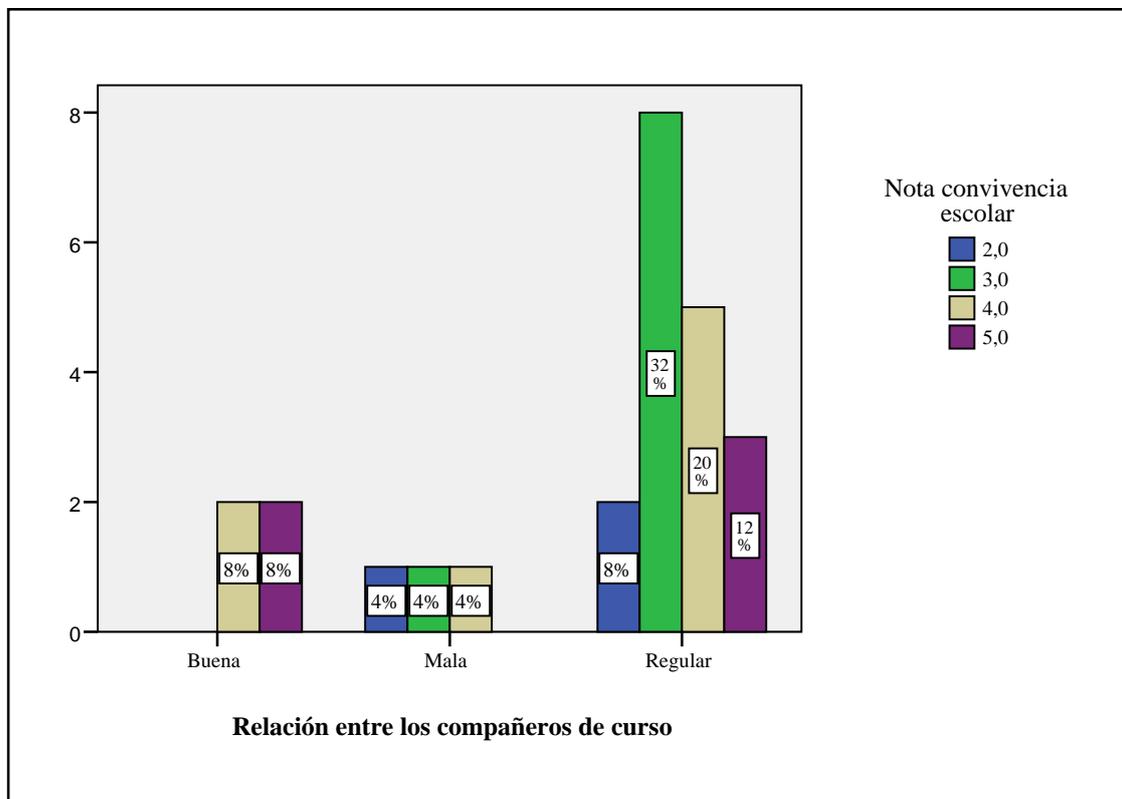
“Estos talleres empezaron en quinto, porque nosotros éramos muy inquietos...teníamos una profesora que era muy pesada con nosotros y decía que le faltábamos el respeto” (Alumna, 7° básico); “Le pegó a un niño que antes venía acá y él le pegó a ella...le pegó un combo” (Alumno, 7° básico); “por eso llegaron los talleres”(Alumno, 7° básico).

De manera unánime, se pudo apreciar que los alumnos consideran que el programa ASA, se comenzó a ejecutar en el curso, debido a una situación puntual, en la cual asumen una responsabilidad compartida entre su comportamiento y el de la profesora a cargo en dicho período, por lo que se podría decir, que hay de parte de estos, una visión de progreso respecto a su actuar y a la capacidad de reconocer los contenidos abordados en los talleres.

Como último aspecto, en el ámbito de la convivencia post implementación del programa ASA, se presenta un gráfico que contempla el cruce de las variables: Nota de evaluación respecto de la convivencia escolar post implementación del programa ASA, con Apreciación respecto al tipo de relaciones interpersonales entre compañeros de curso.

Gráfico N° 43

Cruce entre tipo de relación interpersonal establecida entre pares, con nota de evaluación a la convivencia escolar



Fuente: Investigación directa

Para el análisis del gráfico anterior, es necesario señalar, que la evaluación de la convivencia escolar, considera una escala de “1,0” a “5,0”, donde uno (1) es la nota mas baja y cinco (5), la nota más alta, posible de asignar a la convivencia escolar post implementación del programa ASA.

Conforme a los datos obtenidos en el gráfico N° 43, el mayor porcentaje, está asignado a la nota “3,0” por parte de un 36 % de los alumnos en total. De estos, un 32 % considera que la relación establecida entre los compañeros de curso es “regular”, por lo que se puede observar, que existe una directa relación entre la nota asignada a la convivencia escolar y la apreciación respecto de las relaciones establecidas entre los compañeros de curso.

El siguiente porcentaje más elevado, corresponde a un 32 % de alumnos que evaluaron con nota “4,0” la convivencia escolar. De este porcentaje, un 20 %, opina que la relación entre los compañeros de curso es “regular”, un 8 %, considera que es “buena”, y un 4 % opina que es “mala”. Al respecto, sería posible decir, que al igual que en el caso anterior, el mayor porcentaje se asocia entre nota “4,0” y relación entre pares como “regular”.

Del total de alumnos, un 20 % evaluó la convivencia escolar con nota “5,0”, de los cuales un 12 % opinó que la relación entre pares es regular y un 8%, dijo que es “buena”. En tanto a la relación establecida en este segmento, parece existir una leve discrepancia, puesto que sólo un 8%, establece una directa asociación, entre nota asignada a la convivencia escolar y relación entre compañeros. Esto, probablemente se relacione con que, quizás existe una diferencia entre la apreciación de las relaciones entre compañeros, con la convivencia escolar en general.

Por último, un 12 % de los alumnos, opinaron que la nota de convivencia escolar es un “2,0”, de los cuales, un 8% dice que la relación entre compañeros es regular y un 4% dice que es “mala”.

Para efectos de un análisis general, se expondrán algunas citas representativas de cada una de las notas asignadas a la convivencia escolar, para luego ser comentadas:

De los alumnos que evaluaron la convivencia con nota “2,0”, se destacan los siguientes comentarios:

“Entre los compañeros, nunca se escuchan” (Alumno, 7º básico); “Todo malo en el curso” (Alumna, 7º básico).

De la categoría de nota “3,0” argumentaron:

“porque no le importa a nadie los compañeros” (Alumna, 7º básico); “No se respetan mucho” (Alumno, 6º básico); “Porque son peleadores” (Alumno, 7º básico); “Porque no son unidos, nadie se habla, todos pelean” (Alumna, 7º básico).

Respecto a la nota “4,0”:

“Porque no nos hablamos mucho” (Alumno, 7º básico); “Estamos bien, pero podríamos estar mejor” (Alumna, 7º básico); “No todos cooperan” (Alumno, 7º básico); “Porque son desordenados” (Alumno, 7º básico); “Porque hay peleas y empujones” (Alumna, 7º básico).

Conforme a la nota “5,0”, se expone el único comentario:

“Porque me gustan las convivencias” (Alumna, 7º básico).

Al observar los comentarios relacionados cada una de las categorías de notas, se puede apreciar que existe coincidencia en los textos argumentativos, pues en la mayoría de los casos, se hace referencia a una convivencia escolar, que parece estar caracterizada por relaciones inter personales entre pares, que denotan un bajo nivel de comunicación empática y una elevada ocurrencia de “peleas” entre los compañeros.

En general, se aprecia que los alumnos hacen mención a la convivencia escolar, sólo considerando lo relativo a sus pares, sin integrar al resto de los actores de la comunidad escolar, lo cual podría atribuirse a que aunque el programa ASA, se enmarca dentro de una

línea de apoyo a la convivencia escolar, parece que los estudiantes no manejan el concepto a cabalidad. Esto, podría reflejar la opinión de la alumna de 7° básico, que parece hacer alusión a que evalúa la convivencia con nota “5,0”, porque le gusta participar de las instancias en que comparte junto a sus compañeros, las festividades celebradas en el establecimiento educativo.

A modo de síntesis de los datos recopilados en el presente capítulo, es posible decir que en términos generales, los alumnos participantes del programa de Apoyo Sistemático en Aula, implementado en el establecimiento educativo durante los años 2008 y 2009, poseen una valoración positiva respecto del mismo.

En cuanto al aporte del programa ASA, un 92,6 % de los alumnos, opina que ha sido un aporte para ellos en términos personales, aludiendo sus comentarios, a cambios actitudinales, esencialmente en lo relativo a la disminución de las peleas con sus pares, reflejando que los alumnos reconocen la temática de resolución de conflictos, como una orientación principal del programa ASA.

De manera general, se observa un alto grado de satisfacción respecto a los aspectos metodológicos relativos a la implementación del programa. En términos estadísticos, un 60 % de los alumnos evalúa los aspectos metodológicos con nota máxima “5”, un 25 %, con nota “4” y un 15% aproximado, con nota “3”.

Si se observan las opiniones relativas a dichos aspectos, los alumnos parecen aprobar las estrategias implementadas, tanto en los contenidos como en las actividades realizadas, lo que pudiera estar relacionado con que la ejecución de los talleres implica la participación de adultos externos al establecimiento, dando la impresión de que es un elemento atractivo para los alumnos.

En lo relativo a la convivencia escolar, se observa que los alumnos consideran que post implementación del programa ASA, cuentan con nuevas estrategias de resolución de conflictos y mayor cantidad de trabajos en equipo, siendo posible decir, que al parecer su

apreciación responde a que dichos aspectos son reconocidos como parte importante de los contenidos del programa y no necesariamente, son acciones reflejadas en las prácticas cotidianas en el espacio intra escolar.

En cuanto a las sugerencias para mejorar los talleres, los alumnos realizan un alcance, basado en la importancia de hablar más sobre lo que sucede en la escuela, lo cual a la luz de lo aportado en el ámbito de convivencia post implementación del programa ASA, parece estar justificado, en tanto se aprecia un cierto grado de desconocimiento de la temática y concepto de la “convivencia escolar”.

A modo general, la apreciación de los alumnos respecto de la convivencia escolar, parece estar relacionada a que existe un clima escolar entre pares relativamente hostil, que dificulta las relaciones interpersonales entre compañeros.

En términos estadísticos, la nota adjudicada por los alumnos a la convivencia escolar en su colegio es un “3,0”, dentro de una escala de “1,0” a “5,0”, lo cual da a entender que es percibida como regular.

Un elemento interesante surgido en este apartado, es que en uno de los cursos entrevistados, el programa ASA ha sido aplicado tres años consecutivos, lo cual, permite reforzar la idea de que existen aspectos del programa, necesarios de analizar por parte del equipo ejecutor, tanto a nivel de contenidos, implementación y estrategia metodológica utilizada.

CONCLUSIONES

A continuación, se darán a conocer las conclusiones del estudio, teniendo como guía las hipótesis y preguntas de investigación formuladas. Su desarrollo, integrará la información relevada en el análisis, desde los datos aportados por los alumnos/as de la escuela rural Teresa García Huidobro de la comuna de San Bernardo, y el aporte del marco teórico y referencial, incluido en la presente investigación.

Como primer aspecto y rescatando lo aportado por la **Hipótesis N° 1**, que señala:

“La construcción de significado respecto de la importancia de las habilidades sociales en el contexto de convivencia escolar, depende de la aproximación práctica que exista entre las habilidades sociales y las prácticas relacionales, que los alumnos establecen con los distintos actores de la comunidad educativa.”

Se pudo establecer, que por parte de los alumnos, existe un bajo nivel de aproximación práctica, entre las habilidades sociales y las relaciones interpersonales vivenciadas cotidianamente, tanto a nivel de pares, como con el cuerpo docente y directivo del establecimiento educacional.

Si se entiende la construcción de significado, como la integración del pensamiento y la acción, *“tanto en sus aspectos intelectuales como afectivos, extraídos del contexto en el que se inserta”* (Del Río; 2009:2), la significación otorgada por los alumnos entrevistados, a las habilidades sociales, parece quedar limitada, al no contar con la posibilidad de transformación de los aprendizajes, en experiencias y realidades colectivas. Esto, en el entendido de que las habilidades sociales “no se aprenden”, sino que “se viven”.

Al respecto, existen varios ámbitos a considerar. En primer lugar, al ser las habilidades sociales, dispositivos que permiten regular la vida social (Bazán; op.cit), su aprendizaje, se vincula en forma directa, con un proceso de adquisición de patrones

cognitivos y conductuales del entorno, en el cual, es fundamental, las actitudes de las personas con las cuales se convive, puesto que su internalización pasa por mecanismos tales como aprendizaje por experiencia directa, aprendizaje por observación y/o por feedback o reforzamiento social interpersonal.

El proceso de adquisición de actitudes, en una primera etapa tiende a ser imitativo, por tanto requiere de una participación activa de los sujetos significativos para el niño, donde el ideal, es que en un transcurso de tiempo, se pueda transformar en un marco de referencia y de elaboración personal, en el cual el sujeto, sea capaz por sí mismo de definir qué actitudes tener frente a las diversas situaciones presentes en el ámbito relacional. (Díaz; 2002)

De acuerdo a lo aportado por el marco teórico, cabe recordar que las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia en la interacción, que implica reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos entre las personas.

Su práctica, siempre estará influida por las características del contexto bio-psico-social y cultural en que se encuentren los individuos y por la especificidad situacional, lo cual significa, que el desempeño de las habilidades sociales en el contexto escolar, siempre va a estar determinado por la calidad de las relaciones interpersonales establecidas entre sus miembros.

A la luz de lo anterior, sería posible decir que la falta de sentido que se aprecia en los alumnos participantes del estudio, respecto de las habilidades sociales, probablemente se deba a que no se visualiza en el establecimiento educativo, las condiciones básicas, relativas a que todos los actores, deben involucrarse en la adquisición de habilidades sociales, para que esto se traduzca en un lenguaje común y en una realidad compartida.

De acuerdo al postulado de Maturana:

“Todo quehacer se aprende en la realización de ese quehacer. Si el quehacer es discursivo, se aprende en el discurso, si es manipulativo, se aprende manipulando. (...) Yo diría que aquello de lo que hay que hacerse cargo al educar, es de crear un espacio de convivencia con el niño, en el que él sea tan legítimo como el maestro o la maestra. El niño se transformará en su convivencia según la legitimidad que yo le de a su convivir conmigo. Si soy intransigente, el niño aprenderá a ser intransigente; si soy generoso el niño aprenderá a ser generoso (...) Y esto lo aprenderá no como algo externo, sino como un modo de ser en el vivir.”
(Maturana; 1997^(b): 44)

Desde esta perspectiva, la escuela es un espacio de co-existencia relacional, donde la tarea principal es *“permitir y facilitar el crecimiento de los niños como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros con conciencia social”* (Maturana y Nisis; 2001:17). Esto implica, que el rol del profesor se debe orientar a la creación de las condiciones necesarias para que el niño y la niña puedan desarrollar su individualidad, puesto que, de acuerdo a las interacciones que se establezcan entre los distintos actores, serán las dinámicas de cambio producidas en los participantes.

Según los datos aportados por el estudio, en la representación que hacen los alumnos respecto de las habilidades sociales, se aprecia una clara ausencia del rol que tienen los docentes en la práctica de las habilidades sociales, pudiendo decirse, que mientras no existan prácticas comunes, compartidas por toda la comunidad educativa en lo relativo a las formas de actuar y de establecer relaciones, difícilmente los alumnos podrán elaborar un significado común, respecto de la importancia de las habilidades sociales en el contexto escolar y la vida en general.

En otro ámbito, a nivel de relaciones interpersonales, el estudio arroja una gran cantidad de antecedentes que dan cuenta que a nivel de pares, las conductas tales como burlas, insultos, groserías y enfrentamientos a golpes, son de alta ocurrencia en el establecimiento escolar.

Según la percepción de los alumnos, dichas conductas, se encuentran naturalizadas y son consideradas como prácticas habituales, en las que la mayoría reconoce haber participado en más de alguna ocasión, ya sea como víctima de la situación o propinando malos tratos a sus pares.

Desde la sociología, dicho fenómeno, se puede relacionar con la fuerte influencia que ejerce el contexto socio cultural que rodea al sujeto escolar y las condiciones particulares en las cuales se llevó a cabo el proceso de socialización primaria.

Por una parte, si se considera que en la actualidad, la violencia simbólica y material, se expresa abiertamente y de forma diversificada en los distintos contextos de la vida cotidiana, los malos tratos entre pares, parecen responder a una especie de *“interjuego de la violencia social, violencia institucional y violencia intra familiar, que ofrece una multiplicidad de situaciones en la que los niños participan directa o indirectamente”* (Bringiotti, citado en Veccia; Calzada y Grisolia; 2009: 160), situación que a la luz de esta investigación, pudiera ser un factor relevante a la hora de estudiar la invisibilización de dichos sucesos en la comunidad escolar.

Así mismo, las fuertes transformaciones sociales, productivas y culturales, generadas a partir del proceso de globalización neoliberal, parecen repercutir en las características de las nuevas generaciones escolares, donde se observa un debilitamiento de la influencia normativa de la familia, una importante influencia de la socialización callejera y de los Medios de Comunicación de Masas, que dan paso a un *“sujeto constituido de variadas influencias, regulado mayormente por normas interpares, lo que lo hace actuar por una parte en forma más autónoma ante los adultos, y por otra, desde una cultura más grupal que individual”* (Leblanc; 2009:7).

Ahora bien, mirado desde un aspecto relacional y conforme a la etapa de desarrollo del sujeto escolar, la generación de conflicto, rivalidad u hostilidad entre pares, pudiera ser una respuesta natural en el proceso de conformación identitaria de los niños y jóvenes, sin embargo, cabe destacar que el abordaje del tema en el ámbito escolar, resulta fundamental, en tanto dichas actitudes, podrían transformarse en factores de riesgo, en el momento en que se rompe la reciprocidad o simetría entre pares y la relación entre estos, se convierte en un hostigamiento prolongado en el tiempo, marcado por una desigualdad de poder entre los pares involucrados.

Siguiendo en el ámbito de las relaciones interpersonales, el estudio dio cuenta, de que un gran porcentaje de alumnos, parecen no percibir el contexto de la sala de clases, como un espacio “protegido” de las burlas y/o críticas por parte de los pares o docentes con los cuales se relacionan, lo cual, visto desde el significado implícito, parece indicar que los alumnos se sienten vulnerables en el contexto intra escolar, en el entendido que la vulnerabilidad, es un proceso multidimensional, que además de integrar factores externos, vinculados a condiciones estructurales, incluye sentimientos de indefensión y fragilidad, que afectan el bienestar producto de una sensación de riesgo permanente. (Fiabanez y Yañez; 2006)

En este sentido, se observa desde los alumnos, una impresión de que las relaciones inter personales con los adultos del espacio escolar (docentes, paradocentes y directivos), responden principalmente a relaciones de tipo jerárquicas, en las cuales parece existir una constante sensación de evaluación y control por parte de los docentes.

Desde el interaccionismo simbólico, se establece que el principal proceso de formación del individuo es el acto de interacción, pues ahí, el sujeto elabora esquemas de interpretación, que se conforman como consecuencia de su confrontación con las respuestas de los demás (Sime; op. cit.).

Para el caso de los alumnos entrevistados, lo anterior, indicaría que si un alto porcentaje de alumnos, se ha sentido en alguna oportunidad criticado y/o rechazado por un docente al dar una opinión, difícilmente, se relacionará de manera abierta y/o asertiva en la sala de clases, porque parece existir de manera latente, la posibilidad de ser “molestado” por sus pares, y/o cuestionado, por sus profesores/as.

Conforme a lo planteado por la teoría, los aspectos relacionales al interior del aula, son cruciales para favorecer el clima social escolar. En especial, se debe considerar que la figura de quien se encuentra frente a un grupo *“incide poderosamente en su clima y en la forma como se ha de plasmar su estructura vincular y sus modalidades de comunicación”* (Barreiro; 2007:85).

En el ámbito escolar, la actitud del docente en la sala de clases, incide directamente en el grupo, afectando las respuestas de los alumnos tanto a nivel individual como grupal. Diversas investigaciones aludidas por Barreiro (Ibíd.), señalan que el comportamiento docente, que tiende a actitudes dictatoriales o descalificatorias, generalmente acarrea un comportamiento estudiantil de recelo, apatía y sumisión, que afecta directamente la calidad de las relaciones interpersonales al interior de la sala de clases, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“En el aula se `respira´ un aire distinto cuando el profesor considera que los estudiantes, tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa; que su diversidad es un recurso y no un problema; cuando percibe que puede superar con ellos las dificultades; que ellos están motivados por adquirir conocimientos; que su inquietud puede ser canalizada como recurso para aprender y crear; entre otras” (Arón y Milicic, citado en Mena y Valdés; op. cit.:5).

Observado de esta manera, resulta crucial para el establecimiento educativo, reflexionar acerca de la importancia que tienen las actitudes docentes para la conformación de un clima escolar saludable, puesto que, dependiendo del estilo de dirección que el profesor realice al interior de la sala de clases y la percepción y expectativas que éste tenga de los alumnos, será el resultado obtenido.

Dentro de otro aspecto vinculado a las relaciones interpersonales, el presente estudio, da cuenta de que parece no existir un acuerdo o protocolo para la resolución pacífica de conflictos, que sea reconocido por toda la comunidad educativa.

De acuerdo a la percepción de los alumnos, la principal forma de enfrentar situaciones de conflictos -identificados principalmente como “peleas a golpes” o “insultos” entre pares- es a partir de la intervención de un docente, quien actúa desde la pacificación del mismo. Según sus opiniones, dependiendo de las características personales del docente o adulto que aborde la situación, y de quienes sean los conflictuados, es la medida sancionadora que se adopta, que como fue mencionada por los alumnos, al ser en contexto de patio, puede implicar: ir a la oficina, quedarse en la sala, estar bajo la campana, etc.

Estos antecedentes, parecen indicar que uno de los principales estilos para abordar los conflictos, es el uso de autoridad jerárquica, lo cual alude a una postura controversial, en la que no se consideran los intereses, expectativas y emociones, de las partes en conflicto.

Según lo aportado por el Ministerio de Educación, estas actitudes, conllevan a que el proceso de resolución de conflictos quede inconcluso, al no permitir a las partes explorar el conflicto a través del diálogo y buscar una alternativa de solución en conjunto o con la ayuda de un tercero que haga las veces de mediador. Es decir, se limita la posibilidad que tienen los alumnos, para transformar los nudos críticos y desarrollar habilidades sociales necesarias para la vida. (MINEDUC; Op. Cit (d))

Los comentarios de los estudiantes, parecen aludir a que la figura docente y/o directiva en el establecimiento educacional, representa una imagen autoritaria, donde existe una clara relación de verticalidad entre profesor-alumno. Desde la perspectiva Freiriana, dicha situación parece responder a la educación que históricamente ha estado presente en la cultura latinoamericana, donde la relación se da a partir de un adulto “que sabe” y un estudiante que “debe aprender”. (Freire; op. cit).

Conforme a lo aportado por Bourdieu (Op. Cit. (a)), la asimetría en la relación profesor-alumno, viene a reproducir las relaciones sociales de dominación, establecidas en el contexto social global, lo cual hace, que ciertas pautas de comportamiento se encuentren arraigadas en la sociedad *“no solamente como sistemas simbólicos, lenguaje, mitos, etc., capaces de modelar nuestra conciencia, sino sobre todo, existen estructuras objetivas, independientes de la conciencia y voluntad, que son capaces de orientar y coaccionar sus prácticas”* (Zamanillo;2008:146).

Siguiendo este análisis, se podría decir, que la interacción entre profesor-alumno, hace referencia desde un ámbito conceptual, a una “dominación simbólica” que difícilmente puede ser percibida como tal, en tanto se apoya de expectativas colectivas y creencias socialmente inculcadas, que presentan al docente como una autoridad jerárquica, con derecho de imposición legítimo, ya sea para enjuiciar, castigar y/o recompensar a los alumnos, que se encuentran subordinados.

Cabe destacar, que en este plano, el autoritarismo se manifiesta como una forma de ejercer el poder desde el eje dominación-omnipotencia, basado en la intención de dirigir utilizando recursos como la intimidación, que a su vez puede generar miedo a la sanción o desobediencia y/o actos de rebeldía, frente a dicha figura de autoridad. (Sánchez; 2006)

Esta situación, lleva a plantear que existe una imperiosa necesidad de revisar a nivel institucional e incluso ministerial, la temática del poder y el ejercicio del mismo en las prácticas cotidianas al interior de la escuela, puesto que en la medida que se aborda el

asunto relativo al poder, será posible ahondar en la importancia que éste tiene para el desarrollo humano.

“Es esencial conocer los procesos relacionados con el poder, para que puedan analizarse los efectos derivados del mal uso del mismo (...) De lo que se trata es de es de conocer nuestro poder para usarlo en beneficio de uno mismo, a la vez que beneficiamos a los otros; se trata de reconocer que el poder no ha de ser malo en sí mismo, sino que el maleficio o perjuicio, se encuentra en cómo usamos o hemos usado ese poder que tenemos o teníamos. Por medio del diálogo que podemos mantener con nosotros mismos y con los otros, podremos adelantarnos a la conducta que vamos a llevar a cabo, o rectificarla si ya algo hemos hecho mal en el uso del poder.”(Zamanillo; op. cit.: 138)

Rescatando los lineamientos ministeriales, sería posible decir que, es de vital importancia realizar acciones que tiendan a evitar los actos de violencia en el espacio escolar. Para esto, se sugiere comenzar por el establecimiento de acuerdos consistentes entre los docentes y directivos respecto de la forma de abordar los conflictos, aprender a confiar en los estudiantes, generando espacios y condiciones para aprender nuevas formas de abordar los conflictos y definir el diálogo como principal herramienta de entendimiento entre las personas. (MINEDUC; op. cit. (d))

De esta manera, el desafío del establecimiento educativo, pasa por reflexionar acerca de las pautas relacionales, sabiendo que los esquemas de interpretación que elabora un individuo en este proceso de interacción social no son permanentes, por tanto, si la reflexión, conduce a mirar que el camino de la sanción o del uso arbitrario de poder por parte de los adultos dificulta la construcción de una convivencia democrática, es posible comenzar a realizar actos, que desde lo cotidiano permitan abordar las situaciones de una manera diferente y abran espacios par el diálogo directo entre los distintos actores.

Ahora bien, retomando la idea de la falta de significación atribuida por los alumnos a las habilidades sociales, la baja capacidad observada en los alumnos para establecer relaciones entre los conceptos asociados a las habilidades sociales y las prácticas cotidianas, se puede plantear, que una posible explicación podría ser la existencia de una disociación entre el aprender y la utilización de dicho aprendizaje. (Del Río; op. cit.).

Esta situación, no sólo se relaciona con la propia habilidad de los alumnos para sintetizar y asociar contenidos a nivel cognitivo, sino más bien, con las estrategias metodológicas utilizadas por los adultos a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, se puede considerar que en la actualidad una de las críticas realizadas al proceso de enseñanza escolar, es la tendencia a una cierta “fragmentación curricular”, que se caracteriza por la desconexión o escasa articulación interna de las materias enseñadas. Esto, de acuerdo a lo aportado por Fumagalli (op. cit.) conlleva a que el alcance de los contenidos abordados, se encuentre limitado a una dimensión conceptual, dejando de lado el aspecto valorativo del saber.

La dificultad relativa al ámbito del diseño curricular, se refiere a la forma en cómo se organizan los contenidos, puesto que al parecer, los programas curriculares no siempre logran comunicar en forma clara los alcances propuestos, pudiendo ser esto una limitante para el enseñante, quien no cuenta con las herramientas necesarias para delimitar el alcances de las materias.

Este aspecto podría llegar a resumirse como, un déficit observado en la educación tradicional, que se traduce en *“una reiteración innecesaria de saberes a lo largo de los años; la omisión de otros saberes que nunca llegan a enseñarse, la inadecuación en el alcance, ya sea porque el tratamiento de los contenidos queda por debajo de las posibilidades del alumno o muy por encima, resultando así inaccesible desde el punto de vista cognoscitivo”* (Ibíd:97), es decir, dichas dificultades pueden llegar a producir en los alumnos, un conocimiento atomizado y pobre desde el punto de vista relacional.

La fragmentación curricular desde esta perspectiva, se puede vincular con una desarticulación entre lo conceptual, procedimental y actitudinal, visualizada en la forma de entregar las materias o contenidos a los alumnos en el contexto educativo.

En términos prácticos, esta situación implica que el sujeto escolar, ve dificultada su capacidad para relacionar los saberes con lo acontecido en su entorno, lo cual, para el caso de los datos arrojados en este estudio, vendría posiblemente a explicar, el por qué los alumnos no logran relacionar los conceptos aprendidos en el taller de habilidades sociales, con sus prácticas cotidianas.

Desde una mirada constructiva, lo anterior podría revertirse, en la medida de que se realice un proceso de integración de los contenidos, que permita al alumno hacer un cierre o finalización de los aprendizajes adquiridos desde el mundo intelectual. Al respecto, una forma de acercar los aprendizajes a la vida cotidiana, es realizar el ejercicio de mirar las prácticas escolares, considerando la importancia que tiene el lenguaje y la influencia socio cultural ejercida por el entorno en el sujeto escolar.

Haciendo alusión al análisis realizado, se podría decir que no basta con “saber” que la empatía es la habilidad para ponerse en el lugar del otro, o que los conflictos se resuelven a través del diálogo, sino que, se debe hacer un proceso reflexivo, donde se analicen los distintos significados atribuidos al diálogo u otros conceptos por parte de los alumnos, tanto desde lo personal, que incluye reconocer las propias emociones y mundo interno, como desde la significación compartida, que permite ver al otro en su integralidad.

Así mismo, se recoge para ello, la importancia de abordar el trabajo en equipo como una habilidad social, puesto que, de acuerdo a lo observado en el estudio, es una herramienta que parece no estar siendo utilizada en el trabajo cotidiano, tanto a nivel de grupo curso, como de abordaje de la temática de convivencia escolar, entre los diferentes actores.

En el ámbito de las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, permite establecer una interacción directa “cara a cara”, en que se promueve el apoyo, existen desafíos mutuos, hay un nivel de responsabilidad individual frente al trabajo a realizar, pero a la vez se requiere un procesamiento grupal, derivado de la reflexión, lo cual hace que en términos generales, se promuevan habilidades de interacción social, en las prácticas cotidianas.

Es posible decir, que el trabajo en equipo, es una habilidad social que mediante la colaboración mutua y creación de consensos, facilita el aprendizaje de los alumnos y su desarrollo personal, en tanto permite a las personas compartir la autoridad y aceptar la responsabilidad de las acciones del grupo. (Villasana y Dorrego; 2007)

Su importancia, radica en que se traduce en una posibilidad para que los alumnos confronten sus ideas argumentativas, generando nuevos aprendizajes. Este proceso, es fundamentado sobre la idea de que al ocurrir “conflictos cognitivos”, frente a las concepciones de otros, el sujeto es capaz de realizar un proceso de acomodación de nuevas estructuras de conocimiento, produciéndose así nuevos aprendizajes y comprensiones respecto de sí mismos y de los otros.

En síntesis, a partir de los datos relevados, es posible decir, que la **Hipótesis N° 1**, que ha guiado gran parte de esta investigación, a saber: *“La construcción de significado respecto de la importancia de las habilidades sociales en el contexto de convivencia escolar, depende de la aproximación práctica que exista entre las habilidades sociales y las prácticas relacionales concretas, que los alumnos establecen con los distintos actores de la comunidad educativa”*, se prueba parcialmente, en tanto se pudo apreciar que por parte de los alumnos sujetos de estudio, existe una débil aproximación práctica entre las habilidades sociales y sus prácticas relacionales, lo cual, da pie para iniciar nuevos procesos indagatorios, que analicen en mayor profundidad las dinámicas relacionales entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Ahora bien, analizada la información desde una perspectiva de la política educacional, se debe considerar que la formación en habilidades sociales, responde a una lógica actual de reciente instalación en los espacios educativos, por tanto, la situación apreciada en la escuela Teresa García Huidobro de la comuna de San Bernardo, pudiera no estar tan alejada de la realidad de otros espacios educativos que se encuentran en el mismo proceso.

Como se plantea en el marco referencial, la Política de Convivencia Escolar, se publica en Chile en el año 2002, como un instrumento orientador para las acciones educativas. Sin embargo, en el año 2009, a partir de un estudio encargado a la Universidad de Chile, se observa que la instalación de la misma, en gran parte del país, se está realizando más desde un aspecto normativo, que formativo, lo cual significa, que el énfasis principal, se ha puesto en la creación de manuales que establecen las normas de convivencia escolar según lo estipula la Ley, sin ahondar en los aspectos relativos a la formación personal e implicancia que tiene la temática de convivencia escolar para la comunidad educativa.

Para efectuar un análisis relativo a la temática de convivencia escolar, el estudio, se orientó a indagar acerca de la valoración de los alumnos respecto del Programa de Apoyo Sistemático en Aula y su relación con el significado atribuido a la convivencia escolar, utilizando como guía la **Hipótesis N° 2**, que señala:

“La valoración respecto del programa de Apoyo Sistemático en Aula, es independiente de los significados que los alumnos atribuyen a la convivencia escolar”.

En tanto a lo observado en la presente investigación, se puede destacar que en términos generales, se observa una opinión favorable de los alumnos acerca de la implementación del Programa de Apoyo Sistemático en Aula (ASA), durante los años 2008 y 2009.

La mayoría de los estudiantes, otorgan una valoración positiva a la realización de los talleres que formaron parte del Programa ASA, aludiendo a que en términos de aporte personal, les ha significado entre otros, una ayuda para aprender a dialogar o manejar de mejor manera sus conflictos, lo cual, confirma el reconocimiento conceptual de los principales temas abordados.

Lo anterior, se considera un aspecto importante de destacar, puesto que, si se rescata el aporte del lenguaje en la construcción de realidad, (Echeverría; op. cit), el reconocimiento de los conceptos, pudiera ser una antesala para que estos sean integrados a las experiencias cotidianas, probablemente, a partir de la adopción de nuevas estrategias metodológicas, que aborden los contenidos en mayor profundidad.

Otro aspecto relevado en el estudio, es que la valoración positiva atribuida al Programa ASA, responde a la posibilidad de participar en talleres que integran a personas externas al establecimiento educativo, pudiendo atribuirse esto, a que en la actualidad, existe un bajo nivel de participación de la sociedad civil en el ambiente educativo, por tanto, las actividades que implican tener relación con personas externas al espacio intra escolar, tienden a ser recibidas entusiastamente por los alumnos. A esto, se podría agregar, que un motivo adicional de satisfacción respecto de los talleres, es que éstos, han sido implementados sólo en algunos cursos, por tanto pudiera ser que exista la sensación de un mayor estatus, respecto del resto de los cursos.

Se debe destacar, que en términos generales, los alumnos poseen un alto grado de satisfacción acerca de los talleres realizados, de su participación personal y de los adultos a cargo de su ejecución, lo cual es un factor favorable, puesto que, si se considera la satisfacción, como la coincidencia entre la percepción que tienen los alumnos acerca del contexto en que se da el programa ASA y la importancia atribuida, sería posible para la escuela, proyectar una continuidad del trabajo realizado, con el compromiso de todos los actores de la comunidad escolar.

En otro aspecto, a nivel de convivencia escolar post implementación del programa de Apoyo Sistemático en Aula, se pudo apreciar, que en términos de discurso, los alumnos reconocen que la realización de los talleres realizados por el Centro de Mediación, dentro de sus objetivos ha contemplado abordar la temática de resolución de conflictos.

Sin embargo, en términos de incidencia, reconocen que la convivencia escolar es regular, producto de la recurrencia de conflictos inter personales entre pares, pudiéndose decir por tanto, que poseen una idea acerca de cómo se deben resolver los conflictos, pese a que no existen estrategias concretas.

Como se plantea en el marco teórico, una de las principales problemáticas al momento de querer implementar mejoras en el ámbito de la convivencia escolar, es la baja calidad en la gestión de la convivencia escolar y la poca claridad respecto del cambio educativo que se desea lograr, debido entre otros, a la naturalización y sentido de familiaridad que tienen los actores educativos respecto de la convivencia cotidiana en su espacio educativo.

“La convivencia escolar, requiere ser atendida de manera intencional e incorporada en la gestión institucional del establecimiento. Ella requiere de una visión, una planificación, de una cuidadosa implementación, de un monitoreo sistemático, y de una evaluación y toma de decisiones oportunas; solo en esta medida, se traducirá en prácticas formativas sistemáticas, concretas y cotidianas al interior del establecimiento. Solo así, se `institucionaliza´ la dimensión formativa y socializadora de la escuela” (Mena, Becerra y Castro; 2010:21)

Los datos obtenidos en esta investigación, dan luces de que el proyecto realizado durante estos años, no requiere sólo de voluntad macro política, que facilite el ingreso a los espacios educativos, sino que, parece reflejar una cuestión más de fondo, vinculada a la necesidad de hacer cambios estructurales en el espacio intra escolar, principalmente en el ámbito de diseño curricular y la forma de abordar la implementación del programa ASA orientado al desarrollo de habilidades sociales, para la mejora de la convivencia escolar.

En este aspecto, se observa la necesidad de re-organizar lo ya establecido, desde un ejercicio de intencionalidad, que sin duda afectará los significados, intereses y prácticas de los actores involucrados. Para ello, el trabajo, con los equipos docentes y directivos resulta fundamental, pues se necesita *“un ejercicio micro político, del que saldrán significados, tareas, pactos, regulación y formas de hacer, que se traducen en el soporte de la innovación”* (Mena; 2008: 230).

De acuerdo a los datos aportados en esta investigación, pudiera ser que la dificultad curricular a la que se hace mención, se traduzca en que, al ser el Apoyo Sistemático en Aula, un programa que trabaja en conjunto entre docente y equipo psicosocial del CMCE, la forma de abordar los contenidos, se aleje de los métodos característicos de las profesiones del área social y sea más bien, una continuidad de la labor docente, lo cual podría llegar a ser un obstaculizador en la formación de habilidades sociales, que están vinculadas al ámbito valorativo y experiencial del saber.

Según lo aportado por Santos (op. cit.), el proceso de construcción de una convivencia escolar democrática, se sustenta en la participación activa de cada uno de los actores de la comunidad escolar, con el propósito de romper con la pasividad y fomentar la capacidad discursiva, de acción y colaboración de todos los estamentos involucrados, incluida la comunidad local.

Haciendo alusión a los datos mencionados anteriormente y conforme a la segunda hipótesis planteada, que señala: ***“La valoración respecto del programa de Apoyo Sistemático en Aula, es independiente de los significados que los alumnos atribuyen a la convivencia escolar”***, es posible decir que, la hipótesis, se prueba parcialmente, en tanto los alumnos parecen no establecer una relación directa entre la implementación del programa de Apoyo Sistemático en Aula y la convivencia escolar.

Se debe señalar, que cada uno de los aspectos aludidos, fue valorado por los alumnos de manera independiente, lo cual, parece dar a entender, que la realización del Programa ASA, ha sido una experiencia, que si bien resulta de su agrado, no tiene directa relación con la convivencia escolar de su establecimiento educativo.

Integrando la información aportada por el presente estudio, cabe destacar que el desarrollo de habilidades sociales en pro del mejoramiento de la convivencia escolar, no sólo debe ser enseñada, sino también practicada, abordando todos los aspectos relacionales entre los actores de la comunidad escolar. De lo contrario, difícilmente las acciones realizadas tendrán impacto, dado que no se dan en un marco de reciprocidad e interdependencia.

Así también, es importante recalcar que se aprecia una clara necesidad por parte del establecimiento escolar, de incorporar a toda la comunidad educativa en el proyecto de formación en habilidades sociales, puesto que como plantea la idea central de esta tesis, son competencias, que van más allá de ser un aporte exclusivo al ámbito escolar, sino que forman parte de un proceso de desarrollo personal, que visto desde una perspectiva dialógica, podrían contribuir a mejorar la calidad de las relaciones, de las vivencias y de los aprendizajes personales, a partir de la generación de vínculos de confianza y la problematización de la propia realidad.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el transcurso de la presente investigación, se obtuvo antecedentes relevantes, que no se encontraban considerados en el análisis, pero que sin duda son un aporte, para la comprensión del fenómeno relativo a la baja significación atribuida a las habilidades sociales, por parte de los alumnos de la escuela Teresa García Huidobro, de la comuna de San Bernardo.

Los hallazgos obtenidos, si bien responden a la experiencia individual del establecimiento educativo, se considera que pueden ser ampliados a todos los programas educativos, que en la actualidad se orientan al desarrollo de aprendizajes transversales para la vida.

- En primer lugar, se destaca que el enfoque de integralidad del programa ASA, no se ve reflejado en la dinámica escolar, en tanto no se aprecia una articulación entre la propuesta programática y las acciones de la comunidad educativa.

Al respecto, si se considera que las directrices del programa, se orientan al trabajo conjunto entre las profesionales del CMCE, con los docentes a cargo de cada uno de los cursos intervenidos, este hallazgo, resulta uno de los más significativos, puesto que desde que se inicia la investigación, se presupone que la integración de enseñanza de habilidades sociales, surge de un trabajo colaborativo entre el establecimiento educacional y el Centro de Medicación y Convivencia Escolar, de San Bernardo.

Lo anterior, parece dejar en evidencia una necesidad de reestructurar el diseño metodológico del programa, integrando mayor cantidad de espacios para la coordinación entre el establecimiento educativo y el CMCE, con el propósito de fortalecer la intervención social.

- A raíz de lo anterior, un segundo hallazgo, es el escaso nivel de compromiso visualizado por parte del cuerpo docente, en el proceso de instalación del programa de Apoyo Sistemático en Aula, que parece estar relacionado con la inexistencia de procesos reflexivos por parte de los profesores/as, en torno a la importancia, que reviste la temática de las habilidades sociales para la comunidad educativa.

Desde las percepciones de los alumnos, el cuerpo docente en general, parece no contar con habilidades sociales en las relaciones establecidas con los estudiantes, lo cual permite visualizar, una baja capacidad para integrar en las acciones cotidianas, los contenidos propuestos por el programa ASA.

Al respecto, llama principalmente la atención, que aspectos claves como la instalación de estrategias de resolución pacífica de conflictos, no se encuentran instaladas, pese a que el programa se implementa desde hace tres años.

- Como tercer hallazgo, se puede señalar, que a partir de los datos arrojados en el estudio y lo observado in situ, en el establecimiento educativo, existe reciprocidad en el comportamiento entre hombres y mujeres. Sin embargo, en términos de percepción, se observa que, al contestar la entrevista auto aplicada, la mayoría de las mujeres, no reconoce haber tenido actitudes de malos tratos hacia sus compañeros y parecen atribuir una carga valórica negativa al respecto. A diferencia, de los comentarios realizados en el grupo focal, donde se observó que las mujeres, al estar frente a sus compañeros, reconocen tener actitudes agresivas hacia estos, mencionándolo como un aspecto que parece ser “destacable”.

Al respecto, se podría señalar que, parece existir un grado de internalización valorativa de las alumnas, que reconoce que dichas actitudes no se corresponden con el género femenino, empero, de acuerdo a las transformaciones sociales, en la construcción de lo femenino y lo masculino desde la mirada infanto-juvenil, parece existir una necesidad de reconocimiento respecto a la condición de igualdad de género.

Lo anterior, releva un aspecto en las relaciones inter personales entre pares, interesante de observar, y sin duda, abre una puerta hacia posibles áreas de investigación en el ámbito escolar.

- Un último aspecto, se relaciona con el interés manifestado por los alumnos participantes del grupo focal, en conversar abiertamente acerca de lo que sucede en el espacio intra escolar. Se destaca como un hallazgo, en tanto, se pudo apreciar que existe por parte de los alumnos, avidez por participar de instancias que incorporen a personas externas al establecimiento educativo, dando la impresión de que su percepción es que, dichos espacios, les permite ser reconocidos como sujetos importantes dentro del establecimiento educativo, con “algo” que decir.

Así mismo, se pudo observar, que realizar una actividad diferente a lo habitual, también pudiera ser una motivación a querer participar, ya que, durante todas las visitas, la mayoría de los alumnos demostró interés en estar más tiempo de lo necesario con la investigadora, pudiéndose interpretar esto como que, la rutina diaria de actividades parece no ofrecer innovación pedagógica.

APORTES DEL TRABAJO SOCIAL

En este apartado, se entrega una orientación respecto de los posibles aportes que el trabajo social puede realizar a la educación formal en la actualidad. Se aborda principalmente, desde la mirada de la intervención profesional, considerando el contexto relevado en la presente investigación.

El nuevo escenario social, político, económico y cultural, que caracteriza a la sociedad posmoderna, ha implicado grandes transformaciones en las formas de interacción social. En términos generales, se observa una creciente individualización que conlleva al debilitamiento de los lazos sociales, sin embargo, parece existir a la vez, un mayor nivel de exigencias, respecto de las habilidades y competencias personales, para hacer frente a la necesidad de adaptación a los requerimientos de la sociedad actual. (Fernández y López; 2006).

Esta evidente tensión, se transforma en el presente, en la expresión de una problemática social, que permea todos los ámbitos de la vida cotidiana, siendo la escuela, una institución social, que la refleja en toda su magnitud. Por una parte, se observa que existen nuevas exigencias, donde “el saber, la información y la capacidad de manejarlas, se transforman hoy, en armas poderosas para la realización personal y social” (Beck, en Mella; 2003:112) y por otra, una cierta resistencia o “no saber” cómo, llevar a cabo el desarrollo de habilidades desde una perspectiva distinta, a la que ha acostumbrado la escuela históricamente.

Desde la mirada de las políticas públicas, en Chile, se ha impulsado una serie de directrices que orientan el actuar de la educación hacia el aprendizaje y valoración de la educación integral, a partir, de la idea de “aprender a vivir juntos” en el contexto escolar. Según lo indica un estudio de la Universidad de Chile, (MINEDUC; op. cit (b)), hasta el año 2009, se observa un déficit en el logro formativo de la Política de Convivencia Escolar, en tanto en las escuelas “*se ha desperfilado el sentido y alcance de los principios orientadores*” (Ibíd:7). Lo anterior, ha llevado a realizar, un “ajuste curricular” orientado

a un cambio de eje en la implementación, que como fue mencionado en el marco referencial, implica entre otros, la inclusión y participación de la comunidad local y del conjunto de actores del sistema escolar.

Para el trabajo social, esta situación, da pie para ingresar a los espacios educativos y no sólo contribuir, en lo relativo al apoyo social con los niños/as y sus familias, como lo ha sido hasta ahora, sino que, permite acceder, a un ámbito tanto más valioso aún, que dice relación con ser un aporte en el proceso de construcción de nuevas formas de hacer educación, que respondan al sujeto escolar actual.

Si se considera que el campo problemático sobre el que actúa el trabajo social se constituye en el contexto de la producción y reproducción de las relaciones sociales, la manera de abordar la problemática, debe incluir, el significado que los sujetos otorgan a dichas relaciones, la mirada que ofrecen las instituciones involucradas y el aporte de lo teórico-práctico que brindan las ciencias sociales, para llegar a comprender el fenómeno de manera integral. (Rozas; 1998).

De acuerdo a esto, se entiende que cada experiencia y/o situación social que se quiera abordar, reviste una complejidad única, que depende de la interrelación que se establezca entre cada uno de los aspectos mencionados. Por tanto, la estrategia metodológica a utilizar, requiere situarse en el contexto específico, considerando la apreciación y entramado de subjetividades de los sujetos y/o actores involucrados.

A la luz de los datos aportados por este estudio, se observa que existe una necesidad de abordar en los espacios educativos, la temática relativa a la dinámica organizacional y las relaciones interpersonales, establecidas por los actores en el espacio intra escolar.

Frente a esto, se considera que un aporte significativo, sería realizar un proceso de intervención profesional, desde el trabajo grupal, en el entendido de que “lo grupal” implica *“una lectura del complejo campo de interacciones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional y lo social, en el cual surgen acontecimientos y procesos (tanto*

reales como imaginarios) que son compartidos, entre sujetos que persiguen objetivos comunes y se manifiestan en una tarea” (Teubal; 2006: 51)

Desde la metodología del trabajo social grupal, se accede de manera directa al ámbito de la interacción social, espacio donde es posible reflexionar acerca de los significados, normas y valores propios y colectivos, que existen en la comunidad escolar. Así mismo, es un trabajo, que permite indagar en ámbitos como la estructura organizacional, la motivación, la existencia o no de metas comunes, entre otros.

Si se considera el aporte del estructuralismo al trabajo social grupal, reconocer el ámbito de la estructura escolar, en tanto institución social, resulta fundamental. Desde ahí, se puede hacer un análisis de los roles que cada actor cumple al interior y reconocer, entre otros, el tipo de relaciones que se forman. *“Cuando dichas interacciones son frecuentes, se modelan y ese patrón se establece en su estructura. Con el paso del tiempo, las posiciones que ocupan los miembros del grupo se definen como ‘normales’, posteriormente como ‘correctas y esperadas’, y así se consolida la estructura del grupo como tal.”* (Fernández y López; op. cit: 39).

En este sentido, el trabajo social con grupos, permite a los sujetos mirar su realidad desde el ámbito de las dinámicas relacionales establecidas, a partir de un análisis de las condiciones históricas que han llevado a establecer como prácticas habituales, ciertas lógicas de acción.

Ahora bien, en el contexto educativo, la base del trabajo, se encuentra en desarrollar la capacidad de “dialogar” y aprender a encontrarse con el otro, desde la creación de vínculos de confianza, en los cuales el diálogo reflexivo acerca de la propia realidad permita, “develar el mundo” (Freire; op. cit.) transformando las prácticas relacionales, con y para la comunidad educativa. Es decir, el trabajador social desde su rol profesional, debe tener la capacidad de observar en todo momento la *“trama social de los sujetos en una situación microsical”* (Rozas, op. cit: 79), para poder guiar ética, teórica y metodológicamente, el proceso de trabajo con la comunidad educativa.

A partir de los alcances de este estudio, se puede plantear, que uno de los aspectos necesarios de abordar en el trabajo con la comunidad educativa, es la existencia de pautas relacionales basadas en representaciones jerárquicas, en las cuales existen diversas cuotas de poder.

Según lo planteado por Zamanillo (op. cit.), desde la concepción sistémica del poder, las instituciones sociales (religiosas, educativas, políticas, económicas) expresan las relaciones desiguales en el ámbito de las prácticas cotidianas. *“El poder, pues, nace y se ejerce en el marco de un orden instituido, al cual otros vínculos de poder han ayudado a instalar”* (Ibíd: 148), por tanto, la reflexión debe surgir, sabiendo que las relaciones de poder están presentes en toda organización social, lo que implica que para llegar a transformarlo, se requiere de la toma de conciencia al respecto.

En términos prácticos, se podría decir, que resulta fundamental comenzar analizando cuales son las formas en que se distribuye el poder en el equipo de docentes, directivos y paradocentes del establecimiento educativo y las diversas significaciones que a estas, le atribuyen.

Así también, preguntarse acerca de si ¿Existe alguna posibilidad de que en el establecimiento educativo se establezcan relaciones de poder que les permita la autorregulación entre sus miembros? ó ¿las relaciones de poder establecidas entre los diversos actores, se basan en la dependencia, sumisión, obediencia, manipulación, aislamiento, etc.? En el ámbito de la exploración, estas preguntas son claves, puesto que los conflictos de poder, afectan directamente la atmósfera de un grupo y para que éste funcione, se requiere realizar un análisis previo que deleve desde la opinión de cada uno de los participantes, las subjetividades al respecto.

Analizar el poder, permite al individuo recuperar su libertad de acción *“Porque actuar en el mundo, decidir, relacionarnos con los otros, negociar, adoptar un rol u otro*

en un grupo, flexibilizarlo con el fin de acoplarnos mejor a la vida del grupo, aprender a manejar conflictos, etc., es tener poder, se reconozca o no” (Ibíd: 138).

De esta manera, la invitación que los trabajadores sociales pueden hacer a los grupos de trabajo en el ámbito escolar, pasa por la reflexión acerca de sus propias prácticas, las tensiones existentes y aquellos aspectos que desde la inercia o habituación se han repetido históricamente, sin tener la conciencia acerca de sus implicancias.

Rescatando lo aportado por Bourdieu (op. cit (a)) uno de los aspectos necesarios de visualizar en las relaciones institucionales, es el “habitus” que se encuentra instalado socialmente, el cual actúa como principio orientador de las prácticas cotidianas, sin que los sujetos sean conscientes de ello, garantizando la continuidad de una fuerza institucional, que tiende a resistirse al cambio, al no ser reconocida por sus miembros. Un ejemplo de ello, es la cita posterior, que desde lo explícito permite visualizar el “habitus” internalizado en las prácticas escolares:

“En el ejercicio docente muchas veces se emiten juicios de descalificación social- juicios peyorativos- que no son emitidos de manera conciente y que no se perciben como tales, sino que son reconocidos como cualidades propias del lenguaje académico, por ejemplo: posee una actitud servil (y es hija de una sirvienta) o, es desordenado en la forma de organizar su trabajo, o, usted no tiene dotes artísticos, o, tiene un don para las matemáticas” (Bourdieu; 1991(b): s/p)

Bourdieu, deja de manifiesto la existencia de un lenguaje simbólico, necesario de abordar y trasladar al ámbito de la reflexión, siendo esto, un aporte que el trabajo social puede realizar, al llevarlo al ámbito de la particularidad de cada una de las experiencias escolares.

Hasta ahora, principalmente se ha hecho mención al trabajo con los adultos de la comunidad escolar, debido a que en ellos recae la gran responsabilidad de llevar a cabo el proceso de enseñanza y de transformación en los aspectos estructurales para mejorar las prácticas relacionales entre los distintos actores. No obstante, si se consideran las amplias posibilidades que brinda el trabajo social y la importancia que tiene abordar las problemáticas desde la integralidad, se debe recalcar, que sin duda es necesario problematizar la realidad, desde la mirada de niños/as y jóvenes, como también desde las redes comunitarias en la cual se insertan los establecimientos educativos, y desde el ámbito del diseño de las políticas públicas.

En el contexto de construcción de una convivencia escolar democrática, se debe recalcar la importancia de la participación de todos los actores escolares. Si se considera que la palabra “participar”, proviene del vocablo latín *participare*, que significa “tomar parte”, todo lo relacionado al ámbito educativo viene a ser participación. “*Ser miembro de una escuela, estudiar y trabajar en ella exige participación. Los alumnos que están en un aula, y que con sus actitudes y comportamientos condicionan la actividad escolar, están participando.*” (Santos; *op. cit.*: 109) Por tanto, la participación, que se debe promover para facilitar una convivencia democrática en la escuela, es aquella que permite “la palabra y acción”, en los diversos ámbitos de la vida escolar.

Por último, cabe señalar que la escuela como institución social, tradicionalmente se ha caracterizado por ser un espacio reservado al mundo docente, sin embargo, si se considera la posibilidad de inclusión de la sociedad civil que brinda la política educacional actual, para el trabajo social, el desafío está en asumir la responsabilidad de realizar una contribución significativa al mundo escolar, a partir de la invitación a problematizar y reflexionar acerca de su propia realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arístegui, R; Bazán, D. (2006)
López, R; Leiva, J; Muñoz, B. :**“La convivencia en la escuela: lugares y discursos del habla”** En: Convivencia y calidad de la educación. Ruz, J. Editor. Editorial LOM. Chile.
- Bandura, A. (2002) :**“Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.”**
Alianza Editorial. Madrid, España.
- Barreiro, T. (2007) :**“Conflictos en el aula”** Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires, Argentina.
- Barudy, J. y Dantagnan M. (2007) :**“Los buenos tratos a la infancia. Paternalidad, apego y resiliencia”** Editorial Gedisa S. A. Barcelona, España.
- Bazán, D. (2006) :**“Competencias sociales para la convivencia y rendimiento escolar”** En: Convivencia y calidad de la educación. Editorial LOM. Chile.
- Bourdieu, P. (1997)a) :**“Capital cultural, escuela y espacio social”.**
Siglo XXI editores. Argentina.
- Bugueño, X. y Barros, C. (2008) :**“Formación de equipos de trabajo colaborativo”.**
Ficha de trabajo Programa Valores U. C.
Ediciones de Universidad Católica de Chile.

- Caballo, V. (1998) :**“El entrenamiento en habilidades sociales como estrategia de intervención en los trastornos psicológicos”** En: Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Casassus, J. (2003)a) :**“La escuela y la (des)igualdad”** Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (2006) b) :**“La educación del ser emocional”** Editorial Cuarto Propio. Santiago, Chile.
- Castilla, M. (2004) :**“Habilidades sociales y educación. Estudio sobre una comunidad sorda”** Editorial EFE. Mendoza, Argentina.
- Díaz, F. (2002) :**“Didáctica y currículo: un enfoque constructivista”**. Ediciones de la Universidad de Castilla. La Mancha, España.
- Durkheim, E. (1996) :**“Educación y sociología”**. Ediciones Península. Barcelona, España.
- Echeverría, R. (2003) :**“Ontología del lenguaje”**. LOM ediciones. Santiago, Chile.
- Estado de Chile. (1994) :**“Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21”** Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, designada por S.E. el Presidente de la República. Editorial Universitaria. Chile.

- Fernández, T. y López, A. (2006) :**“Trabajo social con grupos”**. Alianza editorial. Madrid, España.
- Freire, P. (1997) :**“Pedagogía del oprimido”**. Editorial Siglo XXI. México.
- Fuentes, K. (2009) :**“Percepción de los estudiantes sobre el impacto de la formación docente en Programas de Postítulos”** Universidad Austral. Chile.
- Fumagalli, L. (2000) :**“Alternativas para superara la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación docente”** O.I.E./ANEP. Uruguay.
- Garretón, M. (2000) :**“La sociedad en que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo”**. Editorial LOM Santiago, Chile.
- Gil, F. (1998) :**“Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención**. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Giroux, H. (2001) a) :**“Cultura, política y práctica educativa”** Editorial GRAÓ. Barcelona, España.
- Giroux, H. (1994)b) :**“Jóvenes diferencia y educación posmoderna”**
En: Nuevas perspectivas críticas en educación
Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona, España.

- Godenzzi, J. (1999) :**“Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento”**
En: Bulletin del Institut Francaise d'Études Andines, Tomo 28, nº 3. Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia. Lima, Perú.
- Goleman, D. (2006) :**“Inteligencia social: La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas”** Editorial Planeta, México.
- Gurdián, A (2007) :**“El Paradigma Cualitativo en la investigación Socio-Educativa”**. En: Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). Costa Rica.
- Hernández, R; (1998) :**“Metodología de la Investigación”**
Fernández, C; Baptista, P. Mac Graw Hill. México, D.F.
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1994) :**“Comunicación interpersonal: programa de entrenamiento en habilidades sociales”**
Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Hopenhayn, M (2003) :**“La educación ante los cambios culturales de fin de siglo”** En: Convivencia escolar y calidad de educación. O.E.I. Santiago, Chile.
- Ianni, N (2003) :**“La convivencia escolar: Una tarea necesaria, posible y compleja”** En: Convivencia escolar y calidad de educación. O.E.I. Santiago, Chile.

- Jares, X. (2006) :**“Pedagogía de la convivencia”**
Editorial GRAÓ. Barcelona, España.
- Larraín, R. y López, R. (2006) :**“Reflexiones sobre convivencia y democracia”**
En: Convivencia y calidad de la Educación.
O.E.I. Editorial LOM. Chile.
- Lavados, J. (1994) :**“Los desafíos de la educación Chilena”**
En: “Los desafíos de la educación Chilena frente al siglo 21” Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, designada por S.E. el Presidente de la República. Editorial Universitaria. Chile.
- Leblanc, C. (2009) :**“Los desafíos de la escuela pública ante un sujeto escolar emergente”**. Apuntes Escuela de Trabajo Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- León, J. y Medina, S. (1998) :**“Aproximación conceptual a las habilidades sociales”** En: Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- López, O. (2003) :**“Sociología de la educación”** Editorial EUNED España.
- Magendzo, A. (2003) :**“Currículum, convivencia escolar y calidad de la educación”** En: Convivencia escolar y calidad de la educación. O.E.I. Santiago, Chile.

- Marchesi, A. (2000) :**“Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”** Revista Ibero Americana N° 23. O.E.I Santiago, Chile.
- Maturana, H. (2002) a) :**“Transformación en la convivencia”** Dolmen Ediciones S.A. Chile.
- Maturana, H. (1997) b) :**“El sentido de lo humano”** Dolmen Ediciones S.A. Chile.
- Maturana H. y Nisis, S. (2001) :**“Formación humana y capacitación”** Dolmen Ediciones S.A. Chile.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2006) :**“Desde la matriz biológica de la existencia humana”** En: Revista PRELAC n° 2: Los sentidos de la Educación. O.E.I Santiago, Chile.
- Maureira, F. y Guerrero, G. (2003) :**“Gestión y cultura escolar en las escuelas carenciadas: Descripción de las representaciones sociales, contenidas en el discurso de los directores.”** Revista persona y sociedad N° 17. Santiago, Chile.
- Mella, E. (2003) :**“La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo”** Revista enfoques educacionales N° 5 FACSO, Chile.

- Mena, I. (2008) :**“La gestión de la innovación en la convivencia escolar y formación valoral”**.
En: Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Ediciones UNESCO, Santiago, Chile.
- Mena, I. y Valdés, A. (2008) :**“Clima social escolar”**. Documento Valoras.
Universidad Católica de Chile.
- MIDEPLAN (2003) :**“Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza”**
División social departamento de desarrollo de políticas sociales. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2002)a) :**“Política de convivencia escolar. Hacia una educación de calidad para todos”**
Santiago, Chile.
- MINEDUC (2009)b) :**“Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Manual sobre convivencia escolar”**. Chile.
- MINEDUC (2009)c) :**“Resumen ejecutivo de la Política de Convivencia Escolar**. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2006) d) :**“Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar”**
Santiago, Chile.

- MINEDUC (2006) e) :“**Metodología de construcción de grupos socio económicos en SIMCE**” Gobierno de Chile.
- Monjas, M. y González, B. (1998) :“**Las habilidades sociales en el currículo**” Centro de Investigación y Documentación Educativa. (C.I.D.E.) España.
- Ovejero, A. (1998) :“**Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito Escolar.**” En: Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Padés, A. (2003) :“**Habilidades sociales en enfermería. Propuesta de un programa de intervención**” Universitat de les Illes Balears. Palmas de Mallorca, España.
- PADEM T.G.H. (2008) a) :“**Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal. Escuela Teresa García Huidobro**” Comuna de San Bernardo, Chile.
- PADEM T.G.H. (2009) a) :“**Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal. Escuela Teresa García Huidobro**” Comuna de San Bernardo, Chile.
- Pérez, A. (2004)a) :“**La cultura escolar en la sociedad neoliberal**” Ediciones Morata. Madrid, España.
- Pérez, A. (1997)b) :“**Escuela pública y sociedad neoliberal**” Editorial Aula Libre. España.

- PNUD (2002) :**“Desarrollo humano en Chile 2002, nosotros los chilenos: un desafío cultural”**
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Santiago, Chile.
- Rabazo, M. (1999) :**“Interacción familiar, competencia socio escolar y comportamiento disocial en adolescentes”** Departamento de educación, Universidad de Extremadura. Badajoz, España.
- Reimers, F. y Villegas, E. (2006) :**“Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático”**. En: Revista PRELAC n° 2: “Los sentidos de la Educación”. O.E.I. Chile.
- Rivera, J. (2009) :**“La escuela que queremos. Por una calidad de la educación básica al alcance del docente”**
Colección pedagógica inicial docente. N° 45. CECC/SICA. San José, Costa Rica.
- Rivero, J. (2000) :**“Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización”**.
CIPAE y Tarea. Lima, Perú.
- Rozas, M. (1998) :**“Una perspectiva teórica metodológica en la intervención del trabajo social”**
Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Ruz, J. (2006) :**“Convivencia y calidad de la educación”**
Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. O.E.I. Santiago, Chile.

- Sandoval, M. (2005) :**“Jóvenes del siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad de cambio”** Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago, Chile.
- Santos, M. (2003) :**“Aprender a convivir en la escuela”** Editorial Universidad Internacional de Andalucía. España.
- Savari, G. (2009) :**“Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina. Causas y riesgos de la fragmentación social.”**
Revista CEPAL 2009/ n° 98. Chile.
- Sime, L. (2003) : **“Hacia una pedagogía de la convivencia”.**
Fondo editorial PUCP. Lima, Perú.
- Slavin, R. (1996) :**“Sala de clases efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina”** John Hopkins University. USA. Traducción de Verónica Knapp.
- Teuabal, R. (2006) :**“Complejizando la mirada sobre lo grupal. Factores de cambio y aportes teórico-técnicos para la intervención”** En: Resignificando lo grupal en el trabajo social. Espacio editorial, Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO (1997)a) :**“La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI”** Presidida por Jaques Delors. Santillana, Ediciones UNESCO.

- UNESCO (2008) b) :**“Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz”** UNESCO. Santiago de Chile.
- Veccia, T; Calzada, J; (2009) :**“La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: Un estudio cualitativo”**.
Grisolia, E. Anuario de investigaciones Volumen XV.
Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Zamanillo, T. (2008) :**“Trabajo social con grupos y pedagogía ciudadana”** Editorial Síntesis. Madrid, España.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Arias, M. (2009) :**“Habilidades Sociales en el mundo off-line y Web 2.0”**. (Consultado el 06/04/2010)
www.convivenciaescolar.cl/Blog_de_Blogs/23-Blog_Especialistas
- Bellei, C. Muñoz, G. (2003) :**“Proyecto movilizand o las capacidades de la escuela”** Jornadas de perfeccionamiento.
Estudio de UNICEF y Asesorías para el desarrollo.
(Consultado el 19/10/2010)
www.educarchile.cl/medios/20040510172810.ppt
- Bourdieu, P. (1991)b) :**“Sobre la escuela”** Dominique Bollinger entrevista a Pierre Bourdieu para el Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP) en 1991.
<http://www.youtube.com/watch?v=UakDD3TSs-0>
(Consultado el día 14/06/2010)
- Bravo, M. (2001) :**“Fundamento teórico, mediación de conflictos entre pares”** www.educarchile.cl (consultado el 18/10/2010)
www.educarchile.cl/UserFiles/.../CR.../articles-105378_manual.doc
- Carabaña, J. y Lama, E. (1978) :**“La teoría social del interaccionismo simbólico”**
Revista Española de Investigaciones Sociológicas
REIS. Tomo nº 1. (Consultado el día 16/08/2010)
[http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=revistas
&numero=1](http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=revistas&numero=1)
- Continni, E. (2007) :**“Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: Perspectivas desde la psicología positiva.**
[http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/
pdf/Psico9/9Psico%2003.pdf](http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico9/9Psico%2003.pdf). (Consultado el día 9/9/2010)

- CMCE (2008) **:“Programa Apoyo Sistemático en Aula”**
 Centro de Mediación y (Consultado el día 26/04/2010)
 Convivencia Escolar http://mediacioncmce.blogspot.com/2008_04_01_archive.html
 San Bernardo
- Del Río, M. (2009) **:“L’orientation scolaire en question.”** Grupo Frances
 de educación Nueva, sector orientación. Dirigido por
 Jean Ives Rocheix . Les editions, Francia. (Traducción al
 español por Mireya Del Río)
 (Consultado el día 28/11/2010)
<http://www.convaincre-rhone.eu/spip.php?article510>
- Fiabanez, F. y Yañez, N (2006) **:“Rol docente en contextos vulnerables. Construcción
 de subjetividad”** (Consultado el 30/11/2010)
<http://www.piie.cl/portal/images/noticias2008/rol%20docente%20n%20contextos%20vulnerables.pdf>
- Grau, V. (2006) **:“Aprendizaje colaborativo en el aula. ¿Cómo y
 cuándo funciona”.** Departamento de educación extra
 escolar. MINEDUC (Consultado el 5/10/ 2010)
www.convivenciaescolar.cl
- León, E. (2009) **:“Angustia docente: Una revisión de la investigación
 del malestar y la violencia docente en Latinoamérica”**
 Revista electrónica Scielo. Innovar vol. 19/dic.2009
 Bogotá, Colombia. (Consultado el 13/09/2010)
http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?pid=S0121-50512009000400008&script=sci_arttext

- Mandujano, F (2006) :**“La gestión de las escuelas multigrado I”**
Revista digital eRural, Educación, Cultura y
Desarrollo (Consultado el 16/10/2010)
<http://www.revistaerural.cl/GestionIFMandujano.pdf>
- Martínez, G. (s/f) :**“Transculturización”** Colombia.
(Consultado el 11/06/2010)
<http://www.scribd.com/doc/15291610/transculturizacion>
- Mena, I. Becerra, S.
Castro, P. (2010) :**“Gestión de la convivencia escolar en Chile:
Problemáticas, anhelos y desafíos”**
[http://www.psicologia.userena.cl/sitio2010/images/
Documentos/cap_mena_becerra_castro_2011.pdf](http://www.psicologia.userena.cl/sitio2010/images/Documentos/cap_mena_becerra_castro_2011.pdf)
- PADEM (2008) a) :**“Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal.
Comuna de San Bernardo”** Corporación de
Educación comunal de San Bernardo. Chile
(Consultado el 4/05/2010)
- PADEM (2009) b) :**“Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal.
Comuna de San Bernardo”** Corporación de
Educación comunal de San Bernardo. Chile
(Consultado el 4/05/2010)
- Posada, J. (1999) :**“Notas sobre comunidad educativa y
cotidianeidad escolar”** Programa de fortalecimiento
de la capacidad científica en la educación básica y
media. RED. Universidad de Colombia
(Consultado el día 20 de agosto 2010)
<http://www.bdigital.unal.edu.co/1513/2/01PREL01.pdf>

- Rubio, I. (2010) :**“Niveles para el análisis de las habilidades sociales.”** www.revistaeducativa.es
(Consultado el día 4 /9/ 2010)
<http://www.revistaeducativa.es/temas/documentos/niveles-analisis-hhss-217.asp>
- Sánchez, M. (2006) :**“Disciplina, autoridad y malestar en la escuela”**
Revista Iberoamericana de educación. O.E.I. N° 41/1
(Consultado el día 10/01/2011)
<http://www.rieoei.org/opinion38.htm>
- Solórzano, C (2007) :**“Una mirada a las tendencias actuales del analfabetismo”** Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Revista IPLAC. N°1. O.E.I. Cuba
<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article961>
- Universidad de Chile (2010) :**“Convivencia escolar en el centro de jornadas formativas”** (Consultado el 09/8/2010)
http://www.uchile.cl/?_nfpb=true&_pageLabel=not&url=59622
- Varela, J. (2009) :**“Sociología de la educación. Algunos modelos críticos”** En: Diccionario crítico de ciencias sociales Terminología científico social. Plaza y Valdés editores. Madrid.
(Consultado el 11/06/2010)
http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm
- Villasana, N. y Dorrego, E. (2007) :**“Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo”** Revista RIED.
Volumen 10 /N° 2 (Consultado el 15/09/2010)
<http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/habilidades-sociales>

ANEXOS

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Percepción respecto a la significación de las habilidades sociales

Definición Conceptual: Proceso cognoscitivo que permite a los sujetos elaborar la información proveniente del entorno de forma activa, para convertirla en totalidades organizadas dotadas de significado, en un acto de reconstrucción interpretativa, que hace alusión al proceso mediante el cual los sujetos otorgan significado a una determinada información, atribuyendo a esta una valoración personal.

Definición operacional: Para efectos de este estudio se considerará “la percepción respecto a la significación de las habilidades sociales”, como la reconstrucción interpretativa respecto al significado y valoración que otorgan al desarrollo de habilidades sociales en el contexto de convivencia escolar, los alumnos de la escuela rural Teresa García Huidobro, que hayan participado del programa de Apoyo Sistemático en Aula durante los años 2008 ó 2009.

Variable	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Items
Percepción respecto a la significación de las habilidades sociales	Significación de las habilidades sociales	Significación en el ámbito de las relaciones interpersonales	Reconocimiento de emociones en otros Aceptar opiniones diferentes	<ul style="list-style-type: none">- Cuando tienes conflictos con alguien ¿Piensas en cómo se siente la otra persona?- Cuando en el curso se burlan de un compañero/a ¿Qué haces?- Si un compañero es aislado en la sala de clases o en el patio ¿Qué haces?- En tu curso, cuando hay un niño distinto al resto ¿Qué hacen generalmente tus compañeros?- ¿Has insultado o ridiculizado a alguien estando en el colegio? ¿Cuándo?

<p>Percepción respecto al significado y valoración de las habilidades sociales</p>		<p>Significación en el ámbito personal</p>	<p>Maneras de abordar el conflicto: - Evasiva - Agresiva - Diálogo - Mediación</p> <p>Formas de trabajo en equipo: Establecimiento de roles Asignación de tareas Metas a cumplir Evaluación de objetivos</p> <p>Habilidad para: - Expresar</p>	<p>- Si alguien dice algo que tu no compartes ¿Cómo reaccionas? - Si das tu opinión y alguien no la comparte ¿Cómo reaccionas? - Te has sentido insultado o ridiculizado estando en el colegio? ¿Cuándo? - Según tu apreciación ¿Cuál es la mejor forma de resolver los conflictos? - Generalmente ¿Cómo se resuelven los conflictos en tu curso?</p> <p>- Al trabajar en equipo: ◦ Cada alumno ¿tiene un rol definido? ◦ El profesor ¿establece metas a cumplir? ◦ ¿Se respetan las tareas de cada alumno? ◦ El equipo ¿Evalúa los objetivos de trabajo? ◦ ¿Rol y tarea son lo mismo?</p> <p>-¿Crees tú que es importante hablar con los demás cuando tenemos algún problema?</p>
---	--	--	---	--

			<p>sentimientos</p> <p>- Expresar ideas</p> <p>Reconocimiento del concepto de habilidades sociales</p>	<p>- Cuando tienes conflictos con algún compañero o compañera ¿Buscas a alguien que pueda ayudarte a resolverlo?</p> <p>- Al estar en clases ¿das tu opinión, cuando algún profesor lo solicita? ¿Lo haces de manera voluntaria o sólo cuando el profesor/a lo pide?</p> <p>- ¿Has oído hablar de las habilidades sociales?</p> <p>- Según tu opinión ¿es importante para las personas tener habilidades sociales? ¿Por qué?</p> <p>- Según tu opinión ¿Quiénes deben Desarrollar habilidades sociales? ¿Por qué?</p>
		<p>Mejora comunicación con docentes</p>	<p>Mejora</p> <p>Se mantiene</p> <p>No mejora</p>	<p>- ¿Te has sentido en alguna oportunidad rechazado o criticado al dar una opinión a un profesor/a? ¿Cuándo?</p> <p>-Según tu opinión ¿Cómo tratan tus compañeros a los profesores?</p> <p>¿Cuan frecuente son los enfrentamientos entre alumno y profesor?</p>

Variable: Opinión acerca del programa			
Definición Conceptual: La opinión se refiere al concepto, juicio o idea que una persona tiene sobre alguien o algo, en este caso respecto del programa de Apoyo Sistemático en Aula.			
Definición operacional: La opinión acerca del programa, se entiende como la idea y/o juicio, que tienen los estudiantes de la Escuela rural Teresa García Huidobro, acerca del programa de Apoyo Sistemático en Aula, implementado durante los años 2008 y 2009.			
Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Opinión de los alumnos acerca del Programa ASA	Aporte del programa “Apoyo Sistemático en Aula” (ASA)	Aporte de los contenidos a nivel personal	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Participaste del “Programa de Apoyo Sistemático en Aula” en el año 2008 ó 2009”? -¿Crees que los contenidos del “Programa ASA” fueron buenos para tí? ¿Por qué? -¿Aprendiste algo nuevo en los talleres? - ¿Por qué crees que se realizaron esos talleres?
		Aporte para la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se resuelven los conflictos hoy en día? - ¿es importante enseñar sobre habilidades sociales en la escuela? ¿Por qué? - ¿Qué pasa en una escuela cuando no hay habilidades sociales? - ¿Es parece importante repetir los talleres en los demás cursos? ¿Por qué?
	Grado de satisfacción	Alto Medio Bajo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Sientes ustedes que los talleres de habilidades sociales cumplieron tus expectativas? - ¿Que agregarías a los talleres para mejorarlos? Grado de satisfacción respecto a: <ul style="list-style-type: none"> - Actividades realizadas - Cantidad de sesiones

			<ul style="list-style-type: none"> - Participación de adultos a cargo del programa - Participación de alumnos
	<p>Convivencia escolar post implementación programa ASA</p>	<p>Ha mejorado Se mantiene igual Ha empeorado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En tu curso ¿Son escuchadas y respetadas tus opiniones? - ¿Cómo te llevas con tus compañeros? - ¿Cómo te llevas con tus profesores? - Según tu opinión después de los talleres de habilidades sociales (Programa ASA): <ul style="list-style-type: none"> ◦ ¿Existe mayor disposición en tu curso para hablar sobre los sentimientos de cada uno? ◦ ¿Han buscado estrategias para resolver conflictos de manera pacífica? ◦ Realizan mayor cantidad de trabajos grupales ◦ Los profesores dialogan más con ustedes ◦ Las relaciones entre los alumnos son más amables ◦ Hemos seguido aprendiendo sobre las habilidades sociales - En una escala de 1 a 5 ¿Qué nota le pones a la convivencia escolar de tu curso? - En una escala de 1 a 5 ¿Qué nota le pones a la convivencia escolar de tu escuela?

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ENCUESTA DE OPINIÓN

Encuesta dirigida a alumnos de sexto, séptimo y octavo básico que durante los años 2008 y 2009, participaron del taller de habilidades sociales implementado por el Centro de Mediación y Convivencia Escolar de San Bernardo.

Instrucciones

- Lee atentamente cada pregunta y responde llenando los espacios
- Si no entiendes alguna pregunta, pregúntale al adulto que esté en la sala.
- En las preguntas con alternativa, por favor marca con una X

Edad:	Sexo:	Fecha:
--------------	--------------	---------------

1.- Preguntas de opinión y satisfacción

1.1.- ¿En qué año participaste del Programa de Apoyo Sistemático en Aula?

a) 2008

b) 2009

1.2.- Según tu opinión ¿Crees tú que los contenidos del Programa fueron buenos para ti?

a) Si

b) No

¿Por qué?

1.3.- ¿Aprendiste algo nuevo en los talleres?

a) Si

b) No

Si la respuesta es **Sí** ¿Qué aprendiste?

Si la respuesta es **No** ¿Qué te hubiera gustado aprender?

1.4.- Marca con una X en la casilla que consideres refleja tu opinión

El taller de habilidades sociales:	Sí	No
Ha sido un aporte para mí		
Me parece importante repetir los talleres en los demás cursos		
El Programa ASA, ha sido un aporte para mi escuela		

1.5.- Según tu opinión ¿Es mejor la convivencia en tu curso después de haber realizado el taller de habilidades sociales?

a) Si

b) No

¿Por qué?

1.6.- En una escala de 1 a 5 ¿Qué nota le pones a la convivencia escolar de tu curso?

1.7.- En una escala de 1 a 5 ¿Qué nota le pones a la convivencia escolar de tu escuela?

7.- En relación a los talleres sobre habilidades sociales, marca con una **X** la casilla que refleja tu opinión:

En una escala de 1 a 5 ¿Qué nota le pones a?:	1	2	3	4	5
Los contenidos de los talleres					
La forma en que se pasaron los contenidos					
La cantidad de sesiones de los talleres					
Las actividades realizadas en cada taller					
La disposición de los adultos a realizar el taller					
La participación de los alumnos					

2.- Aporte del Programa

A continuación nos interesa conocer tu opinión sobre los efectos que has observado en tu curso, después de haber realizado los talleres sobre habilidades sociales en los años 2008 ó 2009.

Instrucciones

- Lee con atención cada una de las afirmaciones y responde con una **X** usando los conceptos del recuadro

Código de respuestas

C/A = Completamente de acuerdo A = De acuerdo D = Desacuerdo C/D = Completamente en desacuerdo

Después de los talleres de habilidades sociales, siento que:	C/A	A	D	C/D
En mi curso existe mayor disposición para hablar sobre los sentimientos de cada uno				
Realizamos mayor cantidad de trabajos grupales				
Contamos con nuevas estrategias para resolver los conflictos				
Tenemos mejores relaciones entre los compañeros de curso				
Hemos seguido aprendiendo sobre las habilidades sociales				
Conversamos sobre la importancia de la convivencia escolar				

¡Muchas gracias por tus respuestas!