



# EL ESTIGMA Y LA INTERACCION SOCIAL DE NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

***MÓNICA FERNANDA SEGURA ESTUPIÑÁN COD. 1111174126***

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

PSICOLOGÍA

CURSO DE TRABAJO DE GRADOS

PALMIRA 20013

*El estigma y la interacción social de niños en edad escolar*  
*Universidad Nacional Abierta y a Distancia*



EL ESTIGMA Y LA INTERACCION SOCIAL DE NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

***MÓNICA FERNANDA SEGURA ESTUPIÑÁN COD. 111174126***

Psicólogo JHON GREGORY BELALCAZAR

TUTOR

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

PSICOLOGÍA

CURSO DE TRABAJO DE GRADOS

PALMIRA 20013

*El estigma y la interacción social de niños en edad escolar*  
*Universidad Nacional Abierta y a Distancia*

<b>CONTENIDO</b>	<b>pág.</b>
1. Introducción.	5
2. Justificación.	8
3. Antecedentes.	11
4. Planteamiento del problema y pregunta.	39
5. Objetivos.	53
6. Marco conceptual.	54
6.1 la psicología social.	54
6.2 Enfoque sistémico.	56
6.3 Teoría de la interacción simbólica GOFFMAN- MEAD- BLUMER	58
6.3.1 El sujeto estigmatizado – GOFFMAN.	61
A. Estigma social.	61
B. Identidad social y personal.	67
6.3.2 El escenario social: la fachada, la simbolización – Goffman.	71
A. La acción social como acción ubicada.	75
B. La acción social como presentación de sí mismo.	78
C. La distancia del rol.	82
7. Marco metodológico.	86
7.1 Enfoque de la investigación cualitativa	86

7.2 Tipo de investigación: estudio de caso.	89
7.3 Población objetivo.	92
7.4 Técnicas de investigación.	96
7.5 Ruta del proceso de investigación.	99
7.6 Tipo de análisis.	102
8. Análisis.	103
9. Conclusiones.	118
10. Bibliografía	120
11. Anexos	122

## 1. INTRODUCCION

El trabajo de investigación o tesis de grado se convierte en un ejercicio guiado y supervisado por un profesional donde se ponen en manifiesto los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo que como estudiante se adquiere a lo largo de la carrera, todo esto permite concretar teorías aplicándolas a situaciones problemáticas relacionadas en este caso con la interacción social de los individuos y estigma.

El desarrollo de la tesis titulada “el estigma y la interacción social de niños en edad escolar”, se realizó con un grupo de estudiantes del colegio el Mundo De Dani del municipio de Buenaventura, este da la

El desarrollo de esta investigación, es pertinente para la psicología, porque organiza, establece y propone diferentes teorías para abordar los problemas que se presentan al interior de los grupos sociales dentro del sistema escolar, dando un amplio panorama y a su vez ofrece al psicólogo, una serie de herramientas para el estudio de la conducta o comportamiento del infante en el ámbito educativo.

Esta plantea a la psicología lo importante que es detenerse a observar e investigar factores alternos a los ya conocidos e identificados como causales o predisponentes que alteran la conducta del niño en contextos escolares, como lo puede ser la falta de afecto, la comunicación, la discriminación entre otras, que se han estudiado años tras año.

El desarrollo de la tesis muestra una nueva opción investigativa para la psicología, en el que combina varias teorías quienes conforman los capítulos de la tesis y se relacionen entre sí para estudiar y explicar, la incidencia del estigma en la interacción del grupo de

niños investigados y todos los componentes que influyen en el desarrollo social y personal del ser.

Para la población objeto es importante esta investigación, porque a través de ella se darán respuesta a respuestas a muchos interrogantes planteados por los docentes y directivos docentes de la institución focalizada, frente la problemática detectada e investigado.

Permitiendo comprender y conocer los factores causales que lleva a los estudiantes focalizados a generar conductas o comportamientos negativos en su interacción.

Además este proceso marca la pauta para establecer, desde que óptica el psicólogo debe abordar la problemática y establecer una ruta de intervención, con el objetivo de focalizar, canalizar y dar solución a las categorías establecida en la presente tesis.

## 2. JUSTIFICACIÓN

El estigma es la información que se tiene de un individuo, esta se refiere a sus características más o menos permanentes, contrapuestas a los sentimientos, estados de ánimo e intenciones que el individuo puede tener en un momento particular, las cuales pueden llegar a afectar la identidad social y personal del ser.

La estigmatización en las aulas es un factor muy útil para estudiar la conducta o entender los conflictos que se presentan al interior de las mismas, ya que en Colombia dentro de cada aula escolar se presentan alteraciones en las conductas de los estudiantes y de diez casos aproximadamente seis son a causa de la estigmatización, la que en muchas ocasiones no es identificada como tal, porque esta problemática no es tan estudiada como otros factores desencadenantes de las alteraciones de la conducta que se hacen relevantes por la cantidad de estudios que se conocen acerca de ellos.

Debido a esto se realizó un trabajo de investigación en el colegio Mundo de Dani del municipio de Buenaventura, en el que existe un grupo de estudiantes víctimas del estigma por imposición, el cual han modificado su conducta de forma negativa, alterando indirectamente la identidad social y los procesos de subjetivación de los estudiantes estigmatizados. Al investigar esta temática, se puede corroborar que tan exacta es la teoría de Goffman y como se puede aplicar esta en los contextos escolares, para descifrar que clase de estigma es más relevante en este medio y cuáles son los factores causales de las alteraciones de la conducta de las que la estigmatización hace parte, es pertinente adentrarse a las aulas escolares y detenerse para establecer un concepto nuevo, diferente y concreto acerca de la interacción escolar y sus derivados.

Este proceso se realiza con el objetivo de analizar como la estigmatización incide en el comportamiento de los estudiantes, a través de un estudio de caso, cimentado en el interaccionismo simbólico, estigma (escenario – fachada) de Erving Goffman. En el que se explica, como es afectada la identidad social y personal, a causa del estigma que impone la sociedad constantemente en la interacción durante la jornada escolar, evidenciadas en las observaciones, entrevistas y conversatorios realizados para la recolección de la información en el desarrollo de la investigación.

Esta investigación cualitativa tiene un enfoque social, el cual es de gran aporte a la psicología, en el que se evidencia un factor diferente y de suma importancia, para el estudio de la interacción del ser en contextos educativos, partiendo de conceptos claros planteados por Mead, Blumner y Goffman acerca del interaccionismo simbólico y todo lo que esta contiene, pero centrándonos la obra de Goffman llamada estigma de la identidad deteriorada (escenarios – fachada), la cual da una amplio panorama de la situación a investigar, ya que esta teoría es completa y brinda excelentes planteamientos, a cerca de la desacreditación de individuo estigmatizado mencionando uno a uno los factores que en este intervienen, como lo es la visibilidad, entendida como aquello que el individuo trasmite, mas no lo que él es o piensa donde juega un papel fundamental la perceptibilidad que es lo que se dice acerca de cada individuo y el estigma el cual es nuestro tema principal en el desarrollo de esta tesis, que en algunos casos puede ser visible y en otros es impuesto por la sociedad.

Además se exponen el concepto de identidad personal el cual ha sido el más afectado por los estudiantes estigmatizados participes de esta investigación, en la que el individuo debe afirmar su unicidad; es decir, llegar a ser conocido como persona única, para soportar su identidad y sus procesos de subjetivación encontrando su esencia como ser dinámico y activo en la sociedad.

Durante este proceso de identidad social y unicidad. Habla Goffman también de las clases de estigma existentes y la forma como es encubierto el mismo por el estigmatizado para evitar la desacreditación.

Esta tesis se realiza para exponer conceptos, términos y dar a la psicología un enfoque diferente que estudiar la conducta de los individuos en el sistema escolar, y entender hasta qué punto se afecta la identidad de las personas.

### 3. ANTECEDENTES

A. La intervención psicológica para el manejo de la Estigmatización de niños de 4º año de primaria.

La presente investigación se realizó con ocho niñas del grado cuarto de un colegio privado en la ciudad de Morelia Michoacan, durante un mes con el objetivo elevar la calidad de vida de los niños estigmatizados.

En el desarrollo de esta investigación cualitativa, se emplearon como instrumentos de recolección de la información, la observación, la entrevista a docentes y estudiantes estigmatizados y el cuestionario diagnóstico.

Los investigadores adoptaron la teoría de diferentes autores, pero especialmente se basan en Goffman y en su teoría de la identidad social e identidad personal y estigma para el desarrollo de su tesis.

Por tanto, plantean que el estigma es un factor que influye en la formación de la identidad del individuo, pues la sociedad otorga determinadas características, positivas o negativas, que al ser interiorizadas por el sujeto conforman poco a poco ese conjunto de rasgos que lo hacen único y diferente de los demás. En muchas ocasiones la persona estigmatizada es víctima de prejuicios y discriminación.

Con la investigación y su intervención se lograron cambios progresivos en las niñas, de tal manera que al finalizar las sesiones, se permitían realizar actividades que antes no realizaban por pena o por temor a los comentarios negativos de sus compañeras.

Aprendieron a identificar y expresar sus sentimientos, ya se dirigían unas a otras por su nombre; quienes se mostraban tímidas participaban con más confianza, entre ellas se daban consejos, fueron capaces de reconocer sus cualidades y defectos, de aceptar y dirigir cumplidos, de reconocer las características personales que las hacían únicas y diferentes de las demás, asistían más a fiestas que antes, criticaban menos y eran más tolerantes, se defendían de las agresiones sin agredir a las otras niñas y se preocupaban más por sus tareas escolares, mejoró el concepto que tenían de sí mismas, lo cual fue un indicador de que su autoestima estaba mejorando.

El término “estigma” proviene del griego “στίγμα”, que significa: picadura. En aquel entonces, se utilizaba para hacer referencia a ciertas marcas en el cuerpo ocasionadas con fuego o navajas a los individuos considerados como extraños, inferiores, criminales, esclavos, etc. (Callejas y Piña, 2005).

En la actualidad las marcas físicas han desaparecido, pero el estigma permanece en función de ciertas características del individuo que lo hacen diferente a los demás, por ejemplo, edad, sexo, color, grupo étnico, estatura, peso, creencias religiosas, etc. (Goffman, 2003).

Entonces, puede considerarse que el estigma es un factor que influye profundamente en la formación de la identidad de un individuo, pues la sociedad otorga determinadas características, positivas o negativas, que al ser introyectadas por el sujeto conforman poco a poco ese conjunto de rasgos que lo hacen único y diferente de los demás. En muchas ocasiones la persona estigmatizada es víctima de prejuicios y discriminación. Para Moscovici (1986), el prejuicio hace referencia a las actitudes

negativas y este puede dar lugar a actos discriminatorios, que pueden ser percibidos a su vez como una conformación de los prejuicios originales. Harding y cols. (Citado por Martínez, 1996), dicen que el prejuicio es un término usado generalmente para designar la desviación de tres normas ideales: la de racionalidad (aceptación de información errónea); la de justicia (manifestación de cualquier tipo de discriminación); y la de humanidad (intolerancia y hostilidad). El prejuicio no sólo trata de lo que un sujeto piense de otro, sino de lo que un sujeto miembro de un grupo, piense de otro individuo que pertenece a otro colectivo (Metzger, citado por Martínez, 1996).

En cuanto a los niños, Branden (1999), menciona que para muchos de ellos, la escuela representa una “segunda oportunidad”, la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar, no así para el niño estigmatizado quien constantemente es rechazado y se encuentra en un mundo que, la mayoría de las veces, no puede afrontar.

Las demandas de adaptación impuestas por el entorno, las exigencias de las relaciones interpersonales, las reglas de comportamiento, los apodos, las formas de trato y las actitudes de los demás, resultan una clara amenaza a la seguridad, autoconcepto y autoestima del niño estigmatizado.

El temor de que los demás puedan faltarle al respeto a una persona por algo que ésta exhibe, significa que se sentirá siempre insegura en su contacto con otra gente. Esta inseguridad proviene no de fuentes misteriosas y en cierta medida desconocidas, como sucede en el caso de la ansiedad, sino de algo que el individuo sabe que no puede arreglar (Goffman, 2003). Por eso se dice que esto representa una deficiencia en el

sistema del yo del niño estigmatizado, el cual, como no puede ocultar o desaparecer la razón de su estigmatización, se siente inferior e inseguro ante los demás.

Siguiendo a Goffman (2003), las pautas que el niño ha incorporado de la sociedad lo habilitan para mantenerse íntimamente alerta frente a lo que los demás consideran como su defecto, hecho que lo lleva de modo inevitable, aunque sólo sea esporádicamente, a aceptar que está muy lejos de ser como debería ser. Probablemente la presencia de los otros niños, los niños “normales”, refuercen cierta disociación entre las exigencias de sí mismo y el yo; de hecho el individuo puede llegar a odiarse y denigrarse a sí mismo cuando está solo frente a un espejo.

Desde hace más de cincuenta años, Allport (citado por Smith, Moreno, Román, Kirschamn, Acuña y Víquez, 2008), concluyó que las opiniones de los demás impactan considerablemente en la persona discriminada o estigmatizada. Entre otras de las implicaciones recurrentes ante el estigma se encuentran: dificultades en la socialización, problemas escolares, de la personalidad (por ejemplo, en la autoestima, el autoconcepto, etc.) así como insultos, ofensas, golpes, etc. (Callejas y Piña, 2005).

Existe evidencia de que la discriminación afecta negativamente la calidad de vida de las víctimas, pues se relaciona con el estado de bienestar físico y social, los altibajos en el rendimiento académico, y la depresión.

Existe una gran variabilidad en la respuesta psicológica al estigma. No todos los grupos responden de la misma manera al estigma y no todas las personas en un mismo grupo responden igual. Existen personas más “resistentes” que otras a los estereotipos negativos, al prejuicio y la discriminación (Smith y cols, 2008).

Este trabajo de investigación, se basó en la metodología cualitativa, para la cual se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Un Programa de Intervención Psicológica puede mejorar la calidad de vida de los niños estigmatizados?

En el método cualitativo no se plantean hipótesis (Bonilla y García, 2002), sino ejes temáticos. En nuestro trabajo fueron los siguientes: Eje 1. Estigmatización. a) Apodos; b) Discriminación; c) Dificultades en la socialización, d) Problemas escolares.

Eje 2. Calidad de vida. A) Autoestima, b) Autoconcepto; c) Eliminación de complejos, d) Imagen corporal. Sujetos. Los participantes de esta investigación fueron 8 alumnas estigmatizadas (previa evaluación), de entre los 9 y 10 años de edad, de 4º grado de educación primaria, de un colegio privado para niñas de la ciudad de Morelia, Michoacán.

Los instrumentos utilizados fueron para la evaluación previa y la intervención fueron la guía observación; un cuestionario diagnóstico, entrevistas a profesores, el reporte de las sesiones de intervención, el cuestionario para niños estigmatizados, dibujo libre y el programa de intervención psicológica “Niño sin estigmas, niño feliz”. (Campuzano, 2007). Procedimiento. Se realizó el diagnóstico situacional del grupo escolar para detectar a las alumnas estigmatizadas a partir de observar a las niñas de 4º grado en los diferentes escenarios escolares donde se desenvuelven (salón de clases, patio de recreo, teatro, etc.), utilizando la guía de observación. Luego se aplicó el cuestionario diagnóstico y finalmente, se entrevistó a las profesoras, bajo una guía de entrevista. Con base en los resultados del diagnóstico situacional, se diseñó el programa de intervención psicológica, de acuerdo con las necesidades y características del grupo.

Para diseñar dicho programa se utilizó el tipo de programa personal y de desarrollo. Personal, porque estuvo diseñado para un grupo en concreto, según sus aptitudes y características (sexo, grado escolar, edad, etc.), y de desarrollo porque con él, se pretende promover el la cálida de vida y fortalecimiento personal de dicho grupo. Dicho programa constó de 5 sesiones en las que se realizaron diversas actividades en los ámbitos ámbito emocional, de autoestima, de autoconcepto y de imagen corporal, además de la eliminación de complejos. Cabe mencionar que se aplicó un pre-post test para evaluar la eficacia del programa que constó del Test del dibujo libre, el cuestionario para niños estigmatizados (Campuzano, 2007) y la entrevista a la profesora del grupo.

Antes del programa de intervención psicológica se observó que a algunas niñas, aparte de llamarlas por su nombre las llamaban por su apodo: “Gorda”, “Periódico escolar”, “Pupi”, “Kalimami”, “Bolle”, etc. Para algunas, era desagradable que las llamaran así, por lo que se enojaban y respondían con agresiones hacia las demás o se entristecían, presentando algunas de ellas problemas en la socialización. No eran aceptadas por las demás niñas e incluso por algunas de las madres de sus compañeras, por características que no gustaban, como el arreglarse mucho o vestirse de cierta manera, por no tener juguetes “bonitos” o por su personalidad. Las etiquetas que les ponían, les afectaba de una manera importante. Por ejemplo, la niña a la que llamaban “Gorda”, se preocupaba por lo que debía o no debía comer durante el día, generando en ella angustia.

Se les dificultaba reconocer sus cualidades y las cosas en las que eran buenas; algunas, ni siquiera sabían lo que les gustaba y lo que les disgustaba.

Como refiere Santrock (2007), en la niñez intermedia el niño tiene la capacidad de hacer una autoevaluación más compleja, ya que incluye aspectos sociales, por ejemplo: describirse como católico, niño explorador, etc., compararse con otros niños, distinguir entre su yo real y su yo ideal, lo cual permite que dichas autoevaluaciones sean más realistas. McGowan (citado por Yelon y Weinstein, 1998), refiere que cuando los niños se sienten diferenciados de sus compañeros, por características personales como ser bajitos, altos, gordos o delgados, etc., pueden llegar a desarrollar una autoimagen negativa, ya que a esta edad los niños son más susceptibles a la opinión de los demás y es cuando los prejuicios comienzan a hacer su aparición. Los niños víctimas de burlas, críticas, rechazo, etc., desarrollan diferentes conductas, como hiperactividad, aislamiento, timidez, inseguridad, etc. Antes del programa “Niño sin estigmas, niño feliz”, la mayoría de las niñas presentaba una baja autoestima, caracterizada, según Escalante y López (2003), por las siguientes actitudes: el individuo maneja su agresividad destructivamente, lastimándose y lastimando a los demás, desconoce sus derechos, obligaciones y necesidades, no acepta que comete errores o se culpa y no aprende de ellos, se siente amenazado, se defiende constantemente, amenaza a los demás y no conoce sus sentimientos pues los reprime o deforma, etc.

A lo largo del programa, se fueron observando cambios progresivos en las niñas, de tal manera que al finalizar las sesiones, se permitían realizar actividades que antes no realizaban por pena o por temor a los comentarios negativos de sus compañeras.

Aprendieron a identificar y expresar sus sentimientos, ya se dirigían unas a otras por su nombre; quienes se mostraban tímidas participaban con más confianza, entre ellas se daban consejos, fueron capaces de reconocer sus cualidades y defectos, de aceptar y

dirigir cumplidos, de reconocer las características personales que las hacían únicas y diferentes de las demás, asistían más a fiestas que antes, criticaban menos y eran más tolerantes, se defendían de las agresiones sin agredir a las otras niñas y se preocupaban más por sus tareas escolares, mejoró el concepto que tenían de sí mismas, lo cual fue un indicador de que su autoestima estaba mejorando. El programa de intervención generó cambios en las niñas, y puede ser utilizado para resolver otras problemáticas, siempre y cuando se elabore de acuerdo con las características y necesidades de los sujetos y con base en los cambios que se deseen generar.

No se puede negar la existencia de la estigmatización, ya que es un problema que se presenta en los educandos de una manera sutil y silenciosa, que afecta intensamente al individuo estigmatizado, dejando marcas, estragos y heridas psicológicas profundas difíciles de sanar, así como problemas en la socialización, lo cual trae como consecuencia, que su calidad de vida se vea deteriorada.

No se puede proteger al niño de los comentarios negativos, de los apodos, o del rechazo de los demás, pero sí se le pueden brindar herramientas para que aprenda a manejar dichas situaciones, de tal manera éstas no repercutan en su autoconcepto, desenvolvimiento y en su interacción social. Asimismo, se comprobó que la aplicación de un programa de intervención psicológica genera resultados positivos en la vida del individuo. En este caso el programa “Niño si estigmas, niño feliz”, permitió que dichos resultados se observaran, concluyendo que en dicho grupo se estigmatizaba, sobre todo, por aspectos actitudinales, más que por cuestiones físicas, religiosas, sociales, etc. Ya que la investigación tiene fundamentos biopsicosociales, emocionales, conceptuales y metodológicos, se considera que el programa de intervención psicológica puede ser

utilizado en cualquier otro espacio educativo, primero, adaptándolo a la problemática que se quisiera resolver, y posteriormente, a las características y necesidades del grupo con el que se desee trabajar. Es importante mencionar que los resultados obtenidos en la investigación no se pueden generalizar, pues, sólo aplican para la población en la que fue aplicada, pues aunque la estigmatización puede darse en cualquier espacio, ya sea social, familiar o educativo, cada sobre la estigmatización, para que sepan identificar cuando este se manifieste en ámbito familiar o escolar, de tal manera que le proporcionen al niño la atención adecuada, sepan que hacer y como apoyar al niño.

La estigmatización infantil es un problema que tiene que ser atendido, pues no se puede seguir pretendiendo que no existe. No se puede proteger al niño del rechazo, burlas o apodos de los demás, pero si desde casa se le brinda lo necesario para que desarrolle una sana autoestima, los comentarios de los demás tendrán menor impacto en su persona.

Si los niños son más felices, se desarrollan sanamente y se sienten productivos según las actividades de su edad, tendrán más posibilidades de aprovechar sus conocimientos y aprendizajes óptimamente, crecerán con mayor confianza en sí mismos, con menos patologías, con satisfacción por su existencia y por ende, con una mayor calidad de vida.

#### B. Los niños de El Molino: Socialización y estigmatización en el centro educativo... ¿Dos caras de la misma moneda?

Este trabajo de investigación, fue realizado por; Arana, Stefannie, Caram, Luciana, Fortti, Natalia García, Marianela Sienna, Cecilia. De la Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social.

*El estigma y la interacción social de niños en edad escolar  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia*

La presente es una investigación sobre el proceso de socialización en la escuela, de los niños que viven con sus madres en la cárcel de Molinos (Uruguay) que asisten al Centro Educativo los Pájaros Pintados.

Para esto realizaron una investigación cualitativa exploratoria y descriptiva, en la que se utilizaron como técnicas la entrevista, la observación y como diseño metodológico el análisis de discurso.

Plantearon como pregunta que guía esta investigación la siguiente: explorar las dificultades y facilitadores que se presentan en el proceso de socialización de los niños que viven con sus madres privadas de libertad en la cárcel de molinos, particularmente a lo concerniente a su inserción en el ámbito escolar.

Es por ello que plantearon como objetivo general explorar las dificultades y facilitadores que se presentan en el proceso de socialización en el ámbito escolar, respecto al grupo de pares, en los niños alojados con sus madres privadas de libertad en la Cárcel “El Molino”.

Como objetivos específicos:

- Explorar las modalidades de relacionamiento social de los niños que viven en la Cárcel El Molino con su grupo de pares y docentes en el ámbito escolar.
- Propiciar la comparación de la modalidad de relacionamiento de los niños que viven en la Cárcel El Molino, con respecto a sus pares en el ámbito escolar y en el ámbito carcelario.
- Explorar las posibilidades de los niños para realizar actividades extracurriculares con sus compañeros de escuela.

En la presente investigación se propusieron explorar las dificultades y facilitadores que se presentan en el proceso de socialización de los niños que viven con sus madres privadas de libertad en la Cárcel de Molinos, particularmente en lo concerniente a su inserción en el ámbito escolar al momento de definir el tema de la investigación, se presentó un gran abanico de interrogantes sobre la temática que interesaba investigar. Pero fue necesario acotar dicho tema de acuerdo al tiempo y los recursos disponibles para realizar la investigación. Teniendo ello en cuenta, se planteó que la pregunta que guiaría esta investigación fuera planteada en términos de ¿cómo se desarrolla la socialización en el ámbito escolar de los niños que conviven con sus madres en la Cárcel de Molinos?

Para alcanzar los diferentes objetivos específicos. Uno de ellos fue explorar las modalidades de relacionamiento social de los niños que viven en la Cárcel de Molinos con su grupo de pares y docentes en el ámbito escolar.

Otro de los objetivos específicos fue propiciar la comparación de la modalidad de relacionamiento de los niños que viven en la cárcel de molinos, con respecto a sus pares en el ámbito escolar y en el ámbito carcelario. El último objetivo específico propuesto fue explorar las posibilidades de los niños para realizar actividades extracurriculares con sus compañeros de escuela.

Es importante destacar que a partir de información obtenida mediante fuentes secundarias, se conocieron a grandes rasgos las características de la cárcel El Molino, y su particularidad de ser el primer centro carcelario en Uruguay, creado para madres privadas de libertad. Esto les permite a las mujeres que están cumpliendo una pena de privación de libertad, vivir con sus hijos en el centro penitenciario teniendo en cuenta que las cárceles son instituciones cuya principal función es el control y mantenimiento

de las personas reclusas en un establecimiento, se nos plantearon diferentes preguntas sobre qué consecuencias podría haber el proceso de socialización de estos niños, por vivir en estas condiciones de privación de libertad junto a sus madres. Que en preexisten aspectos de la vida cotidiana en estos niños que dificultan su proceso de socialización en la escuela, teniendo en cuenta la situación particular en la que viven (cárcel el molino).

También cómo se ve reflejado en el centro educativo al que concurren, que estos niños vivan en un centro carcelario, ¿cómo opera la escuela desde el punto de vista informativo acerca de la procedencia específica de estos niños? Teniendo en cuenta que las madres están privadas de libertad, se preguntaron si el régimen de salidas de los niños se ven restringidas por la institución carcelaria, generando esto que: Las actividades extracurriculares con el grupo de pares. También surgieron interrogantes en torno a si ¿Son estos niños víctimas de preconceptos o prejuicios sociales por residir en el ámbito carcelario?; ¿Las maestras reconocen dificultades en el relacionamiento de estos niños con los pares?; ¿Existe participación de las madres en actividades en el ámbito escolar?

Luego de pensar en los objetivos de la investigación y en las preguntas que surgían a partir de la primera información obtenida, se redactaron las siguientes hipótesis que guiaron la investigación: o el proceso de socialización respecto al relacionamiento con el grupo de pares de estos niños, se encuentra limitado al vivir en la Cárcel de Molinos, ya que la interrelación con sus compañeros se ve limitada exclusivamente al ámbito escolar. Los niños que viven en la Cárcel de Molinos ven dificultadas la creación de vínculos con su grupo de pares en la escuela debido a la existencia de una sociedad, en la cual se disponen preconceptos y estereotipos acerca de la población carcelaria. La vida cotidiana de estos niños se desarrolle en la cárcel El Molino, genera que la primera

etapa de socialización de estos, sea diferente al de su grupo de pares que viven en otro entorno institucional, lo que repercute en el proceso de socialización en el ámbito escolar como segundo agente socializador.

Dadas las características de la investigación y los objetivos que se plantearon, realizaron una investigación de tipo cualitativa exploratoria. Ello implicó la búsqueda de fuentes secundarias (Bibliográficas y documentales como diarios, revistas, entre otros), así como también la realización de entrevistas a informantes calificados y observaciones tanto en el ámbito carcelario de “El Molino”, como en el centro educativo Pájaros Pintados”, lo que implicó un posterior análisis teórico.

Cabe destacar que se utilizó un diseño de investigación cualitativa flexible o también llamado emergente. Este tipo de diseño de investigación permite “un plan de investigación que incluya muchos de los elementos de los planes tradicionales, pero reserva el derecho de modificar, alternar y cambiar durante la recogida de datos” (Marshall; Rossman en Valles; 2007; 77). Es decir que ello permitió que tales como las pautas de entrevista, el foco de las observaciones, e incluso se podría haber realizado cambios en los objetivos de la misma. A medida que fuimos manteniendo entrevistas con informantes calificados, fueron surgiendo nuevas interrogantes a realizar al resto de los entrevistados, por lo cual las pautas de entrevistas fueron varias veces modificadas.

También es una investigación descriptiva. Es de destacar que no se manipuló el objeto de estudio, sino que simplemente se lo observó el proceso de socialización de los niños. Este tipo de investigación “proporciona una representación del fenómeno, destacando procesos, formas de expresión e inserción en el contexto. Se trabaja con dimensiones de análisis que lo encuadran”.

El lugar de los niños en El Molino. Tal como explicitamos en los capítulos anteriores, es de nuestro interés analizar los facilitadores y las dificultades que se presentan en el proceso de socialización en el centro de primera infancia, de los niños que viven con sus madres privadas de libertad en la cárcel “El Molino”. Es por ello que tomamos como población de estudio a los niños de 6 meses a 4 años de edad.

Fue fundamental destacar que la niñez, tal como lo señala la propuesta de Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010-20305 (E.N.I.A.), es un momento crucial en la vida del ser humano, planteando que el desarrollo infantil requiere de la nutrición y las oportunidades y estímulos que permitan a los niños expresar su potencial y adquirir habilidades y competencias en las esferas cognitivas, emocionales y sociales. Las neurociencias han demostrado que estas primeras etapas del ciclo vital son fundamentales en la definición de oportunidades para el desarrollo humano (E.N.I.A; 2010: 39). El contacto con otros niños, el juego, y el aprendizaje a través de la experiencia práctica del contacto con su entorno es parte fundamental en este momento de la vida, donde se comienza a aprender pautas de comportamiento, conductas y formas de comunicación tales como el lenguaje.

- C. La relación entre el rechazo social de los otros y el fracaso escolar: un estudio de los factores psicosociales que contribuyen al bajo rendimiento académico y al mal ajuste social y laboral en las personas víctimas de estigmatización social

El objetivo principal de este proyecto es el desarrollo de estrategias concretas de intervención y la elaboración de documentos de orientación a padres y profesores encaminados a reducir el riesgo de que las personas con una identidad social devaluada

vean negativamente afectado su rendimiento académico y su ajuste social al entorno escolar.

Para ello se investigó la relación existente entre el estigma social y el bajo rendimiento académico observado en niños, niñas y jóvenes pertenecientes a colectivos que tienen alguna característica que devalúa su identidad social frente a los otros y se profundizó en las consecuencias psicológicas negativas que para la persona afectada tiene el estigma social percibido en su relación con los demás.

Con esta investigación se determinó hasta qué punto y a través de qué procesos psicológicos el estigma social provoca un mal ajuste al entorno académico y cómo esto se puede utilizar para aumentar al máximo las posibilidades futuras de ajuste social y laboral de la persona adulta.

Además del colectivo de personas con displasias óseas (“enanismo”), con quien por razones operativas de la investigación se va a desarrollar el estudio, otros colectivos que se beneficiaran directamente de los resultados y conclusiones de este proyecto son el de las personas con discapacidad física en general, el de las personas con discapacidad psíquica, las personas con enfermedades crónicas, las personas con una apariencia física muy diferente a la norma (personas obesas, por ejemplo), las personas de origen étnico minoritario, las personas con un origen social y cultural socialmente devaluado, y, en general, cualquier colectivo que sea víctima de un estigma social.

Las necesidades existentes que llevan al desarrollo del proyecto. La asociaciones canarias que agrupan a las personas con displasias osteocartilaginosas y a sus familias, PEGRAL y AFAPA, en colaboración con la Fundación ALPE-Acondroplastia, una organización sin ánimo de lucro que asiste al colectivo de personas con displasias óseas

y a sus familias de toda España, denuncian que el grado de fracaso escolar y de abandono de estudios entre los niños con este tipo de discapacidad es anormalmente elevado, no siendo estos niños menos inteligentes o capaces que los que no tienen discapacidad física. Estas observaciones van en la línea de las conclusiones de una revisión sobre el rendimiento académico y la inteligencia en personas con acondroplasia realizada para la *Agency for Healthcare Research and Quality* del Departamento de Estado de Salud y Servicios Sociales del gobierno federal de Estados Unidos (Wheeler, Balk, y Cole, 2003). En dicha revisión se recogen los resultados del trabajo de Brinkmann, Schlitt, y Zorowka (1993) que compararon el rendimiento de un grupo de niños con acondroplasia (edad media: 9 años) en pruebas de razonamiento, aritmética y comprensión verbal con el de un grupo control sin acondroplasia. Se encontró que los participantes con acondroplasia puntuaban significativamente más bajo en las tres pruebas. Respecto al nivel de inteligencia, tres estudios, el de Hecht, Thompson, Weir, et al. (1991), el de Rogers, Perry, y Rosenberg (1979) y el de Thompson, Hecht, Bohan, et al. (1999), evaluaron el cociente intelectual de un grupo de niños con acondroplasia de edades comprendidas entre los 6 meses y los 15 años. Los tres trabajos encontraron que las puntuaciones medias de inteligencia estaban dentro del rango considerado normal.

Si la inteligencia no se ve afectada por la acondroplasia, pero en cambio se observa un rendimiento académico por debajo de la norma, debemos deducir que otros factores están en la base de las dificultades académicas observadas.

Varias líneas de investigación psicológicas (por ejemplo, la línea de la necesidad de pertenencia -Baumeister y Leary, 1995; Baumeister et al., 2005; Baumeister et al., 2002; Buckley et al., 2004; Twenge et al., 2003; Twenge et al., 2002; Twenge et al., 2001- o la línea de los efectos de la estigmatización social en la víctima -Branscombe et

al., 1999; Schmitt et al., 2002; Schmitt et al., 2003-) han demostrado que uno de esos factores lo constituyen los efectos cognitivos y emocionales que desencadena el sentirse excluido, rechazado o ignorado por los otros. Cuando un niño o una niña es consciente de que tiene una característica esencial que hace que los demás no le tengan en la misma consideración o no le acepten exactamente igual que al resto para la interacción social, esa persona ve amenazada la necesidad fundamental que tiene todo ser humano de ser querido y aceptado por los demás. La amenaza a la necesidad de pertenencia desencadena una serie de procesos cognitivos y emocionales como los descritos en los trabajos enumerados más arriba difícilmente compatibles con una actividad académica exigente.

A pesar de los abundantes indicios que demuestran la importancia de los aspectos psicosociales de la relación con los Otros para el óptimo ajuste social y laboral de las víctimas de estigmatización social y la importancia de dicho ajuste para el bienestar presente y futuro de la persona, la investigación realizada en España hasta la fecha sobre este asunto es aún escasa. Tampoco se ha profundizado lo suficiente en el estudio de estos procesos en un contexto real de interacción (como, por ejemplo, el colegio, la universidad o el entorno laboral) ni con personas que sufren un estigma real. La mayoría de los estudios realizados han utilizado personas que no son víctimas reales de exclusión para investigar esta cuestión y se han realizado en contextos artificiales de investigación. La falta de investigaciones en entornos más realistas imposibilita que se puedan desarrollar protocolos y estrategias de intervención concretas y eficaces para prevenir y corregir los riesgos de exclusión social en colectivos propensos a la estigmatización social. Dichos protocolos pueden resultar fundamentales para mejorar el ajuste social y laboral de estas personas.

En nuestras sociedades existen numerosos grupos sociales con algún atributo que provoca la devaluación de su identidad social por parte de los Otros: las personas con discapacidad física o psíquica, las que tienen un aspecto físico muy diferente a la norma, las de origen étnico-racial diferente del mayoritario, o los enfermos crónicos son sólo algunos pocos ejemplos de una larga lista. En numerosos contextos, incluido la escuela, los miembros de dichos grupos tienen riesgo de ser víctimas de estigmatización social, exclusión y rechazo por parte de los miembros del grupo dominante. Este rechazo no tiene por qué ser siempre explícito. Muy a menudo es un rechazo sutil, enmascarado e incluso inconsciente para las personas que excluyen, pero que no por ello resulta inocuo para el bienestar psicológico de la víctima.

Si bien el trabajo se plantea en concreto con el colectivo de personas con displasias óseas (acondroplasia y otras formas de “enanismo”), las particularidades que se dan en dicho colectivo permiten que las conclusiones y los resultados que obtengamos sean extensibles a cualquier víctima del rechazo, la discriminación o la exclusión por parte de los otros. Por ello este trabajo se ha planteado con el fin de que beneficie a los niños y adolescentes con discapacidades físicas o psíquicas, a los que tienen enfermedades crónicas, a aquellos que sufren discriminación por su raza o su religión o, en definitiva, a cualquier persona con una identidad social devaluada, así como a sus familias y a los profesionales de la educación que trabajan con ellos.

El objetivo principal de este trabajo es estudiar, en un contexto real de interacción el aula. Y tiene como Objetivos específicos 1. Estudiar en qué medida, a partir de qué edad y de qué forma las personas con un estigma social experimentan exclusión social en el colegio y en el instituto en su relación con los compañeros y compañeras de clase.

2. Investigar si la exclusión social provoca en los niños, niñas y adolescentes con un estigma social evidente los siguientes efectos cognitivos y conductuales encontrados en el laboratorio:

- Pasividad y letargo
- Dificultadas para la autorregulación
- Dificultades para pensar en el futuro y para hacer esfuerzos que impliquen planificación a largo plazo y un retardo de las gratificaciones
- Distorsión en la percepción del paso del tiempo
- Dificultades para reflexionar sobre uno mismo y sobre las circunstancias vitales presentes y futuras (auto-percepción)

3. Investigar las consecuencias emocionales de la exclusión, en concreto para la auto-estima y el estado de ánimo.

4. Investigar hasta qué punto estos efectos, si se dan de forma especialmente elevada en las personas con un estigma social evidente, pueden relacionarse con una falta de rendimiento académico y de motivación para el estudio.

5. Analizar la posible implicación de otros factores, como diferencias en el nivel de inteligencia o las dificultades de movilidad.

6. Diseñar intervenciones, tanto individuales como grupales, y hacer recomendaciones a profesores, educadores y padres dirigidas a paliar los efectos negativos de la exclusión en el rendimiento académico.

La presente investigación se plantea en cuatro fases diferentes: fase de revisión de la literatura, fase de exploración cualitativa, fase de exploración cuantitativa y fase experimental. Fase de revisión de la literatura: el objetivo de esta fase es establecer el

estado de la cuestión y los hallazgos más relevantes en la materia realizados por otros grupos investigadores hasta la fecha. Fase de exploración cualitativa: en esta fase exploraremos la forma en la que las personas con acondroplasia experimentan su relación con los demás dentro de las aulas. Para ello se realizarán entrevistas en profundidad y grupos de discusión a partir de los cuales trataremos de identificar las claves de la relación con los compañeros y compañeras de clase desde la perspectiva de las personas con acondroplasia. Los participantes serán niños, niñas y adolescentes con acondroplasia, tanto con problemas de rendimiento académico como sin ellos.

Fase de exploración cuantitativa: en esta fase se tomarán medidas de las diferentes variables que manejamos en el modelo (rendimiento académico, nivel de inteligencia, pasividad, letargo, distorsión en la percepción del paso del tiempo, orientación al presente, capacidad de auto-percepción, capacidad auto-reguladora, estado de ánimo, autoestima, sentimiento de exclusión) así como de aquellas otras variables que a raíz de la fase de exploración cualitativa nos parezcan adecuado incluir. Con el fin de comparar los resultados en personas con y sin acondroplasia, cada vez que tomemos las medidas en una persona con acondroplasia, tomaremos las mismas medidas en algún compañero o compañera de clase que en variables sociodemográficas se asemeje lo más posible al participante con acondroplasia. De esta forma iremos constituyendo dos grupos equilibrados (el grupo acondroplasia y el grupo no-acondroplasia) a partir de los cuales poder observar la diferencia en las medidas seleccionadas en personas con y sin acondroplasia. Fase experimental: en esta fase se llevarán a cabo diferentes manipulaciones experimentales con el fin de observar si la amenaza a la necesidad de pertenencia afecta al rendimiento académico de forma más acusada en personas con acondroplasia que en personas sin ella. Será necesario para ello someter a los

participantes a una manipulación que haga saliente la amenaza a la necesidad de pertenencia. Por motivos éticos, una de nuestras mayores preocupaciones será conseguir que la manipulación sea lo suficientemente sutil como para que los participantes no sean conscientes de lo que se está manipulando. Las medidas dependientes consistirán en tareas de ejecución relacionadas con el rendimiento académico adecuadas al curso del participante así como las variables manejadas en el modelo. Se estudiará cuáles son los procesos cognitivos que median entre la amenaza a la necesidad de pertenencia y los problemas en las tareas de ejecución.

El objetivo último de este proyecto es identificar las variables y los procesos cognitivos y emocionales a través de los cuales la exclusión social que sienten las personas con una identidad social devaluada (personas discapacitadas, con enfermedades crónicas, de origen étnico minoritario, etc.) afecta negativamente a su rendimiento académico y a su motivación para seguir estudiando. Ello nos permitirá hacer recomendaciones concretas que beneficiarán a padres, profesores, tutores y terapeutas que trabajan o conviven con niños víctimas de algún estigma social encaminadas a mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de estas personas en el entorno escolar.

Los participantes directos en la investigación serán niños, niñas y adolescentes con displasias óseas. Solamente en las Islas Canarias se está en contacto a través de las asociaciones PEGRAL y AFAPA con más de treinta familias con hijos con algún tipo de displasia ósea. Si se consiguen los fondos necesarios, en el proyecto participarían directamente todas estas familias. Los resultados obtenidos en nuestra comunidad se unirían a los obtenidos en otras partes de España. En total, los participantes directos en el proyecto de toda España serán alrededor de setenta familias con niños y niñas con

acndroplasia. Los beneficiarios de los resultados del trabajo son en cambio muchos más, ya que, como se ha explicado anteriormente, la mayor parte de la conclusiones que obtengamos serán aplicables también a cualquier colectivo de personas que sufran algún tipo de estigmatización social.

Para divulgar los resultados se publicará un monográfico y manuales y protocolos de orientación e intervención para padres y profesores de personas en riesgo de exclusión social, además de varios artículos dirigidos a publicaciones científicas especializadas y de divulgación y una tesis doctoral. Los resultados y conclusiones serán también presentados en aquellos foros públicos de debate social y político que corresponda, así como en congresos científicos de educación y psicología social, tanto nacionales como internacionales.

#### D. Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro

La institución y población cuenta con características particulares y la manera en cómo se manifiesta dicho problema es variado.

Los profesores y padres de familia deben tener conocimiento de escuela general básica. Los datos analizados provienen de un trabajo como observadores participantes junto a docentes de una escuela pública Argentina para documentar cómo se perciben unos a otros diariamente, quienes comparten el espacio escolar. Nuestro interés general es estudiar las formas cotidianas en que se construye la identidad en el ámbito de la escuela mediante un enfoque combinado de la micro etnografía y la sociolingüística interaccional. El análisis evidencia que en las escuelas se desarrollan cantidad de

interacciones constructoras de identidad. Estas interacciones tienen la particularidad de estar entrelazadas en secuencias de espacios y tiempos muy veloces, incluso hasta simultáneos. Por esta característica veloz y compleja hemos caracterizado al espacio escolar como plagado de "zonas ambiguas".

Partieron de afirmando y apoyándose en trabajos de ellos y de otros autores, que en la escuela se construyen y reconstruyen en forma dinámica las identidades propia y de los demás (Díaz, 2001; Heras, 2002; Neufeld y Thisted, 1999). Respecto a esta afirmación, se considera que la identidad es un sistema de referencias materiales y simbólicas en permanente construcción. Así, lo que denominamos identidad se compone tanto de auto-identificaciones como de auto diferenciaciones (soy parte de/no soy parte de) y del impacto que las percepciones de los demás tienen en nosotros. Esta construcción tiene lugar en las relaciones sociales y, por tanto, en innumerable cantidad de espacios de la vida cotidiana. Por ello se parte también de suponer que la escuela es un lugar de conformación de identidades, en cuanto es un lugar en que muchos niños y niñas pasan un tiempo considerable de sus vidas, y es un lugar reconocido como institución que valida identidades socialmente aceptadas y legalmente sancionadas como necesarias. Como ejemplos, no es lo mismo ir que no ir a la escuela; no es lo mismo terminar que no terminar la escuela; si se va a la escuela, no es lo mismo ir calzado que ir descalzo o tener calzado roto; no es lo mismo pertenecer a una familia con un ingreso fijo que con ingresos irregulares o dependientes de programas asistenciales (Burin, Guerrero y Heras, 2004).

En el estudio presentado aquí hemos formulado preguntas de investigación orientadoras: ¿Cómo se perciben unos a otros los participantes? ¿Con respecto a qué

atributos organizan y verbalizan sus percepciones acerca de sí y de los demás?, y ¿qué significados asumen dichos atributos en las interacciones analizadas?

Para efectuar este trabajo se apoyaron en un corpus teórico documentado empíricamente: estudios desarrollados con orientación micro-etnográfica y de sociolingüística interaccional en diversos contextos educativos (Collins y Green, 1992; Floriani, 1993; Tuyay, Jennings y Dixon, 1995). En esos trabajos los resultados muestran que en las aulas se construyen identidades académicas por medio de las interacciones, tanto entre docentes y alumnos, como entre alumnos. También se evidencia que en los casos en que las formas de enseñar hacen especial hincapié en hacer explícitos los medios y códigos para participar de las actividades de aprendizaje, es posible, para los alumnos, construir identidades académicas no estereotipadas. Por el contrario, se amplían las capacidades de identificarse como alumnos que se auto perciben competentes en disciplinas escolares diversas (por ejemplo, matemáticas, lenguas, ciencias, artes). En algunos de estos casos documentados, estos conocimientos se producen en aulas donde se usan dos lenguas (por ejemplo, en clases bilingües español-inglés).

A partir de ese marco teórico, pero no solamente desde el aspecto académico, Fránquiz (1999) ha analizado los intercambios entre niños de orígenes socioculturales y religiosos diferentes para concluir que ciertas dinámicas de interacción, presentes en los momentos concretos de actividades de aula, permiten conocer la identidad propia. En contextos académicos en donde los maestros permiten espacios de reflexión y configuraciones de intercambios tales que los niños y niñas tengan elementos para profundizar sobre la cultura propia y la de los demás, incluso se producen

cuestionamientos y preguntas acerca de las relaciones interculturales, tanto presentes como históricas.

Por su parte, una de las autoras del presente texto ha analizado situaciones educativas acerca de la conformación de la identidad tomando en cuenta aspectos académicos y no académicos (Heras y Craviotto, 2001; Craviotto, Heras y Espíndola, 1999). Estos análisis muestran que se consideran las identidades propias y las ajenas al interactuar (Heras, 1999) y que se construyen con estas percepciones modos concretos de participar en situaciones educativas (tanto aulas escolares como en educación para adultos o encuentros con familias). Las percepciones sobre sí y sobre otros se expresan en mecanismos interactivos concretos; este tipo de análisis ha identificado e interpretado cuáles son dichos mecanismos y para qué los usan los participantes: por ejemplo, para posicionarse como hablantes bilingües (español–inglés) o, por lo contrario, aun siendo bilingües, para posicionarse como preferentemente monolingües angloparlantes y mostrar competencia en su desempeño en esta lengua no materna en ciertos contextos educativos.

Otros estudios analizan la percepción de la diferencia étnico–lingüístico–cultural en escuelas donde los docentes difieren en sus orígenes culturales, de los de sus estudiantes, especialmente con comunidades que incluyen a miembros de pueblos originarios en Argentina (puede verse, por ejemplo, Díaz (2001); Sagastizábal (2000), entre otros).

En estudios recientes, algunos sociolingüistas (por ejemplo, Cook Gumperz y Gumperz, s/d) han indagado más específicamente acerca de cómo las posiciones y

posicionamientos de interacción están, además, influidos por capas de contexto histórico–sociales y políticas acerca de las identidades de los participantes. Por su parte, Heras (2005) muestra cómo en el noroeste argentino existe una variedad de interacciones de tinte peyorativo que transcurren entre personas que se auto perciben como étnica y socioeconómicamente distintas, día a día, cara a cara. Estos análisis permiten sostener que la percepción de la diferencia, y por tanto, la construcción de identidades, se estructura alrededor de tramas de poder histórica y sociopolíticamente construidas. Por ejemplo, el color de piel y la clase social (percibida en formas de hablar y vestir) son marcadores de poder que se actualizan en interacciones breves y rápidas, y que remiten a cuestiones que no se verbalizan pero que están presentes (como por ejemplo que "blanco es mejor que mestizo", que "urbano es mejor que rural", que "ser del Valle es mejor que ser de la montaña (quebradeño o puneño)", etcétera).

Otros referentes teóricos complementan nuestro enfoque: Goffman (1959; 1963) nos ha mostrado de qué modo las interacciones generan influencias recíprocas entre los participantes. También sus análisis permiten entender que, según las lecturas que se realizan de lo que sucede en interacción, los participantes desarrollan sus *performances* interactivas: se sitúan en el contexto dado de acuerdo a cómo perciben a los otros y a cómo suponen que los demás los perciben a ellos.

Con esta perspectiva, Goffman ha abordado el concepto de estigma poniendo énfasis en analizar los medios específicos en que se establecen, socialmente, formas de categorizar a las personas (por ejemplo, codificaciones institucionales, medios interactivos corporales, o de uso de códigos, categorizaciones y lenguaje, etc.). Según Goffman, a medida que el tejido social construye categorías, su uso establece

"normalidades" y "anormalidades" (estigma) y éstas se toman como formas corrientes, naturales de percibir (y ser percibido), y por tanto de ser en ese contexto y situación. Este marco puede aplicarse al contexto escolar para interpretar las situaciones micro sociales que ocurren allí diariamente. Por ejemplo, es común que los docentes utilicen categorías para clasificar a sus alumnos, tanto frente a ellos como cuando ellos no están presentes. Estas categorías funcionan como un tejido donde se ubica a los alumnos en referencia a parámetros "normales" y "no normales" e influyen considerablemente en las interacciones del aula. Es importante señalar que este marco funciona para interpretar las interacciones de los alumnos entre sí y de ellos con respecto a los docentes, ya que también los alumnos se orientan a partir de categorías (lo "normal y anormal" considerado para docentes y alumnos) y contribuyen a producir y reforzar estas clasificaciones, o bien generan intentos de resistencia y modificación.

Nuestro marco de generación y análisis de datos se construye sobre los estudios y referentes teóricos mencionados. Partimos entonces de afirmar que los participantes en el espacio escolar desarrollan su vida cotidiana en las aulas y espacios escolares (patio, entrada y salida de la escuela, salidas de campo, etc.) tomando en cuenta quiénes son —según sus autopercepciones y quiénes son los demás —según las autopercepciones de los demás pero también según las percepciones de los otros—. Estos procesos interactivos pueden analizarse tomando en cuenta que transcurren en dos dimensiones, percibidas y actuadas en forma simultánea por los participantes: la posición y el posicionamiento de interacción. La primera se refiere a la posición institucionalmente sancionada (p. ej., alumnos, docentes, directivos, ayudantes de aula, docentes especiales, familias, etc.) y el posicionamiento de interacción se refiere a cómo toman cuerpo, en

situaciones concretas, esas posiciones. Por ejemplo, en formas específicas de ser alumnos, docentes, directivos, familias, etc. Identificar que los participantes del espacio escolar se relacionan y perciben entre sí mediante estas dos dimensiones simultáneamente nos permite enfocarnos en los intercambios y tomar en cuenta que los actores sociales no actúan solamente como "docentes" o como "alumnos", sino como docentes o alumnos que están en ciertos contextos y situaciones, y que permanentemente se recuerdan entre sí que están allí siendo percibidos de maneras específicas. A partir de cómo tome cuerpo este juego de posición y posicionamiento se irán construyendo modos de actuar y de percibir con menor o mayor movilidad interaccional entre los participantes (por ejemplo, con respecto a la percepción de la identidad, modos más cercanos a los prejuicios o estereotipos, o modos más flexibles).

#### **4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

##### **4.1 EL ESTIGMA COMO FENÓMENO SOCIAL**

Causas de la problemática:

En el municipio de Buenaventura, en el Colegio Mundo de Dani se ha detectado e investigado a cerca de la incidencia que tiene la estigmatización social en el infante como agente desencadenante de conductas inapropiadas en el contexto escolar.

**Causando esto la existencia de un grupo de estudiantes estigmatizados, que en ocasiones son rechazados por sus compañeros, debido a su comportamiento negativo en la interacción.**

En este proceso de estigmatización, también existen unos **agentes estigmatizadores, quienes se refieren** en muchas ocasiones de **forma negativa y discriminativa hacia los estigmatizados reprochando continuamente sus acciones.**

Dicha discriminación y reproche de los estigmatizadores, genera en los **estigmatizados distancia y agresividad en el proceso de enseñanza aprendizaje.**

Provocando a su vez en los estigmatizados **conductas negativas intencionales** con sus compañeros debido al estigma y su fuerza de imposición por la necesidad de proteger su identidad social y personal, ya que constantemente se sienten agredidos.

**Esta condición es cada vez más fuerte, debido a que no es solo impuesta por los compañeros de clases, sino también por los docentes y directivos de la institución** son partícipes de esta condición que altera la conducta en el escenario escolar, causando **impotencia en el estigmatizado** por su condición, **manifestándolo a través del llanto y el aislamiento.**

## **4.2 POSIBLES CONSECUENCIAS**

Las consecuencias que se pueden desencadenar este proceso de estigmatización, si no se establece un proceso de intervención psicológico posterior a la investigación desarrollada pueden ser graves, entre esas están:

**¿Puede que la desacreditación influya directamente en la identidad social y personal del estigmatizado?** Teniendo en cuenta que cada vez se desacredita más la identidad de los infantes y se alteran los procesos de subjetivación de forma negativa.

Generando espacios y situaciones en los que es posible que **¿La estigmatización pueda desencadenar altos grados de agresividad en el contexto escolar?** y **¿La desacreditación de la identidad personal y social genera dificultades en la interacción del estigmatizado?** Debido que todas las personas reaccionan al sentirse agredidos ya sea física, verbal o emocionalmente utilizando un mecanismo de defensa.

Esta condición que no es innata en ningún ser humano si no que es impuesta por la sociedad en los procesos de socialización, en este caso en las aulas escolares, se puede llegar a pensar que **¿La estigmatización por imposición traería como factor alterno, inconformidad y deserción de los estigmatizados en el contexto educativo?**

Considerando este como un factor de alto riesgo, debido a que la educación es un derecho primordial en los niños y niñas de Colombia, y que la estigmatización es un factor adverso que puede desencadenar fobias, fijaciones y traumas en el estigmatizado y en el peor de los casos la deserción y el abandono escolar.

Por consiguiente se puede establecer como otra posible consecuencia según el desarrollo de esta investigación. **¿El estigma puede aumentar su fuerza en los procesos de socialización del individuo?**, debido a que cada vez más se unen o aumenta el número de estigmatizadores en el contexto investigado, y a su vez se puede decir que **¿Al estigmatizar a los individuos pertenecientes a un grupo se puede desarrollar**

**negativamente la profecía auto cumplida (Robert K. Merton)?** Donde los estigmatizados debido a su condición terminan haciendo todo aquello que expresan los estigmatizadores, abatidos por la fuerza que tiene el estigma.

### 4.3 PROPUESTA DE LECTURA DESDE EL INTERACCIONISMO

#### SIMBOLICO

#### I CAPITULO

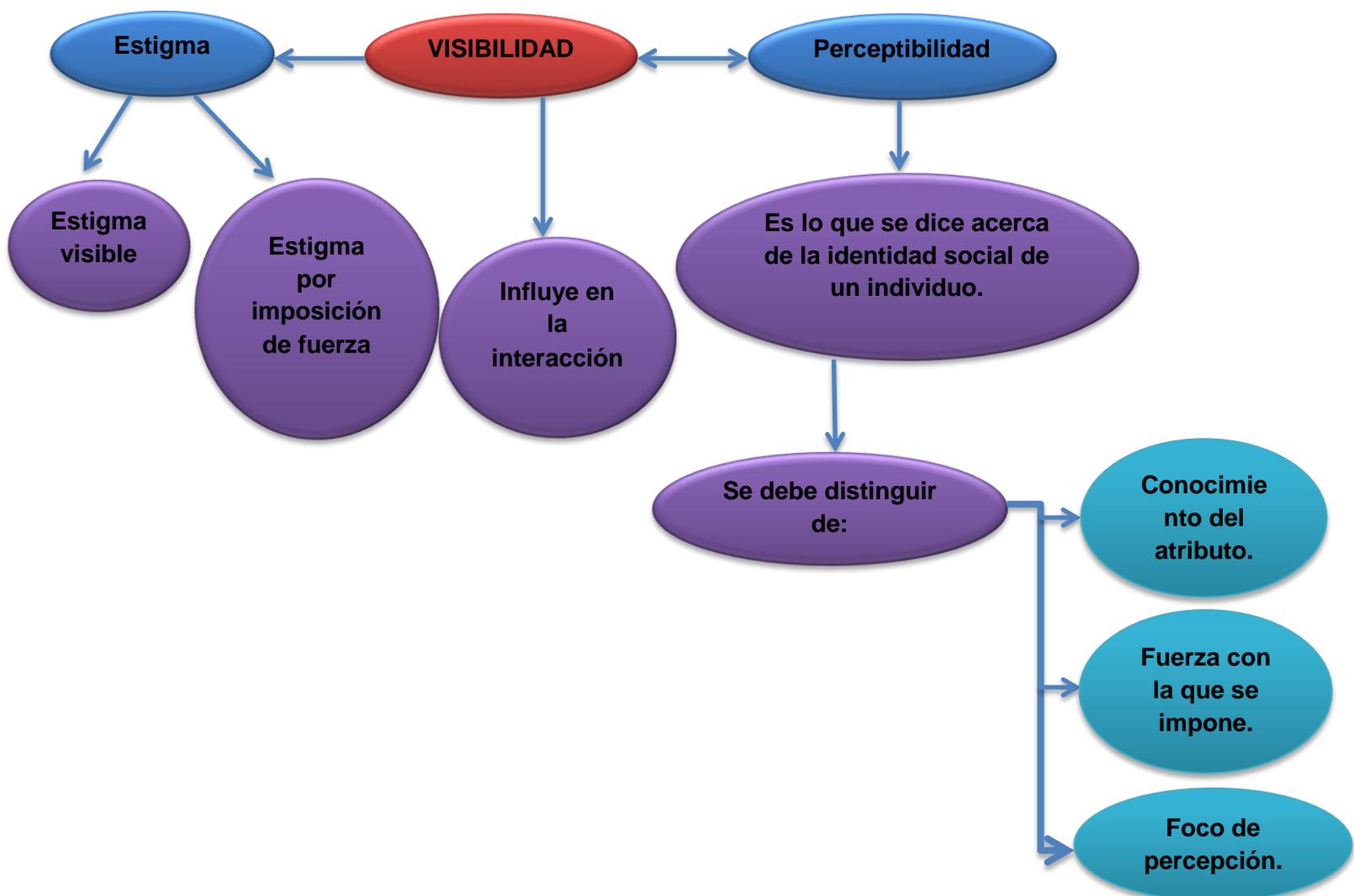
##### Visibilidad.

La visibilidad es un factor decisivo al hablar de la identidad social de un individuo estigmatizado, en la que juega un papel muy importante todas aquellas personas que lo rodean.

El termino visibilidad hace referencia a todo lo que las personas piensan del estigmatizado, mas no lo que él es o transmite, en su diaria interacción. Este término es quizás el más adecuado como menciona Goffman, porque es a través del sentido de la vista, donde percibimos con mayor frecuencia el estigma ajeno.

Cabe resaltar que en primer lugar, la visibilidad se debe distinguir de su conocimiento, es decir cuando el individuo posee un estigma muy visible, el simple contacto con lo demás dará a conocer su estigma. Pero el conocimiento que tienen los demás dependerá de otro factor además de la visibilidad corriente, a saber que conozcan o no previamente al estigmatizado, conocimiento que puede basarse en rumores o en un contacto anterior el cual su estigma sea visible.

En segundo lugar, la visibilidad se debe distinguir de uno de los elementos que le sirvieron de base, entendiéndolo así su imposición por la fuerza y en tercer lugar es necesario separar la visibilidad de un estigma, de ciertas posibilidades de lo que puede determinarse como el foco de percepción.



De la anterior grafica se observa la visibilidad como factor fundamental e influyente en la interacción del individuo estigmatizado que encuentra relación entre lo que se denomina como perceptibilidad entendida como aquello que se dice acerca de la identidad social de un individuo, la cual debe ser distinguida de tres factores que son:

1. Conocimiento del atributo.
2. La fuerza con la que se impone.

### 3. Foco de percepción.

Además como es evidente en el mapa conceptual, el estigma parte de la visibilidad, siendo está definida como aquello que los demás piensan del individuo, mas no lo que es o transmite y encontramos dos clases de estigma, el que se da por imposición y el estigma visible.

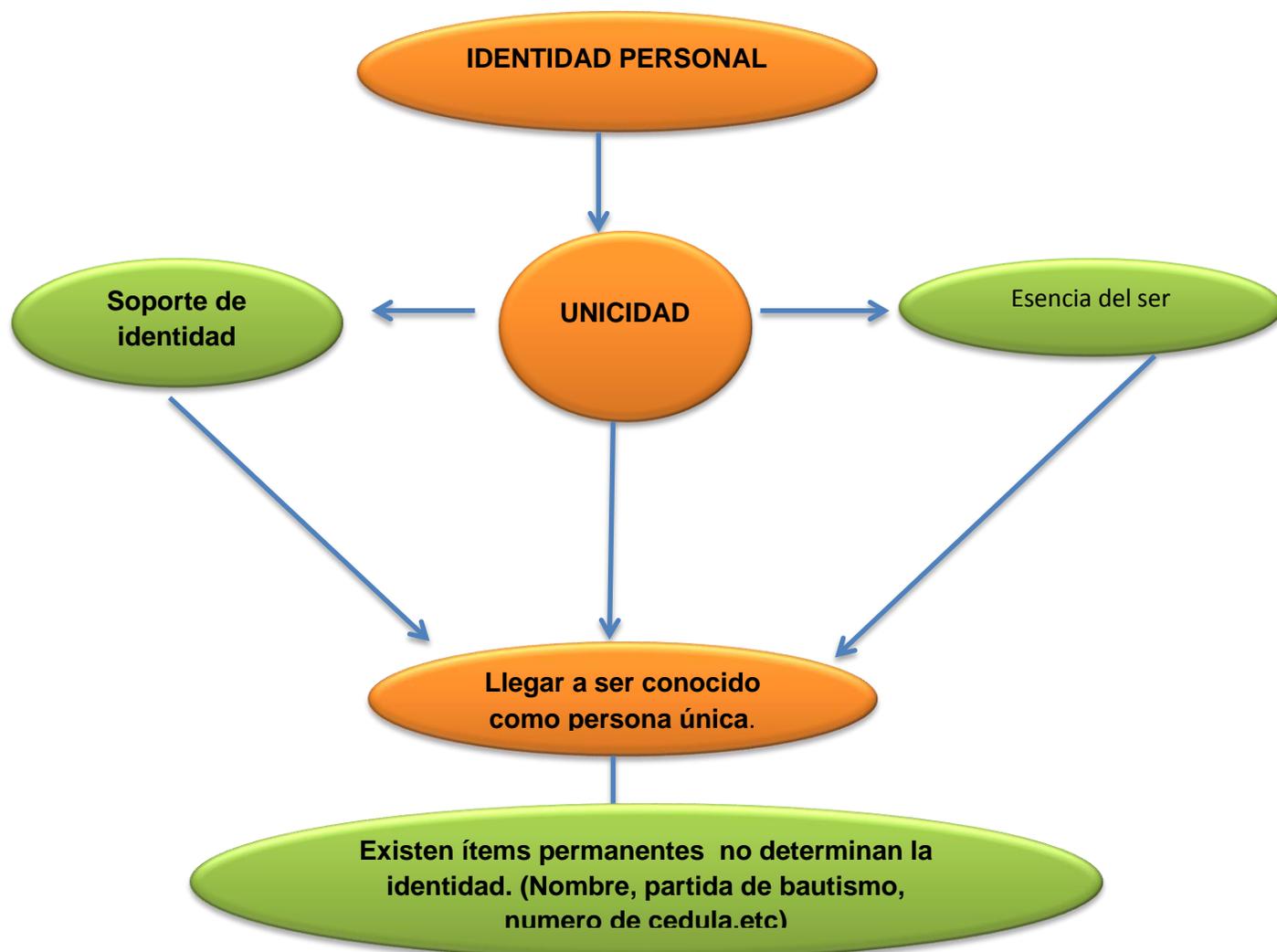
## II CAPITULO

### Identidad personal.

La identidad personal es aquella, en la que cada persona llega a ser conocido por los demás como persona única dentro de un grupo, desempeñando un rol estructurado y estandarizado en la organización social, precisamente a causa de la unicidad.

Se entiende entonces por identidad personal, las marcas positivas o soportes de la identidad, y la combinación adherida al individuo, por medio de esos soportes de su identidad.

Esta se relaciona con el supuesto, de que el individuo puede diferenciarse de todos los demás y alrededor de esto se entrelazan los hechos sociales de una historia continua que se adhieren a los hechos biográficos.



Del anterior mapa se deduce que, La identidad personal es centrada en la unicidad, en la necesidad que tiene el individuo de ser y sentirse como persona única dentro del grupo, entendiendo así la unicidad como soporte de la identidad y la esencia del ser lo que en realidad, hace único e irrepetible al individuo.

Cabe resaltar que existen ítems permanentes que no determinan la identidad personal del ser como el nombre, cedula, partida de bautismo, etc.

### III CAPITULO

#### Encubrimiento.

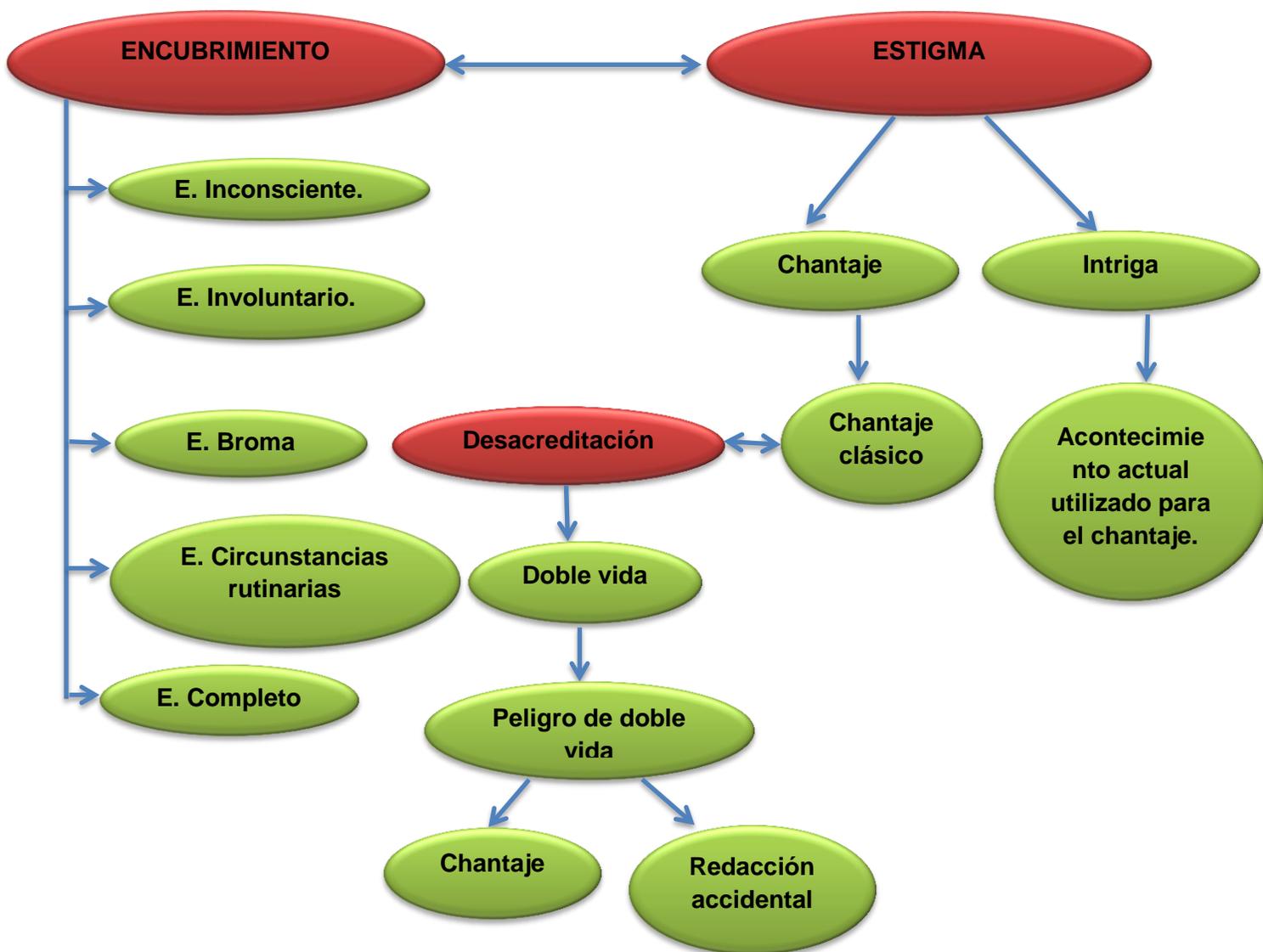
El encubrimiento se da cuando el estigma es sutilmente visible y conocido por la persona que lo posee, la cual mantiene en secreto ante los demás, con el objetivo de no ser descubierto por aquellos que pueden identificarlos y afectar su identidad social y personal.

El individuo, busca siempre una estabilidad social y emocional en la que a causa del encubrimiento oculta algún suceso o situación desacreditarle en el pasado o en el presente, dicha posición puede variar por la cantidad de personas que están en el suceso, cuando más numerosas sean las personas que conocen el estigma o secreto, más traicionero e incómoda es la situación, desprendiendo de esta situación los diferentes clase de estigma, que menciona Goffman en su obra estigma de al identidad deteriorada, estos son el chantaje y la intriga los cuales pueden, desacreditar fácilmente la identidad social de un individuo.

Por otra parte Goffman menciona que el estigma y el encubrimiento como dos factores que van relacionados al hablar de la identidad social y personal del individuo; en el encubrimiento encontramos los siguientes referentes:

- a. Encubrimiento inconsciente; el cual el individuo no puede descubrir jamás.
- b. Encubrimiento voluntario; aquel que el sujeto advierte por sorpresa en la mitad de algún proceso.

- c. Encubrimiento por broma; aquel que se da durante momentos no rutinarios de la vida social.
- d. Encubrimiento en circunstancias rutinarias de la vida cotidiana.
- e. Encubrimiento completo; aquel que abarca todos las áreas de la vida donde el secreto es conocido únicamente por la persona que lo oculta.



Del cuadro anterior se infiere que el encubrimiento y tiene una profunda relación con el estigma, ya que el individuo trata de esconderlo al máximo para no ser desacreditado socialmente, este encubrimiento se da de cinco formas diferentes según Goffman; encubrimiento inconsciente, encubrimiento voluntario, encubrimiento por broma, encubrimiento en circunstancias rutinarias, encubrimiento incompleto.

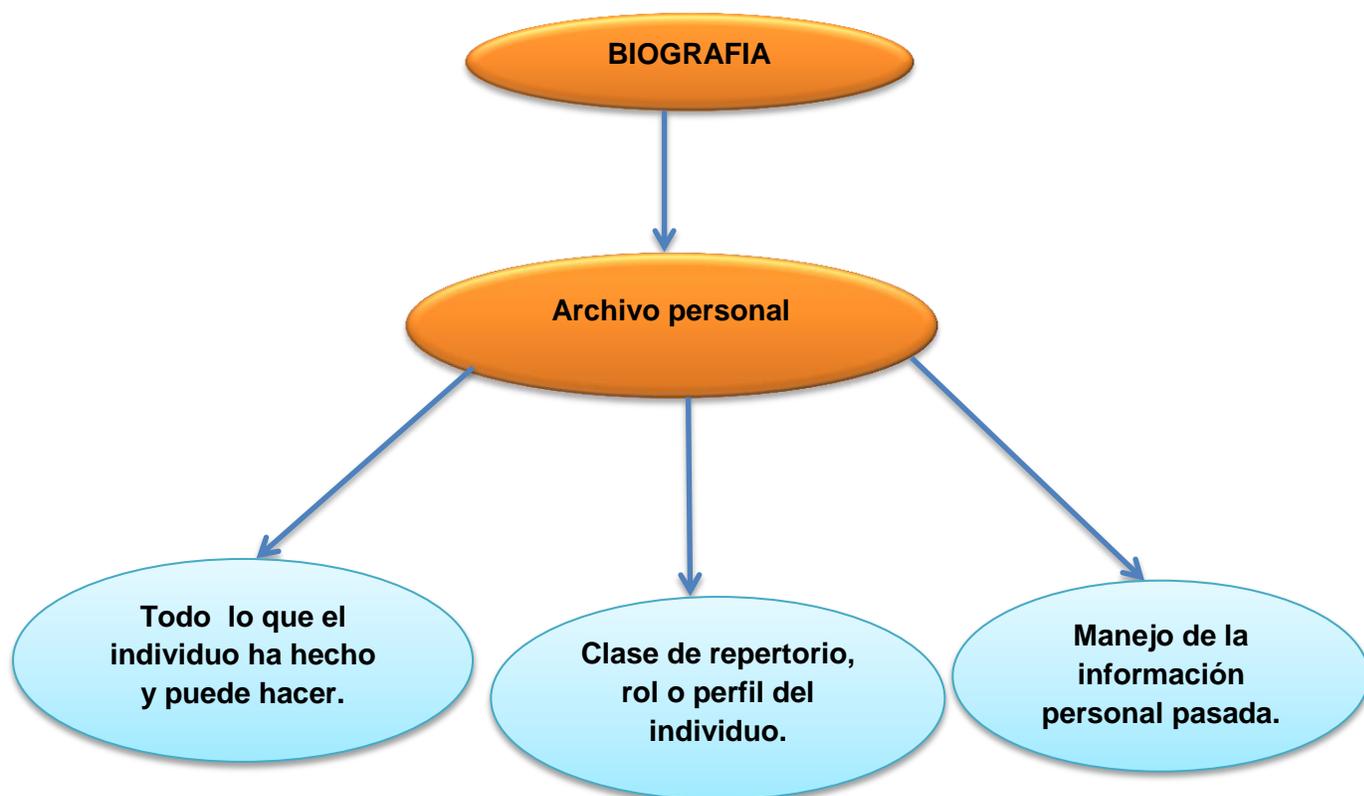
También se hace evidente en el mapa conceptual dos clases de estigma, en primer lugar está el chantaje por intriga y en segundo lugar el chantaje clásico el cual es el más peligroso de todos, porque desencadena situaciones como la desacreditación y la doble vida en el estigmatizado.

#### **IV CAPITULO**

##### **Biografía.**

Se entiende por biografía todo lo que el individuo puede hacer y ha hecho a lo largo de su vida, este consiste en toda la información existente en su archivo personal, el cual va ligado con su identidad social y personal. Ya que por ser un individuo está en permanente contacto con la sociedad y es agente permanente activo de la misma.

Un factor muy importante en la biografía del individuo son los diferentes roles que ha desempeñado a lo largo de su interacción y el manejo que le ha dado a la información.



Teniendo en cuenta la teoría desarrollada por la tesista en los capítulos anteriores basada en una de las obras de GOFFMAN titulada estigma de la identidad deteriorada, en la que se enuncia una a una las características más relevantes de esta investigación, en

la que se establecen las categorías de este proceso, enunciada por capítulos para iniciar el proceso investigativo y dar respuesta a muchas hipótesis, se extraen unos mapas conceptuales que dan una organización jerárquica a cada uno de los capítulos de la investigación, representando la importancia y el orden en que se desarrolló el proceso.

Por lo anterior se ha tomado el estigma como el centro de desarrollo de esta tesis, la cual es complementada y sustentada por los capítulos anteriores, en primer lugar se debe resaltar el estigma como un factor que puede dañar o desacreditar la identidad personal y social del infante, atrofiando el proceso de unicidad, en el que el individuo tiene la necesidad de ser y sentirse como persona única dentro de un grupo positivamente, en el que pueda desarrollar sus habilidades.

En esta investigación se hace evidente que este proceso se distorsiona por el estigma y su fuerza de atributo, que parte de la visibilidad, en el que juega un papel fundamental, todas aquellas personas que influyen en el proceso de socialización de los estigmatizados dentro del contexto escolar; es decir, que este hace referencia solamente a lo que los agentes estigmatizadores piensan sobre la población afectada (estigmatizados) y no le dan lugar a lo que en realidad ellos (estigmatizados) son o transmiten, desacreditando así cada vez más su identidad social y personal, en el que los procesos de subjetivación de los estigmatizados comienzan a alterarse, debido a que no tienen una noción clara de lo que proyectan debido a que ellos transmiten algo muy diferente a lo que los demás perciben generando confusiones y conflictos internos que son exteriorizados a través de conductas agresivas intencionales en el aula de clases durante el proceso escolar.

Además cabe resaltar que al hablar de estigma y detectar la población estigmatizada, se da lugar al encubrimiento, que la niña o niño afectado, por esta condición investigada, emplea para estabilizarse social y emocionalmente dejando claro para el investigador que oculta algún suceso o situación desacreditable, como se evidencia en el análisis de las entrevistas realizadas como técnica de recolección de la información en este proceso investigativo, por lo anterior encontramos diferentes clases de encubrimientos empleados por la población afectada como lo es el encubrimiento voluntario y el encubrimiento en circunstancias de la vida cotidiana, los cuales son espontáneos en este proceso donde el infante afectado inconscientemente oculta y a su vez deja ver que existe alguna situación incómoda que lo afecta socialmente.

Debido a la problemática que se observa en el desarrollo de esta tesis, se puede decir que el estigma es un factor que está perjudicando a algunos estudiantes de la institución focalizada, trayendo consigo conductas inadecuadas como factor desencadenante a la necesidad de proteger su identidad social y eliminar del contexto escolar esas situaciones desacreditables que impiden al estudiante estigmatizado desarrollar su máximo potencial al interior del contexto educativo, sintiéndose en muchos casos abatidos, dando lugar a someterse al mismo estigma y apoderándose de esa condición la que puede traer consecuencias graves, en la biografía infante estigmatizado, quien ve el contexto escolar como un lugar rutinario que lo obliga modificar su conducta de forma negativa por la imposición del estigma y la fuera del mismo.

Debido a esta problemática, el interés por escudriñar esta situación y aportar a la psicología una óptica diferente de estudiar los contextos escolares, se ha establecido la siguiente pregunta de investigación, se busca responder a lo largo del proceso

investigativo sustentándola desde la teoría del interaccionismo simbólico de Goffman.

**¿Cómo es afectada la identidad social y personal, en los niños estigmatizados que hacen parte del grado segundo del colegio Mundo de Dani del municipio de Buenaventura?**

## 5. OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar la incidencia que tiene la estigmatización en el comportamiento de los estudiantes del grado segundo del colegio el Mundo de Dani del municipio de Buenaventura.

Objetivos específicos:

- A. Enunciar teorías que expongan la relación existente entre interacción y estigma.
- B. Explicar cómo es afectada la identidad social y personal a causa del estigma.
- C. Identificar en el grado segundo, los estudiantes afectados por el estigma y los procesos de subjetivación elaborados a causa del mismo.

## 6. MARCO CONCEPTUAL

### 6.1 PSICOLOGIA SOCIAL

#### Psicología social

La psicología social es el estudio científico de cómo los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas son influenciados por la presencia real, imaginada o implicada de otras personas Allport, G. W. (1985). The historical background of social psychology. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), The handbook of social psychology. New York: McGraw Hill. Es una de las cuatro ramas fundamentales de la psicología, así como una de las ramas clásicas de la sociología. Sus orígenes se remontan a 1879 con la aparición de la *Völkerpsychologie* o Psicología de los pueblos, desarrollada por Wilhelm Wundt y que actualmente es una de las especialidades de estudio, focalizando el individuo en la sociedad y la incidencia de esta en el individuo ya que lo humano y lo social están estrechamente relacionados y se complementan mutuamente.

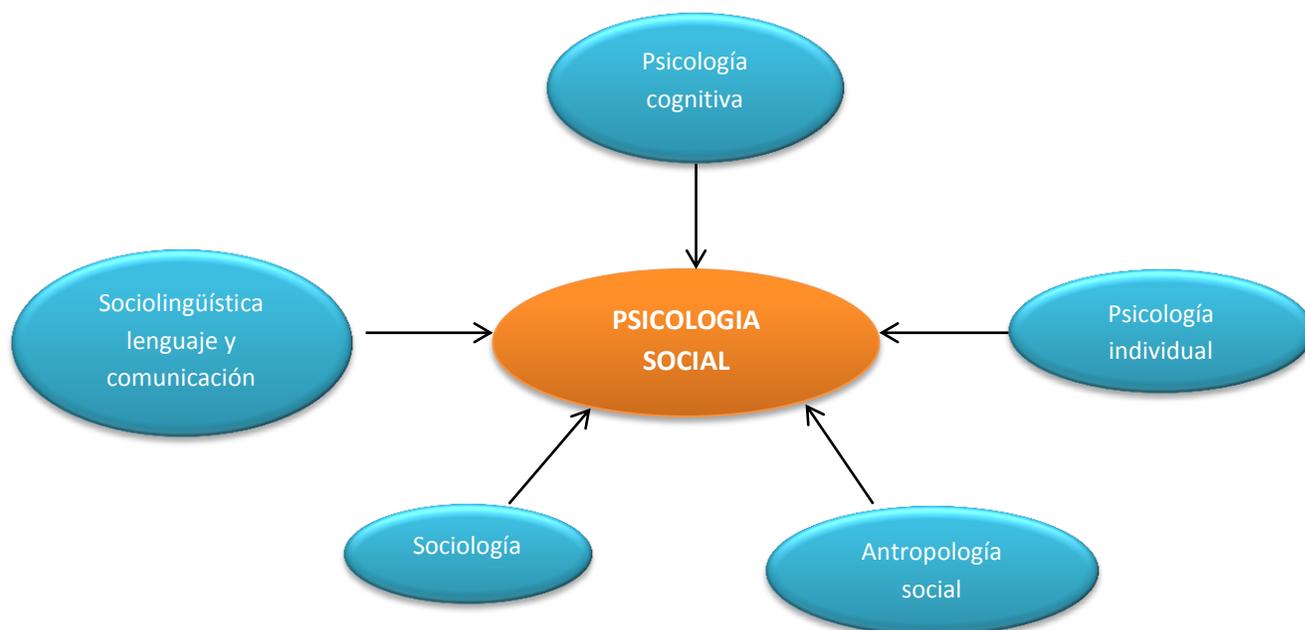
Lo que hace social a la psicología social es que trata en la manera como la gente es afectada por la presencia física de otras personas o su presencia imaginada o incluso su presencia implícita. Esta última influencia es más compleja y considera el carácter social fundamental en nuestras experiencias como seres humanos.

La psicología social tiene conceptos como la disonancia, la actitud, la categorización y la identidad para explicar los fenómenos psicológicos sociales. Los psicólogos sociales elaboran teorías a partir de datos o teorías previas.

La psicología social se encuentra en una intersección de una serie de disciplinas y subdisciplinas relacionadas es una subdisciplina de la psicología general, y por tanto se ocupa de explicar la conducta humana en términos de procesos que se producen dentro del cerebro humano. Difiere de la psicología individual que busca explicar el comportamiento social. Gran parte de la psicología social analiza la interacción cara a cara entre individuos o entre miembros de grupos, mientras que la psicología general estudia las reacciones de la gente a estímulos que no necesariamente tienen que ser sociales.

La psicología social ha recibido influencias de la psicología cognitiva y ha intentado implementar sus métodos y conceptos para explicar una amplia variedad de comportamientos sociales.

El sitio que ocupa la psicología social en la intersección de dos disciplinas forma parte de su atractivo intelectual y práctico. Sin embargo es una causa de un intenso debate acerca de que representa con precisión la psicología social como disciplina científica definida.



## 6.2 ENFOQUE SISTEMICO

Este enfoque aparece en la segunda mitad del siglo XX dando un gran salto de nivel lógico en el pensamiento humano, por descubrir una forma diferente de mirar la realidad y de comprender al ser humano como sistema y dentro de un sistema. Para comprender dicho enfoque psicológico hay que olvidarse de lo que ya se sabe y abandonar la manera automatizada de pensar. Mirando desde otro sitio suponiendo cambiar de lugar, suspendiendo las viejas acomodaciones de la mente, olvidar la lectura lineal causa-efecto y muchos de los condicionamientos del lenguaje, ya que el ser se estudia de una forma amplia y diferente, en el que juega un papel muy importante el medio.

Este enfoque surge de la síntesis de diferentes campos de investigación tales como; La teoría general de los sistemas de **Ludwig von Bertalanffy**, 1962-1968, los

*El estigma y la interacción social de niños en edad escolar*  
*Universidad Nacional Abierta y a Distancia*

estudios del equipo de Palo Alto (california) liderado por **Gregory Batenson** en 1949, La teoría de Juegos de **Von Neumann y Morgenstern** en 1944, La teoría de la información de **Shannon y Weaver** en 1949, La teoría de los Tipos Lógicos de **Whitehead y Russell**, 1910, La cibernética de Nobert Wiener, 1948 y Heinz Von Forster, la teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick, 1974 por ultimo los estudios en terapia familiar.

Este enfoque se caracteriza por:

- Su unidad de análisis es el sistema, no solo el individuo.
- Modifica en ángulo de observación de la realidad.
- Pasa de la óptica lineal al modelo circular.
- Pasa del mecanicismo a lo holístico.

La teoría general de los sistemas plantean que un sistema es un conjunto de elementos en interacción dinámica en el que el estado de cada elemento está determinado por el estado de cada uno de los demás que lo conforman, de esta manera un sistema puede ser cerrado (cuando no intercambia información con su entorno) o abierto (cuando intercambia información con su entorno, por lo que es modificado y a la vez modifica a ese mismo contexto).

Según la teoría general de los sistemas cualquier cambio en un miembro del sistema afectará a los demás, de esta manera se piensa en la “totalidad”, y no en “sumatividad”, porque las pautas de funcionamiento del sistema no son reducibles a la suma de sus

elementos constituyentes. En este sentido a un mismo efecto pueden responder distintas causas, y esto se da porque hay una permanente circularidad e interconexión entre los miembros de un sistema.

La otra gran fuente teórica que sirve como base para la sustentación de la teoría de los sistemas es **la cibernética**. El concepto de “Feedback”, determina que cualquier conducta de un miembro de un sistema se transforma en información para los demás. En este sentido se habla entonces de feedback positivo o negativo, según que las acciones favorezcan o tiendan a corregir acciones. La cibernética toma el concepto de “Homeostasis”, según el cual a partir del feedback se tiende al mantenimiento de la organización del sistema.

### 6.3 TEORÍA DE LA INTERACCIÓN SIMBÓLICA

Interaccionismo simbólico (Ervinig Goffman, Herbert mead, Herbert Blumer)

El interaccionismo simbólico, es un enfoque que estudia la vida de los grupos y el comportamiento de las personas, que concibe lo social como el marco de la interacción simbólica entre individuos, viendo la comunicación como el proceso social, a través del cual se constituyen los grupos y los individuos.

El interaccionismo simbólico además es una corriente del pensamiento relacionada con la antropología y la psicología social que busca comprender la sociedad

a través de la comunicación y la simbolización que en ella existe, ya que esta se conoce como una producción de sentido dentro de un universo simbólico determinado (escenario – fachada).

En el desarrollo de esta corriente encontramos tres grandes e importantes representantes que acuñen el término de interaccionismo simbólico en diferentes tiempos, pero con el objetivo de estudiar y entender las personas a través de la comunicación y sus escenarios estos son:

**George Herbert Mead**, el cual es conocido como el maestro del interaccionismo simbólico, quien plantea “que la persona se forma socialmente al momento que logra observarse a sí mismo como un objeto”, es decir, cuando logra un pensamiento reflexivo sobre sí mismo.

El segundo de los representantes de esta corriente es **Herbert Blumer**, quien acuñó el término de interaccionismo simbólico en 1938 con tres premisas, en las cuales fundamenta su aporte o planteamiento.

1. “las conductas de los individuos están sujetas al significado de los objetos o su modo de vida”, es decir, las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otros, a partir del significado que los objetos y las personas tienen para ellos.
2. “Lo que signifiquen las cosas para el sujeto tienen su interacción social con otros actores de su entorno”, porque los significados son producto de la interacción social y la comunicación, por tanto esta se convierte en esencial en la constitución del individuo.

3. “Los significados dependen de la experiencia social del sujeto”, por ejemplo, Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados de los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos.

Con estas premisas Blumer establece un nexo entre los conceptos del “self” y estructura social a las que a las que relacionaba como partes inseparables de la realidad social.

Por ultimo tenemos a **Erving Goffman** quien estudia los ritos de la interacción comunicativa que aprendemos y ponemos en juego en nuestra cotidianidad, planteando así como parte fundamental en su discurso la influencia del escenario y fachada en la interacción social del ser, ya que este menciona aspectos muy importantes que influyen en el estudio del comportamiento del individuo en un grupo, como son mencionados en su obra titulada “ESTIGMA identidad deteriorada”.

1. La identidad social.
2. Identidad personal.
3. Control de la información e identidad.
4. Desacreditado – desacreditable.
5. Visibilidad.
6. Biografía.
7. Encubrimiento.
8. Estigma.

### 6.1.3 EL SUJETO ESTIGMATIZADO

#### A. Estigma social

La sociedad establece medios para categorizar a las personas y también los atributos que se consideran corrientes y naturales en los miembros de esas categorías. Esto permite que ante un extraño podamos prever por las primeras apariencias en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir su “identidad social”.

El término estigma es utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador. Sin embargo lo importante es tener en cuenta las relaciones ya que un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro, según sea el contexto. El estigma conlleva una doble perspectiva: la de los desacreditados cuya calidad de diferente es conocida o resulta evidente en el acto (señales en el cuerpo o minusvalías o deficiencias) y la de los desacreditables cuya diferencia no es conocida ni inmediatamente perceptible.

Goffman habla de tres tipos de estigmas: las deformaciones físicas; los defectos del carácter que se perciben como falta de voluntad, pasiones antinaturales, deshonestidad, etc., que se refieren a enfermedades mentales, adicciones, homosexualidad, desempleo; estigmas tribales de raza, nación, religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar a los miembros de una familia.

En todos los casos se encuentran los mismos rasgos sociológicos: un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él

cuando lo encontramos. Posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto. Goffman llama normales a aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares, de lo que se espera de ellos.

Los normales consideran que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana y en función de eso practican diversos tipos de discriminación: “construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona”.

Además, el individuo estigmatizado tiende a sostener las mismas creencias que los normales y esto es un hecho fundamental. La sensación de ser una persona normal, un individuo que merece una oportunidad justa puede ser uno de sus más profundos sentimientos acerca de su identidad. Pero a pesar de ello es posible que perciba que los otros no lo aceptan realmente ni están dispuestos a establecer contacto con él en igualdad de condiciones. Las pautas que ha incorporado a nivel social lo habilitan para mantenerse alerta frente a lo que los demás consideran su defecto y esto le lleva a aceptar que está muy lejos de ser como en realidad debería. La vergüenza se convierte en una posibilidad y es probable que el individuo pueda llegar a odiarse y denigrarse a sí mismo cuando está solo frente al espejo.

El rasgo central de la situación vital del individuo estigmatizado está referido a lo que se llama “aceptación”. Las personas con las que se relaciona no le brindan el respeto y la consideración que espera. Esto le puede llevar a tratar de corregir el motivo de su deficiencia por ejemplo a través de la cirugía plástica. Cuando esa reparación es posible a menudo el resultado consiste no en la adquisición de un status normal sino en

la transformación del yo, de alguien que tenía un defecto a alguien que ha conseguido superar un defecto. Goffman señala la victimización que puede resultar de esta vía al caer en manos de estafadores que venden cualquier medio para corregir su problema y revela hasta qué extremos está dispuestas a llegar las personas estigmatizadas y por tanto, lo doloroso de la situación que conduce a tales extremos.

El individuo estigmatizado puede también intentar corregir su condición de forma indirecta dedicando un enorme esfuerzo a realizar actividades que se consideran inaccesibles para quien posee su defecto. También puede utilizar su estigma para obtener beneficios secundarios, como una excusa por la falta de éxito que padece a causa de otras razones. También se puede interpretar el sufrimiento padecido como algo beneficioso por las enseñanzas sobre la vida y las personas. Y puede llevar también a una nueva evaluación de las limitaciones de los normales. (Testimonios de estigmatizados que consideran su vida más rica emocionalmente, más plena que los normales) Cuando normales y estigmatizados se encuentran, el individuo estigmatizado puede descubrir que se siente inseguro sobre cómo va a ser identificado y recibido. Su incertidumbre surge porque no sabe en qué categoría será ubicado y porque sabe que los demás pueden definirlo en función de su estigma. No sabe qué es lo que los demás piensan de él y se puede sentir “en exhibición” debiendo llevar su autoconciencia y su control sobre la impresión que produce hasta extremos y áreas de conducta que supone que los demás no alcanzan. Esta sensación de sentirse expuesto se agrava con las conversaciones que los otros se sienten autorizados a entablar y que expresan su curiosidad morbosa sobre su condición o le ofrecen una ayuda que no necesita ni desea.

El individuo estigmatizado puede responder anticipadamente con un retraimiento defensivo.

Los individuos estigmatizados, al menos los visiblemente estigmatizados, tienen razones para sentir que las situaciones sociales mixtas tienden a una interacción ansiosa y hay que deducir que también para los normales resultan molestas. Es posible que en la relación con personas cuyo estigma se conoce se empleen categorizaciones inadecuadas y por tanto, sean relaciones molestas.

El individuo estigmatizado, que tiene dañada su identidad social, pasa a ser una persona desacreditada frente a un mundo que no lo acepta. Advierte sin embargo que existe gente sensible dispuesta a adoptar su punto de vista y compartir con él el sentimiento de que es humano y normal. El primer grupo de personas benévolas es el que comparte su estigma, conocedoras por experiencia de lo que se siente al poseer ese estigma en particular. Entre sus iguales el individuo estigmatizado utiliza su desventaja como base para organizar su vida pero para lograrlo debe resignarse a vivir en un mundo incompleto. Goffman habla de todo tipo de grupos y organizaciones que se dan y que llevan a que la mayoría de los estigmatizados tenga acceso a una versión intelectualmente elaborada de sus puntos de vista. Quienes actúan como representantes de alguna categoría de estigmatizados suelen ser personas estigmatizadas que tienen mayores oportunidades de expresar su parecer, más conocidas o relacionadas y que con el tiempo descubren que se han convertido en profesionales. Cuando una persona con estigma alcanza una posición ocupacional, política o financiera elevada, es posible que se le confíe la labor de representar a su categoría. Se convierte su estigma en una profesión pero en ese proceso está obligado a tratar con representantes de otras

categorías y en el camino dejan de ser representativos de las personas que representan. Pueden también introducir parcialidades por estar demasiado implicados en el problema.

Cada vez que alguien con un estigma alcanza notoriedad, para bien o para mal, quienes comparten su estigma se vuelven más accesibles para los normales y son objeto de una ligera transferencia de crédito o descrédito. Que señalar que frente a los iguales, se siente cierta ambivalencia: se les ve distintos de la persona normal que uno cree ser y con atributos con los que le resulta difícil asociar su caso. Esta ambivalencia ante la pertenencia a su categoría estigmatizada implica oscilaciones en el apoyo, en las identificaciones y en la participación que tienen entre sus pares. Se dan cambios en la participación y la creencia.

El segundo grupo de personas de las que puede esperar apoyo es el de los que llama “sabios”, personas normales cuya situación les lleva a estar íntimamente informadas sobre la vida de los individuos estigmatizados y simpatizar con ellos y que gozan, a su vez, de cierto grado de aceptación y pertenencia al clan.

Se da una tendencia del estigma a difundirse desde el individuo estigmatizado hasta sus relaciones más cercanas y por ello se tiende a evitar dichas relaciones o en caso de existir a no perdurar.

El estigma puede ser innato y esto tiene toda una serie de implicaciones en la socialización. En los casos en los que el estigma se produce posteriormente o es advertido posteriormente, se ha dado ya un aprendizaje concienzudo de lo normal y lo estigmatizado mucho antes de tener que considerarse a sí mismos como personas

deficientes. Es probable que en estos casos se tenga un problema especial en re-identificarse consigo mismo y una especial facilidad para la autocensura. En estos casos en los que el individuo adquiere tardíamente un yo nuevo, estigmatizado, las dificultades que experimenta pueden extenderse a sus vínculos anteriores.

Hasta aquí se ha centrado principalmente en los individuos desacreditados aunque algunos aspectos tratados se aplican también a los desacreditables. Pero se da el caso de personas cuya diferencia no se revela de modo inmediato, no se tiene de ella conocimiento previo, es una persona desacreditable. En estos casos el problema consiste, no en manejar la tensión que se genera en las relaciones (que era el caso del desacreditado por una marca evidente) sino en manejar la información que se posee acerca de su deficiencia.

Exhibirla u ocultarla, expresarla o guardar silencio, revelarla o disimularla, mentir o decir la verdad y en cada caso, ante quién, cómo, dónde y cuándo.

El problema que se plantea es el manejo de la información oculta que desacredita al yo, el encubrimiento. Dado que el hecho de ser considerado normal trae grandes gratificaciones, casi todas las personas que tienen algo que encubrir intentarán hacerlo en alguna ocasión. Una persona que intenta pasar inadvertida lleva una doble vida y también a veces doble biografía.

El proceso de aprendizaje de una persona estigmatizada pasa por: conocer el punto de vista de los normales y saber que, según esto, está descalificado. La siguiente fase puede ser aprender a enfrentar el modo en que los demás tratan a la clase de persona que él puede mostrar ser. Pero habría una siguiente fase que es aprender a encubrirse. El

control de la información sobre la identidad tiene un valor especial en las relaciones. Se pueden rechazar propuestas de intimidad con lo que el individuo se libra de la consiguiente obligación de divulgar información.

Se tiende a pensar que el encubrimiento lleva un coste psicológico elevado pero Goffman cree que esta ansiedad no está siempre presente. El área de manejo del estigma puede considerarse como algo que pertenece fundamentalmente a la vida pública (que funciona sobre todo en base a estereotipos), al contacto entre extraños o simples conocidos, al extremo de un continuo cuyo polo opuesto es la intimidad (en la que es más fácil la aceptación). Pero a pesar de esta creencia, hay que señalar que la familiaridad no siempre reduce el menosprecio. En el caso de las personas desacreditables, tanto los que tienen una relación íntima como los extraños, tienden más a apartarse de él a causa del estigma que en el caso de los desacreditados. Es precisamente a los allegados a quienes puede querer ocultar con más celo algo vergonzoso. (Goffman utiliza aquí el ejemplo de la homosexualidad).

#### B. Identidad social y personal. identidad del yo

Identidad social se refiere a las categorías en las que se sitúan a las personas y los atributos dados a esas categorías. Los signos corporizados de prestigio o estigma pertenecen a la identidad social. (Marcas en el cuerpo, formas de vestir, comportamientos etc.) Identidad personal se refiere a las marcas positivas o soportes de identidad (ejemplo, la imagen fotográfica que tienen los demás de un individuo o su lugar en una red de parentesco) y a la combinación única de ítems de la historia vital

adherida a un individuo por medio de esos soportes de identidad. (Aunque hay hechos particulares aplicables a otros, la combinación de hechos en la vida de uno no se encuentra en otros) La identidad personal implica la idea de persona única. Esta identidad se produce cuando conocemos a las personas y esto influye en la cuestión del estigma. Esta identidad personal desempeña un rol estructurado en la organización social a causa de su unicidad. El estado identifica de hecho personalmente a los sujetos. Para construir la identificación personal recurrimos a aspectos de su identidad social pero el conocimiento personal puede alterar el significado de las características sociales que atribuimos a ese individuo. La posesión de un defecto desacreditable adquiere un significado más profundo cuando se guarda ante los amigos y no extraños. Su descubrimiento puede lesionar su imagen actual y futura ya que el estigma y los esfuerzos por ocultarlo se fijan como parte de la identidad personal.

La identidad personal y social divide espacialmente el mundo del individuo. Hay lugares donde es conocido personalmente; otros en los que permanece en el anonimato. Para estudiar la rutina diaria de una persona estigmatizada este es el marco a seguir: si es una persona desacreditada buscamos el ciclo habitual de restricciones que enfrenta respecto a la aceptación social; si es desacreditable, estudiamos las contingencias a las que se enfrenta para manejar la información sobre sí misma. En este último caso las estrategias pasan por ocultar o borrar signos que hayan llegado a ser símbolos de estigma y/o el uso de desidentificadores (vestimenta, gafas de intelectual). También a veces se manejan los riesgos dividiendo el mundo en dos partes: un grupo grande al que no cuenta nada y otro pequeño al que cuenta todo y en cuya ayuda confía. Se puede optar también por descubrirse voluntariamente y en este caso se transforma la situación

del individuo que pasa de manejar información a manejar situaciones sociales difíciles, de una persona desacreditable a una persona desacreditada. En el proceso de socialización antes señalado, el hecho de descubrirse sería una fase posterior al encubrimiento que en la autobiografía de los individuos estigmatizados suele describirse como momento último, maduro y de mayor aceptación. Una especie de estado de gracia.

La identidad social y personal forma parte de las expectativas y definiciones que tienen otras personas respecto del individuo cuya identidad cuestionan. En la identidad personal, las expectativas y definiciones pueden surgir antes de que el individuo nazca y continuar después de su muerte.

Frente a esto, la identidad del yo es subjetiva, es experimentada por el individuo cuya identidad se discute. El individuo construye una imagen de sí a partir de los elementos con los que los demás construyen la identificación personal y social pero se permite importantes libertades respecto de lo que elabora.

El concepto de identidad social permite considerar la estigmatización. El concepto de identidad personal, el papel del control de la información en el manejo del estigma. La identidad del yo nos permite considerar qué siente el individuo con relación al estigma y a su manejo.

Se produce en primer lugar una ambivalencia respecto al yo que se expresa claramente en las relaciones frente a los otros estigmatizados a quienes puede identificarse o rechazar situándose en una posición en la que no puede ni aceptar a su grupo ni abandonarlo.

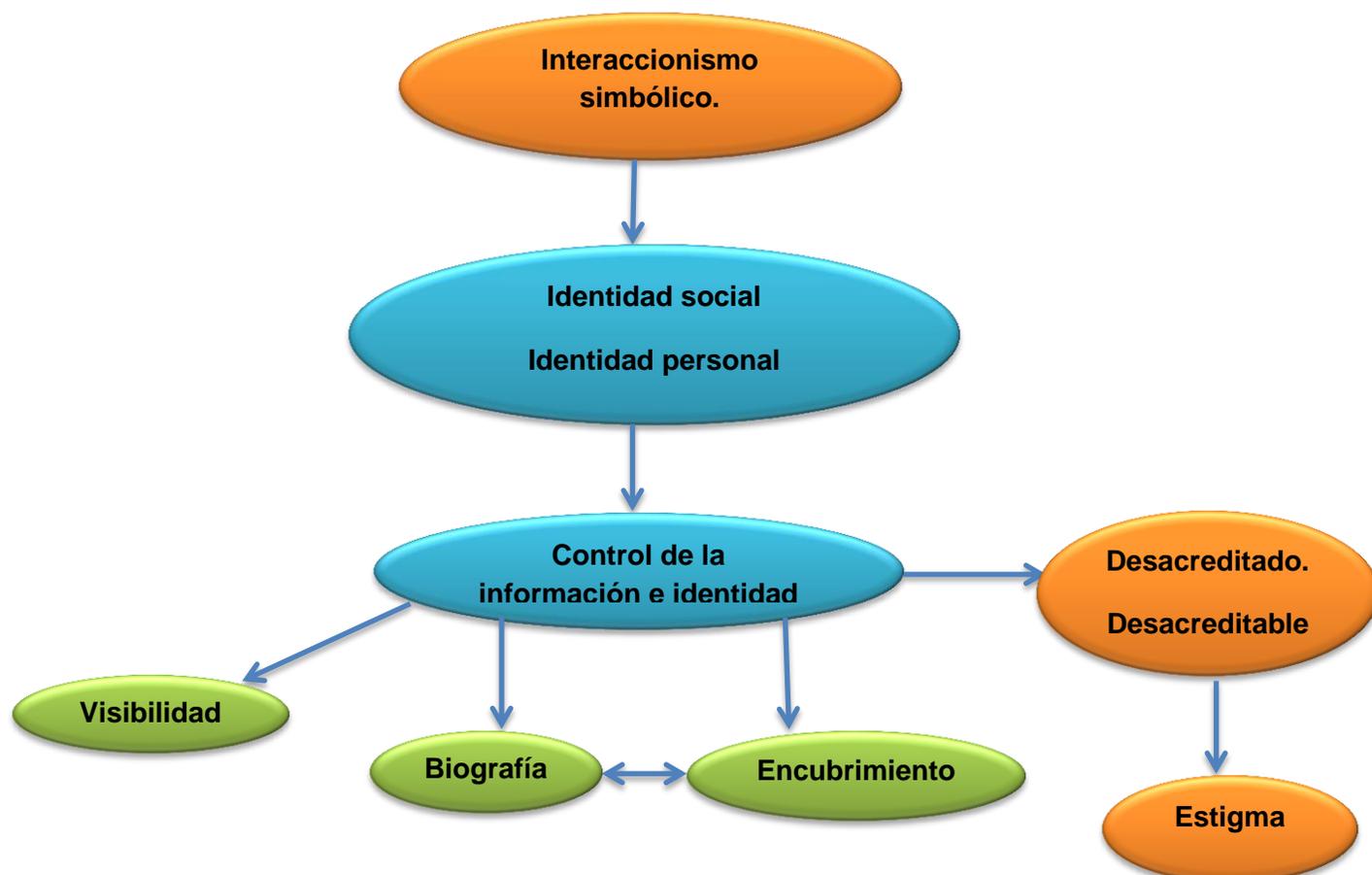
El individuo estigmatizado se autodefine como normal, igual a otro ser humano y al mismo tiempo se autodefine y es definido por los otros como marginal. Dada esta auto contradicción básica, resulta comprensible que realice grandes esfuerzos para encontrar una solución al conflicto o una doctrina que otorgue un sentido coherente a su situación.

Las orientaciones sobre cómo situarse provienen tanto desde grupos de personas estigmatizadas como de corrientes que tienden a una “normalización”, integración y ambas presentan al individuo una identidad del yo. En ambos casos se señala una línea correcta para ser un adulto cabal, digno y respetuoso de sí mismo. Este sí mismo a aceptar es un extraño, una voz de grupo que habla por y mediante él. Todos lo hacemos de hecho, pero la situación especial del estigmatizado reside en que por una parte la sociedad le dice que es un miembro del grupo más amplio, lo cual significa ser un humano normal, y por otra, que hasta cierto punto es diferente y que sería disparatado negar esa diferencia. Se le indica al mismo tiempo que es igual a cualquier otro y que no lo es. Es un constante desafío para los representantes de los estigmatizados. El individuo estigmatizado se encuentra ante discusiones y debates relacionados con lo que debe pensar de sí mismo, con la identidad de su yo. A sus problemas debe sumar el ser llevado en distintas direcciones por profesionales que le dicen qué debe hacer y sentir en su propio beneficio.

### 6.3.2 EL ESCENARIO SOCIAL: FACHADA Y LA SIMBOLIZACIÓN –

GOFFMAN.

#### INTERACCIONISMO SIMBOLICO (ERVINIG GOFFMAN)



El interaccionismo simbólico según **ERVINIG GOFFMAN**, estudia la vida de los grupos y el comportamiento de las personas que pertenecen al mismo, donde el escenario, la fachada y toda la simbolización que en esta existe es de gran importancia para la comprensión del comportamiento o conducta del individuo.

Por lo anterior, Goffman en su obra “**ESTIGMA la identidad deteriorada**” plantea que el interaccionismo simbólico se centra en la comprensión de la realidad social e identidad personal del individuo, basándose en lo que su teoría se conoce como control de la información e identidad, desligando de esta cuatro ítems contundentes en el desarrollo grupal y personal del ser como lo es la **visibilidad, la biografía, el encubrimiento y por último el estigma** (quien es de gran aporte en el desarrollo de esta tesis).

El estudio del estigma, es la información más relevante que tiene determinadas propiedades, es decir, es la información acerca de un individuo. Esta se refiere a sus características más o menos permanentes, contrapuesta a los sentimientos, estados de ánimo e intenciones que el individuo puede tener en un momento en particular.

La información al igual que el signo que la transmite como menciona textualmente Goffman es reflexiva y corporizada, es decir es transmitida por la misma persona a la cual se refiere, y esto ocurre a través de la expresión corporal. Los signos por los cuales recibimos información del individuo pueden recibir el nombre de “**símbolos**”, la información social transmitida por cualquier símbolo, puede confirmarnos lo que otro nos dice de los individuos y así completar la imagen que tenemos de él.

Según Goffman los símbolos son desidentificadores, de prestigio y de estigma, es decir, aquellos signos especialmente efectivos para llamar sobre una degradante congruencia de la identidad y capaces de dañar lo que de uno u otro modo sería una imagen totalmente, coherente desvalorizando el individuo. Al examinar los símbolos de

prestigio, estigma y los desidentificadores, se puede decir que dichos estos transmiten rutinariamente información social que permiten entender el individuo según el contexto (escenario).

Cuando hablamos de la información de la identidad, se debe tener en cuenta, otro punto importante planteado en la obra de Goffman como lo es la **visibilidad**, que se entiende como aquello que los demás observan y piensan de un individuo, más no lo que en realidad es, si no lo que transmite. Por tanto la visibilidad constituye un factor naturalmente decisivo de lo que se dice de identidad social en un individuo y de aquellos que lo rodean, en su cotidianidad.

Cuando un individuo decide llevar a cabo un plan de acción frente al estigma que posee, debe tomar como punto de partida **la información que se transmite a cerca de él**. Según la teoría el termino visibilidad, sería el menos desencaminado ya que el sentido de la vista es con el que percibimos el estigma ajeno, se considera más exacto hablar de **“perceptibilidad”**, que es un término en general y de mayor precisión. **En primer lugar hay que distinguir, la visibilidad de un estigma de su “conocimiento”**. Cuando una persona posee un estigma es muy visible, el simple contacto con los demás dará a conocer ese estigma.

En segundo lugar, la visibilidad debe distinguirse de uno de los elementos que le sirven de base como lo es su imposición por la fuerza y en tercer lugar se debe separar la visibilidad del estigma.

Además la visibilidad hay que distinguirla de otros factores como el conocimiento del atributo, la fuerza con la que se impone y su foco de percepción, que son denominados

como tres momentos según Goffman en los que esta se debe distinguir, ya que esta es entendida como una situación o condición que se le asigna al individuo socialmente. Por tanto al hablar de estigma, encontramos que según la teoría existen dos clases, uno es el **estigma visible** y otro el **estigma por imposición** que es aquel que influye en la interacción del individuo donde se trae a colación el concepto de visibilidad antes mencionado.

Es evidente que otro factor, el cual sirve para entender socialmente al individuo es la **biografía** el cual es otro de los ítems que Herwin Goffman plantean en su teoría, y que es considerado como todo lo que el individuo ha hecho y puede hacer a lo largo de su vida. En la biografía se debe considerar, la importancia que tiene la clase del rol, el repertorio o perfil del individuo y a su vez el manejo de la información personal.

Por último tenemos en esta teoría el **encubrimiento**, el cual una persona estigmatizada siempre busca ocultar para no quedar en manifiesto de quienes lo conocen y lo rodean.

Existen diferentes clases de encubrimiento según Goffman como el **encubrimiento inconsciente, encubrimiento involuntario, encubrimiento por broma, encubrimiento en circunstancias rutinarias y encubrimiento completo**. En la literatura existen algunas indicaciones referentes a un ciclo natural del encubrimiento, ciclo puede comenzar con un encubrimiento inconsciente que el interesado puede no descubrir jamás; de allí se pasa a un encubrimiento voluntario, que el sujeto advierte, con sorpresa en la mitad del proceso; luego del encubrimiento en “broma”; al encubrimiento durante momentos no rutinarios de la vida social, tales como las

vacaciones y los viajes ; el encubrimiento en circunstancias rutinarias de la vida cotidiana, como el trabajo o en instituciones públicas; por último, la “desaparición” encubrimiento completo que abarca todas las áreas de vida, el secreto es conocido únicamente por la persona que lo oculta.

Dentro del encubrimiento encontramos de nuevo el estigma, para explicar la forma como influye en la interacción e identidad social de la persona; este estigma se divide, en **estigma por intriga** que se considera como un acontecimiento actual utilizado para el chantaje y el **estigma por chantaje**, el cual se conoce como **chantaje clásico** para desacreditar al individuo, donde la persona puede iniciar una doble vida (encubrimiento) ligada al chantaje, la revelación maliciosa o el peligro de la doble vida, como lo es la revelación accidental.

#### A. La acción social como acción «ubicada»

A pesar de haberse desarrollado en diferentes etapas, la reflexión de Goffman muestra claramente una línea de continuidad. Ya el primer estudio monográfico, *The Presentation of Self in Everyday Life*, es presentado como un «manual» para analizar todas aquellas situaciones en las que los individuos se encuentran en inmediata presencia unos con otros influenciándose recíprocamente (1959: 9, 26). En numerosos ensayos posteriores, Goffman reivindica la centralidad de la «situación social», lamentándose, sin embargo, de que haya sido olvidada en el análisis lingüístico y sociológico (1964). En su último escrito, llegó a recordar: «Mi intento [...] ha sido que se acepte el ámbito de la presencia cara a cara como un campo de análisis, un ámbito que se puede llamar

[...] el orden de la interacción, un ámbito cuyo mejor método de estudio es el microanálisis» (1983: 3). ¿Qué significa esto? Significa que si «el sustrato de un gesto (o de una acción social) consiste en el cuerpo de quien lo realiza, la forma del mismo gesto puede estar muy determinada por la proximidad de la órbita micro-ecológica en la que se encuentra el sujeto. Para describir el gesto y, con mayor razón, para descubrir el significado debemos introducir en el discurso el ambiente humano y material en el que el mismo gesto se realiza» (1964:134). Ya que el sujeto siempre actúa utilizando aquella parte del ambiente «que le es más próxima», Goffman considera necesario «encontrar una forma para tener en cuenta de manera sistemática este ambiente» (ibídem).

Utilizando la expresión «orden interactivo», Goffman ha querido reivindicar la autonomía del nivel de las relaciones cara a cara, pero también su constitución compleja y «ordenada». Sólo desde una mirada rápida y superficial la interacción social se presenta constituida de relaciones, acuerdos y compromisos frágiles, causales y extra temporales. En realidad, desde sus primeras obras, Goffman ha mostrado hasta qué punto este nivel de la vida social está estructurado, trastocando la tradicional ecuación: nivel macro = complejidad; nivel micro = simplicidad (Knorr-Cetina, 1981).

El mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales. El orden de la interacción se basa en dos tipos fundamentales de reglas: por una parte, las «convenciones habilitadoras»; por otra, las normas basadas en principios y valores que los individuos aceptan porque las consideran como intrínsecamente justas. Aceptar estos dos tipos de normas (el contrato social y el consenso social) produce una «efectiva cooperación» (1983: 12).

Es precisamente esta doble diferenciación normativa la que no advertimos al dar por descontada nuestra forma de actuar en las relaciones sociales y obviando la complejidad de dicho comportamiento. El esfuerzo de Goffman ha sido intentar correr el velo de las apariencias para arrojar una luz sobre las reglas y los mecanismos.

Es a la luz de este interés, y de esta decisión, central en su teoría desde donde emerge una primera, y fundamental, característica de la acción social para Goffman. El sentido social de nuestras acciones siempre debe comprenderse en relación con la situación interactiva en que surge (ibídem: 7).

La visión del orden de la interacción como una esfera de acción relativamente autónoma, que los individuos activamente construyen, ha llevado en más de una ocasión a considerar a Goffman como próximo a la perspectiva del interaccionismo simbólico; sin embargo, la caracterización de este orden en términos esencialmente normativos y de constreñimientos sociales también ha llevado a ver en Goffman un funcionalista. En realidad, Goffman toma las oportunas distancias de ambas posiciones. Juzga «superficiales» a las ciencias sociales, siendo muy clara la referencia al estructural-funcionalismo y al marxismo, que consideran el mundo de las relaciones sociales cara a cara como «una expresión de» estructuras sociales más amplias (ibídem: 15). La relación entre prácticas de interacción y estructuras sociales, al menos en las sociedades modernas, se presenta en Goffman de manera compleja y articulada (ibídem: 16). Sin embargo, Goffman también se distancia de los planteamientos microsociológicos como el interaccionismo simbólico y la teoría del intercambio social de Homans, que conciben las situaciones interactivas y el mismo orden general de la sociedad como el producto de la intencionalidad, de los intereses o de las motivaciones individuales, enfatizando la

contingencia de la acción social de los individuos (Giglioli, 1990: 12-14). Es muy consciente de los «efectos durkheimianos» (Goffman, 1963: 14), es decir, de aquellos vínculos normativos (valores, normas, representaciones colectivas y formas de control social) que se imponen externamente, condicionándola, a la interacción de los individuos.

#### B. La acción social como «presentación de sí mismo»

Si la primera característica de la acción social es su naturaleza esencialmente ubicada, la segunda es que siempre posee una dimensión comunicativa de «presentación de sí mismo» (Goffman, 1959; 1967).

En la introducción de *Behavior in Public Places* (1963), Goffman indica que cuando las personas están la una ante la otra «pueden funcionar no sólo como instrumentos físicos, sino también como instrumentos de comunicación», siendo las informaciones que los participantes emiten comunicaciones «incorporadas». Por ello, la primera regla situacional consiste en la «gestión disciplinada de la propia apariencia o fachada personal» (ibídem: 27).

En las diferentes situaciones de interacción todo individuo se presenta a sí mismo, a través de sus acciones, que por ello son siempre comunicativas. Dicha acción tiene como finalidad presentar un determinado perfil de persona caracterizada por ciertos atributos positivos. Su intención es que tal pretensión de «identidad» sea tomada seriamente y, con tal fin, busca gestionar y controlar lo más posible mediante sus acciones y comportamientos la «impresión» que los otros recaban de él. Por tanto, la

acción social siempre es performance, representación para un público, y esto constituye un aspecto esencial de su «sentido» social. De forma detallada, Goffman describe el esfuerzo y las estrategias que activan los individuos para presentar una imagen «idealizada» de sí mismos, esto es, ventajosa para ellos y veraz para los otros. En esta perspectiva, el actor social, como tradicionalmente ha sido concebido por la sociología (como actor portador de roles), se convierte en un «actor» en el sentido propio de la metáfora dramaturgica. Sin embargo, el actor jamás es del todo consciente y «dueño» de la propia performance. Por eso distingue entre las comunicaciones que el actor transmite intencionalmente y las expresiones que «deja entrever» (1959: 12-17). Las primeras son acciones dotadas de sentido desde el punto de vista del sujeto. Sin embargo, las segundas comprenden una amplia gama de acciones que los observadores pueden considerar sintomáticas del actor. Estas últimas acciones tratan todos aquellos aspectos del comportamiento no verbal más difíciles de controlar o disimular, a través de los cuales los interlocutores «pueden servirse como medio para verificar la verdad de cuanto es transmitido por los aspectos controlables » (ibídem: 17). Por lo tanto, el individuo no sólo trata de acreditar una cierta imagen de sí; contextualmente, siempre proyecta una propia «definición de la situación» (ibídem: 19-23, 277-279). Ahora bien, en general prevalece una definición común (Goffman, 1963: 97-99).

Aunque Goffman se centre en el estudio de los «sistemas ubicados de actividad », subraya que, generalmente, la situación de interacción está ya determinada por la sociedad y, en tal sentido, precede y condiciona los espacios y las formas de acción de los individuos (De Biasi, 1995). Al tratar la presentación de sí mismo, Goffman había aclarado que la imagen que ofrece el individuo a los otros (su «fachada personal») no es

una construcción arbitraria y extratemporal, sino un «equipamiento expresivo de tipo estandarizado».

La misma caracterización positiva de la fachada o del personaje aquello que Goffman define como «idealización» alude a aquellos atributos que consiguen consenso y aprobación al expresar valores y jerarquías socialmente aceptadas (y esto es válido, del mismo modo, incluso para las idealizaciones negativas, es decir, para aquellas representaciones sistemáticamente encaminadas a disminuir y reducir el efectivo estatus de la persona) (Goffman, 1959: 47-63).

La misma habilidad para asumir de forma apropiada las diferentes fachadas, personajes y roles siempre es el resultado de un proceso de «fijación», de estabilización de la capacidad representativa, que constituye uno de los aspectos clave de la socialización (ibídem: 82-88).

Aunque en todas las situaciones de interacción exista (al menos operativamente) un cierto grado de consenso, siempre se presentan como relaciones de poder. Algunas situaciones como en las cárceles presentan una estructura interactiva más «determinista» que deja poco espacio a las estrategias negociadoras de los individuos (Goffman, 1961a), mientras que otras permiten mayores márgenes de acción y de performance. Sin embargo, incluso en las situaciones más rígidamente predefinidas tales definiciones siempre deben ser renegociadas dentro de un constante flujo de señales, acciones y reacciones que se dan en la concreta relación social (Danziger, 1976).

De lo dicho hasta ahora queda claro que tanto la «definición de la situación » como la «presentación de sí mismo» no constituyen dos procesos más o menos ligados,

sino dos caras de un único proceso social. Esto permite ubicar con mayor precisión el análisis goffmaniano en el trasfondo de la teoría de la acción social, a través de tres cuestiones clave:

1. Goffman reformula el concepto weberiano de acción social dotada de sentido. Dicho en otros términos, para Goffman el sentido de la acción depende de las características de la situación interactiva y del contexto sociocultural en el que los individuos actúan. Por lo que respecta a las perspectivas interpretativas del actor y del observador, el sociólogo norteamericano señala que pueden divergir, en cuanto que el observador dispone de una doble clave de lectura. No sólo puede reconocer el sentido intencional atribuido por el actor, sino que también puede captar un segundo estrato de significados: aquellos aspectos y comportamientos sintomáticos, inconscientemente vislumbrados, que permiten integrar su interpretación de la acción del otro.
2. La interacción siempre implica un complejo juego de interpretación de la acción recíproca, que Parsons había sintetizado en el concepto de «doble contingencia» (1951: 11-74). Sin embargo, Goffman va más allá del mismo Parsons en la profundización sobre tal concepto, tal y como ha reconocido uno de sus más importantes discípulos, Alexander (1987).
3. Retomando los conceptos de Weber y Tönnies, Parsons ha diferenciado entre acción expresiva y acción instrumental (1951; con Shils, 1951). Para Goffman, toda acción ante un público es conjuntamente expresiva e instrumental.

### C. Rol y distancia «de rol»

El objeto de la perspectiva dramaturgica es la acción de un actor —o de un equipo de actores— que pretende representar un personaje o una singular rutina ante un público. Por tanto, el actor siempre se presenta ante el público (y ante la observación sociológica) con los «ropajes» de un particular personaje (Goffman, 1956: 482).

Este tema ha estado presente desde el principio en la reflexión de Goffman, y se desarrolla de forma sistemática en un estudio que, sin lugar a dudas, constituye una de las más importantes aportaciones sociológicas en el análisis de los roles sociales. En *Role Distance* (1961b), Goffman pretende «examinar críticamente los análisis referentes al rol social» (ibídem: 4) para construir una teoría más articulada y multidimensional (ibídem: 92). Debido a sus «implicaciones deterministas», no le satisface el tradicional análisis estructural-funcionalista. Al mismo tiempo, considera insuficientes las perspectivas que asumen el punto de vista del individuo con la multiplicidad de sus sí mismos (de rol) (ibídem: 89).

En consecuencia, *Rol Distancia* no presenta, como sostienen algunos, una discontinuidad o una corrección de la perspectiva dramaturgica, en el sentido de conferir mayor consistencia al actor social diluyendo el determinismo societario presente en las primeras obras. Parece más bien lo contrario, puesto que Goffman intenta «poner a prueba» los conceptos clave de su planteamiento dramaturgico introduciéndose en un debate central para la sociología, la cuestión micro-macro. Partiendo de la clásica distinción de Linton (1936), Goffman examina los desarrollos y las aproximaciones conceptuales elaborados en el ámbito estructural- funcionalista e interaccionista desde

los años cincuenta: los conceptos de complejo de roles (roleset), sectores de rol (o subroles), funciones de rol (funcionales/ disfuncionales, manifiestas/latentes), compromiso de rol, conflicto de rol y disenso de rol, roles ocultos, «jugar a un rol», etc.

Intenta retomar y recontextualizar estos conceptos dentro de la «perspectiva situacional» que aparece en obras precedentes (ibídem: 3-10). Dicha tarea analiza la acción en el rol no en abstracto y en general, sino aludiendo al «sistema situado de actividades» en el que concretamente se realiza (ibídem: 95). Para Goffman, una teoría correcta de la acción de rol debe distinguir tres niveles analíticos diferentes: a) el modelo normativo del rol; b) el rol típico, y c) la «prestación de rol» o «ejecución de rol» (ibídem: 83-92). La perspectiva interaccionista se centra en el aspecto de la construcción y de la negociación de los roles en la interacción, ignorando, sin embargo, la dimensión normativa. Por su parte, la perspectiva estructural-funcionalista tiende a colapsar un nivel sobre otro, llegando a concebir la prestación concreta de rol como mera consecuencia y epifenómeno de las peticiones normativas del rol. Sin embargo, Goffman mantiene que la situación es mucho más compleja: «Si contemplamos el comportamiento del individuo momento por momento, descubrimos que no permanece pasivo ante la producción de potenciales significados que lo controlan, sino que cuando lo logra, participa activamente en sostener una definición de la situación que sea estable o coherente con la imagen que tiene de sí mismo» (ibídem: 104). Entonces, el rol que el individuo juega en un específico contexto de interacción siempre será «algo más que aquello que se reduce a simples hechos causales o incidentes, y algo diferente de lo que se puede reducir a la pertenencia a una institución en cuanto tal y de la ubicación en su jerarquía y en sus tareas formales» (ibídem: 95-96). Los motivos de insatisfacción de

Goffman en las confrontaciones del determinismo insertado en las teorías estructural-funcionalistas se concentran en dos aspectos. En primer lugar, estas teorías toman en consideración los roles estructurales en instituciones, definidos en términos de expectativas y sanciones. En segundo lugar, la perspectiva estructural-funcionalista tiende a ser «aséptica», en el sentido de que separa de forma artificial el comportamiento requerido en un determinado rol del conjunto de otras actividades. En todo rol situado, particular, sin embargo existe un «halo de participación» constituido por la pluralidad de selves del individuo que influyen, interactúan, crean ecos y repercusiones en la concreta ejecución de rol (Goffman, 1961b: 96). «Asumir un rol explica Goffman significa desaparecer completamente en el sí mismo virtual elaborado por la situación, exponerse a la percepción de otros mediante la propia imagen y confirmar expresivamente la propia aceptación de ella. Asumir un rol significa ser subsumido por éste» (ibídem: 106).

La asunción implica adhesión «con el corazón y con la cabeza» y la explícita voluntad «de abandonarse en el rol y aprovechar las ventajas en términos de identidad de lo que puede dar» (ibídem: 87-88). Éstas son las dos primeras condiciones de la asunción del rol. Sin embargo, debe estar presente una tercera condición: la posesión de los requisitos y las habilidades necesarias para ejecutarlo (ibídem: 106). La verificación de una de las condiciones no implica necesariamente la presencia de las otras. De esta forma, la adhesión al rol no significa por sí mismo la capacidad de ejecutarlo de manera competente.

Al mismo tiempo, ostentar una elevada asunción del rol puede esconder una ausencia real de adhesión (como ocurre con el «ritualista» de Merton (1968). Por este

motivo, Goffman señala que existen profesiones que facilitan la identificación con el rol, concretamente profesiones prestigiosas, en las que rol e identidad se presentan estrechamente ligados.

En la perspectiva estructural-funcionalista, la socialización que emerge es aquella que lleva a asumir plenamente los roles. Sin embargo, para Goffman una teoría de los roles no reductiva o simplista también debe prever la «distancia de rol», es decir, aquella «cuña» que se inserta entre el individuo y su rol, entre «hacer» y «ser» (Goffman, 1961b: 107-108). Ésta nos permite captar la diferencia, mantener la separación entre la obligación del rol (y su definición normativa) y la efectiva ejecución (ibídem: 115).

Emergen de esta forma dos tesis centrales. La primera es que el individuo posee una multiplicidad de sí mismos sociales (o de roles). En un contexto de interacción determinado, está llamado a jugar y a identificarse en un rol particular, dejando al resto en un estado de «latencia». Sin embargo, el individuo no asume el rol situado que encuentra a su disposición hasta el punto de neutralizar el resto de sí mismos sociales. La segunda tesis es que la distancia del rol no es concebida en negativo, sino que, más bien al contrario, desempeña un importante significado funcional:

1. La distancia de rol es una función comunicativa. Exhibir una distancia significa mostrar a los otros la no asunción total.

2. En segundo lugar, una cierta «desidentificación» del rol se presenta funcional para su ejecución en el trasfondo de la sociología de Goffman. Más consciente y eficaz (Goffman, 1961b: 133).

2. La asunción de una distancia de rol es necesaria para gestionar las tensiones que siempre, en cualquier medida, caracterizan a la performance de un actor ante un público. Sin abrazar el radicalismo liberal de Dahrendorf (1959), Goffman ofrece numerosos fragmentos sobre la presión incluso psicológica de los roles, sobre el peso de la «circunspección dramática», de la disciplina social mediante la que «la fachada de las buenas maneras puede regularse desde dentro» (1959: 69).

Por este motivo se apuntaba que la toma de distancia de rol no sólo es un producto normativo, ni tampoco una función comunicativa de conducta de señalación. Y es que en diferentes situaciones, la distancia de rol se puede manifestar bajo formas consideradas como sintomáticas del actor (ibídem: 12-17). Por tanto, la distancia del rol puede asumir un doble y complejo significado. Por una parte, el individuo perfectamente socializado no es el que asume completamente el rol, sino el que es capaz de mirarlo con distancia.

## **7. MARCO METODOLOGICO**

### **7.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ( DESCRIPTIVO / EXPLORATORIO**

La investigación cualitativa, es definida como una investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, con lo que se evidencia que se integran diferentes concepciones y propuestas de estudios no cuantitativos. Se definen como un conjunto de práctica interpretativa que se hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones,

grabaciones y documentos (Bonilla Rodríguez, 200). Es naturalista porque estudia las cosas en su ambiente natural, e intenta encontrar sentido a los fenómenos.

Su metodología se manifiesta en una estrategia que trata de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, evitando la medición y cuantificación de algunos de sus elementos (Mendoza, 2006). Desde esta perspectiva se plantea el uso de procedimientos que se acercan a la esencia del fenómeno, su interacción y significado simbólico.

En el proceso de la investigación cualitativa el investigador se plantea un problema pero no sigue necesariamente una secuencia lineal de pasos. En la aproximación inicial al fenómeno pueden descubrirse nuevos interrogantes lo que dará lugar a la pregunta inicial.

Se examina el mundo social y en esta se desarrolla una teoría coherente con lo que se observa que ocurre, lo que fundamenta más un proceso inductivo, de descripción y exploración de una mirada teórica por lo que se proceda caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva general.

Es importante para este enfoque tener en cuenta los puntos de vista de los participantes, grupos y colectividades, incluyendo las del investigador, así como sus emociones, experiencias y significados. Las preguntas de investigación corresponden a cuestiones generales abiertas. Según Corbetta (2003, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006), se evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir que no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.

Con la investigación cualitativa no se pretende generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas y no se busca que los estudios se repliquen. Dado que se parte la premisa que la cultura o sistema social determina un modo único de entender las situaciones o eventos, por los modelos culturales se encuentran en el centro del estudio de lo cualitativo.

Una investigación cualitativa, aborda a profundidad experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en una situación específica y la manera como son experiencias- por vía del lenguaje- por los autores involucrados. En términos de Bonilla Rodríguez, “la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales, para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; es decir. A partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no con base en hipótesis externas”.

Lo anterior supone que los individuos que comparten un mismo contexto, no son elementos aislados, si no que interactúan entre sí y con dicho contexto comparten el significado que tienen de sí mismos y su realidad; de este modo, cada contexto y experiencia social es particular, así guarde relaciones estructurales o históricas con conjuntos más vastos de población.

## 7.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso es un instrumento o método de investigación con origen en la investigación médica y psicológica y que ha sido utilizado en la sociología por autores como Herbert Spencer, Max Weber, Robert Merton, e Immanuel Wallerstein. Se sigue utilizando en áreas de ciencias sociales como método de evaluación cualitativa. El psicólogo educativo Robert E. Stake es pionero en su aplicación a la evaluación educativa.

Los estudios de casos incluyen una variedad de grupos de presión como movimientos de paz, movimientos sociales, derechos de las mujeres, exiliados, tratados internacionales y grupos extremistas de derecha. Los asuntos que se abordan incluyen la relación de los espacios públicos y privados en el contexto de la actividad política, la interrelación entre cambio social y cambio dentro de la familia, así como la relación entre generaciones en términos de políticas y de procesos que ofrecen la motivación para que un individuo participe en movimientos sociales. Esta técnica intenta contribuir al cambio de paradigma en la investigación de los movimientos sociales.

Según Daniel Díaz (1978), es un “examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Otros como McDonald y Walker (1977) hablan de un examen de un caso en acción. Muchos otros lo definen también, pero todos coinciden en que es una investigación procesual, sistemática y profunda de un caso en concreto.

Un caso puede ser una persona, organización, programa de enseñanza, un acontecimiento, etc. En educación, puede ser un alumno, profesor, aula, claustro, programación, colegio...

Destacamos a Merriam (1988), quien define el estudio de caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Es muy útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas. Al final del estudio de caso encontraremos el registro del caso, donde se expone éste de forma descriptiva, con cuadros, imágenes, recursos narrativos, etc.

Algunos consideran el estudio de caso como un método, y otros como un diseño de la investigación cualitativa. Como dice Yin (1993), el estudio de caso no tiene especificidad, pudiendo ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de la investigación para la que se use.

El estudio de caso cuenta con distintos tipos: factual, interpretativo y evaluativo, según el objetivo de la investigación y los niveles del estudio de caso. También descara la clasificación de Stake (1994), en estudios de caso intrínsecos (para comprender mejor el caso), instrumentales (para profundizar un tema o afirmar una teoría) y colectivos (el interés radica en la indagación de un fenómeno, población se estudian varios casos). Son mucha las clasificaciones de estudio de caso. Destaca también la de Yin (1993). Según éste, encontramos el estudio de caso único, que se centra en un solo caso, justificando las causas del estudio, de carácter crítico y único, dada la peculiaridad del sujeto y objeto de estudio, que hace que el estudio sea irreplicable, y su carácter revelador, pues permite mostrar a la comunidad científica un estudio que no hubiera sido posible conocer de otra

forma. También encontramos el estudio de caso múltiple, donde se usan varios casos a la vez para estudiar y describir una realidad. Ahora, ya sea el estudio de caso único o múltiple, además puede tener una o más unidad de análisis, considerando la realidad que se estudia de forma global o en subunidades de estudio, independientemente de si se trata de uno o más casos.

En cuanto a los objetivos del estudio de caso, trata:

- Producir un razonamiento inductivo. A partir del estudio, la observación y recolección de datos establece hipótesis o teorías.
- Puede producir nuevos conocimientos al lector, o confirmar teorías que ya se sabían.
- Hacer una crónica, un registro de lo que va sucediendo a lo largo del estudio.
- Describir situaciones o hechos concretos.
- Proporcionar ayuda, conocimiento o instrucción al caso estudiado.
- Comprobar o contrastar fenómenos, situaciones o hechos.
- Pretende elaborar hipótesis
- Es decir, el estudio de caso pretende explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar.

Para la selección de un caso, puede atenderse al carácter representativo de un caso concreto, aunque la intención del estudio de caso no sea precisamente la de generalizar datos (puede ser que la intención sea transformar esa realidad, y no generalizar a otros casos).

### 7.3 POBLACIÓN OBJETIVO

Este proyecto de investigación se realizó con 22 estudiantes del grado segundo de la jornada vespertina del colegio Mundo de Dani, que oscilan en edades de 6 y 9 años pertenecientes a estratos 1,2 y 3 del sector continental del municipio de Buenaventura

#### 7.3.1 PERFIL DE LA POBLACION

Perfil de los estudiantes de colegio Mundo de Dany grado 2C

NOMBRE	EDAD	GENERO	CONFORMACION FAMILIAR	ESTRATO
<b>A L Y T</b>	7	F	M.P.H.A	1
<b>N G A</b>	6	F	M.P.H	1
<b>J E C</b>	7	M	T.Ha.A.P.Pr	3
<b>L D Q</b>	7	F	A.Ta.Prs.H.T(padres separados y ausentes)	1
<b>D A M</b>	7	M	M.H	2

<b>J A C</b>	6	M	M.P.H	2
<b>K N M</b>	6	F	M.T.A	2
<b>N H V</b>	7	M	M.H.T	2
<b>M V B</b>	8	F	M.	2
<b>H N H</b>	7	F	M.P.H	2
<b>J F P</b>	8	M	M.H.Ptro.(papa biológico muerto)	2
<b>J F H</b>	9	M	M.As.Ps.	
<b>L M S</b>	7	F	M.P	3
<b>M A G</b>	7	F	M.Prs.A.	1
<b>K A R</b>	7	M	M.P.As.Prs	2
<b>B S M</b>	8	M	Mtra.Htra.P (niña que no es de la familia)	1
<b>M M M</b>	8	F	Ptro.M	3
<b>D J C</b>	7	F	M.Hnos	2
<b>E X C</b>	6	F	M.P.Hnos	2
<b>D F Z</b>	7	F	M.H	2
<b>J F C</b>	8	M	M.P.H	3

- **M:** mamá.
- **Mtra:** madrastra.
- **P:** papá.
- **Ptro:** padrastro.
- **H:** hermano.
- **Hnos:** hermanos.

- **Pr:** primo
- **A:** abuelo.

**De 22 estudiantes:**

- ✓ 1 vive con papá y mamá.
- ✓ 5 viven con papá, mamá y hermanos.
- ✓ 6 viven con otros familiares.
- ✓ 1 vive con el padrastro
- ✓ 2 con ausencia de padres.
- ✓ 1 padre fallecido.

Los estudiantes se encuentran en edades entre 6- 9, años de edad, de los cuales 12 son mujeres y 10 son hombres, pertenecientes a estratos 1,2 y3.

### **7.3.2 LUGAR DE LA INVESTIGACION**

El Mundo de Dani fue creado el día 7 de septiembre de 1992 su propietaria y Directora la Señora ALBA DORIS YEPES Debido a la falta de Centros Educativos alrededor del Barrio Bolívar, Dirección Cra 66D No. 23-36 Comuna 10. Se vio en la necesidad de fundar un Jardín Infantil para niños en edad Preescolar que habitaban en este Barrio y en los Barrios aledaños al mismo.

Se iniciaron labores el día 7 de septiembre de 1992, años más tarde se inició con la

Básica Primaria Resolución No, 1279 mayo 25 de 1994 y de Preescolar Resolución No. 1580 agosto 2 de 1994. Inmediatamente se le modificó el Nombre al Jardín pues ya no solo sería Jardín sino que se llamaría COLEGIO EL MUNDO DE DANI este se encuentra ubicado en el municipio de Buenaventura, en el Barrio Simón Bolívar, perteneciente a la comuna Comuna #10 con dirección Dirección Diagonal 6 Calle 67 #26

### Misión

Enseñar, instruir e impartir conocimientos basados en una formación holística de niños, infantes y jóvenes adolescentes bajo las directrices emanadas del MEN. Dicha formación responde a las necesidades e intereses de los educandos, de los padres y comunidad.

Los egresados serán capaces de desempeñar en su entorno a cabalidad, enfrentando los retos del futuro y por consiguiente del nuevo milenio.

### Visión

Se proyecta como una organización líder en educación abierta y a distancia, reconocida a nivel nacional e internacional por la calidad innovadora y pertinencia de sus ofertas y servicios educativos y por el compromiso y el aporte de su comunidad académica al desarrollo humano sostenible, de las comunidades locales y globales.

### Objetivos generales

- Identificar por medio del P.E.I como está organizada la Institución para buscar acciones mejoradas.
- Desarrollar un P.E.I teniendo en cuenta los aspectos, legales requeridos basados en las pautas generales para obtener mayor conocimiento en nuestra labor como docente.
- Establecer el Manual de Convivencia de la Institución. Adoptar la filosofía de la Institución.

#### **7.4 TECNICAS DE INVESTIGACION**

##### A. Encuesta. (ver anexo #1)

La encuesta es una técnica de investigación en la cual se utilizan formularios destinados a un conjunto de personas. Los formularios son idénticos para todos. Contienen una serie de preguntas que se responden por escrito en el mismo formulario. Con la encuesta conseguimos especialmente datos cuantitativos acerca de un tema o problema, pero que pueden ser cotejados en un estudio cualitativo.

Sus características son:

- Las preguntas tiene una formulación fija.
- Las mismas preguntas para todos los encuestados.
- Las preguntas tienen un orden fijo en el formulario.
- Las respuestas son registradas en espacios determinados del mismo formulario.
- Se dirige sobre todo a la obtención de datos cuantitativos.

En la encuesta no podemos hacer exactamente el mismo tipo de preguntas que en la entrevista no conviene formular preguntas abiertas que piden una opinión, o que buscan profundizar ciertos aspectos de la realidad. Porque esas preguntas son difíciles de responder en un formulario.

Normalmente, la mayoría de las preguntas en una encuesta son cerradas o medio – abiertas, y se dirigen a conseguir la información sobre los hechos.

La encuesta puede tener diferentes formas de respuestas. En general hay dos formas: Respuestas estructuradas y respuestas no estructuradas. La encuesta tiene la ventaja de ser una técnica ágil para conocer datos.

En el desarrollo de esta tesis se aplicó la encuesta para identificar rasgos generales de la población a investigar, con el objetivo de crear un perfil de cada uno de ellos.

#### B. Entrevista semiestructurada (ver anexo #2)

La entrevista es una conversación entre dos o más personas, dirigida por el entrevistador, con preguntas y respuestas, que pueden tener diversos grados de formalidad. La entrevista nos permite recoger informaciones (datos, opiniones, ideas, críticas) sobre temas y situaciones específicos, así como la interpretación que le dan los entrevistados.

Para guiar la entrevista utilizamos el punteo y el cuestionario. Un punteo es una lista de temas sobre los que queremos hablar con la gente. Un cuestionario es un conjunto de preguntas bien formuladas y ordenadas. Su uso es imprescindible para garantizar que logremos la información que buscamos.

Este se divide en dos tipos de preguntas.

- Preguntas sobre hechos.
- Preguntas sobre opiniones.

La entrevista se realizó con el objetivo de indagar de forma profunda con cada uno de los estudiantes participantes de esta investigación en ella se hace evidente cual es la percepción que tiene cada uno de los estigmatizados frente a la situación que viven dentro de aula en su interacción y lo que los agentes estigmatizadores (compañeros, docentes y directivos) piensan sobre los estigmatizados.

### C. Dibujo de la familia ( ver anexo#3)

El dibujo de familia una prueba grafica proyectiva, en la que se pueden conocer, las dificultades de adaptación al medio familiar del niño, los complejos edípicos y de rivalidad fraternal.

Esta refleja el desarrollo intelectual del niño, requiero los mismos elementos de desarrollo que dibujar una figura humana, pero expone de manera más marcada los aspectos emocionales.

El dibujo que realiza el niño sobre su familia, nos permite comprender, sin que el niño lo advierta, los sentimientos reales que experimenta hacia cada uno de los suyos. Asimismo, expresa, a través de las formas visuales creadas por él mismo, su propia situación emocional con respecto al resto de los miembros; es decir, el dibujo nos da a conocer la familia tal como él se la representa, cognitiva y afectivamente, lo cual, en

última instancia, es mucho más importante que saber cómo es realmente esa familia desde el punto de vista de adulto.

Una vez terminada la obra, el análisis del dibujo de la familia debe llevarse a cabo a partir de aquellos puntos que son los más relevantes para comprender los significados de tipo afectivo manifestados o proyectados por el niño o la niña que lo realiza. Entre ellos destacamos: sexo del autor o autora, orden de aparición de los personajes, posición del autor o autora, tamaño de las figuras, situación y distribución de los personajes, ausencia de personajes o de partes de las figuras, escenario elegido, aspectos relevantes y elementos singulares y color utilizado.

El dibujo de la familia se realizó con el objetivo de identificar la conformación familiar de cada uno de los estudiantes participantes de esta investigación y también para corroborar la información dada por los estudiantes y padres en las encuestas, detectando así si hay alguna negación o la alteración de algún ítem.

## **7.5 RUTA DEL PROCESO DE INVESTIGACION**

El proceso de investigación se realizó en siete momentos muy importantes los cuales marcaron la pauta para el desarrollo de la misma, porque en cada uno de estos se obtuvo información precisa y certera para el desarrollo de esta.

MOMENTO	ACCION	GRUPO /OBJETIVO
1	Encuesta.	Se aplicó a todos los estudiantes del grado segundo y a sus familias, con el objetivo de conocer características puntuales de sus familias y estructurar un perfil de cada uno de los estudiantes partícipes de la investigación
2	Entrevista individual.	<p>Se aplicó a todos los estudiantes del curso, docente y directivos de la institución, para detectar las diferentes problemáticas que se presentan.</p> <p>Esta entrevista tiene tres momentos específicos, en la que primeramente se entrevista a los directivos de la institución quienes manifiestan gran preocupación por el curso donde se realizó la investigación.</p> <p>Debido a esto se precede a entrevistar a la docente encargada y luego a los estudiantes ya de forma directa en la que se tiene en cuenta los capítulos de la tesis.</p>
3	Entrevista grupal.	Se aplicó a un grupo de estudiantes estigmatizados del grado segundo, con el objetivo de extraer información necesaria y pertinente para el desarrollo de la investigación.
4	Entrevista grupal	Esta se aplicó al grupo de niños estigmatizados, con el objetivo de identificar factores puntuales que contribuyan al desarrollo de la tesis y así enunciar

teorías para obtener una descripción clara y precisa de la problemática.

Entender que pasa por la mente de cada uno de los estigmatizados y ver cómo ha sido afectada su identidad social y personal en el contexto educativo y que clase de estigma posee cada uno.

5	Entrevista grupal.	Esta se aplica a un grupo de niños no estigmatizados (estigmatizadores) del curso, con el objetivo de conocer e identificar la intensidad en la que aplican o imponen el estigma a sus compañeros y cuál es la percepción directa que tienen frente al grupo de estudiantes estigmatizados.
---	--------------------	---

6	Dibujo familiar	El dibujo familiar se aplicó a todo los estudiantes del curso con el objetivo de corroborar algunos de los ítems planteados en la encuesta.
---	-----------------	---

<b>Nota</b>	Observación	Proceso transversal
-------------	-------------	---------------------

### 7.6 ANALISIS DE CONTENIDO



## 8. ANALISIS

### A. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

Estudiantes estigmatizados

A continuación se presenta un análisis general de las entrevistas realizadas a los estudiantes estigmatizados, en las que se mencionan los conceptos basados en la teoría de Goffman, para aterrizar los diferentes conceptos que se han desarrollado a lo largo de la tesis estableciendo así las comparaciones y las relación existente con la teoría y la problemática.

Las preguntas desarrolladas a lo largo de esta entrevista semi estructurada son:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?
1. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?
2. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?
3. ¿Hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan?  
¿Cuáles y por qué?
4. ¿Tus compañeros te han colocado algún apodo?
5. ¿Hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran?  
¿Cuáles?
6. 7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

SUJETO	ENTREVISTA/ PREGUNTA	RESPUESTA	REFERENCIA	ANALISIS
K.A.R	2	“no sé , soy un niño muy juicioso”	Encubrimiento en circunstancias rutinarias dela vida Goffman.	Es evidente la contradicción que presenta a simple vista el estudiante estigmatizado al mencionar dos factores diferentes en una respuesta, en la que oculta una su posición frente a una situación cotidiana y luego para no sentirse desacreditado se califica de forma positiva.
M.G.	2	“Bueno ellos hacen desorden, hacen bulla, tiran papeles al suelo y gritan. Son unos niños desordenados que se portan mal”.	Auto exclusión. Encubrimiento.	El encubrimiento se da en diferentes situaciones en este caso se observa que el sujeto estigmatizado se excluye de las actividades negativas realizadas dentro del salón de clase cuando él ha sido participe de las mismas, encubriendo su condición para proteger su identidad personal y social
K.A.R	3	“no”	Encubrimiento	Como es evidente en este sujeto, es uno de los estigmatizados por su comportamiento y al realizarle la

				pregunta número tres de la entrevista decidió simplemente dar un no ocultando muchas situaciones en las cuales se ve implicado a diario en su interacción dejando claro el encubrimiento que le da al estigma.
<b>B.C.R</b>	3	<b>“Que soy feo y que soy ruidoso”.</b>	Subjetivación. Desacreditación de la identidad social y personal.	Los procesos de subjetivación de este estudiante estigmatizado son negativos, ya que cree que los demás perciben solo aptitudes negativas a cerca de él. Esto se debe al estigma por imposición, e cual ha llevado a la desacreditación de la identidad social y personal alterando su comportamiento en su interacción.
<b>J.F.C.G</b>	3	<b>“Yo no sé, que me cansan”</b>	Duda.	El estigma que recae sobre este sujeto es tan fuerte que no es capaz de enunciar un concepto claro sobre lo que sus compañeros de curso piensan sobre él, en la que se observa duda debido al estigma impuesto por sus compañeros de curso

M.A.G	3	“Que ellos piensan que cuando estoy en la casa me comporto bien. Pienso que <b>sujeo1 y el sujeto 2 piensan que soy muy jodida y que me meto en las conversaciones ajenas</b> ”	Estigma por imposición. Perceptibilidad.	Al enfrentar al este sujeto al que piensan los demás sobre él, menciona a dos sujetos por los cuales siente mucha presión en su interacción de quienes se puede decir que influyen y dan fuerza al estigma que este individuo tiene, debido a la perceptibilidad que tienen frente a este, mas no lo que es en esencia.
M.G.	3	“Bueno ellos a veces hablan de mí, solo porque no les doy agua, porque se me la toman toda y por eso no les doy. Ellos piensan de mí que <b>soy egoísta.</b> ”	Estigma por imposición. Chantaje.	Se observa como es estigmatizado el sujeto y el tipo de chantaje clásico que se utiliza sus compañeros de clases para dominarlo provocando la desacreditación del sujeto.
B.C.R	4	“Mentiroso”	Estigma por imposición	Es evidente que lo mencionado por el sujeto estigmatizado es una apreciación directa de sus compañeros de curso, donde sale a relucir el estigma y su imposición por la fuerza, donde juega un papel fundamental la visibilidad. Que es entendida como aquello que se percibe del sujeto más no lo que él es, y esto

				altera el proceso de socialización del estigmatizado.
<b>J.F.C.G.</b>	4	“me dicen que <b>soy feo y me molestan</b> ”	Desacreditación de la identidad personal y social.	Es evidente como es afectada la identidad social y personal del estigmatizado, en la que se altera el concepto de unicidad donde el ser busca ser conocido como persona única de forma positiva y soportar su identidad.

## ENTREVISTA SUJETOS ESTIGMATIZADORES FRENTE A LOS ESTIGMATIZADOS

Se presenta un cuadro, en el que se extrae , analiza y explica de forma sencilla después de la realización de entrevistas , la percepción que tienen los entes estigmatizadores en el desarrollo de esta tesis frente a los niños estigmatizados y el sentir de los mismos ante a su condición de estigmatización por imposición.

<b>ESTUDIANTES ESTIGMATIZADORES</b>	<b>DOCENTE ESTIGMATIZADOR</b>	<b>ESTUDIANTES ESTIGMATIZADOS</b>
<b>Los estudiantes estigmatizados, tienen comportamientos bruscos con los demás compañeros de clases.</b>	A diario se observan conductas negativas que viven en casa los estudiantes estigmatizados con sus compañeros de clases.	Algunos de los estigmatizados tienen apodos o sobrenombres, lo cuales son impuestos por sus compañeros de clase y a ellos no les agrada.
<b>Prestan poca atención en el desarrollo de las clases o actividades escolares, haciendo caso omiso a las observaciones de la docente del curso.</b>	Siempre quieren tomar una actitud posesiva y dominante con sus compañeros de clases.	Con frecuencia son incomodados por sus compañeros de curso con frases tales como: mentirosos, feo etc. Incitándolos así a un conflicto. (Teniendo en cuenta que los

		estigmatizados son poco tolerantes, frente a muchas situaciones).
<b>A diario se presentan discusiones entre compañeros, provocados por los estigmatizados.</b>	Es evidente que en casa no existe un patrón de conducta.	Los estigmatizados disfrutan el quitarle sus útiles escolares o pertenencias a sus compañeros solo para incomodarlos
<b>La disciplina de los estigmatizados es regular ya que en su mayoría son desordenados.</b>	En su mayoría los estudiantes estigmatizados viven e familias disfuncionales.	Algunos no son capaces de deducir o percibir con claridad lo que sus compañeros piensan de ellos.
<b>En ocasiones no comparten con algunos compañeros de clases y no los dejan participar en juegos u otras actividades, ya que en alguna ocasión no se halla hecho lo que ellos quisieron y provocaron conflictos.</b>	Es evidente en los estudiantes estigmatizados conductas agresivas y bruscas innecesarias en el proceso de socialización.	En ocasiones quieren exteriorizar a sus compañeros situaciones que viven que viven en sus casas, tales como, la forma en la que son castigados, la conformación familiar, actividades y en algunos casos que tienen familiares privados de su libertad.
	Algunos de los estudiantes estigmatizados tienen atención dispersa.	Algunos de los estigmatizados manifiestan que realizan ciertas actividades en contra de sus compañeros , porque ellos siempre se refieren a ellos de forma negativa

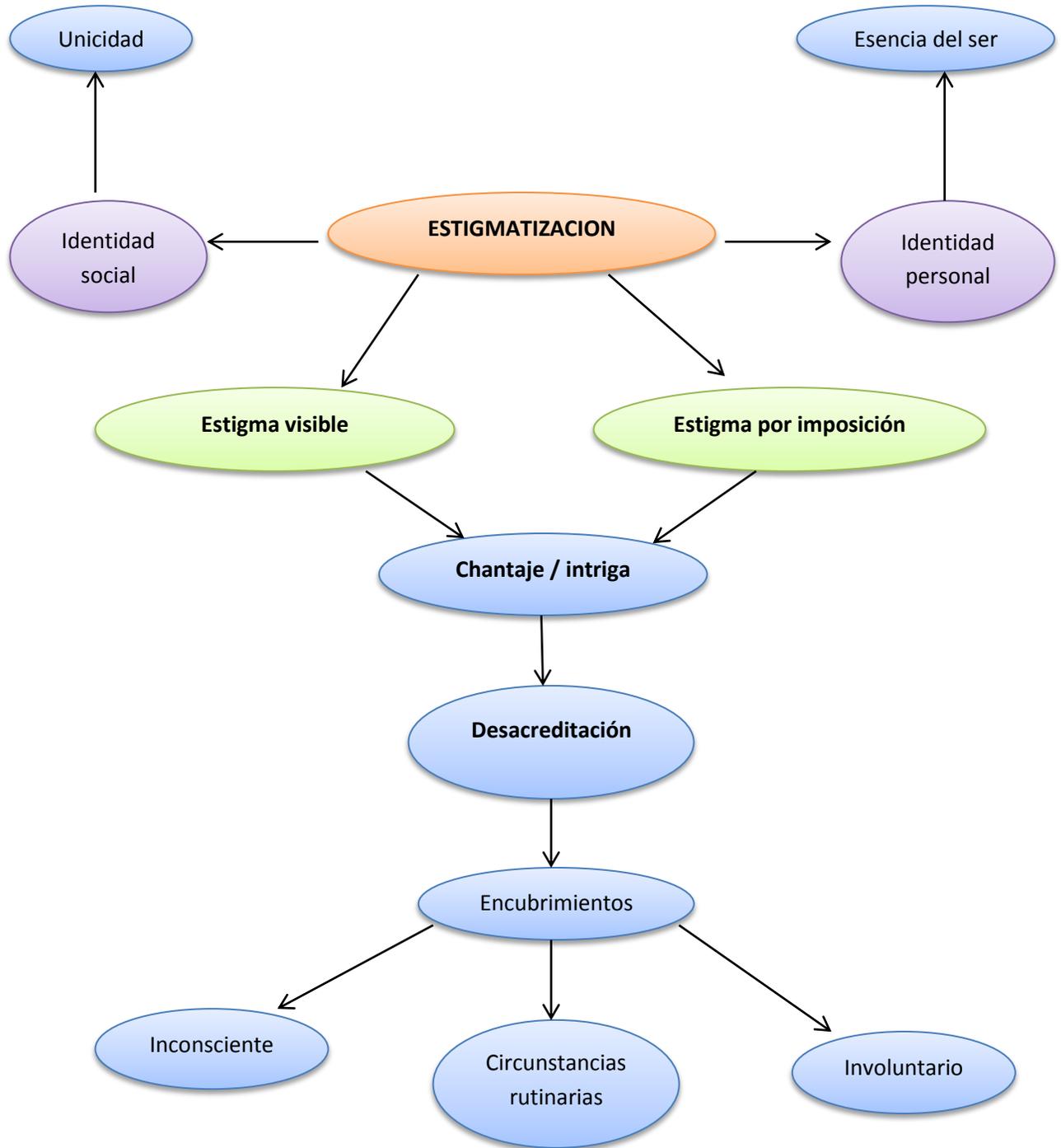
La estigmatización influye directamente en la interacción de los estudiantes debido a la fuerza con la que se impone, desacreditando así la identidad social y personal del ser, en la que se presentan diferentes dificultades por la necesidad de cada estigmatizado por proteger su esencia, ya que en muchos de los casos observados con anterioridad en el análisis de las entrevistas, tienen un estigma basado en la perceptibilidad o visibilidad, donde no se le da lugar a lo que cada individuo es si no solamente a lo que se percibe de él o el transmite.

Se hace evidente que la desacreditación personal se debe a un estigma ya sea visible o impuesto por los compañeros de clase, que induce a los sujetos estigmatizados a encubrir dicha condición la cual no es aceptada por que han alterado sus procesos de socialización en interacción en el contexto escolar.

De esta situación se desprende lo que se menciona en la teoría de Goffman como encubrimiento ya sea de tipo inconsciente, voluntario y en circunstancia rutinarias que son los que conviene tratar, siendo esta de gran relevancia en el desarrollo de la tesis, porque es son las clases de estigma que se detectaron en la población investigada.

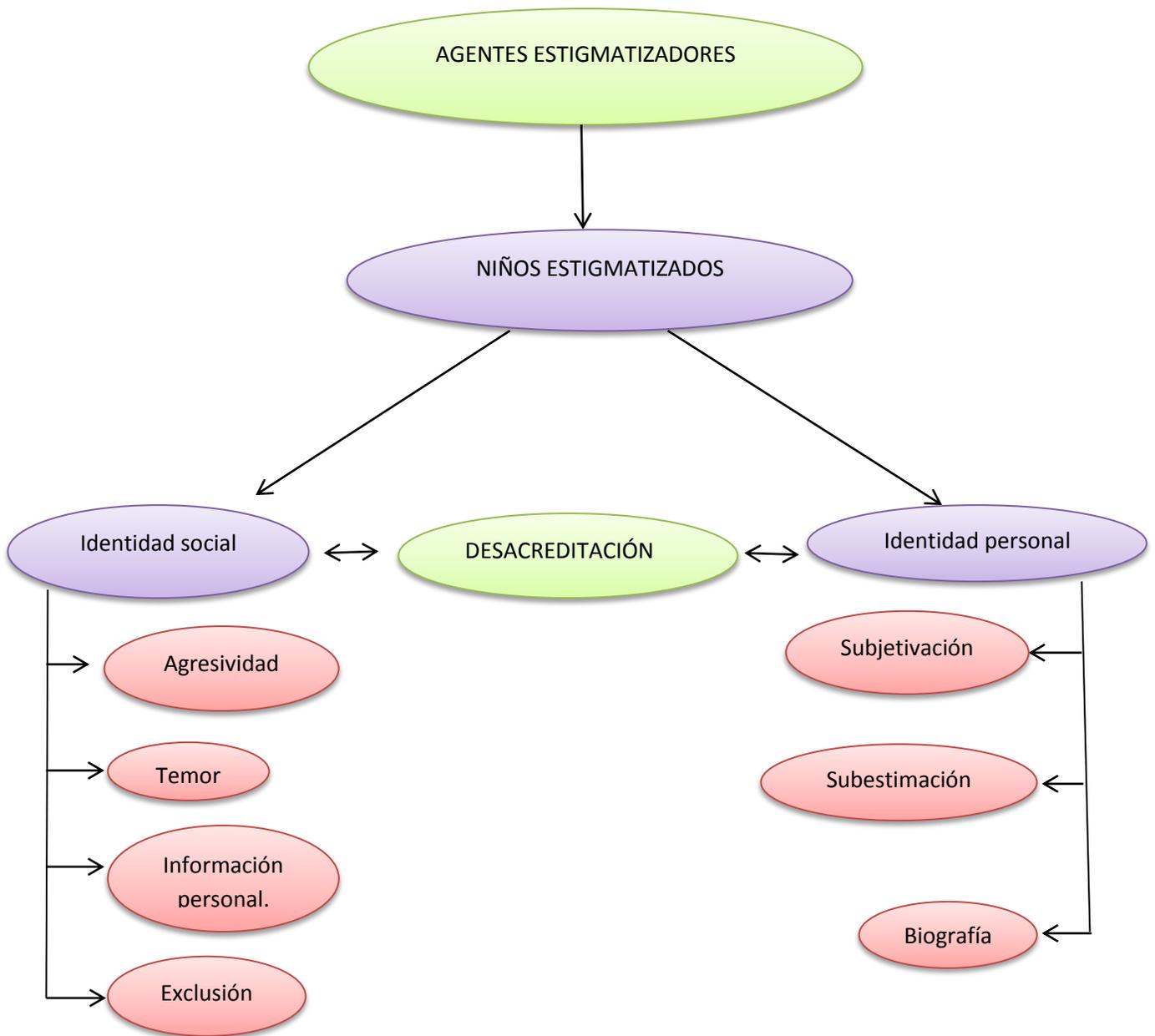
Además los estigmatizados se encuentran en gran controversia al cimentar su identidad, ya que cada vez son más desacreditados por sus compañeros de clases y docente afectando así su unicidad que es todo lo que una persona quiere lograr en un grupo para fortalecer su identidad personal, teniendo en cuenta que la unicidad busca que toda persona sea reconocida como única en un grupo de manera positiva.

Para entender un poco más el orden de ideas de la teoría de Goffman, frente al problema de investigación se establece un mapa para asociar ideas de acuerdo con la problemática a investigar.



Del anterior mapa de ideas se entiende que el centro del problema de investigación es la incidencia de la estigmatización, en la identidad social y personal del ser, de la cual se desprende el estigma visible y el más desacreditador el estigma por imposición, donde algunos de los estigmatizados son víctimas del chantaje y la intriga puesto que dicho estigma se basa en la perceptibilidad, mas no en la esencia del ser, desencadenando problemáticas y comportamientos negativos dentro del sistema escolar.

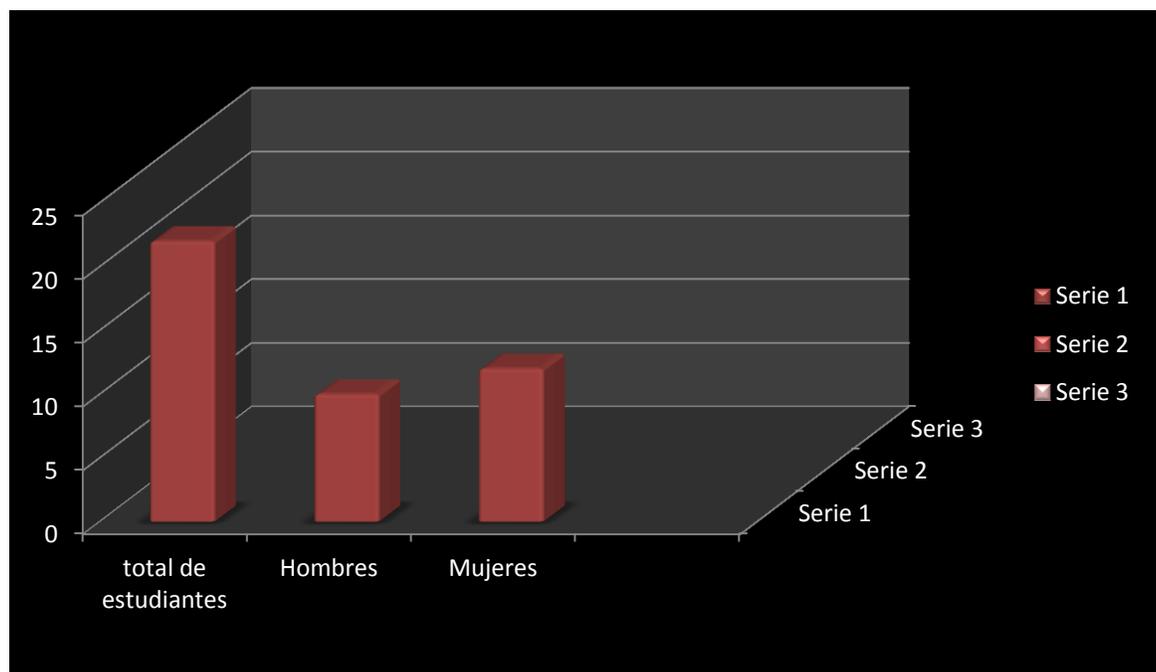
Este estigma provoca la desacreditación del ser y por tanto va acompañado del encubrimiento, donde el individuo comienza a esconder, negar y ocultar, situaciones descalificadoras que no permiten un buen soporte social o no contribuyen positivamente a la formación de identidad social, este encubrimiento en el grupo investigado se da solo de tres de las cinco formas que menciona Goffman en su obra, estas son, encubrimiento inconsciente, encubrimiento voluntario y encubrimiento por circunstancias rutinarias.



## B. ANALISIS DE LAS ENCUESTAS

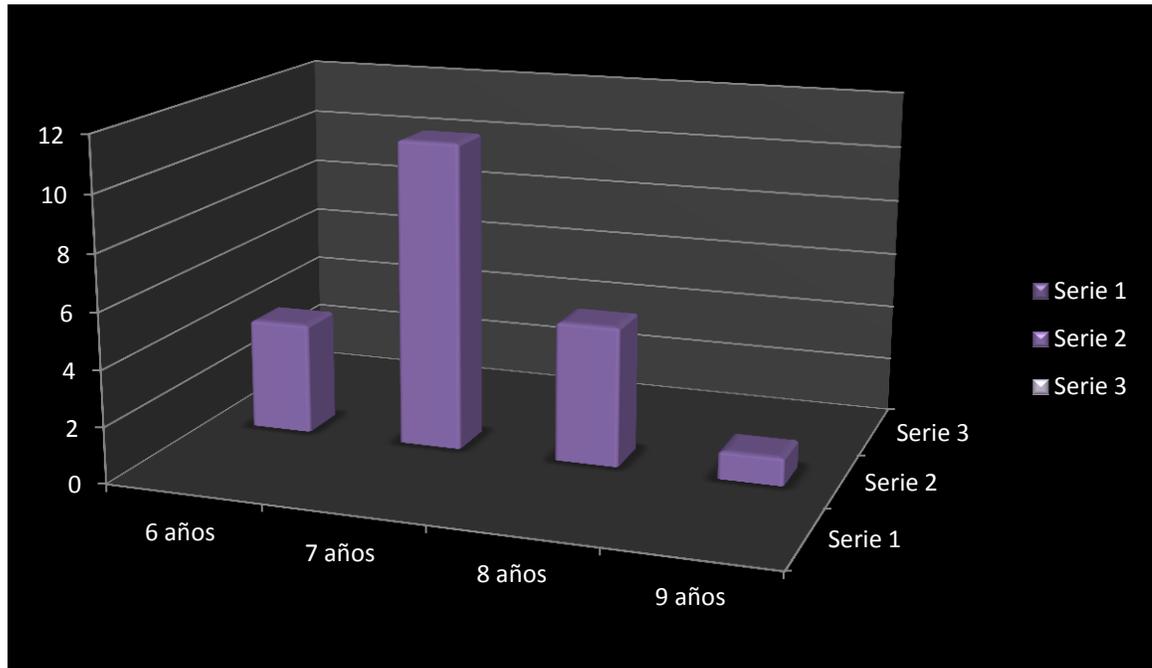
A continuación se presenta el análisis de las encuestas, que se realizaron como punto inicial de la investigación, para conocer la población, realizar un perfil de cada uno de los agentes investigados y observar la conformación de sistema familiar al que pertenece cada uno de los estudiantes y delimitar el campo de la investigación, a su vez establecer la relación que tiene dicho instrumento con el desarrollo de la tesis.

Para analizar y extraer la información depositada en las encuestas, a continuación se presentan los siguientes diagramas de barras.



En grafico se expresa, que la tesis se desarrolló con 22 estudiantes afro del municipio de Buenaventura, de los cuales 10 son hombre y 12 son mujeres.

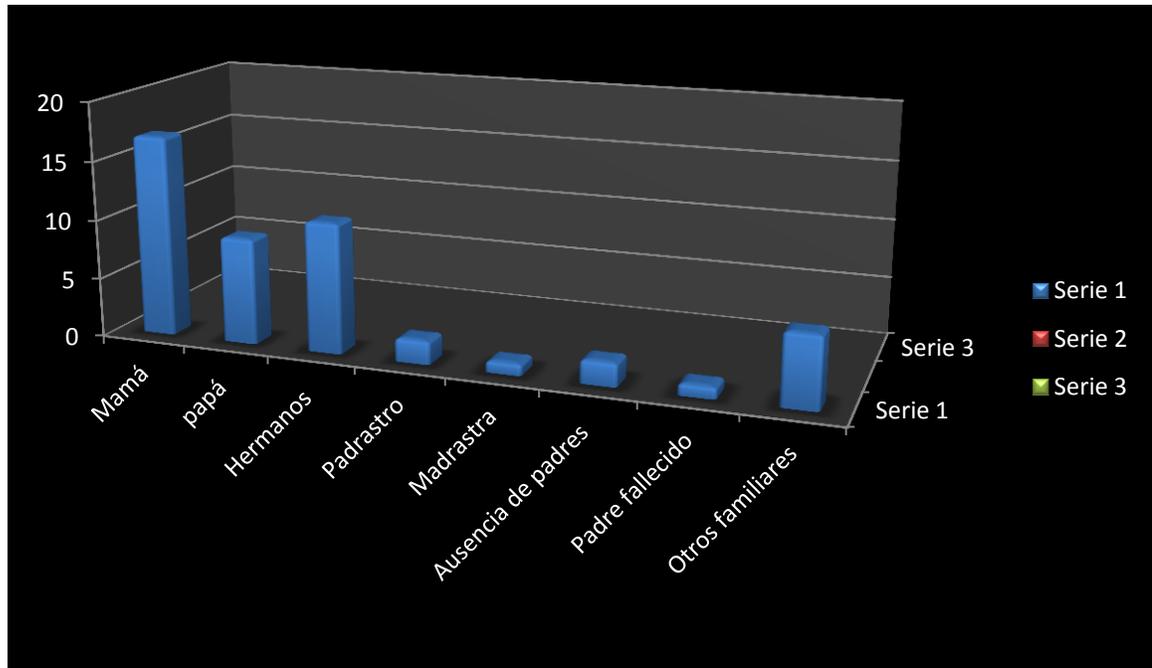
## RANGO DE EDADES



El rango de edades de los estudiantes participes a la tesis se encuentran entre los 6 y 9 años de edad, de los cuales, cuatro estudiantes cuentan con siete años de edad, once con siete años, cinco con ocho años y uno con nueve años de edad.

Este diagrama permite ver de forma sencilla y clara las edades en las que se ubican cada uno de los agentes investigados, factor que debe ser establecido con claridad, en el momento de realizar el perfil.

## CONFORMACION FAMILIAR



Este diagrama muestra, claramente la organización familiar de los estudiantes focalizados, donde de 22 estudiantes, 6 niños viven con su padre, 16 con su madre, 6 con hermanos para un total de 5 familias nucleares conformadas por papa, mama y hermanos. 2 con padrastrros, 1 con la madrastra observando así 3 familias reensambladas donde los adultos forman una nueva familia.

Se encuentra también dos casos con ausencia total de padres biológicos, 1 tiene su padre fallecido y 6 tienen una familia extendida, en la que habitan bajo el mismo techo con otros familiares.

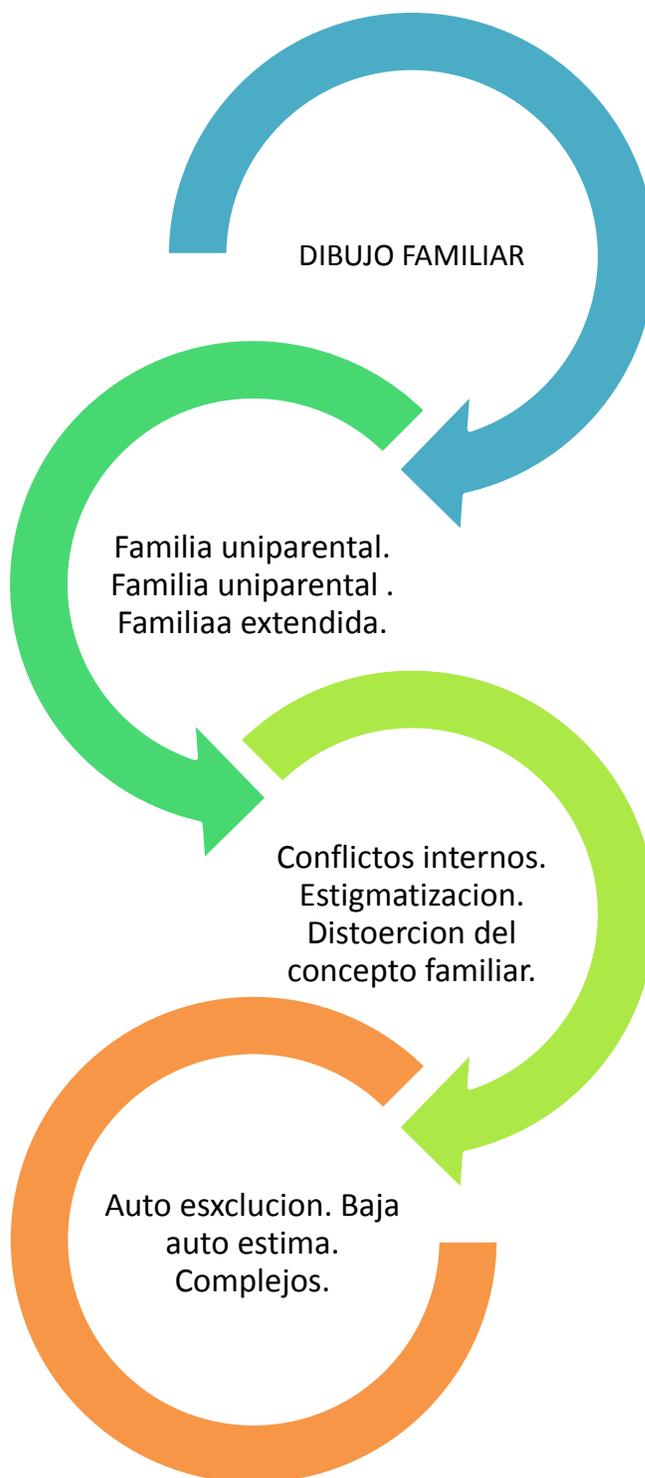
### C. DIBUJO FAMILIAR

Este se empleó, para explorar, conocer un poco más a los estudiantes investigados y corroborar la información depositada en las encuestas, logrando a través de esta estrategia comprender y estudiar la estructura familiar para descartar o tener en cuenta situaciones que puedan influir en el proceso de socialización del infante y así delimitar cada vez, más el campo de acción de esta investigación.

En los estudiantes detectados como agentes estigmatizados, se observa en sus gráficos, familias uniparentales- extendidas en las que viven con uno de sus padres biológicos y con otros familiares, generando conflictos internos, baja auto estima y en otros casos se hace evidente la falta de adaptación al sistema familiar y al medio.

En otro caso se observa la negación de algunos miembros de la familia, al no plasmarlos en su dibujo, observando la inconsistencia al revisar la encuesta, este aspecto señala lo q menciona Goffman como encubrimiento en circunstancias rutinarias de la vida, en el cual se evidencia que esta posición es latente, teniendo como punto de partida en algunos casos el núcleo familiar, tomando fuerza en el aula de clases debido a la condición de estigma que se vive.

Otro aspecto a resaltar en el análisis del dibujo familiar es la exclusión propia como miembro de su familia, indicando así que se sienten parte de la misma, exteriorizando carencias afectivas y procesos de subjetivación negativos, debido al concepto distorsionado de familia que algunos poseen.



## 9. CONCLUSIONES.

Estudiar la incidencia del estigma en la socialización del ser en contextos educativos, plantea un nuevo e importante foco psicológico, para estudiar, describir, explicar y comprender el comportamiento del infante.

El estigma detectado a lo largo de la investigación es basado en la visibilidad y perceptibilidad (fachada), y no en la esencia del ser, dejando de lado, las cualidades y potencialidades del infante estigmatizado, el cual ha sido desacreditado social y personalmente, desencadenando posturas o conductas negativas en el aula de clases (escenario) con sus compañeros y docentes.

La visibilidad y la perceptibilidad se pueden considerar como el punto de partida de la estigmatización, desarrollada en este proceso de investigación, en el que se le niega la oportunidad al agente estigmatizado de ser conocido plenamente debido al estigma y a la fuerza con la que se impone.

La fuerza del estigma desarrolla o genera procesos negativos en la socialización del infante, debido a que esta desacredita al individuo, haciendo que este se encuentre, en constante controversia personal, por proteger su identidad personal, generando desequilibrio emocional y social.

De la desacreditación social se desprende, el encubrimiento, debido a que ninguna persona permite que su integridad sea afectada.

El encubrimiento o la negación en los procesos de socialización, es un factor de alerta el cual indica a los psicólogos que incursionan en contextos educativos, que el infante está expuesto a algún proceso negativo desacreditable.

Los psicólogos en su desarrollo profesional, al enfrentarse con situaciones cotidianas, en espacios escolares, en los que se encuentre afectado el comportamiento; es recomendable, retomar teorías como el interaccionismo simbólico de Goffman, quien brinda un amplio panorama y ofrece muchas herramientas, para conocer ,identificar y comprender factores que influyen directamente en la interacción, que si no recurrimos a estas teorías se observaría la problemática desde otro punto de vista que en el peor de los casos puede ser equivocada.

## 10. BIBLIOGRAFIA.

Alfonso Torres (1998). Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Bogotá. Arfin ediciones.

Alfonso Torres Carrillo. Enfoques cualitativos y participativos e investigación social.

Bertha Yaneth Martínez (1998). procesos sociales básicos. Bogotá. Raquel Castillo Vargas.

Héctor Daniel Lerma Gonzales (2009). Metodología de la investigación. 4 ed. Ecoe ediciones.

María Luisa Palencia Avendaño. Modulo metodología de la investigación. UNAD.

María del Carmen Manzo Chávez, alondra López Mendiola, Lidia Silva Zavala.  
[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/10/010\\_Manzo.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/10/010_Manzo.pdf).

Mead, G. H. (1928). Persona, espíritu y sociedad. Paidós: Barcelona.  
[.http://es.wikipedia.org/wiki/Interaccionismo\\_simb%C3%B3lico](http://es.wikipedia.org/wiki/Interaccionismo_simb%C3%B3lico)

Goffman, E. (1959). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu. Buenos Aires. [http://es.wikipedia.org/wiki/Interaccionismo\\_simb%C3%B3lico](http://es.wikipedia.org/wiki/Interaccionismo_simb%C3%B3lico).

Merriam, Shara B. (1988). Case Study research in education. A Qualitative Approach. San Francisco: Jossey - Bass, 1988.  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Estudio\\_de\\_caso](http://es.wikipedia.org/wiki/Estudio_de_caso).

Stake, R. E. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, 1995.  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Estudio\\_de\\_caso](http://es.wikipedia.org/wiki/Estudio_de_caso).

Walker, R (1983). "La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos". A: W. Dockrell i D. Hamilton (Eds.) Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Madrid: Narcea, 1983.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Estudio\\_de\\_caso](http://es.wikipedia.org/wiki/Estudio_de_caso).

Arana, Stefannie Caram, Luciana. Los niños de El Molino: Socialización y estigmatización en el centro educativo... ¿Dos caras de la misma moneda?

<http://www.fcs.edu.uy/archivos/Arana%20et.al..pdf>.

[http://www.pegral.com/sociedad/guias/Proyecto\\_Investigacion\\_Relacion\\_Rechazo-Fracaso\\_Escolar.pdf](http://www.pegral.com/sociedad/guias/Proyecto_Investigacion_Relacion_Rechazo-Fracaso_Escolar.pdf).

Erik H. Erikson. Infancia y sociedad. Buenos aires Argentina. Viamonte.

Erving Goffman. Estigma de la identidad deteriorada. Buenos aires- Madrid. Amorrortu editores.

Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.2006. Escalona.

## 11. ANEXOS

Anexo #1

COLEGIO EL MUNDO DE DANI

ENCUESTA # 001



Estimado estudiante, te invitamos a contestar la siguiente encuesta.

NOMBRE:

---

EDAD: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

1. ¿Con quién vives en tu casa? (marca con una X)

Mamá                       Papá                       Hermanos                       Abuelos

Tíos                       Primos                       Padrastro                       Madrastra

2. ¿Cuántos hermanos tienes?

---

3. ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?

---

4. ¿Quién te ayuda a diario y está pendiente de tus tareas?

---

5. ¿Cuándo haces algo malo quien te corrige?

---

Muchas gracias por tu colaboración



COLEGIO MUNDO DE DANI ENCUESTA #2

Estimado padre de familia, lo invitamos a responder la siguiente encuesta.



NOMBRE DEL ESTUDIANTE: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

ESTRATO: \_\_\_\_\_

1. **Nombre del padre** (si vive en casa con su hijo (a), marque una X dentro de la casilla correspondiente):

\_\_\_\_\_

Si

no

Edad: \_\_\_\_\_

Grado de escolaridad: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

2. **Nombre de la madre:** (si vive en casa con su hijo (a), marque una X dentro de la casilla correspondiente):

\_\_\_\_\_

Si

no

Edad: \_\_\_\_\_

Grado de escolaridad: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

3. Si el niño (a) no vive con los padres, llene la siguiente información:

**Nombre del acudiente** (marque con una X el parentesco con el menos a cargo):

\_\_\_\_\_

Abuelos

Tíos

Otros \_\_\_\_\_

4. Comparte usted con su hijo, el desarrollo de sus actividades escolares.

Si

No

5. Establece usted para su hijo, pautas o tiempos para realizar sus actividades en casa como dormir, comer, jugar, estudiar, etc.

Si

No

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: K. A. R.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

2. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**“trabajo, jugamos a la llevita y discutimos por cosas sencillas”.**

7. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**“no sé, soy un niño juicioso”.**

8. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**“no nada”.**

9. ¿Hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan?

¿Cuáles y por qué?

**“no”.**

10. ¿Tus compañeros te han colocado algún apodo?

**“no nada”.**

11. ¿Hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran?

¿Cuáles?

**“No, no saben todo de mi vida”.**

7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

**“Soy un niño juicioso, que jugo con mis amigos y lo hago bien”**

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: M. G.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**“Bueno a veces les pido que me presten cosas, a veces la profe va me quedo sentada quieta y ellos hablan fuerte. Converso y solo hablo con una de las niñas que esta atrás de mí que se llama Lorenth con los demás no porque algunos niños son muy cansones y no me gusta.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**“Bueno ellos hacen desorden, hacen bulla, tiran papeles al suelo y gritan. Son unos niños desordenados que se portan mal”.**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**“Bueno ellos a veces hablan de mí, solo por q no les doy agua por q se me la toman toda y por eso no les doy. Ellos piensan de mí que soy egoísta”.**

4. ¿Hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan?

¿Cuáles y por qué?

**“Dicen q soy triste porque yo en el salón casi no soy alegre porque me levantan muy temprano a hacer las tareas en la casa de una amiga de mi abuela que es la profesora Heidi”**

5. ¿Tus compañeros te han colocado algún apodo?

**“A veces me dicen Jamaica, las niñas no me dicen pero los niños si”.**

6. ¿hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran?

¿Cuáles?

**(la niña se quedó callada e hizo un gesto de tristeza con su rostro)**

7. ¿qué crees que tu profesora piensa de ti?

**“no sé si ella va a decir que yo voy a ganar el año, ella a veces se queda sin voz y mis compañeros la hacen gritar. Bueno dirá que yo soy ordenada, que yo soy educada y que hago las cosas bien”.**

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: J. E. C.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**“pues en descanso, hacemos las tareas, después jugamos. Hoy jugamos con unos compañeritos bien”.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**“Que Lorenth escribe rápido como Maira y los demás escriben lento. Brayan le grita todos los días a ala profe”.**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**“Que yo escribo rápido, que no hago bulla, que soy ordenado con mis cosas y nada más”.**

4. ¿Hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan?

¿Cuáles y por qué?

**“No me gusta que me digan que baile porque me da pena. Me gusta que me digan cosas bonitas”.**

5. ¿tus compañeros te han colocado algún apodo?

**“Nooo”**

6. ¿Hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran?

¿Cuáles?

**“Que ellos se han olvidado de mi como el otro martes, miércoles y jueves no había venido porque estaba enfermo, me gustaría que supieran eso”.**

7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

**“De mí que vengo todos los días, que saco cinco y que hago las cosas bien a la manera de la profe”.**

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: L. D. Q.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**“Jugar, prestarles cosas, regalarles cuando no traen descanso”.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**“Algunos son educados y otros desordenados, que hacen tareas y que le obedecen a los papas”.**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**“nada”**

4. ¿Hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan?

¿Cuáles y por qué?

**“me gusta que me digan que soy educada, que quiero mucho a mi tia y que me comporto bien el clases”.**

5. ¿Tus compañeros te han colocado algún apodo?

**“apodo no”.**

6. ¿hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran?

¿Cuáles?

**“Nooo nada”**

7. ¿qué crees que tu profesora piensa de ti?

**“Que me quiere mucho y que soy muy educada”.**

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: **Deiner Alejandro Mejía**

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**“siempre juego con ellos, algunas veces compartimos recreo”.**

1. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**“yo pienso que ellos son muy amigables como yo, son unos buenos amigos. Hay unos que casi no se comportan bien, porque a veces queremos jugar con ellos, ellos no aceptan y no quieren jugar con nosotros pero más que todo los niños, las niñas no”.**

2. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**Ellos piensan que soy un niño muy amigable, un niño inteligente, que los ayudo cuando se caen y se golpean, o si no le pongo quejas a al pro que le pegaron a mis compañeros”.**

3. ¿hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan?

¿Cuáles y por qué?

**“no me gusta que me digan que tengo novia”.**

4. ¿tus compañeros te han colocado algún apodo?

**“Me decían amarillo, azul y rojo Alejandro como piojos, cuando estaba pequeñito comía arroz con piojos, y no me gusta”.**

5. ¿hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran?

¿Cuáles?

**“que yo les ayudo en cualquier cosa, menos en un taller evaluativo, porque tienen que repasar como yo repaso”.**

6. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

**“Que yo soy un niño obediente”.**

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: L. M. S.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**Casi no hago nada, algunas veces juego y nada más.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**Inteligentes pueden portarse bien y hacerles caso a la mama y al papa. Algunas veces son indisciplinados.**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**No me imagino, no me he imaginado, bueno lo que yo pienso de ellos que son inteligentes.**

4. ¿hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan? ¿Cuáles y por qué?

**Me gusta que me digan que tengo el cabello bonito y que soy inteligente.**

5. ¿tus compañeros te han colocado algún apodo?

**No.**

6. ¿hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran? ¿Cuáles?

**Nooo, no he tenido de eso.**

7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

**Que me gusta el color verde y que el violeta es mi color favorito.**

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: M. A. G.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**Bien trabajar y jugar cuando la profesora nos dice que podemos hablar, hablamos despacio y reímos.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**Niños normales, que se comportan bien**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**Que ellos piensan que yo creo que cuando estoy en la casa me comporto bien.  
Pienso que Salome piensa que yo soy jodida y Maryi piensa que soy jodida y que me meto en las conversaciones ajenas.**

4. ¿hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan? ¿Cuáles y por qué?

**----- (se quedó en silencio)**

5. ¿tus compañeros te han colocado algún apodo?

**No ninguno**

6. ¿hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran? ¿Cuáles?

**Todo lo saben , yoles cuento todo**

7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

**Que soy una niña inteligente y que a veces no llevo el corrector por que se me queda.**

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: D. J.C. V.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**Haciendo varias cosas, de pronto jugar, hacer tareas, divertirme.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**Que no son malos pero tampoco son buenos, algunos que pelean se ponen bravos por unas simples cosas que no valen nada.**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**Que soy una niña que comparte.**

4. ¿hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan? ¿Cuáles y por qué?

**Que yo comparto, que soy una niña bonita, que siempre vengo contenta.**

5. ¿tus compañeros te han colocado algún apodo?

**No.**

6. ¿hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran? ¿Cuáles?

**Como que yo tengo una bola de la suerte, también que tengo un anillo de la suerte y nada más.**

7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

**Que hago las tareas que casi siempre las hago sin ayuda de nadie.**

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: E. X.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**Juego.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**Son buenos.**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

----- **(se quedó en silencio la entrevistada).**

4. ¿hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan? ¿Cuáles y por qué?

**No.**

5. ¿tus compañeros te han colocado algún apodo?

**No.**

6. ¿hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran? ¿Cuáles?

----- **(se quedó en silencio la entrevistada).**

7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

----- **(se quedó en silencio la entrevistada).**

NOTA: la entrevistada fue de poco hablar, toda la entrevista estuvo muy callada aunque se le repitieron y explicaron las pregunta no contestadas en varias ocasiones.

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: D. F. Z.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**Bueno comparto mis cosas pero no siempre, porque los demás no me dan cuando no traigo recreo, y hago las tareas con ellos, juego más o menos con ellos.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**Nada, bueno normal, bueno algunos son más despiadados o desviados o algo así porque algunos están estudiando y se colocan a pelear como Camilo y Jean Frand o juegan con papeles, gastan los chinchés en puras cosas.**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**No no mucho, algunos dicen que soy loco que canto mucho, dicen que soy loco no más porque bailo y me parto (bailar exageradamente).**

4. ¿Hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan? ¿Cuáles y por qué?

**Que me gusten sí, bueno casi no nada no los he escuchado hablando de mí.  
Bueno que soy inteligente pues más o menos y que le mantengo gastando a ellos.  
No me gusta que digan que soy jodido y que soy cuatrero.**

5. ¿tus compañeros te han colocado algún apodo?

**Me dicen el loco**

6. ¿Hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran? ¿Cuáles?

**No nada, no saben nada pero no les quiero contar.**

7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

**Así como yo le dije de mis compañeros, que soy despiadado y casi no mantengo dando las copias porque mi mamá no me da recreo cuando salimos a las cuatro.**

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: J. F. C. G.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**Jugar, ayudar.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**Que molestan.**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**Yo no sé, que me cansan.**

4. ¿hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan? ¿Cuáles y por qué?

**Me dicen que soy feo y me molestan.**

5. ¿tus compañeros te han colocado algún apodo?

**No**

6. ¿hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran? ¿Cuáles?

------( **se quedó en silencio el entrevistado**)

7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

----- ( **en silencio el entrevistado**).

Nota: El entrevistado es un niño del cual la docente dice que es agresivo con sus compañeros de clase, en el momento de la entrevista no hablo mucho aunque se trató de estimular en el proceso, siempre respondía bajando su rostro y un poco de temor.

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: B.C. R

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**Hago tareas, juego con ellos y cuando salimos también pintamos.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**Son niños obedientes y ruidosos.**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**Que soy feo y que soy ruidoso.**

4. ¿hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan? ¿Cuáles y por qué?

**Mentiroso.**

5. ¿tus compañeros te han colocado algún apodo?

**No.**

6. ¿hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran?

¿Cuáles?

**Que hago las tareas.**

7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: A L Y

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué haces a diario con tus compañeros y como te relacionas con ellos?

**Juego con ellos y me divierto mucho.**

2. ¿Qué piensas de tus compañeros de clases?

**Son muy buenos a veces se vuelven muy cansones y que Natalia Higuita es muy peleona y pelea con Victoria mucho.**

3. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

**Que soy buena y juego con ellos.**

4. ¿Hay algunas cosas que tus compañeros dicen de ti que te gustan o te disgustan? ¿Cuáles y por qué?

**No ninguna.**

5. ¿tus compañeros te han colocado algún apodo?

**No.**

6. ¿Hay cosas en tu vida, que tus compañeros no saben de ti y te gustaría que supieran? ¿Cuáles?

**No.**

7. ¿Qué crees que tu profesora piensa de ti?

**Que soy una niña juiciosa.**

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DEL COLEGIO MUNDO DE  
DANY DEL GRADO 2C DEL MUNICIPIO DE BUENNAVENTURA.



ENTREVISTADO: DOCENTE DE CURSO Mayerli Riascos

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Cómo es la interacción de los estudiantes durante la jornada escolar?

**Pues para ser unos niños tan pequeños, yo los veo muy maduros salen con unas cosas y son comunicativos, ellos expresan lo que sienten.**

**Ellos comunican mucho y pienso yo que la interacción con ellos es bien, hubo mucha confianza durante el año a pesar de que los regañaba fuerte pero así mismo les daba les mostraba dos facciones a ellos por eso me tenían confianza, pues unos que otros porque algunos quieren tomar la actitud de cómo los tratan a ellos en casa.**

**Otros son muy tímidos y no hablan, se dan mejor la tarea de agachar la cabeza y algunos que tienen un temperamento que quieren dominar a los otros.**

2. Usted como orientadora del proceso social y educativo de este grupo de niños ¿Qué piensa o que percepción tiene usted de sus estudiantes?

**La mayoría tienen una familia dispersa, vive la mamá o el papá, viven con los abuelos, algunos tienen una crianza donde todo mundo manda y no tienen un patrón de conducta, tengo tres niños que viven con el papa y la mama, pero los demás no**

3. ¿cree usted que hay algo de sus estudiantes que no sepa?

**Si hay cosas que no se, por ejemplo la forma en la que ellos expresan pues si dicen cosas como hay profe perdí el examen y ahora mi papa juuuuummm y pues creo que ellos no manifiestan.**

4. ¿ha escuchado sobre nombres o apodos entre sus estudiantes?

**muy poco, no**

---

5. ¿Cuáles de los estudiantes presentan dificultades en su interacción? ¿Por qué?

Jean Frand, **es muy agresivo con los compañeros.**

H. N. H., **opina donde no debe a los niños los quiere mandar y que ellos hagan lo que ella diga.**

M. V., **es muy mentirosa, la mama maneja una facción de que ella es la mama perfecta-**

Brayan Rolon, **tiene muchos juegos bruscos y la mama es así.**

**Yo considero que tengo buen dominio de grupo de manejar las situaciones con ellos de mucha charla con ellos, les he quitado el descanso, en lo académico fue pesado ellos querían todo personalizado que les enseñara uno por uno.**

**Yo soy profesora de tiza y tablero como se dice porque ellos tienen que captar cuando yo les esté hablando desde el tablero.**

**Había mucha falta de atención porque se pegaban el uno al otro**

---

## EL DIBUJO FAMILIAR anexo #4

