

Competencias del docente favorecedoras del desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y cinco años de edad

Teacher qualifications performance favoring social skills in Children between two and five year of age

Laura Isaza Valencia*
Gloria Cecilia Henao López**

Fecha de recepción: 30/03/2012

Fecha de aceptación: 30/08/2012

Resumen

El propósito de este estudio consistió en analizar las relaciones existentes entre el desempeño en habilidades sociales de niños y niñas entre los dos y cinco años de edad con las competencias de sus docentes. Se evaluaron las competencias del docente: pedagogía, comunicación, encuadre o ambiente y actitud con el cuestionario de competencias del maestro en el aula de Fernández (2003), y el desempeño social mediante los seis repertorios conductuales estudiados por Monjas (2000). La investigación fue de tipo descriptivo correlacional. Se trabajó con una muestra de cien niños y niñas, y sus respectivos docentes. Los resultados muestran, con respecto a las competencias del docente, que a mayor competencias del docente en lo pedagógico, comunicativo, encuadre-ambiente y actitud, mayor desarrollo de habilidades sociales presentan niños y niñas.

Palabras clave: contexto escolar, competencias del docente, desempeño social.

Abstract

The intention of this study consisted of analyzing the existing relations between the performance in social skills of children and girls between 2 and 5 years of age with the competitions of his teachers. There were evaluated the following competitions of the teacher: pedagogy, communication, setting or environment and attitude with the questionnaire of competitions of the teacher in classroom Fernandez (2003), and it recovered socially by means of six behavioral digests studied by Monjas (2000). The investigation was about descriptive type correlational. One worked with a sample of 100 children and girls and teachers. The results show with regard to the competitions of the teacher is observed that to major competitions of the teacher in the pedagogic, communicative thing, setting - environment and major attitude I develop of social skills the children and girls present.

Keywords: school context, competitions of the teacher, social performance.

* Educadora Infantil, Psicóloga, Magíster en Psicología. Facultad de Psicología Universidad Luis Amigó Correo electrónico: isa-za8888@hotmail.com

** Educadora Especial, Psicóloga, Magíster en Neuropsicología, Ph.D en Ciencias Sociales Programa de Psicología Universidad EAFIT. Correo electrónico: ghenaol@eafit.edu.co

Introducción

Los contextos sociales y culturales que rodean al niño y la niña tienen un papel esencial en su desarrollo social. Entre estos sobresale el contexto escolar, específicamente con el papel significativo que desempeñan los docentes, quienes con sus verbalizaciones y acciones que presentan en el aula de clase estimulan el aprendizaje de repertorios sociales en la primera infancia.

Con el ingreso al contexto escolar de niños y niñas se presume una ampliación de los contextos de socialización externos al hogar, aunque la familia es fundamental en los aprendizajes de tipo social, los docentes desde las aulas de clase llegan a ejercer un papel fundamental en los aprendizajes sociales de los niños y las niñas, ya que actúan como modelos significativos.

La calidad de la relación docente-estudiante influye de forma significativa en el desarrollo de la dimensión social, convirtiéndose en un factor determinante en los procesos de socialización de la primera infancia. Las características psicosociales e institucionales del contexto escolar y las relaciones interpersonales que se establecen entre el docente y el niño o la niña, que involucra aspectos de desarrollo, de comunicación, interacción y crecimiento personal, tienen una influencia directa en el desarrollo de habilidades sociales.

Contexto escolar

El contexto escolar entendido como

[...] el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. (CERE, 1993, p. 30)

Lo anterior desempeña un papel importante en el desarrollo social de niños y niñas, todo lo que se desenvuelve en este contexto: relación docente-estudiante, interacción con pares, incorporación de normas institucionales, etcétera, hace que el niño y la niña, poco a poco, aprenda estructuras sociales distintas a la familia y desde allí estimule su desempeño en la esfera de lo social.

Cuando el niño y la niña ingresan al contexto escolar, ya están dotados por un conjunto de

conocimientos previos aprendidos en el núcleo familiar. La forma como fueron guiados, disciplinados, escuchados, estimulados y corregidos por sus padres, hace que tengan estructurados repertorios sociales que se constituyen en el derrotero para la adquisición de nuevos conocimientos. En este punto, el docente tiene la responsabilidad de seguir estimulando desde sus acciones pedagógicas y actitud docente estos repertorios sociales, con el fin de posibilitar mayores niveles de desempeño y éxito social.

El papel fundamental que representa el docente, como agente social que contribuye después del hogar por instaurar bases para el desempeño social de los niños y niñas genera que sea interés de estudio. La inquietud por cómo debe ser y actuar el docente, cuáles deben ser las características personales y profesionales, y cómo debe ser su relación con el saber que enseña y el estudiante, son la explicación al número de estudios existentes que buscan comprender y explicar su acción docente (Galvis, 2007).

La responsabilidad del docente no se limita a la enseñanza de conocimientos y al desarrollo de destrezas académicas, sino que tiene un papel esencial en el desarrollo social de los estudiantes. Esta mirada se aleja de la concepción tradicional del docente, ya que impulsa el *quehacer* docente más allá de la transmisión de saberes, y le da un nivel figurativo en la instauración de aprendizajes de tipo social, comunicativo, emocional y moral. Esto obliga a que cada día el docente se forme en competencias afines a las necesidades y características del niño y la niña y a las demandas y problemáticas de los contextos familiar y social (Braslavsky, 1999; Bar, 1999; Perrenoud, 2001). Los estudios concluyen, en palabras de Galvis (2007, p. 51), que el docente “debe poseer amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio, que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales con innovación y creatividad”.

Competencia del docente

Entre los focos de estudio del docente figuran los relacionados con las competencias de este en el aula. Estas son definidas por Flores (2006, p. 4) como la construcción social de un conocimiento internalizado, integrando y trascendiendo un conjunto de habilidades que requieren de la generalización evaluativa del contexto con el uso de las cualidades y los recursos personales y de su entorno en el momento oportuno para producir resultados, resolver

problemas o satisfacer las demandas de una situación específica durante el proceso educativo. Las competencias están constituidas por los siguientes componentes: conocimiento previo construido en un proceso social y personal intransferible; grupo de habilidades que son el saber-hacer que llevan a un desempeño inteligente; conocimiento del contexto para realizar una evaluación de este, y la actitud o los valores implícitos (Monjas, 1994; Ribes y Varela, 1994; Delors, 1996; Gonzci, 1996; Barron, 2000).

Conocer estas competencias resulta importante para los estudios del desarrollo social, ya que de los elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas presentes en los docentes depende la presencia de climas escolares estimuladores del desarrollo social. Poder identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado y en un contexto específico, permitirá encontrar el perfil de docente potenciador o truncador del desempeño social de los estudiantes.

Para este estudio se retomaron los postulados realizados por González (2000) sobre las competencias del maestro en el aula. Este autor clasifica las competencias del docente en cuatro componentes esenciales, los cuales están constituidos por unas actitudes y acciones presentes o ausentes en el docente.

El primer componente es la pedagogía, presentándose como el aspecto más importante de sus intervenciones, ya que garantiza el éxito de los aprendizajes. Consiste esencialmente, en poner en relación un objeto (un programa generalmente organizado de manera lógica y secuenciada) y un sujeto (un estudiante que aprende de manera integrada, circular y multidimensional). Este componente está constituido por: 1) rigor y pertinencia de la planificación, es el trabajo de preparación de la enseñanza (indagación, planeación, preparación del curso etc.); 2) control y desarrollo de las actividades, atañe al control del desarrollo de las actividades (tiempo, espacio y recursos); 3) el significado de las actividades, es la habilidad del docente para propiciar la motivación del estudiante frente al aprendizaje; 4) respeta el proceso de aprendizaje, es la preocupación del docente por favorecer los diferentes ritmos de aprendizaje.

El segundo componente es la comunicación, referido a las estrategias comunicativas implementadas por el docente para propiciar un encuentro

claro, eficiente y oportuno con el estudiante, este componente está constituido por: 1) calidad del tratamiento de la información, es la preparación y cuidado que tiene el docente con la claridad de discurso (léxico y coherencia); 2) dinamismo es la habilidad que tiene el docente para estimular el aprendizaje desde su discurso (vitalidad, expresión verbal y gestual, desplazamiento); 3) sentido del diálogo es la disposición y respeto que presenta el docente para que el estudiante participe del diálogo (cuestionando, aclarando, ampliando o corrigiendo).

El tercer componente es el encuadre o ambiente, se relaciona con el clima generado en el aula de clase por el docente, está constituido por: 1) calidad de las exigencias se relaciona con la claridad y justificación que el docente hace de las exigencias que plantea a los estudiantes; 2) disciplina es la búsqueda por el funcionamiento armonioso de la clase, para esto, el docente genera acciones de prevención y eliminación de los comportamientos inadecuados de los estudiantes; 3) desarrollo de la autonomía, esta dimensión se refiere a la capacidad del docente de estimular en sus estudiantes acciones autónomas dentro y fuera del aula de clase; 4) sentido de participación y justicia trata del respeto dado por el docente al equilibrio entre las necesidades individuales de los estudiantes y las necesidades colectivas del grupo.

El último componente es la actitud del docente, la disposición que presenta frente a distintas esferas del ámbito educativo. Está constituido por: 1) preocupación educativa, esta va más allá de la enseñanza de contenidos, es la presencia de acciones dirigidas al aprendizaje de valores; 2) coherencia de dominio de sí mismo es el control que el docente tiene de sus emociones, reacciones y comportamientos frente a las situaciones suscitadas en el aula de clase; 3) preocupación por el clima es la creación de ambientes posibilitadores del aprendizaje, la estimulación de climas positivos para el estudiante.

El estudio de Fernández (2003) resulta ser uno de los acercamientos existentes a la estructuración del perfil docente en términos de competencias, los componentes que él instaura retoman factores de tipo teórico y práctico en la formación del docente. Como él, diversos autores se han ocupado de las competencias profesionales del docente tanto en formación como en ejercicio (Abbott y Huddleston, 2000; Beck, Hart y Kosnik, 2002; Niss, 2004a y 2004b; Recio, 2004; Rico, 2004; Gómez, 2007;

Lupiáñez, 2009). Aún, ninguno de estos estudios ha dado la última palabra, sobre clasificaciones y jerarquías de las competencias del docente y cómo estas propician aprendizajes significativos y avances en el desarrollo integral de los estudiantes.

Habilidades sociales

El desarrollo de repertorios sociales en los niños y niñas se relaciona con las experiencias que tienen ellos y ellas en el contexto escolar, las interacciones que viven con los docentes generan un impacto en las relaciones posteriores que establecen con otros contextos (Camacho-Gómez y Camacho-Calvo, 2005; García, 2005; Adrian, Clemente y Villanueva, 2006).

Las habilidades sociales entendidas como las destrezas sociales solicitadas para ejecutar de manera positiva una acción interpersonal son aprendidas del medio social y abarcan desde la interacción con pares y adultos hasta los procesos de autonomía, expresión y resolución de problemas (Elliot y Gresham, 1991; Caballo, 1993; Hundert, 1995; Monjas, 2000; Amescua, Pichardo y Fernández, 2002).

Este estudio se basó en las habilidades sociales estudiadas por Monjas (2000), las cuales se definen como las conductas que posibilitan un desempeño social efectivo o una competencia social, estas se dividen en seis habilidades: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos.

Método

Esta investigación fue de tipo no experimental, trasversal y correlacional, ya que se analizó la influencia del tipo de interacción de los padres y madres y la competencia del docente sobre el desarrollo social de sus hijos, hijas y estudiantes.

Instrumentos

Para la evaluación de la competencia del docente se utilizó el cuestionario "Competencias del maestro en el aula" de González (2000). Este instrumento lo diligenciaron los docentes de los niños y las niñas evaluados, a partir de cuarenta y nueve ítems en los que se evaluó la ausencia y presencia de cada competencia. Esta herramienta permitió revisar cuatro

competencias de interés para el estudio a partir de las conductas que las constituyen: *pedagogía* (rigor y pertinencia de la planificación, control y desarrollo de las actividades, el significado de las actividades, respeta el proceso de aprendizaje); *comunicación* (calidad del tratamiento de la información, dinamismo, sentido del diálogo); *encuadre o ambiente* (calidad de las exigencias, disciplina, desarrollo de la autonomía y sentido de participación y justicia); y *actitud del docente* (preocupación educativa, coherencia de dominio de sí mismo, preocupación por el clima).

Las habilidades sociales fueron evaluadas mediante el instrumento creado por Monjas (2000) en el "Programa de enseñanza de HHSS". Este instrumento lo diligenciaron los padres y madres de los niños y las niñas evaluados, a partir de 53 ítems en los que se evaluó la ausencia y presencia de cada conducta y su frecuencia. Esta herramienta evalúa seis habilidades sociales a partir de las conductas que las constituyen: habilidades básicas de interacción social (sonreír, reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad), habilidades para hacer amigos y amigas (reforzar a otros, iniciaciones sociales, unirse a juegos de otros, ayuda, cooperar y compartir), habilidades conversacionales (iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a conversaciones de otros, conversaciones en grupo), habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones (autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las opiniones propias), habilidades de solución de problemas interpersonales (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar solución) y habilidades para relacionarse con los adultos (cortesía con los adultos, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, peticiones al adulto y solucionar problemas con adultos). El instrumento permite evaluar el desempeño social de los niños y las niñas en este rango de edad, se hace desde el análisis de los datos una lectura del desarrollo y el contexto.

Procedimiento

Selección de la muestra: el marco muestral se estableció por medio de un sorteo realizado en hogares de bienestar familiar, guardería e instituciones educativas públicas y privadas de los tres niveles socioeconómicos de la ciudad de Medellín. Para un total

de cien niños y niñas entre dos y cinco años de edad y sus respectivos docentes.

Elaboración o prueba de los instrumentos: se realizó una selección de las pruebas que permitían evaluar las variables del estudio. Se realizó pilotaje y juicio de expertos del Cuestionario de Habilidades Sociales de Monjas (2000), con la finalidad de revisar que el vocabulario original de estas escalas se adecue al contexto de la cultura colombiana.

Motivación y vinculación de los docentes: se le informó a los docentes seleccionados del proceso investigativo, todo lo concerniente a lo metodológico, el tipo de pruebas que se utilizarían, el tiempo invertido por ellos y los resultados esperados para la investigación.

Aplicación de instrumentos: se realizó en las aulas de clase los cuestionarios en compañía de los auxiliares de investigación.

Participantes

Se tomó una muestra de cien niños y niñas entre dos y cinco años de edad de nivel socioeconómico bajo, medio y alto de la ciudad de Medellín (tabla 1). Este grupo estuvo conformado por cuarenta y nueve niñas (49%) y cincuenta y un niños (51%), distribuidos en cuatro grupos de edad, teniendo el 12% de los niños y las niñas dos años de edad, el 36% tres años de edad, el 34% cuatro años y 18% cinco años de edad. Los niños y las niñas pertenecían a los tres niveles socioeconómicos, divididos de la siguiente manera: treinta y cinco niños y niñas pertenecen a un nivel socioeconómico bajo (35%), treinta y seis a un nivel medio (36%) y veintinueve a un nivel alto (29%).

Tabla 1. Características socio demográficas de cien niños y niñas de la ciudad de Medellín

	FRECUENCIA	%
Género		
Masculino	51	51
Femenino	49	49
Edad		
2 años	12	12
3 años	36	36
4 años	34	34
5 años	18	18
Nivel socioeconómico		
Bajo	35	35
Medio	36	36
Alto	29	29

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Competencias del docente

Se observa que en los componentes que evalúan la dimensión pedagógica teniendo en cuenta el género respecto al centil, cincuenta no fueron considerados como problemáticos si se toma la medida de dispersión de cada una de estas variables. Con relación a lo anterior, es posible considerar que los docentes de esta investigación en términos de pedagogía se encuentran en un nivel promedio (ver tabla 2).

Los docentes de género masculino presentan niveles más altos que las mujeres en los que respecta a (control y desarrollo de las actividades, significado de las actividades, y respeto del proceso de aprendizaje), las docentes de género femenino solo presentan niveles más altos en la pertinencia de la planificación.

Tabla 2. Descripción del componente pedagogía de las competencias de cien docentes según género

COMPETENCIA DEL DOCENTE: PEDAGOGÍA					
		PERTINENCIA DE LA PLANIFICACIÓN	CONTROL Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	SIGNIFICADO DE LAS ACTIVIDADES	RESPECTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE
Masculino	P 25	11,00	11,25	14,00	13,50
	P 50	12,00	12,00	15,00	15,00
	P 75	12,00	13,00	15,75	16,00
	Media	11,80	12,45	14,65	14,85
	D.E	0,83	1,43	1,04	1,92

Tabla 2. (Continuación) Descripción del componente pedagogía de las competencias de cien docentes según género

COMPETENCIA DEL DOCENTE: PEDAGOGÍA					
		PERTINENCIA DE LA PLANIFICACIÓN	CONTROL Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	SIGNIFICADO DE LAS ACTIVIDADES	RESPECTO AL PROCESO DE APRENDIZAJE
Femenino	P 25	11,00	11,00	13,00	13,00
	P 50	12,00	12,00	15,00	14,00
	P 75	12,00	13,00	15,00	15,00
	Media	12,01	12,15	14,35	14,20
	D.E	1,25	1,57	1,54	1,68

D.E= Desviación estándar P= Percentil

Fuente: elaboración propia.

Se observa que en los componentes que evalúan la dimensión comunicación teniendo en cuenta el género respecto al centil, cincuenta no fueron considerados como problemáticos si se toma la medida de dispersión de cada una de las variables. Con relación a lo anterior, se puede considerar que los docentes de esta investigación en términos de

comunicación se encuentran en un nivel promedio (ver tabla 3).

Los docentes de género masculino presentan niveles más altos que las mujeres en lo que respecta a calidad y tratamiento de la información, dinamismo y sentido del diálogo.

Tabla 3. Descripción del componente comunicación de las competencias de cien docentes según género

COMPETENCIA DEL DOCENTE: COMUNICACIÓN				
		CALIDAD DEL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	DINAMISMO	SENTIDO DEL DIÁLOGO
Masculino	P 25	12,00	13,00	11,00
	P 50	13,00	14,00	11,00
	P 75	14,00	15,00	12,00
	Media	13,10	14,00	11,25
	D.E	1,51	1,45	1,11
Femenino	P 25	12,00	13,00	10,00
	P 50	13,00	13,00	11,00
	P 75	14,00	14,00	12,00
	Media	13,00	13,48	11,07
	D.E	1,78	1,27	1,46

D.E= Desviación estándar P= Percentil

Fuente: elaboración propia.

Se observa que en los componentes que evalúan la dimensión encuadre o ambiente teniendo en cuenta el género respecto al centil, cincuenta no fueron considerados como problemáticos si se tiene en cuenta la medida de dispersión de cada una de estas variables. Con relación a lo anterior, se puede afirmar que los docentes de esta investigación en

términos de pedagogía se encuentran en un nivel promedio (ver tabla 4).

Los docentes de género masculino presentan niveles más altos que las mujeres en lo que respecta a calidad de las exigencias, disciplina y sentido de la participación y la justicia, las docentes de género femenino solo presentan niveles más altos en el desarrollo de la autonomía.

Tabla 4. Descripción del componente encuadre o ambiente de las competencias de cien docentes según género

COMPETENCIA DEL DOCENTE: ENCUADRE O AMBIENTE					
		CALIDAD DE LAS EXIGENCIAS	DISCIPLINA	DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	SENTIDO DE PARTICIPACIÓN Y JUSTICIA
Masculino	P 25	12,25	12,00	13,00	11,00
	P 50	13,00	12,00	13,00	11,00
	P 75	14,00	13,00	14,00	12,00
	Media	13,15	12,35	13,50	11,25
	D.E	0,98	1,18	1,46	1,11
Femenino	P 25	12,00	12,00	12,00	10,00
	P 50	13,00	12,00	13,00	11,00
	P 75	14,00	13,00	15,00	12,00
	Media	12,71	12,30	13,38	11,08
	D.E	1,36	1,48	1,83	1,47

D.E= Desviación estándar P= Percentil

Fuente: elaboración propia.

Se observa que en los componentes que evalúan la dimensión actitud teniendo en cuenta el género respecto al centil, cincuenta no fueron considerados como problemáticos si se tiene en cuenta la medida de dispersión de cada una de estas variables. Con relación a lo anterior, se puede considerar que los docentes de esta investigación en términos de

pedagogía se encuentran en un nivel promedio (ver tabla 5).

Los docentes de género masculino presentan niveles más altos que las mujeres en los que respecta a preocupación educativa y preocupación por el clima, las docentes de género femenino solo presentan nivel más alto en la coherencia y dominio de sí mismo.

Tabla 5. Descripción del componente actitud de las competencias de los docentes según género

COMPETENCIA DOCENTE: ACTITUD				
		PREOCUPACIÓN EDUCATIVA	COHERENCIA Y DOMINIO DE SÍ MISMO	PREOCUPACIÓN POR EL CLIMA
Masculino	P 25	11,00	12,00	12,25
	P 50	11,00	13,00	13,00
	P 75	12,00	14,00	14,00
	Media	11,25	12,80	13,15
	D.E	1,11	1,43	0,98

Tabla 5. (Continuación) Descripción del componente actitud de las competencias de los docentes según género

COMPETENCIA DOCENTE: ACTITUD				
		PREOCUPACIÓN EDUCATIVA	COHERENCIA Y DOMINIO DE SÍ MISMO	PREOCUPACIÓN POR EL CLIMA
Femenino	P 25	10,00	12,00	11,00
	P 50	11,00	13,00	12,00
	P 75	12,00	14,00	13,00
	Media	11,11	12,86	12,15
	D.E	1,44	1,88	1,62

D.E= Desviación estándar P= Percentil

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Descripción de habilidades sociales de cien niños y niñas de la ciudad de Medellín según las variables sociodemográficas: edad y género

		BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL	PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS	CONVERSACIONALES	RELACIONADA CON LOS SENTIMIENTOS	DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	PARA RELACIONARSE CON LOS ADULTOS
Dos años de edad	P 25	25,50	22,50	21,00	23,00	13,00	23,00
	P 50	36,00	25,00	25,00	27,00	17,00	27,00
	P 75	44,50	35,50	36,50	34,50	32,00	35,00
	Media	35,22	28,33	28,11	27,88	22,22	31,88
	D.E	10,80	7,31	9,31	8,11	12,30	8,90
Tres años de edad	P 25	25,00	23,00	18,00	19,00	14,00	20,00
	P 50	31,00	28,00	25,00	26,00	18,00	26,00
	P 75	36,00	31,00	28,00	30,00	22,00	34,00
	Media	30,48	27,40	24,37	24,62	17,57	26,80
	D.E	8,53	6,48	8,26	7,36	5,97	8,64
Cuatro años de edad	P 25	23,25	22,25	19,00	18,700	11,50	21,50
	P 50	33,00	30,00	23,50	2,00	20,00	28,00
	P 75	41,50	32,75	31,00	32,75	28,25	35,00
	Media	32,02	27,80	25,36	24,52	20,66	28,88
	D.E	9,52	7,34	8,86	8,50	9,76	8,52

Tabla 6. Descripción de habilidades sociales de cien niños y niñas de la ciudad de Medellín según las variables sociodemográficas: edad y género

		BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL	PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS	CONVERSACIONALES	RELACIONADA CON LOS SENTIMIENTOS	DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	PARA RELACIONARSE CON LOS ADULTOS
Cinco años de edad	P 25	21,25	18,50	18,50	22,50	16,00	17,50
	P 50	31,50	31,00	31,00	27,00	22,50	31,50
	P 75	40,00	36,00	36,00	32,75	27,00	39,00
	Media	31,75	27,85	26,20	26,00	21,50	29,35
	D.E	9,23	9,43	9,73	9,06	7,33	11,00

D.E= Desviación estándar P= Percentil

Fuente: elaboración propia.

Relaciones existentes entre la competencia del docente y las habilidades sociales

La tabla 7 muestra los resultados del análisis de correlación entre las variables de estudio. Se observa que las correlaciones obtenidas entre las competencias del docente y las habilidades sociales fueron las siguientes:

El componente pedagogía se correlaciona positivamente con las habilidades sociales, específicamente en lo que respecta a:

- El significado dado por el docente a las actividades y las habilidades sociales: básicas de interacción, para hacer amigos y amigas, conversacionales y relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. Lo que indica que a mayor presencia de significados dados a las actividades a realizar por los estudiantes, mayores niveles de desarrollo de cada una de estas habilidades tienen los niños y las niñas.
- El respeto al proceso de aprendizaje dado por el docente y las habilidades sociales: conversacionales, relacionadas con los sentimientos,

emociones y opiniones, de solución de problemas interpersonales para relacionarse con los adultos. Esto indica que a mayor presencia de respeto por el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mayores niveles de desarrollo de cada una de estas habilidades tienen estos.

Respecto al componente comunicación se observa una relación positiva y directa entre el dinamismo del docente en el momento de interactuar y las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. Y entre el sentido que el docente le da al diálogo que establece con los estudiantes y las habilidades básicas de interacción social.

El componente de encuadre o ambiente, se relaciona negativamente, con las habilidades de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas y habilidades conversacionales.

Finalmente, en el componente de actitud se observa una relación negativa entre la preocupación educativa que presenta el docente y las habilidades básicas de interacción, entre mayor preocupación tenga el docente menor será el repertorio social del estudiante.

Tabla 7. Correlación de Spearman entre las competencias del docente de cien niños y niñas y las habilidades sociales de cien niños y niñas de la ciudad de Medellín (género masculino).

COMPETENCIA DEL DOCENTE		HABILIDADES SOCIALES					
		BÁSICAS DE INTERACCIÓN	PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS	CONVERSACIONALES	RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS, EMOCIONES Y OPINIONES	DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	PARA RELACIONARSE CON LOS ADULTOS
Pedagogía	Pertinencia de la planificación	-0,253	-0,421	-0,036	-0,015	-0,066	-0,264
	Control y desarrollo de las actividades	-0,040	-0,147	-0,004	-0,329	-0,226	-0,057
	El significado de las actividades	0,481*	0,493*	0,529*	0,192*	-0,002	0,337
	Respeto el proceso de aprendizaje	0,315	0,430	0,524*	0,625**	0,485*	0,604**
Comunicación	Calidad del tratamiento de la información	-0,115	-0,099	-0,312	-0,226	-0,050	-0,183
	Dinamismo	0,025	0,001	0,149	0,516*	0,370	0,112
	Sentido del diálogo	-0,534*	-0,415	-0,190	-0,166	-0,186	-0,389
Encuadre o ambiente	Calidad de las exigencias	-0,002	0,041	-0,007	-0,024	0,031	0,019
	Disciplina	0,173	-0,167	0,168	0,201	0,341	0,077
	Desarrollo de la autonomía	-0,483*	-0,467*	-0,448*	-0,020	-0,285	-0,410
	Sentido de participación y justicia	-0,534*	-0,415	-0,190	-0,166	-0,186	-0,389
Actitud	Preocupación educativa	-0,534*	-0,415	-0,190	-0,166	-0,186	-0,389
	Coherencia y dominio de sí mismo	0,050	-0,159	-0,136	0,135	0,225	-0,002
	Preocupación por el clima	-0,002	0,041	-0,007	-0,024	0,031	0,019

**<0,001 *p<0,05

Fuente: elaboración propia

Habilidades sociales

Se observa que en los componentes que evalúan las seis habilidades sociales –básicas de interacción social, para hacer amigos y amigas, conversacionales, relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, de resolución de problemas interpersonales y para relacionarse con los adultos–, los puntajes obtenidos teniendo en cuenta la edad respecto al centil, cincuenta no fueron considerados como problemáticos si se tiene en cuenta la medida de dispersión de cada una de estas variables.

Con relación a lo anterior se puede considerar que los niños y las niñas de esta investigación en términos de desempeño en habilidades sociales se encuentran en un nivel promedio, requiriendo desarrollar destrezas sociales que serán alcanzadas mediante las experiencias que los padres propicien en el contexto familiar (ver tabla 6).

Las habilidades que presentan un nivel de mayor desempeño en los niños y las niñas son las habilidades básicas de interacción social, seguida de las habilidades para relacionarse con los adultos.

Discusión

Las posibilidades del desempeño social de los niños y las niñas en el ámbito escolar dependen en gran medida de las condiciones que los docentes les proporcionen. De cómo se presente estas, el niño y la niña reciben herramientas que les permiten adquirir repertorios necesarios para desempeñarse socialmente y generar competencias de interacción, resolución de conflictos, lecturas y adaptación de situaciones sociales (Isaza y Henao, 2010).

Competencias del docente

El contexto escolar, al igual que el familiar, tiene un papel esencial en el desarrollo infantil y de la forma cómo se estructuran las relaciones sociales en este entorno dependerá el éxito de los aprendizajes tanto académicos como de tipo social, emocional y moral. El docente desempeña un papel fundamental en el contexto escolar, como agente social, representa para los niños y las niñas una figura o modelo que seguir, el docente con sus acciones, verbalizaciones y actitud refuerza los aprendizajes dados por los padres y madres en el hogar.

Las competencias del docente resultan ser una base sustentadora de las acciones del docente en el

aula, el perfil que el docente estructure acorde con estas estimulará u obstaculizará el desarrollo infantil, en este caso, el desarrollo social. Estas competencias apuntan a que el docente debe poseer conocimientos sobre el tema (el saber), poseer (el saber hacer) y poseer actitudes (el saber ser). El dominio o no de estos tres componentes depende de su éxito en la relación con su saber, con sus estudiantes y con el aprendizaje de sus estudiantes.

En este estudio se trascendieron las competencias más allá del plano académico, para estudiar cómo las competencias del docente se relacionan con el desempeño social de los niños y las niñas, como las características propias del saber, hacer, ser del docente intervienen en los aprendizajes sociales de los estudiantes. Estas competencias presentes en los docentes pueden generar climas de aula positivos y eficaces o por el contrario negativos. Un clima de aula positivo, se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos. Un clima de aula negativo se caracteriza por la injusticia, las descalificaciones, existe una sobre focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son invisibilizados o abordados autoritariamente (Arón y Milicic, 1999; Ascorra, Arias y Graff, 2003).

Los contextos de aula y la percepción que los estudiantes hagan de estos tendrán una repercusión en el desarrollo social de los estudiantes; un clima ameno, seguro, abierto y flexible permitirá espacios y libertades para expresarse, interactuar, confrontar y argumentar; en cambio, espacios cerrados, rígidos e inseguros frenan las intervenciones sociales de los estudiantes. En términos generales, docentes que propician climas escolares positivos favorecen el desarrollo social, debido a que los estudiantes sienten agrado, confianza en las propias habilidades, interactúan entre pares y con los demás actores; los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999; Milicic, 2001; Bris, 2000).

Estudios como los desarrollados por Marshall (2003) y McEvoy y Welker (2000) señalan que las relaciones interpersonales positivas y oportunidades de aprendizaje óptimas presentes en las aulas de

clase incrementan los niveles de éxito y reducen el comportamiento desadaptativo de estas.

Competencias del docente y su relación con las habilidades sociales

Las relaciones establecidas en el estudio entre las competencias del docente y las habilidades sociales se resumen así:

Pedagogía: la precaución que el docente hace por garantizar el éxito de los aprendizajes de sus estudiantes se relaciona con el desempeño social de los estudiantes, especialmente en lo que se refiere al significado de las actividades y respeto por el proceso de aprendizaje con las habilidades de interacción, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales y habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. Si los estudiantes consideran que lo que aprenden es importante y significativo, si tienen una percepción de productividad, si sienten un ambiente cooperativo y de preocupación, si ven que los docentes están focalizados en sus necesidades y que existe una organización de las actividades y del aula de clase, los estudiantes tendrán más herramientas cognitivas y conductuales que les permitan establecer diálogos con sus pares y con el docente, establecer pautas organizadas para participar en clase, tener seguridad en sus intervenciones, argumentar y sobrellevar situaciones de conflicto social (Arón y Milicic, 1999; Ascorra, Arias y Graff, 2003).

Comunicación: las estrategias comunicativas implementadas por el docente para propiciar un encuentro claro, eficiente y oportuno con los estudiantes se relaciona con las habilidades sociales de los niños, específicamente, entre el dinamismo del docente y las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, y entre el sentido que el docente le da al diálogo y las habilidades básicas de interacción social. Docentes que se muestran dinámicos, amenos, abiertos y que sus diálogos están acompañados de expresiones que motivan, gestos y actos, impulsan en niños y niñas conductas sociales de autoexpresión, autoafirmación y asertividad (Monjas, 2000); los niños y las niñas se ven estimulados a expresar y defender sus propios sentimientos y derechos, considerando y respetando los de los demás, expresan emociones, reciben positivamente emociones de sus compañeros y el docente, defienden sus propios derechos y defienden las propias opiniones. Asimismo, los docentes que dan un sentido al diálogo, dotándolo de

importancia y contextualizándolo, generan en los estudiantes repertorios sociales básicos para interactuar con los demás, mostrando habilidades como: sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad (Fernández, 2003; Monjas, 2000).

Ambiente y encuadre: el encuadre o ambiente que crea el docente en el aula de clase, a partir de la calidad y la claridad de sus exigencias, de la disciplina que imparte, del desarrollo de la autonomía que impulsa y del sentido de participación y justicia que estimula desarrolla en los niños y niñas repertorios sociales óptimos y eficaces. Como muestra este estudio, entre menos el docente genere ambientes positivos, menores serán las habilidades básicas de interacción, las habilidades para hacer amigos y las habilidades conversacionales. Docentes que no sean claros en sus exigencias, que acuden a un control disciplinar excesivo y punitivo, que limiten la autonomía y que nieguen la participación del estudiante, no favorecerá el despliegue de conductas necesarias para relacionarse con los demás, para generar vínculos formales e informales. Los niños y las niñas percibirán de manera positiva el ambiente del aula de clase si encuentran que la organización que el docente realiza favorece su motivación, el aprendizaje, la colaboración, la autonomía y la participación (Arón y Milicic, 1999).

Actitud: la disposición que presenta el docente frente a distintas esferas del ámbito educativo, en términos de preocupación educativa, coherencia de dominio de sí mismo e interés por el clima se relaciona con las habilidades sociales, el estudio muestra como la ausencia de preocupación del proceso de enseñanza más allá de lo académico genera bajos niveles de desempeño social en lo que respecta a las habilidades de interacción. Cuando el estudiante descubre apoyo y solidaridad por parte del docente, se siente respetado en sus diferencias y falencias, así como identificado con el curso y su institución escolar (Arón y Milicic, 1999; Raczynski y Muñoz, 2005).

Conclusión

Este estudio permite identificar el rol esencial que tiene el docente en el desarrollo social del niño y la niña, aunque sus acciones apunten al plano académico su responsabilidad no se limita a ello, sus interacciones con los niños y las niñas, su manera de estructurar e impartir un saber, el clima que posibilita en el aula de clase y la actitud con la que se dirija

a sus estudiantes desempeña un papel importante en los aprendizajes de tipo social de niños y niñas.

Las acciones de los docentes pueden prever la formación de factores de riesgo a nivel comportamental y social, los cuales afectan el desempeño académico de un niño o niña.

El manejo de diferentes estrategias que involucren el lenguaje verbal y no verbal en las formas de expresar del docente genera adaptación en el desarrollo de niveles motivacionales que se relaciona con el incremento de habilidades favorecedoras a nivel de socialización.

Referencias

- Abbott, I. y Huddleston, P. (2000). Standards, Competence and Knowledge: Initial Teacher Training and Business. *International Journal of Value-Based Management*, 13, 215-227.
- Adrian, J. E., Clemente, R. y Villanueva, M. L. (2006). Atribución emocional dependiente de las creencias falsas: relaciones con la interacción social entre iguales y lenguaje de los niños. *Revista infancia y aprendizaje*, 299 (2), 191.
- Amescua, J. A., Pichardo, M. y Fernández, E. (2002). Importancia del clima familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55 (4), 575-590.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135.
- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo* Recuperado el 26 de marzo del 2003, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05.html>
- Barrón Tirado, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En: Ma. A. Valle Flores (Coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Recuperado el 18 de octubre del 2003, de <http://oei.gov.co.html>
- Beck, C., Hart, D. y Kosnik, C. (2002). The teaching standards movement and current teaching practices. *Canadian Journal of Education*, 27 (2&3), 175-194.
- Bris, M. (2000). *Clima de trabajo y organizaciones que aprenden*. Universidad de Alcalá. Recuperado el 15 de abril del 2008, de <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf>
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno. En M. I. Monjas y B. González Moreno (1998). *Las habilidades Sociales en el Currículo*. (p. 146). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Camacho-Gómez, C. y Camacho-Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en la infancia. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3 (1), 1-27.
- CERE. (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: Unesco.
- Elliot, S., y Gresham, F. (1991). *Social skills intervention guide*. Austin, TX: Pro-ed.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabitrevista de psicología*, 011, 63-74.
- Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. España: Universidad de Granada.
- Gonzci, A. y J. Athanasou (1996). Instrumentación de la Educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia, En: A. Argüelles (Comp.) *Competencia laboral y educación basada*

- en normas de competencia. México: Limusa- SEP-Conalep.
- Fernández, I. (2003). Influencia de los estilos de paternidad en el Desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los preescolares. *Rey de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 1-29.
- Flores, G. (2006). *Hacia una conceptualización de competencias y habilidades docentes*. Congreso Estatal de Investigación Educativa Actualidad, Prospectivas y Retos 4 y 5 de diciembre. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites>
- Hundert, J. (1995). Enhancing social competence in young students. Austin, TX: pro ed. En M.I Monjas y B. González Moreno (1998). *Las habilidades Sociales en el Currículo*. 146. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Isaza, L. y Henao, G.C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3).
- Lupiáñez, J. L. (2009). *Expectativas de aprendizaje y planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. España: Universidad de Granada.
- Marshall, M. (2003). *Examining school climate: defining factors and educational influencer*, Center for Research on School safety, school climate and class room management, Georgia State University.
- McEvoy, A. y Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (3), 130-140. Recuperado de <http://ebx.sagepub.com/cgi/content/short/8/3/130>
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.
- Monjas, M.I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M.A. Verdugo Alonso (Comp.) *Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. España: Siglo XXI.
- Monjas, M.I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial CEPE.
- Niss, M. (2004a). *NCTM Research Catalyst Conference*. Trabajo presentado en NCTM Research Catalyst Conference, Reston, VA.
- Niss, M. (2004b). The Danish KOM project and possible consequences for teacher education. En R. Strässer, G. Brandell y B. Grevholm (Eds.), *Educating for the future. Proceedings of an international symposium on mathematics teacher education* (pp. 179-192). Göteborg: Royal Swedish Academy of Sciences.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI*. Montevideo: Cinterfor.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval.
- Recio, T. (2004). Seminario: Itinerario educativo de la Licenciatura de Matemáticas. Documento de conclusiones y propuestas. *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 7 (1), 33-36.
- Rico, L. (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de Matemáticas de Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-15.
- Ribes, E. y Varela, J. (1994). *Comportamiento inteligente en el aprendizaje de la biología y geografía en la educación básica*. Guadalajara: Centro de Estudios e Investigaciones en Psicología, Universidad de Guadalajara – Escuela Activa Integral, A.C.