

21025-
50

A



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

ESTRATEGIAS PSICOPEDAGOGICAS PARA DESARROLLAR
LA COMUNICACION ORAL EN NIÑOS CON DEFICITS EN SU
PROCESO DE SOCIALIZACION.

SEMINARIO TALLER
EXTRACURRICULAR
"COMUNICACION EN EL AULA"
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
LUZ MARIA PINEDA ROMAN

ASESOR: LIC. JESUS MANUEL HERNANDEZ VAZQUEZ



JUNIO 2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PAGINACIÓN DISCONTINUA



Dedicatoria:

A mis padres:
Mi eterno agradecimiento
por su total apoyo.

A mis hermanas:
Por su nobleza y cariño
y por su incondicional presencia
cuando más la requiero.

Al profesor Manuel Hernández:
Por su gran calidad humana,
por su dedicación al trabajo.

A los profesores del seminario:
Gracias por el tiempo e
interés manifestado
hacia mi.

A todos
los que de alguna
manera contribuyeron
a la realización de
este trabajo.

C

Índice

Introducción	1
Marco referencial	
1 Análisis contextual del caso atendido	5
1.1 Caracterización de la situación observada	5
1.2 Condiciones espacio-temporales de la escuela y crónica	6
1.3 Condiciones socio-culturales	10
1.4 Condiciones educativas y familiares de los casos identificados	10
1.5 Condiciones comunicativas	15
1.6 Reporte del estudio de caso	17
Marco teórico. Perspectiva pedagógica	
2 El proceso de socialización en el aula	23
2.1 Habilidades sociales y el proceso de socialización	23
2.1.1 Cómo se aprenden las habilidades sociales	26
2.1.2 Principales causas del déficit en habilidad social	29
2.1.3 Tipos de comportamiento: pasivo y agresivo	30
2.1.4 Importancia del proceso de socialización en la escuela	34
2.1.5 El desarrollo del lenguaje en el proceso de socialización	35
2.2 Modelo pedagógico y constructivismo	36
2.3 La escuela primaria en México. Legislación y objetivos	47
2.3.1 Objetivos que persigue la escuela primaria con la comunicación	49
2.3.2 Propósitos de los programas de español en la escuela primaria en México	50

D

Marco teórico. Perspectiva comunicacional

3	La comunicación oral en la escuela primaria	54
3.1	Precisiones conceptuales	54
3.2	Habilidades comunicativas	56
3.3	Teoría sistémica en la escuela primaria. Aproximación	63
4	El trabajo con grupos	69
4.1	Motivos para integrarse a un grupo	69
4.2	Tipos de grupos	70
4.3	El ambiente físico de los grupos	71
4.4	La estructura grupal: normas, roles y status	72
4.5	Liderazgo	74
4.6	El modelo sistémico de grupos	76
5	Propuesta de intervención	81
	Conclusiones	125
	Bibliografía	126

Introducción

A partir de una problemática particular, el encontrar que para mi práctica docente en escuelas primarias representaba una gran dificultad el interactuar con niños que presentaban actitudes y comportamientos que interrumpían el ritmo de la clase, surge este trabajo. La situación se hacía patente para mí en por lo menos uno o dos alumnos de cada grupo, de diferente grado y distinta escuela en que laboraba. Las características más notables en la actuación de estos niños se presentaban cuando interrumpían el ritmo de la clase por estar platicando, jugando, discutiendo o, en otro tipo de actitud, encontrándose distraídos, poco participativos, aislados socialmente.

Actualmente, al estar cursando el Seminario de Comunicación Educativa en la ENEP Acatlán y ante la posibilidad de realizar el proyecto siendo profesora de grupo o actuando como observador externo, decidí hacerlo de esta última manera por considerarlo más conveniente para mi objetivo. Tengo un gran interés en el tema, ya que tiene total vigencia la inquietud que me producía el déficit en el proceso de socialización de algunos alumnos en la escuela primaria oficial. Y tenía posibilidad de abordarlo de una manera más objetiva que si estaba directamente involucrada en la situación. Desde mi punto de vista, se trataba de algo más que un problema de disciplina, de imponer simplemente la autoridad como profesor. Para mí era importante considerar que estos niños tenían buenas razones para que sus interacciones fueran deficientes.

Mi intención con este trabajo era en primer lugar conocer con mayor profundidad cuáles son las características y el desenvolvimiento de los alumnos con déficits en sus habilidades sociales. Para lograr esto me fue de gran ayuda el particularizar la situación en un grupo de nivel primaria mediante el estudio de caso. El estudio lo realicé en un grupo de quinto grado de la escuela primaria vespertina Nicolás Bravo. Este análisis es lo que conforma el primer capítulo del presente trabajo.

El capítulo dos, titulado el proceso de socialización en el aula, está enfocado en primer lugar a explicar lo que son las habilidades sociales; como se van adquiriendo durante el proceso de socialización del ser humano; las causas principales del déficit en habilidades sociales, la importancia del proceso de socialización en la escuela primaria y como se va desarrollando el lenguaje en el proceso de socialización.

También en el capítulo dos se incluye la teoría constructivista como el eje teórico en el aspecto pedagógico para este trabajo. Esto es con el fin de analizar cual es la conceptualización que se tiene en esa perspectiva del proceso de enseñanza y del origen y desarrollo de la expresión oral, para posteriormente, en otra parte del trabajo, poder integrar sus principios en la propuesta de intervención, dirigida a alumnos de nivel primaria.

Y como el nivel de educación primaria en México tiene ciertas características, normatividad y propósitos en cuanto al desarrollo del lenguaje y la expresión oral mediante los programas de español, la última parte del capítulo se refiere a estas cuestiones.

El capítulo tres constituye el soporte teórico en el aspecto comunicativo del trabajo. Se titula la comunicación oral en la escuela primaria. En el se aborda que es educación, que es comunicación, que es la comunicación educativa y qué y cuáles son las habilidades comunicativas. Finalmente, se aborda la teoría de sistemas, teoría que en lo comunicativo está contextualizado este trabajo.

El capítulo cuatro está dedicado al estudio de los grupos y al final incluye el modelo sistémico de grupos.

Finalmente, la propuesta de intervención se integra en el capítulo quinto.

CAPITULO I

1 Análisis contextual del caso atendido.

1.1 Caracterización de la situación observada.

En la escuela primaria vespertina Nicolás Bravo fue dónde realicé el estudio de caso. Esta escuela tiene 6 grupos, uno por cada grado, atendidos por 4 maestras y 2 maestros, todos egresados de la normal estatal, así como el director de la escuela.

Mi propuesta de intervención surge a partir del estudio de caso que realicé en el grupo de quinto grado de primaria de la escuela Nicolás Bravo. El grupo está formado por 30 alumnos (se inscribieron 32, yéndose 2 alumnos a vivir a otro sitio), de los cuales 13 son niñas y 17 niños. Sus edades van de los 9 a los 13 años.

Mi propuesta se centrará básicamente en desarrollar la comunicación oral en algunos miembros del grupo que presentan déficits en su proceso de socialización.

Las características de los niños con déficits en su proceso de interacción (detectados durante el período de observación) en ese grupo son básicamente:

- Tendencia a un nivel de actividad elevado o muy bajo, que altera el nivel de actividad de los demás y el ambiente en el aula.
- Por lo anterior, tienden a ser percibidos por los otros como desagradables, y a que desentonen con las actividades e intereses tanto de pares como de autoridades.
- Son poco empáticos con los otros, queriendo satisfacer sus propias necesidades sin importarles las de los demás.
- Tienden a comunicarse de forma inadecuada, tomando poco en cuenta los sentimientos y posiciones de los otros. Son en muchas ocasiones agresivos para decir o pedir las cosas, o en el caso opuesto, omiten expresar sus opiniones o peticiones o lo hacen con escasa firmeza, por un sentimiento de minusvalía.

En el caso del grupo tomado como referencia las influencias que ejercen dichos niños en sus pares ocurren cuando se burlan en el momento de que un compañero se equivoca al contestar un ejercicio en grupo, hacen bromas que se les ocurren al estar viendo ciertos temas, desconciertan intencionalmente con ciertos comentarios hechos en voz alta, responden de forma desproporcionada (a veces con golpes) a las observaciones o burlas de sus pares.

Las reacciones de la maestra ante esto son:

- Reprenderlos delante de todos.
- Llamarlos a que pasen al frente a hablar con ella.
- Sentarlos apartados del grupo, junto al pizarrón.
- Informarles a que valor –respeto, honestidad, responsabilidad, justicia, etc., explicados al principio del curso- se cometió falta, para que lo lleven escrito en una cartulina y lo expliquen al siguiente día delante del grupo.

Los niños detectados en déficits en su proceso de socialización manifiestan que sus habilidades sociales son escasas, al no cumplir con formalidades tales como pedir por favor las cosas, saludar al entrar ellos o al oír el saludo de otros, ser amables con los padres de otros compañeros o con otros profesores, y entre ellos mismos al recoger por ejemplo sus mochilas para que no se tropiecen sus compañeros.

La dinámica que se genera en el grupo es de irritación ante la falta de atención de unos hacia otros, de venganza al responder de la misma forma, o de acusarse constantemente con su maestra.

1.2 Condiciones espacio-temporales de la escuela.

La escuela primaria vespertina Nicolás Bravo está situada en el fraccionamiento Valle Ceylán, ubicado en Tlalneantla, Estado de México. Valle Ceylán está rodeado por una serie de conjuntos habitacionales –algunos de carácter social- como

Miraflores, Santa Cecilia, Tabla Honda, San Rafael, San Buenaventura, Izcalli del Río, teniendo Ceylán las particularidades de haber quedado dividido en dos por la construcción de un tramo de la carretera México-Querétaro y ser de carácter residencial. En cada parte de Valle Ceylán se ubicó una escuela primaria oficial – siendo la Diario de México mucho más reciente-, que al inicio funcionaron con instalaciones muy rudimentarias.

Escuela primaria Nicolás Bravo. Crónica.

En un principio, bajo la dirección del profesor Arturo Díaz, el actual director del turno vespertino de la escuela primaria Nicolás Bravo, profesor Jesús López, recuerda que llegó a trabajar en un salón adaptado llamado las caballerizas, porque era un cuarto muy largo en donde se improvisaron cuatro aulas, con paredes de metro y medio de altura que los dividían y por lo tanto se oían las voces del salón vecino. Como no había suficientes salones, algunos profesores iban a dar clases a los garages de las casas que estaban cerca de la escuela. Tampoco se contaba en esa época (1968) con protección alguna, no había reja ni barda y la zona de la escuela ocupaba toda la manzana, no tenía frente, por cualquier lado se podía llegar; enfrente, por la calle de Zacatecas, era un espacio donde no había casas, y se ocupaba para que la comunidad escolar jugara beisbol o futbol, pero era peligroso porque esa área colindaba con la carretera México-Querétaro.

La construcción que constituye actualmente la escuela primaria Nicolás Bravo, y que consta de tres edificios, dos de una planta cada uno y el central con dos plantas, se empezó a construir a finales del año 1968 y se terminó a principios de 1969, con la participación del gobierno estatal, los padres de familia y la compañía CAFPE.

El profesor Arturo Díaz se retiró y en su lugar se presentó la profesora Guillermina Rivera, la cual recibió la escuela ya con reja alrededor. La mayoría de los árboles con que cuenta la escuela, fueron plantados por los niños de sexto año del turno vespertino de esa época. La profesora Guillermina con acuerdo de todos los

profesores de ambos turnos mandó hacer el foro con que cuenta la escuela, adaptó la dirección en la parte superior del edificio central, consiguió que se pavimentará el patio principal de la institución, puso una barda en la parte posterior de la escuela y debajo de las escaleras del edificio central mandó construir la cooperativa escolar.

Después, en el lugar de la profesora Guillermina, por el año de 1987, quedó la profesora Imelda Martínez, con una subdirectora, la profesora Yolanda Rios. La maestra Imelda mandó quitar la reja y se puso en su lugar una barda de tres y medio metros de altura y mandó elevar la barda de la parte posterior de la escuela. También durante su gestión se construyeron nuevos baños y en el lugar donde antes estaban se erigió la biblioteca, se levantó la casa del conserje, se construyó el local de la actual cooperativa y se hicieron en todos los salones estantes de tabique.

En el año de 1993 se formaron dos direcciones: la del turno matutino y la del turno vespertino. El turno matutino fue atendido por la profesora Lourdes Saldivar y el turno vespertino por el profesor Jesús López. Con la colaboración de ambos turnos, se ha conseguido que la escuela cuente actualmente con mobiliario más reciente, se pavimentó el pasillo de entrada a la escuela, se colocó malla ciclónica, se compró un aparato de sonido, una grabadora con baffles, se consiguió una computadora, se compró una impresora y una copiadora.

Al cambiarse la profesora Saldivar de escuela, ocupó la dirección del turno matutino la maestra Ma. Isabel Pérez y la dirección del turno vespertino el profesor Jesús López, los cuales hasta el día de hoy trabajan en estrecha colaboración.

Y no por último menos importante ha sido el trabajo realizado a lo largo del tiempo por los padres de familia, los cuales se han encargado y se encargan cada cierto tiempo de pintar las bardas, podar el pasto, arreglar el huerto escolar, lavar la cisterna y los tinacos, pintar la escuela y hacer limpieza profunda en los salones.

A lo largo del tiempo, y con diversos directores (profesores Arturo Díaz, Guillermina Rivera, Imelda Martínez, Lourdes Saldivar, Jesús López, Ma. Isabel

Pérez) y con la ayuda sostenida de las sucesivas Sociedades de Padres de Familia, tanto la escuela Nicolás Bravo como recientemente la Diario de México, tienen instalaciones bastante amplias, adecuadas y con un buen nivel de mantenimiento. La escuela Nicolás Bravo está rodeada de áreas verdes delimitadas por bardas de concreto, constituyéndose por tres edificios de dos plantas ubicados en forma paralela; el área de sanitarios en un extremo al fondo del terreno y en otro la casa del conserje. Los patios, con piso de concreto, tienen pintadas las zonas de basquetbol y volibol, las áreas verdes están delimitadas por setos vivos y cada salón -hay 13- tiene un área de 5 por 6m². Es una escuela de bella apariencia. así como el fraccionamiento.

De los 30 alumnos del grupo de quinto grado vespertino objeto de estudio, la mayoría vive en las zonas habitacionales de carácter social aledañas a Valle Ceylán, o en una zona marginal a orillas del río que ocupan diversas fábricas para deshacerse de sus deshechos.

El salón de quinto grado está pintado de beige, tiene cortinas verde claro en la segunda hilera de ventanales. En la primera hilera de cristales (perpendiculares al techo), están pegadas varias cartulinas con letreros que dicen responsabilidad, respeto, amabilidad, obediencia, amistad; algunas de ellas repetidas. Todas las lámparas funcionan. Hay un gran revistero de madera junto a la puerta para la diaria actividad del "rincón de lectura". En la pared de atrás hay un pizarrón verde, cubierto en gran parte por láminas producidas durante el trabajo en equipo de ciencias sociales y ciencias naturales. Hay suficientes bancas dobles de madera, acomodadas en cuatro hileras y cubiertas en respaldo y mesa con cubiertas de plástico amarillas para protegerlas de los rayones. Sin embargo, como son pequeñas, los alumnos más altos pueden optar por sentarse en sillas individuales de madera. Sobran asientos. En el salón hay suficiente espacio para que en los trabajos de equipo se giren las bancas y resulte cómodo el trabajo grupal. La maestra no tiene inconveniente en que los que quieran, trabajen directamente en el suelo con sus hojas de rotafolio. Los niños

pueden sacar libremente material -hojas, papel, jabón, libros del rincón, etc.- del estante situado en la parte trasera del salón. La puerta permanece siempre abierta.

1.3 Condiciones socio-culturales.

La mayor parte de los alumnos de quinto grado turno vespertino son ligeramente mayores en edad que los del grupo matutino. La mayoría viven en las zonas que rodean Valle Ceylán. Son de condición económica media o media baja, la mayoría de religión católica. Sus papas tienen por lo menos la primaria. Gran parte de las mamás son amas de casa.

Más adelante se pormenorizará caso por caso (con el nombre cambiado) la situación de cada alumno.

1.4 Condiciones educativas y familiares de los casos identificados.

El grupo de quinto grado de la escuela vespertina Nicolás Bravo está formado por 30 alumnos, 13 son mujeres y 17 varones. Sus edades van de los 9 a los 13 años.

Después de haber efectuado un período de observación en el grupo, los alumnos detectados con déficits en su proceso de socialización son:

Caso 1: Brad

9 años (27-dic-93). Hizo 3 años de kinder en Cuautitlán. Cuando sus papás se separaron, su mamá se vino a vivir con sus abuelitos a Ceylán. Toda su primaria la ha realizado en la escuela Nicolás Bravo vespertina. Aunque se percibe como un niño bastante inteligente (aprende rápido, siempre quiere participar, trabaja bien por escrito) él se percibe como que va regular: de 8.5. Su maestra refiere que, debido a que su mamá trabaja, él se queja de pasar mucho tiempo solo. Ve a su papá cada 8 o

15 días. Por lo visto, fácilmente se le clasificaría como un niño feliz, pero su maestra, que lo conoce más, dice que no es así, que él evidencia tener muchos problemas si se le trata por más tiempo.

Caso 2: Gerardo

10 años. Su papá trabajó en la Secretaría de la Defensa Nacional. Estuvo 3 años en un kinder privado en Ceylán. De primero a tercero estudio en la escuela primaria Nicolás Bravo en el turno matutino. Debido a su conducta, sus papás decidieron inscribirlo –junto con su hermano- en un internado. Ahí estuvo como 8 semanas, teniendo posibilidad de estar en su casa solo los domingos. Gerardo decidió entonces portarse mejor, y así fue como lo regresaron a la Nicolás Bravo. Cuarto y quinto grado ha estado inscrito en la tarde. En apariencia es un niño muy tranquilo y dócil. Sin embargo, todos recuerdan que en este año hizo estallar un cohete en los baños que retumbó por toda la escuela.

Caso 3: Carla

10 años. Cursó un año de kinder en el D. F. Sus papás se divorciaron. Entonces con su mamá (y con su hermana, que antes de cumplir los 15 años decidió irse a vivir con su papá) se fue a vivir 3 meses a Ecatepec. A los 5 años cursó en el kinder Silvina Jardon (que se encuentra a un lado y atrás de la escuela Nicolás Bravo) otro año de kinder. Ellas se vinieron a Ceylán a vivir a casa de su padrastro, con quién dice llevarse bastante bien. Toda su primaria la ha cursado en la escuela Nicolás Bravo vespertina. En primero y segundo obtuvo diplomas, en tercero su promedio fue de 9.7 y en cuarto de 9.0. Aunque todo lo que contó Carla parecía bastante bien, lo que la maestra refirió previa y espontáneamente fue otra historia. Y cuando fue a su salón tras la minientrevista, la maestra comentó que llegó llorosa, como queriendo ella enterarse de lo que había pasado con Carla.

Caso 4: Darío (Mote)

10 años. Estuvo en el kinder 3 años. Cursó primero y segundo grado en la escuela primaria oficial Miguel Bustos Cerecedo en el turno matutino. De tercero a quinto estuvo en la escuela primaria Nicolás Bravo turno vespertino. No conoce a su papá. Como su mamá trabaja como empleada en una farmacia por Garibaldi, la que se encarga de él es su hermana de 21 años. Dice que ella a veces le pega con un gancho, y que la mamá es la que lo defiende de ella. Le gusta estar con su mamá. La maestra reporta que aun no logra entender que es lo que le ocurre a Mote. Que muchas veces lo percibe como fuera de sintonía, como ausente. Que la escuela no es su interés primordial en las horas de clase.

Caso 5: Angélica

11 años. Es una niña muy desarrollada, muy alta y está pasada de peso. Vive en Izcalli Pirámide. Cursó 2 años de kinder en el Silvina Jardon. En primer grado estuvo en la escuela primaria Diario de México, pero reprobó por haber enfermado de hepatitis. Entonces, la inscribieron en la escuela privada Agustín Yañez en Izcalli Pirámide, donde cursó de primero a tercer grado de primaria. Cuarto y quinto grado los ha estudiado en la escuela Nicolás Bravo turno vespertino. En tercero su promedio fue de 9, y en cuarto de 8.

Caso 6: Ayak

10 años. Estuvo en el kinder Silvina Jardon 2 años. Por vivir en Loma Bonita, y no en Ceylán, afirma que le asignaron el turno vespertino en la primaria Nicolás Bravo. Su papá es vendedor de agua. Es un niño muy inteligente, reconocido por su maestra, de buen humor, y dice que todo le gusta.

Caso 7: Fabio

10 años. Tiene 2 hermanos mayores, Eduardo, de 20 años, casado, con dos hijos, y Rosa, de 22 años, con linfoma de Hopkins (cáncer de seno), y que en diversas

ocasiones ha estado hospitalizada por su enfermedad, lo que entristece a Fabio. Su mamá abandonó al papá de sus hermanos mayores porque la golpeaba, incluso ella tiene la marca de cuando se cortó las venas por lo mal que se sentía. Al papá de Fabio también lo abandonó porque tomaba mucho. Al papá de su hermana Verónica (1 año 8 meses), su mamá lo conoció en ferrocarriles, donde él trabaja como nominista. Ella en ferrocarriles –situados en el límite oeste de Valle Ceylán- trabajaba en la limpieza, y gracias a ello pudo inscribir a Fabio en un kinder privado, y que ahí mismo en el Instituto Monterrey cursará de primero a tercero de primaria en el turno matutino. La relación con su padrastro es buena. En Iztacala, en la escuela primaria Melchor Ocampo turno vespertino cursó cuarto grado. Dice que su familia (incluyendo a sus hermanos mayores) en ocasiones está unida, y en otras no, ya que hay desavenencias entre Rosa y Eduardo por su cuñada.

Caso 8: Miguel

10 años. Estuvo en el kinder Silvina Jardón 2 años. Su mamá trabaja en seguros de vida, pero tiene un horario que le permite estar bastante en casa. Su papá es taxista. Toda su primaria la ha hecho en el turno vespertino. Viven en casa de su abuelito (quién dice que es de bastante mal carácter), con su tía -embarazada-, su tío y la hija de ambos, además de los 2 hermanos de Miguel.

Caso 9: Paola

12 años. No fue al kinder. Afirma que como ella quería vivir con su madrina, a los 5 años así lo hizo, yéndose a Teyehualco con ella. Tiene 2 hermanos, Samuel, de 15 años, con quién se lleva más o menos, y Genaro, de 11, con quién se lleva bien, y quien es su compañero ahí en el salón de quinto. Su mamá es conseje de la telesecundaria que se encuentra al lado este de la primaria Nicolás Bravo. Su papá pone anuncios panorámicos. Viven en la conserjería de la telesecundaria. Hasta los 8 años la inscribieron a primer grado. Toda su primaria la ha hecho en el turno vespertino en la Nicolás Bravo. Mencionó que sus promedios han sido de 9.4 para

arriba. Antes de preguntar a los alumnos sobre su trayectoria educativa, se le pidió autorización a la maestra del grupo de quinto año para hacer las preguntas en un rincón del salón, y ella sugirió que se hicieran en un salón aparte, para tener mayor comodidad y para que los otros niños no tuvieran oportunidad de enterarse o estar pendientes de oír las respuestas de sus compañeros. Y cuando se le dio la lista de los alumnos que se quería entrevistar, ella espontáneamente fue dando datos de algunos de ellos.

De Paola comentó que le habían llegado noticias, que ella no quiso investigar mucho, de haber sufrido cierto nivel de abuso por parte de su hermano mayor. Y Paola se distingue por ser bastante agresiva con sus compañeros, sobre todo los mayores (por ejemplo los de sexto grado) y en ocasiones se ha peleado en el patio con algunos de ellos.

Caso 10: Israel

13 años. Estuvo en el kinder más o menos como dos años. (Se percibe de inmediato que habla "raro". Más bien tiene una actitud de un paciente adulto que la actitud de niño o preadolescente manifestada naturalmente en todos los demás). A los 6 años inició su primaria en el turno vespertino. Tuvo dificultades para aprender a leer. Reprobó segundo 2 o 3 veces. Cuando iba en tercero lo pasaron a primero, diciéndole que hasta que aprendiera a leer lo pasaban otra vez a tercero. Tiene 2 hermanos, de 22 y 17 años, con los que dice que hay peleas por cosas que no deben ser. Su papá corta láminas en una fábrica de troqueles cercana, donde antes también trabajaba su mamá. Dice que en quinto año más o menos le entiende a todo lo de la clase. Afirma que no se encuentra enojado con sus maestros por lo que reprobó, sino que fue por él, por lo del lenguaje.

Fue el niño que más honda impresión causó con su entrevista. Y al comentar brevemente con la maestra, por deseo de ella, las percepciones sobre algunos

alumnos, de Israel comentó por su parte que su mamá lo ve bastante, lo ha apoyado mucho y lo ha llevado al psicólogo por su problema.

Caso 11: Lisandro

13 años. Estuvo en el kinder un año. En la escuela primaria Leona Vicario vespertina, ubicada en Santa Cecilia, cursó primero y segundo grados. Después ha estado estudiando en la escuela Nicolás Bravo turno vespertino. Tercer grado lo reprobó. Tiene dos hermanos, de los cuales Refugio, de 10 años, es su compañera en quinto grado. Su papá trabaja arreglando motos en su domicilio.

1.5 Condiciones comunicativas.

Se perciben condiciones comunicativas notablemente buenas (fluidez al hablar, atención al escuchar, contestar exactamente a lo que se pregunta, actitud positiva, inflexión de voz adecuada a la situación, comunicación adecuada con pares y autoridades) de parte de Brad y Ayak.

Con necesidad de atención esmerada (ya que les cuesta contestar exactamente a lo que se les pregunta, a veces necesitan una reformulación, tardan en contestar, son retraídos y/o con tendencia a aislarse, con dificultades para contestar adecuadamente a las preguntas de clase) se detecta sobre todo a Israel y a Mote.

Gerardo, aunque intelectualmente tiene un buen desempeño, presenta problemas de conducta esporádicos pero notables. Su comunicación oral fue percibida más bien como restringida, poco libre, aunque lleva una buena relación con sus compañeros, por ejemplo al trabajar en equipos.

Lisandro, además de continuos disturbios de la clase por su parte, también manifiesta cierto grado de restricción en su comunicación, pudiéndosele ubicar a grandes rasgos como "chico duro y rebelde".

Carla, quién también funciona bien académicamente, es bastante nerviosa y no tiene la costumbre de expresar en sus comunicaciones cosas importantes que opta por guardar, por lo que resulta un tanto difícil interactuar con ella.

Los demás se hallan en el medio de los dos extremos ya señalados, que son o muy buen nivel de desempeño comunicacionalmente hablando, o con necesidad notoria de ayuda en esta área. Para ubicarlos con certeza, se les aplicó guías de observación conteniendo aspectos relevantes para detectar su nivel de comunicación y de socialización, tras entrevistarlos y grabar algunas de sus interacciones.

1.6 Reporte del estudio de caso

I. Caracterización de la situación del caso atendido.

❖ Título del estudio:

Estrategias psicopedagógicas para desarrollar la comunicación oral en niños con déficits en su proceso de socialización.

❖ Objetivo del estudio de caso:

El propósito de aplicar la guía de observación individual fue detectar el nivel de interacción comunicativa en que se encuentran los once alumnos detectados en el período de observación con déficits en su proceso de socialización. Estos alumnos cursan el 5° grado en la escuela primaria vespertina Nicolás Bravo.

❖ Caracterización del sujeto(s) de estudio (informantes clave).

Son once alumnos de 5° grado, con edades que van de los 9 a los 13 años. Son 3 mujeres y 8 varones.

❖ Caracterización de la problemática (objeto del estudio de caso)

Que en el grupo de 5° grado de la escuela primaria vespertina Nicolás Bravo se conviva con niños con déficits en su proceso de socialización dificulta al profesor enseñar y a los alumnos aprender. Esta situación, por un lado (con los alumnos que continuamente rompen la disciplina) resulta en que se consuma tiempo para reestablecerla, y por el otro lado (con los alumnos de escasa participación) que no se logre el nivel de riqueza en la interacción que ellos podrían aportar.

II. Aspectos instrumentales para la recolección de datos

❖ Instrumento seleccionado:

Guía de observación sobre interacción comunicativa.

❖ Descripción del instrumento:

GUJA DE OBSERVACION INDIVIDUAL

NOMBRE _____ GRADO _____ GRUPO _____ EDAD _____

INTERACCION COMUNICATIVA					
Conductas y habilidades a evaluar	1	2	3	4	5
1. Se comunica eficientemente con los otros niños.					
2. Se comunica eficientemente con los adultos.					
3. Busca y ofrece contacto visual para la comunicación.					
4. Participa en interacciones comunicativas ritualizadas: (saludo, despedida, cantos, juegos repetitivos)					
5. Muestra interés en comunicarse en situaciones grupales libres en la hora del recreo, en juegos.					
6. Conoce y utiliza las convenciones orales de cortesía.					
7. Mantiene con facilidad un dialogo con un adulto.					
8. Mantiene con facilidad un diálogo con un niño.					
9. Escucha con atención y respeto					
10. Solicita aclaraciones cuando no comprende lo que le dicen.					
11. Sabe tomar su turno en un diálogo.					
12. Sabe tomar su turno en una conversación de grupo.					
13. Cuando participa en una conversación hace comentarios coherentes.					
14. Ofrece los antecedentes necesarios cuando relata algo.					
15. Hace cambios en su manera de hablar (formal e informal), dependiendo del oyente (familiar, amigo, profesor, etc.)					
16. Hace preguntas apropiadamente.					
17. Sus respuestas son congruentes y precisas.					
18. Sabe como defender su turno para mantenerlo en una discusión de grupo.					

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Es una guía de observación individual que contiene 18 cuestionamientos sobre conductas y habilidades a evaluar sobre la interacción comunicativa que presentan once alumnos de quinto grado en la escuela primaria vespertina Nicolás Bravo detectados previamente con déficits en su proceso de socialización.

❖ Aspectos que se midieron:

Nivel de interacción comunicativa en que se encuentran los 11 alumnos.

III. Precisiones operativas durante la recolección de datos:

La escuela primaria vespertina Nicolás Bravo fue elegida para el estudio de caso por su cercanía a mi lugar de residencia, por que fue la primera escuela en la que trabajé, por lo que estoy familiarizada con todas sus particularidades y por haber trabajado antes con el actual director, lo que me facilitó el poder acceder a ella ahora como observadora.

En un principio estaba planeado trabajar con un grupo de tercer (grado en el que más experiencia tengo), pero por el número actualmente limitado de alumnos en el grupo de tercero de la escuela (18) y por que la actual profesora tiene, debido a características personales, un fuerte dominio sobre el grupo, se decidió efectuar el estudio en el grupo más numeroso del turno vespertino (30 alumnos) y reportado (por la profesora de tercer grado, que el año pasado tuvo a su cargo a los alumnos de cuarto), como un grupo bastante difícil.

Ya ante la profesora de quinto grado, se le pidió autorización para una semana de observación y posterior aplicación de instrumentos psicopedagógicos individuales a los alumnos detectados en la fase de observación con déficits en su proceso de socialización, a lo que accedió con gran amabilidad.

Los sujetos ante la observación, y según el reporte de la profesora de quinto grado, estuvieron más atentos, más participativos y con mejor conducta de la habitual durante el período de observación.

Al aplicar los instrumentos (que inicialmente fueron las escalas Reynell para medir el nivel de comprensión verbal y lenguaje expresivo, y que requerían como materiales para su suministro de numerosos juguetes colocados sobre un escritorio) la mayoría de los alumnos mostraron gran entusiasmo e interés en realizarlo, y durante la hora del receso algunos de ellos entraban al salón donde se aplicó para rogar su inclusión en el estudio.

Los once niños elegidos pusieron gran atención durante el proceso y un buen nivel de esfuerzo en la realización. Esto tanto para las escalas Reynell (que desafortunadamente se tuvieron que descartar por no contar con los elementos suficientes para su calificación) como para las guías de observación sobre interacción comunicativa.

La aplicación de los instrumentos se realizó en un salón del edificio desocupado durante el turno vespertino, con el escritorio como área de trabajo y sillas a su alrededor.

IV. Análisis e interpretación de datos:

Escala de puntuación empleada:

El alumno:

- 1= Nunca utiliza esta habilidad
- 2 = Muy pocas veces
- 3 = Algunas veces
- 4 = A menudo
- 5 = Siempre

Resultados:

En escala descendente los alumnos quedaron con la siguiente evaluación:

NOMBRE DEL ALUMNO	PUNTAJE	CALIFICACIÓN
Brad	79	8.77
Ayak	76	8.44

Paola	65	7.22
Fabio	63	7.0
Carla	63	7.0
Lisandro	60	6.66
Gerardo	59	6.55
Angélica	56	6.22
Miguel	55	6.11

Darío	52	5.77
Israel	48	5.33

De acuerdo con los resultados obtenidos, y como ya se había mencionado al inicio en el apartado de contextualización, los alumnos con un notable nivel de interacción son Brad y Ayak.

Los que necesitan gran apoyo en cuanto a nivel de interacción comunicativa son Israel y Darío.

De acuerdo a los criterios de evaluación por norma que se decidió adoptar, los seis alumnos detectados con más bajo nivel de interacción comunicativa (Israel, Darío, Miguel, Angélica, Gerardo y Lisandro) serán los alumnos sujetos a intervención.

CAPÍTULO II

2 El proceso de socialización

El "aprender a vivir juntos, el aprender a vivir con los demás" (Delors 1996: 104) en un ambiente en que se respeten las diferencias y se aprecien e incluso se aprovechen éstas para mejorar el quehacer cotidiano ciertamente es un logro muy deseable en cualquier esfera, y específicamente, circunscribiéndonos a nuestro tema, en el proceso de socialización que se da en la escuela primaria en México.

2.1 Las habilidades sociales y el proceso de socialización

Para el desarrollo de las diferentes partes de que consta este trabajo, y por ser tan importante por la naturaleza de la temática a abordar, es necesario en principio definir cómo se entenderá proceso de socialización y qué son las habilidades sociales.

Según el diccionario Porrúa (1987: 605), el término **proceso** se refiere al conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno. En otra acepción, es el conjunto de las etapas un fenómeno en evolución.

Socialización por su parte se refiere al logro de la adecuada interacción del individuo con otros: *Socialización es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad (Vander cit pos. León en Psicología social, p.44).*

En este trabajo, se entenderá por proceso de socialización al desarrollo permanente de la adquisición de conocimientos sobre como convivir y tratar a los otros: "Devenimos humanos a través del **proceso de socialización**, gracias al cual adquirimos, en relación con otros, los conocimientos, las capacidades, las normas y valores prevalentes en nuestra sociedad, al objeto de que podamos participar activa y eficazmente en la misma."(León 1998: 45).

El adquirir las habilidades sociales en una secuencia progresiva en la vida del individuo y en contacto con su entorno es lo que compone el proceso de socialización.

Las *habilidades sociales* son consideradas como un conjunto de comportamientos interpersonales complejos. El término **habilidad** nos indica que no se trata de un rasgo de personalidad sino más bien de un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos. (Luca 2001:141). Las habilidades son características de una persona que indican su poder físico o mental para desarrollar ciertas tareas dentro de un determinado campo de desempeño (s.l.).

Las *habilidades sociales* son clases de respuesta, es decir, un conjunto de conductas pertinentes para percibir, entender y responder de forma adecuada a las demandas del medio social (León 1998: 435).

Dichas conductas implican que la conducta del individuo debe ser útil y eficaz para desempeñar las siguientes funciones: a) conseguir alentadores o reforzadores en situaciones de interacción social, b) mantener o mejorar las relaciones interpersonales, c) impedir el bloqueo del reforzamiento social y d) mantener la autoestima.

Los requisitos a establecer para que una serie de respuestas puedan ser consideradas como habilidad social son:

1° Las habilidades sociales implican capacidades de actuación que se manifiestan en situaciones de interacción social; tales capacidades son adquiridas.

2° Se trata de comportamientos orientados a la obtención de distintos objetivos o refuerzos, bien del entorno (materiales y sociales), bien personales (autorrefuerzo). Dichos comportamientos han de estar bajo el control de los individuos (excluyéndose, por tanto, acciones fortuitas, así como acciones no deseadas), y deben realizarse teniendo en cuenta, tanto a los interlocutores (permitiendo que aquellos empleen

también sus propias habilidades y recursos) como el contexto social en que acontecen (deben tenerse en cuenta criterios de aceptación y adecuación social).

3° Los sujetos han de adecuar el comportamiento a sus objetivos y a las exigencias de su situación.

4° Las habilidades sociales deben combinar en forma adecuada tanto componentes de comportamiento (por ejemplo, solicitar verbalmente a nuestro interlocutor que modifique su comportamiento para con nosotros), como cognitivos (por ejemplo, determinar cuál es el momento oportuno para formular nuestra petición) y fisiológicos (por ejemplo, mostrar el estado emocional apropiado a la situación), adecuadamente. (León 1998: 436).

Las *habilidades sociales* se han descrito (Cooper, 2000, p. 197) como el nexo entre el individuo y su entorno, o las herramientas usadas para iniciar y mantener las relaciones interpersonales vitales. Los siguientes son siete componentes esenciales para una comprensión funcional de esas habilidades sociales.

- Se adquieren primariamente a través del aprendizaje (o sea, observación, modelización, ensayo y retroalimentación). Es decir, las habilidades sociales se consiguen a través de un proceso permanente de adquisición de conocimientos sobre como convivir y tratar a los otros: *el proceso de socialización*.
- Comprenden unos comportamientos específicos y discretos, tanto verbales como no verbales. Las actitudes precisamente referidas a sobre como estar con los otros no solo se expresan hablando, sino con toda la gama de expresiones que el cuerpo tiene para comunicarse.
- Suponen una iniciación eficaz y apropiada, y buenas respuestas. Para que las habilidades sociales se vayan perfeccionando, el individuo que las pone en practica necesita percibir desde un principio su finalidad y obtener contestaciones que correspondan al mensaje emitido cada vez.

- Maximizan el refuerzo social. Las habilidades sociales tienen una connotación de reciprocidad: se reproducen a partir de su aparición, con la aprobación de la sociedad.
- Son interactivas por su propia naturaleza y engloban tanto respuestas eficaces como apropiadas. Promueven por sí mismas el intercambio entre los individuos, y automáticamente provocan el mismo grado de respuesta positiva.
- El rendimiento de la capacidad social viene influenciado por las características del entorno. En cuanto más apreciadas por el medio social en que vive el individuo sean las habilidades sociales, más tenderá él a reproducirlas, y a la inversa si son poco utilizadas.
- Los déficits y los excesos del rendimiento social pueden especificarse y destinarse a intervención. Existen procesos correctivos cuando las habilidades sociales se manifiestan en cantidad inadecuada.

Así pues, las habilidades sociales son conductas aprendidas que afectan a las relaciones interpersonales con los iguales en edad y con los adultos. Es importante el que no se las considere como rasgos globales de la personalidad. Más bien, deben ser conductas discretas, situacionalmente específicas, que se verán afectadas por la edad de una persona, su sexo, su *status* social y la interacción con los demás.

2.1.1 Como se aprenden las habilidades sociales: desarrollo del proceso de socialización

El proceso de socialización, entendido como el conjunto de las fases que llevan a una adecuada interacción del individuo con otros, es un fenómeno en evolución, que comienza desde el momento en que el ser humano tiene relación con otros seres humanos. En el proceso de socialización, si éste se va desarrollando adecuadamente, el individuo va adquiriendo gradualmente las habilidades sociales que le permitirán

asumir acciones aprobadas por los demás, a ser valorado, disfrutar las relaciones con otros, conseguir algo determinado, etc.

La infancia es un período crítico para el aprendizaje de las habilidades sociales y desde la teoría del *aprendizaje social*, las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas (Kelly 1987: 28).

Los modelos de adquisición de las habilidades sociales que explican su aprendizaje son los siguientes:

- El fortalecimiento directo

Un primer mecanismo es explicado por la experiencia directa del sujeto, es decir, por el *historial de aprendizaje* de cada persona. Ya desde la primera infancia los niños aprenden aquellas conductas que permiten prever consecuencias agradables en el ambiente que les rodea.

Un segundo mecanismo es explicado por la especificidad de las circunstancias en las que se producen las interacciones sociales y el reforzamiento que se produce explica la adquisición de las habilidades sociales. Las contingencias de motivación o de reforzamiento del sujeto también explican un mecanismo de adquisición de las habilidades sociales.

- Aprendizaje por observación (modelado).

Los niños y adolescentes "desarrollan nuevas competencias para manejar las situaciones observando cómo viven los modelos que les rodean: padres, hermanos, amigos, compañeros, etc.; es en esa observación cómo puede obtenerse un conocimiento inicial de las habilidades sociales sin poseer previamente una experiencia personal de aprendizaje en situaciones relevantes" (Ibid. p. 34).

Además de estos modelos a los que se les podría denominar como 'vivos', existen otros canales de imitación tales como las representaciones de la realidad. Tal es el

caso de las imágenes (video, televisión, cine...) en la que los personajes de diversas situaciones se convierten en modelos de imitación sobre como interactuar en situaciones sociales.

■ Retroalimentación personal.

Otro mecanismo de adquisición de las habilidades sociales es el referido al *feed back* o reforzamiento social proporcionado por nuestros interlocutores. En un contexto social la retroalimentación recibida se refiere a la información por medio de la cual el interlocutor nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Como consecuencia de ello, ajustamos nuestra conducta en función de ello. El tipo de *feed back* proporcionado puede ser *negativo* o *positivo*. El *feed back* proporcionado también puede ser de carácter explícito o implícito. En el primer caso se se expresa verbal o gestualmente la valoración positiva o negativa que hace nuestro interlocutor de lo que decimos o hacemos. Si es de carácter implícito deberemos adivinar o inferir que efecto produce nuestra conducta en la otra persona. Ibid. p. 38.

El grado de familiaridad del interlocutor determina que recibamos mayor o menor *feed back*; con amigos y familiares es más frecuente expresar retroalimentación (positiva o negativa) y en la medida en que se interactúa con otras personas con menor familiaridad se produce menor retroalimentación.

■ Las expectativas cognitivas.

De acuerdo al resultado obtenido en experiencias similares en ocasiones anteriores, el sujeto desarrollará una expectativa *favorable* o *desfavorable* de afrontar una determinada situación social. Las expectativas positivas se adquieren como resultado de experiencias exitosas y las expectativas negativas o desfavorables se adquieren como resultado de las dificultades sufridas en situaciones embarazosas y se mantienen por cogniciones de fracaso sobre el momento en que se efectuaron.

2.1.2 Principales causas del déficit en habilidad social

Existen básicamente dos modelos explicativos de la inhabilidad social en la infancia y adolescencia (Monjas, citado por Luca:2001:38): uno es el modelo de déficit (que es el que se ha retomado para este trabajo) y otro el modelo de interferencia, al que solo se le dará una breve revisión.

Según el **modelo de déficit de habilidades**, los problemas de competencia social se explican porque el sujeto no cuenta en su repertorio con las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal, el sujeto no sabe porque nunca lo ha aprendido. En psicología infantil este ha sido el modelo explicativo más utilizado y del que se han derivado múltiples acercamientos de enseñanza de esas habilidades que el sujeto no tiene en su repertorio.

Las habilidades sociales se van aprendiendo por imitación y por motivación externa. Es decir, por lo que nos han transmitido como modelos de comportamiento y como motivos de premios o reprensión de los padres, amigos, medios de comunicación, etc.

En el caso de que un niño presente problemas en su proceso de socialización, el déficit en habilidad social puede ser causada por diferentes motivos:

- *Castigo sistemático a las habilidades sociales*: recriminaciones, prohibiciones, etc.
- *Falta de motivación suficiente a las habilidades sociales*. Puede ocurrir que las habilidades sociales no hayan sido sistemáticamente castigadas, pero tampoco suficientemente valoradas. La persona en este caso no ha aprendido a apreciar este tipo de conducta como algo positivo.
- *La persona no ha aprendido a valorar la motivación social*: si a una persona le son indiferentes las alabanzas, sonrisas, simpatía y muestras de cariño de los demás, no hará ninguna acción encaminada a ganarse ningún aspecto en este sentido.

- o *La persona obtiene más motivación o refuerzo por mostrar inhabilidad social o conductas agresivas:* este es el caso de la persona tímida, indefensa, a la que siempre hay que estar ayudando o apoyando. El refuerzo que obtiene (la atención) es muy poderoso. En el caso de la persona agresiva, a veces el refuerzo (por ejemplo ganar una discusión o conseguir lo que se quiere) llega más rápidamente, a corto plazo, si se es agresivo que si se practican las habilidades sociales.
- o *La persona no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que debe emitir una respuesta concreta:* la persona a la que los demás consideran una "plasta" o "pesada" está en este caso. Esta persona no sabe cuándo su presencia es aceptada y cuándo no, en qué casos se puede insistir mucho en un tema y en cuáles no; o cuando es mejor estar serio ó tomar algo a broma.

El **modelo de interferencia** también llamado "déficit de ejecución" explica como el sujeto tiene determinadas habilidades pero no las pone en juego porque factores emocionales, cognitivos y/o motores interfieren con su ejecución. Entre las variables que interfieren están: pensamientos depresivos, pobre habilidad de solución de problemas, inadecuadas habilidades para ponerse en el lugar del otro, bajas expectativas de autoeficacia, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, autoafirmaciones negativas, creencias irracionales, atribuciones inexactas. Según este modelo, la conducta manifiesta no es necesariamente un indicador de la competencia social. El sujeto puede saber como comportarse pero no hacerlo por ansiedad o ideas irracionales.

2.1.3 Tipos de comportamiento: Pasivo y Agresivo

Existen dos tipos básicos de comportamiento que presentan las personas con déficits en su proceso de socialización: el pasivo y el agresivo.

Pasividad o retraimiento

La persona con déficit en su proceso de socialización, socialmente retraída, se describe como aislada, tímida y pasiva. Su comportamiento se caracteriza por un bajo nivel de contacto social, inhibición y poca popularidad entre sus compañeros. Presenta deficiencias en las actitudes eminentemente sociales, no sabe como mantener una conversación, integrarse en un grupo, tomar decisiones, arreglárselas cuando lo dejan de lado, responder con convicción o enfrentarse con los mensajes contradictorios. Tiene dificultades para expresar o recibir disculpas, quejas o instrucciones.

Este tipo de respuestas pasivas puede crear sentimientos de insuficiencia, inferioridad, timidez, apocamiento, ansiedad, hipersensibilidad, aislamiento, depresión e incompetencia. (Martín *cit. pos.* Luca en *Programa de habilidades sociales en la escuela secundaria obligatoria*, p.33). La conducta pasiva es un estilo de huida y también de sumisión, no obstante la conducta de timidez abarca más allá de la pasividad y la inhibición en las interacciones.

Sus características se aprecian en el siguiente listado:

Comportamiento externo		
-volumen de voz bajo	- huida del contacto ocular	-inseguridad para saber
-habla poco fluida	- mirada baja	qué hacer y decir
-bloqueos	- tartamudeos	-postura tensa, incómoda
-tartamudeos	-cara tensa	-frecuentes quejas a
-vacilaciones	-dientes apretados o	a terceros: "X no me
-silencios	-labios temblorosos	comprende y Z es un
-muletillas	- manos nerviosas	egoísta que se aprovecha
	-onicofagia (hábito de mor-	de mí...".
	derse las uñas).	

Patrones de pensamiento

- | | | |
|---|--|--|
| -consideran que así evitan molestar u ofender a los demás | -"lo que yo sienta o piense o desee, no importa" | -es necesario ser querido y apreciado por todo el mundo |
| -son personas sacrificadas | - "Importa lo que tú sientas, pienses o desees" | -constante sensación de ser incomprendido, manipulado, no tenido en cuenta |

Sentimientos

- | | | |
|-------------------------------------|--|------------------|
| -impotencia | -deshonestidad emocional (pueden sentirse | -ansiedad |
| -mucha energía mental, poca externa | agresivos, hostiles, etc. pero no lo manifiestan y a veces, no lo reconocen ante sí mismos). | -frustración |
| | -frecuentes sentimientos de culpabilidad | -baja autoestima |

Agresividad

Este tipo de comportamientos se encuentran en el extremo opuesto a los sujetos pasivos. Se trata de personas con excesos en sus formas de actuar, agresivas, no cooperativas, que violan o ignoran los derechos de los demás. Su conducta puede incluir actos de violencia verbal y física, burlas, provocaciones, peleas, discusión sobre conflictos ya resueltos, destructividad, irritabilidad, belicosidad, desafío a la autoridad, irresponsabilidad, necesidad de llamar la atención, bajos niveles de sentimiento de culpabilidad, etc.

Además, el alumno agresivo carece de capacidad para ejercer control sobre sí mismo, negociar, pedir permiso, evitar situaciones conflictivas, comprender los sentimientos de los demás y enfrentarse con reacciones negativas.

Su manera cotidiana de actuar tiende a traducirse en constantes conflictos con los padres, compañeros e instituciones sociales. El alumno agresivo hace uso de la fuerza física, psicológica o emocional, violando frecuentemente los derechos y sentimientos de los demás.

A la larga los compañeros terminan evitando a este tipo de alumnos, excluyéndolos de experiencias de aprendizaje positivo con los demás. Además, parece probado que manifiestan un mayor nivel de fracaso escolar y que son sujetos con una adaptación poco satisfactoria en la vida adulta. Sus características aparecen en la siguiente lista:

Comportamiento externo		
-volumen de voz elevado	-contacto ocular retador	-tendencia al contraataque
-a veces habla poco fluida	-cara tensa	-utilización de insultos y
por ser demasiado preci-	-manos tensas	amenazas
pitada	-interrupciones	-postura que invade el
-habla tajante		espacio del otro
Patrones de pensamiento		
-"ahora sólo yo importo. Lo	-piensan que si no se com-	-pueden darse las creencias:
que tú pienses o sientas	portan de esta forma son	"hay gente mala y vil que
no me interesa".	excesivamente vulnerables	merece ser castigada";
	-lo sitúan todo en términos	"es horrible que las cosas no
	de ganar-perder	salgan como a mí me gus-
		taría que saliesen"

Sentimientos		
-ansiedad creciente	-baja autoestima (si no, no se defenderían tanto)	-enfado cada vez más constante y que se extiende a cada vez más personas y situaciones
-soledad	-sensación de falta de control	
-sensación de incomprensión	-frustración	-honestidad emocional: expresan lo que sienten y "no engañan a nadie".
culpa		

2.1.4 Importancia del proceso de socialización en la escuela.

Es la escuela el lugar donde los individuos, en la época actual, pasan con otros, de manera obligada –por razones sociales, de economía, etc.- buena parte de su vida interactuando en períodos prolongados, y la escuela ha sido por ello un lugar propicio para investigar como afecta la deficiencia en su proceso de socialización al individuo. Revisemos un poco algunas investigaciones.

De acuerdo a Cooper (2000, p. 198) la bibliografía de su investigación demuestra convincentemente que los niños que presentan déficits en cuestiones de habilidad social parecen experimentar tanto a corto como a largo plazo consecuencias negativas (rechazo de compañeros y maestros, no poderse comunicar satisfactoriamente con los otros, etc.); cuyas características resultarán precursoras de problemas más severos en la adolescencia y edad adulta. Los déficits en habilidad social se han relacionado asimismo con numerosos problemas en el ajuste al entorno normal del aula. Los alumnos socialmente impopulares han presentado una carencia respecto a satisfacer sus necesidades de comunicación, cooperaciones, respuesta positiva ante los iguales o compañeros y el cómo hacer amigos.

Cooper (2000, p. 199) cita a Coie contestando empíricamente a la pregunta :¿A quién habría de considerarse necesitado de intervención? ¿quién necesitaría ayuda? Y responde que la agresión y huida sociales, o aislamiento, son los dos criterios que, en materia de comportamiento, suelen utilizarse más para identificar a los alumnos con riesgo. Coie concluía (tras analizar investigaciones anteriores), que la evidencia mostraba que los niños que se ven activamente rechazados por sus iguales son el grupo que mayor peligro tienen de caer en futuros problemas; los rechazados tienden a continuar padeciendo el rechazo, tanto a través del tiempo como al entrar en nuevos grupos de compañeros. Debido a que son los mismos problemas –conducta provocadora y disruptiva- los que caracterizan sus interacciones, tanto en las antiguas como en las nuevas situaciones, esos niños rechazados corren mayor riesgo a problemas exteriores y de actuación, y se verán asaltados por sentimientos de menor autoestima y de soledad.

2.1.5 El desarrollo del lenguaje en el proceso de socialización.

Cuando ingresa a la escuela primaria, el niño ya ha transitado un gran trecho en su recorrido lingüístico; es capaz de comprender y producir sus propios mensajes, aunque sus habilidades no estén totalmente desarrolladas. Ya está próximo a poder comunicarse eficientemente, ya que a su manera y nivel utiliza una serie de “códigos” paralingüísticos (gestos, posturas, actitudes, etc.) con bastante fortuna, pues logra hacerse entender y establecer contacto (Hargreaves, 1986, p. 19).

Las habilidades relacionadas con el uso del lenguaje (por ejemplo la adecuada articulación de sonidos inteligibles para su cultura, el tener un claro significado de las palabras que usa, un nivel adecuado en su volumen, uso de un vocabulario suficiente, etc.) se establecen en todos los niños normales alrededor de los siete años. Es importante lo que haya acontecido previamente -por ejemplo si asistió al preescolar, si los adultos de su entorno le procuraron oportunidades de entablar frecuentes conversaciones con otros niños y/o con ellos, etc.- factores que afectaran su desarrollo y aprendizaje ulteriores.

Y también en el proceso de socialización –"término empleado para describir el proceso de crecimiento en el cual los niños aprenden las normas de su sociedad y adquieren sus propios valores, creencias y características personales distintivas" (León 1998:43)- del niño de primaria han ocurrido muchos avances. Desde su nacimiento empieza a relacionarse con otros –principalmente con los miembros de su familia-, primero de manera muy elemental, pero en un proceso indispensable, ya que sin la intervención de los otros un bebé no sobreviviría. Poco a poco el infante se va dando cuenta y adoptando una serie de comportamientos hacia los otros que va aprendiendo de su entorno e interiorizando. Comprende que no se trata de igual manera a un hermanito que a un adulto, a un padre que a un desconocido, a un anciano que a un dependiente en una tienda. Conforme va creciendo, se va relacionando –y aprendiendo sobre la marcha el cómo hacerlo- con una serie de personas que pertenecen a su entorno: parientes cercanos, amigos de la familia, sus vecinitos, gente que le proporciona a la familia bienes y servicios, autoridades públicas, etc. Y entonces, el proceso de socialización se va dando simultáneamente al proceso del desarrollo del lenguaje y en general al proceso de aprendizaje en el niño.

Muchas son las teorías que hablan sobre el desarrollo del niño, su proceso de adquisición del lenguaje y su proceso de aprendizaje. Se analizará a continuación la teoría constructivista, visión dentro de la cual está inserto este trabajo.

2.2 Modelo pedagógico y constructivismo

Existen diversas hipótesis que analizan la estrecha relación entre el desarrollo lingüístico del niño y su desarrollo cognitivo. Pero antes de abordar el tema, aclararemos a que se llama modelo pedagógico, desarrollismo pedagógico y definiremos al constructivismo.

Se entiende por *modelo* al instrumento analítico usado para describir, organizar y entender los fenómenos sociales en su estructura, funcionamiento y desarrollo

histórico. Cabe aquí mencionar que los pedagogos, tanto clásicos como modernos, en sus respectivos modelos (tradicional, conductista, socialista, etc.), se han preocupado por responder, al menos, a estas cinco interrogantes fundamentales: **a)** qué tipo de hombre interesa formar; **b)** cómo o con qué estrategias técnico metodológicas; **c)** a través e qué contenidos, entrenamientos o experiencias; **d)** a qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación, y **e)** quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno. A estas interrogantes invariantes, se han dado respuestas que en cada obra pedagógica cambian, asumiendo distintos valores dependiendo la multiplicidad del contexto sociohistórico y cultural en que hayan surgido, dando así origen a múltiples combinaciones dinámicas a las que se les denomina modelo pedagógico. (Flórez, 1994, pp. 153-174).

El siguiente cuadro nos muestra los elementos más importantes del modelo desarrollista.



**TESIS CON
LALLA DE ORIGEN**

En el modelo desarrollista o también conocido como desarrollismo pedagógico, la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la

etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. En el desarrollismo pedagógico, el maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de las estructuras mentales del niño. (Florez Ochoa, 1994, pp. 164-169).

Esto resulta importante en cuanto que la propuesta de intervención resultante de este trabajo, y de acuerdo con la postura constructivista, no tiene tanta relevancia por su contenido en sí sino por constituir una forma de facilitar a los alumnos de quinto año de de la escuela primaria Nicolás Bravo el desarrollar sus facultades de comunicación, de socialización y también intelectuales, ya que todas están vinculadas.

Como ya se mencionó, la postura pedagógica que se asumirá para este trabajo es el **constructivismo**, que se encuentra inscrito dentro del desarrollismo pedagógico. Esta postura es seleccionada en la actualidad para ser la línea rectora en la educación primaria en México, ya que: "Por la preocupación de mejorar la calidad de la educación, surge la Modernización Educativa, que sustenta sus nuevos programas en la concepción constructivista". (SEP 2001: 21).

"Lo que plantea el constructivismo es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. Es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona. Por esto el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos, de datos y experiencias aisladas. Por el contrario, el desarrollo del individuo en formación es el proceso esencial y global en función del cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular".(Flórez 1995: 235).

Principales teorías sobre aprendizaje y adquisición y desarrollo del lenguaje dentro del constructivismo.

César Coll afirma que "la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo., la psicología sociocultural vigotskiana, entre otras. A pesar de que los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares". (Díaz Barriga 2000: 28).

Los siguientes, son algunos principios que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la concepción constructivista.

PRINCIPIOS EDUCATIVOS ASOCIADOS CON UNA CONCEPCION CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA.

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.

- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar; y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos. (Díaz Barriga 2000: 36).

A continuación se expondrán brevemente las principales líneas de pensamiento de tres destacados exponentes del constructivismo: Piaget, Vigotsky y Ausubel.

Piaget

Piaget es especialmente importante de incluir en este trabajo ya que su teoría sobre el desarrollo del proceso del pensamiento del niño (y la construcción del lenguaje) resulta de gran relevancia de revisar para cualquier persona que esté involucrado de alguna forma en el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños, tarea en que estamos implicados en este trabajo.

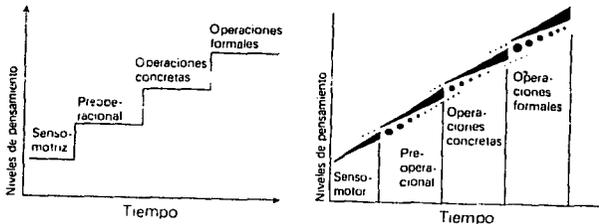
Jean Piaget, con sus investigaciones psicogenéticas, define con precisión las etapas sucesivas a través de las cuales el niño va construyendo sus nociones, sus conceptos y sus operaciones lógico-formales, como lo muestra el cuadro siguiente:

Etapas del desarrollo según Piaget

<p>Senso-motor (0-2años)</p>	<p>Preoperacional (2 a 7 años)</p>	<p>Operaciones concretas (7 a 11 años)</p>	<p>Operaciones formales (11 a 15 años)</p>
<p>Período de entrada sensorial y coordinación de acciones físicas.</p>	<p>Período del pensamiento representativo y prelógico.</p>	<p>Período del pensamiento lógico concreto (número, clase, orden).</p>	<p>Período del pensamiento lógico ilimitado (hipótesis, proposiciones).</p>
<p>Combina reflejos primitivos dentro de patrones repetitivos de acción.</p> <p>Al nacer, el mundo del niño se reduce a sus acciones.</p> <p>Al primer año reconoce los objetos cuando se encuentran fuera de su percepción.</p> <p>Conducta dirigida a un objetivo.</p> <p>No es capaz de representaciones internas (pensamiento). Aunque refleja una especie de lógica de las acciones.</p> <p>No hay lenguaje, la inteligencia es preverbal.</p>	<p>Descubre que algunas cosas pueden tomar el lugar de otras. Las formas de representación son: la imitación, el juego simbólico, la imagen mental y el rápido desarrollo del lenguaje hablado.</p> <p>La habilidad infantil para pensar lógicamente esta marcado con una cierta inflexibilidad; algunas limitaciones de este periodo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incapacidad de invertir mentalmente una acción física para regresar un objeto a su estado original. - Incapacidad para retener mentalmente cambios en dos direcciones al mismo tiempo (centración). - Incapacidad para tomar en cuenta otros puntos de vista 	<p>Capaz de mostrar el pensamiento lógico ante los objetos físicos.</p> <p>Una capacidad de reversibilidad le permite invertir mentalmente una acción que antes solo había llevado a cabo físicamente. Capaz de retener mentalmente dos o más variables.</p> <p>Se vuelve más sociocéntrico.</p> <p>Capaz de pensar en objetos ausentes apoyado en imágenes vivas de experiencias pasadas.</p> <p>El pensamiento infantil está limitado a cosas concretas en lugar de ideas.</p>	<p>Es capaz de pensar más allá de la realidad. Capaz de manejar a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones en vez de objetos concretos.</p> <p>Puede considerar muchas soluciones a un problema. El pensamiento es autoconsciente deductivo. Se emplean reglas abstractas para resolver diversas clases de problemas.</p>

Sin embargo, estos períodos no son estáticos, sino que, siendo el desarrollo un proceso gradual, "las estructuras construidas por el niño en un período determinado llegan a ser integradas a las nuevas estructuras del período siguiente". (J. Piaget *cit. pos*, Labinowicz en *Introducción a Piaget*, p.88). Esto se aclara con el siguiente esquema, el *modelo de períodos superpuestos del desarrollo intelectual*, que incorpora las dos naturalezas de dicho desarrollo, la continua y la discontinua. Así, los niños parecen estar en constante transición, respondiendo en formas que caracterizan a más de un período. Sin embargo, en cada período hay un incremento constante de una forma característica de pensar después de la novedad de su primera aparición. (Ibid. p. 88).

PERIODOS SOBREPUESTOS DE DESARROLLO CONTINUO, EN LUGAR DE PERIODOS ESTATICOS



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Piaget sostiene que el "desarrollo se produce no simplemente por la dialéctica maduración-aprendizaje, sino por un proceso más complejo que abarca y articula cuatro factores principales: maduración, experiencia, interacción social y equilibración" (s.l.).

La *maduración* se refiere a la relación existente entre las habilidades motoras y perceptivas con las estructuras mentales, que estarán más organizadas conforme

más edad tenga el niño y que no alcanzan su madurez total hasta que el niño cumple los 15 o 16 años. (Labinowicz, p. 42).

Así, Piaget afirma que ningún sujeto recibe información pasivamente. Ningún mensaje ni material nuevo se incorpora al sujeto si éste no activa las estructuras previas adecuadas para procesarlo, para asimilarlo. Nada se puede enseñar con alguna eficacia si no se apoya en esquemas previos que posee el aprendiz de antemano. Ninguna respuesta o conducta individual es copia ni reproduce pasivamente el estímulo exterior de algún maestro o manual. El verdadero aprendizaje humano es una transformación de esos estímulos iniciales, producto de las operaciones mentales del aprendiz sobre tales estímulos.

Supuesto un proceso de maduración biológica normal, la experiencia más importante, según Piaget, para el pensamiento cognitivo es la acción propia, la *experiencia* que el sujeto obtiene de las acciones que él mismo ejerce sobre otros objetos naturales o culturales. "Cuanta más experiencia tenga un niño con objetos físicos de su medio ambiente, más probable es que desarrolle un conocimiento apropiado de ellos". (Ibid. p. 43).

Interacción social: Conforme crezcan las oportunidades que los niños tengan de actuar entre sí, con compañeros, padres o maestros, más puntos de vista escucharán. Esta experiencia estimula a los niños a pensar utilizando diversas opiniones y les enseña a aproximarse a la objetividad. Un tipo de interacción así es también una fuente importante de información acerca de las costumbres, nombres, etc., que constituyen el *conocimiento social* (Ibid. p. 45).

Respecto al factor de *equilibración*, se trata de la búsqueda interna de nuevos niveles y reorganizaciones de equilibrio mental, después de cada alteración cognoscitiva provocada desde el exterior o autoprovocada. Se trata de un juego de compensaciones activas, de la restauración reiterada del equilibrio, como un proceso de autorregulación interior que permite que el sujeto vaya procesando y eliminando

las contradicciones, las incoherencias, los desfases y los conflictos que se presentan en la asimilación del nuevo material". (Flórez 1994: 235)

En cuanto al *lenguaje*, Piaget (1956, *Seis estudios de psicología*, pp. 65-66) sostiene que es el pensamiento el que posibilita el lenguaje. Piaget se preocupa por el desarrollo cognitivo y sostiene que el lenguaje es el reflejo de etapas sucesivas (en esta obra trata el período de 4 a 9 años) y enfatiza su hallazgo del egocentrismo social e intelectual del niño.

Así, el lenguaje primero es egocéntrico –el niño habla para sí mismo-, destacándose dos características claves: *cuando el niño habla no lo hace para influir sobre su interlocutor y no hay distinción entre el punto de vista propio y el del 'otro'*, pues no lo considera interlocutor activo. El lenguaje egocéntrico superaría las tres cuartas partes del lenguaje total al principio, entre los 3-6 años oscilaría entre la mitad y el tercio, y después de los 7 años descendería por debajo de la cuarta parte. Así se puede apreciar la organización cognitiva del niño, en la que el carácter egocéntrico va cediendo paso a la socialización hacia los 7 años.

Piaget analiza conversaciones de niños entre 4 y 7 años y las caracteriza de la siguiente manera: disputa, discusión primitiva, discusión verdadera y colaboración en el pensamiento abstracto, siendo estas dos últimas las que se darían alrededor de los 7 años. Antes, las conversaciones lograrían la justificación de opiniones de los niños, pero no un intercambio.

De idéntica manera, entre los 4 a 7 años, observando si los niños se comprenden entre sí, llega a la conclusión de que esto no se realiza hasta los 7 u 8 años, por lo tanto para el período anterior se puede decir que hay comprensión en la medida en que se manejan con esquemas mentales similares y preexistentes en cada cual, o sea cuando ambos interlocutores han tenido preocupaciones o ideas comunes y las palabras del otro se insertan en un esquema propio.

Para Piaget la fuente de las operaciones mentales no hay que buscarlas en el lenguaje –la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo-. Las operaciones intelectuales son acciones internalizadas y reversibles, por lo tanto el pensamiento tiene su raíz en la acción. El lenguaje en consecuencia, está condicionado por la inteligencia pero al mismo tiempo es necesaria la inteligencia para que el lenguaje sea posible.

Otra perspectiva teórica constructivista importante la constituye la de Lev Vigotsky.

Vigotsky

Para Vigotsky (1962, Pensamiento y lenguaje) el lenguaje es desde sus primeros usos, comunicación con el otro, es decir, es lenguaje socializado para llegar a convertirse después en instrumento de comunicación consigo mismo –lenguaje interiorizado-. Así, el lenguaje *egocéntrico* -manifiestamente vocal, unido a la acción y para uso exclusivo del sujeto- sería una etapa intermedia hacia el lenguaje interiorizado que no tiende a desaparecer sino que progresa fundamentando la conciencia personal y la autonomía de la persona por la capacidad de interiorización.

En el período que va de los 3 a los 7 años, el lenguaje está desempeñando tanto la función interna para monitorear y dirigir el pensamiento interno como la función externa de la comunicación, pero no aún con la capacidad de distinguir las dos funciones. El habla egocéntrica es una transición del habla para los demás al habla para uno mismo. Así va conformando sus propios rasgos que la definen y caracterizan (habla interna y habla externa); visto de esta forma, el habla interna sería autónoma del habla y un plano distinto del pensamiento verbal. El paso del habla interna al habla externa es un proceso muy complejo que implica la transformación de la estructura idiomática del habla interna en habla articulada sintácticamente.

Ausubel

Ausubel sustentaba la importancia de que el aprendizaje sea significativo, tanto en el aspecto intelectual como en el afectivo. Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje. (Coll 1997: 166)

Ausubel, como otros teóricos constructivistas, postula que "el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva" (Díaz Barriga 2000: 35).

Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación -a través del lenguaje entre otras herramientas- sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto. La atribución de significado solo puede realizarse a partir de los conocimientos previos y la capacidad de comprensión pertinentes para cada situación. (Coll 1997: 36).

De acuerdo a la perspectiva constructivista, se presentará más adelante una propuesta de intervención, integrada por estrategias psicopedagógicas, avocada a apoyar el nivel oral de comunicación y el proceso de socialización de los alumnos del quinto año de la escuela primaria Nicolás Bravo que presentan déficits en ambos aspectos. Aquí al respecto sólo señalaremos que las **estrategias de enseñanza** son "procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Las estrategias pedagógicas son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica y se complementan con principios motivacionales y de trabajo en grupo." (Díaz Barriga 2000: 141).

2.3 La escuela primaria en México. Legislación y objetivos.

Como la escuela primaria oficial Nicolás Bravo está inserta dentro del sistema educativo nacional, se revisará a continuación cuales son las características y las expectativas gubernamentales respecto a la educación.

La escuela primaria pertenece al nivel de educación básica, tiene carácter obligatorio para todos los ciudadanos y es establecida por el estado mexicano. Asimismo se encuentra situada en la **modalidad formal de la educación**, es decir, "al aprendizaje que tiene lugar en las aulas y se refiere al *sistema educacional jerárquicamente estructurado, graduado cronológicamente*, que va desde la educación elemental hasta la superior." (Meléndez 1995:6)

El artículo 3° constitucional señala que la educación que imparte el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él el amor a la patria; la educación primaria será obligatoria en situaciones de igualdad de todos los individuos.

En marzo de 1993 se reformó el artículo 3° constitucional; en su párrafo inicial dice:

"(...)todo individuo tiene derecho a recibir educación, el Estado, -Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria (...). La educación primaria y secundaria son obligatorias.

La Ley General de Educación en vigor desde el 14 de julio de 1993 -Ley General de Educación, 1993- puntualiza la obligación del Estado de prestar servicios educativos para que la población pueda cursar la educación primaria y secundaria; estos servicios se prestarán en el marco del federalismo (todos los estados de la república gobernados por un gobierno central) y con la asistencia necesaria previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a los principios establecidos en la ley.

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Según la Ley General de Educación en su artículo segundo la educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimiento y la formación del hombre de manera que tenga sentido de solidaridad. Además los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas vigentes de estudio establecidos de acuerdo al grado escolar.

"La educación básica puede definirse como un proceso de educación formal que contribuye a la formación integral de la persona humana; mediante el desarrollo de habilidades, destrezas, adquisición de conocimientos, promoción de valores, actitudes y hábitos orientados hacia el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida humanos y hacia la preservación del equilibrio ecológico de la naturaleza". (SEP, Programar para transformar, en *Perspectivas siglo XXI*, 2001).

El programa Nacional de Desarrollo 1995-2000 menciona que al comienzo del nuevo milenio casi todos los niños en edad de terminar la primaria lo conseguirán, al igual que en el resto de los niveles educativos, por lo que es preciso asegurar, según menciona, que esto ocurra con una educación de calidad (es decir, que sea adecuada a la edad y nivel de desarrollo del niño, suficiente, relevante, que sea útil, impartida con métodos eficaces, por docentes preparados, etc.).

La calidad de la educación básica, en un primer momento depende de factores de distinta naturaleza como del monto de los recursos y la racionalidad en su utilización; de la organización de los estudios y del aprovechamiento del tiempo; así como de la pertinencia de los medios didácticos y, de manera destacada, del desempeño de los

educadores. En un segundo momento también tiene gran importancia la motivación de los estudiantes y la valoración que las familias hacen de la educación y su disposición para apoyarla en el ámbito doméstico ya que desempeñan un papel insustituible.

El Programa de Educación Primaria tiene una currícula definida desde el primer año a sexto, los maestros asisten a programas periódicos de actualización en los Talleres Generales de Actualización docente donde se promueven enfoques de enseñanza-aprendizaje basados en el constructivismo. Este enfoque establece entre sus principios la integración del conocimiento desde todos los ámbitos, donde no solo se aprenda a partir de los contenidos, sino desde las perspectivas integradoras de forma armónica en pro del alumno a través del aprendizaje significativo.

2.3.1 Objetivos que persigue la escuela primaria con la comunicación oral y el desarrollo del lenguaje.

En primer lugar, la escuela debe reforzar los avances que en cuanto a comunicación oral y desarrollo del lenguaje se han podido lograr en el hogar. Sus primeras experiencias en éste ámbito han sido en casa, en cuanto ha podido participar de conversaciones o diálogos con sus padres y hermanos; a medida que ello ocurre, va aprendiendo lo que otras personas piensan de él y lo que piensan unas de otras, y no menos importante, lo que él mismo piensa. Aprende a la vez como cabe esperar que los adultos se comporten con él y cómo esperan ellos que él se comporte, y de ese modo desarrolla actitudes hacia los adultos. Comienza a compartir los valores y actitudes de sus padres. Los intereses y valores de sus padres, sus actitudes hacia sus hijos y, en consecuencia, la manera en que se comunican con ellos y aquello de lo que se comunican, ejercen una influencia importante en el desarrollo social e intelectual del niño, y en el desarrollo de su personalidad, que se verá reflejada posteriormente en la escuela, con la posibilidad de que todo lo anterior se incremente si es significativo de acuerdo a las finalidades de la escuela primaria.

En el ámbito de la escuela primaria, con la comunicación oral se pretende que el niño, al atender a una serie de indicaciones hechas previamente por su maestro, sepa discriminar su comportamiento ante una amplísima variedad de situaciones: como responder al ser interrogado por el profesor o personal de la escuela; como hablar e interactuar ante su compañero de al lado; como trabajar en equipo; como comunicarse en una ceremonia cívica, etc.

Se pretende que el alumno de primaria, al comunicarse oralmente con el profesor y compañeros en el salón de clase, vaya aprendiendo gradualmente todo el currículo asignado para el grado escolar de que se trate. Que vaya progresando en la adquisición de conocimientos acordes a su edad y nivel de desarrollo.

Que al comunicarse oralmente el alumno pueda aclarar las dudas que sobre la clase (o las indicaciones dadas por el profesor) le vayan surgiendo. Y esto tanto con su profesor como con sus compañeros.

Que el niño de nivel primaria vaya adquiriendo y practicando y los valores y comportamientos socialmente aceptados y que constituyen las habilidades sociales básicas: obtener las cosas de otros si se piden amablemente, dar las gracias, esperar turno, decir la verdad, demostrar aceptación y tolerancia o en forma moderada su enojo y desacuerdo.

También se espera del alumno de nivel primaria un aumento del vocabulario, es decir un incremento en el número de palabras que el niño entienda en su significado y a la vez utilice, tanto en su comunicación oral como escrita.

2.3.2 Propósitos de los programas de español de la escuela primaria en México.

El propósito general de los programas de Español en la educación primaria en México es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de

manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales, lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

- Desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita.
- Desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas.
- Reconozcan, valoren y respeten variantes sociales y regionales de hablas distintas de las propias.
- Desarrollen conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de textos escritos.
- Se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen conocimientos y habilidades para buscar, seleccionar, procesar y emplear información, dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.
- Practiquen la lectura y escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad.
- Logren comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura, de manera eficaz.
- Desarrollen estrategias para comprender y ampliar su lenguaje al hablar, escuchar, leer y escribir.

- Adquieran nociones de gramática para que puedan reflexionar y hablar sobre la forma y el uso del lenguaje oral y escrito, como un recurso para mejorar su comunicación.

Para alcanzar los propósitos enunciados, la enseñanza del español se llevará a cabo bajo un enfoque comunicativo y funcional centrado en la comprensión y transmisión de significados por medio de la lectura, la escritura y la expresión oral, y basado en la reflexión sobre la lengua. (SEP, *Programa de estudio de Español, Educación Primaria*, pp. 13-14).

En resumen, la comunicación oral en la escuela primaria tiene múltiples objetivos, tales como que los profesores puedan controlar y organizar a los niños; para enseñar o reforzar habilidades sociales; para informar; para exponer ideas; para explorar y verificar el aprendizaje infantil, para evaluar su rendimiento; para que el niño formule preguntas y tome parte en las discusiones, para promover su competencia comunicativa en distintas situaciones, como un instrumento para entender y resolver problemas, etc.

CAPÍTULO III

3 La comunicación oral en la escuela primaria.

3.1 Precisiones conceptuales.

En este escrito, se usará el término **comunicación** para referirse a un *intercambio de significados*, a un sistema de signos a través del cual los seres humanos representamos y transmitimos nuestros significados. Ahora, precisemos términos íntimamente relacionados con el de comunicación: lengua y lenguaje.

La **lengua**, según el diccionario Porrúa de la lengua española, es el modo de hablar o escribir de un pueblo o nación. El **lenguaje**, también según el diccionario Porrúa, es el conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa y siente. En otra acepción, dice que es la facultad de expresarse por estos sonidos. Y una tercera definición se refiere al idioma de un pueblo, nación o parte de ella. Por hablar del idioma de un pueblo o nación, aquí se infiere que se trata tanto de su modalidad oral como escrita. Estas acepciones son muy parecidas a la definición de comunicación oral que más adelante se presenta. Pero abundemos un poco en la importancia del lenguaje para el hombre. El ser humano desde sus orígenes tuvo la necesidad de crear alguna forma de *expresarse* con los demás, de compartir experiencias y conocimientos. **Expresión**, también según el diccionario, se refiere en una primera definición a dar a entender algo por medio de miradas, actitudes, gestos. En una segunda acepción dice que es la manifestación, la declaración de una cosa para darla a entender. Ante esta necesidad de trabar relación con otros, el hombre se valió de la expresión corporal, la expresión oral y posteriormente de la escritura, las cuales fueron evolucionando de acuerdo a las necesidades de cada cultura.

Pero además el individuo como ser social requiere adaptarse a los convencionalismos o normas que establece el grupo social al que pertenece. El lenguaje —o lengua—, es un producto cultural y está sujeto a normas y valores con el propósito de asegurar mediante códigos la comunicación de los individuos.

El lenguaje (en dos modalidades: oral y escrito) es en la escuela primaria el que priva en cuanto a representar y transmitir significados. El lenguaje consta básicamente de 'palabras', que son rótulos aplicados a los objetos, acciones y sucesos. Y aunque los significados de las palabras son, en algún sentido, únicos e individuales, podemos utilizarlas en la comunicación en la medida en que los significados han sido establecidos en la cultura de procedencia y acordados a través de su uso.

El desarrollo de la expresión oral es importante porque contribuye al desarrollo de la competencia educativa y convierte al niño en mejor usuario de la lengua dentro y fuera del aula. La **comunicación oral** –el intercambio de significados atribuidos por la cultura a una determinada serie de sonidos articulados- se concibe como la forma más inmediata y espontánea mediante la cual el ser humano se comunica. Se apoya principalmente en formas de expresión como los gestos, ademanes y en la entonación de la voz. Su objetivo principal en el salón de clases es propiciar la intervención de los alumnos en distintas situaciones comunicativas reflexionando acerca de estas variaciones del lenguaje con el propósito de hacer más eficaz la producción y comprensión de mensajes.

La **educación** es el proceso de inserción del individuo en su contexto sociocultural que se halla en continua transformación. La educación consiste en una socialización metódica de la sociedad en su conjunto sobre el individuo.

La educación es un subsistema que se encuentra influenciado por otros sistemas (la economía, la política, la división de clases sociales, etc.), es por ello que no se puede hablar de una educación aislada de todo un entorno que la influye para que pueda llevar a cabo su función y a su vez la comunicación también actúa como subsistema para que como consecuencia se vea inmersa dentro de los otros sistemas.

La **comunicación educativa** la podemos definir como una disciplina que estudia el proceso histórico y social de intercambio de información entre dos o más personas que tienen la intención implícita de así hacerlo y con la finalidad de colaborar en su formación para desarrollar sus capacidades y lograr la transformación personal y colectiva, así como de su realidad. (s.l)

En cuanto a la **comunicación en el aula**, David Fragoso en su artículo *La comunicación en el salón de clases* (1998: 78) dice que la comunicación que ahí se da se define como el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno y entre los compañeros entre sí, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, la **comunicación en el aula** consiste en el intercambio de información académica interpersonal entre el docente y el alumno así como entre alumnos con el fin de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este tipo de comunicación debe ocurrir en un ambiente y en un contexto determinado (salón de clases), en el cual se tiene que cumplir con un horario y un espacio asignado y por otra parte, hay una clara definición de roles con sus respectivas expectativas de comportamientos comunicativos. Dentro de él no se concibe al alumno como un mero procesador de mensajes sino más bien, como generador de mensajes a través de su participación activa; creativo, investigativo, imaginativo, etc.

3.2 Las habilidades comunicativas.

“Existe una relación esencial entre pensamiento y lenguaje, por lo que el desarrollo de las habilidades –o competencias- lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir) proporciona herramientas invaluable a todo el que quiera incursionar en el terreno de la comunicación, sea cual sea la disciplina elegida”.(Dallal 1988: 197). Con esta cita el autor destaca que las personas requieren desarrollar sus habilidades

comunicativas para poderse relacionar de manera eficaz con los demás, pero adquirirlas requiere de un proceso continuo y permanente.

Según Chomsky "la competencia lingüística o comunicativa se puede entender como la capacidad del oyente o del hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número determinado de unidades y reglas convencionales en una comunidad lingüística homogénea que supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos" (s.l.).

Hymes define a la competencia comunicativa como "el hecho de disponer de la información necesaria para saber cuando se debe hablar, cuando no se debe hablar, sobre que se debe hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera". (Echeverría 2001: 20).

Gumperz define el concepto como "el conocimiento de convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes deben tener para crear y mantener la cooperación de conversaciones". (Ibid. p. 20).

Para este trabajo, la habilidad comunicativa se refiere al nivel de destreza del individuo para llevar a cabo un proceso de expresión satisfactorio, en el que se atiende al mensaje, se comprenda y se interprete adecuadamente, tomando en cuenta los dos momentos más destacados del proceso de comunicación: hablar y escuchar. (Sin olvidar otro componente menos tocado pero también muy importante en el proceso comunicativo: la **comunicación no verbal**, que "es la que emplea las conductas motoras del cuerpo –cara, manos, etc.-, para apoyar o realzar el contenido del mensaje verbal que se transmite al interlocutor" (Luca 2001: 85).

Ante lo anterior es necesario desarrollar y potencializar en forma permanente la competencia comunicativa en el individuo y la escuela es un espacio que puede

brindar elementos para promover y enriquecer las habilidades comunicativas mediante el reforzamiento de actividades que fortalezcan la comunicación oral en forma eficaz, tarea que en cierto grado, en combinación con otras, se pretende realizar con la propuesta de intervención que más adelante se presentará.

Habilidades comunicativas específicas.

a) Escuchar

Es la capacidad de percibir los sonidos mediante el sentido del oído. Implica poder recibir información del ámbito de la vida cotidiana, para luego darla si así se requiere; es decir, es también comunicar, y no solo decodificar una serie de signos auditivos o vibraciones con significación previamente establecida.

- Requiere entender el sentido del mensaje del otro, su significado.

b) Hablar

"La expresión oral se entiende como la capacidad para manifestar mediante el habla, pensamientos, emociones y experiencias así como para escuchar y comprender expresiones de los demás, de acuerdo con las intenciones propias de cada ser humano en la interacción social". (SEP, Libro para el maestro. Español segundo grado, p. 7).

En la expresión oral la voz y el oído son los instrumentos fundamentales para comunicarnos. En la comunicación oral interviene el intelecto, procediendo a la selección y combinación de palabras que integran el código lingüístico que conocemos y vamos almacenando en la memoria. El hablar es un proceso complejo en el que el individuo manifiesta su personalidad, proyecta sus estados de ánimo, de salud, circunstancias que vive, etc.

La expresión oral

- Requiere la capacidad de escuchar a otros y de retener la esencia de lo que se dice.
- Requiere poder exponer las ideas con claridad y precisión.
- Es deseable un ambiente propicio que permita la libertad de hablar.

c) Leer

"La lectura debe ser entendida como una actividad de decodificación y construcción de significados y sentido a partir de un texto dado" (SEP, 1998, p. 141).

La lectura es un proceso complejo que se va adquiriendo en la medida en que se ejercita y se hace el hábito por ésta de forma placentera, que requiere que el lector interprete el mensaje escrito, le de sentido para que se pueda involucrar y generar un diálogo entre lector y escritor.

Para la lectura:

- Se debe despertar interés y deseos por leer.
- Se hace funcional si se utiliza lo que se lee para fines específicos.
- Se debe invitar a que se esté en contacto con múltiples materiales escritos, para así tener elementos que faciliten la comprensión de lo que se lee.

d) Escribir

"La escritura tiene funciones sociales y personales; permite a los individuos comunicar sus deseos, sentimientos o pensamientos. Algunas características de nuestro sistema de escritura son el principio alfabético, la direccionalidad, la segmentación y la función de la ortografía, la puntuación y otras marcas gráficas. El aprendizaje de la escritura es un proceso que parte de la interacción con los textos;

durante este proceso también se desarrollan los conocimientos para escribir diferentes tipos de textos y la capacidad para adecuar el lenguaje al contexto, atendiendo siempre a la claridad y al orden de las ideas". (SEP, *Libro para el maestro. Español segundo grado*, p. 9).

Para la escritura:

- Se requiere la conciencia de lo que se dice y se escribe.
- Conforme se desarrolla esa conciencia el niño logrará comprender las formas y las reglas de escritura.
- Aunque el proceso es muy complejo, se debe procurar que las ocasiones para escribir se den en forma continua.

Aparte de las cuatro habilidades lingüísticas mencionadas, la SEP incluye también en los contenidos por desarrollar en los primeros grados a la reflexión sobre la lengua.

e) Reflexión sobre la lengua

En este componente se propicia el conocimiento de aspectos del uso del lenguaje: gramaticales, del significado, ortográficos y de puntuación. Se ha utilizado la expresión "reflexión sobre la lengua" para destacar que los contenidos difícilmente pueden ser aprendidos desde una perspectiva puramente formal o teórica, separados de la lengua hablada o escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian en la práctica comunicativa (SEP, *Programas de estudio de español, Educación Primaria*, p. 19).

A estas cinco habilidades comunicativas específicas incluidas dentro de los programas de español de la SEP para la escuela primaria, se le añadirá para este trabajo y por su importancia dentro de la comunicación y para el surgimiento y desarrollo de las habilidades sociales, a la comunicación no verbal, que a continuación abordaremos.

Comunicación no verbal

Es aquella comunicación que emplea las conductas motoras del cuerpo (cara, manos, etc.) para apoyar o realizar el contenido del mensaje verbal que se transmite al interlocutor (Luca,2001:85).

La comunicación no verbal no se puede estudiar aislada del proceso total de comunicación, y deberían tratarse como una unidad total e indivisible. De hecho:

"...algunos de los hallazgos más importantes en el campo de la interacción social giran en torno a las maneras en que la interacción verbal necesita del apoyo de la comunicación no verbal (Argyle cit. pos. Luca en Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria, p. 85).

La comunicación no verbal puede repetir, contradecir, sustituir, complementar, acentuar o regular el comportamiento verbal. Las cuatro funciones básicas de la comunicación no verbal son las siguientes:

- 1) Sustituir a las palabras. Los gestos pueden sustituir a un mensaje verbal. Así por ejemplo, echarse la mano a la frente con la expresión facial de dolor equivale a transmitir el mensaje: ¡vaya dolor de cabeza que tengo!
- 2) Repetir lo que se está diciendo. Cuando los gestos repiten el mensaje verbal que se ha expresado. Por ejemplo: "Debes ir hacia la derecha" (a la vez que la mano señala la dirección indicada).

- 3) Regular la interacción. Las habilidades sociales no verbales se emplean, también, para regular la comunicación entre los interlocutores. Establecen la sincronía necesaria para que tenga lugar el proceso de transmisión de mensajes entre ellos. El inicio, el mantenimiento y el final de la conversación son situaciones en las que tiene lugar su función reguladora. Por ejemplo: en los turnos de palabra un gesto induce al interlocutor a iniciar su conversación o por el contrario, el gesto puede detener la conversación.
- 4) Contradecir el mensaje verbal. El comportamiento no verbal puede contradecir la conducta verbal. Se presenta cuando se quiere poner en evidencia algunas expresiones, opiniones, etc. Por ejemplo: sonreír mientras se está criticando al interlocutor. El caso más extremo sería el sarcasmo.

Las conductas socialmente habilidosas requieren del apoyo de las conductas no verbales y deben ser congruentes con el contenido del mensaje verbal emitido. Las señales no verbales son más espontáneas y más difíciles de simular que el contenido verbal que se expresa, por lo que, en caso de duda, son más fiables de lo que se está diciendo cuando exista discrepancia entre el componente verbal y el no verbal.

Otras funciones adicionales que se le asignan a la comunicación no verbal son:

- 5) Complementariedad. Cuando se elabora un mensaje verbal con la ayuda de los gestos adecuados.
- 6) Acentuación. Cuando los gestos sirven para enfatizar el mensaje verbal que se está diciendo o parte de él.

3.3 Teoría sistémica en la escuela primaria. Aproximación.

Para este trabajo, la teoría considerada como más apropiada desde el punto de vista comunicacional es la teoría sistémica, y para este apartado usaremos como fuente bibliográfica a Martín Serrano (1994, pp. 137-146).

Los componentes dentro del sistema de relación que se dan en la escuela primaria son los siguientes:

Los actores: son miembros de grupos particulares (el grupo de los alumnos, de los profesores, de los padres de familia, de directivos), que van a determinar las conductas comunicativas entre sí.

Los mensajes: los mensajes utilizan siempre códigos socializados aprendidos por todos los individuos de esa sociedad. En la escuela primaria, la comunicación es sobre las materias que se estudian todos los días: en español se habla de verbos, sujetos, enunciados complementos, etc.; en matemáticas de sumas, fracciones, conjuntos, etc.

Las imágenes del otro: vienen pautadas en términos de roles, status y funciones sociales: al otro se le juzga según el papel social que desempeñe. En el ámbito de la escuela primaria, es diferente la imagen de un supervisor a la del profesor de educación física o de un director.

Los fines: los objetivos que tratan de alcanzar los actores de la comunicación en la escuela primaria están configurados socialmente y deben satisfacerse en el interior del sistema social. Así, el profesor persigue alcanzar los objetivos que le marca el programa de quinto año, el director lograr un adecuado nivel de eficiencia de parte de los profesores y llevar una buena administración escolar; el alumno, pasar al siguiente grado con calificaciones aceptables; los padres, que sus hijos tengan una satisfactoria trayectoria escolar con su apoyo.

La teoría sistémica señala la necesidad de estudiar el "objeto" como un sistema que interactúa solidariamente con el medio ambiente (Umwelt) y que está constituido por partes ligadas entre sí por fuertes interacciones. Así, se puede afirmar que cada uno de los alumnos detectados con un déficit en su proceso de socialización en el grupo de quinto año de la escuela primaria Nicolás Bravo tienen fuertes relaciones e influencia no solo entre sí, sino que sus compañeros también los afectan a ellos, así como a la profesora y ellos a la profesora; la interacción de ella con los demás profesores también les incumbe, así como la de ella y el director y también el trato con sus padres y con otros alumnos de la escuela.

La teoría sistémica considera el sistema total como sistema productivo y reproductivo, es decir, con capacidades morfoestáticas (capaz de preservar su estructura) y morfoestáticas (capaz de variación estructural). Así, el grupo es capaz (y de hecho lo hace) de mantener una cierta estabilidad en su rutina y forma de ser, pero también tiene la flexibilidad de ir aceptando las modificaciones que se van dando en distintos momentos en cuanto a su forma de ser, por ejemplo, cuando algunos alumnos se van definitivamente, o cuando alguno se enferma y requiere ciertos cuidados o consideraciones de parte de los otros.

Principios de la Teoría General de Sistemas que hay que tomar en cuenta:

- La Teoría de Sistemas tiene en consideración las relaciones existentes entre el sistema social y los restantes sistemas con los que establece un intercambio. Así por ejemplo, el que ahora el municipio de Tlalnepantla, donde se ubica Valle Ceylán, tenga un gobierno panista afecta al quinto grado vespertino en la medida en que se ha dado cierto apoyo a las escuelas primarias, para tener salones en buen estado, impermeabilización anual, el rincón de lectura, etc.
- Ningún sistema se modifica a sí mismo sin la participación de otro exterior. Y así, la influencia exterior de otros sistemas, como el de las normas que la sociedad impone

(respeto a las autoridades, a las disposiciones oficiales, etc.) al ir cambiando por diversas presiones sociales y culturales, también hace que el grupo de quinto grado del turno vespertino cambie para irse adaptando a las nuevas exigencias.

- Cuando se estudia un sistema diacrónicamente, es decir, a lo largo del tiempo, hay que considerarlo incluido en otro sistema que cumple la función de Umwelt (entorno de ese sistema). Así, se consideró al grupo de quinto año vespertino de la escuela primaria Nicolás Bravo, como parte de un sistema más antiguo y complejo, la propia escuela primaria Nicolás Bravo.
- Ningún sistema puede estudiarse aisladamente de Umwelt. No sería posible estudiar al grupo de quinto grado vespertino sin tomar en cuenta donde está ubicado y a que sistema pertenece: al de la escuela primaria vespertina Nicolás Bravo.
- Ambos sistemas (el sistema que se estudia y su Umwelt) son alternativamente activos y pasivos. Existe entre los dos sistemas una relación recíproca. La escuela Nicolás Bravo, es activa en el sentido de representar una instancia educativa accesible a la población infantil de Valle Ceylán, por ejemplo en los períodos de inscripciones. El grupo de quinto año vespertino es activo al efectuar toda una serie de acciones diarias dentro del ámbito de la escuela.

Los componentes que el sistema toma en cuenta son:

- Las personas que interactúan en la relación comunicativa, poseyendo una imagen de sí mismos y de sus atributos. Así, la imagen que el alumno ve de sí mismo es por ejemplo la de la persona que va a la escuela a aprender ciertas cosas bajo la autoridad de un profesor, a estar con otros similares en edad y actividades, a relacionarse con ellos, mientras que la profesora de grupo se podría ver a sí misma como quien guía a los alumnos a adquirir ciertos conocimientos y habilidades, en una relación continuada durante todo el año escolar; el director se puede ver a sí mismo como quien coordina las actividades de los profesores a su cargo, va a reuniones con

otros directivos y autoridades superiores para enterarse y operacionalizar actividades que vienen de supervisión y coordinación, administra la escuela; los padres de familia pueden verse a sí mismos como los que tienen la función de mandar a los hijos en buenas condiciones para aprender (limpios, alimentados, con deberes hechos, etc.).

- Las otras personas, como objeto de la relación comunicativa, tal como son imaginadas por cada actor. Así, el alumno podría ver al profesor como una persona con autoridad, que sabe lo que él debe de hacer, que le asigna tareas durante el tiempo de la clase, que lo corrige cuando le ve un error, etc. El profesor podría imaginar que los alumnos lo ven como alguien que sabe muchas cosas que ellos no saben, y con autoridad sobre ellos.
- Las reacciones de cada persona a la imagen que se hace del otro y a la presuposición que se hace de cómo lo ve el otro. Cierta persona podría por ejemplo aquí resentir la autoridad del profesor sobre él y lo que él como alumno debería cumplir y resistirse a ello, al no hacer su tarea, al no poner atención, al preferir platicar en vez de hacer los ejercicios de clase, etc.
- Las respuestas que la persona da al otro como consecuencia de las reacciones indicadas anteriormente. Eventualmente, estas reacciones pueden consistir en mensajes verbales. Así, el profesor, en la situación ejemplificada anteriormente, al ver que no está el alumno haciendo las actividades necesarias para obtener algún tipo de aprendizaje, puede llamarlo a hablar con él, puede regañarlo delante de todos, puede hacerle una mueca de desagrado, puede hacer algún tipo de amenaza, etc.
- Los propios fines que cada persona persigue en la interacción y en la representación que se hace de los fines que persigue el otro. Así, el principal fin que persigue el profesor en la interacción educativa podría ser que cada alumno entienda un buen número de conocimientos, que los practique, que los llegue a dominar y que pueda aplicarlos en situaciones iguales o parecidas que se le presenten en adelante, tanto en la escuela como en la vida cotidiana. El alumno, por su lado, podría

interpretar que el profesor le pide que haga cosas sin interés o que a él no le gustan, siendo un sujeto un tanto desagradable al situarlo en la posición de tener que cumplir con tareas poco significativas para él, pero su fin como alumno podría ser pasar año o complacer al otro (padres, maestros, personas significativas).

- La manera en la que cada persona interpreta que el otro valora los fines del primero. En la situación ejemplificada, el profesor podría sentirse poco apreciado y entendido por ese alumno, e incluso frustrado en su labor, ya que dicho alumno no alcanza a comprender la importancia de hacer su parte para lograr los fines educativos.

CAPÍTULO IV

4. El trabajo con grupos

Debido a que la propuesta de intervención se enfocará en un conjunto de niños de quinto grado de la escuela primaria Nicolás Bravo, con el fin de que el trabajo grupal a realizar con ellos se adecue al trabajo específico de capacitar a los alumnos en las habilidades sociales, es conveniente a continuación revisar como se desarrolla un grupo y cuáles son sus características.

4.1 Motivos para integrarse a un grupo

Los grupos se forman cuando dos o más personas perciben o creen que algo se puede lograr por medio de la acción conjunta de varias personas y no por la acción individual de una sola. (Fernández 1986: 73). En la etapa inicial de la propuesta de intervención, uno de los objetivos es que los alumnos puedan confiar en la capacidad del grupo para acceder a experiencias positivas para cada uno de los integrantes.

Hay muchas razones por las que una persona puede decidirse a formar parte de un grupo. Entre las más poderosas están: la atracción hacia personas miembros del grupo (atracción interpersonal), dedicación a las metas del grupo, disfrute de las actividades del grupo, necesidad de afiliación y percepción de la posibilidad de mediación del grupo. (Fernández 1986: 73).

La **atracción interpersonal** se manifiesta cuando a una persona le resulta deseable pertenecer a un grupo, cuando los miembros le resultan atractivos. Esa atracción recibe la influencia de factores tales como la semejanza de actitudes, el status socioeconómico, la edad, el sexo, la raza, el grado de proximidad, la belleza física y la percepción de la capacidad ajena.

En cuanto a las **metas del grupo**, un individuo decide integrarse y permanecer a un grupo si son de su agrado esas metas o está de acuerdo con las actividades que realizan los miembros de un grupo.

La **necesidad de afiliación** surge cuando una persona se da cuenta que le hace falta interaccionar con otras personas para sentirse más pleno.

Finalmente, la gente puede decidir unirse a un grupo si percibe que con ello puede lograr metas externas al grupo mismo pero que él posibilite por sus características o intereses (**posibilidad mediadora**).

Definición de grupo: Está compuesto por más de dos miembros con alguna característica en común, con el objetivo de alcanzar alguna finalidad, y para lograrla se pone en marcha una actividad planificada, actividad que está sustentada en los pilares de una cultura común al grupo y sujeto a la influencia de la sociedad en la que el grupo se encuentra. (Fuentes 2000: 35).

4.2 Tipos de grupos

A continuación se presentarán algunas de las clasificaciones más relevantes que de los grupos se hacen, de acuerdo a las consideraciones de León Rubio (1998, pp. 286-288) y algunos otros autores.

4.2.1 Clasificación basada en el tamaño

“El tamaño del grupo se refiere al número de personas que lo forman. Las contribuciones que pueda hacer algún miembro del grupo suelen depender del número de personas que se hallan presentes, lo que resulta importante para el funcionamiento del grupo, tanto por el número de talentos (habilidades, aptitudes, conocimientos) que le son accesibles al grupo, el grado de participación de sus miembros, las relaciones entre el líder y los demás, los resultados de la interacción y los sentimientos de los miembros respecto al propio grupo” (Fernández 1986: 79).

Se distingue entre **grupos pequeños** (de dos hasta treinta miembros) y **grupos grandes**, que son los que sobrepasan en el número de miembros al de los pequeños, sin que pueda fijarse con exactitud el tamaño a partir del cual se convierten en una

multitud, una masa o una muchedumbre, las cuales carecen de unos límites definidos (León 1998:286).

4.2.2 Clasificación basada en el carácter temporal

Los **grupos permanentes** son aquellos cuya existencia se mantiene durante largos periodos de tiempo o, al menos, son concebidos o percibidos como grupos estables tanto por los miembros que los componen como por las personas ajenas a ellos. Por su parte, los **grupos temporales** son aquellos que existen con el objetivo de realizar una tarea, proyecto o actividad determinados, de manera que, una vez cumplida su función o alcanzado su objetivo, desaparecen.

4.2.3 Clasificaciones basadas en el nivel de formalidad

Los **grupos formales** poseen un carácter racional, planificador, normativo formal y cuentan con una finalidad. Los **grupos informales** poseen un carácter espontáneo, real, normativo informal y se encuentran orientados hacia la satisfacción de las necesidades de sus miembros. Entre ellos se pueden distinguir los *grupos de interés* y los *grupos de amigos*.

4.2.4 Clasificaciones basadas en el carácter de la formación

En cuanto al origen o carácter de formación, se distingue entre aquellos grupos que existen a partir de un proceso espontáneo, con independencia de las actividades o propósitos del investigador, es decir los **grupos naturales**; y los que se constituyen en función de los objetivos determinados por una investigación, es decir, "grupos creados para la ocasión", o **grupos artificiales o experimentales**.

4.3 El ambiente físico de los grupos

Los grupos están ubicados en un entorno, con el que mantienen relaciones recíprocas de forma que son influidos por su ambiente, pero también hacen esfuerzos

por controlarlo. El entorno tiene un aspecto físico y otro temporal, además de una dimensión social:

“Los espacios en los cuales el hombre realiza sus diferentes actividades suponen ... una dimensión temporal que hace referencia al momento en que se producen. Esta doble naturaleza de tiempo y ubicación, que limita exteriormente al espacio, se encuentra complementada por una configuración interna que se establece en función de los objetos y personas que “pueblan” estos espacios y, lo que es más importante, de los comportamientos que los seres humanos despliegan en su interior” (Valdés 1992: 3).

En cuanto al aspecto físico, en la mayoría de los casos el entorno es compartido por el grupo para la realización de alguna tarea común, y también es evaluado por el grupo, para determinar el grado de satisfacción que ciertas condiciones del entorno proporcionan a sus miembros (por ejemplo si es suficiente el espacio, está bien aireado, está limpio, es idóneo a la tarea, etc.).

La eficacia de los grupos y equipos de trabajo puede estar seriamente comprometida por la inexistencia de territorios o la asignación de espacios inadecuados, por lo que se deben cumplir determinadas exigencias para atender sus demandas de relación externa como interna a) un ajuste entre los límites del propio grupo respecto a la institución a la que pertenece, esto es establecer el correspondiente grado de integración/diferenciación b) un control territorial por parte del propio grupo sobre el territorio que tiene asignado, y c) la existencia de dispositivos ambientales que faciliten el control de esos límites.

4.4 La estructura grupal: normas, roles y status

Los grupos cuentan con una serie de propiedades que, hasta cierto punto, son independientes de los miembros que en un momento dado los componen. Son precisamente esas propiedades las que permiten que un grupo se mantenga a lo largo del tiempo a pesar de que cambien las personas que forman parte de él.

Los sistemas de normas, roles y status que surgen de las relaciones entre los miembros del grupo constituyen los elementos fundamentales para la descripción y el análisis de la estructura grupal, debido a los vínculos que existen entre ellos y las actitudes, las expectativas, las interacciones, el desarrollo, la identidad, la comunicación, las relaciones de poder, el liderazgo o la socialización de los miembros en el seno de los grupos. Constituyen aquellas características que identifican lo que debe hacerse, cuándo debe hacerse, quién lo tiene que hacer y cómo ha de hacerlo dentro de un grupo. No obstante, todo ello no significa que las normas, los roles y el sistema de status asociado tengan un carácter estático, ya que pueden variar a lo largo del ciclo vital del grupo debido a causas derivadas de la propia dinámica intragrupal, al hecho de que se produzcan cambios en los miembros que lo componen, a la influencia de factores del entorno en que está ubicado el grupo, o a las relaciones con otros grupos. (León 1998: 295).

Las **normas** constituyen el conjunto de reglas, procedimientos y pautas que regulan el comportamiento de los miembros y se refieren a aquellas conductas que son importantes para los miembros del grupo. Básicamente, las normas grupales pueden dividirse en dos grandes tipos (Forsyth, citado por León: 295): aquellas que *prescriben*, es decir, que establecen el conjunto de acciones deseables por los miembros dentro del grupo (como por ejemplo, que todos los integrantes participen en las actividades) y aquellas que *proscriben*, esto es, normas que identifican los comportamientos negativos, lo que no debe hacerse y resulta censurable (por ejemplo, sólo hacer acto de presencia ocasionalmente en el grupo). Ambos tipos de normas pueden ser evidentes, explícitas si, por ejemplo, se encuentran fijadas por escrito, tanto para los individuos que forman parte del grupo como para los que no pertenecen a él, o bien ser adoptadas de manera implícita (que estén sobreentendidas), en cuyo caso desempeñarán un papel diferente en procesos como la incorporación al grupo de miembros nuevos.

Una **postura o posición** en un grupo es comúnmente adoptada por un miembro del grupo, aunque puede desaparecer una vez que se ha desarrollado la estructura del grupo. Cada posición es usualmente evaluada por los miembros del grupo en términos de prestigio, valor o impotancia para el grupo. Esta evaluación se llama **status social** o simplemente **status** (Fernández 1986: 83).

Los **roles sociales** especifican el modo apropiado de comportarse de los ocupantes de posiciones dentro del grupo. Brown (citado por León, 1986: 296) señala que la diferenciación de roles es una característica fundamental de los grupos: implica una división del trabajo entre los miembros que facilita el logro de las metas y los objetivos; contribuye a ordenar la existencia del grupo al encontrarse asociada al sistema de normas; y por último, los roles forman parte también de la autodefinición de los individuos dentro del grupo, en el sentido de establecer quién es y quién no miembro del grupo y de definir quiénes son dentro de él.

4.5 Liderazgo

El liderazgo es un proceso, en tanto que "líder" se refiere a una posición en un grupo o a la persona que ocupa dicha posición. Tannenbaum y Massarik (citados por Fernández 1986: 91) definieron el **liderazgo** como una influencia interpersonal ejercida durante una situación y dirigida, por medio del proceso de la comunicación, hacia el logro de una o varias metas especificadas. El **líder** es la persona que ejerce esta influencia interpersonal.

Cómo surge el líder: El hecho de que uno de los miembros del grupo surja como líder depende de varios aspectos del grupo y de sus circunstancias. Una de las variables más significativas parece ser la cantidad y la clase de participación en las actividades del grupo: es más probable que surja como líder aquel miembro del grupo que participa con más intensidad en las actividades del grupo. La mayor parte de esta participación corresponde a conversaciones con los otros, ya que en éstas se revelan los conocimientos y habilidades que se poseen. También el nivel de calidad y

adecuada elección del momento para la comunicación ayudan a determinar quién surge como líder, así como participar desde el principio en la discusión del grupo promueve su elección.

Las características personales y de actuación de los miembros del grupo también influyen en el surgimiento del liderazgo. Así, las personas altas tienen mayores posibilidades de convertirse en líderes que las personas bajas, las dominantes más que las sumisas, quienes tienen éxito más que quienes no lo tienen, etc.

Estilos de liderazgo: Se anotarán a continuación brevemente tres estilos de liderazgo (Fernández 1986: 93):

- o *Líder autócrata:* es de clase muy directiva, determina todas las políticas y reglas a seguir por el grupo, establece todas las técnicas y las acciones a seguir, es impersonal y altivo.
- o *Líder democrático:* permite a los miembros del grupo determinar las políticas y las reglas a seguir, los miembros del grupo son libres de trabajar con quien quieran, sus elogios y críticas están centradas en las tareas y no en las personas (es más objetivo).
- o *Líder "laissez faire":* "Abdica" en esencia de su posición y permite que los miembros tomen sus propias decisiones. Les da información y material cuando se lo piden, pero el resto del tiempo no participa en las actividades del grupo.

Aspectos que intervienen en la tarea del líder: Lo favorable de la situación de trabajo depende de tres circunstancias: las relaciones afectivas entre el líder y sus seguidores, el grado en que está estructurada la labor, y el poder inherente a la posición de liderazgo.

- o *Relaciones afectivas:* Se refiere a qué tanto el líder es querido y aceptado por sus seguidores.

- *Estructura de la labor*: se refiere al grado en que es demostrable una solución correcta, un número de posibles soluciones, la claridad de una meta y el camino hacia ella.
- *Poder de la posición*: se refiere al grado en que la posición en la estructura del grupo permite al líder lograr que los demás obedezcan y se ajusten a sus deseos.

La circunstancia más favorable para el líder es aquella en que la relación líder-miembro es buena, la meta está estructurada y el poder de la posición es fuerte. La situación más desfavorable es aquella en que las relaciones líder-miembros son malas, la meta no está estructurada y es débil el poder de la posición.

4.6 El modelo sistémico de grupo

Basándose en la teoría general de sistemas, O'Connor (citado por León 1998:310) presenta el modelo sistémico de grupo, teniendo en cuenta factores como la estabilidad o el cambio, la unidad y la interacción de las partes del sistema-grupo. De acuerdo con estas variables, este modelo tiene el sentido de comprensión grupal y de intervención investigadora como un sistema abierto.

Los cambios producidos en uno de los miembros del sistema producirán cambios en el resto del sistema, y viceversa.

Para O'Connor el grupo es un sistema, y el análisis de sistemas es fundamental para el desarrollo de un plan de estudios que lleve al conocimiento del grupo. La teoría de sistemas procede a determinar y a definir las partes de las funciones y sus interrelaciones entre los miembros del grupo.

Una manera sencilla de entender este tipo de procedimiento es considerar al grupo compuesto por un *input* (entrada), el proceso, un *output* (salida) y la retroalimentación.

Los objetivos del grupo se realizan mediante unos procesos en los que los componentes de aquél actúan recíprocamente para producir un *output* (salida,

producto) fijado de antemano; el objetivo determina los procesos necesarios y el proceso supone los componentes iniciales.

El *input* o entrada se halla determinado por los valores, destrezas, motivaciones, que poseen los miembros de un grupo, así como por la identidad del grupo y su legitimación social; esta entidad es lo que caracteriza y distingue la riqueza humana de los grupos.

El componente *proceso* hace referencia a las actividades o tareas que llevan a cabo los individuos del grupo. La participación de todos los miembros en la acción permite no sólo una mayor interacción, sino que incluso suele llevar consigo mejores resultados.

En cuanto al *output* o salida se incluyen los productos logrados por el grupo que son, esquemáticamente, de dos órdenes: el primero, de carácter individual, como satisfacción de las necesidades de cada uno de los participantes; el segundo, más formal, alude a la consecución de las metas y objetivos que el grupo como tal se ha propuesto.

La *retroalimentación*-información proporcionada por los miembros y el medio da "fe" del buen proceso y logro de las metas y objetivos que el grupo se ha propuesto, así como la necesidad de cambios, tanto en el proceso como en el "input".

Existen, además, ciertos aspectos intrasistémicos que hay que tener en cuenta. De este modo, O'Connor señala la dimensión *jerárquica*, expresada en las dimensiones *elemental* y *sistema*. Por otro lado, se encuentra la dimensión *dinámica*, identificada como forma-movimiento, y que tiene que ver con los aspectos *estructurales* y procesales. Entre todos ellos existe una interdependencia, de forma que los cambios en una dimensión afectan a la otra, tal y como señalan la teoría general de sistemas.

El siguiente esquema clarifica las dimensiones y variables de grupo, así como su interacción:

		<i>Dimensión forma-movimiento</i>	
		<i>Estructura</i>	<i>Proceso</i>
<i>Dimensión Jerárquica</i>	<i>Sistema</i>	Características de los grupos	Episodios
	<i>Elementos</i>	Características de los miembros	Conductas: actos de los individuos

IMPACTO CON DE ORIGEN

- Las características de los miembros del grupo incluyen la historia psicosocial de cada participante, las expectativas, los objetivos personales, el estilo de comunicación con los miembros del grupo.
- Las conductas o actos del sujeto agrupan a las actividades de los individuos o del grupo en general: cabe citar a los actos de orientación, integración, decisión, resolución de situaciones.
- Dentro de las características del grupo hay que considerar las funciones de mantenimiento, normativas definidas o implícitas, clima compartido, fines y metas del grupo.
- Los episodios son incidentes o escenas aisladas que pueden separarse del proceso grupal y que poseen la cualidad de focalizar la atención y participación de la mayoría de los miembros del grupo.

Para este modelo, los aspectos dinámicos dentro del sistema tienen como finalidad funcional el mantenimiento del equilibrio entre los diferentes componentes antes mencionados. La relación de las fuerzas se establece, dentro de una misma dimensión, entre la integración y la diferenciación.

La integración tiene que ver con aquellas fuerzas que potencian la interdependencia, la unidad y la homogeneización del grupo. Por el contrario, la diferenciación está al servicio de la autonomía de los miembros y la complejidad del sistema.

Para finalizar, si la resultante de la relación entre estas fuerzas prima un aspecto sobre otro se produce el desequilibrio grupal y consecuentemente, la carencia de un mínimo de cohesión para el adecuado funcionamiento del grupo.

CAPÍTULO V

5 Programa de Intervención

Denominación del programa:

"Conociéndome a través de los otros": Laboratorio* de comunicación para mejorar las habilidades sociales de alumnos de quinto grado de primaria.

Justificación del programa:

Este programa resulta relevante al centrarse en el apoyo -a través de la comunicación oral-, a alumnos con déficits en su proceso de socialización, ya que beneficia no sólo a esos alumnos, sino también a sus compañeros, al propiciar un mejor ambiente en el aula, además de que se puede tener más tiempo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tener el profesor menos asuntos en que mediar.

Además, "las deficiencias en las habilidades sociales constituyen una buena parte de las causas de importantes conflictos (de los niños) con los compañeros, profesores y autoridades. Y es más eficiente la solución de esta problemática si los esfuerzos se centran en desarrollar las energías y posibilidades de los niños molestos, retraídos y problemáticos que adoptar medidas correctivas y disciplinarias" (Goldstein, citado por Luca 2001, p. 23).

Muchos niños no saben cuáles son las conductas sociales adecuadas a una situación, o no saben como manejar una situación de estrés o como manifestar sus sentimientos de forma no pasiva o agresiva.

Proporcionar herramientas adecuadas y suficientes para solucionar estas situaciones es lo que pretende el presente programa.

*Se eligió como modalidad didáctica el laboratorio para llevar a cabo el programa debido a que en él los alumnos tendrán la oportunidad de practicar, de experimentar en un ambiente seguro las habilidades sociales en las que tienen déficits, para probar su conveniencia de uso en otras situaciones.

Las herramientas que básicamente pretende promover este programa son las habilidades para escuchar, para hablar e interactuar con otros, para atender los propios sentimientos y los de otros y para tener la posibilidad de enfrentar una situación problemática de manera adecuada.

Además, el que los niños desarrollen habilidades para su desenvolvimiento social les da confianza en sí mismos, satisfacciones a nivel personal y mayores posibilidades de éxito no solo en el ámbito escolar sino en otras áreas de su vida.

En cuanto al soporte teórico que fundamentan esta propuesta, tenemos en el aspecto pedagógico la teoría constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, que plantea que el aprendizaje es una construcción individual progresiva, en consecución de cada vez mayores niveles de diversidad, complejidad e integración. En el aspecto comunicativo la teoría de sistemas, que subraya la interdependencia entre todos los factores que intervienen en un fenómeno. En cuanto a las habilidades sociales, también hubo una revisión sobre el tema. Y como la propuesta se llevará a efecto en un grupo de niños a través de técnicas grupales, también se atendió a ese aspecto.

Objetivo general:

Crear un programa de intervención para fortalecer las habilidades sociales en el grupo de quinto grado vespertino de la escuela primaria Nicolás Bravo.

Objetivos particulares:

- ❖ Definir las estrategias de la propuesta que permitan:
- Practicar de forma significativa la comunicación oral entre los participantes.
- Fortalecer el sentido de pertenencia que motive a los integrantes a permanecer en el grupo.

- Practicar en un ambiente seguro nuevas formas de relacionarse con otros, para probar su conveniencia de uso en otras situaciones.

❖ Caracterizar la propuesta de evaluación particular del programa de intervención.

Sector institucional al que se dirige:

Apoyo directo a alumnos de quinto grado de nivel primaria de la escuela

Apoyo indirecto a profesores de quinto grado.

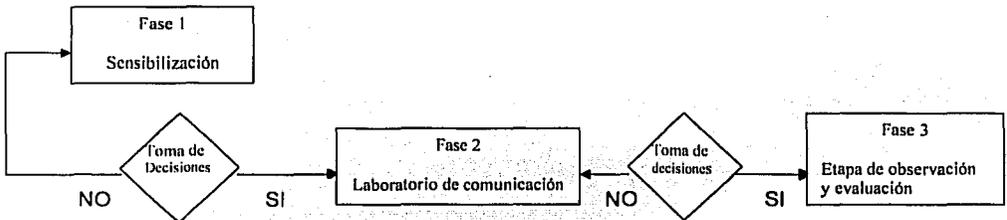
Apoyo indirecto a padres de familia.

Por apoyo directo se entiende aquí a que se orientará prioritariamente la intervención hacia los niños para mejorar sus habilidades sociales; tanto en tiempo, planeación, recursos, etc.

Apoyo indirecto a los profesores ya que se pretende auxiliarlos en su labor cotidiana mediante la implementación de un programa de habilidades sociales en los alumnos que más lo requieren.

Apoyo indirecto a los padres de familia ya que se verán favorecidos en sus interacciones si sus hijos practican en casa las habilidades sociales incluidas en el programa de intervención.

FASES DE INTERVENCIÓN



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Fase 1: Sensibilización a padres de familia y profesores

Para contar con el apoyo de los padres, se les dará a conocer en dos sesiones previas el contenido del programa de intervención y la manera como se procederá durante la intervención.

También ahí se acordará el compromiso mutuo para llevar a cabo la intervención, y se concretizarán las condiciones en cuanto a tiempos y responsabilidades.

Durante esta primera fase, para contar con mayor aceptación por parte de los profesores, en una sesión se les explicará el contenido y propósitos del programa, así como las ventajas que podrían derivarse en beneficio de los grupos con que trabajan.

Fase 2: Laboratorio de comunicación para mejorar habilidades sociales

Número de práctica	Nombre	Habilidades a desarrollar
1	Los cinco sentidos	Comunicación oral Integración grupal
2	Cazador de autógrafos	Interacción grupal
3	Preguntas abiertas	Comunicación oral
4	Juego de nombres	Escuchar
5	Yo soy	Comunicación oral Integración grupal
6	Expresa tus sentimientos	Percepción de sentimientos propios y ajenos. Comunicación oral Escuchar

7	El globo mensajero	Comunicación no verbal
8	Cómo hablar a los otros	Comunicación oral Resolución de problemas
9	Empezando a hablar con otros para ser escuchados	Expresión oral Resolución de problemas
10	¿Qué ha sucedido?	Comunicación oral
11	El trueque de un secreto	Comunicación oral
12	Clausura merecida	Comunicación oral

Fase 3: Etapa evaluativa

Período de observación, el cual será de una semana, para evaluar el manejo de las habilidades sociales en el salón de clases por parte de los integrantes del grupo sujeto a intervención. Como resultado de la estimación del desempeño los alumnos, se tomará la decisión de dar cuatro sesiones de repaso si se observan carencias en el manejo del contenido del programa. Si no es así, se continuará con otra serie de 12 sesiones dedicadas a continuar desarrollando las habilidades sociales del grupo sujeto a intervención en el quinto grado de la escuela primaria vespertina Nicolás Bravo. Si no se ven resultados favorables, se suspenderá el programa, con la idea de crear otro tipo de proyecto más eficiente.

Instrumentos a utilizar:

En el aspecto material, se necesitará un salón bien iluminado y con bancas suficientes, una grabadora, cassettes, música con sonidos de la naturaleza y de animales, el manual de intervención, hojas de papel, cartulinas de distintos colores, papel rotafolio, un rollo de papel estraza, pegamento, títeres, colores de madera, acuarelas, pinceles, plumines.

Para la puesta en práctica del laboratorio, se utilizará un conjunto de técnicas grupales, tomadas de diferentes autores de acuerdo a la edad de los niños y al desarrollo en habilidades sociales que se desea alcanzar, integradas en una secuencia tal que lo que se vio en el principio sirva de apoyo para la consecución de lo que viene a continuación, por lo que existe un repaso de lo que ya se cubrió. Con las actividades para casa se pretende que en el hogar se refuerze lo visto en cada sesión, y que en la medida de la disposición y capacidad de cada niño, lo vaya integrando a su vida cotidiana.

A continuación se anotará qué son las técnicas de grupo, y en este escrito cómo se considerará a la enseñanza y a las estrategias psicopedagógicas.

Las **técnicas de grupo** son maneras de organizar la actividad del mismo sobre la base de los conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de grupos. (Gómez 1993: 205). Para la elección de una técnica a utilizar se debe tomar en cuenta:

- Los objetivos que queremos conseguir. Hay técnicas diseñadas para muy diversas metas: de capacitación, de presentación, de integración, etc.
- El tamaño del grupo. Es más fácil actuar con los grupos pequeños. Los grupos grandes se dividen en grupos más pequeños para su manejo.
- El ambiente físico. Hay técnicas adecuadas para espacios abiertos, salones de clase, etc.
- La madurez del grupo. Hay diferentes grados de complejidad en las técnicas. Conviene empezar con las sencillas. De acuerdo a la madurez manifestada por el grupo, se podrán utilizar técnicas que supongan implicación personal sin que por ello los alumnos se sientan atacados.

- Medio externo. Esto se refiere a el clima de aceptación psicológica o rechazo que se origina alrededor.
- Los miembros del grupo. Ha de crearse el clima necesario para que la experiencia resulte gratificante y se tenga la sensación de estar empleando bien el tiempo.

Es muy importante que para obtener un óptimo aprovechamiento de la técnica empleada el aplicador dedique un tiempo al procesamiento tanto individual como grupal. Esto es, a explorar cómo repercutió la actividad en los participantes, que experimentaron, que afirmaron o descubrieron, o cómo les sirvió la actividad de ese día.

Se considera a la **enseñanza** como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza en un proceso que pretende apoyar el logro de aprendizajes significativos (Díaz Barriga 2000: 140).

Las **estrategias de enseñanza o estrategias pedagógicas** son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Las estrategias de enseñanza de complementan con los principios motivacionales y de trabajo grupal para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ibid p. 141).

Las estrategias psicopedagógicas son los procedimientos que además de contener lo que son las técnicas de enseñanza, incorporan los conocimientos psicológicos a tomar en cuenta de acuerdo a la edad de los alumnos destinatarios, características personales, tipo de contenido a enseñar, etc.

Evaluación

Supuestos teóricos:

Para la evaluación de la propuesta de intervención, se utilizará el modelo del Contexto-Input-Proceso-Producto (C.I.P.P.), desarrollada por Stufflebeam en los años sesenta. (Batanaz 1996:78)

Este método propone como finalidad el análisis de cada una de las partes del programa con el fin de acumular criterios en orden a su ratificación, supresión o mejora. Su interés radica en proporcionar servicios de evaluación continua para la toma de decisiones de una institución determinada. Se basa especialmente en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar sino perfeccionar. Considera que la evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para la gente a la que debe servir.

Los contenidos del método de Stufflebeam hacen referencia a los cuatro aspectos o momentos que dan nombre al mismo:

Contexto: Es decir, evaluación del ámbito en el que se inscribe y en función del cual se provocan las actuaciones del programa.

Input: es decir, el diseño, preparación y puesta en práctica de los recursos necesarios.

Proceso: Alude a la determinación del camino que se debe seguir para lograr los objetivos perseguidos.

Producto: O lo que es lo mismo, análisis de los logros alcanzados.

El siguiente esquema constituye una visión de los significados esenciales de la evaluación del contexto, de la entrada, del proceso y del producto. Estos cuatro tipos de estudio son definidos con relación a sus objetivos, sus métodos y sus utilidades.

Cuatro tipos de evaluación (Stufflebeam 1987:194)

	<u>Evaluación del contexto</u>	<u>Evaluación de entrada</u>	<u>Evaluación del proceso</u>	<u>Evaluación del producto</u>
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programas alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
Método	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas y los tests diagnósticos.	inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas, por ejemplo, la planificación de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Finalidad de la evaluación: Tener una visión suficiente de los aspectos susceptibles de mejorar en las estrategias de intervención que conforman el laboratorio de comunicación y seguir perfeccionando las habilidades sociales en alumnos de quinto grado de primaria.

Receptores: De forma directa, los alumnos destinatarios del programa de intervención. De forma indirecta, los padres de estos alumnos y el profesor de grupo de quinto grado.

Evaluadores: El profesor de grupo previamente asesorado y la autora del proyecto.

Utilidad:

- Para conocer el progreso de los alumnos en las habilidades sociales e ir haciendo los ajustes pertinentes en el programa de intervención según se vaya viendo la necesidad de ello.
- Para conocer niveles de eficiencia en apoyo al desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos de quinto grado.
- Para mejorar el planteamiento de los distintos componentes del sistema.

Viabilidad

La viabilidad se refiere a las posibilidades reales de aplicación. En cuanto al aplicador, el haber elegido aplicar el estudio cerca de su lugar de residencia tenía como uno de los propósitos facilitar la aplicación al tener a la distancia como un factor a favor. Esto también repercute en su tiempo, que será razonablemente poco para el traslado, y como ya cuenta con los materiales o serán relativamente fáciles de hacer, esto también es un factor a favor.

El director desde el principio dio su anuencia para la puesta en marcha de la propuesta, así como el profesor de grupo.

La fase de sensibilización a los padres tiene como objetivo propiciar que los alumnos asistan con el debido respaldo familiar al laboratorio, y como el tiempo requerido de parte de los alumnos es razonable (una hora a la semana), también hay posibilidades reales para su realización.

A todos estos factores se les estará atendiendo durante la realización del programa, por medio de una frecuente comunicación con los involucrados y al evaluar factores como asistencia, participación, revisión de las actividades de casa, opiniones de padres de familia y profesor de grupo.

Adaptación/adección: Se harán las adaptaciones requeridas al programa de intervención, en factores tales como lenguaje, tiempos, actividades, de acuerdo a una evaluación del proceso. En cuanto al lenguaje utilizado en la intervención, se harán las adecuaciones necesarias al nivel y características propias de los integrantes del grupo, para conseguir que sean plenamente entendidas las explicaciones y las dinámicas propias de cada práctica por parte de los seis alumnos.

Respecto al tiempo de cada sesión, aunque se procurará que no se disminuya, si por el contrario se requiere más tiempo se valorará la posibilidad de llegar o salir un poco antes o incluso alargar el número de sesiones o hacer otro tipo de adecuaciones.

Los materiales serán también sujetos a evaluación, y se cambiarán por otros más funcionales si así se requiere, conforme se vaya viendo como responde el grupo a ellos.

También habrá flexibilidad para las actividades de cada práctica, y si resultan demasiado sencillas o complicadas o poco funcionales para el grupo, se sustituirán por otras más adecuadas, según se vaya viendo las respuestas de los alumnos.

Aceptación por parte de los receptores: En forma directa los receptores del programa de intervención son los alumnos. Se evaluará la aceptación del programa en base a su asistencia, su participación, su disposición y pidiéndoles sus opiniones sobre el programa durante y al final de él.

Receptores de forma indirecta serán los padres de familia, a los que se les evaluará la aceptación del programa a través del apoyo a sus hijos en las actividades en casa reportadas por los chicos.

Receptor de forma indirecta también será la profesora de grupo, de la que se evaluará la aceptación del programa por el apoyo real manifestado durante el proceso y por su opinión, de inicio favorable, para él.

**PROPUESTA
DE INTERVENCIÓN**

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Fase 1

Sensibilización a docentes

Objetivo: Sensibilizar a los profesores de la escuela primaria Nicolás Bravo turno vespertino de la conveniencia de que los alumnos asistan al laboratorio para mejorar sus habilidades sociales.

Tiempo: Una sesión de hora y media.

Actividades: Se les hará una breve introducción para explicar cómo surgió esta propuesta; qué se pretende lograr con ella y cuáles son sus características generales. Que inicialmente se destinará al quinto grado, pero el contar con su presencia tiene la finalidad de que ellos visualicen la conveniencia de aplicación en sus grupos.

Inmediatamente después se explicará como les podría beneficiar a ellos, los profesores de grupo, que la propuesta de intervención se aplicará a los alumnos detectados con déficits en habilidades sociales de sus grupo: La propuesta los apoyaría para prevenir situaciones de tensión entre los alumnos, al tener ellos conocimiento de técnicas de comunicación alternativas a las que usualmente usan para enfrentar un asunto problemático con sus pares. Los alumnos podrían ponerles más atención a las clases, al presentarse en el salón menos situaciones distractoras, lo que influiría positivamente en el clima de las clases.

Después, se les explicará a los profesores, con el auxilio de rotafolios o un material escrito, qué se entiende por habilidades sociales; las cuatro áreas en las que se pretende incidir para mejorar las habilidades sociales de los alumnos y cuáles serán los contenidos a abordar en el laboratorio, que comprende cinco aspectos:

Contenido del laboratorio en habilidades sociales:

Aprender a escuchar: Escuchar de manera correcta nos permite obtener más información acerca de lo que el interlocutor quiere transmitir. Escuchar es un elemento previo para que el interlocutor pueda responder de manera adecuada, y constituye un elemento indispensable del proceso de comunicación. Se pretende en el laboratorio que los alumnos gradualmente vayan adquiriendo mayor capacidad de oír al otro de manera que puedan entender su mensaje y responder a él en consecuencia.

Aprender a hablar: El hablar correctamente facilita la comunicación interpersonal. El que el mensaje a transmitir corresponda a lo que dijo el interlocutor, sea claro, concreto, con entonación apropiada es lo que corresponde a una habilidad desarrollada adecuadamente. En el laboratorio, en un clima relajado, se propiciará que el alumno vaya expresando sus pensamientos y sentimientos sin temor de juicios o burlas, usando la comunicación oral como un medio satisfactorio de relacionarse con otros.

Alternativas de actuación para la solución de problemas: En la vida cotidiana es sumamente frecuente el tener que enfrentar situaciones en las que tenemos varias posibilidades de actuación, pero con frecuencia solo se ve una o dos. En el laboratorio se tomarán en cuenta diversos puntos de vista, distintas alternativas para la resolución de problemas, tratando de que los alumnos comiencen a tomar decisiones teniendo en cuenta otras perspectivas, que realicen acuerdos entre sí, que colaboren para el logro de diversos objetivos acordes al programa de intervención.

Entender sentimientos propios y ajenos: El aspecto emocional es una parte integral de cada ser humano. Pero pocas veces se presta atención a enseñar a distinguir qué tipo de emociones se tienen o están experimentando los otros, como una manera de autoconocimiento y de interrelacionarse mejor con los demás, al poder responder de acuerdo a lo que se está sintiendo, y teniendo también en cuenta

las circunstancias y los efectos de las acciones, tanto propias como de los otros. Para comenzar con esta tarea, en el laboratorio se pretende que los alumnos identifiquen las emociones más frecuentes, tanto positivas como negativas, en sí mismos como en sus compañeros, y que perciban como las están asumiendo: juzgando, ignorando, comprendiendo, etc.

Integración grupal: Para el ser humano es importante sentirse bien en la compañía de otros, satisfacer su necesidad de pertenencia. En el laboratorio se pretende que los alumnos participen en las actividades del grupo haciendo sus aportaciones de acuerdo a sus aptitudes y destrezas y convivan entre sí en un ambiente en el que se sientan seguros para poder desenvolverse a su ritmo y permitan a los demás hacer lo propio.

Se les planteará a los profesores que para poder poner en marcha la propuesta, se requerirá de ellos la disposición a apoyarla, ya sea con algún estímulo dado por la asistencia consistente al programa, ya sea tolerando posibles desfases en las actividades del día si es que con los padres no se puede lograr la asignación de un horario distinto al de clases, u otras consecuencias que tal vez podrían presentarse por la aplicación del programa.

Finalmente, se les pedirá a los docentes que participen en una técnica similar a la que se les aplicará a los alumnos, la práctica número ocho, con la idea de que visualicen el alcance del taller. Para efectuar esta práctica, se usará un cuestionario que contenga situaciones posibles, pero planteadas como casos hipotéticos.

Fase 1

Sensibilización a Padres de familia.

Objetivo: Sensibilizar a los padres de familia de la conveniencia de que los alumnos asistan al laboratorio para mejorar sus habilidades sociales, practicando en casa las actividades que se requieran.

Tiempo: 2 sesiones, cada una de una hora.

Actividades: Tras darles la bienvenida, se procede a explicarles a los padres de familia de qué trata la propuesta, cómo es que ella surgió y, que, si así lo deciden, sus hijos podrían ser los participantes en el programa de intervención, llegando a un compromiso en beneficio de sus hijos.

Se procede a explicar que si sus hijos participan en el programa, podrían ellos ser niños más desenvueltos al haber practicado en un ambiente seguro como el del laboratorio la expresión oral y algunas técnicas de comunicación.

A continuación, se procede a explicar cual es el contenido general de lo que se verá en el laboratorio, procurando que la explicación sea sencilla y dando mucha oportunidad de participar a los padres y de hacer preguntas.

Enseguida, se les pedirá que participen en una técnica similar a la que se aplicará a sus hijos, la práctica número once, "el trueque de un secreto", con las adecuaciones necesarias a las características de los participantes, ya que por ejemplo les pueda ser difícil asumir el problema de otro, y puedan preferir hablar directamente del suyo.

Durante la segunda sesión, necesaria para operacionalizar la propuesta, se contestan al inicio las preguntas que haya sobre el programa, y se procede sobre todo a consolidar el compromiso mutuo adquirido, ya que es muy importante la participación de los padres para que los alumnos obtengan provecho de las actividades del programa. La consolidación se hará con la práctica en casa de las

actividades del programa propuestas, y que se indicarán claramente a los niños cada semana. Se establece que es una situación formal, que de parte del maestro de grupo habrá 'X' estímulos o apoyos para los participantes, y que se pretende que todos los participantes salgan beneficiados con la realización de la propuesta, en el grado en que se comprometan con ella.

Es muy importante que en la segunda sesión, con los padres de familia se tome la decisión de común acuerdo sobre el día y hora más conveniente para que tengan lugar las doce prácticas, proponiéndoles las alternativas disponibles de acuerdo a los profesores y a las posibilidades de la escuela.

Propuesta de intervención

Fase 2

Laboratorio de comunicación

Práctica 1: Los cinco sentidos* †

*Accevedo 1987: 35

HABILIDADES A DESARROLLAR: Comunicación oral, integración grupal.

OBJETIVOS:	MATERIAL:
<p>Propiciar la ruptura de hielo al inicio del proceso grupal, facilitando la expresión de sentimientos que servirán como puentes de interacción entre los participantes.</p> <p>Destacar la afinidad emocional a través de la retroalimentación al explorar áreas personales que establecen lazos de confianza al evidenciar similitudes emocionales.</p>	<p>Hojas impresas Lápices Plumones Hojas de rotafolio</p>

TIEMPO:

1 hora

DESCRIPCIÓN:

El profesor hace un preámbulo en donde tras dar la bienvenida al grupo, destaca la importancia de la expresión de los sentimientos para el conocimiento individual y el de los demás, y que ésta será una de las tareas durante el programa. Explicará que recordar situaciones gratas a nivel personal –como la que se realizará en esta sesión- es una forma sencilla para que se manifiesten sentimientos positivos. Permitirá la participación de los niños que advierta quieran hacerlo para desarrollar brevemente el tema.

A continuación, se les pide a los niños que en la hoja impresa anoten, en 10 minutos, tres preferencias para cada uno de los cinco sentidos: vista, oído, gusto, olfato y tacto. Es importante subrayar la importancia de que expresen, lo que esté más inmediato a su experiencia, que sean espontáneos.

Se pasa luego a formar subgrupos de 3 personas, para tratar de ponerse de acuerdo en un posible listado de preferencias, y que noten con que sentimiento podrían asociar sus percepciones.

Se les entrega una hoja de rotafolio y plumones a cada equipo, para que en 15 minutos anoten sus conclusiones.

En plenaria se analizan las conclusiones por equipo, de acuerdo a las semejanzas y elementos comunes, tratando de que participen el mayor número posible de alumnos.

EVALUACIÓN: Se pide a cada participante que exprese como se encuentra después de la actividad y si se identificó con alguien en especial.

ACTIVIDAD PARA CASA: Se le encomendará a cada niño que en casa, diariamente se percate de una percepción o actividad realizada gracias a cada uno de sus cinco sentidos, y que noten si la pueden asociar a algún sentimiento en especial. Esto tiene el objetivo de que gradualmente el niño se vaya percatando más de sí mismo, que tenga más conciencia de sí.

LOS CINCO SENTIDOS

Hoja del participante

Me gusta especialmente:

Ver: 1.-----

2.-----

3.-----

Oír: 1.-----

2.-----

3.-----

Saborear: 1.-----

2.-----

3.-----

Oler: 1.-----

2.-----

3.-----

Tocar: 1.-----

2.-----

3.-----

Práctica 2: Cazador de autógrafos * 

*Schluter 1997: 78

HABILIDADES A DESARROLLAR: Interacción grupal

OBJETIVOS:	MATERIAL:
Desarrollar la capacidad de observación visual de cada niño. Mejorar su interacción con el grupo. Advertir el conocimiento de diferentes características que tienen los integrantes del grupo al que pertenecen.	Cuestionario Lápices o bolígrafos

TIEMPO: 1 hora **DESCRIPCIÓN:**

Actividad preeliminar:

Para repasar la actividad de la semana anterior, se le pide a los niños que mencionen lo que lograron percibir en la actividad para casa. Si algún niño no participa, pedirle que señale aquellas percepciones gratas que ha tenido en el día gracias a alguno de sus cinco sentidos.

Actividad principal:

Mencionar que en la actividad del día de hoy, se dará preponderancia al sentido de la vista.

Se distribuye entre los niños un cuestionario con distintas características físicas o de carácter de sus compañeros de grupo, por ejemplo: el pelo más largo, el más sonriente, el más chaparrito, el más simpático, el más comelón, el más enojón, el intelectual, el más gritón, etc. Procurar que todos los niños queden incluidos en las características.

Cada quién llevará su cuestionario para que, el compañero que a su juicio cumpla con alguno de los aspectos, le firme donde corresponda.

Se hará una plenaria para conocer el punto de vista de cada quién, si se experimentó algún sentimiento y si hubo puntos de acuerdo.

EVALUACIÓN: A cada niño se le pedirá que trate de decir para qué le sirvió esta actividad y cómo se sintió al realizarla.

CUESTIONARIO

En mi grupo:

Quién tiene el pelo más largo es:

El más sonriente de todos es:

De todos el más comelón es:

El que más habla es:

El más enojón es:

El más juguetón es:

El más paciente es:

Práctica 3: Preguntas abiertas* ✕

*Adaptado a partir de Luca 2001: 81

HABILIDADES A DESARROLLAR: La comunicación oral

OBJETIVOS:	MATERIAL:
Mejorar las técnicas de comunicación.	Solo se requiere un lugar amplio y bien iluminado.

TIEMPO:

1 hora

DESCRIPCIÓN:

Actividad preliminar:

Pedir a los alumnos que digan características que distinguen a algunos miembros de la comunidad escolar, como algún maestro, el conserje, el abanderado, etc. Que distinguen con cuál de los cinco sentidos se percibe cada una de las características mencionadas.

Actividad principal:

Mencionar que el día de hoy repasaremos lo que son las características que distinguen a una persona.

El profesor explica al grupo que van a practicar un juego de preguntas y respuestas. Pero primero el grupo debe entender bien de que se trata el juego. A continuación, dirá que se emplearán para el juego preguntas cerradas y luego preguntas abiertas. Explicará como son las preguntas cerradas y dará ejemplos. Pedirá algunos ejemplos de los alumnos. Ahora, explicará como son las preguntas abiertas y dará ejemplos sencillos, y a continuación pedirá ejemplos por parte de algunos alumnos.

Ahora, ¡un juego de adivinanzas! La tarea del grupo será adivinar el nombre de una persona en la que el maestro esté pensando. Los miembros del grupo sólo pueden hacer preguntas cerradas (que se responden con SÍ o NO) hasta descubrir la identidad de la persona en la que se piensa.

Una vez descubierta la persona, el objetivo siguiente es adivinar la nueva persona en la que el maestro piensa, pero esta vez deben hacer preguntas abiertas, es decir, preguntas a las que sea imposible responder sí o no.

EVALUACIÓN: Se evalúa el ejercicio a través de una serie de preguntas:

- ❖ ¿Qué método requirió más preguntas? ¿por qué?
- ❖ ¿Qué método obtuvo más información? ¿por qué?
- ❖ ¿Qué método requirió intercambiar más información con los otros?

El grupo debe comentar en qué situación ha obtenido más datos y en cuál se sintieron más cómodos. La cuestión clave en esta actividad es que los alumnos se percaten de las condiciones que facilitan la comunicación entre los interlocutores.

ACTIVIDAD PARA CASA: Se recomendará a los alumnos que practiquen en su casa, con sus familiares, las preguntas abiertas y cerradas al conversar, teniendo claro qué tipo están empleando y cuál les resulta más satisfactorio al comunicarse con otros. También se les pedirá que practiquen la percepción consciente con cada uno de sus cinco sentidos.

Práctica 4: Juego de nombres* ☺
--

*Adaptado a partir de Schluter 1997:37

HABILIDADES A DESARROLLAR: Escuchar a sus compañeros, diferenciándolos.

OBJETIVOS:	MATERIAL:
Conocerse más y distinguir voces. Estimular el sentido del oído.	Pañoletas

TIEMPO:

1 hora

DESCRIPCIÓN:

Actividad preliminar:

El maestro llevará preparadas algunas preguntas abiertas y cerradas, pidiendo a los alumnos que identifiquen de qué tipo son. Sería preferible que las preguntas se refieran a situaciones que correspondan al tiempo y lugar en que los alumnos se encuentran actualmente.

Actividad principal:

El maestro mencionará que en esta actividad utilizarán el sentido del oído, así es que pongan mucha atención a lo que escuchen y que es lo que entienden. Se le da una pañoleta a cada niño. Los niños se vendan los ojos y el maestro va tocándoles un hombro a uno por uno, al sentir esto, cada alumno debe decir alguna cosa o actividad que le guste y con cual de los 5 sentidos la percibe, y al terminar los demás niños tratarán de adivinar quién está hablando. Así se continua hasta que por lo menos la mayoría de los niños haya participado.

EVALUACIÓN: Cada participante explicará al grupo cómo se sintió con la actividad, si se sorprendió con lo que alguien dijo o quiere hablar con algún compañero en particular.

ACTIVIDAD PARA CASA: Para esta tarea, utilizarán la televisión. Se le pedirá a cada niño que diariamente, durante 10 minutos, con los ojos cerrados o de cualquier manera en que no pueda ver la imagen en la televisión, y mientras esté sintonizado un

programa que conozca muy bien, vaya identificando los personajes a los que corresponda cada una de las voces. Repasar mentalmente que es lo que entendió mientras escuchaba a los personajes.

Práctica 5: YO SOY* ♥

* Adaptado a partir de Gómez 1990:116

HABILIDADES A DESARROLLAR: Comunicación oral, integración grupal mediante la apreciación de los otros.

OBJETIVOS:	MATERIAL:
Promover la comunicación y la autoestima. Mejorar la imagen que tenemos de los demás.	Una hoja por alumno con las frases fotocopiadas. Lápiz y goma. Grabadora y cassette

TIEMPO: **DESCRIPCIÓN:**

Actividad preliminar:

El profesor, que previamente ha grabado durante unos minutos un programa popular entre los niños y/o a personajes de la comunidad escolar, reproduce la cinta para que los alumnos identifiquen las voces y pregunta sobre el sentido perceptual que están utilizando y los personajes de que se trata, usando primero preguntas cerradas y luego preguntas abiertas. También se cuestionará sobre que entendieron los niños de lo que escucharon.

Actividad principal:

Colocados en círculo, el profesor dice a los niños que escribirán en las hojas que les repartirá lo que les ocurrió alguna vez acerca de cada frase que aparece en la hoja (aclarando que aunque hayan tenido varias experiencias sobre la misma frase, solo escribirán una, simplemente para ir más rápido). Después, cada uno explicará lo que anotaron a los demás, por lo que no es necesario hablar mientras escriben.

Se reparten las hojas y se leen las preguntas entre todos para facilitar la comprensión. Si fuese preciso, se ponen ejemplos.

Si los niños quieren, pueden poner otra frase al final.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Pasados diez minutos, se procede a que cada niño explique o lea sus respuestas y puedan participar los demás. Para hacer más grata la experiencia, sería bueno que se aplaudiera después de cada intervención o corear una frase aprobatoria (;bien!...;bravo!...etc.).

EVALUACIÓN: mediante un dibujo realizado en el reverso de la hoja, cada niño expresará cómo se encuentra tras la experiencia de hoy.

ACTIVIDAD PARA CASA: Pedir que durante la semana estén atentos a las actividades que realizan, para que puedan ejemplificar con ellas todas o la mayoría de las frases que trabajamos el día de hoy. Se les reparte otra hoja igual a la siguiente:

YO SOY

Yo soy valiente porque una vez

Yo soy fuerte porque una vez

Yo soy alegre porque una vez

Yo soy divertido porque una vez

Yo soy

Yo soy



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Práctica 6: Expresa tus sentimientos* ●

*Adaptado a partir de Schluter1997: 70.

HABILIDADES A DESARROLLAR: Comunicación oral, percepción de sentimientos propios y ajenos, escuchar.

OBJETIVOS:	MATERIAL:
<p>Que el niño exprese, a través del juego, una gama de sentimientos, y que los comparta con el resto de sus compañeros, dentro de un ambiente en el cual él pueda percibir que es apreciado y escuchado por los demás.</p>	<p>Un dibujo de un camino largo y sinuoso con casillas para ir avanzando por turnos. Dado y fichas de colores. Pegamento. Dibujos o imágenes que representen sentimientos y que se pegarán en el casillero.</p>

TIEMPO:

1 hora

DESCRIPCIÓN:

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Actividad preliminar:

Se deben tener imágenes o dibujos que, evocando diversos sentimientos, aludan también a los 5 sentidos preceptuales. Por ejemplo, un día lluvioso, el cual se percibe con el sentido de la vista al ver las nubes o el cielo nublado; con el oído al escuchar sobre el pavimento el agua que cae; con el tacto al sentir la mano que se moja con las gotas de lluvia. Tal vez con este dibujo un niño evocará tristeza al no poder salir a jugar, a otro miedo al escuchar los truenos, etc. Otros dibujos posibles pueden ser una jeringa, un hermoso sol, las vocales pintadas en un pizarrón, una luna en un cielo estrellado, una mascota, un helado deshaciéndose en el suelo, etc.

Pedir a los alumnos que sentados en círculo, hagan uno por uno alguna pregunta, abierta o cerrada, sobre cualquier dibujo, para poder pegarla en alguna casilla. Si son pocos niños, podrán pegar varias imágenes cada uno.

Actividad principal:

Todos los presentes escogerán una ficha y la colocarán en el área de salida. De acuerdo a la secuencia en que hayan pegado su dibujo, será su turno. Tiran los dados, y según el número que le salga a cada niño, ese número de casillas avanzará; dependiendo la casilla en donde haya caído, ésta indicará el sentimiento a expresar de parte del niño en turno, compartiendo alguna situación que le recuerde la imagen señalada.

El profesor dará apoyo para las situaciones que así lo requieran, o felicitará al niño si se trata de una ocasión feliz.

EVALUACIÓN: Se animará a los niños a que expresen cómo se encuentran tras haber compartido experiencias personales con los compañeros, señalando si corresponden a alguno de los dibujos.

Práctica 7 : El globo mensajero* ♥

* Adaptado a partir de Villa 1998: 135

HABILIDADES A DESARROLLAR: Comunicación no verbal.

OBJETIVOS:	MATERIAL:
<p>Darse cuenta de lo que es la comunicación no verbal. Facilitar la comunicación no verbal dentro del grupo. Aprender a dar y recibir mensajes positivos. Desinhibir.</p>	<p>Globos Cassette (con música de fondo) Grabadora o aparato reproductor.</p>

TIEMPO:

1 hora

DESCRIPCIÓN:

TESIS CON
FUENTE DE ORIGEN

El profesor mencionará que el día de hoy verán algo más sobre la práctica de sentimientos de la semana anterior, pero ahora con un tipo de comunicación a la que se le llama comunicación no verbal. Dedicará cierto tiempo a explicar cómo es este tipo de comunicación, cómo se manifiesta y dará ejemplos de comunicación no verbal.

Se sientan en círculo todos los participantes. Se deposita un globo inflado en el centro. Se indicará a los niños (mediante el modelado) que se hará lo siguiente: alguien se levantará, tomará el globo y a través de la mímica depositará en el globo determinados sentimientos positivos dirigidos a una determinada persona del grupo (los sentimientos positivos se indicarán con la forma de coger y tocar el globo: puede besarlo, acariciarlo, acunarlo, abrazarlo...). Luego camina hacia la persona elegida, quien lo recibe y de forma no verbal debe dar muestras de agrado por el regalo. La persona donante se sienta, y ahora el receptor deposita en el globo sus sentimientos, y lo lleva hacia su donante, quién también debe de dar muestras de recibir el obsequio.

El globo se deposita de nuevo en el centro, para iniciar nuevas interacciones de comunicación no verbal.

Si al final del juego alguien del grupo no ha recibido ningún mensaje se puede hacer lo siguiente: se pasa el globo de mano en mano, y todos depositan en él algún sentimiento para esa persona, quien finalmente lo recibe, dando muestras de agradecimiento a todo el grupo.

EVALUACIÓN: Se pueden formular las siguientes preguntas:

¿Cuesta trabajo usar la comunicación no verbal?

¿Es difícil dar mensajes positivos? ¿y recibirlos?

¿Qué es lo que les ha resultado más difícil?

¿Cómo se sienten ahora?

ACTIVIDAD PARA CASA: Se pedirá que durante la semana, cada niño se percate cómo usa la comunicación no verbal para expresar sus sentimientos. Que diferencie qué sentidos preceptuales usa para realizarlo. Que observe si en su casa y/o en algún programa de televisión se usa la comunicación no verbal y qué sentimientos se están expresando.

Práctica 8: Cómo hablar a los otros* ▲

*Adaptado a partir de Luca 2001: 83

HABILIDADES A DESARROLLAR: La expresión oral para lograr la resolución de situaciones problemáticas.

OBJETIVOS:	MATERIAL:
Utilizar técnicas de comunicación eficaz ubicando previamente de una manera neutra la situación, el contexto, las actitudes y las conductas.	Documento impreso por subgrupo para trabajar "Cómo hablar con los otros". Lápices Gomas

TRABAJA CON FALLA DE ORIGEN

TIEMPO: **DESCRIPCIÓN:**

Actividad preliminar:

El profesor inicia la sesión usando la comunicación no verbal durante algunos momentos para interactuar con los alumnos.

Se pide a cada alumno que, en el turno que quiera, exprese mediante la comunicación no verbal como se encuentra el día de hoy.

Actividad principal:

~ Es necesario, antes del inicio de la tarea grupal, darse un tiempo para indicar a los alumnos las siguientes cuestiones -escribiéndolas en el pizarrón o previamente anotadas en cartulinas-, y mejor aún estimular a los alumnos a hablar sobre que significa cada uno de los siguientes puntos (si es necesario, la actividad se dará en dos sesiones).

Cuando estamos con otra(s) persona(s), y empieza a haber una situación difícil, es conveniente tener en cuenta que:

- ❖ Las frases que empiezan con "tú" ponen a las personas a la defensiva, por lo que se empiezan a portar agresivas.

- ❖ Palabras como “siempre” y “nunca” son exageraciones que la mayor parte de las veces no son exactas, agravando en algunos casos el problema inicial.
- ❖ En una situación problemática nos debemos centrar en la situación y evitar hacerlo en las personas que lo tienen.
- ❖ Los comentarios hechos ante una situación difícil deben dejar abierta la posibilidad de más de una solución para los problemas.
- ❖ Cuando queremos solucionar un problema debemos utilizar frases del tipo “Cómo podemos...” y “Qué podemos hacer para...” (de esta manera captaremos, tendremos la atención de quien nos escucha y trabajaremos juntos para encontrar una solución satisfactoria al problema para todos los involucrados).

~ Formar equipos de 2 ó 3 alumnos.

~ Entregar un documento impreso a cada grupo, para contestarlo en 15 minutos. Pedir que los participantes encuentren respuestas que tomen en cuenta los puntos planteados al principio de la actividad, con la finalidad de utilizar una comunicación más eficaz.

~ Cada grupo dará a conocer al resto del grupo las respuestas dadas a las diferentes situaciones, motivando al maestro a que se den variados puntos de vista.

EVALUACIÓN: Se contestará entre todos a las siguientes preguntas:

¿Qué fue fácil o difícil de este ejercicio?

¿Qué comentarios surgen a partir de este ejercicio?

ACTIVIDAD PARA CASA: Durante la semana, practicar con las personas cercanas las técnicas de comunicación vistas durante el día de hoy. Percatarse de cuando no lo hicimos y en qué situaciones.

Cómo hablar a los otros.

Frases positivas.

¿Qué respuesta das a estas situaciones?

1. En clase, tu compañero te pide cosas cuando la maestra está explicando algo que a ti te interesa mucho. ¿Qué le dirías?

2. Un trabajo de ciencias sociales se ha de hacer en grupos de tres personas, pero nosotros somos cinco personas y no se puede hacer un equipo tan grande. ¿Qué dirías a tus compañeros?

3. Tu pareja de trabajo no hace la parte que le toca de la tarea ¿qué le dirías?

4. Tu amigo Ángel anda muy mal en la escuela, y tiene que mejorar mucho para pasar de año. ¿Qué le dirías para motivarlo a pasar de año?

5. Hay personas dentro del grupo que se la pasan molestando a otros. ¿Qué les dirías?

6. Tus amigos normalmente usan los gritos y la fuerza para molestar a los otros. ¿Qué les dirías?

7. Miguel cambia de planes sin consultar a los compañeros que también tienen que ver en el asunto. ¿Qué le dirías para poder aclarar la situación?

Práctica 9: Empezando a hablar con otros para ser escuchados*



HABILIDADES A DESARROLLAR: Comunicación oral, aplicando técnicas de comunicación.

OBJETIVOS:	MATERIAL:
Utilizar técnicas de comunicación al interactuar con sus compañeros. Percibir como se siente al hacerlo. Conocer cómo es percibido por otros.	Tarjetas Lápices

... CON ...
 ... A DE ORIGEN

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN:

Actividad preliminar:

El profesor recordará a los niños las técnicas de comunicación vistas la semana anterior –utilizando de preferencia el pizarrón o las cartulinas de la sesión pasada, para que los niños, además de escucharlas, las puedan visualizar- pidiendo ejemplos que se expresen con los compañeros que están hoy en el grupo.

Actividad principal:

Cada niño escribe su nombre en una tarjeta. Todas se ponen al centro y se van sacando una por una al azar. El nombre que sale es del niño al que hay que describir por cada uno y/o mencionar algo que le agrada de él y algo que no –usando sobre todo en este punto las técnicas de comunicación vistas anteriormente-.

EVALUACIÓN: Se anima a que cada alumno manifieste cómo experimentó la actividad del día de hoy, si hay algo que quiera decir o aclarar con algún compañero sobre el ejercicio de apreciación personal. ¿Les gustó, les disgustó o les sirvió de algo la sesión del día de hoy?. Darse cuenta si se quedan con un sentimiento negativo con alguien y cómo es que no lo expresan.

*Actividad diseñada para el programa de intervención.

Práctica 10: ¿Qué ha sucedido? * ① ?

* Adaptado a partir de Gómez 1990: 128

HABILIDADES A DESARROLLAR: Comunicación oral

OBJETIVOS:	MATERIAL:
Facilitar la expresión oral, la sinceridad (mediante una técnica proyectiva). Desbloquear tensiones. Relajar	Algunos títeres

TESIS CON
 FOLIA DE ORIGEN

TIEMPO: **DESCRIPCIÓN:**

Actividad inicial:

Todos se saludan mediante la comunicación no verbal.

El profesor pregunta si alguien quiere hablar sobre algo que haya quedado pendiente de la semana anterior en el grupo o en otra ocasión, pero sólo entre los miembros del grupo del laboratorio. Si es así, se pide que para abordarlo se utilicen las técnicas de comunicación que se han estado practicando.

Actividad principal:

Se pide que para esta actividad se use, jugando con los muñecos (y cuando ya hayan interactuado varios niños con los títeres), lo que hasta ahora se ha aprendido en el laboratorio: escuchar al otro, expresarse oralmente, expresarse mediante la comunicación no verbal, usar las técnicas de comunicación. Sin embargo, si los niños no logran hacerlo, el maestro permitirá que la actividad se vaya dando, resaltando al final los momentos en que sí se practicó lo visto.

Todos los participantes se colocan en sentados en círculo. En el centro quedan colocados los títeres.

El profesor, modelando, toma un títere y empieza a hablar con él:

-¡Hola marinero! ¿Estás triste o contento?

(El profesor anima a los niños para que contesten, y de momento se admite que sean todos juntos o el niño que conteste primero el que dialogue con el títere)

-¿por qué? ó ¿ha sucedido algo para que estés así?

-¡Oh! Y ¿qué harás?

El profesor deja al títere y toma otro que se le da al niño o niña que parezca más dispuesto a hacer hablar al títere. Y así se irá conduciendo al grupo, hasta que por lo menos la mayoría o todos hayan participado de una forma u otra.

Se permitirá mucha libertad de expresión y mucha inventiva. Es posible, aún más, deseable, que acaben dos o más títeres hablando entre sí. Será muy positivo si los demás miembros del grupo siguen el diálogo y participan en él.

EVALUACIÓN: Cada niño teniendo colocado en la mano un títere, y simulando ser el personaje, dirá algo a los demás sobre sí mismo, sobre lo que pasó y se despedirá.

Práctica 11 : El trueque de un secreto* () ?

* Fritzen 1999: 86

HABILIDADES A DESARROLLAR: Comunicación oral

OBJETIVOS:	MATERIAL:
Mejorar la capacidad de empatía entre los participantes.	Hojas Lápices

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TIEMPO: **DESCRIPCIÓN:**

Se distribuye una hoja para cada uno de los participantes. El profesor pedirá que cada uno escriba una (o más) dificultad que sienta para relacionarse, y que no le gustaría exponer oralmente. El profesor recomienda a todos que disfracen la letra, para no revelar al autor.

Se solicita que todos doblen la hoja de forma idéntica; una vez recogidas, las mezclará, distribuyendo luego una hoja doblada a cada participante.

A continuación, el profesor animará a que cada uno asuma el problema de la hoja, como si fuese realmente de él, esforzándose por comprenderlo. Si es necesario, enfatizará la conveniencia de realizar toda la actividad en forma respetuosa.

Cada alumno leerá en voz alta el problema que le tocó, usando el pronombre personal "yo" y haciendo las adaptaciones necesarias para que parezca propio.

Cuando todos hayan leído su problema, cada uno procederá a decir cómo en su opinión podría resolver el problema que leyó, e invitará a hablar al respecto a quien lo desee.

EVALUACIÓN: (Se hará mediante algunas de las siguientes preguntas, llevando a un debate).

-¿cómo te sentiste al escribir tu problema?

-¿cómo te sentiste al explicar el problema de otro?

-¿cómo fue para ti el que tu problema fuera explicado por otro?

-¿consideras que el otro logro comprender tu situación?

- ¿lograste tú comprender la situación de otro compañero?

-¿cambiaron tus sentimientos sobre tus compañeros a causa de este ejercicio?

ACTIVIDAD PARA CASA: El profesor pedirá a cada niño que, si se percata durante la semana de alguna otra dificultad que tenga para relacionarse, tome nota de ella y de en qué situaciones aparece.

Práctica 12: Cláusura merecida *  

*Acevedo 1987 :201

HABILIDADES A DESARROLLAR: Comunicación oral

OBJETIVOS:	MATERIAL:
Desarrollar la autoevaluación en términos de los resultados alcanzados. Sensibilizar a los niños acerca de sus participaciones en el grupo, permitiendo visualizar un posible aumento en futuras ocasiones.	Salón amplio e iluminado Mesa pequeña al centro Tarjetas Lápices Diplomas o constancias de participación

FALLA DE ORIGEN

TIEMPO: 1 hora **DESCRIPCIÓN:**

Actividad preliminar:

El profesor preguntará a los alumnos si se percataron durante la semana de alguna dificultad que tengan para relacionarse o para comunicarse con otros.

Si así es, dedicar un tiempo a hablar sobre ello en el grupo si así lo desean los niños que manifestaron tener dificultades.

Actividad para el repaso del programa (opcional dependiendo el tiempo disponible):

El profesor llevará dos o más tarjetas por tema visto durante el curso:

Sentidos perceptuales y ejemplos de utilización, preguntas abiertas y cerradas, comunicación no verbal, técnicas de comunicación y ejemplos, etc.

El profesor o cualquier alumno va leyendo cada tarjeta, y se pide al grupo que conteste a la pregunta o de los ejemplos correspondientes, tratando de que participen la totalidad de los alumnos que quieran hacerlo.

Actividad principal:

El profesor anuncia el término del programa.

Se dispone la mesita, con los diplomas colocados encima, al centro del salón.

Se pide a los participantes que pasen a recoger su diploma o constancia de participación.

Al recoger su respectivo diploma, cada participante le dirá al grupo por qué cree merecerlo. Al finalizar da las gracias.

Si hay algún participante que no considere merecer el diploma o constancia, el maestro pide la opinión del grupo.

EVALUACIÓN: Se pide que en una hoja o tarjeta, cada alumno escriba, en forma anónima, un comentario acerca del curso.

Conclusiones

En la parte de investigación, a través de los libros revisados, pude percatarme de que la problemática particular que para mi representaban las deficiencias en habilidades sociales de algunos alumnos en los grupos de nivel primaria con que trabajé, constituye una dificultad que se presenta en muchas otras aulas. Incluso en aulas de otros países, como Argentina, Estados Unidos y España, donde la investigación sobre el fenómeno está más desarrollada. Y cómo la problemática es básicamente la misma, es conveniente retomar esas investigaciones y alternativas de solución para nuestro país, haciendo las adaptaciones pertinentes en base a las características específicas de cada situación.

En cuanto a la perspectiva pedagógica, reafirmo la importancia que tiene percibir al ser humano como alguien en constante evolución, ganando algo tras cada nueva etapa, superándose continuamente. Esto, en el trabajo con niños, me resulta una visión muy alentadora.

La teoría sistémica, con toda su complejidad, me condujo a concebir una visión mucho más amplia del funcionamiento de cualquier sistema, siempre en interrelación con otros, siendo a la vez efecto y causa.

Respecto a la labor con grupos, reitero lo valioso que puede ser la experiencia en ellos para lograr una serie de metas, tanto a nivel individual como colectivo, que no se lograrían de no utilizarse los conocimientos sobre el trabajo con ellos.

Y refiriéndome a mi propuesta, el aporte que puede hacer el programa de intervención con relación a otros, es que está adecuado a un grupo real de niños mexicanos; con un lenguaje sencillo; con técnicas de fácil aplicación; requiere materiales de fácil adquisición y adecuación; es decir, tiene posibilidades reales de aplicación.

Bibliografía

- Acevedo, Alejandro (1987). **Aprender jugando 2. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría.** México D.F.: Limusa.
- Batanaz Luis (1996). **Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica.** Granada: Aljibe.
- Becavar, Raphael. (1978). **Métodos para la comunicación efectiva.** México D.F.: Limusa
- Bixio, Cecilia (1998). **Enseñar a aprender.** Rosario: Homo Sapiens.
- Coll, César (1997). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.** México D.F.: Paidós.
- Cooper, J.M. (2000). **Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción.** México D.F.: Limusa.
- Dallal, Alberto (1988). **Periodismo y literatura.** México D.F.: Gernika.
- Delors, Jacques (1996). **La educación encierra un tesoro.** España: Santillana.
- Diccionario Porrúa de la lengua española (1982). México D.F.: Porrúa
- Díaz Barriga, Frida (2000). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** México: McGrawhill.
- Echeverría, M.O.T. (2001) **Propuestas didácticas para desarrollar el lenguaje oral y escrito en educación básica.** México D.F.: SECYB.
- Escudero. Teresa. (1997). **La comunicación en la enseñanza.** México D.F.: Trillas.

ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACION ORAL EN NIÑOS CON DÉFICITS EN SU PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

- **Fernández, Carlos (1986). La comunicación humana. Ciencia social. México: McGraw-Hill.**
- **Flórez, Rafael (1995). Hacia una pedagogía del conocimiento. México D.F.: McGrawHill.**
- **Fritzen, Silvino (1999). 70 juegos para dinámicas de grupos. Buenos Aires: Lumen.**
- **Gómez, Ma. Teresa (1990). Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase. Madrid: Narcea.**
- **Hargreaves, D. H. (1986). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.**
- **Kelly, J. A. (1982) La enseñanza de habilidades sociales. New York: Springer.**
- **Labinowicz, Ed (1998). Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza. México D. F.: Pearson.**
- **Lafarga, C. J. (1997). Desarrollo del potencial humano. Vol 4. México D.F.: Trillas.**
- **León, José Ma.(1998). Psicología social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos. Madrid: McGraw-Hill.**
- **Lippincott, Dixie V. (1991). La enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria. México D.F.: Paidós.**
- **Luca, Carmen (2001). Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria. Málaga: Aljibe.**
- **Mager, R. F. (1976). Creación de actitudes y aprendizajes. Madrid: Marova.**

ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN ORAL EN NIÑOS CON DÉFICITS EN SU PROCESO DE SOCIALIZACIÓN.

- **Maher, Charles. (1989). Intervenciones psicopedagógicas en los centros educativos.** Madrid: Narcea.
- **Martín, Manuel. (1994). Teorías de la comunicación, epistemología y análisis de la referencia.** México: UNAM, ENEP Acatlán.
- **Miretti, Ma. Luisa (1998). La lengua oral en la educación inicial.** Rosario: Homo Sapiens.
- **Nicholls H. (1979). Enseñanza creativa.** México D.F.: Diana.
- **Olliver, Bruno. (1992). Comunicar para enseñar.** Buenos Aires: Edicial.
- **Piaget, Jean (1964). Seis estudios de psicología.** México: Seix Barral.
- **Porro, Barbara (1999). La resolución de conflictos en el aula.** Buenos Aires: Paidós.
- **Ravenna, A. E. (1997). Problemas de aprendizaje y conducta ¿Qué prevención es posible?.** Argentina: Homo Sapiens.
- **Romero, Axela. (1998). Tendiendo puentes de comunicación en la escuela.** México D.F.:UNAM.
- **Schluter, Hanne (1997). Manual de Prácticas de Campo. Programa de desarrollo para el niño.** México D.F.: Plaza y Valdés.
- **SEP (1998) Didáctica de los medios de comunicación.** México, D.F.: SEP.
- **SEP (2001) Perspectivas siglo XXI.** México, D.F.: SEP.
- **SEP (2000) Programas de estudio de Español. Educación Primaria.** México, D.F.: Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos.

- Simms, J. A. (1972). **Socialización y rendimiento en educación. Tres a trece años.** España: Morata.
- Stufflebeam, Daniel (1987). **Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.** Barcelona: Paidós.
- Villa, Joaquín (1998). **La animación de grupos.** Madrid: Escuela Española.
- Waisberg, B. I. (1976). **Manual de trabajos prácticos en la psicología educativa.** Buenos Aires: Kapelusz.
- Wall, W. D. (1975). **Avances en psicología de la educación.** Madrid: Morata.

Hemerografía

- Fragoso Franco, David. (1998). "La comunicación en el salón de clases" en **Cuadernos del colegio de educación y comunicación.** Junio, 1, 2. (77-87).
- Meléndez Crespo, Ana Ma. (1995) "La educación y la comunicación en México". (s.l.).
- Valdés, Guadalupe. (1992). "Espacios educativos y comunicación: organización y uso" en **Tecnología y comunicación educativas.** Octubre, 7, 20.(3-7).