

# **Aprendizaje y desarrollo de la competencia social a través de espacios de educación no formal**

## ***Learning and Development of the Social Competition across Spaces of not for-mal Education***

JUAN MANUEL SÁNCHEZ RAMOS

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. DIRECTOR DEL CENTRO DE DÍA DE GRANADA.

ALDEAS INFANTILES SOS

JUANI MESA EXPÓSITO

DOCTORA EN PSICOLOGÍA.

DPTO. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

---

### **Resumen**

La construcción de nuestra personalidad depende, además de por lo heredado, de nuestras relaciones. Por eso, tanto la familia como la escuela y la sociedad en general, abren caminos para evitar los efectos negativos de una deficiente socialización, que derive en una personalidad desadaptada, ya sea personal, emocional o socialmente constituida. Centrados en espacios de educación no formal, se realiza una investigación cualitativa sobre el impacto que obtienen tres centros de día de atención a menores, pertenecientes a la ONG 'D Aldeas Infantiles SOS España para la potenciación de la competencia social en niños y adolescentes en riesgo de exclusión social.

**Palabras clave:** inteligencia y competencia social, adolescencia, centros de día, aprendizaje y educación no formal.

### **Abstract**

The construction of our personality depends, besides the inherited, on our relationships. Therefore, both family, school and society in general, open ways to avoid the negative effects of a deficient socialization, which derives in a social misfit, it may be personal, emotional or socially constituted. Focusing on spaces of non-formal education, a qualitative research is carried out on the impact obtained by three Day Centers of attention to minors, belonging to the ONG'D Children's Villages SOS Spain for the promotion of social competence in children and teenagers (male and female) in risk of social exclusion.

**Key words:** social competence, adolescence, day centers, learning, non-formal education.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las sociedades modernas tienen entre sus retos el facilitar a sus ciudadanos y ciudadanas unas condiciones de vida digna y una convivencia pacífica. Esto supone desarrollar políticas educativas, sociales y económicas que favorezcan que desde el nacimiento cualquier niño se encuentre en un entorno afectuoso, que cubra sus necesidades básicas y que le ayude a crecer. Nos hacemos personas relacionándonos (Segura, 2005).

Existen dos estilos de relación que favorecen el desajuste personal y social (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987). Uno es el denominado estilo inhibido, o *inhibición*. En esta forma de relación se aprende a no ejercer nuestros legítimos derechos como personas ni a expresar nuestros sentimientos y esto genera un dolor y sufrimiento muy grandes, pudiendo producir desde la infancia aislamiento social (Michelson et al., 1987; Segura y Mesa, 2011), baja autoestima y depresión (Dirks, Treat y Weersing, 2007) y en los últimos tiempos, adicción entre los adolescentes a las nuevas tecnologías (Matalí y Alda, 2008). El otro estilo de relación inadecuado es el estilo agresivo o *agresividad*, donde la persona aprende que tiene más derechos que los demás a expresar sus sentimientos y a ejercer sus derechos como ciudadano. Se buscan relaciones de dominio-sumisión y se elimina por completo el principio básico de cualquier relación: el respeto. Sus efectos a lo largo de la adolescencia y la vida adulta pueden llegar a ser devastadores: comportamiento antisocial, abandono escolar, delincuencia, alcoholismo y otras drogodependencias (Farrington, 2004).

No obstante, existe un tercer estilo de relación que sí produce adaptación personal y social, que se denomina estilo asertivo o *asertividad*. La asertividad supone que la persona desde la infancia, va aprendiendo a expresar sus emociones y sentimientos y a ejercer sus derechos sin faltarle el respeto a los demás (Segura, 2005; Segura y Mesa, 2011). La asertividad es una forma de relación que ayuda a quien la practica a generar lazos positivos hacia los demás y enriquecerse de esas relaciones, lo que repercute en una sana autoestima, un comportamiento prosocial, sentimientos de pertenencia, buen ajuste académico y madurez personal (Michelson et al., 1987; Trianes y Fdez-Figares, 2001; Mesa, García, Betancort y Segura, *en prensa*).

Cuando una persona se relaciona fundamentalmente con el estilo asertivo, se dice de ella que es *competente socialmente* (Mesa, 2010; Mesa et al., *en pren-*

sa). Goleman (2006) afirma que la capacidad de relacionarnos fue la primera inteligencia que desarrollamos los seres humanos. Gracias a ella sobrevivimos en un medio hostil y sin tener herramientas poderosas como garras, alas o grandes colmillos etc... pero sí un cerebro capaz de pensar, de aprender los unos de los otros, de competir y de colaborar.

## **2. LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL O SOCIAL**

El término de Inteligencia Social fue acuñado por Thorndike a principios del s. xx y rescatado por Goleman (2006). Sin embargo ha sido Gardner (1995) a través de su Teoría de las Inteligencias Múltiples quien le ha dado más fuerza a esta inteligencia desde una perspectiva científica, definiéndola como la capacidad de ponerse en lugar de la otra persona y saber tratarla. Es la inteligencia que nos permite comprender las necesidades, ideas o sentimientos de los demás y, según Gardner (1995), posee dos elementos que la hacen muy especial. Por un lado, porque está asociada con nuestra larga crianza hasta ser autónomos y necesita un apego adecuado, especialmente con la madre, ya que si esto no se produce y «se sufre pérdida de la madre a edades tempranas, el desarrollo interpersonal normal corre serio peligro» (Gardner, 1995, p. 41). Y por otro lado, porque cubre la necesidad humana de relacionarnos con los demás, en primer lugar para sobrevivir y luego para desarrollar el sentimiento de pertenencia; hacia el grupo, la familia o los iguales, mitigando así la angustia de la soledad, del aislamiento, que magistralmente definió Fromm (1959) como *separatidad*.

## **3. LA COMPETENCIA SOCIAL**

Consideramos a la competencia social muy próxima al concepto de inteligencia social, pero más activa y compleja que ésta (Mesa, 2010). Ser competente socialmente «es pensar, sentir y convivir con cierta coherencia moral, determinada por una escala de valores y un razonamiento moral de acuerdo a la edad que se tiene» (Mesa, 2010, p. 32). Supone integrar tanto la inteligencia social como la inteligencia personal (o emocional) ya que necesitamos conocernos, valorarnos y gestionar nuestro mundo emocional (competencia personal o inteligencia intrapersonal) y al mismo tiempo, conocer, valorar, comprender, respetar y saber tratar a los demás (competencia social

o inteligencia interpersonal). La competencia social y personal, desde este enfoque, están compuestas por 4 grandes elementos (Segura y Mesa, 2011):

1. *Aprender a pensar antes de actuar*: es lo que denominamos las habilidades cognitivas para el análisis psicosocial y que son:
  - a. *el pensamiento causal* o capacidad cognitiva para definir una situación social (ej. voy a entrar a una entrevista de trabajo) o un problema interpersonal (ej. acabo de meter la pata con lo que he dicho).
  - b. *el pensamiento alternativo* o capacidad para pensar diferentes soluciones ante un problema.
  - c. *el pensamiento consecencial* o capacidad para valorar, imaginar y anticiparse a las posibles consecuencias, antes de elegir una solución al problema interpersonal que estamos tratando de resolver
  - d. *el pensamiento medios-fin* o capacidad para planificar, marcándose unos objetivos ilusionantes y realistas, pensando la manera más adecuada de llevarlos a la práctica y organizando la puesta en marcha más eficaz y
  - e. *el pensamiento de perspectiva* o capacidad de ponerse en el lugar del otro. Esta habilidad cognitiva, incorpora también lo emocional, cuando sintonizamos con las necesidades o sentimientos de la otra persona (empatía). Según Goleman (2006) para que haya verdadera empatía además de comprender (cognitivo) y sintonizar (emocional) con la otra persona, hay que actuar de un modo prosocial (conductual).
2. *Educar las emociones y los sentimientos*: en este segundo bloque se encuentra gran parte de la inteligencia intrapersonal (Gardner, 1995). Aquí está la autoestima, el autoconocimiento personal y la autorregulación de la vida emocional. También se encuentra el espíritu de sacrificio, el *locus* de control interno, la demora de la gratificación y el optimismo (Goleman 1996).
3. *Razonamiento moral y educación en valores*: es importante enseñar a los niños, a las niñas y adolescentes a distinguir entre lo que está bien y lo que está mal. Y para ello hay que aprender a razonar y reflexionar con

valores. Es lo que denominaron *desarrollo del juicio moral* Piaget y Kohlberg (Hersh, Reimer, y Paolitto, 1997). Además de inculcar valores como responsabilidad, compromiso, honestidad, sinceridad o solidaridad, la persona tiene que ser capaz de justificar su comportamiento y explicar porqué trata de una manera determinada a los demás. Es decir, tiene que ser capaz de argumentar el uso que le ha dado a un determinado valor y el peso que tenía en esa relación interpersonal. Y esto hay que estimularlo desde los primeros años de la vida.

4. *Estilos de relación interpersonal y habilidades sociales*: entrenar y practicar el estilo *asertivo o asertividad*, descrito en párrafos anteriores. La asertividad es la parte conductual, visible de las inteligencias emocional y social. El estilo asertivo permite utilizar adecuadamente cualquier habilidad social, desde escuchar hasta una de las más complejas, como es negociar.

Decimos que una persona es competente en lo personal y en lo social cuando, piensa (cognitivo), valora (razonamiento moral y valores), siente (gestión emocional) y cuando lleva a la práctica y expresa estos tres elementos al relacionarse de forma asertiva.

#### **4. ESPACIOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL: LOS CENTROS DE DÍA DE ATENCIÓN A MENORES**

La escuela no es la única entidad con la responsabilidad de educar para ser persona y relacionarnos. Existen otros entornos no formales donde la educación juega un papel muy importante, especialmente como generalizador y potenciador de comportamientos prosociales. Entre esos otros espacios educativos se encuentran los centros de día. Según Sánchez Ramos (2011) estos centros son programas educativos dirigidos a menores, adolescentes y sus familias inmersas en una atmósfera de riesgo moderado. García (1990), los concibe como una experiencia de intervención secundaria no asistencial, compatible con la permanencia del menor en la familia, siendo ésta y el niño los principales receptores de los servicios. Conectados física o funcionalmente con los servicios sociales, se ubican preferentemente en barrios o zonas urbanas cercanas a equipamientos comunitarios que presentan un índice elevado de depresión socioeconómica.

Los centros de día de atención a menores son programas educativos que intervienen en las principales dimensiones de desarrollo del niño: académica, familiar, personal y social –es en ésta última en la que centraremos nuestra investigación–. Cumplen horarios necesariamente extraescolares, desarrollando actividades tales como: refuerzo escolar, charlas educativas, asambleas y talleres temáticos de ocio y tiempo libre que incluyen salidas en fines de semana, procurando acercarlos a los recursos y posibilidades que ofrece su entorno inmediato (García Mínguez y Sánchez Ramos, 2010). El objetivo principal de este planteamiento educativo es prevenir el incremento del riesgo en casos incipientes y evitar, en lo posible, el empleo de medidas que supongan el desarraigo familiar, facilitando los medios a su alcance, en orden a procurar al menor en todos sus ámbitos de convivencia, el desarrollo de su personalidad y su integración social sin separarlo de su medio.

El perfil de usuario se circunscribe, en líneas generales, a los siguientes rasgos: edad comprendida entre los 6 y los 16 años (excepcionalmente existen programas que atienden a menores de 6 años y mayores de 16), menores que presenten fuerte rechazo en escolarización normalizada, presencia de problemas importantes en su proceso de relación y socialización que apuntan a dificultades presentes o futuras de inadaptación social, situación familiar con grado de conflictividad en la convivencia que aconseje intervenciones especializadas de orientación familiar y que los beneficiarios del programa sean derivados por los servicios sociales de base.

Ciñéndonos al ámbito que nos ocupa, los centros de día se esfuerzan por lograr habilidades que subyacen de la competencia social y que serán mirada de nuestro trabajo de investigación. Entre ellas se encuentran:

- a.** Empatía: la capacidad de ponerse en lugar del otro es un factor que posibilita entender el comportamiento o los sentimientos de la otra persona y por tanto mejorar la relación con ella. Adquirir esta competencia es sinónimo de abandono del individualismo o del egoísmo, profesando la necesidad de comprender a los demás para vivir en concordia y avenencia.
- b.** Tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.

- c. Resolución de conflictos e incremento del horizonte relacional. Uno de los rasgos de los menores con los que trabajamos se caracteriza por la forma de solucionar sus diferencias con los demás. La *ley del más fuerte* es la que impera, solucionando las dificultades a gritos y golpes, además de exhibir armas blancas e incluso también podríamos incluir actitudes de acoso.
- d. Negociación y mediación son habilidades sociales que repercuten en la paz social, factor determinante en el proceso de la inclusión social y de la relación con los demás.
- e. Prevención y civismo: entendemos que la mejora en los procesos de socialización, relación, participación y acercamiento a los recursos del entorno que, a fin de cuentas, son fruto de las competencias sociales, es lo que evita la ociosidad, las conductas y comportamientos predelictivos, el inicio en el consumo de drogas, etc., es decir, prevenir males mayores causantes de la exclusión.

Como medidas para fomentar las competencias sociales, el centro de día se vale principalmente de la canalización positiva del ocio y el tiempo libre, estimulando espacios y tiempos para la relación, algo muy valorado por los profesionales de la educación y de los servicios sociales. Paralelamente, las actitudes cívicas de niños y adolescentes concebidas por individuos que cumplen sus obligaciones con la comunidad en la que habitan, son un indicador de la formación del *ser para estar*.

- f. Freno al deterioro social: los padres, conscientes de que su situación social, familiar, personal no es muy halagüeña, ven como sus hijos van tomando un camino oscuro y espinoso carente de hábitos sanos, organización y proyección. Los mencionados atributos son elementos que maximizan el bienestar de las personas repercutiendo positivamente en las relaciones sociales. La importancia de poner freno a este panorama desolador es un valor que las familias aprecian por encima de todo, viendo una oportunidad de cambio que ellos no han podido darle juzgándolo como un regalo caído del cielo.

La competencia social también se consigue evitando la posibilidad de que el menor participe en entornos generadores de incompetencia social, puesto que el Centro de Día ofrece una alternativa educativa en

el ámbito no formal e informal, que imposibilita la empleabilidad del ocio y el tiempo libre en términos desfavorecedores para las relaciones sociales positivas.

- g.** Solidaridad y comportamiento prosocial: la solidaridad es un valor que no pasa inadvertido dentro de la competencia social sino que incide muy directamente en el comportamiento de los usuarios. Sacar todo lo bueno que encierra el ser humano es un papel que debe adoptar la Educación Social en general y los centros de día en particular, puesto que cuando hablamos de transformación de la realidad de las personas debe hacerse desde la explotación de su potencial. Ese virtuosismo oculto es el que permitirá, unido por supuesto a otros elementos, (como por ejemplo el que veíamos anteriormente), unirse a la causa de los demás haciendo más fácil la vida de otras personas. La solidaridad significa interacción y para ello es necesario vencer no sólo las dificultades personales, sino también las sociales. Mostrarse al mundo es una necesidad imperiosa para establecer relaciones con otros sujetos.

Recapitulando, el centro de día es entendido como un recurso comunitario y de referencia a los menores y sus familias, donde se ofertan acciones y programas socioeducativos al objeto de evitar o reducir los indicadores de riesgo que dificultan su integración en la sociedad, asilándolos del enmarañado mundo de la marginación.

## **5. MÉTODO**

Las pretensiones de este trabajo tienen como objetivo evaluar la capacidad educativa que los programas de los centros de día logran, respecto a las competencias sociales, como indicadores de integración e incorporación a la vida cívica en los menores y adolescentes en situación de riesgo. El enfoque metodológico por el que hemos optado permitirá analizar el microcosmos natural de los sujetos de estudio y sopesar, tras la aplicación del programa, la transformación y evolución de su comportamiento en el entorno que le circunda. Más allá de los cambios en la conducta de niños y adolescentes, el proyecto se preocupa del espacio perceptivo y práctico de las familias, los docentes y otros agentes sociales.



Al hilo, la investigación que presentamos es predominantemente cualitativa en la que se contemplan diversos métodos de interpretación de la información. Nuestro estudio se centrará en tres estrategias que articuladas entre sí, ofrecerán una trilogía metodológica que nos permitirá valorar la pertinencia del programa en la evolución de los usuarios. Dicho agrupamiento metodológico se centra en tres modelos ideológicos:

- a. La Etnometodología, que surge durante los años 60 y 70 de la mano de Garfinkel. Su misión es conocer en qué medida las personas a través de distintos estímulos ambientales construyen o reconstruyen su realidad social a través del seguimiento de expresiones orales, técnica que aplicaremos transversalmente a los participantes.
- b. Similarmente, el Interaccionismo Simbólico de Blumer es un método que emerge por su afán de entender la correlación individuo-sociedad y concibe que el Yo se forja en contacto con el mundo. Por tanto el I/S va a suponer para la investigación una forma de conocer el alcance del programa incidiendo en la relación de los discentes con otras personas, oportunidades y especialmente otros entornos de aprendizaje.
- c. Por último, la Fenomenología ideada por Husserl, tiene la misión de estudiar la vida cotidiana del sujeto siempre condicionada por su historia, sus costumbres o sus normas. Al introducir un estímulo, que no es otro que el programa, queremos conocer con el citado enfoque, qué significa para la vida de los participantes los referidos Centros de día, medidos por supuesto, con una mirada socioeducativa.

## **6. PARTICIPANTES**

Los centros de día que hemos estudiado pertenecen a la Asociación Aldeas Infantiles SOS España, de Zaragoza, Vigo y Granada. En todas las comunidades tratamos de movilizar la percepción subjetiva de los sujetos participantes respecto a la relación que viven en su entorno más inmediato. La muestra se circunscribe, a 132 menores de edad (ver tabla 1, p.158) cuyas edades oscilan entre 6 y 16 años.

**Tabla 1.** Menores.

Fuente: elaboración propia.

<b>Género</b>		<b>Total</b>
Niños	81	
Niñas	51	
<b>Edades</b>		
Niños de 6 a 12 años (primaria)	73	
Niños de 13 a 16 años (secundaria)	59	
<b>Procedencia</b>		
Servicios Sociales	89	
Equipos de Tratamiento Familiar o del Servicio de Menores	43	

Los sujetos de estudio presentan un perfil social desajustado, con déficits y carencias que limitan el crecimiento social. De manos de los pertinentes informes de Servicios sociales hemos podido apreciar desequilibrios que inciden especialmente en la esfera relacional. Entre ellos mencionamos algunos comportamientos y actitudes que afirman los déficits sociales: interpretación errónea de los mensajes y códigos que les llegan, dando lugar a una desvirtualización de la información, distorsión de la realidad, baja competencia social predominando los estilos agresivos frente a los asertivos, falta de remordimientos e incapacidad de ponerse en el lugar de los demás, sentimientos de venganza esgrimiendo el *ojo por ojo y diente por diente*, impulsividad, baja tolerancia a la frustración, fracaso escolar, absentismo escolar, un amplio porcentaje no tiene visión de futuro, sus metas han de ser inminentes, adoptan modelos de referencia negativos, dejándose influir por ellos, valoran más la fuerza por encima de otras cualidades, rebeldía y negación a la figura de autoridad, conductas disruptivas, manifestaciones violentas y agresivas, comportamientos acosadores, interiorización de comportamiento antisociales, arrebatos frecuentes, conductas inhibitorias, hurtos, vandalismo, fugas del hogar, poco participativos, negación de las normas, desidia, etc. Estamos hablando, en definitiva, de niños, niñas y adolescentes en situación de peligro social que necesitan un apoyo educativo para que las circunstan-

cias de riesgo que presentan no acaben en inadaptación social o en comportamientos desadaptados.

Por otro lado, hemos querido contar con las vivencias de las familias (ver tabla 2), vinculadas todas ellas al programa y cuyos hijos están inscritos en los centros de día de mano de los servicios sociales y del SPM (Servicio de Protección de Menores) en el caso de Vigo. Además contamos con los agentes sociales (ver tabla 3, p.160) que perciben cambios significativos en la dimensión social dado que de alguna forma intervienen en la vida de las personas que conforman la población de los centros de día. Por último, la comunidad docente (ver tabla 4,p.160) es un colectivo que alberga información muy relevante respecto al crecimiento social de sus alumnos, a ellos acudimos igualmente para conocer sus vivencias en relación a los destinatarios de los centros de día. Aunque no son muy abundantes las informaciones recogidas por estos sujetos. Los datos obtenidos se muestran ambiguos y poco reveladores quizás porque no hacen seguimiento de los alumnos en la calle. Su alcance se reduce exclusivamente a la relación en el aula. Sin embargo, valoran el efecto preventivo que producen los centros de día y las actitudes cívicas y afectuosas que se promueven desde los procesos de socialización.

**Tabla 2.** Familias.

Fuente: elaboración propia.

Ciudad	Nº	Tipología familiar			Número de hijos			Nivel socio-económico-cultural		
		Monoparental	Nuclear	Reconstituidas	1	2-3	+ 3	Alto	Medio	Bajo
Granada	19	5	11	3	2	12	5	0	5	14
Zaragoza	12	4	6	2	1	7	4	0	4	8
Vigo	11	2	7	2	2	7	2	0	2	9
<b>TOTAL</b>	42	11	24	7	5	26	11	0	11	31

**Tabla 3.** Agentes Sociales.

Fuente: elaboración propia.

Ciudad	Nº	Denominación profesional				
		Ed. Social	Trab. Social	Psicólogo	Orientador	Otros
Granada	13	2	1	1	2	7
Zaragoza	6	0	2	1	1	2
Vigo	4	1	1	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>10</b>

**Tabla 4.** Docentes.

Fuente: elaboración propia.

Ciudad	Nº	Relación con el menor	Nivel que imparte	
			Primaria	Secundaria
Granada	7	Prof-Alumno	4	3
Zaragoza	4	Prof-Alumno	1	3
Vigo	5	Prof-Alumno	3	2
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>		<b>8</b>	<b>8</b>

## 7. PROCEDIMIENTO

Los mecanismos de recogida de datos que planteamos se entienden complementarios los unos de los otros. Se emplean, en función de los distintos perfiles de la muestra, los registros anecdóticos, la entrevista semiestructurada y la carta.

El registro anecdótico permitirá conocer en qué términos se lleva a cabo la transformación social de las personas. Los datos acumulados en anotaciones de campo, son informaciones fundadas en la subjetividad de los individuos,

registrando de forma libre, natural y espontánea, expresiones verbales, gestuales, emotivas, de todas aquellas personas que mantienen alguna afinidad con el programa. La entrevista semiestructurada, llevada a cabo en los hogares, las dependencias de los centros educativos, centros de día y en otras instalaciones públicas fueron registradas con grabadora originándose momentos de tensión, nerviosismo y distracción en las personas consultadas. Ante esta reacción imprevista, alternamos dos métodos: (a) entrevistas con presencia de la grabadora tras consentimiento previo y (b) entrevistas con el dispositivo inactivo. En la segunda modalidad, las anotaciones fueron recogiendo por un lado, sentimientos, emociones y gestos, y por otro, nuevas declaraciones y testimonios sin el estrés, ni la presión psicológica producida por la grabadora. Interesaba cruzar información de diferentes fuentes, padres, madres, docentes y algunos agentes sociales (orientadores, educadores sociales y psicólogos), en la esperanza de obtener datos más consolidados y fiables.

Tenemos que hacer constar que en un primer momento aplicamos la entrevista a adolescentes, cuyas edades oscilaban entre los 13 y los 16 años, pero la información obtenida era escasa y poco relevante por deficiencias de expresividad. Es por ello que decidimos aplicar una tercera técnica poco empleada en estudios de esta índole, pero que en todo caso, confiábamos arrojara una información significativa. El instrumento al que nos referimos no es otro que la carta dirigida a un amigo. Menos encorsetada que la entrevista, tal estrategia habría de permitir, entre otras cosas, la expresión espontánea de sus vivencias, su pensamiento y el significado que otorgan a los programas educativos. Massot, Dorio y Sabariego (2010) apuntan que la carta es un documento personal que se escribe a otra persona, ofreciendo testimonios de cualquier índole. Para nuestro estudio es además, «una importante fuente de información sobre el pensamiento social e intelectual de una persona» (p. 347). El escrito que manejamos contiene un matiz significativo y es que cuando nos referimos a la carta, lo hacemos en sentido figurado, es decir, el destinatario es ficticio. Es cierto que tal y como planteamos aquí el instrumento, pueda parecer que la carta no sea tal, sino que se acerque más a una mera redacción, pero esto comprendía importantes nublos en la expresión de sentimientos, vivencias y significados dirigidos a un amigo. De esta forma hemos podido testificar desde los posicionamientos fenomenológicos e interaccionistas la incidencia del programa socio-educativo en el ámbito personal de los destinatarios.

## **8. RESULTADOS**

### **8.1. Agentes Sociales**

Agentes sociales, incluidos los docentes, aprecian transformaciones en la competencia social de los niños y adolescentes, atribuyendo dichos cambios, al trabajo realizado desde los centros de día. Concretamente en Zaragoza Vigo y Granada se coincide en el gran valor preventivo de los programas, «si no hubieran estos centros aumentarían los chavales en la calle, consumo, delincuencia...», «antes los niños no paraban de dar por saco, rompían cristales, farolas, travesuras que traspasaban los límites de una simple chiquillada», «aparte del refuerzo escolar, es muy importante la educación en el uso saludable del ocio y el tiempo libre», el centro de día, además de educar, protege a los niños de la calle ofreciendo alternativas a su proceso de socialización, es un entorno protector, «oye, estaba temerosa por los niños, pensaba que me iban a reventar el acto de presentación, han sido todos unos primos. A finales de mes presentamos un libro de un vecino del pueblo, me gustaría que estuvierais presentes. Os espero» manifestaba aliviada y a la vez sorprendida la concejala de servicios sociales del ayuntamiento. Similarmente acudimos a este otro registro de un policía local que nos ve en la calle acudiendo a un evento público con los niños y niñas en orden y saludando cariñosamente a los vecinos que se iban encontrando por el trayecto, «esto es para verlo, es que no hay color» nos comentaba sorprendido.

Tomando contacto con el entorno y haciéndoles partícipes de él estimulamos la responsabilidad cívica reforzada con la adquisición del compromiso social, debemos generar las oportunidades para que las personas sean cívicas, así lo expresa el bibliotecario del barrio: «...los niños y niñas de vuestro centro están sacando libros, algunos vienen hasta con sus padres, además no se retrasan en las devoluciones». Estas actitudes que desprenden ciudadanía conectan con esta otra que trasmite afabilidad y civismo; «siempre he criticado lo mal educados que son y ahora que veo indicios de urbanidad me creo que me están tomando el pelo, es paradójico (*ríe*) y es que me llama mucho la atención que (*persona anónima*) ceda el paso a los demás al entrar en el aula, que diga lo siento cuando le llamo la atención cuando antes se enfrentaba a mí, cosas tan sencillas como dar los buenos días o decir hasta mañana...», comentaba un docente de Zaragoza contrastando un antes y un después en su alumno, «son niños desprovistos de estímulos positivos, nada

más, vosotros se los dais y, en cuanto los tienen, responden», concluía la orientadora de un centro educativo zaragozano.

## **8.2. Familias**

### *8.2.1. Freno al deterioro social*

Las familias perciben que se está produciendo freno al deterioro social de sus hijos e hijas gracias a la labor del centro de día. Así recogemos a una madre que afirma «temo que al salir del centro mi hija se vuela a torcer, ahora se ve que tiene la vida muy ordenada y sé que es por vosotros». Es destacable el dato de otra madre, donde manifiesta: «aquí me aseguro de que mi hijo no hace el sinvergüenza por las calles».

Es importante destacar que las competencias sociales no sirven de nada si no se provoca la oportunidad de adquirirlas «con tanto papeleo yo nunca hubiera podido meter a la niña en la guardería».

### *8.2.2. Resolución de conflictos e incremento del horizonte relacional*

Las familias muestran su preocupación porque su hijo llegue a casa con el ojo hinchado, que lo estén esperando en la puerta del colegio para agredirle, que le insulten y humillen en presencia de otras personas e incluso que piensen que su hijo se está convirtiendo en un «macarra», valga la expresión. A modo de respuesta nos contaba una madre: «le he encontrado a mi hijo una navaja en el bolsillo del pantalón, iesto no es bueno para nadie! exclamaba. La resolución de conflictos es un tema que se manifiesta como competencia social, «Los educan en unos valores de compañerismo, de no violencia, yo creo que eso se transmite mucho aquí», «me da mucha risa ver contar a mi hijo y respirar muy fuerte cuando se enfada con su hermana» explicaba una madre de dos hijos de 10 y 12 años. Ante esto, las familias sienten que el problema no está apartado, sino que se está abordando con profesionalidad y eficacia, ofreciendo alternativas a la violencia mediante actitudes más cívicas y estrategias de mediación.

Las familias entienden que sus hijos no viven solos y que la convivencia en armonía es la clave «han mejorado en varios aspectos, la expresión, el compartir con los niños en su vida social,...», «mi grande no salía a relacionarse con nadie y ahora, uff», «ahora está más centrada y se relaciona con todo el

mundo», «el pequeño es más abierto, antes era muy tímido y ahora veo que juega y se relaciona con otros niños», expresaba el padre de un niño sobre la extroversión adquirida por su hijo. Al preguntarle a una madre galaica sobre cuál cree que es el significado que tiene para sus hijos el centro de día, nos responde: «el trato con otros niños, ya no usa tanto la consola, ahora sale a jugar al parque con otros niños... aquí se fomenta mucho el trato con otros niños.»

### **8.3. Menores y adolescentes**

Los niños, las niñas y adolescentes de este estudio manifiestan un comportamiento más prosocial que autoperceben claramente y del que hacen gala en su comportamiento habitual. Las variables en las que se observan estos avances son empatía, solidaridad y comportamiento prosocial.

#### **8.3.1. Empatía**

Llama un menor al centro de día para decirnos que «... hoy no puedo ir, voy a casa de mi tía, que no os preocupéis que mañana voy», avisando de su ausencia para no intranquilizar a los demás. «No pienses en ti y piensa en todo lo que hemos ensayado para llegar hasta aquí, hazlo también por respeto a los mayores y al público», le decía un adolescente a otro en una representación de teatro conjunta con los mayores de la residencia, o incluso el respeto hacia el medio ambiente «...por qué no ponemos contendores de colores para separar la basura» preguntaba una niña. Éstos son atributos sociales generados a través de la participación y de la interacción con otras personas y otros contextos. En el programa de educación intergeneracional, ha sido curioso detectar como a los niños y niñas y adolescentes, no hacía falta decirles que fueran respetuosos, simplemente viendo las limitaciones de otras personas, los efectos físicos y emocionales que pueden producir su comportamiento, era suficiente para que su conducta y actitud fuera de respeto y afecto. En consecuencia, unas de las competencias sociales más significativas son las concernidas al comportamiento y al saber estar, al entender que su actitud y conducta preocupa a los demás, «Si mi madre me hubiera visto lo bien que me he portado, no me hubiera conocido.»

#### **8.3.2. Solidaridad y comportamiento prosocial**

En este caso vemos como un menor se solidariza con una octogenaria de una residencia ante la tristeza de ésta por la despedida del niño: «¿Puedo venir



mañana a la residencia y jugar con ella?», o este otro ejemplo de solidaridad colectiva donde dos jóvenes tenían el compromiso de hacer un bizcocho para celebrar un cumpleaños y una de ellas se pone enferma: «La otra, al conocer que su compañera estaba enferma, por sí sola, decide hacer otro bizcocho. Durante la celebración la madre de la niña enferma acude con el bizcocho manifestando que su hija estaba intranquila por si sus compañeros se quedaban sin el dulce. La madre, en nombre de su hija, entrega una tarjeta de felicitación al homenajeado y disculpa a su hija. Al salir los jóvenes fueron a verla». Además de los registros realizados, los evaluadores han constatado que tanto los menores, sus familias y los agentes sociales entrevistados, manifiestan sentimientos y actitudes de alegría, emiten sonrisas, irradian ilusión, esperanza, autonomía, confianza, empatía, pero sobre todo transcendencia social. Todos estos aspectos son elementos sociales bidireccionales, entendidos como relaciones de reciprocidad positiva, que nos llevan al fruto esperado de las competencias sociales. He aquí algunos ejemplos: «Los niños lo reciben con abrazos. Los más mayores acuden en un día que no les correspondía a conocerlo». Actuaban los usuarios ante la llegada de un nuevo educador, «me estoy encariñando contigo» o «puedes ver como mi abrazo es desde el corazón», «no quiero seguir creciendo para no tener que marcharme de aquí.»

Las competencias sociales tampoco pasan desapercibidas en las cartas de los adolescentes. Pasar de la inhibición a la asertividad, parece que lleva tiempo, pero si se cuenta con los recursos apropiados y el escenario idóneo, las habilidades sociales florecen de manera casi instantánea «el primer día que fui creí que me costaría más integrarme, pero fue fácil y empecé a hablar algo más, dejando la lectura como un modo de aislarme». El diálogo y la conversación interactiva en ambientes propicios son herramientas ineludibles en el trabajo de las relaciones sociales «...es un tiempo de descanso, de relacionarse y a su vez de comentar cosas del centro de día...», describía una chica.

Todas estas acciones reflejan una apertura de la personalidad que antes escaseaba y que favorece las relaciones sociales. Podríamos decir que casi el 70% del contenido de las cartas gira en torno a la descripción de actividades que necesariamente pasan por la relación con los demás, la participación, el encuentro, el respeto a las limitaciones, pero sobre todo se denota como los jóvenes encuentran alternativas a la ociosidad, alejados del consumo de

sustancias nocivas y de los comportamientos predelictivos, ellos lo sienten como una opción sana y positiva, «siempre vamos a muchos sitios, a Caja Granada, al campo, a la Sierra, a patinar sobre hielo, a jugar a fútbol con otros chicos», el abanico de opciones que se les ofrece posibilita el descubrimiento de nuevas aficiones que son perfectamente asumibles fuera del horario de atención, por lo que las alternativas de ocio y de relación además de aumentar no quedan en el dispositivo sino que se proyectan en su tiempo libre, de esta forma lo ilustran unos usuarios: «Hicimos un teatro con los abuelos...», «a mi me gusta venir porque me encuentro con amigos y amigas». El aprendizaje y conocimiento de su entorno próximo acrecienta el número de opciones para relacionarse con otras personas y otros recursos, aumentando, entre otras cosas, la red social y las posibilidades de participar en su contexto natural, pero especialmente por el hecho de sentirse bien con ellos mismos, «vamos a la residencia a hacer actividades con los ancianos, primero nos presentamos y luego hacemos empanadillas de chocolate y vainilla». Otra gran faceta que descubren las cartas es el sentido del derecho y del deber como ciudadanos «el centro de día es un lugar de diversión pero siempre y cuando trabajemos y nos portemos bien». «...hay unas normas que seguir de comportamiento, de respeto hacia los demás...» La convivencia y el trabajo cooperativo afloran en casi todos los documentos, «el día de la cruz (jornada festiva en Granada) fue genial porque comimos todos aquí» «en el huerto plantamos fruta y verdura y todos nos comemos las habas el día de la cruz», «Si hay algún cumpleaños lo celebramos allí y comemos bizcocho y cantamos...»

## **9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Sin pretender caer en enaltecimientos, los resultados de nuestra investigación aprueban que los centros de día de atención a menores, adolescentes y sus familias, mejoran la competencia social de sus participantes, reforzando así las funciones preventivas que asumen dentro de la educación no formal. La mejora social se hace notoria a través de diversas representaciones: revelación de conductas cívicas unidas al desarrollo de un estilo de relación asertivo, que se refleja en la participación, la asunción de compromisos y responsabilidades, así como en la mejora de la expresión comunicativa, la utilización de la negociación, etc., lo cual corrobora que las competencias sociales instituyen un rasgo definitorio de los centros de día. Concretamente exponemos aquellas que se han podido extraer de los datos y que giran en

torno a los siguientes aspectos, condicionantes positivos de las relaciones sociales: (a) la solidaridad, conducta prosocial y la empatía; (b) expresión, manifestación y regulación de las emociones y sentimientos; (c) cumplimiento de las obligaciones y compromisos adquiridos; (d) el comportamiento civilizado en lugares públicos; (e) respeto al trabajo y esfuerzo de otras personas; (f) respeto a las limitaciones; (g) capacidad para tolerar situaciones de incomodidad o frustración, han sido, entre otras, competencias demostradas en un alto porcentaje de usuarios.

Estas mejoras han sido percibidas por técnicos y profesionales, las familias y por los propios niños, niñas y adolescentes. Las manifestaciones extraídas por docentes y técnicos procedentes de los centros educativos y los servicios sociales, transmiten un contraste que hace pensar en las rentas preventivas que ofrecen los centros de día en aras de la deseada proyección social de sus beneficiarios, facilitando la aceptación en las esferas sociales, ganándose la confianza y el respeto de los demás. Las familias apuntan al papel de los centros de día para generar espacios que faciliten oportunidades de alcanzar competencias sociales y, sobre todo, poner freno a la vertiginosa situación de sus hijos. Con la reducción de los peligros del entorno, generamos nuevas adquisiciones educativas hermanadas a las competencias sociales. Un porcentaje muy elevado de las familias están convencidas y tranquilas de que las nuevas relaciones de su prole son sanas y constructivas, estableciéndose una descarga de estrés y alivio a una preocupación tan transcendental como la calidad de las relaciones sociales de sus hijos. En éstos se define con mayor claridad las competencias sociales que van adquiriendo gracias a los programas educativos que despliegan los centros de día.

Por tanto, es necesario mantener dichos espacios educativos no formales, favoreciendo el trabajo en red con otras áreas y profesionales del entorno social. Se hace preciso que todas las personas e instituciones que rodean o intervienen en la vida del menor se alcen con una sola voz, evitando fisuras entre ellos, impidiendo así que los escurridizos tentáculos de la exclusión atrapen a un colectivo tan vulnerable como es el de la infancia. Los centros de día de atención a menores han demostrado tener el potencial necesario para coordinar actuaciones entre distintas instituciones y agentes sociales.

Para concluir, los centros de día contribuyen de forma clara y evidente al desarrollo de la competencia social de niños y adolescentes, actuando como entornos de prevención y amortiguación de la desadaptación personal y social.

Las líneas de intervención que abre esta investigación se dirigen por un lado, al mantenimiento y potenciación de los centros de día y por otro, al desarrollo de un trabajo interdisciplinar y colaborativo con la escuela y otros agentes sociales. Ambos caminos necesitan apoyo institucional y político para poner freno a las situaciones de vulnerabilidad social a la que se ven expuestos, cada vez más, niños y jóvenes, desprovistos de defensas que les proteja de la feroz garra de la marginación.

Es preciso que la escuela y la familia se apoyen, como medida preventiva, en programas socioeducativos de medio abierto o de educación no formal, al objeto de prevenir la vertiginosa escalada de los peligros sociales a los que se ven expuestas numerosas personas. Políticos y técnicos, desde sus correspondientes administraciones, deben de poner al alcance de la población los recursos idóneos que permitan, desagraviar las amenazas sociales y, reforzar los programas ya existentes para impedir que las desigualdades aumenten, que el equilibrio familiar se vea afectado y sobre todo, procurar un futuro más prometedor y optimista que no amenace el equilibrio y la paz social. La educación no formal, al igual que los profesionales que intervienen en ella, son poderosos aliados que deben ser tenidos en cuenta para alcanzar la ansiada y deseada armonía ciudadana.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Blumer, H. (1981): *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona. Hora.
- Dirks, M., Treat, T., y Weersing, R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347.
- Farrington, D. (2004). *Effective Prevention Methods for Violent and Delinquent Youth*. Conferencia presentada en el curso Métodos eficaces para prevenir la violencia juvenil. La intervención desde la familia, la escuela y la comunidad. UIMP, Valencia, del 20 al 24 de septiembre.
- Fromm, E. (1959). *El arte de amar*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- García Mínguez, J., y Sánchez Ramos, J.M. (2010). Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 125-146.
- García, MD. (1990). Atención a la Infancia desde el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. *Infancia y Sociedad*, 4, 55-68.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Prentice Hall.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Kairós S.A.
- Heidegger, M. (2004). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1997). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Massot Lafon, I., Sabariego Puig, M., y Dorio Alcaraz, I. (2010). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Matalí, J.P., y Alda, J.A. (2008). *Adolescentes y nuevas tecnologías: ¿innovación o adicción?* Barcelona: Edebé.
- Mesa Expósito, J.R. (2010). *Resultados del programa de competencia social «Ser persona y relacionarse» con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- Mesa Expósito, J.R., García Hernández, M<sup>a</sup>D., Betancort Montesinos, M., y Segura Morales, M. (en prensa). Psychometric Properties of the Spanish Version of the CABS. *Journal of Psychology*. [Fecha de admisión: 05/10/2012].
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Sánchez Ramos J.M. (2011). Un modelo educativo de atención al entorno familiar: los centros de día dirigidos a menores. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 223-235.
- Sánchez Ramos J.M. (2012). Un recurso de integración social dirigidos a menores en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores. En A.S. Jiménez Hernández (Coord.), *Menores en contextos de riesgo: estudios y reflexiones sobre prácticas educativas* (pp. 47-55). Joxman Editores.
- Segura Morales, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Segura Morales, M., y Mesa Expósito, J.R. (2011). *Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M<sup>a</sup>.V., y Fdez-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y convivir. un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

