

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Buen Trato: Promoción de las Habilidades Sociales, el buen Autoconocimiento y el
Desarrollo de las Competencias Morales como Herramientas de Prevención de la
Intimidación Escolar

Laura Bermúdez Jurado

Facultad de Psicología, Universidad de La Sabana

Nota del Autor

Laura Bermúdez Jurado, Universidad de La Sabana;

Mónica Sandoval Sáenz, Asesora de Tesis, Facultad de Psicología,

Universidad de La Sabana

Octubre, 2014

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo proponer un acercamiento alternativo, desde la Psicología Educativa, para la reducción de la intimidación escolar en el colegio Gimnasio Iragua, de Bogotá, Colombia. La propuesta consiste en la implementación de un programa, el cual se fundamenta en la promoción de habilidades sociales, autoconocimiento y del desarrollo de las competencias morales de las estudiantes, como herramientas de prevención de la intimidación escolar.

Tomando como base una amplia revisión teórica, y fundamentándose en evidencias empíricas, fue posible determinar los roles de cada una de las categorías mencionadas anteriormente

El programa se inició con el grado Quinto del colegio Gimnasio Iragua en Bogotá, realizando cinco sesiones durante el año escolar 2013-2014. Los resultados del programa se estudiaron por medio del análisis de diferentes fuentes de información de las participantes, tales como su discurso. De esta manera, fue posible evidenciar los aprendizajes de las estudiantes en cada una de las categorías estipuladas, así como los logros obtenidos en cada sesión.

Palabras Clave: Habilidades sociales, Competencia moral, Autoconocimiento, Intimidación escolar, Aprendizaje Experiencial

Buen Trato: Promoción de las Habilidades Sociales, el buen Autoconocimiento y el Desarrollo de las Competencias Morales como Herramientas de Prevención de la Intimidación Escolar

Actualmente, las instituciones educativas en Colombia se están enfrentando a un problema común de emergencia de conflictos, como lo son la agresión y la intimidación escolar; un ejemplo de esto se evidencia en un estudio realizado por Chaux, Molano y Podlesky (2009), el cual permite conocer que este es una problemática común dentro del contexto colombiano, siendo que los resultados evidencian altos porcentajes de estudiantes reportan haber sido víctima de intimidación escolar. A raíz de esto, varias entidades educativas se han encontrado en la necesidad de crear programas con enfoques de promoción y prevención, buscando evitar el surgimiento de tales situaciones de conflicto.

Desde hace algunos años, muchos países, se ha enfrentado a una realidad escolar preocupante, en la cual se evidencian casos de intimidación escolar, que anteriormente no eran tan visibles. Los datos estadísticos del Bureau of Justice Statistics de Estados Unidos, publicados en 2012, muestran que por un 37% de los estudiantes han reportado haber sido víctimas de intimidación escolar, lo cual implica que el porcentaje es mayor, teniendo en cuenta los casos que no son reportados (Bureau of Justice Statistics, 2012). Por su lado, el índice de intimidación virtual, mejor conocida como cyberbullying, en el Reino Unido es de 69%, es decir, 7 de cada 10 estudiantes entre 13 y 22 años; porcentaje obtenido a partir de la Encuesta Anual sobre Intimidación (Annual Bullying Survey) (Hackett, 2013). Estos son tan sólo ejemplos de dos países, en los cuales esta problemática se encuentra presente, sin embargo, la Organización Mundial de Salud (OMS) determina la intimidación escolar como un problema de salud pública. Debido a esto, la entidad solicita que esta contingencia

sea afrontada por las entidades de salud pública, de educación y a las familias, llamando a la sensibilización ante la problemática, debido a sus implicaciones psicosociales, siendo que está afectando la salud pública a nivel mundial (Srabstein & Leventhal, 2010).

Frente a esta realidad, las entidades educativas se han percatado de la importancia, no sólo de intervenir en tales situaciones, sino de empezar a actuar desde la promoción y prevención, con el fin de evitar que estas dinámicas de agresión sistemática se presenten en las instituciones.

Con este fin, desde que se empezó a detectar la mencionada problemática entre las diferentes entidades educativas, se han realizado numerosos estudios, así como gestiones que buscan disminuir el surgimiento y la reincidencia de tales comportamientos; incluso se creó una ley para contener estos eventos, la cual se menciona más adelante.

De esta manera, han surgido diferentes propuestas y enfoques que buscan disminuir estos comportamientos por medio de la formación integral de diferentes aspectos de las personas. Por medio de las investigaciones que se han realizado en esta área, se ha encontrado que es importante complementar los modelos tradicionales de educación, para incluir otros aspectos formativos que antes no figuraban, como lo son el desarrollo de competencias ciudadanas, y de competencias morales, así como incluir dinámicas alternas que posibilitan formas de aprendizaje diferentes a las acostumbradas.

De esta manera, luego de numerosos estudios en el campo de la educación, realizados por investigadores de diversas profesiones, surgen varias investigaciones con enfoques de promoción y prevención, los cuales buscan formar a la población estudiantil colombiana, para que ésta se desarrolle de una forma integral y adaptativa.

Siguiendo esta línea investigativa, se propone tomar un acercamiento integral sobre la educación de los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos que no están comprendidos en el cuadro académico, sino formativo.

Conforme a esto, en el 2010, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia realizó una publicación en la cual se establece que la educación tradicional no es suficiente para formar a los escolares, de manera que presenta los Modelos Educativos Flexibles; los modelos se han adaptado a diferentes contextos específicos, curricular y pedagógicamente; incluyen diversas estrategias, procesos, metodologías, recursos, formación de docentes y otros, para tener un mayor alcance a la población nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Esto surge debido a la necesidad de proveer una educación más integral a los estudiantes, teniendo en cuenta las diferentes condiciones de los mismos en el país.

Posteriormente, como respuesta a los conflictos comunes a los ambientes escolares mencionados anteriormente, en septiembre del año 2013, el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia publicó el decreto 1965 “Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (p.1). Este decreto llevó a que las instituciones educativas, como los colegios, crearan planes de acción para responder al vacío sobre educación sexual, convivencia y formación integral de los estudiantes.

De esta forma, la Ley 1620 de 2013, en consonancia con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) promueve y fortalece la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos de los estudiantes. Estos objetivos dan respuesta a los conflictos

emergentes en las entidades educativas mencionados anteriormente (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Así, considerando estas nuevas propuestas de educación, tomando como base los Modelos Educativos Flexibles, y resaltando la responsabilidad que las entidades educativas tienen en el proceso de formación integral de los estudiantes, es importante considerar los diferentes aspectos que deben incluirse para complementar la educación tradicional.

Un mecanismo por medio del cual se complementa la educación tradicional es a través de las nuevas propuestas de currículos escolares, que incluye el desarrollo moral; un ejemplo de esto, se evidencia en el estudio de Barba (2001), donde se plantea que dentro de la formación escolar, debe posibilitarse el desarrollo moral, siendo que éste cumple funciones sociales, como lo son la promoción de la formación integral del estudiante, e incluyendo el desarrollo de valores. Tales afirmaciones se fundamentan en los principios del enfoque cognitivo-evolutivo, o desarrollista, el cual relaciona el desarrollo de la moralidad con la edad y la escolaridad de los individuos (Rest & Narváez, (1994) citado en Barba 2001).

Conforme con lo anterior, han surgido diferentes propuestas que plantean incluir además del componente moral, el desarrollo de las emociones para complementar la educación de los estudiantes. Esto se puede ver en una investigación realizada por Palacios (2010), quien propone que otro aspecto que debe ser considerado dentro del ámbito educativo, es el desarrollo de las emociones en los estudiantes. El argumento de esta propuesta, es que se ha encontrado que la educación de las emociones sirve como medio para un autoconocimiento y una socialización óptima dentro de los ambientes escolares (Palacios, 2010). Por esta razón, hoy en día, se tiene en cuenta este componente para la formación integral del estudiante.

Siguiendo la propuesta de Palacios sobre la importancia de potenciar el desarrollo de emociones, y teniendo en cuenta la problemática en cuestión, se retoma un estudio realizado por Guevara, Cabrera y Barrera (2007), el cual expone que las emociones morales, como lo son la simpatía y la empatía, son consideradas como predecesoras al desarrollo de comportamientos pro-sociales e inhibidoras de comportamientos de desajuste psicológico, como la intimidación escolar. Esto implica que la inclusión del desarrollo de tales emociones (las cuales son la base de las competencias morales), dentro de las nuevas propuestas de currículo, en el ámbito educativo, es esencial cuando se busca promover comportamientos adaptativos y disminuir las dinámicas de desajuste social. Cabe aclarar que el desajuste social tiene componentes externalizantes, los cual se manifiestan por medio de conductas agresivas (Guevara, Cabrera & Barrera, 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que el rol del ambiente educativo es fundamental para el desarrollo de las emociones morales, siendo que es éste que posibilita los espacios y las dinámicas para llevar a cabo esta educación complementaria.

A partir de las nuevas propuestas complementarias de la educación y formación en Colombia, así como los cambios que esto implica en la educación tradicional, el presente estudio busca responder a las necesidades del colegio Gimnasio Iragua, respecto al desarrollo integral de sus estudiantes, con el fin de fortalecer y asegurar una educación integral para las estudiantes, respondiendo a las necesidades que se presentan en la actualidad.

El Gimnasio Iragua es un colegio femenino, perteneciente a la Asociación Para la Enseñanza, (ASPAEN); está ubicado en Bogotá, y sus estudiantes corresponden a un estrato socioeconómico medio-alto. El rango de edad de las estudiantes con el que se desarrolla la presente investigación, es de 9 a 16 años, aproximadamente.

Con el fin de cumplir con la responsabilidad de la institución de tener un programa de prevención al maltrato escolar, partiendo del decreto 1965 del Ministerio de Educación Nacional (2013), surgió la necesidad de diseñar un programa de promoción, el cual nace a partir de la presente investigación, y busca fortalecer las habilidades sociales, el buen autoconocimiento y el desarrollo de competencias morales en las estudiantes.

Conforme a esto, la hipótesis de la investigación consiste en que, al movilizar las habilidades sociales, el autoconocimiento y el desarrollo de las competencias morales, los niveles de intimidación escolar disminuirán dentro de la institución; esta hipótesis responde al objetivo general de la investigación, el cual consiste en disminuir el riesgo de desarrollar comportamientos de intimidación escolar, a través de la promoción de las tres categorías mencionadas previamente.

Los objetivos específicos de la investigación son dos; el primero corresponde a la identificación de la problemática en el contexto establecido, evaluando sus formas de manifestación (burlas, exclusión, jerarquización social, y otras), para así, realizar un diagnóstico de la problemática de intimidación en el colegio Gimnasio Iragua. Este objetivo se cumplió durante la fase inicial de la investigación, la cual se explica a continuación.

La fase inicial de este estudio, consistió en la identificación y valoración de la problemática en el Gimnasio Iragua. En esta etapa, se realizó un diagnóstico, denominado *Estudio sobre intimidación escolar en Iragua: Una invitación a la prevención*, el cual se llevó a cabo en el primer semestre del año 2013 por el área de Psicología del colegio Gimnasio Iragua. El diagnóstico consistió en la aplicación de un cuestionario elaborado por las integrantes del equipo de Psicología del colegio, a las estudiantes; el cuestionario cuenta con ítems que indagan acerca de las dinámicas sociales en diferentes ambientes de vida escolar, con el fin de identificar variables de riesgo de intimidación escolar. Por otro lado,

también se hizo uso de los Sociogramas, los cuales son igualmente contestados por las estudiantes, y que valoran las interacciones sociales dentro de los cursos.

En esta investigación diagnóstica se encontró que si bien existen índices de intimidación, estos están presentes en porcentajes bajos; sin embargo, hay ciertos grados en los que se identificó un riesgo significativo de desarrollar comportamientos intimidatorios, en especial, el grado Quinto.

El segundo objetivo específico de la investigación corresponde al diseño un programa pedagógico de promoción, el cual se implemente en el mismo colegio, como método preventivo de la intimidación escolar.

De esta manera, del segundo objetivo específico surge la segunda fase de la investigación, la cual es también producto del mencionado diagnóstico, y objeto de estudio de la presente investigación, siendo que toma esta herramienta como base para estructurar la intervención.

La segunda fase, denominada como fase de intervención, corresponde específicamente al diseño e implementación del programa de promoción, *Buen Trato*.

El programa se diseñó para los grados comprendidos de Cuarto a Décimo, y, la implementación inicial se llevó a cabo con el grado Quinto, durante el periodo escolar 2013-2014. Se escogió esta muestra, debido a que fue identificado como un grado con alto riesgo de desarrollar conductas o interacciones sociales desadaptativas. Esto se determinó teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico, los cuales evidenciaron puntajes altos de este grado en diferentes criterios de intimidación. Los criterios estudiados comprenden

ítems tales como, las burlas y críticas a compañeras, divulgación de información que afecta la integridad de otras personas, señalamiento, y la pasividad ante situaciones de agresión.

Con base en estos resultados del diagnóstico, cabe resaltar que, al ser éste un contexto femenino, el tipo de intimación más frecuente entre las estudiantes es de carácter relacional (exclusión, señalamiento y burlas, entre otros); a diferencia de contextos masculinos, donde predomina la agresión física (SooHoo, 2009).

De esta manera, se evidencia que, aunque en el colegio gimnasio Iragua existen comportamientos intimidatorios en un bajo porcentaje, hay riesgo de que estos comportamientos se desarrollen en mayor proporción a futuro, por lo cual es importante tomar acciones preventivas, desde la promoción de aspectos considerados como positivos de las estudiantes, como lo son las habilidades sociales, el buen autoconocimiento, y el desarrollo de competencias morales. Esto, teniendo en cuenta el rol que juega el ambiente educativo, al momento de proveer una formación integral a sus estudiantes.

Marco Teórico

Como ya se ha establecido anteriormente, es fundamental tener una actualización en la definición de los modelos educativos para así poder responder a las crecientes necesidades de estos ámbitos. Es importante crear y fortalecer modelos educativos que busquen el desarrollo integral de las personas, y no sólo el progreso académico.

Partiendo de esto, el presente estudio plantea, el fortalecimiento de áreas específicas de las personas, para facilitar un desarrollo adaptativo y así, prevenir el surgimiento de comportamientos inadecuados o intimidatorios, tales como agresión, señalamiento, exclusión y otros. En los siguientes capítulos se encuentra un análisis de cada una de estas

áreas, o categorías, a trabajar, así como su relación con la prevención de intimidación escolar a través de la promoción del buen trato.

Competencias Morales

Moralidad

Dentro de la disciplina psicológica, el estudio de la moralidad se comprende desde el enfoque estructuralista como el “deber ser”, y es así como la plantea Piaget (1932); a partir de esta definición inicial, surgen múltiples interpretaciones, y pensamientos en función de la moralidad. El modelo pedagógico democrático de John Dewey, se basa en la experiencia mediada por la moralidad, siendo que los estudiantes deben tomar posturas y decisiones frente a diferentes situaciones. De esta manera, Dewey visualiza la educación y el aprendizaje como una vivencia empírica, donde los estudiantes tienen la posibilidad de transformar dicha experiencia en conocimiento (Zuluaga, Molina, Velásquez y Osorio, n.n).

Otro ejemplo de movimientos que se fundamentan en la moralidad es el método Konstanz para la discusión de dilemas morales, desarrollado por el profesor Georg Lind (2005), en el cual los participantes deben analizar un dilema y asumir una postura, la cual deben defender. Estos ejemplos son tomados, con el fin de mostrar el alcance que tiene la moralidad, siendo que esa noción de “deber ser”, planteada por Piaget, da lugar al desarrollo de múltiples movimientos de diferentes índoles, tales como la educación, el ejercicio profesional y muchos más, siendo que el “deber ser” subyace la existencia humana.

De esta manera, es posible relacionar la moralidad con los comportamientos agresivos y la posibilidad de prevenir el surgimiento de los mismos. La agresividad denota una falta de perspectiva moral, siendo que se manifiesta por medio de la afectación a otros,

ya sea a nivel de agresión física, verbal, relacional u otra. Este tipo de comportamientos no es coherente con una visión moral adecuada, siendo que el “deber ser” no es consistente con las manifestaciones disarmónicas del ser. Esto se explica a mayor profundidad a continuación, teniendo como fundamento la teoría que Piaget plantea respecto al desarrollo de la moralidad.

A partir de 1932, Piaget estudia la moralidad, y la define como el deber ser, el cual se expresa por medio de reglas; plantea que el desarrollo de la moralidad infantil pasa por un proceso de adquisición de normas (1932, citado en Araújo, 2000); lo cual implica que la moral se estudia en relación al desarrollo cognitivo de las personas. Dicho proceso empezando en la ausencia de conocimiento de normas (*anomia*, presente en los recién nacidos), evolucionando al concepto de la existencia de normas que dictan aquello que puede hacerse y lo que no, las cuales tienen un origen externo (*heteronomía*).

El último estadio de desarrollo de moralidad, es el estadio de *autonomía*, donde la persona es consciente de la existencia de reglas para vivir en sociedad, y reconoce su carácter interno y propio de sí mismo.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la moralidad de los individuos está directamente relacionado con su desarrollo propio como individuo dentro de una sociedad, es importante aclarar la relación de ésta con su evolución a nivel cognitivo. Kohlberg (citado en Bagüés, 2003) planteaba que el desarrollo cognitivo de una persona es el resultado de su interacción con el entorno, por lo cual, su moralidad se construye a partir de las interacciones del individuo con su ambiente, contando con la interiorización de estructuras externas, comprendidas como reglas. Esto se relaciona con el paso de la etapa de heteronomía a la de autonomía, planteadas por Piaget, ya que el individuo reconoce las

estructuras externas como reglas, y finalmente afianza su conocimiento de las mismas, al comprender la importancia de su rol en la existencia de dichas reglas.

En concordancia con lo establecido acerca de la importancia de la socialización para el desarrollo de la moralidad y de sus manifestaciones, Piaget (1967 citado en Araújo, 2000) establece que la cooperación, entendida como interacción social, surge a partir del desarrollo cognitivo y moral del individuo. Esto se posibilita a través de la descentración del pensamiento infantil, siendo que, para que emerjan las relaciones de cooperación, debe haber una reducción progresiva del egocentrismo infantil, la cual se logra a través de la convivencia con los pares, siendo que así, hay intercambios sociales y cognitivos más frecuentes.

Araújo (2000), plantea que la cooperación funciona como un catalizador de los procesos de toma de conciencia de los razonamientos propios. Al facilitar la socialización de los individuos, permitiendo el desarrollo de conciencia tanto de sí mismo, como del otro, se posibilita el desarrollo de comportamientos adaptativos, los cuales se entienden como habilidades sociales, basados en la moralidad que los individuos van adquiriendo. En este punto reside la importancia del colegio y de las interacciones sociales que surgen dentro de este para desarrollar las habilidades sociales; de igual manera, debe tenerse en cuenta el desarrollo de funciones ejecutivas según la maduración cronológica del individuo.

Desarrollo de competencias morales

Con el fin de estudiar la moralidad, se ha definido que ésta está compuesta por diferentes componentes, los cuales se denominan competencias morales. El término competencia es definido como un sistema especializado de habilidades, las cuales son necesarias para

conseguir una meta específica (Weinert, 2001); al considerar esta definición, es posible asociar el concepto con la moralidad.

Podolskij y Karabanova (2003), definen que la competencia moral está compuesta por tres aspectos; la auto-competencia, la competencia de pares y la competencia en situaciones.

El primer componente hace referencia a la habilidad para percibirse a sí mismo como sujeto de interacción moral, reconociendo los intereses, metas, motivaciones, sentimientos y valores propios causados por un conflicto moral. El componente de competencia de pares se refiere a la habilidad para percibir la participación adecuada de otros sujetos en situaciones de conflicto moral. Por último, la competencia en situación da cuenta de la habilidad para tener una visión integral de una situación, con la capacidad de analizar las posibles consecuencias, comprender los valores y normas de las personas involucradas en la situación moral, así como las decisiones que éstas toman teniendo en consideración todas las variables del conflicto y de las personas involucradas en el conflicto (Podolskij y Karabanova 2003). Esto se relaciona con la capacidad de tomar una postura ante una situación moral, valorando si una acción es correcta, sin embargo, esto se explica a mayor profundidad más adelante en el capítulo, donde se explica lo que es el juicio moral.

Una vez aclarado lo que se entiende por competencia moral, es posible pasar a conocer los elementos que conforman las competencias morales, como lo son las emociones morales y el juicio moral.

Emociones Morales

Actualmente existen estudios que plantean que las emociones morales anteceden el razonamiento moral; es decir, que para que haya un desarrollo cognoscitivo moral, ya deben haberse desarrollado anteriormente las emociones morales.

Respecto a esto, Guevara, Cabrera y Barrera (2007) concluyeron en su estudio que las emociones morales, como lo son la empatía y la simpatía, son los mayores predictores del comportamiento prosocial; cabe aclarar que los comportamientos prosociales son entendidos como las conductas voluntarias que buscan el beneficio de otras personas, más no el reconocimiento personal (Eisenberg y Fabes 1993, citado en Guevara, Cabrera y Barrera 2007)

A su vez, el comportamiento prosocial es uno de los mejores predictores e indicadores de ajuste psicológico, tal como encontraron en sus estudios Guevara, Cabrera y Barera (2007). Cuando hay un desarrollo adecuado de las emociones morales, se facilita el desarrollo de comportamientos prosociales y se inhiben los comportamientos de desajuste psicológico. La agresión, así como las conductas desviadas de la norma, son considerados comportamientos de desajuste psicológico externalizantes, mientras que la depresión y la ansiedad son consideradas como internalizantes.

Cabe aclarar que, la empatía se define como la comprensión del estado emocional o condición de otra persona, mientras que la simpatía es una respuesta emocional producto de la comprensión del estado emocional de otra persona. Esto implica que la simpatía suele ser consecuencia de la empatía (Eisenberg, 2000).

De esta forma, Goleman (1995), plantea que la empatía tiene sus raíces en la autoconciencia, siendo que, al ser capaz de reconocer las emociones propias, la persona tendrá una mayor capacidad para identificar las de otras personas.

En relación con el desarrollo de las emociones morales, los estudios realizados por Jackson y Decety (2004), han demostrado que los macro componentes de la empatía son la autoconciencia, la flexibilidad mental, la regulación emocional y las representaciones

neuronales compartidas. De otra parte, el interés en las emociones morales ha llevado a los investigadores de las neurociencias a encontrar los sustratos biológicos de las mismas.

Las estructuras cerebrales que se ven implicadas en el proceso de la generación de empatía son la corteza paracingular anterior, la corteza cingulada anterior, la ínsula, la corteza pre frontal ventral, las cuales están conectadas con el sistema límbico, así como las áreas dorsolateral y prefrontal medial. Estas estructuras cerebrales cumplen funciones relacionadas con la emoción, la valoración emocional y el procesamiento de información relacionada con la conducta, aprendizaje y memoria (Jackson & Decety, 2004). Teniendo en cuenta las estructuras que se relacionan con el desarrollo de las emociones morales, se concluye que la empatía está relacionada con la maduración cerebral, especialmente del desarrollo frontal, sumado a los factores ambientales, como lo son los estímulos externos y la interacción con otros.

Juicio Moral

En 1964, Kohlberg definió la competencia juicio moral como la capacidad para tomar decisiones y hacer juicios que son morales (...) basado en principios internos (...) y para actuar en concordancia con tales razonamientos (1964, tomado de Lind, 2011).

De esta manera, Kohlberg (1972, citado en Barra 1987) planteó que la moralidad no es el resultado únicamente de procesos inconscientes o aprendizajes tempranos, sino que existen algunos componentes universales que se aprenden a través de un juicio racional maduro. Conforme a esto, determina seis estadios de desarrollo moral, divididos en tres niveles:

En el primer nivel denominado *preconvencional*, se encuentran los estadios que corresponden a un punto de vista egocéntrico y una perspectiva social individualista. El segundo nivel se denomina *convencional*, y en éste se encuentran los estadios en los que el

individuo tiene una perspectiva en relación con otros sujetos, así como a la diferencia de los ideales propios con la sociedad, de acuerdo a motivos interpersonales. Por último, está el tercer nivel, *postconvencional* o *de principios*, donde están los estadios en los que ya se encuentra la perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales (Kohlberg, citado en Barra 1987). Estos niveles dan cuenta de la relación existente entre el desarrollo del individuo con la adquisición del juicio moral.

Teniendo en cuenta lo planteado en este apartado, es posible comprender la forma en que se adquiere y desarrollan las competencias morales, a partir de la maduración cerebral, la interacción con otros, el desarrollo de emociones y la formación de la conciencia de sí mismo, lo cual posibilita la formación de estructuras mentales propias, pasado así a formular puntos de vista y tomar posturas. De esta manera, conforme a su momento de desarrollo vital y cognitivo, la persona llega a tomar decisiones y a realizar valoraciones tanto de su comportamiento como del de otros.

Competencias Morales en la Escolarización

Una vez aclarada la importancia del desarrollo de competencias morales, es posible proceder a establecer el rol de la academia en este proceso de formación y enseñanza.

Tomando como fundamento las tendencias educativas actuales, los entornos escolares deben convertirse en ambientes que favorezcan el desarrollo integral del individuo, incluyendo una formación que promueva el desarrollo moral, tal como sucede con los modelos pedagógicos que posibilitan el desarrollo de la democratización en la educación. Como fue establecido anteriormente, la toma de una postura y finalmente de decisiones requiere de un procesamiento cognitivo que tiene como base la moral. De esta manera, los modelos pedagógicos que fomentan la participación activa de los estudiantes y

les ofrecen la oportunidad de realizar este tipo de procesamientos, fomentan a su vez el desarrollo moral de los estudiantes.

John Dewey, psicólogo y pedagogo (1995), propone el sistema educativo democrático, el cual se caracteriza porque el compromiso con la promoción de la cultura y contribuye a la formación de valores y de modelos democráticos de la sociedad; promueve la reflexión y valoraciones de dimensiones sociales y morales en la educación y en las relaciones sociales.

Dewey plantea la importancia de alejarse del individualismo, para pasar a tener un enfoque sociocultural desde la edad escolar. Como se explicó previamente, la dinámica democrática permite que los estudiantes tomen posturas y decisiones, para lo cual es necesario procesar información determinada y valorarla, lo cual está directamente relacionado con sus competencias morales, siendo que el resultados de dicho análisis es la toma de decisiones según lo que los estudiantes consideren como correcto o adecuado; el ejercicio de la democracia retoma el principio de “deber ser” planteado por Piaget.

Conforme a lo planteado por Dewey, Araújo (2000), establece que las relaciones democráticas basadas en la cooperación y el respeto mutuo crean las condiciones adecuadas para que los niños y niñas se liberen del egocentrismo. La realización de actividades en el aula, las cuales requieren de autonomía y de trabajo en grupo, facilita el desarrollo de la moralidad, al necesitar de ciertas habilidades como el respeto y la solución de problemas de manera conjunta.

De esta manera, teniendo en cuenta los conceptos expuestos en el presente capítulo, queda claro la importancia de promover el desarrollo de competencias morales, (partiendo de las emociones para llegar al juicio moral), para la prevención de comportamientos desadaptativos, siendo que estas competencias se relacionan directamente con las conductas

prosociales, y por lo tanto, con el desarrollo de las habilidades sociales tal como lo plantean Guevara, Cabrera & Barrera (2007) en su investigación.

Habilidades Sociales

El presente capítulo presenta la segunda categoría que se busca promover, dentro de la presente investigación, la cual encierra el área de las habilidades sociales.

Las habilidades sociales son un concepto entendido como la capacidad que tiene una persona para desenvolverse en diferentes entornos sociales de forma adaptativa y eficaz. De esta manera, las habilidades sociales se relacionan con el desarrollo de comportamientos pro-sociales, los cuales se definen como las conductas voluntarias que buscan el beneficio de otras personas (Eisenberg y Fabes 1993, citado en Guevara, Cabrera & Barrera 2007). El desarrollo de estas habilidades y del comportamiento pro-social se ve influenciado por factores contextuales, culturales y personales.

Con el fin de obtener una perspectiva global de las habilidades sociales, es importante conocer algunos de sus antecedentes y los factores que influyen en su desarrollo.

En 1995, Goleman habló de la importancia de la inteligencia emocional en las interacciones con otras personas en general; respecto a las habilidades sociales, estableció que las emociones morales son fundamentales para el desarrollo de estas habilidades, particularmente la empatía, (la cual ya ha sido definida en el capítulo anterior), siendo que al ser capaces de reconocer las emociones de las otras personas, se posibilita la adecuada interacción con otros.

En su libro *Inteligencia Emocional*, Goleman (1995) presentó varios casos en los que niños pequeños manifiestan conductas prosociales, o que favorecen a sus compañeros,

en diferentes edades, incluyendo la primera infancia. Con estos estudios, Goleman demuestra que la empatía y la simpatía empiezan a desarrollarse desde temprana edad, razón por la cual es fundamental reforzar el desarrollo de tales emociones, con el fin de favorecer su progreso y las implicaciones del mismo a futuro.

Por medio de este tipo de estudios, sobre todo aquellos realizados con niños pequeños, se puede evidenciar la relación entre emociones morales y habilidades sociales, siendo que estas emociones, que surgen de manera innata, facilitan las interacciones entre individuos, tal como se evidencia en los casos presentados por Goleman.

En cuanto a las habilidades sociales como tal, tomando como referencia la recopilación de los fundamentos de habilidades sociales hecha por Caballo (2007) en el *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, cabe resaltar la importancia de los diferentes aspectos que constituyen y se ven involucrados en el desarrollo de las habilidades sociales. Por consiguiente, al momento de hablar de habilidades sociales, hay que tener en cuenta algunos aspectos que se mencionan a continuación.

Las habilidades son características de conductas sociales eficaces y adaptativas, las cuales son desarrolladas de manera individual y según las condiciones específicas y propias de cada persona y de la situación en la que ésta se encuentra; no hay un proceso universal que determine el desarrollo de estas habilidades. El desarrollo de éstas se ve determinado por la cultura y contexto en los que se encuentra el individuo, contando también con las condiciones de los rasgos de personalidad y de la historia de aprendizaje propios de cada persona (Caballo, 2007).

Teniendo en cuenta que las habilidades sociales se adquieren y desarrollan progresivamente, es posible llevar a cabo un entrenamiento para desarrollarlas

adecuadamente; de esta manera, es posible modificar las conductas de las personas así como las estructuras cognitivas que subyacen tales comportamientos, logrando así constituir esquemas cognitivos adaptativos que posibilitan las interacciones sociales adecuadas en el individuo. La modificación tanto de conducta como de esquemas cognitivos se realiza considerando el nivel cognitivo propio de la persona (Riso, 2006).

Componentes de las habilidades sociales

Las habilidades sociales cuentan con ciertos componentes, tanto a nivel cognitivo como a nivel manifiesto. Como plantean Sánchez y Traver (2006), un componente de las habilidades sociales a considerar, es los *comportamientos manifiestos*, los cuales implican capacidades de actuación que se evidencian durante situaciones de interacción social; estos incluyen los elementos verbales y no verbales. La parte no verbal está compuesta por la mirada, expresiones faciales, postura corporal, gestos, el contacto físico y la apariencia personal, mientras que los componentes verbales corresponden al tono de voz, volumen, fluidez del habla, velocidad, y otras señales vocales (Caballo, 2007).

El segundo componente es cognitivo; la *orientación a objetivos*, lo cual implica que la habilidad o el comportamiento están dirigidos hacia un objetivo, ya sea un autorrefuerzo o un objeto del entorno. El tercer componente corresponde a la *especificidad situacional* hace referencia a la necesidad de adecuación del comportamiento según el contexto o la situación en la cual se encuentre el individuo. Esto implica la discriminación de contextos y situaciones, así como el poseer un repertorio variado de comportamientos. Por último, el componente de *habilidades*, hace referencia a las habilidades cognitivas, conductuales y fisiológicas propias de cada situación (Sánchez & Traver, 2006).

El desarrollo de habilidades sociales está estrechamente relacionado con la maduración cerebral y el desarrollo vital de cada individuo, por lo cual, es importante conocer qué habilidades se desarrollan en los diferentes momentos vitales de una persona (Betina & Contini de González, 2011).

A través de los procesos de socialización, como lo es el ambiente escolar, los niños pequeños en edad escolar logran la descentralización del pensamiento y empiezan a ser más cooperativos. Estas socializaciones favorecen la discriminación de situaciones, como saber cuándo una conducta agresiva es aceptable o no, entre otras. En edades pre-adolescentes, es necesario potenciar las habilidades de resolución de problemas, siendo que se aproximan a edades en las que se encontrarán con numerosos cambios, lo cual puede significar un gran desafío. Por otro lado, también es importante reforzar las habilidades de iniciar y mantener amistades en estas edades (Zavala, Valadez & Vargas, 2008), debido a los cambios a los que se enfrentan en esta etapa; es importante que los jóvenes tengan la capacidad de adaptarse a tales cambios.

En cuanto a edades mayores, como el momento de entrar en la adolescencia, es importante trabajar habilidades más complejas, siendo que éstas se empiezan a instaurar por medio de su práctica. Es una época más desafiante en varios ámbitos, sobre todo a nivel personal y social. Zavala, Valadez & Vargas (2008) plantean que es necesario fortalecer habilidades como autocontrol en relaciones sociales y la toma de decisiones. La creciente necesidad de independencia de los adolescentes es una razón fundamental para fortalecer habilidades como la toma de decisiones y la resolución de conflictos, siendo que éstas son necesarias para ser una persona autónoma.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y, para establecer cuáles son las habilidades que se consideran como sociales, Caballo (2007) toma como

referencia varios autores que han investigado esta cuestión, como Lazarus (1973), Furnham y Henderson (1984), Galassi y Galassi (1977) y Michelson y cols. (1986), entre otros, de los cuales logra acoplar un listado de las habilidades sociales más comunes.

Las habilidades sociales que se identificaron como relevantes para la promoción de conductas prosociales y para la prevención de la intimidación escolar dentro de la presente investigación, son las siguientes: Trabajo en equipo, Comunicación asertiva, Expresar opiniones personales; desacuerdos, Saber decir “no”, Resolución de conflictos y Toma de decisiones.

Comportamientos Prosociales

Como se planteó anteriormente, los comportamientos prosociales son definidos como las conductas voluntarias que buscan el beneficio de otras personas, más no el reconocimiento personal (Eisenberg y Fabes 1993, citado en Guevara, Cabrera & Barrera 2007).

En cuanto al desarrollo de las habilidades sociales, se considera que los comportamientos prosociales juegan un papel importante en la infancia, siendo que estas conductas tienen un impacto positivo en la autovaloración y en la valoración de los demás, motivando así que el niño actúe de manera prosocial (Betina, 2012).

Los comportamientos prosociales, así como las habilidades sociales se ven relacionados con las emociones morales, siendo que el desarrollo de la empatía, y por consiguiente de la simpatía, tiene una correlación directa con el nivel de conductas sociales, sobretodo en adolescentes, como lo muestra el estudio realizado por Mestre, Samper, Tur y Cort (2006), en México. La correlación de los procesos emocionales fue más alta, respecto a los cognitivos en este estudio.

De igual manera, varios estudios han encontrado que los comportamientos prosociales son un factor de protección e inhibidores de la agresividad; así como otros estudios han mostrado que un bajo nivel de conductas prosociales indica un factor de riesgo de conductas agresivas y de desórdenes afectivos (Scourfield, John, Martin, & McGuffin, 2004 citados en Mestre, Samper, Tur & Cort, 2006).

Teniendo en cuenta lo expuesto tanto en el anterior como en el presente capítulo, se concluye que, para que haya un adecuado desarrollo de habilidades sociales, es importante tener un desarrollo de competencias morales correspondiente al que la habilidad requiera. Esto es fundamental, siendo que, al buscar establecer comportamientos pro-sociales, ya se debe contar con una base, o referente, sobre la descentración del pensamiento y la conciencia de las interacciones sociales.

Autoconocimiento

El autoconocimiento es un compuesto de varios elementos que llevan al conocimiento de sí mismo, tal como lo indica el término. Baumeister (2000), resume aquellos componentes en tres grandes conceptos que posibilitan la comprensión del autoconocimiento. Los conceptos son la autoconciencia, la membresía interpersonal y las funciones ejecutivas.

El primer componente hace referencia al autoconocimiento por medio de la conciencia; dentro de esta categoría se encierran la autoestima, el auto concepto y la autoconciencia, entre otras. El segundo concepto corresponde a la auto percepción respecto a otros, contando con el componente referencial y comparativo, mientras que la tercera categoría hace referencia a las funciones que se realizan a partir de las dos primeras categorías, como por ejemplo, la toma de decisiones, la autorregulación y el autocontrol.

Desde esta perspectiva del autoconocimiento, es posible evidenciar la relación que el concepto tiene con el desarrollo de habilidades sociales, siendo que, las funciones ejecutivas que surgen del auto concepto tienen componentes sociales, como lo es la toma de decisiones, donde se debe considerar el impacto de tales decisiones para otros.

Dentro del primer concepto se hace referencia a la autoestima y al auto concepto; los cuales son fundamentales para el desarrollo del autoconocimiento. McKay y Fanning (1991) definen estos términos de la siguiente manera; el auto concepto es la percepción que una persona tiene de sí misma; es un concepto neutro, mientras que la autoestima es el valor que la persona da a ese concepto. Este juicio puede ser positivo o negativo, lo cual explica los términos “baja autoestima” o “buena autoestima”.

Asimismo, estos dos autores (1991) exponen que la autoestima es esencial para la supervivencia psicológica; la capacidad de establecer una identidad y darle un valor es propio de la conciencia de sí mismo, y esto repercute tanto a nivel interpersonal, como intrapersonal, laboral, y básicamente afecta todas las áreas de la vida.

McKay y Fanning determinan que la construcción de la autoestima se da tanto a nivel externo como interno; las percepciones y juicios propios afectan la valoración de sí mismo. Y de igual manera, las condiciones situacionales tienen implicaciones en los juicios que cada persona hace sobre sí misma. La conclusión a la que llegan estos autores, respecto a las causas y los efectos de la autoestima, es que, aunque las condiciones externas no sean favorables, la actitud que la persona asume, puede mantener una percepción positiva de sí misma, y conducirla a encontrar alternativas para favorecer la situación en la que se encuentra. Esto también puede ocurrir en sentido opuesto ; si la persona se encuentra en condiciones favorables, pero sus ideas internas tienen un valor negativo, las condiciones externas serán irrelevantes y el individuo no las percibirá como favorables (1991).

Por otro lado, el segundo concepto, membresía interpersonal, se relaciona con el componente referencial en entornos sociales; la identidad y la autoestima de una persona se construyen en cierta medida, a partir de los juicios que otros emiten. De esta manera no sólo se construye el auto concepto de una persona, sino que se crean dinámicas sociales, tales como el surgimiento de estereotipos y las actitudes sociales respecto a estos (Greenwald & Banaji, 1995).

El tercer componente, funciones ejecutivas, hace referencia a las implicaciones prácticas del autoconocimiento. Respecto a esto, existen estudios que han demostrado que existe una alta correlación entre el nivel de autoconocimiento y la expresión de agresión (Csibi & Csibi, 2011). Anteriormente, se creía que los comportamientos agresivos eran el resultado exclusivamente de un bajo nivel de autoestima (Berkowitz, 1983, citado en Sander & Bushman, 2011), sin embargo, estudios recientes han demostrado que individuos con una autoestima alta también manifiestan comportamientos agresivos, lo cual conlleva a determinar que la agresividad no es un comportamiento propio de los individuos con baja autoestima (Sander & Bushman, 2011). La explicación que se le da a estos comportamientos agresivos en sujetos que cuentan con una autoestima alta, es el reconocimiento social de superioridad y poder.

Los resultados de estas investigaciones hacen que surja el cuestionamiento sobre la relación existente entre el autoconocimiento y el ajuste psicológico, siendo que los comportamientos agresivos son considerados como manifestaciones de desajuste psicológico externalizante (Guevara, Cabrera & Barrera, 2007), como ha sido expuesto en el capítulo de Competencias Morales.

Ramos (2004), relaciona este tipo de comportamiento con la problemática actual de la poca importancia que la sociedad otorga a los valores morales, siendo que se le da más

valor al poder sobre otros, que al poder moral. Por ende, si una persona tiene una buena autoestima, pero no tiene un buen desarrollo de los valores morales, ésta se verá inclinada hacia la ambición del reconocimiento, la cual se puede manifestar por medio de los comportamientos agresivos. En este punto es posible evidenciar la relación entre los diferentes componentes del autoconocimiento, siendo que la conciencia de sí mismo junto con el reconocimiento social resultan en una manifestación conductual, en este caso, traducidos en comportamientos agresivos para obtener un reconocimiento social y mantener una buena percepción de sí mismo.

Teniendo en cuenta las afirmaciones de Ramos (2004), es posible determinar que existe una relación entre el desarrollo del autoconocimiento con las competencias morales.

Una vez aclarados los componentes teóricos del autoconocimiento, es necesario conocer las implicaciones prácticas de éstos en el ámbito escolar.

Las apreciaciones realizadas por McKay y Fanning, se basan en numerosos estudios sobre la autoestima, llevan a concluir que la autoestima es una construcción tanto social como intrapersonal, y que por ende, puede ser modificada.

A nivel terapéutico se conocen diversas estrategias para trabajar la autoestima, una de ellas es la reestructuración cognitiva, donde se busca modificar los pensamientos negativos de un individuo para que éstos sean más adaptativos (Spiess, 2012). Sin embargo, las dinámicas en los ambientes escolares no tienen un alcance clínico, por cual, es necesario establecer la manera en que estos entornos posibiliten el desarrollo de una buena autoestima de los estudiantes, por medio de dinámicas propias del ámbito escolar.

Siendo que el colegio es uno de los lugares donde los niños pasan la mayor parte del tiempo, es en este espacio donde se deben aprovechar los recursos para la formación de diferentes aspectos; siendo que los niños están en contacto permanente con sus pares, se

desarrollan las dinámicas interpersonales y sociales; también están en constante contacto con los profesores, lo cual es una herramienta para formar, no sólo a nivel académico, sino a nivel integral.

Marco Empírico

Es importante conocer aquellas investigaciones que han tenido lugar tanto a nivel nacional como local, las cuales son afines con los objetivos de la presente investigación, siendo que éstas se han utilizado como referencia, al momento de llevar a cabo este estudio, y que aportaron al momento de diseñar el programa de *Buen Trato*.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en Colombia se han realizado varias investigaciones que tienen como fin último la prevención de comportamientos desadaptativos, y que se desarrollan por medio de la promoción de diferentes áreas. Esto se evidencia en la investigación realizada por Chaux, Lleras & Velásquez (2004), quienes propusieron impulsar las habilidades sociales a través de la promoción de competencias ciudadanas. Estos autores realizaron un estudio en Bogotá, el cual expone diferentes estrategias para implementar dentro del aula, presentando dinámicas alternativas, como lo son el aprendizaje cooperativo, y la discusión de dilemas morales, entre otros. De esta manera, los autores buscan desarrollar las competencias ciudadanas dentro de las diferentes áreas de la academia, apuntando a lograr un desarrollo más global e integral de estas competencias en los estudiantes.

Asimismo, han surgido otros estudios que logran resaltar la importancia de complementar la educación tradicional del país con otros componentes, como lo son las habilidades sociales. Así, en el 2007, Bahamón y González, realizaron un estudio en Chía,

Colombia, el cual expone la relevancia de enseñar y entrenar habilidades sociales en la infancia desde el ámbito educativo. Este argumento se sostiene, siendo que se encontró que al haber un bajo desarrollo de habilidades sociales, se presentan varias dificultades en los entornos escolares, tales como aislamiento social, rechazo escolar, desajuste psicológico y delincuencia juvenil, entre otros. Estos elementos son variables que se encuentran presentes en las dinámicas de intimidación escolar, por lo cual, es importante evitar que se presenten.

Siguiendo este enfoque educativo, otro componente que debe integrarse en la formación de estudiantes, es el desarrollo de competencias morales y democráticas. En cuanto a esto, Lind (2011), en Alemania, realizó una publicación en la cual establece la importancia de promover estas competencias desde los entornos educativos, con el fin de formar ciudadanos íntegros; para esto, se fundamenta en el desarrollo del juicio moral y la importancia que éste tiene en la vida diaria. El autor no propone un programa de promoción, sin embargo, plantea y establece el método Konstanz para la discusión de dilemas morales, el cual promueve el desarrollo del juicio moral en situaciones de conflicto, en diferentes contextos. Esta metodología ha sido empleada en ambientes laborales, escolares y otros.

De esta manera, se puede evidenciar que tanto a nivel mundial, como nacional y local, están surgiendo investigaciones que buscan complementar el estilo de educación tradicional, con el fin proveer a los estudiantes una formación integral que facilite su adaptación en diferentes entornos. Muchas de estas investigaciones tienen como producto programas de promoción o prevención, los cuales pueden ser implementados en diferentes entidades educativas, como los programas que fueron mencionados anteriormente. Estos estudios sirven como referencia para la presente investigación, siendo que dan cuenta de lo

que ya se ha trabajado anteriormente tanto en el ámbito de investigación y como de diseño de programas.

Marco metodológico

La presente investigación cuenta con un enfoque hermenéutico-interpretativo siendo que consiste en realizar una interpretación de la realidad a partir del discurso de las participantes, teniendo en cuenta el contexto, la cultura, las representaciones y vivencias propias de las mismas. Dicha realidad se entiende como una construcción compartida por los participantes; tanto el facilitador como los sujetos construyen la experiencia y ésta se analiza a partir de las comprensiones realizadas por todos los sujetos involucrados.

La hermenéutica es descrita por Martínez (1989, citado en Hurtado & Toro, 2007), como el proceso por medio del cual se conoce la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación; consiste en la interpretación de la realidad.

El tipo de investigación hermenéutico-interpretativa pretende la comprensión y explicación de situaciones dentro de contextos sociales y culturales, en los que se interactúa; lo hermenéutico interpretativo busca encontrar y comprender el sentido de una realidad para el sujeto que la experimenta.

Tal como indican Ballén, Pulido y Zúñiga (2007), dentro de este marco de estudio, el investigador percibe a través de estrategias analíticas y explicativas, el significado que la experiencia que se trabaja, tiene para los participantes. En este punto, es importante resaltar el rol que juega el lenguaje dentro de la investigación hermenéutico-interpretativa; el lenguaje es una representación de la realidad, puesto que, por medio de éste es posible conocer la simbología y representaciones culturales específicos del contexto de la población con la que se trabaja. La narrativa, el análisis de discurso, los espacios de

conversación libre y espontánea son estrategias que permiten la interpretación de la experiencia a través del lenguaje.

De esta manera, Vargas (2007) afirma que el paradigma hermenéutico interpretativo tiene bases epistemológicas que lo caracterizan y diferencian de otras posturas; estas bases consisten en que la realidad es subjetiva, sistémica y construida, siendo que cada elemento se relaciona con los demás elementos y con el todo. Asimismo, sigue el postulado de la implicación que el sujeto tiene sobre el objeto. Por último, se establece que la realidad es interpretable, lo cual sirve como referencia para la denominación del enfoque.

Teniendo en cuenta los postulados del enfoque establecidos por Vargas (2007), es posible resaltar la importancia del lenguaje dentro de la presente investigación, dado que por medio de éste, cada participante representa su realidad subjetiva, permitiendo así, llegar a conocer más a fondo las representaciones culturales presentes en el contexto donde se está llevando a cabo la investigación.

Considerando que el lenguaje es un mediador dentro del campo de esta investigación, el cual posibilita un acercamiento al estudio de la experiencia subjetiva de los participantes, se afirma que el presente estudio se encuentra dentro del método cualitativo de investigación. Esto se establece, siendo que la investigación cualitativa busca examinar contextos sociales, como lo son los educativos, y los individuos que se encuentran en tales contextos (Berg, 2001); los objetivos de la presente investigación corresponden a la construcción de una realidad dentro de un contexto social específico, a partir de los actores que se encuentran dentro de dicho contexto, las estudiantes. Teniendo en cuenta que la realidad que se construye es subjetiva para cada individuo, ésta no puede ser cuantificada, sin embargo, es posible realizar un análisis cualitativo teniendo en cuenta las diferentes variables presentes en el entorno.

De esta manera, dentro de la investigación cualitativa existen diferentes metodologías; el presente estudio se encuentra dentro de un cuadro de investigación-acción. Esta metodología se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social (Rodríguez, 1996). Esto es coherente con el enfoque hermenéutico interpretativo, dado que por medio de las didácticas propias de la investigación acción se posibilita el conocimiento a profundidad del contexto dentro del cual se está trabajando, así como a las características culturales de los participantes y las representaciones que éstos tienen de la realidad.

El tipo de investigación-acción al cual corresponde la presente investigación, se denomina *Investigación-acción del profesor*. Este método de investigación consiste en trabajar una problemática dentro de un entorno social educativo. Las diferentes contingencias que se encuentran en un entorno social educativo corresponden a las dinámicas presentes en la interacción entre estudiantes (pares), así como en la interacción con sus docentes.

La investigación acción del profesor, o en la escuela, surge debido a las inquietudes de algunos formadores en el Reino Unido en 1976, los cuales reflexionaban sobre la práctica de la educación en las escuelas. De esta forma, la investigación acción se pone en práctica con el fin de analizar las dinámicas educativas con el fin de interpretar “lo que sucede” desde la perspectiva no sólo de los docentes, sino también de los estudiantes (Elliot, 2000). El objetivo general de este cambio en la enseñanza consistía en mejorar la calidad de la educación.

Teniendo en cuenta los orígenes y objetivos del método de investigación- acción del profesor, se evidencia la relevancia de utilizar esta metodología para el diseño del presente

estudio. La participación activa de las estudiantes y del docente posibilita la construcción de un aprendizaje significativo, el cual compone una realidad intersubjetiva, construida a partir de diferentes perspectivas dentro de un mismo contexto.

Consecuente con lo planteado anteriormente, el investigador es un instrumento fundamental durante la investigación-acción, al tomar una postura exploratoria participativa al estar inmerso en el contexto educativo, buscando alcanzar comprensiones intersubjetivas de la problemática. El investigador interactúa con los participantes, y en conjunto, construyen la experiencia educativa; es a partir de esta dinámica, que surgen y finalmente se consolidan los aprendizajes. Asimismo, el investigador tiene la posibilidad de interpretar los sucesos a partir del punto de vista propio, así como de los participantes. Esto se logra por medio de un diálogo libre, el cual se posibilita debido a la interacción con el investigador dentro del mismo contexto social (Rodríguez, 1996).

Con relación a lo propuesto anteriormente, se encuentra que el modelo pedagógico que es el más pertinente para el diseño de esta propuesta de intervención es el modelo desarrollista (Flórez, 1994), dentro del cual se encuentra la presente investigación. Se determina la pertinencia de este modelo, siendo que permite que dentro del proceso educativo de formación exista flexibilidad y libertad; el desarrollo de las actividades depende del estudiante, y no propiamente del docente, siendo que el aprendizaje se centra en la experiencia de la persona. El docente cumple el rol de facilitador, más no de directivo, y de esta manera posibilita que los estudiantes construyan su conocimiento.

A propósito del proceso educativo del modelo, las metas de este son, el acceso a un nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones propias del sujeto; es un desarrollo progresivo. Al ser un modelo basado en el desarrollo que cuenta con flexibilidad

en sus procesos, busca adaptarse a las condiciones particulares de los participantes, generando retos estimulantes, en lugar de limitaciones.

Es posible relacionar lo anterior con las teorías desarrollistas de Vigotsky, específicamente en la teoría de la zona de desarrollo próximo, la cual establece que un facilitador (docente) está en la capacidad de posibilitar el aprendizaje y el progreso de un estudiante, con el fin que éste alcance un conocimiento superior al que ya tiene, al estimularlo teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje que el estudiante posee al momento del encuentro; en este caso, Vigotsky también resalta la importancia del lenguaje en dicho proceso (1987, citado en del Río, N.N.).

De tal manera, el rol del facilitador consiste en construir experiencias que posibiliten este desarrollo en cada etapa, teniendo en cuenta las características de sus estudiantes o participantes. Una vez inmerso en el contexto y en la situación, es el individuo mismo quien construye sus aprendizajes (Flórez, 1994).

Teniendo en cuenta los componentes tanto del modelo pedagógico, como del enfoque hermenéutico interpretativo, mencionados anteriormente, es posible definir las didácticas más apropiadas para llevar a cabo, desde estas posturas.

En coherencia con lo mencionado anteriormente, las didácticas escogidas para la implementación del programa Buen Trato: Promoción de las habilidades sociales, el buen autoconocimiento y el desarrollo de las competencias morales como herramientas de prevención de la intimidación escolar, son el aprendizaje experiencial, con el fin de trabajar las categorías de Autoconocimiento y Habilidades sociales y el método Konstanz para la categoría de desarrollo de competencias morales.

En cuanto a las didácticas mencionadas previamente, se toma como referencia los supuestos de David Kolb (2002) sobre el aprendizaje experiencial.

Esta dinámica consiste en construir conocimiento a partir de la integración de las diferentes dimensiones del ser humano por medio de las vivencias; al generar una interacción en la cual se involucren tanto cognoscitivo, sensorial, emocional y experiencial, es posible generar un impacto, siendo que la persona se involucra por completo en su experiencia (Martin, Cashel, Wagstaff & Breunig, 2006). Las esferas sensorial, emocional y experiencial se sensibilizan directamente con la experiencia, mientras que el componente cognoscitivo juega un rol importante posterior a la vivencia; el momento en el cual éste se potencializa, es durante el momento de reflexión, o debriefing.

El debriefing es el momento de reflexión que permite transformar la experiencia en aprendizaje; se lleva a cabo por medio de la conversación, donde se posibilita el procesamiento de la información experiencial y la transformación de éste en contenido cognitivo. Esta dinámica tiene como instrumento esencial la narrativa y el discurso de los participantes; la conversación posibilita la creación y construcción del conocimiento a partir de la experiencia. Algunos aspectos a tener en cuenta al momento de desarrollar esta dinámica, son la generación de un ambiente de apertura y acogida, donde los participantes sientan libertad de expresar sus apreciaciones. El facilitador debe posibilitar este ambiente y modular las dinámicas entre los individuos, con el fin de generar una participación activa, tanto de intervención como de escucha (Kolb, Jensen & Baker, 2002).

Esta didáctica pedagógica se diferencia de los modelos tradicionalistas de enseñanza, siendo que propone una dinámica sistémica, la cual implica la integración de las diferentes dimensiones de la persona, a diferencia de la pedagogía tradicional que consiste en la estimulación del área cognitiva exclusivamente; al contar el aprendizaje experiencial con componentes emocional, sensoriales y vivenciales, se posibilita un impacto con el cual no suele contar el método tradicional. De esta manera, la persona misma puede dar

significado a las vivencias que experimentó y a los aprendizajes adquiridos, siendo que el individuo tuvo una participación activa en el proceso de construcción y adquisición del conocimiento.

Por otro lado, el Método Konstanz para la discusión de dilemas morales, estrategia utilizada durante las sesiones del programa Buen Trato, busca promover ambientes democráticos y construir principios morales universales a partir de estrategias pedagógicas. Se fundamenta en el desarrollo de las competencias morales, por medio de la enseñanza democrática. La enseñanza de la moral, como lo plantea el método Konstanz, no presenta soluciones correctas, sino trabaja el desarrollo de capacidades morales y habilidades cognitivas. Se construye un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se enfrentan a tareas morales que son seguras para ellos, y al mismo tiempo son retadoras para posibilitar el desarrollo de las mencionadas habilidades (Lind, 2005).

Este método cuenta con una estructura específica, para la cual deben ser capacitadas las personas que serán facilitadoras de las dinámicas. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, junto con George Lind, quien diseñó el método, crearon en el 2005 una guía para capacitar a las personas interesadas en llevar a cabo el Método Konstanz (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Teniendo en cuenta estos diferentes aspectos, el programa es diseñado tomando en consideración las características propias de las diferentes etapas de ciclo vital; cada curso tiene actividades específicas que responden al momento de desarrollo en que las estudiantes se encuentran, razón por la cual los contenidos aumentan en complejidad a medida que aumenta el grado. Sin embargo, aunque existe un tema central de contenido a trabajar, es el estudiante mismo quien construye su experiencia y extrae sus aprendizajes de las vivencias. Este último aspecto resalta la importancia del momento de reflexión, o debriefing, que se

lleva a cabo al finalizar cada sesión. Es en este momento donde se procesa la actividad a través de la verbalización de la experiencia; la experiencia se transforma en conocimiento.

Por otro lado, teniendo en cuenta las metodologías planteadas, es importante escoger mecanismos de registro y evaluación más adecuados para las sesiones del programa Buen Trato; a continuación, se procede a explicar este aspecto.

En consistencia con lo expuesto anteriormente, la evaluación se realiza por medio de una observación participativa, la cual posibilita la construcción de los Diarios de Campo. Esto se lleva a cabo teniendo en cuenta el enfoque, la metodología y las didácticas propias de la investigación.

De esta manera, los diarios de campo son el instrumento que se ha elegido con el fin de registrar y evaluar las sesiones. Estos describen el desarrollo de las actividades y de los aprendizajes obtenidos; son registros cualitativos de la experiencia, siendo que cuentan con una descripción general de la actividad, así como con el relato del desarrollo de la actividad. Los comportamientos, o aprendizajes observados durante la experiencia se organizan en categorías, las cuales se amplían y analizan a profundidad en cada diario de campo. Las categorías se organizan a partir del análisis de la narrativa y el discurso de las participantes durante la experiencia; las comprensiones realizadas se construyen teniendo en cuenta la simbología y las representaciones propias de la población con la que trabaja. Este instrumento también presenta las conclusiones de cada sesión, exponiendo si el objetivo de la actividad fue alcanzado.

Consecuentemente, los diarios de campo posibilitan la creación de una matriz de análisis, la cual estudia las categorías obtenidas a partir del discurso de las participantes. Esta última herramienta recoge información de los diarios de campo y la sintetiza, permitiendo de esta manera un análisis global de las categorías emergentes de las diferentes

sesiones. Se escoge esta herramienta, siendo que posibilita evidenciar las relaciones existentes entre las categorías, los eventos, el discurso, el lenguaje no verbal y las actitudes de las participantes.

Método

Con base en los antecedentes del marco empírico, se construyen las estrategias para el programa buen trato, tanto a nivel de enfoque, como de metodología y de didácticas empleadas. De esta manera, es posible proceder a la descripción de la implementación del mismo, teniendo una visión global sobre sus objetivos y fundamentos.

En consistencia con los fundamentos teóricos, así como con las didácticas que se implementan en el programa, se establece que el sistema de evaluación del proceso debe ser uno que permita dar cuenta de los aprendizajes obtenidos por las participantes. De esta manera, el método de evaluación correspondiente, es el análisis de discurso, el cual se realiza a partir del procesamiento de la información obtenida de los espacios de implementación.

El análisis del discurso se realiza por medio del registro de la experiencia, focalizado hacia el discurso de los participantes. La herramienta a utilizar en principio, son los diarios de campo, los cuales describen las actividades realizadas, el desarrollo detallado de éstas, y los aprendizajes obtenidos; esto se mide a partir de la identificación de categorías. Una vez elaborados los diarios de campo, es posible construir las Matrices de Análisis del Discurso, las cuales permiten un análisis de las categorías a profundidad, teniendo en cuenta las diferentes variables propias del contexto y de la población con la que se trabaja, así como las categorías emergentes.

Participantes

El programa *Buen Trato*, está diseñado para las estudiantes de los cursos comprendidos entre Cuarto y Décimo grado del colegio Gimnasio Iragua.

Se escoge esta población, siendo que, el programa corresponde a la primera fase del movimiento de prevención de intimidación escolar, donde se diseñó este programa para intervenir en los cursos de los Niveles B y C (de Cuarto a Décimo grado), mientras que la segunda fase consiste en diseñar el programa para Pre-escolar y Primaria (los grados comprendidos entre Pre-Kinder y Tercero).

El total de sujetos que participan en la implementación del programa en la primera fase es de aproximadamente 390 estudiantes, quienes cursan los grados comprendidos entre Cuarto y Décimo de Bachillerato. El rango de edad de las estudiantes es de los 9 a los 17 años; el estrato socioeconómico en el que se encuentra la población es medio-alto. Las participantes son de género femenino, pertenecientes a un colegio cuyo currículo se fundamenta en los valores cristianos, los cuales se relacionan con las categorías de la presente investigación.

Instrumentos

Para la presente investigación, los instrumentos utilizados corresponden a dos categorías; la primera son los *Instrumentos de Investigación*, mientras que la segunda hace referencia a los *Instrumentos para la elaboración del Programa*.

Instrumentos de investigación

Con el fin de determinar e identificar las dinámicas de intimidación escolar presentes en el Gimnasio Iragua, se utilizó el diagnóstico *Estudio sobre intimidación escolar en Iragua: Una invitación a la prevención*, construido por el Departamento de

Psicología del colegio; como se mencionó anteriormente, el diagnóstico consistió en la aplicación dos instrumentos; el primero, un cuestionario elaborado por las integrantes del equipo de Psicología del colegio, a las estudiantes. El segundo instrumento aplicado son los Sociogramas, los cuales son igualmente contestados por las estudiantes, y que evalúan las interacciones sociales dentro de los cursos.

Este estudio diagnóstico se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2013, siendo de esta manera un antecedente a la presente investigación, para a cual se hizo uso de los resultados obtenidos.

En cuanto a la evaluación, teniendo en cuenta el enfoque metodológico de la investigación, los instrumentos utilizados deben ser de tipo cualitativo. En consecuencia, se lleva a cabo una observación participante, la cual se documenta por medio de diarios de campo, los cuales, como se explicó anteriormente, describen el desarrollo de las actividades, así como los aprendizajes obtenidos por las participantes.

Al ser ésta una investigación de tipo cualitativa, y teniendo en cuenta el método empleado, el investigador mismo pasa a ser un instrumento de exploración, siendo que es éste quien recoge los datos y realiza la interpretación de los mismos a partir de la experiencia vivida.

Por último, como instrumento de evaluación del programa, se diseñó un cuestionario, el cual permite conocer la percepción de las participantes.

Instrumentos para la elaboración del programa

Respecto a la elaboración del programa, se utilizaron diferentes fuentes pedagógicas que permitieron la construcción de las diferentes sesiones. Estas fuentes responden a las

didácticas propias del aprendizaje experiencial; para las actividades experienciales, se utilizó el manual *Psicología escolar: Programas de intervención* (Latorre Latorre & Marco Navarro, 2002), así como el libro *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos?* (Martín, 2002); el manual el Villoria (N.A.) *Bloqueos psicológicos en la toma de decisiones*, y por último, el sitio web www.tolerance.org. En cuanto a la discusión de dilemas morales, se utilizó la guía del Método de Konstanz de dilemas morales (Lind, 2005).

Procedimiento

Partiendo de los resultados obtenidos a partir del diagnóstico *Estudio sobre intimidación escolar en Iragua: Una invitación a la prevención*, mencionado anteriormente, el cual fue realizado por el Departamento de Psicología del colegio Gimnasio Iragua en el primer semestre del año 2013, se detectó la necesidad de tomar medidas para disminuir el riesgo de desarrollar conductas de intimidación escolar entre las estudiantes. De igual manera, como respuesta al Decreto 1965 publicado por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, el 11 de septiembre del año 2013, y al mencionado diagnóstico, se procedió a diseñar el programa de promoción de habilidades sociales, autoconocimiento y de desarrollo de competencias morales.

Una vez diseñado el programa, se procedió a realizar las capacitaciones para las profesoras Líderes de Curso, así como una sensibilización del programa al personal del colegio. Las docentes Líderes de Curso son las personas encargadas de llevar a cabo el programa y facilitar las diferentes actividades en sus cursos. Posteriormente, se realiza una sesión de formación específica con las Líderes de cada grado, con el fin de capacitarlas en las sesiones propias de su grado; esto implica siete sesiones de capacitación específicas.

En cuanto al programa, cada sesión cuenta con un objetivo específico, el cual es promover la habilidad social, una competencia moral o un componente de autoconocimiento respectivos. La dinámica misma determina el sistema de evaluación a emplear, la cual consiste en el procesamiento de la experiencia por medio del momento de reflexión al finalizar la actividad de cada sesión; al finalizar la sesión, se realiza inmediatamente un diario de campo que describe detalladamente el desarrollo de la sesión.

La evaluación global del programa se realiza durante la última sesión, donde se efectúa el cierre de lo que se trabajó en el programa a lo largo del año. Esta sesión consiste en un conversatorio entre la persona facilitadora y las participantes, donde se discuten los aprendizajes obtenidos a partir de las sesiones, y se aplica un cuestionario con el fin de contar con una retroalimentación por parte de las participantes, la cual facilita la evaluación del programa por teniendo en cuenta la percepción de quienes están directamente involucradas.

La estructura del programa está constituida por cinco sesiones anuales; las actividades son diferentes cada grado, sin embargo, comparten el mismo esquema, el cual se presenta a continuación.

Tabla 1

Estructura del Programa Buen Trato

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Grado	Objetivo: Introducción	Objetivo: Promoción del	Objetivo: Desarrollo de	Objetivo: Promoción	Objetivo: Sesión de cierre.

al Programa e inicio de actividades.	uso adecuado de redes sociales, tanto a nivel de habilidades sociales como de seguridad en línea	competencias morales; Actividades que promueven el desarrollo de emociones morales y definición de juicio moral.	del buen autoconoci- miento; trabajo de autoestima, autoconcepto y variables relacionadas	Se realiza conversatorio con los participantes y se aplica el cuestionario de evaluación del programa.
--------------------------------------	--	--	---	--

Nota. Se presenta la estructura general del Programa Buen Trato.

Como se evidencia en la Tabla 2, el programa cuenta con diferentes sesiones, las cuales, tienen objetivos específicos que hacen alusión a las categorías presentadas en el Marco Teórico (Autoconocimiento, Habilidades Sociales y Desarrollo Moral). La última sesión es de gran importancia, considerando que es en ésta donde se recapitula lo trabajo dentro del programa a lo largo del año escolar, sintetizando así los aprendizajes de las participantes. Cada sesión finaliza con un momento de reflexión, llamado debriefing, en el cual se busca que se lleve a cabo un procesamiento de la experiencia, donde los participantes interioricen lo que se trabajó durante el encuentro.

Una vez diseñado el programa, éste fue aplicado en el grado Quinto, el cual fue identificado como el curso con mayor riesgo de desarrollar conductas de intimidación escolar, según el diagnóstico realizado. Las sesiones correspondientes a este grupo fueron la comunicación asertiva, introducción al buen uso de redes sociales, discusión de un dilema moral, el árbol de la autoestima y la sesión de cierre.

La primera, correspondiente a la categoría de Habilidades Sociales, consistió en una actividad que buscaba promover la comunicación asertiva en diferentes diferenciándola de la comunicación pasiva o agresiva. Las estudiantes debían identificar las consecuencias de

cada tipo de comunicación, y posteriormente debían hacer una representación. El segundo encuentro, fue la sesión correspondiente a la categoría de Habilidades Sociales dentro de las Redes Sociales, para la cual, debido a la necesidad de establecer límites en el uso de las redes, y teniendo en cuenta que esta es una variable de pautas de crianza, el colegio consideró pertinente incluir a las madres de las estudiantes en la actividad. La tercera sesión corresponde a la categoría de Desarrollo Moral, donde se llevó a cabo la discusión de un dilema moral. En cuanto a la categoría de Autoconocimiento, durante el cuarto encuentro las estudiantes debían identificar sus fortalezas, así como sus aspectos a mejorar, sus logros y sus retos; posteriormente, debían plasmarlos en el dibujo de un árbol, ubicando cada aspecto en un sitio diferente del árbol.

Por último, en la sesión de cierre, las estudiantes del grado Quinto tuvieron la oportunidad de participar de forma voluntaria compartiendo sus aprendizajes obtenidos a partir de las diferentes sesiones. Se discutió tanto el desarrollo de las sesiones como tal, así como las conclusiones de las estudiantes, y su aplicabilidad para el futuro. Se retomaron observaciones realizadas en los momentos de debriefing de las sesiones anteriores, y se establecieron conclusiones finales del programa. Para finalizar, las estudiantes contestaron un cuestionario donde evaluaron el programa.

Una vez terminada la implementación con el grado Quinto, y, con el fin de procesar la información registrada en los diarios de campo, se procedió a construir matrices de análisis, las cuales sintetizan los diferentes elementos de la experiencia. En la siguiente tabla, (Tabla 2), se presenta la estructura que se empleó para construir las Matrices de Análisis; como se puede evidenciar en la Tabla 1, se realiza una matriz por cada fuente de información observada (discurso y actitudes (esta última incluye el lenguaje no verbal)).

Tabla 2

Matriz de Análisis Explicativa

Categoría	Acontecimiento	Fuente de Información
Corresponde a la definición de las categorías de análisis observadas durante la implementación del programa a lo largo de las sesiones	Da cuenta de los comportamientos manifiestos que anteceden el discurso; incluye variables situacionales y dinámicas que propician el desarrollo del discurso de las participantes.	Hace referencia a aquellas manifestaciones que dan cuenta del aprendizaje correspondiente a cada categoría; pueden ser afirmaciones textuales, actitudes, o expresiones no verbales de las participantes que dan cuenta de los aprendizajes que fundamentan el discurso. Son manifestaciones que pueden presentarse durante la actividad o en el momento de reflexivo y procesamiento posterior a la finalización de la actividad.

Nota. Se presenta la estructura de la Matriz de Análisis, con el fin de posibilitar la interpretación de los resultados obtenidos en la implementación del programa.

Resultados

A partir de los resultados de la investigación, se diseñó el programa Buen Trato para el colegio Gimnasio Iragua. A la luz de la revisión teórica, fue posible determinar el contenido que debía trabajarse en las diferentes sesiones, para lograr los objetivos planteados. Igualmente, a partir de la revisión y el marco metodológico, fue posible establecer que la metodología más apropiada para llevar a cabo las sesiones es el aprendizaje experiencial. De esta manera, teniendo en cuenta las didácticas propias de esta metodología, así como el enfoque mismo de la investigación, se determinaron los mecanismos de evaluación del programa.

Durante la implementación inicial del programa Buen Trato, con el grado Quinto, se alcanzaron resultados que permitieron evidenciar el impacto de la intervención en las participantes. Esto se mide por medio del análisis de diferentes fuentes de información obtenidas a partir de la observación participativa; las fuentes consisten en discurso, lenguaje no verbal y actitudes durante las actividades. Por otro lado, también se obtuvieron manifestaciones explícitas de las participantes, por medio del cuestionario que se aplicó durante la sesión de cierre.

El análisis de las diferentes fuentes de información mencionadas anteriormente, se realiza por medio de matrices, las cuales sintetizan los datos obtenidos de los Diarios de Campo y de la observación in situ.

Por medio de las Matrices de Análisis, es posible evidenciar los aprendizajes obtenidos durante las sesiones, así como las categorías que se analizaron a partir del discurso de las participantes, durante el momento de reflexión, o debriefing, de cada sesión.

Tabla 3

Matriz de Análisis de Actitudes

Categoría	Acontecimiento	Actitudes
Habilidades Sociales		
Corresponde a las manifestaciones de las participantes observadas, las cuales dan cuenta de las actitudes que se presentaron frente a las sesiones realizadas.	La sesión consistió en la representación de diferentes escenarios, los cuales mostraban diferentes formas de comunicación (Asertiva, Pasiva y Agresiva).	Al iniciar la actividad las estudiantes se muestran atentas a las instrucciones y motivadas por la oportunidad de actuar y crear la representación. Se evidenció interés por parte de las estudiantes, al ser una actividad lúdica. La actividad se desarrolla de forma animada y ruidosa. Al momento de procesamiento, hay participación activa y las estudiantes comparten sus conclusiones.
Desarrollo Moral		
Hace referencia a las actitudes de las estudiantes frente a la resolución de situaciones que implican uso del juicio moral.	La sesión consistió en presentar una situación hipotética, donde surgiera un dilema moral. Las estudiantes debían tomar una postura frente a la situación y tomar una	Inicialmente se presentó una participación activa, la cual se evidenció por medio de interés y participación voluntaria para leer el dilema presentado y responder a las preguntas iniciales. Sin embargo, al momento de tomar una postura, se

decisión, basándose en las posibles consecuencias de su postura. presentaron manifestaciones de duda e incertidumbre; esto condujo a que las participantes reflexionaran e hicieran un análisis sobre las causas y consecuencias de las decisiones a tomar, resultando en la construcción de argumentos para defender cada postura. También hubo colaboración y apoyo entre las estudiantes.

Redes Sociales

Son las manifestaciones actitudinales frente a la sesión presentada. Se realizó una sesión donde madres e hijas debían trabajar en equipo para determinar qué tipo de información es mejor mantener privada y qué se puede publicar, haciendo un paralelo con las redes sociales. De esta manera, se hizo referencia a la seguridad en línea y el respeto. El trabajo en equipo entre madres e hijas permitió que se abriera un espacio de conversación entre éstas sobre el tema. Hubo participación activa tanto por parte de las madres, como de las estudiantes en el momento de la actividad, así como en el momento de reflexión. Se evidenció apertura e interés por parte de las participantes.

Autoconocimiento

Manifestaciones que evidencian las actitudes Durante la actividad, las estudiantes debían identificar Hubo interés en el desarrollo de la actividad, sin embargo, al

de las participantes sus fortalezas, aspectos a momento de reflexionar sobre los
frente a la sesión de mejorar, logros y retos. Al ser aspectos personales, algunas
Autoconocimiento. una actividad introspectiva, estudiantes tuvieron dificultades
requería de disposición y para identificar características
motivación por parte de las propias. Se evidenciaron
estudiantes. expresiones de duda y frustración,
identificadas por medio de gestos
faciales y tono de voz. En estos
momentos, hubo asistencia por
parte de sus compañeras.
En un único caso, la estudiante se
negó a participar y a completar la
actividad. Durante la sesión, se
dedicó a distraer a sus compañeras
y responder de manera resignada
o indiferente sobre comentarios de
la actividad dirigidos a ella.

Nota. La Matriz de Análisis de Actitudes muestra los componentes recolectados de los diarios de campo, posibilitando la unificación de las diferentes sesiones, y permite el análisis de las categorías obtenidas a partir del discurso de las participantes.

Tabla 4

Matriz de Análisis de Discurso

Categoría	Acontecimiento	Discurso
-----------	----------------	----------

Habilidades Sociales

Corresponde a las afirmaciones de las participantes que dan cuenta de aprendizajes relacionados con las habilidades sociales. Es decir, un discurso relacionado con comportamientos de adaptación adecuada en un medio, tanto a nivel de consecuencias personales, como respecto a las otras personas.	Las representaciones de las diferentes situaciones posibilitaron que las estudiantes mismas experimentaran las diferentes formas de comunicación y evidenciaran las consecuencias de cada una. Al discutir la experiencia, las estudiantes sacaron sus propias conclusiones, las cuales dan cuenta del aprendizaje adquiridos; las intervenciones evidencian que la mayoría de conclusiones corresponden a los objetivos propios de la actividad.	<u>Sesión Habilidades Sociales:</u> <i>“Aprendí que no tengo que ser agresiva para solucionar problemas ni tampoco tímida”</i> <i>“No es necesario pelear para solucionar problemas”</i> <i>“A mí me parece que siempre debemos resolver los problemas en la forma asertiva”</i> <i>“La mejor forma de resolver los problemas es hablando tranquila y educadamente”</i> <i>“Es importante escuchar a los otros”</i> <i>“Es bueno trabajar con otras personas que no conocemos tanto porque se aprende a trabajar diferente”</i>
--	---	---

Desarrollo Moral

Hace referencia al discurso que da cuenta de un desarrollo moral, ya sea a nivel de emociones morales, como la empatía y la simpatía, como de tomar posturas y decisiones frente a una situación moral.	Se inició la actividad contextualizando a las estudiantes sobre lo que es un dilema moral. Luego se leyó en voz alta la situación dilémica elegida. Las estudiantes debían tomar una postura frente al dilema y proponer soluciones a la situación problema. Posteriormente, debían proponer argumentos que fundamentaran su postura. s y consecuencias de las decisiones a tomar, resultando en la construcción de argumentos para defender cada postura.	<u>Sesión de Desarrollo Moral</u> <i>“Hay que saber tomar decisiones y no siempre son fáciles pero lo que se necesita es saber distinguir entre el bien y el mal”</i> <i>“Cuando esté en situaciones muy complicadas y haya dos decisiones para tomar, siempre debe tomar la que sea buena para todo el mundo”</i> <i>“Es muy difícil tomar la decisión”</i> <i>“Hay que tomar una decisión, pero pensando en lo que puede pasar.”</i> <i>“Uno en la vida debe encontrar la mejor decisión que nos lleve al futuro sin problemas. Y con justicia.”</i> <i>“Hay que pensar antes de actuar”</i> <i>“Hay que saber tomar decisiones, pensando en las consecuencias”</i>
---	--	--

Redes Sociales

Son las afirmaciones que explicitan	El trabajo en equipo entre madres e hijas permitió que se abriera un	<u>Sesión de Habilidades Sociales en las redes sociales</u>
-------------------------------------	--	---

conocimientos sobre el espacio de conversación entre uso adecuado de redes sociales, así como las diferentes variables relacionadas, como las implicaciones legales, pautas de uso, consecuencias y demás.

Es una categoría emergente, siendo que la sesión se orientaba a las habilidades sociales, más no al uso específico de las redes sociales.

Autoconocimiento

Hace referencia a las

estas sobre el tema. Hubo participación activa tanto por parte de las madres, como de las estudiantes en el momento de la actividad, así como en el momento de reflexión.

Hubo interés en el desarrollo de la

Madres

“Hay una absoluta importancia de la comunicación entre ambas (madre e hija)”

“Es importante hacer algunos ajustes sobre el uso (de las redes sociales)”

“Debemos fomentar la comunicación entre madres e hijas (...) y tomar decisiones en conjunto.”

“Hay muchas desinformación sobre el tema, por eso sirve escuchar la experiencia de otras mamás”

Estudiantes

“Toca tener cuidado con quien aceptas en Facebook porque no los conoces”

“Mis papás saben todo lo que yo hago en Facebook, porque los tengo como amigos ahí”

“Es importante reconocer lo bueno

afirmaciones que evidencien análisis de introspección y autopercepción, tanto a nivel de identificación de elementos como de valoración de estos mismos.	actividad, sin embargo, al momento de reflexionar sobre los aspectos personales, algunas estudiantes tuvieron dificultades, por lo cual hubo asistencia por parte de sus compañeras. En un único caso, la estudiante se negó a participar y a completar la actividad.	<p><i>y no sólo lo malo de uno”</i></p> <p><i>“Esto me sirve para mejorar lo que no tengo bien”</i></p> <p><i>“A veces no nos damos cuenta de las cosas que ya logramos porque parecen normales”</i></p> <p><i>“Esto es muy difícil”</i></p> <p><i>“No sé qué cosas buenas tengo”</i></p> <p><i>“Yo creo que no tengo logros”.</i></p> <p><i>“Odio hablar de mi misma”</i></p> <p>(Estudiante que se negó a completar la actividad)</p>
--	---	---

Nota. La Matriz de Análisis de Discurso muestra los componentes recolectados de los diarios de campo, posibilitando la unificación de las diferentes sesiones, y permite el análisis de las categorías obtenidas a partir del discurso de las participantes.

Los resultados expuestos anteriormente en las matrices de análisis se complementan con los resultados que se obtuvieron a partir del cuestionario aplicado durante la sesión de cierre. Por medio de este instrumento fue posible evaluar el programa desde la perspectiva de las participantes. En la Figura 1 se encuentran los resultados del cuestionario de evaluación.

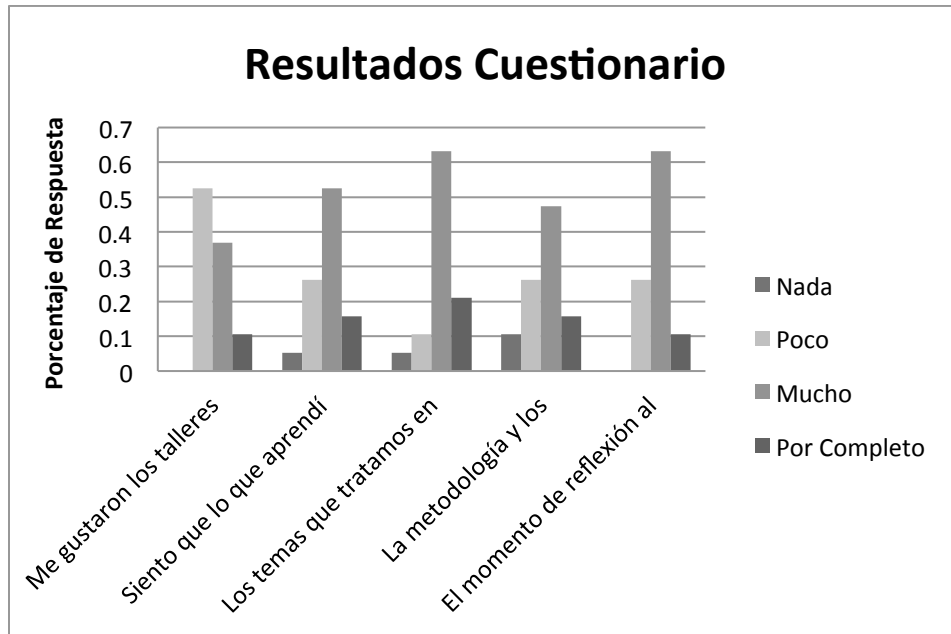


Figura 1. Se evidencian los resultados del cuestionario aplicado, expuestos en porcentajes, para cada ítem del cuestionario.

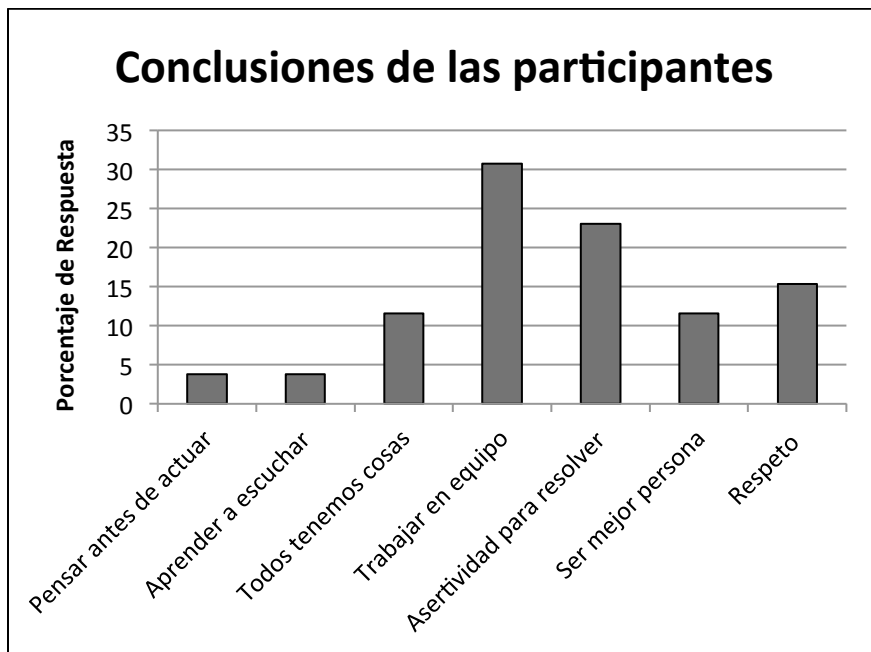


Figura 2. Se evidencian las respuestas abiertas de las estudiantes sobre su mayor aprendizaje del programa durante el año. Se exponen las respuestas en forma porcentual.

Discusión

Los resultados de la implementación inicial del Programa Buen Trato permiten evidenciar el proceso que se llevó a cabo con las estudiantes del grado Quinto. La metodología escogida para la ejecución del programa, el aprendizaje experiencial, posibilitó que las estudiantes asumieran un rol activo (en su mayor parte) en el desarrollo de las sesiones; esto se evidencia a partir de los resultados expuestos en las Matrices de análisis, tanto a nivel de discurso como de actitudes de las participantes.

De igual manera, los encuentros posibilitaron que las estudiantes adquirieran conocimientos e interiorizaran diferentes saberes, los cuales fueron manifestados durante los espacios de debriefing, donde se llevó a cabo el procesamiento de cada actividad; las participantes tuvieron la oportunidad de expresar verbalmente sus comprensiones de las experiencias.

Tal como planteó Kolb (2002), el desarrollo de las actividades tuvo implicaciones tanto experienciales, como cognoscitivas y emocionales en las participantes; esta dinámica favoreció la adquisición e interiorización de saberes, dado que las estudiantes tomaron una parte activa en el desarrollo de las sesiones, lo cual se puede evidenciar en las matrices de análisis presentadas anteriormente (Tablas 3 y 4).

Hubo comprensiones por parte de las participantes que se manifestaron durante el desarrollo de las actividades, tales como afirmaciones reflexivas, expresión de emociones (frustración, determinación...) y otras, las cuales se referencian en las tablas 3 y 4. Sin embargo, el momento durante el cual las estudiantes exteriorizaron sus aprendizajes u observaciones más significativas, fue durante el procesamiento de la experiencia, en el debriefing. Cabe recordar que el debriefing es el momento de reflexión, donde se procesa la actividad realizada y las diferentes variables que surgieron durante la misma; el

procesamiento de las actividades se realiza por medio del diálogo y la socialización del evento de formación, donde las participantes exponen sus comprensiones y retroalimentan la experiencia, formalizando de esta manera los aprendizajes adquiridos (Kolb, Jensen & Baker, 2002).

Fue posible evidenciar la construcción de análisis con cierto nivel de complejidad; las comprensiones que las estudiantes expresaron no se limitaban únicamente al impacto inmediato de la situación, sino que referenciaban implicaciones a largo plazo.

Respecto a lo anterior, dentro del discurso de las participantes, se encontraron afirmaciones tales como “*Uno en la vida debe encontrar la mejor decisión que nos lleve al futuro sin problemas, y con justicia*”. Esta afirmación da cuenta de un pensamiento donde la persona tiene conciencia de sí misma, y del juicio moral, siendo que hace referencia a la necesidad de tomar una postura frente a situaciones, teniendo en cuenta las posibles consecuencias de tales decisiones. Estos elementos que se evidencian en el discurso, son características del desarrollo moral, según plantean Podolskij y Karabanova (2003).

Este tipo de análisis realizado por las estudiantes se observó en diferentes momentos; los aprendizajes que las participantes referenciaron correspondían a comprensiones tanto de desarrollo moral como de habilidades sociales.

De esta manera, se observó una elaboración profunda que hace referencia a las habilidades sociales; esto se evidenció por medio del discurso de las participantes, con afirmaciones tales como “*Es bueno trabajar con otras personas que no conocemos tanto porque se aprende a trabajar diferente*”. Se resalta esta comprensión en especial, considerando que el trabajo en equipo no hacía parte de los objetivos específicos de las sesiones que se trabajaron con el grado Quinto. Esta última afirmación comprende una sub

categoría emergente, dentro de la categoría de *Habilidades Sociales*, haciendo referencia al trabajo en equipo, y a las implicaciones del mismo.

De igual manera, fue posible observar aprendizajes correspondientes a la categoría de *Habilidades Sociales* a lo largo de las diferentes sesiones, aun cuando el objetivo de la sesión no se centraba en este aspecto. Un ejemplo donde esto se vio reflejado, fue en la sesión de Discusión de Dilemas Morales, donde hubo comprensiones tales como “*Hay que pensar antes de actuar*” y “*Hay que saber tomar decisiones, pensando en las consecuencias*”. De esta manera, es posible comprender la interrelación existente entre las diferentes categorías; como se planteó a lo largo de la investigación, algunas habilidades agencian el desarrollo de otras, por lo cual es importante trabajarlas en conjunto, para lograr tener una intervención integral (Ramos, 2004). Este tipo de observaciones reflejan la importancia de promover las diferentes áreas de la persona en conjunto, tal como lo pretende el programa Buen Trato.

Por otro lado, en cuanto al *Desarrollo de Competencias Morales*, se evidenció un nivel de moralidad que da cuenta de pensamientos pro sociales, al buscar el beneficio de los otros, además del propio; esto se observó tanto por medio del discurso como de las acciones de las participantes, tal como lo muestran las tablas 3 y 4.

Durante la realización de las actividades, cuando alguna estudiante tenía dificultades para llevar a cabo lo propuesto, sus compañeras voluntariamente se acercaban y colaboraban para que la actividad se pudiera completar. Un ejemplo concreto de estos comportamientos es la sesión de Autoconocimiento, donde las participantes debían identificar sus fortalezas, aspectos a mejorar, logros y retos; cuando una participante no lograba identificar sus logros o fortalezas, sus compañeras le daban ideas y le ayudaban a

reconocer estos aspectos; esta información se obtiene a partir de la observación que se llevó a cabo durante el desarrollo de las diferentes sesiones.

Asimismo, los pensamientos pro sociales se pueden deducir a partir de afirmaciones tales como *“Cuando esté en situaciones muy complicadas y haya dos decisiones para tomar, siempre debe tomar la que sea buena para todo el mundo”*. De esta manera, se puede inferir que las emociones morales, tales como la simpatía, están en desarrollo, o ya se encuentran presentes, al considerar las posibles consecuencias no sólo a nivel personal, sino en la implicación de estas para otras personas. Este tipo de expresiones diferencian la etapa de pensamiento egocéntrica del momento en que se evidencian índices de desarrollo moral. Así, se evidencia que las participantes se encuentran dentro del nivel convencional de desarrollo moral, establecido por Kohlberg (1972), donde el individuo tiene una perspectiva en relación con otros sujetos, lo cual está en coherencia con la edad de las participantes.

Sin embargo, se observó que es necesario seguir estimulando este tipo de comportamientos, teniendo en cuenta que en determinados momentos, hubo manifestaciones por parte de las participantes, las cuales denotaron necesidad de continuar con el proceso de desarrollo moral. Esto se evidenció por medio de frases como *“Es muy difícil tomar la decisión”*, haciendo referencia a tomar una postura frente al dilema moral. Esto también es positivo, siendo que da cuenta de un proceso cognoscitivo de elaboración de cuestionamientos autorreflexivos, que permiten el desarrollo de argumentos y toma de postura a futuro.

Con relación a lo anterior, esta categoría se asocia con la categoría de *Autoconocimiento*, en la medida que, al tener que tomar una postura frente a una situación problemática, o que presente un dilema, es necesario tener autorregulación o autocontrol,

los cuales son componentes del autoconocimiento. Al tomar una postura y defenderla por medio de argumentos, se está ejerciendo la capacidad de tomar una decisión basándose en valores y creencias, los cuales son la base del autocontrol (Beaumeister, 2000).

De igual manera, fue posible observar aprendizajes a nivel de la categoría de *Autoconocimiento*, particularmente durante la actividad que tenía como objetivo específico trabajar esta área. El discurso de las estudiantes durante esta sesión permitió evidenciar lo poco que ellas mismas se conocen. Esto se evidenció por medio de afirmaciones durante el desarrollo de la actividad, tales como “*Esto es muy difícil*”, “*No sé qué cosas buenas tengo*”, o “*Yo creo que no tengo logros*”. Este tipo de afirmaciones dan cuenta de un bajo nivel de autoconciencia, el cual es uno de los componentes principales del autoconocimiento (McKay & Fanning, 1991). Sin embargo, al presentarse la dinámica de colaboración entre las compañeras, las estudiantes pudieron vislumbrar aspectos de sí mismas que anteriormente no eran capaces de ver.

A diferencia de esto, al finalizar la misma sesión, durante el momento de reflexión, hubo estudiantes que expresaron aprendizajes obtenidos a partir de la actividad, tales como “*Es importante reconocer lo bueno y no sólo lo malo de uno*” y “*Esto me sirve para mejorar lo que no tengo bien*”. Estas afirmaciones dan cuenta de un procesamiento cognoscitivo de la actividad, el cual permitió la elaboración de tales conclusiones. Una vez más, fue posible evidenciar la forma en que la experiencia vivida se transforma en aprendizaje, a partir del procesamiento de la información, y finalmente de la elaboración del discurso. Esto corresponde al principio y objetivo fundamental del debriefing, tal como lo planteó Kolb (2002).

Por otro lado, la sesión correspondiente a la categoría emergente del *Uso Adecuado de Redes Sociales*, contó con la participación de las madres de las estudiantes, lo cual

generó una dinámica diferente a la que se experimentó en las demás sesiones. Esto se presentó debido a la necesidad expresada por el colegio Gimnasio Iragua, donde se solicitó trabajar esta sesión en conjunto con las madres de las participantes.

Dentro de esta categoría también se encuentran aprendizajes que son afines a la categoría de *Habilidades Sociales*, ya que el uso adecuado de estas hace referencia a los comportamientos que permiten una adaptación a un entorno específico, el cual sería el mundo virtual. Esta interrelación se puede evidenciar claramente en frases como “*Hay una absoluta importancia de la comunicación entre ambas (madre e hija)*”, donde se manifiesta la necesidad de mantener una comunicación adecuada. Sin embargo, la mayoría de aprendizajes obtenidos dentro del cuadro de esta categoría, corresponden a las pautas que deben definirse para el uso de las redes sociales. Estas pautas dependen de los parámetros establecidos en los diferentes estilos de crianza.

Además del discurso, otra fuente de información que se tuvo en cuenta, son los comportamientos no verbales, que hacen parte de los componentes del desarrollo de las habilidades sociales. Al haberse realizado una observación participativa, fue posible evidenciar los comportamientos tanto verbales como implícitos de las participantes, tal como se presenta en la Tabla 3.

Se evidenció la forma en que las actitudes de las participantes fueron cambiantes durante las sesiones; en general, al iniciar las sesiones, las participantes se mostraron interesadas y motivadas. Durante el desarrollo de las actividades, algunas estudiantes mostraron evidencias de frustración o duda, lo cual pudo interpretarse a partir de las expresiones faciales, los gestos y el tono de voz empleado en determinado momento, como se muestra en la Matriz de Análisis de Actitudes (Tabla 3). Sin embargo, al finalizar las

sesiones, fue posible observar la manifestación de emociones diferentes, tales como alivio o satisfacción, al haber logrado completar la misiva o simplemente, al haberla finalizado.

Por último, se cuenta con otra fuente de información, la cual refleja la percepción de las participantes mismas sobre el desarrollo del programa. Esta fuente es el cuestionario que se aplicó durante la última sesión del programa, y cuyos resultados se presentan en las figuras 1 y 2. Este instrumento permitió conocer las percepciones de las estudiantes respecto al contenido, la metodología y las dinámicas del programa, y así mismo permitió conocer cuáles fueron los aprendizajes obtenidos a partir de las sesiones.

Teniendo en cuenta que el cuestionario tiene un diseño Likert, las estudiantes tenían la posibilidad de escoger entre cuatro opciones de respuesta, las cuales son “Nada”, “Poco”, “Mucho” y “Por Completo”.

Los resultados del cuestionario muestran que, aunque un 52,6% de las participantes establecieron que les gustó “poco” los talleres realizados, más del 50% consideran que el contenido trabajado durante las sesiones les sirve para el futuro y les son útiles para mejorar. En cuanto a la metodología empleada en el programa, la mayoría de las participantes se encuentran a gusto, mientras que una minoría (20%) expresaron que les gustó poco. Teniendo en cuenta la didáctica que se utiliza en el programa, era de gran importancia conocer la percepción de las participantes sobre el momento de reflexión, o Debriefing, siendo que es el momento en el cual se procesa la actividad realizada. En cuanto a esto, la mayoría de las participantes consideraron que el Debriefing es de mucha importancia para la actividad, mientras que menos del 30% marcaron la opción de “Poco”.

Por último, al contar el cuestionario con una pregunta abierta, fue posible conocer cuál fue el mayor aprendizaje que las participantes obtuvieron del programa. Las respuestas se clasificaron en categorías, según la frecuencia en que éstas surgieran.

El mayor aprendizaje que fue manifestado por las estudiantes del grado Quinto fue la necesidad de Trabajo en Equipo, lo cual se considera como un elemento propio de la categoría de habilidades sociales (Caballo, 2007); esta fue la respuesta que se presentó con mayor frecuencia. La segunda comprensión más común entre las participantes, fue la necesidad de ser asertivo al momento de resolver problemas, siendo parte también de la categoría de Habilidades Sociales. En tercer lugar, se encuentran las respuestas que hacen referencia al respeto como tal, presentándose en diferentes situaciones por medio de afirmaciones tales como “*Aprendí que hay que respetar a las demás compañeras*”, o “*tengo que controlar mis sentimientos y respetar*”. Otras categorías de respuesta que se encontraron fueron “Ser mejor persona”, “Todos tenemos cosas buenas y malas”, “Aprender a escuchar” y “Pensar antes de actuar”.

A partir de estos resultados obtenidos, se concluye que la mayoría de los aprendizajes alcanzados por medio del programa, corresponden a la categoría de Habilidades Sociales, como se mencionó anteriormente, lo cual es acorde a su etapa de ciclo vital. Sin embargo, también se evidenciaron comprensiones propias del desarrollo moral y del autoconocimiento, como aquellas respuestas que hacen referencia a la importancia de mejorar para el futuro, donde se refleja la autoconciencia y proyección al futuro, según las consecuencias de las decisiones que puedan ser tomadas.

Teniendo en cuenta el discurso de las participantes y la observación de sus comportamientos, así como el análisis realizado a la luz de las categorías establecidas, y emergentes, es posible establecer que todas las categorías se relacionan en cierta medida. Al agenciar una habilidad, se moviliza otra, como se presentó anteriormente, y de esta manera se van desarrollando competencias de forma integral. Reiterando que las personas

son seres integrales, es importante tener una aproximación holística a a éstas, para de esta manera, posibilitar un desarrollo natural de diferentes áreas.

Cabe resaltar que las categorías que promueven el programa Buen Trato, tales como las habilidades sociales y el desarrollo moral, son afines a los principios cristianos, sobre los cuales el Gimnasio Iragua fundamenta su educación; esto es un factor de protección, el cual permite que la promoción de estas áreas pueda llevarse a cabo de manera natural y en coherencia con las enseñanzas propias del colegio.

Como se pudo evidenciar en la implementación de las diferentes sesiones, la metodología escogida posibilitó la estimulación de las participantes, de manera en que se involucraron activamente y lograron traducir la experiencia en aprendizaje; así, las participantes mismas adquirieron e interiorizaron saberes a partir de su propia experiencia. Debido a esto, fue posible realizar la interpretación de los eventos, partiendo de las comprensiones realizadas por las mismas participantes, teniendo en cuenta el contexto y las diferentes variables implicadas.

A partir de la implementación del programa, se evidenció interés y una participación activa por parte de las estudiantes. Los aprendizajes que exteriorizaron en los diferentes momentos de la implementación, dieron cuenta del procesamiento de las experiencias, presentando reflexiones correspondientes a las tres categorías que se trabajaron en el programa (Habilidades sociales, Autoconocimiento, y Desarrollo Moral). Sin embargo, también se evidencia que es necesario que se lleve a cabo el proceso del programa, con el fin de afianzar los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida escolar de las estudiantes.

De esta manera, retomando la teoría expuesta al inicio de la investigación, al complementar la educación tradicional-académica con otros componentes formativos, y, teniendo en cuenta los resultados obtenidos del programa, se espera que el riesgo de

desarrollar comportamientos desadaptativos disminuya en el Gimnasio Iragua, y así, prevenir el surgimiento de dinámicas de intimidación escolar, al contar con la promoción de las mencionadas categorías, por medio del programa Buen Trato.

Sugerencias

El programa Buen Trato fue diseñado a partir de los resultados de la presente investigación, sin embargo, una vez implementada la versión inicial de dicho programa, se evidenciaron algunos aspectos que pueden ser mejorados para mejorar su efectividad.

En primer lugar, se debe re evaluar el sistema de evaluación del programa; el diseño actual del programa estipula que, durante la última sesión anual se realiza la aplicación del cuestionario donde las participantes evalúan el programa desde su punto de vista, luego de haber recapitulado lo trabajado en las sesiones anteriores. Se sugiere reconsiderar la aplicación del cuestionario en esta sesión, siendo que, por el lapso de tiempo entre la cuarta y quinta sesión, se pierde cierta continuidad de la intervención, debido a que, en la quinta sesión no hay ninguna actividad experiencial. Una posibilidad sería aplicar el cuestionario una vez finalizada la cuarta sesión del programa.

De igual forma, se sugiere evaluar la posibilidad de flexibilizar el orden en que las sesiones se presentan, según la necesidad de cada grado. Esto se propone, debido a que las dinámicas de los diferentes grados varían, teniendo en cuenta las diferencias entre los participantes de cada curso.

Por otro lado, en cuanto al componente formativo de la investigación, se demostró que las experiencias educativas respecto a temas de emoción, posibilitan que las estudiantes tengan un mayor autoconocimiento. Esto se concluye a partir de los resultados

correspondientes a la categoría de Autoconocimiento obtenidos en el programa. Debido a esto, se sugiere que las instituciones educativas promuevan este tipo de actividades con el fin de mejorar el autoconocimiento de los estudiantes, y que tengan en cuenta este postulado al momento de diseñar futuros programas de formación.

Igualmente, el programa Buen Trato permitió evidenciar la importancia del debriefing, (o momento de reflexión), lo cual debe ser considerado para el diseño de futuros programas. Esto se demostró tanto a partir de los análisis de resultados realizados, como a partir de los resultados expuestos por las participantes en el cuestionario, donde más del 60% de las participantes definió este momento como “Muy Importante” en la intervención.

Finalmente, los resultados del programa Buen Trato también posibilitaron afirmar la importancia de abarcar las diferentes áreas de la persona de manera integral al momento de diseñar un programa. Esto se concluye, teniendo en cuenta que la potenciación de alguna habilidad agencia otras áreas, por lo cual es necesario tener una visión sistémica al momento de diseñar programas de formación.

En cuanto a la continuidad de la presente investigación, la mayor limitación con la que se enfrenta este estudio, es la población con la cual se llevó a cabo; las participantes cuentan con características específicas, al encontrarse dentro de un colegio femenino el cual fundamenta su educación en principios cristianos. Igualmente, el colegio cuenta con una población de estrato medio-alto. Esto se considera como limitación para el enfoque Empírico-Analítico, teniendo en cuenta las características propias de la población, debido a que dificulta la reproducción de la investigación en otros escenarios debido a la especificidad del contexto escolar.

Si se deseara replicar el presente estudio, sería necesario caracterizar la población de acuerdo al enfoque de investigación, y al modelo pedagógico propuesto. Sin embargo, ese

no es el objetivo del enfoque Hermenéutico- Interpretativo, por lo cual la investigación cumple con sus objetivos de especificidad.

Sin embargo, un acercamiento adecuado para dar continuidad a esta investigación, sería realizar investigaciones sobre diferentes variables relacionadas. Un ejemplo de esto, podría ser, evaluar la posible presencia de deseabilidad social de las participantes al momento de exteriorizar los conocimientos adquiridos en las actividades, en el momento de debriefing, teniendo en cuenta que esto podría afectar los resultados para la evaluación del programa.

Otra aproximación interesante, sería evaluar la posibilidad de utilizar los fundamentos propios del programa para diferentes contextos, como lo son el ambiente laboral, social, entornos clínicos, u otros. De esta manera se podría conocer si la promoción de las categorías estudiadas en esta investigación es relevante en los diferentes entornos mencionados.

Por último, con el fin de tener una valoración integral del programa, es importante evaluar si la investigación y la intervención tuvieron impacto a largo plazo en las participantes. Esto debe hacerse evaluando las áreas que el programa promueve (Habilidades sociales, Competencias Morales, y Autoconocimiento), contrastando los aprendizajes de las participantes en la implementación inicial del programa, con su experiencia posterior, al haber vivido el proceso del mismo a lo largo de su vida escolar.

De igual forma, es necesario realizar un diagnóstico posterior a la implementación del programa, con el fin de determinar si los niveles de intimidación escolar se han mantenido, disminuido, o por el contrario aumentado; de esta manera, sería posible conocer si el programa ha logrado el objetivo de promocionar ciertas áreas positivas de las estudiantes, mitigando así los comportamientos propios de la intimidación escolar.

Referencias

1. Araújo , U. (2000). *La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo*. Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
2. Bahamón, F. & González, B., (2007) Programa de entrenamiento en competencias sociales para promover relaciones interpersonales favorables en niños de educación básica primaria. Recuperado del sitio web <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2080/1/131390.pdf>
3. Bagüés, O. (2003) La educación moral como desarrollo en L. Kohlberg. Recuperado del sitio web <http://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/kohlberg0203.htm>
4. Ballén, M., Pulido, R & Zúñiga, F. (2007) Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teoría, procesos, técnicas. Recuperado del sitio web http://books.google.com.co/books?id=B2L6wakmpIwC&pg=PA31&lpg=PA31&dq=enfoque+investigacion+hermeneutico+interpretativo&source=bl&ots=OqK_L8rwVS&sig=Tnb5vGgPd4pNwgfCE0bZtKsXWsw&hl=es&sa=X&ei=4HFVU8TxDMjLsQTnpYLICQ&sqi=2&ved=0CDkQ6AEwAg#v=onepage&q=enfoque%20investigacion%20hermeneutico%20interpretativo&f=false
5. Barba, B. (2001) Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6 (13) pp. 501-523
Recuperado del sitio web <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00324&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmie06n13scC00n01es.pdf>
6. Barra, E. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18. Recuperado del sitio web <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80519101>

7. Baumeister , R. (2000). *Ego depletion and the self's executive function..* (252 ed., Vol. X, pp. 9-33). Washington D.C.: American Psychological Association. Retrieved from <http://psycnet.apa.org.ezproxy.unisabana.edu.co/books/10357/001>
8. Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston.
9. Betina, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades, XII* (23), 159-182. Universidad de San Luis, Argentina. Recuperado del sitio web <http://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
10. Betina, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeñ 2012, 2*(1), 1 – 20 . Recuperado del sitio web [http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/1_articulo_prosocial_y_psic_positiva\(4\).pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/1_articulo_prosocial_y_psic_positiva(4).pdf)
11. Branden, N. (1994). El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico. México: Paidó
12. Bureau of Justice Statistics (2012) Bullying Statistics in America. *The movement against Bullying*. Recuperado del sitio web <http://nobullying.com/bullying-statistics/>
13. Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7 ed., pp. 1-9). Madrid: Siglo XXI de España Editores. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=P5nm-UbiF5EC&oi=fnd&pg=PA1&dq=BANDURA>
14. Casas, L. M., Guillo, M. J., González, L., De Carrión Matador, M., del Águila Mayorga, N., & Sánchez Pesquero, C. (N.A.) *Educación moral y cívica en la escuela*. (pp. 26-34).

Recuperado del sitio web

[http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/185\]01.pdf](http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/185]01.pdf)

15. Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A, (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. 15-213. Recuperado del sitio web:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf
16. Chaux, E.; Molano, A. & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
17. Contreras, C. & López, E. (2010) *Sobre la representación conceptual y el significado de la autoestima y del autoconcepto en jóvenes*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13(n. 1), 99-114. Recuperado del sitio web
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=aab08cd4-cfa1-4d4a-a1a1-c1b4c5e2885d%40sessionmgr111&vid=7&hid=117>
18. Csibi, S., & Csibi, M. (2011). *Study of aggression related to coping, self-appreciation and social support among adolescents*. (4 ed., Vol. 61). Nordic Psychology. Recuperado del sitio web <http://psycnet.apa.org.ezproxy.unisabana.edu.co/journals/nop/63/4/35.html>
19. Decety, J., & Jackson, P. (2004). Functional architecture of human empathy.
Recuperado del sitio web <http://bcn.sagepub.com/content/3/2/71.short>
20. Eisenberg, N. (2000) *Emotion, Regulation and Moral Development*. Department of Psychology, Arizona State University. 51:665–697. Recuperado del sitio web
http://psych.colorado.edu/~tito/sp03/7536/eisenberg_2000.pdf
21. Del Río, N. (N.N.) *Bordando sobre la zona del desarrollo próximo*. México. Recuperado del sitio web

http://cmap.upb.edu.co/rid=1186179924796_526735513_1416/Bordando%20sobre%20a%20zona%20de%20desarrollo%20pr%C2%BEximo_norma%20del%20rio.pdf

22. Elliot, J. (2000) La investigación-acción en educación. Ed. Morata Recuperado del sitio web <http://plataforma.upnmazatlan.com/sites/default/files/180/ELLIOT%20John.pdf>
23. Flórez, R (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá.
24. Gómez, J., & Salamanca, L. (2008). *Desarrollo del pensamiento crítico como estrategia para incentivar habilidades sociales en los niños y niñas de 5 a 6 años.*, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana. Recuperado del sitio web <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2044/1/121709.pdf>
25. Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. (pp. pp. 123-158, 301-330). Buenos Aires.
26. Greenwald, A., & Banaji, M. (1995). *Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem and stereotypes*. (Vol. 102, pp. 4-27). *Psychological Review*. Recuperado del sitio web <http://psycnet.apa.org/journals/rev/102/1/4/>
27. Guevara, I., Cabrera, V., & Barrera, F. (2007). Factores contextuales y emocionales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Universitas Psychological*, 6(2), Recuperado del sitio web http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672007000200007&script=sci_arttext&tlng=en
28. Hackett, L. (2013) Cyberbullying facts in the United Kingdom. Recuperado del sitio web <http://nobullying.com/cyber-bullying-statistics/>
29. Hurtado, I., & Garrido, J. (2007). Método Hermenéutico. *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio* (). Valencia, Carabobo, Venezuela: Episteme Consultores Asociados. (Publicación original, 1998)

30. Jiménez, M., Castellanos, M., & Chaux, E. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: Método de preocupación compartida. *Pensamiento Psicológico*, 6(N. 13), 69-86. Recuperado del sitio web http://portales.puj.edu.co/psicorevista/components/com_joomlib/ebooks/PS13-5.pdf
31. Kolb, D., Jensen, P. & Baker, A. (2002) Conversational Learning. An experiential approach to knowledge creation. Connecticut. Recuperado del sitio web <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/conversation-as-experiential-learning.pdf>
32. Latorre Latorre, Á., & Marco Navarro, C. (2002). *Psicología escolar: Programas de intervención*. (pp. 53-70). Málaga: Ediciones Aljibe
33. Lind, G. (2005) El método de Konstanz de dilemas morales. Guía 1. Ministerio Nacional de Educación. Recuperado del sitio web www.mineduccion.gov.co
34. Lind, G. (2002) *La moralidad puede ser enseñada*. México: Trillas
35. Lind, G. (2011) Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a otros. *Postconvencionales*, n. 3 (pp. 26-41). Venezuela. Recuperado del sitio web http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2011_Promoviendo_las_competencias_morales_y_democraticas.pdf
36. Martín, E. (2002) *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos?* Madrid. Color 2002.
37. Martin, B., Cashel C., Wagstaff M., & Breunig, M. (2006) Outdoor leadership, theory and practice. Recuperado del sitio web <http://books.google.com.co/books?id=D4ewmFjesOcC&pg=PA172&dq=kolb+experiential+learning+model&hl=es&sa=X&ei=snZVU-L0J-Xk2QWrmICIDQ&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=kolb%20experiential%20learning%20model&f=false>

38. McKay, M., & Fanning, P. (1991). *Autoestima. evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud.
39. Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cort, T., & Nacher, J. (2006). *Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia*. (2 ed., Vol. 23, pp. 203-215). México: Revista Mexicana de Psicología. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020649006.pdf>
36. Ministerio de Educación Nacional (2010, junio 10). *Modelos educativos flexibles*. Recuperado del sitio web <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235120.html>
41. Ministerio de Educación Nacional (2013) Secretaría de Educación de Cali socializa la Ley 1620 a las Instituciones Educativas. Recuperado del sitio web <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-321606.html>
42. Sraabstein, J., & Leventhal, B. (2010). Prevention of bullying-related morbidity and mortality: A call for public health policies. *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado del sitio web <http://www.who.int/bulletin/volumes/88/6/10-077123/en/>
43. Palacios, y. (2010) Educación emocional y creatividad en educación básica. *Revista de Investigación* 71, pp. 249-270. Recuperado del sitio web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3705003>
44. Pedrão, L., & Cid-Monckton, P. (2011). Factores protectores e de riscos familiares, relacionados ao consumo de drogas em adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19, Recuperado del sitio web <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000700011>

45. Podolskij, A., Karabanova, O. (2003). The Galperinian approach to the formation of moral competence. In: Proceedings of the AME 10th Meeting, Krakow, 2003.
Recuperado del sitio web <http://ejop.psychopen.eu/article/view/380/283>
46. Ramos, M. G. (2004). Valores y autoestima conociéndose a sí mismo en un mundo de otros. *Revista Educación en Valores*, 1(1), 1-14. Recuperado del sitio web <http://www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r70083.PDF>
47. Riso, W. (2006). *Terapia cognitiva: fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico*. (1 ed.). Bogotá: Cargraphics S.A. Recuperado del sitio web <http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=zu2BjSmdtwUC&oi=fnd&pg=PA23&dq=modificaci3n+esquemas+cognitivos&ots=9yFw7WFXEt&sig=dSuSfhFBI9mQuHnN0pfO51DvVOo>
48. Rodríguez G., (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga, pp.1-18
49. Sánchez, M., & Traver, J. (2006). *La educación en el siglo XXI: Necesidad de educar las habilidades sociales*. Recuperado del sitio web https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEkQFjAF&url=http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10378&ei=c3sbUuWILIPw8QTdwlCwBQ&usg=AFQjCNF51kAKjiW6RZ7dZmtmvMZKlyQouQ&bvm=bv.51156542,d.eWU&cad=rja
50. Sander, T., & Bushman, B. (2011). *Mirror, mirror, on the wall, who's the most aggressive of them all? narcissism, self-esteem, and aggression*. Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado del sitio web <http://psycnet.apa.org.ezproxy.unisabana.edu.co/index.cfm?fa=search.displayRecord&id>

[=60BB72C3-A698-7500-15C8-](#)

[89B6FB66DF19&resultID=16&page=1&dbTab=all&search=true](#)

51. SooHoo, S. (2009). Examining the invisibility of girl-to-girl bullying in schools: A call to action. *International Electronic Journal for Leadership in Learning, Vol.13(06)*, Recuperado del sitio web
[http://primo.gsl.com.mx:1701/primo_library/libweb/action/display.do=true&vl\(1UIStartWith0\)=contains&vl\(93499497UI0\)=any&vl\(93499496UI1\)=all_items&vl\(freeText0\)=examiningtheinvisibilityingirltogirl&vid=UNISABANA](http://primo.gsl.com.mx:1701/primo_library/libweb/action/display.do=true&vl(1UIStartWith0)=contains&vl(93499497UI0)=any&vl(93499496UI1)=all_items&vl(freeText0)=examiningtheinvisibilityingirltogirl&vid=UNISABANA)
52. Spiess, O. (2012). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima* (35a ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer. Recuperado del sitio web
http://www.orueeskola.com/upload/La_Asertividad_expresi_n_de_una_sana_autoestima_1_.pdf
53. Teaching Tolerance, A Project of the Southern Poverty Law Center. Sitio web
<http://www.tolerance.org/about>
54. Vandergriff, L & Rust, J. (1985) *The relationship between classroom behavior and self-concept*. Education, 106 (2), 172. Recuperado del sitio web
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=aab08cd4-cfa1-4d4a-a1a1-c1b4c5e2885d%40sessionmgr111&vid=13&hid=117>
55. Vargas, X. (2011). Paradigma Hermenéutico Interpretativo. *Una guía práctica para saber qué es y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa* . : ITESO.
56. Weinert, F. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle,

WA: Hogrefe and Huber. Recuperado del sitio web

<http://ejop.psychopen.eu/article/view/380/283>

57. Yturralde, E. (2013). *La metodología del aprendizaje experiencial*. Recuperado del sitio web <http://www.aprendizajeexperiencial.com/> el 10 de octubre de 2013.
58. Zavala, M. A., Valadez, M. D. L. D., & Vargas, M. D. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. Recuperado del sitio web http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_271.pdf
59. Zuluaga, O., Molina, A., Velásquez, L., & Osorio, D. (n.d.). La pedagogía de John Dewey. *Revista Educación Y Pedagogía*, 10, 20-30.

Anexos

Anexo A

REGISTRO DIARIO DE CAMPO

Nombre del observador: Laura Bermúdez Jurado

Lugar: Gimnasio Iragua

Fecha: Octubre 25 de 2013

Ciudad: Bogotá, Colombia

Temática: Habilidades Sociales. Comunicación Asertiva

1. DESCRIPCIÓN

a. Objetivo de la sesión

Establecer las tres diferentes formas de comunicación (Pasivo, Agresivo, Asertivo), e identificar las consecuencias de cada una.

b. Actividad: Comunicación Asertiva

Antes de iniciar, el facilitador debe aclarar los tres conceptos (pasivo, agresivo, asertivo); puede recurrir a ejemplos para establecer cual es cada uno. Luego, pregunta a las estudiantes cuáles son las consecuencias de cada tipo de conducta de comunicación.

Una vez aclarados los conceptos, se divide el salón en grupos; a cada grupo se le presenta una situación para la cual deben encontrar una solución y representar frente al resto de la clase. A cada grupo se le especifica el tipo de conducta que debe asumir para la solución del problema (pasivo, asertivo o agresivo). Se otorga un tiempo corto de discusión para los grupos (5-7 minutos) y se inicia con las representaciones. Las compañeras deben identificar si la solución al problema ha sido pasiva, agresiva o asertiva, y si ésta ha sido eficiente para resolver la situación.

c. Descripción

Se desarrolla la actividad con el grado Quinto de primaria. Las estudiantes se muestran motivadas con la actividad y están atentas durante la explicación inicial. Participan de forma activa al pedir los ejemplos y consecuencias de cada categoría (comunicación pasiva, agresiva, asertiva). Al momento de dividirse en grupos y planear la representación correspondiente, todos los grupos se muestran interesados y empiezan a desplegar su creatividad al organizarse para las actuaciones. La actividad se desarrolla de forma animada y ruidosa. Posteriormente, al realizar las representaciones, todas las estudiantes se muestran atentas y divertidas, participando activamente y adivinando a qué categoría corresponde cada representación.

Finalmente, para el momento de la reflexión, las estudiantes sacaron sus conclusiones e ideas principales acerca de la forma de comunicarse con otras personas en diferentes

situaciones. Una vez terminada la discusión, cada niña escribió en un papel la conclusión principal de la actividad que se realizó.

2. CATEGORÍAS

Partiendo de la reflexión y de las conclusiones que las estudiantes sacaron de la actividad realizada, fue posible determinar cuatro categorías de análisis para evaluar los aprendizajes de la sesión.

Las respuestas obtenidas en la actividad se dividen en cuatro categorías; *Objetivos Específicos, Desarrollo Moral, Habilidades Sociales y Otros*. La primera categoría corresponde a las respuestas que dan cuenta de un aprendizaje coherente con los objetivos específicos de la actividad, la segunda corresponde a respuestas relacionadas tanto con emociones morales como con juicio moral; la tercera categoría hace referencia a las respuestas que evidencian comportamientos pro-sociales o propios de habilidades sociales, y por último, la cuarta categoría hace referencia a respuestas que no corresponden a ninguna de las categorías anteriores.

La categoría donde se evidenció una mayor cantidad de respuesta fue la de *Habilidades Sociales*, con respuestas tales como “*Aprendí que no tengo que ser agresiva para solucionar problemas ni tampoco tímida*” o “*A mí me parece que siempre debemos resolver los problemas en la forma asertiva*”.

La segunda categoría con mayor cantidad de respuestas es la de *Desarrollo Moral*. El aprendizaje general que queda en el grado de la actividad, es que hay que encontrar la forma adecuada para comunicarse en diferentes situaciones, sobre todo para solucionar problemas.

3. ANÁLISIS

Según el aprendizaje experiencial, el momento más importante de una actividad que se realiza, es el momento de debriefing, o reflexión, en el cual los participantes de la actividad sacan sus propias conclusiones de lo experimentado y, debido a este procesamiento cognitivo, se logra establecer un aprendizaje e interiorización de los conceptos trabajados por medio de la actividad.

Esto se evidencia en la actividad de Comunicación Asertiva, en la medida que al momento de representar las diferentes situaciones, las estudiantes mismas pudieron experimentar las diferentes formas de comunicación y evidenciar las consecuencias de cada una. Finalmente, al momento de discutir la experiencia, las estudiantes sacaron sus propias conclusiones, las cuales dan cuenta del aprendizaje adquirido; las categorías de respuesta evidencian que la mayoría de conclusiones corresponden a los objetivos propios de la actividad.

Anexo B
REGISTRO DIARIO DE CAMPO

Nombre del observador: Laura Bermúdez Jurado

Lugar: Gimnasio Iragua

Fecha: Noviembre 1 de 2013

Cuidad: Bogotá

Temática: Habilidades Sociales en Redes Sociales

1. DESCRIPCIÓN

a. Objetivo de la sesión

- Fomentar el uso adecuado de las redes sociales
- Prevenir el Cyberbullying; Intimidación Escolar
- Fomentar y mejorar la comunicación entre madres e hijas respecto al uso de redes sociales.
- Involucrar a las madres en el uso que sus hijas hacen de las redes sociales

b. Taller de Redes Sociales

Debido a la temática del taller, para la sesión de Habilidades Sociales dentro de las Redes Sociales, la actividad se llevó a cabo con las estudiantes y sus madres, a petición del colegio.

Los objetivos específicos de la actividad fueron los siguientes:

- Inicialmente se llevó a cabo una contextualización sobre lo que son las redes sociales, los diferentes tipos que hay, el actual uso que sus hijas están haciendo de las redes (resultados obtenidos a partir de una encuesta realizada dentro de la actual investigación), y sobre las diferentes variables relacionadas.
- Posteriormente, se realizó una actividad cuyo fin era reflexionar sobre la información pública y privada, y las variables relacionadas con compartir estos tipos de información en las redes sociales.

c. Descripción

Al iniciar la actividad, tanto madres como estudiantes se muestran interesadas por los temas a tratar en la sesión. Durante la contextualización, no hay mayor intervención, pero se mantiene un ambiente de atención, sobre todo al momento de exponer los resultados de la encuesta. Al momento de iniciar la actividad, algunos grupos (conformados por madre e hija) se muestran desinteresados y realizan la actividad sin mayor esmero, mientras que la mayoría se mostraron motivados y manifestaron disfrutar de trabajar en equipo madre e hija. La participación tuvo su momento más alto al momento de socializar la experiencia y realizar la reflexión de la actividad. Tanto madres como estudiantes participaron

activamente compartiendo sus opiniones, experiencias y reflexiones sobre el uso de las redes sociales.

La mayor dificultad al momento de realizar la actividad, fue la limitación del tiempo, debido a que las participantes estaban interesadas en continuar con la discusión, pero el tiempo no alcanzaba. Una sugerencia a futuro sería que, al realizar esta actividad, se cuente con más tiempo para desarrollarla y aprovecharla de la mejor manera.

2. CATEGORÍAS y ANÁLISIS

La sesión de uso adecuado de redes sociales tuvo como resultado una discusión entre madres e hijas, de la cual se obtuvieron grandes aprendizajes. Hubo aprendizajes de habilidades sociales, y del uso de las redes sociales, principalmente.

Respecto a la categoría del uso, hubo respuestas que hacían alusión a la necesidad de establecer condiciones de uso de las redes para las estudiantes, lo cual implica tener reglas o condiciones sobre la frecuencia, duración, supervisión y calidad de uso que se hace con las redes sociales. Se determinó que esto se incluyera dentro de las pautas de crianza; tanto las estudiantes como las madres estuvieron de acuerdo con estas conclusiones, así como al tipo de redes sociales que se deben utilizar, los comportamientos dentro de las redes, los cuales deben ser de respeto y seguridad. Hubo afirmaciones tales como “Es importante hacer ajustes sobre el uso (de las redes sociales)”. En este punto, hubo una mayor cantidad de intervenciones por parte de las estudiantes. En la última categoría, se encuentran conclusiones tales como la necesidad de poder confiar en los padres para poder compartir con ellos; las estudiantes daban argumentos tales como “yo le cuento lo que me pasa a mi mamá, porque confío en ella”, o “Hay una absoluta importancia de la comunicación entre ambas (madre e hija)”. Igualmente, las madres tuvieron apreciaciones similares respecto a la necesidad de abrir espacios de conversación con sus hijas, tales como “Debemos fomentar la comunicación entre madres e hijas (...) y tomar decisiones en conjunto.”

Anexo C REGISTRO DIARIO DE CAMPO

Nombre del observador: Laura Bermúdez Jurado

Lugar: Gimnasio Iragua

Fecha: Noviembre 15 de 2013

Cuidad: Bogotá

Temática: Dilemas Morales

1. DESCRIPCIÓN

a. Discusión de dilemas morales

Se realiza la actividad: Discusión de dilemas morales, utilizando el Método Konstanz. El dilema trabajado fue el siguiente:

El Dilema de Tatiana

Silvia y Tatiana son buenas amigas del colegio. Se conocen desde hace muchos años y siempre están juntas.

Un día, cuando sonó la campana para salir a recreo, solo quedaban Silvia y Tatiana en el salón. Tatiana le dijo a Silvia que fuera saliendo y que ya la alcanzaba mientras sacaba algo de su maleta. Silvia empezó a salir del salón, pero se acordó que se le había quedado algo en su pupitre. Al volver al salón, Silvia vio que Tatiana sacaba 20.000 pesos de la maleta de Ángela y se los guardaba. Cuando Tatiana se dio cuenta que Silvia la había visto, le hizo prometer que no le iba a contar a nadie y que si lo hacía, le contaba a todo el mundo los secretos que ella conocía de Silvia.

Al volver del recreo, Ángela se da cuenta que le faltaban 20.000 pesos y le cuenta a la profesora. Ésta habla con el salón y les pide que quien tomó el dinero lo devuelva o si alguien sabía quién había sido, se lo comunicara; de lo contrario, todo el salón quedaría sancionado.

Al presentarse esta situación, Tatiana mira a Silvia y le susurra en tono amenazador: “*ni se te ocurra contarle a nadie, o ya sabes lo que pasa*”.

b. Descripción

Se lleva a cabo una sesión de discusión de dilemas morales. Se inicia explicando lo que es un dilema moral, y en seguida se realiza la discusión de un dilema utilizando la Metodología Konstanz para discusión de dilemas morales.

Las niñas se muestran interesadas en la actividad y participan activamente al momento de realizar la contextualización sobre los dilemas morales. Se logra desarrollar la actividad de forma óptima, contando con la atención y motivación de las estudiantes; se involucran completamente en la actividad. Al momento de tomar una postura frente al dilema, en

algunas estudiantes hay duda, pero finalmente toman una decisión y logran presentar argumentos para defenderla. En algunas ocasiones, las estudiantes se apoyan entre ellas para fortalecer su posición y poder defenderla.

Se presentan dinámicas de comparación, análisis de consecuencias ante las decisiones, argumentación y persuasión, al momento de analizar las dos posturas (a favor o en contra de la decisión tomada en la situación dilemática presentada).

Una vez finalizada la discusión, se realiza el cierre de la actividad, el cual consiste en hacer una reflexión y obtener conclusiones o aprendizajes sobre la actividad. Por último, se solicita que cada estudiante escriba en un papel su mayor aprendizaje de la sesión.

2. CATEGORÍAS

Al realizar el cierre de la actividad, las estudiantes participaron activamente derivando las conclusiones de la actividad. Partiendo de las afirmaciones de las estudiantes, fue posible determinar diferentes categorías de respuestas.

Las categorías son las siguientes: Respuestas relacionadas con *Habilidades sociales*, *Desarrollo Moral*, *Dilema Moral*, *Comportamiento Prosocial*.

La diferencia existente entre la categoría Dilema Moral y Desarrollo Moral, es que, la primera hace referencia a las respuestas que se relacionan directamente con la situación dilemática, y la necesidad de tomar una postura ante esta. La categoría Desarrollo Moral, corresponde a las respuestas que se relacionan con comportamientos morales, más no propiamente relacionados con situaciones en que se presente un dilema. Dentro de la categoría de Comportamiento Pro-social, se encuentran respuestas que dan cuenta de un pensamiento que busca el bienestar del otro, o que refieren una postura donde se tome en consideración las implicaciones que determinada situación presenta para otros.

Como se puede evidenciar por medio de las categorías de respuesta, mediante la actividad las estudiantes lograron entrar en una dinámica de análisis y reflexión que va más allá de los hechos; la actividad facilitó que las estudiantes hicieran un análisis más global de una situación, llegando a considerar las posibles consecuencias de las decisiones y creando alternativas para la resolución de la situación presentada.

3. ANÁLISIS

La categoría de la cual se obtuvieron mayor cantidad de aprendizajes fue Desarrollo Moral. Dentro de este grupo se evidencian aprendizajes tales como *“Toca aprender a utilizar bien la moral o sea en definir entre el bien y el mal”*, *“Hay que saber tomar decisiones y no siempre son fáciles pero lo que se necesita es saber distinguir entre el bien y el mal”*.

También se evidenciaron aprendizajes correspondientes a la categoría de Habilidades Sociales, con afirmaciones tales como *“Lo más importante que aprendí es, que cuando este en situaciones muy complicadas y haya dos decisiones para tomar siempre debe tomar la que sea buena para todo el mundo”* y *“La enseñanza fue que uno en la vida debe encontrar*

la mejor decisión que nos lleve al futuro sin problemas. Y con justicia. Que una decisión una sola puede cambiar el futuro.”, respectivamente; la última respuesta haciendo referencia a la habilidad social de toma de decisiones.

En general, las estudiantes se encontraron interesadas en la actividad, por lo cual se involucraron completamente y utilizaron sus habilidades para defender sus posturas, argumentar sus decisiones y así, llevar a cabo una discusión fructuosa sobre un dilema moral.

Apéndice D REGISTRO DIARIO DE CAMPO

Nombre del observador: Laura Bermúdez Jurado

Lugar: Gimnasio Iragua

Fecha: Abril 11 de 2013

Cuidad: Bogotá

Temática: El árbol del autoconocimiento

1. DESCRIPCIÓN

a. Objetivo de la sesión

Identificar diferentes aspectos de cada participante, tanto lo positivo, como los aspectos a mejorar.

b. Actividad Mis Cualidades y Mis Logros

Se realiza la actividad de autoconocimiento con las estudiantes de grado Quinto; cada alumna recibe una hoja en blanco, y debe dividirla en cuatro cuadrantes; el primero corresponde a *Mis Fortalezas*, el segundo a *Mis Logros*, el tercero es *Aspectos a Mejorar*, y el último corresponde a *Mis retos*. Cada alumna debe llenar los cuatro cuadrantes de manera individual; el facilitador debe estar pendiente de que no haya más elementos en *Aspectos a Mejorar* que en *Mis Fortalezas*, dado el caso, puede pedirle a las compañeras que le ayuden a encontrar sus fortalezas a la persona que está teniendo dificultades. Una vez completado el cuadro, deben dibujar un árbol en el reverso de la hoja. Cuando tengan el árbol dibujado, deben decidir en qué parte ubica cada categoría (Fortalezas, Aspectos a Mejorar, Mis Logros, Mis Retos).

Se finaliza con un momento de reflexión, donde las estudiantes deben alcanzar sus propias conclusiones y compartir sus aprendizajes; el facilitador debe modular la participación.

c. Descripción

Iniciando la actividad, las estudiantes se mostraron interesadas, aunque tomaron mucho tiempo en la construcción de los cuatro cuadrantes, debido a que los decoraban, usaban colores y se preocupaban mucho por la apariencia de sus cuadros. Al momento de iniciar a llenar cada recuadro, algunas tuvieron dificultades y se demoraron mucho en identificar sus fortalezas y logros. Con un par de estudiantes, se requirió que las compañeras les ayudaran a identificar estos elementos. También hubo una estudiante que se negó a completar la actividad adecuadamente, afirmando “odiar hablar de sí misma” y “no tener nada bueno”. A pesar que sus compañeras le indicaban cosas positivas de ella, la estudiante no completó la actividad.

En el momento final de reflexión, hubo varias estudiantes que estaban motivadas a compartir sus aprendizajes, y sacaron conclusiones positivas de la experiencia. La

estudiante que se negó a completar el cuadro, sólo afirmaba no querer participar, porque ese tipo de actividades no le interesaban.

2. CATEGORÍAS

Los aprendizajes que quedaron de la actividad fueron muy positivos; a pesar que no todas las estudiantes intervinieron en la reflexión, al terminar la discusión, todas estuvieron de acuerdo con las conclusiones finales de la actividad.

Las respuestas obtenidas caben todas dentro de la misma categoría de *Autoconocimiento*; hubo respuestas tales como “toca reconocer tanto lo bueno como malo de uno, porque se puede aprender de eso”, o “Esto me sirve para mejorar lo que no tengo bien”, las cuales dan cuenta de los aprendizajes obtenidos. Algunas participantes compartieron que deseaban guardar la hoja para mirarla en un futuro, y ver si habían cumplido sus retos y para ver cómo habían crecido desde ese momento. La mayoría de las estudiantes tuvieron apreciaciones positivas sobre la actividad y afirmaron que les iba a servir para el futuro. Algunas de las afirmaciones más llamativas fueron las siguientes: “A veces no nos damos cuenta de las cosas que ya logramos porque parecen normales”, “Esto es muy difícil”, “No sé qué cosas buenas tengo”, “Yo creo que no tengo logros”.

3. ANÁLISIS

Los aprendizajes evidenciados en el momento de reflexión dan cuenta del alcance de la actividad, siempre y cuando las participantes estén motivadas y dispuestas a realizarla adecuadamente.

Las afirmaciones de las estudiantes denotan la dificultad para identificar elementos propios, especialmente lo positivo; asimismo se evidencia la apreciación positiva por parte de las participantes, al lograr elaborar conclusiones profundas y cumplir los objetivos de la actividad.

Apéndice E

REGISTRO DIARIO DE CAMPO

Nombre del observador: Laura Bermúdez Jurado

Lugar: Gimnasio Iragua

Fecha: Abril 28 de 2013

Cuidad: Bogotá

1. DESCRIPCIÓN

a. Objetivo de la sesión

Obtener conclusiones y aprendizajes principales de las participantes.

b. Descripción de la actividad

Los objetivos de la sesión consistían en realizar un cierre del proceso con las estudiantes, al recoger los aprendizajes obtenidos a partir de las diferentes sesiones del programa. Esta sesión se realiza por medio de la dinámica de reflexión a través de la conversación (debriefing), facilitando una participación activa por parte de las estudiantes.

c. Desarrollo de la actividad

Se inicia la sesión, solicitando a las participantes que mencionen de forma general las diferentes sesiones que se trabajaron a lo largo del año, junto con sus aprendizajes.

El grupo se encontraba más disperso de lo usual, lo cual dificultó la concentración y la participación de las estudiantes en la actividad. A lo largo de esta, cerca de la mitad del grupo se mostró poco interesado, mientras que el resto sí participó activamente.

Hubo mucha indisciplina y poca disposición para realizar la actividad, lo cual no permitió que se alcanzara la profundidad ideal.

Algunas estudiantes sí se mostraron interesadas y aportaron varios aprendizajes y conclusiones acerca de la experiencia.

En un momento dado, fue necesario pausar, y hacer una reflexión sobre el comportamiento de las estudiantes y su disposición, así como la forma en que esto afecta el desarrollo de la actividad y de sus clases en general.

2. CATEGORÍAS

A pesar que las condiciones de grupo afectaron el desarrollo de la actividad, hubo participación activa por parte de algunas estudiantes. Expusieron comprensiones que hacen alusión tanto a una posible aplicación de sus aprendizajes en el presente como a futuro.

La categoría a la cual corresponden la mayoría de respuestas es *Trabajo en Equipo*; los aprendizajes se centraron en reconocer la importancia de poder trabajar con personas diferentes a sus amigas, así como de tomar roles de escucha y atención a posturas diferentes a la propia. Algunas participantes se enfocaron en la relevancia de buscar varias estrategias para trabajar con otros, siendo que no siempre sirven las mismas para las diferentes situaciones.

Apéndice F

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PROGRAMA BUEN TRATO SESIÓN DE CIERE

Curso:

Fecha:

Instrucción:

Escoge la respuesta que consideres adecuada para cada pregunta

	Nada	Poco	Mucho	Por Completo
1. Me gustaron los talleres que realizamos este año				
2. Siento que lo que aprendí en las sesiones me sirve para el futuro				
3. Los temas que tratamos en las sesiones me son útiles para mejorar				
4. La metodología, y los instrumentos que se utilizaron (videos, juegos, presentación, otros) fueron buenos				
5. El momento de reflexión al final de cada sesión fue importante para la actividad				

6. Lo que aprendí en las sesiones este año fue: