



# **UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**LICENCIATURA EN  
MINORIDAD Y FAMILIA**



# **“LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL”**

**Un método eficaz para desarrollar la competencia  
social y evitar conductas antisociales en niños de edad  
media**

**AUTOR: MARIANA RIZZATO**

**DIRECTOR: Lic. LUIS ADRIÁN ALVARES**

**Mendoza, Marzo de 2008**

## **I. HOJA DE EVALUACIÓN**

### **TRIBUNAL DE EVALUACIÓN:**

PRESIDENTE:

VOCAL:

VOCAL:

PROFESOR INVITADO:

CALIFICACIÓN:

## **II. RESUMEN:**

El siguiente trabajo de investigación intenta demostrar lo importante que es adquirir ciertas habilidades sociales a temprana edad, para fortalecer y desarrollar en forma efectiva su competencia social durante la niñez y así evitar posibles trastornos que pueden desembocar en problemas más graves. Por eso tiene como objetivo principal investigar qué habilidades sociales deben entrenar niños que tienen entre 6 y 8 años de edad, que se encuentran en situación de riesgo social para lograr una mejor integración a la sociedad.

La aproximación teórica consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo se aborda todo lo que concierne a habilidades sociales. El segundo capítulo nos ofrece información sobre la etapa de la niñez. El tercer capítulo se dedica a la competencia social. En el cuarto capítulo se examina el tema de la conducta antisocial en niños que se encuentran en situación de riesgo.

Se concluye con un abordaje metodológico que se realiza a un grupo de niños que asisten a un colegio ubicado en el barrio Flores Sur. Ya que se considera necesario trabajar en contacto ellos para alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación.

Posteriormente se realiza una exposición de las conclusiones finales y de las propuestas más importantes para acercar las mismas a los niños objeto de estudio y así lograr promover una mejor competencia social.

### **III. SUMMARY**

The following research work aims to demonstrate the importance of acquiring certain social abilities at an early age so as to completely develop and strengthen social competences during childhood. In this way, future disorders which would otherwise result in an antisocial conduct, can be detected and avoided.

The main purpose of this investigation is to find out which of these social abilities children between the ages of six and eight years of age will have to perform. It is assumed that by following this training, they will be given the opportunity to be merged into the social background.

The theoretical approach consists of four chapters. The former deals with social abilities. The second provides some information about childhood. The third chapter deals with social competence and the latter examines all those factors that may contribute in children falling into the habit of an antisocial conduct.

This investigation concludes with a methodological approach carried out in a school in barrio Flores. It is of extreme importance to get to know their problems in order to comply with the objectives mentioned before.

To conclude, the results as well as the proposals given in this previous investigation, will be exposed in order to promote social competences among children.

## **IV. AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar agradezco a mi director de tesina, Licenciado Luis Adrián Alvares. Gracias por su tiempo y dedicación.

A la Licenciada Hilda Fadín por los valiosos aportes.

Al grupo de chicos del colegio O' Donnell, a las maestras y al gabinete psicopedagógico.

A todas las personas que me acompañaron en mi paso por la facultad, a mis profesores, compañeros y en especial a las amigas que esta carrera me dejó: Fernanda, Daniela y Tania.

A mi familia y amigas de la vida, a todos y cada uno de ellos, que en mayor o en menor medida han influido en la elaboración de este trabajo. En especial a mis padres por haber hecho posible la realización de esta carrera.

A mi novio, por apoyarme durante este tiempo y ayudarme a no bajar los brazos, también por los aportes ofrecidos.

A TODOS, simplemente gracias.

## V. ÍNDICE

<b>I - Hoja de Evaluación</b>	<b>3</b>
<b>II - Resumen</b>	<b>4</b>
<b>III - Summary</b>	<b>5</b>
<b>IV - Agradecimientos</b>	<b>6</b>
<b>V - Índice</b>	<b>7</b>
<b>VI - Introducción</b>	<b>10</b>
<b>VII- Rol del Licenciado en minoridad y familia.</b>	<b>14</b>
<b>VIII-Marco Teórico.</b>	<b>16</b>
<b><i>CAPITULO Nº 1: Habilidades sociales y Teoría del Aprendizaje Social.</i></b>	<b>17</b>
1.1. ¿Qué son las habilidades sociales?	<b>18</b>
1.2. ¿Qué caracteriza a las habilidades sociales?	<b>20</b>
1.3. Dimensiones en el análisis de las habilidades sociales.	<b>21</b>
1.3.1. Dimensión ambiental.	<b>21</b>
1.3.2. Dimensión personal.	<b>32</b>
1.4. Algunos aspectos especiales en la enseñanza de habilidades sociales.	<b>40</b>
1.5. Evaluación de las habilidades sociales.	<b>46</b>
1.5.1. Modalidades de evaluación.	<b>46</b>
1.6. Teoría del aprendizaje social.	<b>50</b>
1.6.1. Aprendizaje por las consecuencias de las respuestas.	<b>51</b>
1.6.1.1. Función informacional.	<b>52</b>
1.6.1.2. Función motivacional.	<b>52</b>
1.6.1.3. Función reforzante.	<b>53</b>

1.6.2. Aprendizaje por medio de modelos.	54
1.7. Aprendizaje operante.	55
1.7.1. ¿Qué es un programa de economía de fichas?	58
1.8. El aprendizaje de la conducta delictiva.	60
<b>CAPITULO Nº 2: La Niñez.</b>	<b>63</b>
2.1. Psicología del desarrollo infantil.	64
2.2. La niñez media.	68
2.3. Desarrollo cognoscitivo: Piaget y el pensamiento operacional concreto.	69
2.3.1. Conocimiento y razonamiento social.	70
2.3.2. Ideas de Piaget sobre el razonamiento y el juicio moral.	72
2.4. Teoría de las seis etapas de Kohlberg.	75
<b>CAPÍTULO Nº 3: La Competencia Social.</b>	<b>77</b>
3.1. ¿Qué es la competencia social?	78
3.2. La importancia de la conducta pro-social.	82
3.3. Los problemas en la competencia social.	86
<b>CAPITULO Nº 4: La conducta antisocial en niños en situación de Riesgo Social.</b>	<b>88</b>
4.1. ¿Cuándo podríamos considerar que un grupo está en situación de riesgo social?	89
4.2. Conducta antisocial.	90
4.3. ¿Cómo comprender la conducta antisocial?	91
4.4. Las características psicológicas del menor delincuente.	94
4.5. Prevención y delincuencia.	98
4.6. Prevención de la delincuencia en la escuela.	101
4.7. La escuela en el círculo vicioso de la pobreza.	103
<b>IX-Investigación de campo.</b>	<b>109</b>
1. Fundamentación.	110
2. Objetivo general.	111
3. Objetivos específicos.	112
4. Hipótesis.	112
5. Impacto.	113

6. Muestra.	114
<b>X-“Técnicas, Métodos y Procedimientos”</b>	<b>115</b>
1. Método.	116
2. Metodología.	118
3. Procedimiento.	119
4. Estrategia.	121
5. Conclusiones.	122
<b>XI-Propuestas.</b>	<b>127</b>
<b>XII-Bibliografía.</b>	<b>130</b>

## **VI. Introducción**

Vivimos en una sociedad que en las dos últimas décadas, y en éste nuevo siglo ha cambiado y cambia rotundamente segundo a segundo. Es así que la responsable de la educación social, la escuela, también ha tenido grandes cambios, no sólo en materia académica sino en materia socio-afectiva.

Podemos decir que el término que habla de habilidades sociales, y todo lo inherente a éste, es un término usado eminentemente en materia psicológica o pedagógica, es así que no es de público conocimiento, además que es bastante contemporáneo, es decir nuevo. Por ello analizando el estado actual referente a habilidades en la educación Argentina y mendocina, determinamos que nuestra educación se encuentra alejada de cualquier tipo de concepto de habilidad, o enseñanza de éstas, como se las conoce por lo menos.

La escuela, ha sufrido cambios que han tenido que ver, con lo económico, así la misma ha tenido que solventar aspectos del niño que antes los solventaba la familia. Ahora la escuela da de comer y contiene. Los planes y programas que giran en torno a la educación versan sobre maneras y procedimientos para que el niño en cualquier etapa no se ausente de la escuela, tenga alimentos, y asistencia social para su familia.

Esto indica que las políticas implementadas tienen que atender necesidades mucho más básicas todavía que la enseñanza de habilidades sociales.

Los recursos son desviados del destino educacional para dar destino a la asistencia.

Sin embargo, existen políticas, de cada provincia y desde la nación que tienden a legislar sobre el entrenamiento en habilidades, pero no como habilidades propiamente dichas, sino como reglas o normas de convivencia.

Cada dirección de escuelas se guarda para sí la facultad de emitir circulares y resoluciones que tratan de mejorar los índices de ausentismos, violencia y repitencia que entregan las aulas. También cada establecimiento educativo dicta normas de convivencia que deben cumplir sus alumnos atendiendo a la circunstancia particular. Esto es resultado de horas de reuniones donde la experiencia es lo más importante, producto de incontados cambios de planes de estudio.

Desde el gobierno y desde innumerables ONG's se realizan cursos, y capacitaciones con el fin de mejorar los comportamientos en las aulas, así como también mejorar la comunicación, escuela-sujeto, puesto que es fundamental un buen entendimiento para saciar necesidades. Se dan instructivos o manuales que puedan reducir la violencia, rencor, marginalidad que tienen los niños en las aulas.

Son muchas las iniciativas de enseñar normas para convivir, pero no se conoce todo lo que abarca una enseñanza de habilidad social, porque estas iniciativas son parches, no son planes ni programas a largo plazo. Son soluciones, la mayoría de las veces, para salir del problema, o para dar índices que nos permitan confiabilidad crediticia.

No existen planes o estrategias que enseñen a educadores ni educandos lo referido a habilidades, la investigación es pequeña; además el sistema de estudio ha fracasado, el escenario socio-político de Argentina y Mendoza, no colabora con el fin de la escuela, la marginalidad aumenta y la brecha entre ricos y pobres se agranda. El pensamiento de que las habilidades sociales y su enseñanza evitarían muchos problemas, no está inserto en la sociedad. Por eso el siguiente trabajo de investigación pretende, en parte,

demostrar lo importante que sería aprender ciertas habilidades sociales en la etapa de la niñez, logrando desarrollar la competencia social y evitando posibles conductas que de no ser atacadas a tiempo podrían desembocar en problemas más graves.

**VII. Rol del Licenciado  
En Minoridad y Familia.**

Considero que el factor humano a la hora de realizar una investigación es fundamental, y más aún cuando se trabaja en equipo interdisciplinario permitiendo la participación activa de todos los miembros para lograr las metas que uno se propone.

En este caso, las actividades del equipo con el que trabajé consistieron en:

1. Entrevistas individuales a los niños, llevadas a cabo por dos psicólogas.
2. Entrevistas a los padres, realizadas por una socióloga.
3. Selección de niños para los talleres de habilidades sociales llevada a cabo por un grupo de maestras.
4. Actividades de contacto con los alumnos, quien suscribe estudiante de la Licenciatura en Minoridad y Familia.

Mi trabajo consistió en:

1. Coordinar actividades educativas y recreativas.
2. Detectar los casos problemas, efectuando las derivaciones al equipo de profesionales correspondiente.
3. Aplicar técnicas y procedimientos de educación no formal con el fin de intervenir en el proceso de inserción social de los niños con distintas problemáticas, pertenecientes a sectores vulnerables.
4. Participar en acciones a nivel grupal, tendientes a mejorar los sistemas de comunicación entre los niños y la institución escolar y familiar.

## **VIII. Marco Teórico.**

# ***CAPITULO N° 1***

*HABILIDADES SOCIALES Y TEORIA DEL  
APRENDIZAJE SOCIAL*

## **Capítulo N° 1: Habilidades Sociales y Teoría del aprendizaje Social.**

### **1.1. ¿Qué son las habilidades sociales?**

Es importante destacar que:

1. Se trata de conductas. Esto quiere decir que son observables, medibles y modificables.
2. Entra en juego el otro. No se refieren a habilidades de autonomía personal como lavarse los dientes, sino a aquellas situaciones en las que participan por lo menos dos personas.
3. Esta relación con el otro es eficaz y mutuamente satisfactoria. La persona con habilidades sociales defiende lo que quiere y expresa su acuerdo o desacuerdo sin generar malestar en la otra persona.

Existen numerosas definiciones para el término de habilidades sociales. Combs y Slaby (citados por Arón y Millicic, 1.999) la definen como:

*“La habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo específico, socialmente aceptable y valorado, y que sea mutuamente beneficioso o primariamente beneficioso para los otros”*

Esta definición no sólo se centra en la conducta sino que considera también el contexto y la validación social del comportamiento como elementos significativos al hablar de habilidades sociales. También incluye el concepto de los beneficios personales de las partes involucradas en la transacción social.

Otra definición, que amplía el concepto de habilidades sociales integrando elementos cognitivos, conductuales y sociales, es la propuesta por Ladd y Mize (1.983, citados por Arón y Milicic, 1.999), quienes la definen como:

*“La habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción orientada por metas interpersonales y sociales de un modo culturalmente aceptada”*

Dowrick (1.986, citado por Arón y Milicic, 1.999) sugiere que una definición operacional de las habilidades sociales debería considerar el que éstas son interpersonales, propositivas (orientadas a metas) y susceptibles de ser aprendidas. En el modelo propuesto por este autor la conducta social es concebida como activa y auto controlada.

## 1.2. ¿Qué caracteriza a las habilidades sociales?

- 1) **S**e adquieren principalmente a través del aprendizaje  
(Observación, imitación, ensayo, etc.)
- 2) Su práctica está influida por características del medio. Especificidad situacional.
- 3) Incluyen a la vez comportamientos verbales y no verbales.
- 4) Acrecientan el reforzamiento social.

El término habilidades sociales denota dos conceptos básicos de gran importancia. En primer lugar, el término sociales implica un proceso interpersonal. En segundo lugar, el uso de la palabra habilidades es necesario. Específicamente, como seres sociales, adquirimos la inmensa mayoría de nuestros repertorios sociales a través del aprendizaje, típicamente por imitación, ensayo, instrucción, información, etc. De esta forma, el constante uso del término habilidades sociales favorece la idea de que estas competencias interpersonales pueden y deberían ser enseñadas utilizando las técnicas y principios del aprendizaje.

### **1.3. Dimensiones en el análisis de las habilidades sociales:**

*“Debemos considerar distintas dimensiones: los atributos de la habilidad, la situación en que ésta se manifiesta y los procesos personales involucrados”* (Dowrick, 1.986, citado por Arón y Milicic, 1.999). Estas dimensiones corresponden a lo que Bandura ha descrito como variables personales, conductuales y ambientales en la interacción social (Bandura, 1.976.) Hay acuerdo en la literatura en que estas variables están interrelacionadas y que es difícil concebir a una independiente de la otra; sin embargo, distintos estudios han enfatizado más unas que otras de acuerdo a las posiciones teóricas de los diferentes autores. A continuación analizaremos la dimensión ambiental y la dimensión personal en las habilidades sociales.

#### **1.3.1. Dimensión ambiental:**

Cuando se estudia la competencia social en los niños es importante considerar los ambientes naturales en que esta competencia se desarrolla. El

contexto en el que un niño es criado y educado afecta su competencia social en dos niveles: como fuente de aprendizaje de habilidades sociales y como oportunidades para actualizar lo aprendido. Los contextos más relevantes en el desarrollo social de un niño son el hogar, la escuela y el grupo de pares.

*El contexto familiar:*

*“El hogar es el primer contexto social del niño, ha sido llamado el crisol de la personalidad (Ackerman, 1.961) y es considerado como la matriz social en que se aprenden los primeros comportamientos interpersonales. La familia ha sido visualizada como la mayor agencia de socialización en nuestra sociedad y constituye para el niño el primer ambiente significativo (Rotter, 1.981.)”*

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1.976) ha recalcado la importancia de los modelos en la conducta social. En esta perspectiva, los padres y los hermanos constituyen modelos muy potentes y significativos para el niño. La influencia que la vida familiar tiene sobre los niños no se limita sólo a entregarle modelos de comportamiento, sino que además moldea su comportamiento social a través de las diversas prácticas de disciplina. El estilo familiar, los patrones de recompensa y castigo, el sistema de recompensa y castigo, el sistema de creencias y los valores son elementos que tienen un impacto importante en el desarrollo de las habilidades sociales.

Los distintos estilos de crianza han sido relacionados con el desarrollo moral de los niños en varios estudios. Por ejemplo, el modelaje de conductas apropiadas, las consecuencias y la información verbal relevante con relación a las conductas del niño han sido relacionadas con el desarrollo de conductas prosociales. Por otra parte, Gerard Patterson y sus colaboradores han descrito lo que ellos llaman familias coercitivas, definiéndolas como: *“aquellas que ejercen control por la fuerza y con amenazas de castigo físico sobre sus*

*miembros. En este tipo de familia se ha encontrado una significativa proporción de niños cuyos comportamientos son agresivos (Patterson, 1.975.)”*

En las familias funcionales o saludables los miembros tienden a favorecer el contacto entre ellos, sus interacciones son afectuosas, abiertas, empáticas y confiadas. En contraste, los miembros de las familias disfuncionales habitualmente se muestran defensivos, distantes y hostiles. Las características que se adscriben a las familias funcionales corresponden a la descripción de contextos que fomentan el desarrollo de una adecuada autoestima en los niños (Reasoner, 1.982); lo contrario ocurre en las familias disfuncionales, cuyas características se asemejan a las que se describen para los contextos que contribuyen a desarrollar una baja autoestima.

El modelo integrativo de Olson acerca del funcionamiento familiar es un buen intento de relacionar empíricamente los estilos de funcionamiento familiar y la presencia de miembros con perturbaciones. Olson y sus colegas proponen un modelo circumplejo basado en la intersección de dos dimensiones básicas para describir las interacciones familiares: la cohesión y la adaptabilidad.

*“La cohesión es definida como la ligazón emocional que tienen los miembros de la familia entre sí y el grado de autonomía individual que experimenta cada uno dentro del sistema familiar. La adaptabilidad se refiere a la capacidad que tiene el sistema para cambiar su estructura de poder, sus reglas y roles en respuesta a estresores situacionales o debidos al desarrollo.”*  
(Olson, Sprenkle y Russell, 1.979)

Los autores sugieren que tanto para las relaciones familiares adecuadas como para un óptimo desarrollo de los individuos al interior de la familia es deseable un equilibrio entre estas dos dimensiones. Es decir, las familias más adaptadas (aquellas que no presentan miembros con problemas psicológicos) son aquellas que en términos de su cohesión no son ni rígidamente cohesionadas ni muy desligadas. Con relación a la adaptabilidad, estas familias

son suficientemente flexibles como para adaptarse a los cambios, pero a la vez suficientemente estables como para no aparecer caóticas.

*El contexto escolar:*

*“La escuela es la segunda gran agencia socializadora para los niños. La escuela tiene dos tareas principales interrelacionadas: la educación y la formación”* (Lindsey, 1.987). En ese sentido existe una superposición entre las tareas de la escuela y las de la familia. Entrar a la escuela implica abrirse a la influencia de relaciones interpersonales con otros adultos significativos (los profesores y otras personas con quienes el niño tiene contacto a diario en la escuela) y con los pares. Cuando un niño entra a la escuela amplía dramáticamente su mundo social y junto con ello sus posibilidades de continuar el aprendizaje de habilidades sociales en una amplia gama de nuevas posibilidades de relación con adultos y con niños mayores y más pequeños que él.

*“La enseñanza de conductas sociales se lleva a cabo en la sala de clases como un currículum oculto, aun cuando el profesor no lo haga deliberadamente. El profesor es una persona que ejerce un gran poder e influencia en la vida del niño, le sirve como modelo de conductas sociales y a la vez moldea el comportamiento social del niño, ya sea intencionalmente o no, a través de los procesos de refuerzo”* (Patterson, 1.975)

La relación profesor- alumno es otra dimensión importante que debe ser considerada al analizar la adaptación social del niño. *“Los niños que en la escuela primaria tienen profesores con experiencia y que sean reflexivos tienden a portarse en forma más adecuada y reflexiva”* (Mussen, 1.985). Las características personales del profesor influyen en el comportamiento de los niños; los profesores dominantes y hostiles afectan negativamente la adaptación social de los estudiantes en la sala de clases. Por otra parte, los profesores cálidos, afectuosos y flexibles promueven en sus estudiantes

conductas cooperativas y socialmente adaptadas. (Mussen, 1.985, citado por Arón y Milicic, 1.999)

Las metodologías educativas utilizadas en la sala de clases también influyen en el comportamiento de los niños. Por ejemplo, las clases organizadas en pequeños grupos estimulan las relaciones interpersonales cercanas y la amistad entre los estudiantes. Este estilo de enseñanza reduce la probabilidad de tener alumnos que se aíslen en el contexto escolar. (Hallinam, 1981, citado por Arón y Milicic, 1.999)

El modelo teórico de modificación conductual desarrollado en la década del sesenta presenta un cuerpo consistente de estudios que indican cómo la actitud del profesor influye directamente en la conducta de los estudiantes. El estudio clásico de Madsen, Becker y Tomas, Reglas, elogiar e ignorar: elementos del control en la escuela primaria, concluye que cuando los profesores ignoran en forma consistente las conductas inapropiadas de los alumnos, éstas disminuyen significativamente. De igual modo, el elogiar y aprobar los comportamientos adecuados contribuye a mejorar el comportamiento general en la sala de clases. Este estudio puso de relieve la importancia de la aprobación por parte del profesor de las conductas deseables en sus alumnos como un elemento clave en el manejo efectivo del grupo de alumnos en la sala de clases. (Madsen, Becker y Tomas, 1.968; citados por Arón y Milicic, 1.999)

Otro estudio interesante con relación al comportamiento del profesor y su influencia en los alumnos es el realizado por O Leary (1.970). Este autor estudió el efecto diferencial de las reprimendas en voz alta y en voz baja que el profesor hace en la sala de clases. Se encontró que la mayoría de los profesores tiende a dar reprimendas en voz alta, que aunque están dirigidas a un niño pueden ser escuchadas por toda la clase. El autor diseñó una situación experimental en que pidieron a los profesores que cuando tuviesen que reprender a sus alumnos lo hicieran en voz baja, de modo tal que sólo fuese

escuchada por el alumno reprendido. El resultado de esta intervención fue que las conductas disruptivas (aquellas que interrumpen e interfieren con el curso normal de la clase) disminuyeron en la mayoría de los niños.

Estos estudios ponen de relieve la fuerte influencia que tiene la atención del profesor sobre la conducta de los niños. El modo en que los profesores prestan atención durante la clase, qué atienden, a quién atienden, qué dejan pasar, determina en gran medida lo que los niños harán en las próximas ocasiones. A veces los profesores pueden, inadvertidamente, estimular comportamientos desadaptativos por el solo hecho de reforzarlos al prestarles atención.

La influencia de los profesores sobre el comportamiento de los estudiantes no se limita sólo a sus conductas explícitas, sino que otras variables cognitivas, como por ejemplo las expectativas del profesor con relación a sus alumnos son un factor importante a considerar. Rosenthal y Jacobson (1.968) realizaron una investigación, considerada clásica en psicología social, se les entregó a un grupo de profesores primaria información falsa acerca del alto potencial intelectual de algunos de sus alumnos. Estos niños fueron al azar de entre los que asistían a las clases de estos profesores, es decir, su nivel intelectual no difería del resto de sus compañeros. Como la capacidad de estos niños no era diferente de la del resto de sus compañeros, se atribuyó su mayor rendimiento a las expectativas que los profesores tenían de ellos. Este fenómeno, que ha sido llamado profecía autocumplida, indica que la percepción que el profesor tiene de sus alumnos está muy influenciada por sus expectativas con relación a ellos; así, la relación profesor- alumno podrá variar de acuerdo a las expectativas que el profesor tenga de cada uno de ellos. Estos hallazgos resaltan una vez más que el foco de las interacciones entre profesor y alumnos no puede limitarse sólo a un grupo de alumnos, sino que debe considerarlos a todos, profesor y alumnos, y a las interfases que se dan entre ellos. (Arón y Milicic, 1999)

Además de las variables interaccionales también influyen en la conducta social del niño algunas características del ambiente físico escolar. El ambiente físico afecta el modo en que las personas se ubican y se distribuyen unas con otras, lo que se relaciona con ciertos patrones de comportamiento. El estilo de enseñanza del profesor puede estar afectado por la ubicación geográfica de la escuela (rural, urbana, lejos o cerca de centros poblaciones), la ubicación de la sala de clases con relación al resto de la escuela o el espacio disponible que tiene el profesor para realizar su clase. La distribución de los niños en la clase y el arreglo de los bancos pueden dar origen a distintas formas de interacción profesor- alumno. Un ejemplo de ello es el arreglo tradicional de filas de bancos en la sala de clases, en que cada niño mira la nuca de su compañero de adelante, que es una distribución que fomenta las interacciones parciales con el profesor y desanima las interacciones entre pares. (Delamont, 1.976; citado por Arón y Milicic, 1999)

Existen estudios experimentales que han investigado el efecto de la densidad de población, es decir el número de niños por unidad de espacio, en el comportamiento. En general indican que las condiciones de sobrepoblación o hacinamiento dan como resultado un aumento de los comportamientos agresivos y que las condiciones de alta densidad producen una disminución en los contactos personales cercanos entre los miembros del grupo.

David Fontana en su libro *Control en la sala de clases* recalca la importancia de la organización escolar en los problemas de conducta de los alumnos:

*“La naturaleza de las reglas de la escuela, del sistema de sanciones y castigos, la accesibilidad a las personas claves de la organización, la red social de apoyo, el estilo de liderazgo adoptado por los miembros administrativos más antiguos y más jóvenes de la escuela, la actitud hacia los problemas académicos y sociales de los niños y en general la filosofía del colegio, todo ello juega un papel importante en las reacciones de los niños. Aparentemente,*

*los colegios que demuestran sensibilidad hacia las necesidades de cada uno de sus alumnos y que operan con un estilo afectuoso, constructivo y positivo tienen menos problemas de conductas antisociales en sus alumnos que los colegios que adoptan estilos más punitivos y menos orientados hacia los alumnos.”*

Los aspectos del contexto escolar que hemos revisado resaltan la importancia del ambiente físico y del clima escolar en la generación de conductas apropiadas e inapropiadas en los niños. Los adultos significativos, la organización escolar, la actitud de los profesores, los estilos educacionales y los aspectos ecológicos son factores que también juegan un papel importante en el desarrollo social de los niños.

*El grupo de pares:*

Una parte significativa del contexto escolar es el grupo de pares, que representa otro importante agente socializador del niño. La interacción con sus iguales afecta el desarrollo de la conducta social, proporcionándole al niño muchas oportunidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamientos adecuados e inadecuados en el ámbito social.

El grupo le da al niño la oportunidad de autoconocerse y de entrenar las habilidades sociales. Con sus pares el niño aprende a conocer sus propias habilidades y limitaciones y a discriminar entre lo bueno y lo malo en el ámbito de las relaciones interpersonales, gracias a la función de agente regulador que cumple el grupo de pares.

En el proceso de crecimiento personal son centrales el aprendizaje de formas de exponerse en público, el aprendizaje de las reglas y de la negociación, el desarrollo de conductas prosociales y la capacidad de enfrentar conflictos y relaciones competitivas. Todos estos aprendizajes tienen lugar

dentro del grupo de pares. Las normas sociales y las conductas que facilitan la integración social son aprendidas dentro de este grupo. El contexto escolar le da al niño la oportunidad de entrar en contacto e interactuar con otros niños formando parte de un grupo de pares. Fuera del contexto escolar, los niños pueden pertenecer además a otros grupos, como por ejemplo, equipos deportivos, grupos de barrio, grupos de scout que contribuyen también a ampliar sus posibilidades de interacción social y, por lo tanto, desarrollar sus habilidades sociales.

Pertenecer a un grupo de pares se considera esencial para el desarrollo de la competencia social. En ese sentido, la disponibilidad social, es decir el acceso a interacciones sociales, se ha relacionado con ajuste social, mientras que lo opuesto se ha relacionado con la presencia de severos problemas en el área de las relaciones interpersonales.

La presencia de amigos crea un espacio social que permite la realización de una serie de comportamientos que en otros contextos serían impropios. Crea un espacio en que el niño puede explorar modos de expresión de actitudes hacia el otro sexo, conductas agresivas, actitudes con relación al colegio, al trabajo y a la sociedad en general. Si consideramos a la socialización como un proceso de instrucción que tiene que ver con las situaciones cotidianas, ésta se lleva a cabo en forma importante en el grupo de amigos, que le da al niño la oportunidad de adquirir y mejorar las habilidades necesarias para la interacción con otros.

Por último, la amistad favorece a la socialización del niño a través de su impacto en la formación de la imagen de sí. El grupo de pares juega un rol importante en el desarrollo del yo- social, tanto para los niños populares como para los rechazados . *“La pertenencia a un grupo de pares en que el niño puede experimentar relaciones cercanas fuera de las fronteras familiares le ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad, y a ensayar patrones nuevos de comportamiento en un ambiente protegido.” (Minuchín, 1.974).*

La aceptación de pares o popularidad de un niño se refiere al grado en que sus iguales lo evalúan positivamente o desean tener algún tipo de contacto con él. El rechazo de los pares se refiere a la medida en que un niño es negativamente evaluado por sus pares y activamente evitado por ellos. En general, el rechazo por parte de los pares se ha asociado a distintos tipos de conducta agresiva. En contraposición, la aceptación de pares se ha asociado con características como ser amistoso, tener visibilidad social y un alto grado de participación social. Del mismo modo, aquellos niños que son más aceptados por sus pares presentan una mayor frecuencia de conductas de apoyo a sus amigos, de refuerzos sociales positivos, de expresiones de amabilidad, junto a una mayor tendencia a ofrecer y aceptar iniciativas de amistad.

El apoyo social se considera un medio para reducir el impacto de los estresores externos. Es así que el tener un amigo cercano, alguien con quien hablar confidencialmente y compartir los propios problemas, reduce los efectos negativos de ciertos eventos estresantes.

#### *Televisión:*

Si consideramos que hoy en día los niños pasan tanto tiempo viendo televisión como el que pasan en la escuela, debemos reconocer que este medio de comunicación se ha transformado en un poderoso agente de socialización, que comparte con la familia y el grupo de pares su influencia sobre el desarrollo social de los niños.

En este campo de investigación se han desarrollado dos tendencias principales: una serie de estudios que enfatiza la influencia negativa de la televisión en los niños; y una línea de investigación que enfatiza los beneficios de la televisión como un medio de socialización positiva, que puede ser usada como una efectiva herramienta educativa.

Los estudios en la primera dirección están representados por Bandura y Ross (1.963), quienes fueron los primeros en hacer notar la influencia que tienen los modelos agresivos transmitidos por la televisión sobre la conducta de los niños. En su estudio compararon el efecto que tienen los modelos agresivos, los modelos filmados y los dibujos animados sobre el comportamiento de un grupo de niños. Los hallazgos de este estudio indicaron que los modelos filmados eran tan potentes como los modelos de la vida real para transmitir y elicitare respuestas agresivas en los niños. Estos resultados recalcaron la importancia de los modelos transmitidos por la televisión como fuente de aprendizaje de conductas en los niños. Una serie de estudios con niños y adolescentes ha demostrado que la exposición a modelos agresivos a través de la televisión o de filmes se relaciona con un aumento de las conductas agresivas en los observadores (Bandura, 1.969)

Además de la transmisión de conductas antisociales, ver televisión en exceso impide que los niños se involucren en interacciones sociales. Los niños adoptan una actitud pasiva como telespectadores, y aun cuando vean sus programas en compañía de un grupo de pares su interacción es muy limitada. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la televisión tendría un efecto negativo indirecto sobre el desarrollo de la conducta social al restringir las oportunidades de interacción.

Por otra parte, la televisión también ha sido considerada como un vehículo importante para la socialización positiva de los niños. De hecho, los programas educativos apropiados pueden transmitir valores y conductas prosociales a través de un medio que tiene un impacto innegable en el público infantil. Los niños en la actualidad tienen una gran facilidad para aplicar lo que observan en la televisión a su realidad cotidiana, lo que pone de relieve una vez más la responsabilidad de quienes tienen a su cargo la producción y programación en televisión infantil. Los programas especialmente diseñados (que incluyen modelos prosociales y transmiten una variedad de valores y

patrones de comportamiento prosocial) han demostrado que es posible utilizar el medio televisivo para mejorar la conducta social.

La televisión es un importante agente socializador que puede ser utilizado tanto en pro como en contra del desarrollo social de los niños. Los padres y profesores pueden constituirse en un importante filtro para la influencia de la televisión en los niños, tanto en términos de regular el tiempo de exposición a este medio como para seleccionar los programas más apropiados. La presencia de un adulto que clarifique los contenidos ambiguos y las actitudes poco claras en los modelos televisados puede contrarrestar muchos de los efectos negativos de la televisión sobre la socialización de los niños.

### **1.3.2 Dimensión personal:**

La conducta social, como todas las conductas aprendidas, es el resultado de una interacción entre determinantes ambientales y determinantes personales. Entre estos últimos se cuentan los factores constitucionales y los factores psicológicos. Entre los factores constitucionales que afectan la conducta social se consideran el temperamento, el género, la inteligencia y el atractivo personal. Entre los factores psicológicos se describen los procesos y estilos cognitivos, afectivos y conductuales.

*Variables constitucionales:*

*El temperamento* es una de las variables constitucionales que mayor impacto tiene en la conducta social. Los niños muestran desde el momento de su nacimiento ciertos rasgos que están presentes en una amplia gama de comportamientos y que caracterizan su conducta en los estadios tempranos del desarrollo y los acompañan durante toda su vida. Los autores Thomas y Chess agrupan a los niños, desde su nacimiento, en tres diferentes categorías temperamentales:

- 1) Niños fáciles, aquellos que se adaptan fácilmente a los cambios ambientales, tanto física como psicológicamente, y que habitualmente tienen buen humor.
- 2) Niños difíciles, aquellos que tienden a sobrerreaccionar. Evitan los cambios ambientales y se adaptan a ellos con dificultad y generalmente tienen mal humor.
- 3) Niños lentos, aquellos que presentan un bajo nivel de actividad, se adaptan lentamente a los cambios ambientales y presentan una baja intensidad en sus reacciones.

Los niños que corresponden a cada una de estas categorías temperamentales reaccionan en forma diferente frente a los estímulos ambientales y consecuentemente reciben distintas reacciones de un entorno. Esta interacción temperamental típica con la familia y con los pares influye necesariamente en su proceso de socialización. Es como si el temperamento del niño moldeara las reacciones del ambiente hacia él. Los niños fáciles tienden a tener interacciones positivas con sus padres y compañeros, habitualmente reciben refuerzos sociales positivos y probablemente perciben el mundo como un lugar agradable y acogedor. Los niños difíciles tienden a generar interacciones negativas con su contexto social, rara vez reciben refuerzos sociales positivos y tienden a ser rechazados por sus compañeros. Habitualmente desafían la paciencia de sus padres y son descritos como niños

muy demandantes. Cuando ingresan a la escuela pueden presentar problemas en su ajuste a las normas escolares y en la interacción con pares.

*El género* es otra variable importante a considerar cuando se analiza la conducta social. Los niños y las niñas tienen distintos tiempos de desarrollo. Por ejemplo, las mujeres tienen una adquisición del lenguaje más temprana que los hombres. Como grupo, las mujeres aprenden a leer y a escribir antes que sus compañeros varones y presentan habilidades verbales y perceptivas más desarrolladas. Esto representa una clara ventaja en las habilidades de comunicación y de interacción con los otros.

Los niños varones, como grupo, presentan más conductas impulsivas y agresivas que las niñas, tanto en el hogar como en la escuela. Los padres y profesores, por su parte, tienden a reforzar las conductas abiertamente agresivas en los varones y también las actitudes dominantes y competitivas en los juegos. En contraste, las niñas tienden a presentar un mayor rango de conductas prosociales y menos reacciones abiertamente agresivas. En la misma dirección, las niñas reciben más refuerzos positivos por ese tipo de conductas de los adultos significativos.

Cuando se compara a los niños y niñas en cuanto a los patrones de rechazo por parte de su grupo de pares también se observan interesantes diferencias. Los niños rechazados por el grupo generalmente presentan una alta frecuencia de conductas agresivas, en cambio las niñas rechazadas tienden a presentar ansiedad social, pasividad y timidez.

*El atractivo físico* también se ha mencionado como una variable importante en la interacción social. Los niños populares son considerados más atractivos por sus pares que aquellos rechazados. Existen estudios que muestran cómo la atención de los profesores se dirige más frecuentemente a los niños atractivos y también ocurre lo mismo con el refuerzo positivo. ( Arón y Milicic, 1.999)

*Factores psicológicos:*

Las habilidades sociales incluyen aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. A continuación mencionaremos los principales factores que han sido descritos en la literatura, relacionados con las habilidades sociales.

*-Aspectos cognitivos:*

La inteligencia ha sido considerada como una variable importante en el desarrollo de las habilidades sociales, no sólo en términos de coeficiente intelectual, sino en un sentido más amplio, como una habilidad general que subyace al desarrollo social. Los estudios que se han hecho acerca de la relación entre coeficiente intelectual y habilidades sociales muestran resultados contradictorios, aun cuando se considera que un cierto nivel de desarrollo cognitivo es un determinante importante del desarrollo del funcionamiento social. Algunas habilidades generales como la sensibilidad hacia los problemas humanos, la capacidad para imaginar distintos cursos de acción y la habilidad para conceptualizar medios en la solución de problemas interpersonales, se relacionan claramente con la competencia social.

Los estilos cognitivos que se refieren a las características individuales del procesamiento cognitivo son un factor importante en el aprendizaje y la puesta en práctica de las habilidades sociales. Se han descrito dos tipos de estilos cognitivos: el estilo impulsivo y el estilo reflexivo. Los niños que tienen un estilo cognitivo impulsivo tienden a presentar tiempos de reacción muy rápidos, habitualmente no siguen bien las instrucciones porque no se toman el tiempo necesario para procesar la información correctamente. En general estos niños presentan una baja tolerancia a la frustración.

Los niños reflexivos, en contraste, tienden a dilatar sus respuestas, ya que consideran todos los detalles posibles antes de responder. Estos niños

tienen una buena capacidad para organizarse pero habitualmente no logran cumplir con lo que planifican, pues se les acaba el tiempo analizando aspectos irrelevantes del problema o situación que deban resolver.

Ambos estilos cognitivos han sido relacionados con problemas de competencia social, en polos opuestos, corresponden frecuentemente a los estilos característicos de los niños impulsivos e inhibidos que fueron descritos en párrafos anteriores.

El locus de control es un concepto clave en el aprendizaje social. Fue definido por Rotter (1.954) como: *“El grado en que uno generalmente piensa que es capaz de influir en su ambiente para obtener determinados efectos deseados”*. Los individuos que tienen un locus de control interno son aquellos que piensan que ejercen un cierto grado de control sobre su ambiente a través de sus propios comportamientos, es decir, creen que pueden obtener ciertas consecuencias de su ambiente social como resultado de su propia conducta. Las personas que tienen un locus de control externo, por el contrario, se sienten entregados al ambiente y se ven a sí mismos como incapaces de influir en su entorno para obtener resultados deseados.

Los niños impulsivos generalmente tienen un locus de control externo, lo que interfiere con los procesos de resolución de problemas interpersonales y con la percepción de reglas, normas y expectativas de los demás. En contraste, los niños inhibidos y tímidos habitualmente tienen un locus de control marcadamente interno, lo que los lleva a sentirse responsables por sus fracasos sociales, y a atribuir el ser rechazado por sus compañeros a problemas personales.

Al diseñar programas de entrenamiento de habilidades sociales estos dos tipos de locus de control deben ser tomados en cuenta. El foco de los problemas y los procesos cognitivos subyacentes pueden ser muy distintos en

los dos grupos de niños descritos y debieran por lo tanto, ser considerado al planificar estrategias de intervención para ayudarles a superar sus problemas.

El concepto de expectativa de la propia eficacia fue acuñado por Bandura (1.979) y se refiere al grado en que una persona se considera capaz de realizar las conductas requeridas para obtener un cierto resultado. Este sentido de confianza en las propias habilidades para realizar una determinada conducta es también un elemento central de las habilidades sociales. De hecho, una persona puede tener las destrezas para realizar una determinada tarea pero carecer de la confianza en sus propias habilidades para realizarla adecuadamente y, por lo tanto, no se arriesga a intentarlo. En ese sentido, lo que determina el que una determinada conducta social sea realizada no depende tanto de las tareas como de las propias convicciones acerca de la eficacia personal. Esta línea de pensamiento apunta a la importancia de crear condiciones que promuevan expectativas realistas y positivas en relación a las propias capacidades en los programas de entrenamiento de habilidades sociales. Por ejemplo, una forma adecuada de reducir la resistencia inicial que un niño tiene frente a situaciones sociales amenazantes, en las que se siente poco eficiente, puede ser diseñar aproximaciones sucesivas a la meta final, y enfrentarlo gradualmente, con una actitud de apoyo, a estas situaciones a fin de ir devolviéndole paulatinamente la confianza en sí mismo. En otras palabras, a fin de mejorar sus expectativas de la propia eficacia (Arón, 1.986).

También se ha relacionado con los problemas de inadecuación social las ideas irracionales, tales como “debo ser querido por todos y cada uno de los que me rodean” o “debo ser perfecto en cada uno de mis actos”, pueden jugar un papel importante en los problemas de ajuste social, ya que contribuyen a una visión distorsionada del yo y de la realidad y pueden interferir con el aprendizaje de habilidades sociales.

-Aspectos *afectivos*:

Las ideas irracionales incluyen tanto factores cognitivos como factores afectivos. Los factores afectivos son otra de las dimensiones importantes de las habilidades sociales. A un nivel muy básico, se refiere al reconocimiento y etiquetamiento de la expresión de emociones en los otros. En un segundo nivel implica el aprendizaje de modos adecuados para expresar una variada gama de sentimientos y emociones.

La autoestima es un constructo afectivo - cognitivo central en el desarrollo. Se ha descrito como la dimensión afectiva del concepto de sí y está estrechamente ligada a otros constructos cognitivos como locus de control y expectativas de la propia eficacia. El concepto de autoestima incluye dos aspectos principales: un sentido de eficacia personal y un sentido de autovaloración.

Reasoner se refiere a los niños con una alta autoestima y con una baja autoestima describiéndolos como sigue:

*“Los individuos con una alta autoestima demuestran un alto grado de aceptación de sí mismo y de los demás. Reconocen sus propias fortalezas y habilidades así como las habilidades especiales de los otros. Aquellos que tienen una alta autoestima se sienten seguros en su ambiente y en sus relaciones sociales. Presentan un sentido de pertenencia y vínculo con los demás. Cuando se enfrentan a desafíos o problemas responden con confianza y generalmente alcanzan un alto grado de éxito. Se sienten orgullosos de sí mismos y se responsabilizan por sus propias acciones. En contraste a ellos están los individuos que presentan una baja autoestima, que son temerosos y no se arriesgan por temor a un fracaso, que se preocupan de lo que los demás piensan de ellos o de sus actos, y que en general no son capaces de enfrentar las demandas que se les ponen”.*

Otro aspecto importante de la dimensión afectiva son los afectos disfuncionales que interfieren con la interacción social. Entre las emociones

disfuncionales que se relacionan con los problemas en la competencia social están la ansiedad y los sentimientos depresivos. La ansiedad social y la depresión son emociones que a menudo se han relacionado con evitación y sentimientos de inadecuación social. Las familias y las escuelas que utilizan estrategias de disciplina basadas en castigos y críticas negativas tienden a elicitare reacciones de angustia en los niños y en el largo plazo sentimientos de inadecuación social. Se considera que tanto la angustia como la depresión tienen efectos inhibitorios sobre la conducta social. Estas consideraciones deben ser tomadas en cuenta en los programas de entrenamiento de habilidades sociales en términos de diseñar contextos que contrarresten este tipo de emociones.

*-Aspectos conductuales:*

Finalmente existen ciertos aspectos conductuales en la competencia social, éstos se refieren a los atributos específicos de las habilidades sociales, es decir, aquellos rasgos específicos de la interacción social que facilitan el intercambio social y que están presentes en los niños socialmente competentes. Uno de los atributos básicos de las habilidades sociales es la apertura, que implica no sólo mostrarse sino también ser receptivo a la otra persona. La cordialidad y la asertividad son otros rasgos importantes presentes en las personas que tienen una adecuada competencia social.

#### **1.4. Algunos aspectos especiales en la enseñanza de habilidades sociales:**

Los educadores deben adaptar el programa de enseñanza de habilidades sociales a las necesidades de la población específica con la que se trabaje.

##### *Tamaño del grupo:*

La enseñanza de habilidades sociales infantiles parece mejorar su eficacia al realizarse una intervención en grupo. Los métodos de enseñanza se pueden adaptar fácilmente para trabajar con grupos pequeños. Si bien las instrucciones, la imitación y la discusión se pueden llevar a cabo en grandes grupos, el ensayo conductual y una discusión más profunda requieren de un formato de grupo pequeño. Sin embargo no hay inconveniente para que se altere el tamaño de la clase a fin de adaptarlo a las necesidades y recursos de la escuela. Los educadores deben saber que el uso del programa en grupos grandes (por ejemplo más de 20 miembros) puede presentar problemas si no se dispone de ayudantes.

Las principales dificultades a superar al dirigir un grupo grande sin ayudantes comprenden: 1) el problema de dar a cada uno de los participantes elogios e información adecuada; 2) las posibles dificultades de manejar un gran número de niños sin ayuda, dado el incremento de ruido e interacciones; 3) la posibilidad de una reducción de la comprensión por parte de los miembros del grupo debido al incremento de distracciones y a la reducción de oportunidades

de hacerle preguntas relacionadas con el módulo al educador; 4) la dificultad para averiguar y asegurar la validez social de las respuestas y temas debido al gran número de participantes.

Los educadores que trabajan solos necesitan mantener la atención, interés y entusiasmo del grupo a fin de asegurar la eficacia de la enseñanza. Sin embargo, el uso de coeducadores no contraindica el uso de estos componentes terapéuticos. Con todo, los educadores que trabajen solos necesitan prestar más atención a estas estrategias facilitadoras para compensar la ausencia de un segundo educador.

*Frecuencia de encuentros del grupo:*

Si bien algunas veces el educador puede determinar la frecuencia y duración de las sesiones de enseñanza, es la logística del medio ambiente de la enseñanza la que, con frecuencia, dicta estas variables. Dentro del marco escolar, la sustitución del tiempo del plan de estudios de clase por la enseñanza de habilidades sociales puede ocasionar dificultades. Sin embargo, a medida que los maestros reconozcan cada vez más el valor de la clase en la educación afectiva y social de los niños, tendrán más deseos de incluir este tipo de intervención en su plan de estudios.

La cantidad de tiempo necesario para la realización del programa variará según las determinadas necesidades del niño o del grupo.

*Importancia de la cooperación de los padres:*

El programa de enseñanza de habilidades sociales no pretende reemplazar el papel de los padres como agentes de socialización. En cambio, el programa es suplementario y más efectivo con el apoyo y la participación de los padres. Por este motivo, resulta de gran importancia su cooperación en la realización del programa y en el apoyo de la participación de sus hijos.

El mejor medio para asegurar y mantener el apoyo de los padres consiste en familiarizarlos con el contenido del programa, en subrayar la naturaleza suplementaria del programa y en integrar, siempre que sea posible, las ideas y preocupaciones de los padres en el diseño del programa. De manera casi generalizada, los padres ofrecen poca objeción a un programa que por si mismo conduzca al desarrollo sólido y normativo de sus hijos. Cuando se les expone una descripción de las ventajas y de los posibles riesgos del niño, y una rápida revisión de la literatura relacionada con la importancia del desarrollo normal afectivo y social, por lo general, los padres se muestran cooperadores y lo apoyan.

*Importancia de la cooperación del personal de la escuela:*

Dado que frecuentemente los miembros del personal escolar participan en la identificación de los niños con problemas en el desarrollo de habilidades sociales y en la realización y administración de los programas de enseñanza, su cooperación es esencial. Los maestros, consejeros y administradores están implicados bien en el diseño, bien en la realización de un programa de enseñanza de habilidades sociales eficaz, y pueden jugar un importante papel en la instrucción, evaluación y valoración reales del programa y de los coordinadores entre los padres y la comunidad. Para fomentar y apoyar sus esfuerzos, es importante que la comunicación permanezca abierta a todos los niveles del sistema del colegio en el que se lleva a cabo la intervención de la enseñanza de habilidades sociales, y que el programa sea lo suficientemente flexible como para dar cabida a sus preocupaciones específicas.

*Mantenimiento de la atención durante la enseñanza:*

En ocasiones, mantener la atención de los niños en el programa de enseñanza puede ser un problema. Sin embargo, dado que las áreas de contenido tratan las necesidades y ansiedades sociales específicas de estos

niños, y puesto que los guiones y situaciones están tomados directamente de sus propias experiencias, el nivel de interés tiende a ser elevado.

En caso de que el interés y la participación comiencen a disminuir, existen varias estrategias que pueden ayudar a restablecer la atención. En primer lugar, el educador puede motivar a los estudiantes en la discusión o actividad formulando preguntas relacionadas con el tema en cuestión o pidiendo ejemplos extraídos de la experiencia personal de los niños. En segundo lugar, el educador puede hacer que el niño inicie la discusión o que formule preguntas que se refieran a un aspecto más inmediato y más relacionado con las habilidades sociales personales, que tienda a exigir una elaboración y revelación adicionales. En esta situación, el educador juega un importante papel en la facilitación de la presentación de estas ideas y en la reacción del grupo. En tercer lugar, el educador puede adjudicar responsabilidad adicional a los niños haciendo que asuman los papeles de moderadores de la discusión y de tutores de los compañeros. Esta estrategia se vale de la presión de los compañeros de forma supervisada y constructiva, a la vez que proporciona a los niños un sentimiento positivo de responsabilidad y de liderazgo. En cuarto lugar, en el caso de que estos procedimientos no incrementasen la atención durante la enseñanza, podría ser necesario instituir un programa de reforzamiento material, externo, para recompensar a los niños por su participación. Sin embargo, esta última estrategia generalmente no es necesaria. Finalmente, el humor, entusiasmo y autenticidad estimulan a los niños y siempre deberían incorporarse en el programa de enseñanza.

*Cuándo se debe remitir:*

A lo largo del programa de enseñanza de habilidades sociales pueden darse dos situaciones que justificarían la prudencia y consulta a un profesional. En primer lugar, cuando un niño no responde a la intervención de las habilidades sociales y continúa manifestando deficiencias de habilidades significativas que no están relacionadas con el comportamiento inapropiado o

con las habilidades objeto de enseñanza o con estrategias de enseñanza ineficaces, entonces debe considerarse la incapacidad emocional, cognitiva y/o médica. Tal incapacidad puede que, naturalmente, no tenga tampoco relación causa. Sin embargo, sería mejor dejar esta determinación en manos de un profesional con experiencia en el diagnóstico y posible tratamiento de estos problemas.

En segundo lugar, a lo largo de la discusión, role-play o revelación personal, un niño puede ofrecer información o exponer preocupaciones que no estén relacionadas o que no se puedan tratar en el contexto de la enseñanza de habilidades sociales. Estos problemas pueden estar relacionados con la salud física o mental del niño, con preocupaciones referidas a los padres u otros miembros de la familia, con cuestiones de malos tratos o con dificultades escolares. Cuando estos factores se hagan evidentes, es importante que los educadores busquen profesionales apropiados para la evaluación y/o consulta.

*Pautas y consideraciones éticas:*

Muchos aspectos éticos rodean la evaluación y enseñanza de habilidades sociales infantiles. Entre ellos se incluyen las siguientes cuestiones: ¿en base a qué, o según qué criterios se selecciona a los niños para la enseñanza?; ¿quién determina cuáles son las habilidades importantes?; ¿para quién? Estos y otros muchos y difíciles aspectos deberían ser considerados seriamente antes de iniciar cualquier programa de competencia social.

Los educadores deben conocer sus propias limitaciones, al tiempo que buscan enseñanza y experiencia adicionales cuando sea necesario. Además, los educadores tienen la obligación ética de evitar hacer peticiones injustificadas o exageradas tanto a los niños como a sus padres. Los educadores tienen la responsabilidad ética de informar a los niños y a sus padres de los posibles cambios conductuales, del porqué se consideran

importantes para el bienestar del niño y cómo pueden reforzarse y mantenerse en el ambiente natural.

Los educadores también deben recordar que su propio comportamiento sirve de modelo a los niños. De esta forma, los educadores se deberían esforzar siempre por ser abiertos, directos, honestos, empáticos y apropiados al expresar sus opiniones, creencias, sentimientos y necesidades. Esto es igualmente válido para la interacción social con los niños, padres, maestros y colegas.

Los educadores deberían conocer la continua necesidad de adaptar y modificar los módulos existentes a fin de lograr la máxima validez social, eficacia y generalización. Es muy probable que los grupos minoritarios de niños tengan diferentes expresiones coloquiales que, aunque no estén presentes en el vocabulario del educador, deben tenerse muy en cuenta de cara al éxito de las relaciones del niño con los compañeros. Por lo tanto, no es necesario que los educadores respeten rígidamente el uso oficial de la lengua cuando posiblemente se comprenderán y aceptarán mejor las respuestas alternativas o de jerga. Cuestiones como cuáles son las habilidades sociales que se enseñan y para quiénes son beneficiosas es preciso tenerlas en consideración.

## **1.5. Evaluación de las habilidades sociales.**

Inicialmente la evaluación puede determinar el actual conocimiento de los componentes de las habilidades sociales y medir la calidad del también actual comportamiento social de los niños. Algunos niños pueden tener tendencia a ser problemáticos debido a su pobre comportamiento en comparación con otros niños, o a su interferencia con la capacidad del niño para interactuar con éxito con el medio social. Entonces, los comportamientos específicos de estos niños pueden ser objetivados para la enseñanza. Las comparaciones pre y post enseñanza proporcionan una medida de la efectividad de la intervención e indican qué habilidades sociales han mejorado y dónde persisten los déficits.

### **1.5.1. Modalidades de evaluación.**

Para medir los déficits de habilidades sociales y los comportamientos en exceso se han creado varios tipos de instrumentos y estrategias de

evaluación. Principalmente, tres modalidades diferentes han sido las utilizadas para evaluar las habilidades sociales: la observación conductual, los informes de otras personas y las medidas de auto informe.

La modalidad de evaluación que se utiliza en el presente trabajo es la observación conductual, generalmente este método implica la observación actual de comportamientos sociales definidos en situaciones naturales o en situaciones simuladas. ( Larry Michelson, Randy P. Wood, 1.999)

### **1) Observación natural.**

Se considera que la observación y valoración directa de las interacciones sociales de un niño en el medio ambiente natural es un método ideal para evaluar correctamente las habilidades sociales. La información obtenida a través de la observación natural se puede utilizar para identificar niños que manifiestan un comportamiento social inapropiado y para evaluar los efectos de la intervención de la enseñanza y tratamiento.

Generalmente la observación natural se lleva a cabo con uno o más observadores que registran la frecuencia, duración y/ o calidad de los comportamientos objetivo especificados. Los comportamientos objetivos se definen conductualmente con una descripción clara y fácil de observar, para permitir una observación fiable y correcta.

Los procedimientos de observación habitualmente se llevan a cabo en lugares como las aulas y espacios de juego. Los observadores intentan situarse discretamente en emplazamientos adecuados, donde no interfieran o influyan excesivamente en las interacciones, pero que puedan registrar correctamente la frecuencia y calidad de los comportamientos objetivo.

## **2) Observación en situaciones artificiales:**

Las situaciones simuladas miden las respuestas sociales específicas en marcos artificiales poniendo de manifiesto las situaciones interpersonales que resultan problemáticas en el momento de la evaluación. En los procedimientos de role-play generalmente se le presentan al sujeto las situaciones a través de un modelo en persona. Entonces, el educador presenta una situación invitando al sujeto a responder. La respuesta del niño se juzga y valora más tarde según muchos componentes verbales con el fin de establecer el nivel de habilidades sociales.

La evaluación en situaciones simuladas es particularmente útil cuando el niño presenta dificultades en situaciones que ocurren raramente, es decir, cuando se puede obtener poca información sobre la pericia de la habilidad social del niño en aquellas áreas a través de la observación natural.

*Informes de otras personas:*

Las valoraciones e informes de los compañeros, maestros, padres y personal que son miembros significativos del medio social del niño pueden proporcionar una información útil para la evaluación de las habilidades sociales. La información obtenida de las personas que interactúan regularmente con el niño refleja, por lo general, su opinión sobre lo apropiado del comportamiento social del niño. Por lo tanto, estas personas están en condiciones de indicar qué habilidades sociales son deficientes en unas determinadas situaciones. Estos criterios son útiles para identificar a los niños socialmente incompetentes e impopulares, y seleccionarlos para la enseñanza de las habilidades sociales. Además, como agentes sociales (miembros del medio social del niño) pueden proporcionar una información válida socialmente en lo referente a la efectividad y generalización de la enseñanza. Las evaluaciones de los informes de otras personas comprenden, principalmente, los informes de la maestra. Estos informes y valoraciones pueden también completarse con los de otros agentes sociales, tales como los padres, vecinos y compañeros.

*Informes y valoraciones de las maestras:*

Frecuentemente, los informes y valoraciones de los maestros se utilizan en la referencia inicial de los niños problema. Los niños que, en las escalas de valoración de las maestras, son considerados socialmente deficientes, pueden ser seleccionados para una evaluación posterior en varias situaciones (tal como la observación natural).

Los informes y valoraciones de las maestras tienen la ventaja práctica, sobre la mayoría de las técnicas de evaluación, de ser fácilmente aplicables. Esto facilita el punto inicial para identificar a los niños socialmente incompetentes, que se puede, entonces, acompañar por una evaluación más precisa de los específicos déficit de habilidades de estos niños.

### 1.6. Teoría del aprendizaje social.

En esta teoría se plantea que aprendemos mediante la observación de lo que los demás hacen, de la siguiente forma:

- 1) Ponemos atención a la conducta y a las consecuencias de éstas conductas realizadas por algún otro.
- 2) Guardamos en nuestra memoria lo que hemos visto (lo almacenamos), debido a que no lo usaremos en días, semanas, meses o aun años.
- 3) Reproduciremos lo que vimos convirtiendo el cuadro en nuestra mente y transformándolo en conducta, algunas veces esto no resulta tan fácil.
- 4) Reproduciremos nuestro cuadro solamente si estamos motivados a hacerlo, a menos que hay aun efecto recompensable de por medio.

La gente a la que los niños observan se denomina modelo. Los padres figuran un modelo importante, sin embargo los hijos no los toman como los únicos referentes para imitar su conducta. Pueden observar las conductas de hermanos, amigos, maestras, etc.

Albert Bandura plantea que algunos modelos son más influyentes que otros. Generalmente tendemos a imitar gente que:

1. nos agrada o respetamos
2. a las cuales apreciamos como atractivas o poderosas.
3. que sentimos más similares a nosotros
4. grupos de referencia

### 1.6.1 Aprendizaje por las consecuencias de las respuestas:

El aprendizaje más rudimentario está basado en la experiencia directa y es el que se debe a los efectos positivos y negativos que producen las acciones.

Cuando las personas se enfrentan a los sucesos cotidianos, algunas de sus respuestas, tienen éxito mientras que otras no tienen ningún efecto o tienen como resultado el castigo. A través de éste el proceso de refuerzo diferencial, llega un momento en que se seleccionan las formas de respuestas que han tenido éxito y se descartan las que han sido ineficaces.

El aprendizaje por refuerzo suele describirse como un proceso mecanicista, en el que las respuestas se van formando por sus consecuencias inmediatas, de forma automática o inconsciente.

Las consecuencias de las respuestas tienen varias funciones:

1. Proporcionan información
2. Tienen una función motivadora por su valor como incentivos
3. Capacidad de fortalecer las respuestas automáticamente

Por eso para comprender totalmente cómo se aprende a través de las consecuencias de las respuestas, hay que considerar dichas funciones:

- *Función informativa*
- *Función motivacional*
- *Función reforzante*

### **1.6.1.1 Función informacional.**

En el curso del aprendizaje las personas no sólo efectúan respuestas sino también notan los efectos que esas respuestas producen. Observan los diversos resultados de sus acciones y desarrollan hipótesis sobre cuales son las respuestas más apropiadas en determinados ambientes. De esta forma adquieren información que luego le sirven de guía para sus acciones posteriores. Las consecuencias de la conducta modifican a ésta por la influencia del pensamiento.

### **1.6.1.2 Función motivacional.**

Los humanos poseen capacidades anticipadoras que permiten que puedan ser motivados por las consecuencias que prevén de sus respuestas. Las experiencias pasadas crean la expectativa de que ciertas acciones proporcionarán beneficios valiosos y otras no lo harán, aún otras impedirán un

problema en el futuro. Al representar simbólicamente las consecuencias previsibles, las personas pueden convertirlas en motivaciones reales de su conducta. Así la mayor parte de las acciones están bajo un carácter anticipatorio.

El pensamiento anticipatorio capacita a las personas para regir su conducta previsor, porque proporciona un estímulo para efectuar la acción apropiada y unos alicientes que la mantienen. Esta función del incentivo tiene una gran utilidad porque los incentivos anticipados aumentan la probabilidad de que se produzca una conducta, que en último término, será reforzada una y otra vez.

### **1.6.1.3 Función reforzante.**

Puede haber aprendizaje sin conciencia pero éste es más lento y completamente ineficaz. Son embargo este aprendizaje, al aumentar las respuestas correctas, hace más fácil discernir que es lo que se está reforzando y, una vez que se descubre esto, se efectúa con facilidad la conducta apropiada, con la que se obtienen incentivos valiosos.

El reforzamiento constituye un medio eficiente para regular las conductas que ya se han aprendido, pero eso es relativamente ineficaz para crearlas. En condiciones naturales las personas no suelen aprender conductas son vérselas a otras.

### 1.6.2 Aprendizaje por medio de modelos.

El aprendizaje será muy laborioso si las personas se basasen sólo en los efectos de sus propias acciones para informarse sobre qué hacer. Por fortuna los humanos aprenden la mayor parte de su conducta por observación, por medio del modelado: al observar a los demás nos hacemos idea de cómo se efectúan las conductas nuevas y, posteriormente, esta información codificada nos sirve como guía de acción. Evitamos errores innecesarios, aprendiendo con ejemplos, cómo se deben hacer las cosas antes de hacerlas por nosotros mismos.

El moldeamiento se puede definir como un aprendizaje por medio de la imitación, es una técnica efectiva y fiable tanto por la rapidez con la que se aprenden conductas nuevas, como por el fortalecimiento o atenuación de las conductas previamente aprendidas.

Se han identificado tres tipos de aprendizaje por medio del moldeamiento:

- 1) Aprendizaje por observación: alude al aprendizaje de conductas nuevas que el sujeto nunca ha practicado. Los adolescentes son grandes imitadores, y con frecuencia adoptan nuevas formas de vestirse, hablar, etc.

- 2) Efectos de inhibición y desinhibición: incluye el aumento y disminución de conductas que el sujeto casi nunca ha llevado a cabo, debido a castigos u otros tipos de reacciones negativas.
- 3) Facilitación de conductas: está relacionado con el desempeño de conductas aprendidas con anterioridad que no son nuevas ni constituyen una causa para que se produzcan reacciones potencialmente negativas.

Existe una gran variedad de conductas que se pueden aprender, fortalecer o favorecer por medio del moldeamiento.

El moldeamiento actúa como una herramienta esencial en la adquisición de nuevas conductas, por ende constituirá una herramienta básica para el presente trabajo, en el momento de desarrollar la competencia social en los niños.

### **1.7. Aprendizaje operante.**

Skinner considera que la psicología es predecir y controlar la conducta de los organismos individuales, e insiste en que la psicología se limita al estudio de la conducta observable, sus únicos datos son los que se adquieren por la observación.

Skinner define el aprendizaje como un cambio en la probabilidad de una respuesta. En la mayoría de los casos este caso es originado por el condicionamiento operante.

En este sentido el condicionamiento operante es el proceso didáctico por el cual una respuesta se hace más probable o más frecuente.

Skinner cree que casi toda la conducta humana es producto de un reforzamiento operante.

En condicionamiento operante los maestros son considerados arquitectos y edificadores de la conducta de los estudiantes.

Skinner se opone a que los psicólogos y los profesores usen términos tales como fuerza de voluntad, sensación, imagen, impulso o instinto. La conducta es el movimiento de un organismo o de sus partes en un marco de referencia suministrado por el propio organismo o por varios objetos externos o campos de fuerza.

Un condicionamiento operante es una serie de actos que consigue que un organismo haga algo, levante la cabeza, mueva una placa, diga caballo. En el proceso del condicionamiento operante hace que las respuestas cambien.

Señala que en la vida humana en varias actividades incluyendo la educación la gente cambia constantemente las probabilidades de respuesta de otras personas mediante la formación de conciencias de reforzamiento. El reforzamiento operante mejora la eficacia de la conducta. Mediante el reforzamiento aprendemos a mantener el equilibrio, caminar, practicar juegos y manejar herramientas e instrumentos, realizamos una serie de movimientos, y la probabilidad de que repitamos esos movimientos mejora y aumenta. Así el condicionamiento operante mejora la eficacia de la conducta.

Siempre que algo refuerza una forma particular de conducta las probabilidades de que se repita tal conducta son mayores. La misión es adquirir una mejor comprensión de las condiciones bajo las cuales los reforzamientos operan mejor y así abrir el camino al control cultural por medio de la ingeniería social.

El condicionamiento operante plantea que la conducta es una función de sus consecuencias.

Las personas tienden a repetir aquellas conductas que van seguidas de una consecuencia reforzante. El reforzamiento afirma un comportamiento que no se refuerza, se extingue.

Skinner sostiene que el comportamiento es determinado por el ambiente, desde afuera y no internamente en el sujeto, que nuestras conductas buenas o malas han sido aprendidas por las consecuencias que obtenemos.

Si a una conducta específica (comportamiento deseado) le sigue una consecuencia agradable (reforzamiento), se aumenta la probabilidad de que se repita. Esto es a lo que llamamos REFORZAMIENTO POSITIVO.

De la misma manera que si un estímulo desagradable se suprime, como consecuencia de una conducta específica (comportamiento deseado), también aumenta la probabilidad de que dicha conducta se repita. Esto es a lo que llamamos REFORZAMIENTO NEGATIVO.

### **1.7.1 ¿Qué es un programa de economía de fichas?**

El sistema de economía de fichas es un programa donde se procede a observar las conductas o acciones que realizan personas, y por cada conducta que consideramos deseable o adecuada le damos una ficha (una especie de recompensa), la que después puede ser cambiada por algunos objetos de valor y utilidad para la persona, de acuerdo al “precio” fijado para cada objeto, en fichas.

Esto significa que si la persona logra entender que sus conductas positivas, son premiadas con fichas, las cuales pueden cambiar por elementos que les agraden o son necesarios, entonces esa conducta positiva va a tender a aumentar su fuerza y aparecerá con el fin de obtener más fichas.

El hacer algo señalado como positivo da pie a que se le entregue una ficha, es decir que sea reforzado. La ficha es el refuerzo, o sea la consecuencia o el resultado que obtiene el paciente con su conducta, que va a ayudar a que aumente esa misma conducta. Mediante el refuerzo se está dando lugar al aprendizaje de determinadas formas de comportamiento.

Así, corresponde analizar en detalle lo que significa la palabra refuerzo. Refuerzo es el resultado de una acción, conducta o comportamiento, que permite que ese comportamiento se fortalezca y aparezca más seguido. Que se aprenda.

En un sistema de economía de fichas la persona va a tener que desarrollar ciertas conductas esperadas para obtener el beneficio, o sea el refuerzo. Es importante saber que las conductas que no reciben refuerzo se extinguen. La extinción es la disminución en la fuerza o en la frecuencia de la conducta que se da por falta del refuerzo. Muchas veces la persona recibe algún placer interno por su conducta que actúa de refuerzo, y esto sigue manteniendo esta conducta.

En nuestra vida cotidiana reforzamos de muchas maneras a la gente que nos rodea. Cuando prestamos atención a un amigo que tiene una pena, lo estamos reforzando con esa atención, y con esto le indicamos que cada vez que tenga una pena, puede contar con nosotros para escucharlo.

Se pueden dar fichas toda vez que se da la conducta deseada. Este se llama programa continuo. También se puede dar fichas de vez en cuando, no todas las veces que se da la conducta. Esto se llama programa variable o intermitente.

Para establecer una nueva conducta es mejor el programa continuo. Para mantenerla es mejor el programa variable o intermitente.

El programa de economía de fichas consiste básicamente en eliminar los aspectos negativos de la conducta, pero sólo por el énfasis puesto a los aspectos positivos, y esto a través de un programa de reforzamiento de las conductas positivas que los pacientes emitan. Aquí hay ausencia total de elementos coercitivos o de castigo para eliminar las conductas desajustadas. En cambio, se propicia un ambiente motivacional que sea recompensante para el paciente para que desaliente cualquier conducta inadecuada.

La psicología moderna ha descartado el uso del castigo como procedimiento de terapia efectivo. El castigo crea más problemas que beneficios. Se crea miedos y resentimientos en la persona castigada. El castigo

muchas veces refuerza al castigador, pero no produce cambios duraderos en el castigado. Cuando no existe la presencia del castigador o lo puede eludir, aprovecha generalmente la ocasión para desarrollar la conducta por la cual fue castigado.

Un programa que piense más en el refuerzo que en el castigo puede dar resultados a más largo plazo.

### **1.8. El aprendizaje de la conducta delictiva.**

El aprendizaje de la conducta delictiva es un proceso dinámico que se desarrolla en dos momentos distintos:

- a) El aprendizaje inicial de la conducta, que se produce como consecuencia del balance resultante para el sujeto entre sus definiciones aprendidas, la imitación de modelos y su ponderación anticipada de los refuerzos y castigos esperables por su conducta.
- b) La repetición de la conducta, que sobre todo depende de los reforzadores y de los castigos reales obtenidos cuando el comportamiento se lleva a cabo. Por ejemplo, un joven que ha aprendido a robar bolsos mediante el procedimiento del tirón observando a un amigo que lo hacía y obtenía buenos resultados. Si pasa a la acción y efectúa tres tirones con el resultado de que en las tres ocasiones acaba siendo detenido, es probable que no repita este comportamiento. Este sujeto será menos influido por los buenos

resultados que observó en su amigo, a la hora de repetir o no la conducta delictiva, que por los malos resultados por él mismo en idéntica situación.

Una previsión importante de la teoría del aprendizaje social es, según Akers, que los refuerzos y castigos reales que recibe el sujeto influyen sobre dos elementos diferentes, aunque interrelacionados, en primer lugar, sobre la repetición o no de cierta conducta, pero también sobre las definiciones aprendidas, es decir sobre los significados y actitudes que el individuo vincula a esa misma conducta. No se trata ya sólo de que el comportamiento se repita o no, sino de que las actitudes varían también en función del resultado del comportamiento. Cuando un delincuente efectúa varios robos y nunca le va bien, sus opiniones y actitudes al respecto de la conducta de robar también cambian. Esto no significa que llegue a la conclusión de que robar es inmoral, sino tal vez sencillamente a la de que hacerlo no le merece la pena. Ese cambio de definiciones va a influir también sobre su comportamiento futuro.

Estructura social y aprendizaje social: El último aspecto que plantea la teoría de Akers tiene que ver con la relación entre estructura social y aprendizaje social. La teoría de Akers no pretende explicar el fenómeno delictivo en su conjunto, sino que enfatiza los procesos mediante los cuales se aprenden las conductas delictivas. No explica cómo se crean y aplican las leyes, cómo funciona la justicia criminal o cuáles son los factores sociales que influyen en que una sociedad sufra un índice de delincuencia más alto que otras. Pero sí que explica la manera en que la delincuencia se conforma dentro de una estructura social determinada.

En este punto, en el que se vinculan la estructura social con el aprendizaje de conductas delictivas, Akers se limita a comentar lo siguiente:

*“La sociedad y la comunidad, al igual que la clase social, la raza, el género, la religión y otras estructuras sociales, ofrecen los contextos generales de aprendizaje para los individuos. La familia, los grupos de amigos, las*

*escuelas, las iglesias, y otros grupos ofrecen los contextos más inmediatos que promueven o dificultan la conducta delictiva o conforme con las normas. Las diferencias en las tasas sociales o grupales de conducta delictiva, son una función del grado en que las tradiciones culturales, las normas y los sistemas de control social ofrecen socialización, ambientes de aprendizaje y situaciones inmediatas conducentes a la conformidad o a la desviación. En síntesis, la teoría reconoce que la estructura social concreta en la que viven los individuos es un elemento de influencia fundamental, ya que constituye el ambiente en el que tiene lugar el aprendizaje de la conducta.”*

La conducta delictiva es aprendida del mismo modo como se aprende la conducta prosocial. El desarrollo social es el producto de una adquisición gradual del conocimiento social, a través de la observación, imitación e instrucción directa de padres, adultos y de otros niños. Por lo tanto, la conducta delictiva puede ser resultado de la ausencia durante la niñez, de experiencias socializadoras adecuadas o de modelos prosociales significativos para el sujeto. La consecuencia será un pobre repertorio de habilidades cognitivas, y un conjunto de creencias, actitudes y valores antisociales mantenidos por refuerzos externos e internos, generalmente en forma de auto-diálogos positivos hacia la autoestima personal (Garrido, 1.990).

De acuerdo con este modelo, el objetivo de la intervención será cambiar la conducta manifiesta (observable) y entrenar al sujeto en habilidades de autocontrol, en el establecimiento de metas y actividades prosociales, que le permita ser más competente en su relación con el ambiente y especialmente con las personas de su entorno personal.

## ***CAPITULO N° 2***

### *LA NIÑEZ*

## **Capítulo Nº 2: La Niñez.**

### **2.1. Psicología del desarrollo infantil.**

El desarrollo infantil ha sido tema de estudio en todas las culturas y tiempos, como lo evidencian las obras de autores como Comenius (1.592-1.670) quien estudió al niño como individuo en proceso. Sus planteamientos generaron dos tipos de trabajos: tratados filosóficos y registros observacionales. A lo largo del tiempo la psicología infantil se expandió y los trabajos se polarizaron hacia dos tendencias: estudios descriptivos y estudios empíricos.

La tendencia a los estudios descriptivos la representan distintos autores (Gessell, Hymes, Washburne). Entre ellos se destaca la obra de Arnold Gessell, psicólogo y pediatra que se dedicó al estudio del desarrollo físico y mental del niño normal sobre la base de las observaciones y filmaciones de doce mil niños. Su enfoque está basado en el despliegue de competencias biológicamente determinadas, las cuales definen un esquema de aparición de conductas basadas en la edad cronológica. Con sus estudios popularizó el concepto de maduración como la base del desarrollo. La tendencia descriptiva para estudiar el desarrollo infantil desde una perspectiva maduracionista, dio

paso a estudios empíricos con el objetivo de precisar con mayor rigurosidad científica el proceso de interacción entre el organismo, el ambiente y la calidad de instrucción que recibe el niño.

La tendencia a realizar estudios empíricos se desarrolló entre las décadas de los cincuenta y los ochenta bajo el paradigma positivista con énfasis en psicología experimental. Según Vasta (1.982) se observa una explosión de trabajos en el área, de allí que la mejor forma de enseñar psicología de desarrollo en la actualidad, es orientar el camino sobre cómo aproximarse a la materia, ya que es imposible mantenerse actualizado ante la diversidad de tópicos, teorías y estrategias metodológicas que se relacionan con el tema.

La psicología del desarrollo debe integrar los aportes de los estudios descriptivos y empíricos.

Dixon y Lerner (1.992) proponen que los autores clásicos en psicología evolutiva, entre ellos Freud, Piaget, Erickson, son un punto fundamental en la historia de cada tradición filosófica. Los conceptos tradicionales derivados de las teorías de éstos se centran en el estudio de tópicos específicos y en etapas discontinuas. Sin embargo la psicología del desarrollo actual considera como fundamental un repertorio conductual que es reflejo de la interacción de varias áreas del desarrollo, producto del continuo proceso de interacción entre el organismo que se desarrolla en un ambiente que inhibe o facilita la expresión de su potencial y la calidad de la instrucción que le ofrecen los jóvenes y adultos que lo acompañan, en la rutina diaria del hogar, de la escuela y de la comunidad.

Hay un intento de ampliar los ámbitos de respuesta de la psicología infantil y el énfasis se ha trasladado al medio natural donde se desarrolla el niño, a comprender la integralidad del desarrollo y el proceso histórico, a entrenar a jóvenes y adultos como promotores de su desarrollo integral.

El reto de la psicología para el siglo XXI es diseñar estrategias válidas y confiables que permitan captar y comprender el proceso de síntesis que construye cada niño, al integrar su organismo con el ambiente y la calidad de instrucción que le brindan sus cuidadores.

Para ello hay que partir de la transformación del paradigma positivista en un paradigma constructivista – social. Dentro de éste paradigma el sujeto es un ente activo y procesador de su realidad, la cual interpreta y construye en forma individual, para ajustarse a las demandas de su entorno. Diversos autores contemporáneos han trabajado bajo este marco de referencia, entre ellos destacan los representantes de la perspectiva del ciclo vital, quienes estudian el desarrollo como resultado de la interacción entre un organismo organizado activo y un ambiente organizado cambiante, que moldea y es moldeado por el ser humano ( Baltes 1.982; Lerner 1.984;Overton 1.985).

Las secuencias del desarrollo infantil se fundamentan en los conceptos de la perspectiva del ciclo vital. Dixon y Lerner en su “Historia de sistemas en psicología del desarrollo” (1.992), presentan la historia de la perspectiva del ciclo vital; los temas recurrentes que se han estudiado bajo esta perspectiva, sus conceptos sobre desarrollo y la necesidad de una metodología evolutiva que permita estudiar el proceso del desarrollo. Estos temas se pueden resumir en:

- 1) La perspectiva del ciclo vital concibe el desarrollo como un proceso a lo largo de toda la vida y toma en cuenta la interacción entre la persona y el ambiente. Baltes y Reese (1.980) definen tres sistemas de influencia que explican las diferencias individuales: a) normativas por edad: aspectos maduracionales que requieren de una estimulación adecuada del ambiente. Por ejemplo, la adquisición de destrezas de desarrollo en el área motora gruesa, en un rango de edad específico. b) normativas históricas:

producto de la interacción entre factores orgánicos más el ambiente en un momento histórico común a un grupo de la misma edad. Por ejemplo, la experiencia de desarrollo de procesos de atención que ofrecen los juegos de video a los niños en la actualidad. c) no normativos: influencias derivadas de la historia personal de cada niño. Por ejemplo, enfermedades.

- 2) El desarrollo humano se caracteriza por estar embebido, esto es, que la conducta humana se manifiesta en varios niveles (biológico, psicológico, social, comunitario) los cuales son interdependientes y tienen una interacción dinámica entre ellos.
- 3) Los diferentes periodos de edad se relacionan, ya que lo que sucede en la infancia es determinante para el preescolar y así sucesivamente, hasta la vejez. Igualmente, sin un adulto equilibrado no se puede estimular el desarrollo infantil. Por ello, tanto los jóvenes como los adultos necesitan de la asesoría y del apoyo profesional para asumir su importante función como promotores del desarrollo infantil.
- 4) Las diferentes teorías psicológicas explican un mismo constructo: los cambios del desarrollo. Las diferentes disciplinas que estudian el desarrollo bio- psico- social del niño, tienen que relacionar sus aportes para aproximarse a la comprensión global del niño en desarrollo. Se debe salir del aislamiento intradisciplinar y abordar las semejanzas y relaciones más que las diferencias conceptuales y metodológicas.
- 5) En consecuencia, proponen la importancia de integrar dentro de la psicología los elementos compatibles de varias teorías, con el fin de relacionar conceptos que brinden una mejor comprensión del niño en su medio natural.

Habiendo dado una breve reseña sobre las diferentes teorías del desarrollo psicológico en la niñez y las múltiples formas de estudiar dicha evolución. Se hace necesaria la descripción del grupo focal objeto de estudio,

puesto que este trabajo ha obtenido datos, resultados y conclusiones de infantes que se encuentran en la niñez media. Así a continuación definiremos caracteres que considero importantes respecto de la misma y que tienen una importante relación con el objeto de este trabajo.

## **2.2. La niñez media.**

La niñez media abarca de los 6 a los 12 años, es un periodo interesante para aprender y perfeccionar varias habilidades. El niño se concentra en probarse a sí mismo, en superar sus propios retos y los que el mundo le impone. Si tiene éxito, será una persona capaz y segura de sí misma, si fracasa, puede experimentar sentimientos de inferioridad o tener un sentido débil del yo. Para Erikson es un periodo de laboriosidad, palabra que capta el espíritu de la edad, pues proviene de un término latino que significa “construir”.

### **2.3. Desarrollo cognoscitivo: Piaget y el pensamiento operacional concreto.**

El pensamiento de un niño de 12 años es muy distinto al de uno de 5. En parte, la diferencia se debe al conjunto más grande de conocimientos y de información que ha ido acumulando el primero, pero también a las distintas maneras en que ambos piensan y procesan la información. Para Piaget, los niños en edad escolar adquieren el pensamiento operacional concreto.

En la mayoría de las culturas, gran parte del desarrollo cognoscitivo se realiza en el salón de clases a partir de los cinco o siete años de edad. A esas edades muchas habilidades cognoscitivas, lingüísticas y perceptual -motoras maduran e interactúan en formas que facilitan el aprendizaje y lo hacen más eficaz.

En la teoría de Piaget, el periodo comprendido entre los cinco y los siete años marca la transición del pensamiento preoperacional al de las operaciones concretas: el pensamiento es menos intuitivo y egocéntrico y se vuelve más lógico. Hacia el final de la etapa preoperacional, en términos de Piaget, las cualidades rígidas, estáticas e irreversibles del pensamiento infantil comienzan a disolverse. El pensamiento empieza a ser reversible, flexible y mucho más complejo. Ahora el niño percibe más de un aspecto de un objeto y puede servirse de la lógica para conciliar las diferencias. Puede evaluar relaciones causales, si tiene frente a sí el objeto o situación concreta y si puede ver los cambios a medida que ocurren. Cuando una pieza de arcilla parece una

salchicha, ya no le parece incongruente que antes fuera una bola o que pueda dársele una nueva forma, de cubo por ejemplo. La capacidad mental de trascender la situación o el estado inmediato sienta las bases del razonamiento sistemático en la etapa de las operaciones concretas.

La transición del pensamiento preoperacional al de las operaciones concretas no ocurre de un día para el otro. Se requieren muchos años de experiencia en la manipulación y aprendizaje de los objetos y materiales del entorno. De acuerdo con Piaget, el niño aprende el pensamiento operacional casi sin ayuda. Conforme explora el ambiente físico, se hace preguntas y encuentra las respuestas, va aprendiendo formas de pensamiento más complejas y refinadas.

### **2.3.1. Conocimiento y razonamiento social**

Los niños de primaria deben adaptarse a las sutilezas de la amistad y la autoridad, así como a muchas reglas y normas sociales. Una forma de hacerlo es lo que podríamos llamar “socialización directa” por parte de padres y profesores: recompensar la conducta correcta y castigar la incorrecta. Otra forma consiste en observar modelos e imitarlos. En términos generales, el condicionamiento y el aprendizaje por observación contribuyen mucho a ayudarles a conocer el bien y el mal.

La cognición social es un elemento indispensable de la socialización durante la niñez media: el pensamiento, el conocimiento y la comprensión relacionados con el mundo del yo en las interacciones sociales. La teoría del desarrollo cognoscitivo cambia el énfasis a lo que piensa el niño en parte como resultado de la recompensa, el castigo, la observación, pero también por lo que el niño resuelve por sí mismo.

En primer lugar examinaremos cómo se adquiere la cognición social durante la niñez media y luego revisaremos sus nexos con la aparición del razonamiento moral.

La cognición social se convierte en un factor cada vez más importante de la conducta durante la niñez media y la adolescencia. El niño comienza a observar su mundo social y poco a poco va comprendiendo los principios y las reglas que lo rigen. Los teóricos de la cognición social piensan que todo conocimiento, sea científico, social o personal, se da en un sistema o una estructura organizada y no un conjunto de fragmentos inconexos. El conocimiento que el niño tiene del mundo no se desarrolla de modo fragmentario, por el contrario, el niño trata de interpretar sus experiencias como un todo organizado.

En la niñez media el niño muestra gradualmente un interés menos egocéntrico que toma en cuenta lo que piensan y sienten los otros. Un componente primario de la cognición social es la inferencia social, es decir, conjeturas y suposiciones sobre lo que otra persona siente, piensa o se propone. Aunque los niños de corta edad no pueden hacer inferencias complejas, a los seis años suelen deducir si los pensamientos de otra persona no son iguales a los suyos. Hacia los ocho años, se dan cuenta de que podemos reflexionar sobre los pensamientos de otra persona. Un niño podría pensar “Juan está enojado conmigo y sabe que yo sé que está enojado”.

Un segundo componente de la cognición social es el conocimiento de la responsabilidad social. Poco a poco los niños van acumulando información y conocimientos sobre las obligaciones de la amistad (entre ellas, la equidad y la lealtad), el respeto a la autoridad y los conceptos de legalidad y justicia. Un tercer componente es la comprensión de normas sociales como las costumbres y las convenciones. Muchas costumbres se aprenden inicialmente en forma mecánica o por imitación y luego se aplican con rigidez. Más tarde, el niño se vuelve más flexible y reflexivo en lo que toca a la aceptación de las costumbres de su cultura.

### **2.3.2 Ideas de Piaget sobre el razonamiento y el juicio moral.**

Con los años los niños aprenden a distinguir entre el bien y el mal, entre amabilidad y crueldad, generosidad y egoísmo. Un juicio moral maduro supone algo más que el aprendizaje mecánico de reglas y convenciones sociales. Exige tomar decisiones respecto al bien y al mal.

La manera en que los niños aprenden la moral es tema de muchas discusiones. Los teóricos del aprendizaje social sostienen que el condicionamiento y el aprendizaje por observación son el medio principal. En opinión de los teóricos cognoscitivos, la moral, al igual que el desarrollo intelectual, se adquiere en etapas progresivas y que están relacionadas con la edad. Aquí explicaremos esta aproximación.

Piaget definió la moral como el respeto de un individuo por las reglas del orden social y como el sentido de justicia, la cual consiste en interesarse por la reciprocidad e igualdad entre los individuos. Según Piaget, el sentido moral del niño proviene de la interacción entre sus estructuras incipientes de pensamiento y su experiencia social que se acrecienta gradualmente. El sentido moral se desarrolla en dos etapas. En la etapa del realismo moral (al inicio de la niñez media), el niño piensa que todas las reglas han de obedecerse como si estuvieran grabadas en piedra. Para él son cosas reales, indestructibles y no principios abstractos. Por ejemplo, los juegos deben realizarse con estricto apego a las reglas. En esta etapa, el niño juzga además la moralidad de un acto a partir de sus consecuencias y no es capaz de juzgar las intenciones. Así, un niño pequeño pensará que el niño que por accidente rompe doce platos mientras pone la mesa tiene más culpa que uno que intencionalmente destroza un plato por simple enojo.

Hacia el final de la niñez media se llega a la etapa del relativismo moral. Ahora el niño comprende que los individuos de modo cooperativo crean y aceptan reglas y que éstas son susceptibles de cambio cuando es menester. Este conocimiento permite que el niño se dé cuenta de que no hay un bien ni un mal absolutos y que la moral no se basa en las consecuencias, sino en las intenciones.

Piaget caracteriza al niño como un ser anómico, en el sentido que no tiene normas, no tiene criterios para evaluar, para hacer juicios morales. El interrogante que surge entonces, se refiere a cómo se constituye en el ser humano el respeto por las normas. Piaget intenta clarificar los procesos de heteronomía y autonomía en el niño, se interesa en la evolución de los criterios morales. Piaget partió de una definición muy sencilla de moral, recogiendo la definición hecha por Durkheim, como sistema de reglas y de moralidad, como el respeto hacia esas reglas. Considerando que en el respeto hacia la regla existen elementos para entender el proceso de constitución moral, sin desconocer el lugar de los sentimientos morales, ni de la acción moral

concreta, privilegió la pregunta sobre el origen y evolución de los juicios morales, dándole un lugar prioritario en la construcción de una teoría del desarrollo moral. Pero Piaget lo hace dejando sentado un aspecto que es fundamental: el punto de partida para que el niño construya el respeto por la norma es el respeto por el otro.

En el criterio moral en el niño, Piaget le da un tratamiento central al sentimiento de respeto. El niño nace en una relación en el cual los sujetos socializadores son figuras de gran peso para él. El padre y la madre son sujetos muy sabios para el niño, son figuras que le producen una mezcla de amor y temor. Y es ese sentimiento de respeto, esa mezcla de amor y temor que siente el niño hacia el padre el origen del respeto por la regla. El niño extiende el respeto que siente por ese otro significativo hacia las normas que emanan de él, respeta las reglas porque le son transmitidas por adultos que él respeta.

No es entonces un proceso meramente racional de construcción de juicios en un ámbito exclusivamente cognitivo. El motor de este proceso es este sentimiento y esta relación social fuerte, significativa, insustituible, del niño con el padre. Proceso en el cual se desarrolla un nuevo dispositivo que recibe el nombre de conciencia moral como conciencia de la obligación de la regla. La interiorización de la regla como norma, como ley moral le va a servir al niño para hacer evaluaciones o juicios morales y justificar unas decisiones, unas acciones. Es el ser humano, quien tiene la particularidad de poseer esta posibilidad de formar una conciencia moral, de hacerse sujeto moral.

Los criterios que le permiten al niño juzgar las cuestiones morales son inicialmente heterónomos, le vienen del exterior, le son impuestos o le son dados por las figuras parentales de la socialización primaria.

La relación en la que el niño construye esa primera conciencia moral es una relación de autoridad, de presión, de asimetría. El primer sentido del deber

moral es un deber heterónomo. La moral heterónoma que se basa en la costumbre y en la autoridad y que sigue a la anomia se transforma mediante un largo y complejo proceso en una moral racional.

Para Piaget el problema nuclear del desarrollo moral es el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma. Las primeras formas de la conciencia moral son heterónomas, de tal forma que el niño considera las reglas que le son dadas como sagradas, esta heteronomía se da en el marco de un cierto tipo de relación de presión y asimetría que mantiene el adulto con el niño. En el marco de otra relación caracterizada por la reciprocidad y una tendencia a la simetría el niño reconoce su capacidad legislativa como co – constructor de reglas dentro de un proceso de cooperación y argumentación con sus pares. Así avanza hacia la autonomía moral construyendo sus propios criterios para elaborar juicios morales, con la sola condición que se haga dentro de un proceso de cooperación.

No se puede caer en una simplificación planteando un paso directo de al heteronomía a la autonomía, es una transformación que tiene varios condicionantes, de los cuales los que más se han estudiado y se conocen son los cognitivos. Un alto desarrollo cognitivo facilita, estimula un alto desarrollo moral.

#### **2.4. Teoría de las seis etapas de Kohlberg.**

Kohlberg plantea la moral en términos de principios más que en términos de reglas. Concibe el desarrollo moral como una evolución hacia la

adhesión personal, racional a principios éticos. Para Kohlberg la autonomía moral hace referencia al último estadio en la evolución del juicio moral, en el cual el individuo juzga según unos principios éticos universales. Su explicación de los estadios del desarrollo moral incluye tres niveles cada uno con dos estadios: un nivel preconvencional, un nivel convencional y un nivel postconvencional que le permite al individuo acceder a principios universales.

*Nivel 1: preconvencional* (basado en castigos y recompensas)

Etapa 1: Orientación al castigo y la obediencia. Obedecer las reglas para evitar el castigo.

Etapa 2: Obedece para obtener recompensas, para recibir el pago de favores.

*Nivel 2: convencional* (basado en la conformidad social)

Etapa 3: Moral del niño bueno, consiste en mantener buenas relaciones y obtener la aprobación de la gente. Mostrar conformidad para evitar la desaprobación o el rechazo de los otros.

Etapa 4: Moral que consiste en mantener la autoridad. Mostrar conformidad para evitar la censura de las autoridades legítimas, con la culpa resultante.

*Nivel 3: postconvencional* (basado en principios morales)

Etapa 5: Moral del contrato, de los derechos del individuo y de la ley aceptada democráticamente. Obedecer las leyes del país por el bien de la comunidad.

Etapa 6: Moral de los principios individuales de conciencia. Obedecer los principios éticos universales.

## ***CAPÍTULO N° 3***

### ***LA COMPETENCIA SOCIAL***

## **Capítulo Nº 3: La Competencia Social**

### **3.1 ¿Qué es la competencia social?**

Para Gullotta (1.990) la competencia social tiene varios componentes. En primer lugar, la gente que es socialmente competente pertenece, es decir, se siente miembro y forma parte constituyente de una sociedad, la cual le reconoce unos roles y posiciones. En segundo lugar, las personas competentes son personas valoradas. No es suficiente con disponer de un rol y un estatus en una sociedad, es necesario, además, ser apreciado, digno de ser tomado en cuenta, y deseable. Finalmente el pertenecer y el ser valorado sirven de bien poco si el sujeto no dispone de la oportunidad para contribuir. No hay experiencia más frustrante que el ser incapaz de ayudar a otros que lo requieren, o que lo necesitan, en otras palabras, contribuir a un propósito.

Las definiciones más generales de la competencia social se refieren al funcionamiento adaptado, en el cual los recursos de la persona y del ambiente se emplean para alcanzar resultados deseables dentro del proceso de desarrollo y de los contextos interpersonales ( Waters y Sroufe, 1.983). Las personas que desarrollan esas capacidades, por consiguiente, manejan las situaciones interpersonales de forma tal que ellas mismas y los demás

obtienen un beneficio en las situaciones sociales. El análisis de la competencia social exige valorar tanto el impacto del individuo sobre el medio social como el de éste en el desarrollo del sujeto (Dodge, Pettit y Brown, 1.986). El resultado ha de ser una doble sensación de logro. Por una parte, el sujeto ha de tener éxito en cumplimentar las expectativas sociales (los roles del medio en el que vive) que sobre él existen, en segundo lugar, el propio sujeto ha de ser consciente de su progreso personal como ser humano, es decir, ha de sentirse realizado en su actuación personal (Zigler y Trickett, citados por Garrido, Stengeland y Redondo, 2.001)

Aunque los términos competencia social y habilidades sociales han sido usados como sinónimos en muchos estudios es importante marcar la diferencia entre ellos. La competencia social se refiere más bien a un nivel general de eficiencia en el área de las relaciones interpersonales, en cambio las habilidades sociales designan aquellas necesarias para actuar en forma socialmente eficiente. La competencia se usa más bien como un término evaluativo que se refiere a la calidad de la adecuación de la persona a una tarea específica, en tanto que el término habilidades sociales se refiere a las habilidades específicas que requiere una persona en una tarea determinada. La tendencia actual en los programas de capacitación en habilidades sociales es focalizarse en ambos niveles. Es decir, evaluar y desarrollar el nivel general de competencia social en términos de la capacidad de enfrentar problemas interpersonales y, paralelamente, evaluar y desarrollar destrezas específicas. (Curran, Farrel y Grunberg, 1.984, citados por Arón y Milicic, 1.999)

A continuación analizaremos algunas variables sobre las que se puede intervenir y que forman parte de los factores inhibidores de la competencia social:

- 1) El desarrollo de las estructuras cognitivas juega un papel primordial en la competencia social. Existe una relación entre delincuencia y baja inteligencia, aunque débil, asociada con bajo rendimiento escolar.

- 2) Locus de control externo. Una persona tiene locus de control interno cuando se siente responsable de lo que le sucede en la vida, se siente agente decisorio en las recompensas y castigos que se derivan de sus actos. Tiene una mayor capacidad personal y es más madura interpersonalmente. Los delincuentes tienen un locus de control más externo que los no delincuentes, creen tener poco dominio sobre las circunstancias y piensan que es el destino o los factores externos los que deciden por él.
  
- 3) Bajo autoconcepto. El sujeto con un elevado autoconcepto mantendrá expectativas elevadas de éxito. Tenderá a esperar un control efectivo en mayor cantidad de situaciones que el de menor autoestima. Encontramos en los delincuentes una baja autoestima, con expectativas de fracaso altas. Si fracasa lo atribuirá a su incapacidad, y de tener éxito ello se deberá a variables externas inestables.
  
- 4) Invulnerabilidad percibida. Es la creencia errónea de que “esto no me va a pasar”, “el problema no me puede afectar”. Muchos delincuentes manifiestan una distorsión perceptiva, una forma peculiar de percibirse a sí mismos y al mundo.
  
- 5) Pensamiento egocéntrico. La habilidad para adquirir información sobre los procesos de pensamiento, sentimientos y motivaciones de los demás es esencial para un ajuste interpersonal adecuado. Precisamente, la conducta prosocial, mientras que el pensamiento egocéntrico se relaciona con varias formas de desviación social.
  
- 6) Déficit en el componente afectivo de la empatía. Se da una correlación significativa y de signo negativo entre empatía y conducta antisocial. La empatía afectiva implica una respuesta solidaria con los sentimientos del otro, es decir, una participación en sus emociones y, lógicamente, los sujetos altos en esta habilidad estarán menos inclinados a realizar conductas que provoquen en los demás sentimientos negativos. Para un adecuado desarrollo

de los aspectos psicoafectivos de la empatía es necesario que en la socialización del individuo se hayan utilizado técnicas educativas basadas en el razonamiento y en la explicitación de las consecuencias que la propia conducta tendrá para los demás.

7) Deficiencias en el contexto familiar. Conflictos familiares, falta de supervisión paterna, métodos disciplinarios erráticos y estrictos, conductas agresivas, etc.

8) Déficit en habilidades sociales. Hacer y recibir cumplidos, iniciar y mantener conversaciones, hacer y rechazar peticiones, defender los derechos, expresar las opiniones, expresar desagrado o molestias, manejar las críticas, hablar en público, expresar amor, agrado o afecto, etc... son habilidades facilitadoras de la competencia en las relaciones sociales.

9) Pensamiento concreto. Es el que dificulta la internalización de los valores, restringiendo el desarrollo del razonamiento moral, el cual requiere la capacidad para conceptuar a un nivel abstracto. Los delincuentes, al parecer, poseen una forma de pensar y obrar orientada a la acción, antes que a la reflexión. Este pensamiento concreto se asocia con rigidez cognitiva que impide considerar otras soluciones, o simplemente comprender las situaciones sociales cambiantes y complejas. Por este pensamiento concreto, inhibidor de la Competencia Social, los individuos menos competentes tenderán a actuar más bien de modo impulsivo, con escaso autocontrol, fracasando a la hora de analizar las circunstancias de una situación y las conductas más adecuadas.

### **3.2. La importancia de la conducta prosocial.**

La competencia social está directamente vinculada con otro concepto básico, el de conducta prosocial, que guarda una relación estrecha con la función socializadora de la pedagogía social, una buena socialización implica el haber crecido internalizando recursos (cognitivos, conductuales y emocionales) que posibilitan la conducta prosocial. No es posible ser competente socialmente sin haber aprendido durante el proceso de socialización un estilo genérico de conducta prosocial, ya que sus componentes son necesarios para una función activa e integrada en la sociedad (Sroufe, Schork, Motti, 1.984).

Aunque solemos emplear los términos conducta prosocial y altruismo para referirnos a conductas positivas, ambas son, sin embargo, diferentes. La conducta prosocial implica una acción voluntaria que pretende ayudar o beneficiar a otro individuo. Las conductas prosociales se definen en términos de sus consecuencias pretendidas para los demás, y son realizadas de forma voluntaria, no forzadas por las circunstancias. Sin embargo, estas conductas pueden originarse por diversos motivos, por obtener una recompensa, por ganar la aprobación de otras personas, o bien porque realmente hay un interés genuino por ayudar a alguien.

El altruismo supone un tipo especial de conducta prosocial, la acción voluntaria para ayudar a otro que es intrínsecamente motivada, esto es, por el deseo genuino de ayudar, por la motivación interna fundamentada en la empatía hacia los demás, por los valores asumidos de bienestar de la gente y

de justicia. Es lógico pensar, como sugiere Bandura, que las personas se refuerzan a sí mismas con sentimientos de orgullo y satisfacción cuando actúan de modo consistente con sus valores internalizados, de ahí que el comportamiento altruista también pueda estar motivado por un proceso de autoreforzamiento.

Los actos altruistas pueden adoptar múltiples formas, generosidad, expresión de simpatía, compartir bienes, donaciones, y actividades orientadas a mejorar el bienestar de la comunidad. En función de lo comentado anteriormente, se hace difícil saber si una conducta es altruista o no, ya que se trata de una motivación interna, es por ello que generalmente se emplean las expresiones conducta prosocial y altruismo de forma intercambiable.

¿Por qué se ha desarrollado en los últimos años un interés tan notable por la conducta prosocial? En principio, se podría decir que surge como resultado de una mayor sensibilidad ante la injusticia y el trato discriminatorio de mujeres, otras etnias, ancianos, niños con problemas físicos y sociales, etc. También ha sido de importancia, el cambio hacia la búsqueda de medidas preventivas que se han operado en muchas áreas de las ciencias sociales. Finalmente, la existencia creciente de demostraciones crueles por parte del ser humano (delincuencia, genocidios, etc.) parece despertado el interés de los científicos por estudiar de qué modo el hombre puede socializarse siendo un miembro positivo de su comunidad (Eisenberg y Mussen, 1.989).

Una breve presentación de las diferentes teorías que se han ocupado de este tipo de comportamiento ayudará mejor a situar los ejes referenciales de la misma.

La teoría psicoanalítica introdujo conceptos importantes para comprender el comportamiento prosocial, en especial, esta teoría ha servido para llamar la atención de los investigadores hacia los potencialmente perdurables efectos de la crianza temprana y las experiencias iniciales en la

vida del niño. Otro concepto importante ha sido el de identificación, introducido por Freud en 1.924, y adoptado por casi todos los teóricos de la educación y la psicología. La identificación es de considerable importancia en el internalización de los valores humanísticos y patrones de la conducta prosocial, así como en la incorporación de las prohibiciones familiares y sociales. Si los padres son cariñosos, generosos y altruistas, los niños pueden adquirir estas características mediante la identificación.

La teoría del aprendizaje social, con el añadido socio - cognitivo desarrollado en los últimos años, resulta probablemente más útil en la actualidad que el modelo psicoanalítico. Desde la perspectiva tradicional del aprendizaje social, las respuestas prosociales se interpretan como el resultado de un proceso de reforzamiento directo, mientras que el carácter moral se equipara a hábitos de aprendizaje que son inculcados por adultos significativos en la vida del niño. Con el tiempo, la conducta altruista ya no es controlada por refuerzos externos, sino que el sujeto pasa a determinar él mismo sus propias consecuencias ante las conductas prosociales, esto explica que muchas de las conductas prosociales del sujeto se mantengan en el tiempo sin un aparente refuerzo externo. En general, se emplean los principios del condicionamiento para explicar el desarrollo de la empatía y las tendencias a actuar altruísticamente. En los últimos años, los factores cognitivos internos están siendo enfatizados por los teóricos del aprendizaje social, de modo tal que las influencias externas vendrían a influir en el individuo, mediatizadas por los procesos cognitivos. Las intenciones y los procesos auto – evaluativos jugarían un papel importante en la autorregulación de la conducta. Mediante el uso de estas representaciones cognitivas, se pueden anticipar los resultados de la conducta y actuar de modo tal que se alcancen unos resultados deseados. Los sujetos también establecen sus propias metas, y se auto – evalúan por haberlas o no conseguido. De acuerdo a la teoría cognitivo – social, los niños adquieren normas y reglas internas mediante su imitación de modelos y por la comprensión de las explicaciones de sus adultos significativos acerca de la conducta moral. Este proceso se ve ayudado por las reacciones de estos

adultos a las conductas del niño. En cierto sentido, la teoría del desarrollo cognitivo puede entenderse como una profundización y extensión del trabajo de Bandura. De acuerdo a Piaget, la inteligencia actúa para la mejor adaptación del sujeto con respecto al medio. El desarrollo cognitivo procede de manera invariante a través de una secuencia universal de etapas, y se conforma mediante la interacción entre las estructuras mentales y las circunstancias ambientales. Cada etapa supone un todo integrado que es cualitativamente diferente de las otras, siendo las etapas anteriores sustituidas e integradas en las etapas posteriores. El juicio y el razonamiento moral, los cuales son manifestaciones de la inteligencia, crecen y cambian al igual que lo hacen las otras funciones cognitivas. Las etapas del desarrollo cognitivo del niño proporcionan simultáneamente una estructura y un límite sobre el nivel de sus juicios morales.

Aunque se trata de teorías diferentes las que hemos presentado, todas ellas comparten unos aspectos básicos. Así, es común la idea de que los niños son inicialmente egocéntricos, y llegan a ser más abiertos hacia los otros a medida que logran una madurez cognitiva mayor y una experiencia más rica. Igualmente, hay también un acuerdo en que el control de la conducta moral cambia desde el control externo, mediante refuerzos y castigos, hasta una más amplia auto – regulación, basada en motivos internos o principios individuales.

### **3.3 Los problemas en la competencia social.**

Los estudios realizados en el área de la competencia social distinguen dos grandes grupos de niños que presentan problemas en su ajuste social: los niños inhibidos, tímidos o aislados y los niños impulsivos, agresivos o asociales.

Los niños inhibidos, tímidos o aislados son descritos como excesivamente sobrecontroladores en su conducta y en su expresión de sentimientos, con baja frecuencia de interacción con otros. Son niños que habitualmente no defienden sus derechos y se conforman fácilmente a los deseos de los demás, son pasivos, lentos en sus reacciones y en su discurso. No inician interacciones sociales y tienden a responder negativamente cuando alguien se les acerca, pueden presentar sentimientos auto despreciativos y de inadecuación (Michelson, 1.983). Los niños inhibidos o tímidos tienden a ser ignorados por sus pares. Este aislamiento social tiende a aumentar más que a disminuir con el paso del tiempo, a medida que las oportunidades de interacción social también disminuyen.

*“Los niños agresivos, impulsivos o asociales han sido descritos como poco cooperativos, desobedientes y agresivos, tienden a violar los derechos de los demás, frecuentemente son destructivos, buscan llamar la atención, son impopulares entre sus pares, a la vez que reciben frecuentes muestras de rechazo. Estos niños presentan un alto nivel de actividad, pueden ser disruptivos y a menudo parecen desconsiderados a causa de su impaciencia” (Dowrick, 1.986).*

Los niños impulsivos tienden a involucrarse en frecuentes interacciones sociales, pero su dificultad para anticipar las consecuencias de sus propios actos los lleva a realizar conductas que se desvían de lo socialmente aceptado. Esta es quizás una de las razones por lo que están más expuestos a ser rechazados por sus iguales y a ser catalogados como desajustados por sus profesores.

Los niños inhibidos son menos detectados por sus profesores, y a la vez menos rechazados por sus compañeros, ya que muchos de los comportamientos característicos de estos niños no constituyen conductas problemáticas y son, por el contrario, socialmente aceptados. Sin embargo este grupo de niños debe ser considerado también como un grupo en riesgo, en términos de su desarrollo personal. La conducta inhibida, aunque socialmente aceptada, puede estar reflejando una inhibición en la creatividad y en el crecimiento personal, es decir, los niños inhibidos pueden serlo desde el punto de vista de su desarrollo emocional. Estos niños presentan una restricción en sus preferencias cuando deben elegir compañeros de juego o de trabajo, lo que implica que el impacto social del grupo de pares sobre ellos es también restringido (Milicic, Aròn, 1.991)

## ***CAPITULO N° 4***

*LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN NIÑOS  
EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL*

## **Capítulo N° 4: La Conducta Antisocial en niños en situación de Riesgo Social.**

### **4.1 ¿Cuándo podríamos considerar que un grupo está en situación de riesgo social?**

Se considera a un grupo de individuos como de “**alto riesgo**” cuando posee variables personales y /o condiciones sociales que incrementan la probabilidad de que en el curso de la vida manifiesten desórdenes conductuales y/ o emocionales y se involucren en actividades criminales. (Vicente Garrido Genovés, Santiago Redondo, 2.001)

#### **4.2 Conducta antisocial:**

La expresión conducta antisocial incluye un amplio rango de actos y actividades, tales como peleas, vandalismo, mentiras repetidas o escaparse de casa. Muchos términos, como delincuencia, trastorno de conducta, problemas de conducta, denotan con mayor o menor intensidad conductas antisociales (Kasdin, 1.987). En términos generales la conducta antisocial hace referencia a cualquier acción que viole las reglas sociales o vaya contra los demás, con independencia de su gravedad. Algunas conductas antisociales pueden darse en el transcurso normal del desarrollo evolutivo del menor, es decir, se manifiestan durante un período de tiempo, más o menos breve, y desaparecen posteriormente, de forma súbita o gradual, sin llegar a suponer conflictos serios con el entorno, otra cosa es, que los ejemplos antisociales se acumulen, se agraven y entonces, se conviertan en un problema.

El término trastorno de conducta, pretende agrupar a aquellos menores que evidencian un patrón de conducta antisocial, en donde existe una desadaptación significativa en el funcionamiento diario en casa o en la escuela (Kasdin, 1.987).

### **4.3 ¿Cómo comprender la conducta antisocial?**

Cuando se intenta cambiar la conducta antisocial de los delincuentes el modo que se utiliza depende o debería depender de la forma en que se contempla, interpreta o explica esta conducta delictiva (Ross, 1.990).

En términos generales podemos distinguir cinco grandes modelos de comprensión y actuación de la conducta desviada: 1) biológico – médico, 2) psicodinámico -intraprésico, 3) humanístico, 4) social / socio – cultural, y 5) conductual.

El modelo biológico entiende que existe una relación directa entre el funcionamiento físico (en especial el cerebro) y el funcionamiento psicológico. Aquí podríamos incluir los desórdenes del cerebro y del sistema nervioso central, así como los genéticos. Las personas que los padecen son, desde este punto de vista, calificadas de personas enfermas. Konarski y Spruill, dicen al respecto que una enfermedad es un estado alterado del organismo, que deriva en determinados problemas, calificados de síntomas. De la misma forma que una enfermedad física causa ciertos síntomas (como la fiebre), ciertas enfermedades producen disfunciones cerebrales que pueden ser permanentes o transitorias, y que conforman los síntomas conductuales de la psicopatología. Específicamente, la psicopatología es una perturbación en el funcionamiento cerebral, por lo que se considera un proceso somato - psicológico desde la perspectiva biológica.

La aproximación psicodinámica derivada de Freud y sus discípulos se centra en el interior de las personas para determinar las causas de la conducta

desviada. Sin embargo, y a diferencia del modelo anterior, la atención se centra en determinantes psicológicos como los conflictos inconscientes, la privación temprana y las fijaciones en etapas psicosexuales. El tratamiento busca reestructurar la personalidad anormal mediante el auto – descubrimiento acerca del origen de los problemas. Esta orientación ve la enfermedad mental como síntoma de alguna causa subyacente. Su resolución exige la exploración del inconsciente por parte del terapeuta, empleando medios como la asociación libre, la interpretación de los sueños y el análisis de la transferencia. En el caso de los niños hay una gran utilización del juego, en el marco de un ambiente de confianza, donde se incita al niño a que manifieste sus fantasías, deseos y emociones. Es importante aclarar que la literatura científica ha comprobado las deficiencias científicas y prácticas del modelo psicoanalítico. Baste decir aquí que está claramente demostrada la insuficiencia del mismo en la rehabilitación y prevención de la conducta delictiva (Garrido y Bussó).

El modelo humanista de Rogers y Laing, entre otros, tiende a considerar la alineación del yo como el origen de los problemas psicológicos. De este modo, el proceso terapéutico tendrá éxito cuando el individuo sea capaz de comprender las limitaciones que él mismo ha aceptado para su vida. La terapia implica que el clínico adopte una postura no directiva en la exploración (conjunta) del yo del cliente, en un clima de aceptación total. De este modo se facilita la meta de conseguir una mayor autonomía, autenticidad y espontaneidad. Konarski comenta que los humanistas buscan identificar los significados únicos y personales que la gente otorga a sus experiencias, no como les gustaría a otros que fueran. A causa de ello, optan generalmente por una terapia inmediata, sin ningún diagnóstico previo. No obstante, pueden emplear algún instrumento en el caso de los niños, como por ejemplo tests de inteligencia para indicar el nivel del desarrollo cognitivo. No obstante, ello siempre es para propósitos de comprensión del funcionamiento del niño, y no para clasificarlo. La aproximación humanista abarca muchas modalidades de terapia, siendo sin duda la más popular la terapia centrada en el cliente, no directiva, de Rogers. Las principales limitaciones de esta corriente son dos: su

muy escasa base teórica y empírica, y el hecho de que la concepción humanista ignora una realidad a saber, la de que muchos individuos precisan de ayuda externa, especializada, para solucionar sus problemas, sin que sea suficiente el proceso de desarrollo personal del sujeto.

El punto de vista sociocultural hunde sus raíces en la sociología y en la psiquiatría social y comunitaria. Aquí, la enfermedad mental es, básicamente, un problema social, antes que una dificultad individual. Los factores relevantes son el estatus socioeconómico, el nivel educativo, las condiciones del hábitat. Las intervenciones buscan cambiar las condiciones sociales a las que pertenece un individuo. Al igual que el modelo conductual, el punto de mira se fija en el ambiente, no obstante, en este caso, se trata del macroambiente, y no de la situación inmediata al sujeto, como hacen los conductistas, de ahí que las modificaciones que propugnan los partidarios del modelo sociocultural sean de un espectro más amplio que las aconsejadas por el modelo conductual. Hasta ahora no se ha demostrado que todo problema personal pueda reducirse a estos factores ambientales, ni tampoco que el éxito en la terapia pueda lograrse sin intervenir directamente en el individuo. Quizá el valor más destacado del punto de vista sociocultural haya de anotarse en el campo de la prevención primaria, al enfatizar como importantes estresores personales unas malas circunstancias sociales de vida.

Finalmente, el modelo conductual considera a la conducta desviada como un patrón de conductas desadaptadas adquiridas a través del aprendizaje, esto es, la experiencia con el ambiente. Estas conductas se adquieren a través de los mismos procesos de aprendizaje que la conducta "normal", de entre los cuales destacan el condicionamiento clásico, el operante o instrumental, y el observacional o vicario. De acuerdo a este modelo no existe la "enfermedad mental". La intervención conductual es educativa, esto significa que el sujeto adquiera nuevas conductas, más adaptativas. Respecto al diagnóstico, hay que destacar que éste no se contempla como una fase separada del tratamiento, como ocurría en los casos anteriores, sino que forma

parte de un mismo proceso. El procedimiento básico de evaluación es la medición directa de la conducta y del ambiente, es decir, implica el análisis de las conductas específicas de interés, sin que ellas supongan nada en cuanto a causas subyacentes o razones últimas ocultas. Este tipo de evaluación es consistente con la idea de que la conducta es el problema, antes que el síntoma de una disfunción. Su meta es, principalmente, determinar lo que una persona está o no haciendo, y qué estímulos están controlando ese funcionamiento (Konarski y Spruill).

#### **4.4 Las características psicológicas del menor delincuente.**

Tomando uno de los factores de riesgo que se tuvo en cuenta para la selección de los niños en la presente investigación (padres y hermanos delincuentes) considero necesario no dejar de lado los factores individuales y biográficos que caracterizan al menor delincuente para poder detectar a tiempo posibles conductas que podrían terminar en la delincuencia.

Podríamos decir que el menor delincuente se caracteriza por los siguientes factores individuales y biográficos (Garrido Genovés, 2001)

- 1) Impulsivo
- 2) Con afán de protagonismo.
- 3) Fracaso escolar

- 4) Consumidor de drogas.
- 5) Pobre autoestima.
- 6) Familia desestructurada.
- 7) Clase baja.
- 8) Falto de afectividad
- 9) Agresivo.
- 10) Sin habilidades sociales.
- 11) Poco equilibrio emocional.
- 12) Inadaptado.
- 13) Frustrado.

Con estos antecedentes deberíamos plantearnos de qué modo y por qué un menor entra en la espiral de la desviación. De acuerdo con el modelo ecológico conductual (Barth, 1.986), podríamos explicar el proceso de marginación como la falta de ajuste entre las exigencias establecidas por una sociedad y el comportamiento del individuo.

Así, la sociedad plantea ciertas exigencias a los individuos (cumplir las normas, trabajar, participar en la vida comunitaria, educar a los hijos, etc...). A aquellos que las cumplen, les reporta beneficios y refuerzos, en algunos casos materiales, y satisfacciones personales en otros (dinero, aprecio, sentimiento de utilidad, etc...). Para poder satisfacer las exigencias sociales, el individuo necesita dos atributos fundamentales:

1. Tener la posibilidad, recurso, capacidad y/ o habilidad para satisfacerlos.
2. Tener la voluntad o el deseo de hacerlo.

Cuando el individuo no satisface las exigencias mencionadas por ausencia de alguno de los atributos necesarios o de ambos, la sociedad no da beneficios o refuerzos y, por el contrario, administra sanciones (no proporciona un salario, los aparta de su lado, no ofrece respeto, etc...)

Los menores delincuentes tienen pocos recursos, habilidades y pocos deseos de cumplir con lo que se les exige.

La sanción más fuerte que reciben es la de la exclusión, que es demoledora en muchos casos. Y esto es así, porque al margen de lo que pueda hacerse desde los distintos recursos y profesionales de los Servicios Sociales, se llega al concepto clásico de ostracismo: “no vas a ser importante”, “ya no sos de los nuestros”... Se produce como consecuencia una ruptura de la relación entre exigencias y beneficios, y un efecto negativo paradójico: por temor de esta exclusión, se les impide en buena medida poder acceder a los atributos necesarios (posibilidad – deseo) con los que algún día poder reencontrar la fuente de respeto y refuerzos que mana de la sociedad. A nadie extrañará que el delincuente juvenil puede pensar lo siguiente: “lo único que me queda para sacar algún beneficio es dedicarme a lo que sé”

El menor tiene unas conductas aprendidas, en buena medida antisociales, que le proporcionan una serie de beneficios, similares a los que reporta la sociedad si se cumplen sus exigencias, pero por la vía de la delincuencia: dinero, prestigio dentro de su grupo, poder, excitación, cierto respeto, autoestima, etc. Pero tampoco debemos olvidar que actuando de modo antisocial evita determinadas conductas y situaciones que le pueden parecer amenazantes, como ser responsable, trabajar, someterse a normas, comprometerse en proyectos, ofrecer una personalidad débil, etc.

El cambio resulta difícil porque su forma de actuar les ofrece refuerzos muy poderosos a la vez que evitan situaciones y sentimientos muy importantes. En ningún momento esto justifica su comportamiento, pero éste, desde su psicología/ experiencia, es muy lógico.

Es importante saber, en todo caso, cuándo una determinada variable es crítica para poder actuar desde una perspectiva preventiva. Las etapas que se indican son aproximativas:

1. Nacimiento: Desde el nacimiento se presenta un temperamento inestable (falta de equilibrio, reacciones desajustadas...)
2. Primera infancia: Modelos antisociales. Padres, hermanos, familiares que son delincuentes o actúan de forma irresponsable o antisocial (alcohol, no trabajar, etc.). Uso excesivo del castigo (físico y/o verbal). Pautas de conducta inexistentes o inconsistentes. De este modo el niño no sabrá a que atenerse, siendo incapaz de interiorizar los criterios básicos para regular su comportamiento. Escasa supervisión (supervisión consiste en saber qué hace el menor dentro y fuera de casa). Pobre calidad afectiva (la vinculación en términos de afecto, apoyo, seguridad... es deficiente o no se da). Menor estimulación cognitiva (los niños desarrollan menos la inteligencia: la inteligencia formal y la cognición interpersonal).
3. Segunda infancia: Se siguen manteniendo los factores anteriores y entran en juego otros con especial relevancia, tal como el fracaso escolar. El niño no entiende para qué está en la escuela ni para qué le sirve. No puede estar atento, pues esto supone una habilidad, es inestable y no tiene adquiridas pautas de conducta imprescindibles para esta tarea. Además, en su casa esta actividad no es valorada. Del maestro tampoco le llega un especial interés, al ser problemático su comportamiento, siendo frecuente la etiquetación. No alcanza los objetivos planteados ni tiene éxito, lo que hace que su autoestima sufra. Otro aspecto importante de la segunda infancia es la asociación con otros chicos de similares características. En ese ambiente todo es diferente. Su familia y la escuela no le reportan beneficios y los encuentra fuera, junto con los que se encuentran como él. Cada vez es

mayor su marginación frente a la sociedad y su inclusión en círculos marginales.

#### **4.5 Prevención y delincuencia.**

En el caso de la delincuencia de los menores, se incluyen en esta etiqueta tanto las conductas que son ilegales por razón de la edad de los infractores (escaparse de casa, asistir a espectáculos prohibidos, etc.), como las que violan el código penal de una sociedad, sin importar la edad del delincuente (robo, homicidio, violación, etc.).

Por lo que respecta a la prevención, resulta útil atender a la clásica distinción de Caplan (1.964) entre prevención primaria, secundaria y terciaria.

La prevención primaria se dirige a evitar que aparezca el desorden, es decir, busca que no se produzcan nuevos casos de sujetos delincuentes, disminuyendo la incidencia de este fenómeno.

La prevención secundaria procura romper el progreso de conductas problemáticas todavía insignificantes hacia disfunciones más serias (en nuestro caso, sería impedir que las conductas delictivas se consoliden y se conviertan en un patrón estable en la vida de un sujeto). Sus esfuerzos pueden reducir la

prevalencia (número de casos en un periodo dado), interrumpiendo el desarrollo del fenómeno tan pronto como sea posible.

En delincuencia, ambos tipos de prevención suelen confundirse. Por ejemplo, muchos programas de intervención en familias se dirigen a niños que ya están exhibiendo ciertos problemas, considerados antecedentes de un comportamiento de delictivo, caso de la agresión, la desobediencia continua, los pequeños robos, las fugas o las mentiras repetidas. En la medida en que la intervención se produzca después de que estas conductas hayan aparecido, estaremos ante un ejemplo de prevención secundaria. Ahora bien, si la meta explícita es prevenir que surja una actividad delictiva, podríamos denominarlo igualmente como un programa de prevención primaria. Aquí puede observarse cómo la confusión nace de la calificación que damos a las conductas que queremos prevenir (predelictivas en el primer caso, y delictivas en el segundo).

La prevención terciaria, finalmente, es al que se identifica con el tratamiento de un desorden ya establecido, y disminuye su prevalencia en tanto en cuanto trata de limitar su duración, reducir la aparición de futuras conductas delictivas y evitar posibles secuelas o derivaciones (por ejemplo, el efecto del modelado antisocial de hermanos o amigos). Este tipo de prevención es equivalente a lo que nosotros denominamos tratamiento, es decir, la intervención en sujetos que ya han contactado con el sistema jurídico – penal.

En los años 80 comienzan a oírse dos conceptos diferentes relacionados con la prevención: intervención preventiva y corrección preventiva (Hurrelamann).

La intervención preventiva se corresponde con la prevención primaria de Caplan, se refiere a todas aquellas medidas que se toman antes de que aparezca el problema, es decir, intenta evitar la aparición de potenciales desajustes sociales. Esta intervención preventiva se subdivide en dos tipos: la primaria, que trata de mejorar en un nivel general las condiciones sociales y

personales que envuelven al sujeto, y la secundaria, que trata de reducir a nivel más específico, los efectos que podrían derivarse de constelaciones de factores de alto riesgo relacionados con la delincuencia.

Se deduce por lo tanto, que la intervención preventiva como prevención primaria no se centra en aquellas disposiciones conductuales de los sujetos, vaticinadoras de un mal ajuste posterior, sino en las condiciones sociales, ambientales y materiales de la población en general. Losel distingue dos tipos de estrategias relacionadas con la intervención preventiva: la orientada a la socialización y la orientada a la situación.

La primera trata de resaltar el desarrollo psicosocial del ciudadano mejorando su calidad de vida, a través de medidas como la reducción de las diferencias socioeconómicas, erradicación del desempleo, ampliación de programas asistenciales y refuerzo de los servicios sociales, campañas informativas sobre el abuso del tabaco, drogas o alcohol, y diseños ecológicos de escuelas, centros de trabajo y lugares de ocio. Por su parte, la orientada a la situación también se centra en las condiciones materiales y sociales, pero contempla los actos delictivos como decisiones situacionalmente orientadas. Bajo esta perspectiva, la criminalidad puede evitarse alterando las oportunidades, los costes y los beneficios que se derivan de la acción criminal.

Por último, la corrección preventiva consiste en implementar medidas de intervención una vez que el problema se reconoce y diagnostica. La corrección preventiva también se subdivide en primaria y secundaria, que se corresponden con la prevención secundaria y terciaria de Caplan. La corrección preventiva primaria actúa cuando el problema emerge en un intento por contenerlo, y la secundaria trata de prevenir el desarrollo, consolidación o refuerzo de ese problema.

En los últimos años se ha producido un interesante cambio de paradigma donde la discusión se ha centrado en la relación existente entre los

factores de riesgo y los factores protectores (Hawkins, 1.992). Uno de los puntos centrales en esta nueva perspectiva es el concepto de resistencia (Hawkins y Catalano, 1.992), a partir del cual se considera que los chicos, las familias, las comunidades y las escuelas tienen tanto características de riesgo como de protección. El resultado final en un individuo es el resultado de las interrelaciones específicas del individuo con sus diferentes ambientes.

#### **4.6 Prevención de la delincuencia en la escuela:**

Se ha demostrado que la gran mayoría de los delincuentes juveniles son fracasados escolares. Otro hallazgo consistente es que las conductas perturbadoras en la escuela se relacionan con la conducta delictiva posterior. No resulta claro, sin embargo, si el fracaso escolar es una causa de la delincuencia, si la conducta perturbadora en el aula es la que provoca el fracaso escolar, o si ambos son manifestaciones de un patrón desviado anterior (Elliot, 1.985).

Estas dudas quedan reflejadas en el papel que distintas teorías otorgan a la escuela en su relación con la delincuencia. Repasando brevemente algunas de las más relevantes, mencionemos que la teoría de la tensión o frustración, contempla a la escuela como una institución de clase media en la que los chicos de clase baja tienen menores oportunidades de competir con éxito. Al no poder disponer de una de las grandes vías legítimas de acceso a

las metas culturalmente establecidas, esos jóvenes cometerán delitos para compensar su frustración y elevar su autoestima (Cloward y Ohlin).

Quizás la explicación más interesante sea la correspondiente a la teoría del desarrollo social (Hawkins y Weis). Esta teoría identifica la familia, la escuela y el grupo de pares como las unidades más importantes en el desarrollo del ser humano, de modo que cuanto mayor sea el grado de compromiso que el niño mantenga con ellas, más posibilidades existirán para prevenir la aparición de la delincuencia juvenil. El lazo o vinculación en una unidad social depende de tres factores: 1) el grado en el que las oportunidades para participar en esa unidad son asequibles para el niño; 2) las habilidades que el niño manifiesta para completar tareas, solucionar problemas e interactuar con otros; 3) los refuerzos o castigos suministrados por la unidad social ante las conductas que cumplen o violan las expectativas de la unidad.

En definitiva, se trata de conseguir involucrar al niño en sistemas apropiados, para lograrlo, deben incrementarse tres procesos que a su vez desembocarán en una unión más fuerte entre el niño y los agentes de socialización: 1) el apego del menor con cada una de las unidades que intervienen en su desarrollo social, los padres, la escuela, el grupo de pares y la comunidad, 2) su participación en actividades y conductas normativas, 3) su creencia en la existencia de una sociedad convencionalmente estructurada (Zigler y Hall).

Con respecto a la escuela, la teoría del desarrollo social define tres condiciones generales necesarias para formar y reforzar el vínculo social entre el niño y esta agencia de socialización. De este modo, cuando los jóvenes, experimentan las oportunidades para implicarse en la vida de la escuela, tienen las habilidades sociales, cognitivas y conductuales necesarias para actuar como se espera de ellos en las actividades e interacciones sociales, y son reforzados consistentemente por su desempeño correcto, entonces, desarrollarán una relación positiva y fructífera con la escuela, lo que dificultará

su participación en actos delictivos. La combinación que esta teoría hace de la teoría del control social de Hirschi (que enfatiza el valor de los vínculos sociales en inhibir la delincuencia), y de los supuestos del aprendizaje social (que establece la necesidad de poseer las habilidades de ejecución necesarias para realizar una conducta y recibir el refuerzo posterior), hace que sea la explicación más relevante para diseñar programas de prevención en las escuelas.

Pero el niño no puede ser considerado como algo aislado, vive, crece y se desarrolla dentro de un contexto interactivo y dinámico, de ahí, que la escuela aunque importante, sea sólo una de las unidades que conforman el proceso de socialización y deban tenerse en cuenta otras unidades como la familia, el grupo de pares y la comunidad, las circunstancias, familiares, las relaciones con los amigos y el entorno comunitario, que envuelven al niño y a la familia, pueden afectar de forma diferente al comportamiento de ambos. Dado que estas influencias tampoco tienen el mismo peso en todas las etapas del desarrollo social, siguiendo la teoría de Hawkins y Weis deberán diseñarse técnicas de intervención específicas para la etapa de desarrollo que esté bajo consideración y para la unidad o unidades socializadoras afectadas.

#### **4.7 La escuela en el círculo vicioso de la pobreza.**

La educación básica no constituye un tema relevante de la agenda nacional. Sin embargo, el problema existe, y tarde o temprano hará sentir sus

efectos sobre otros niveles significativos de la sociedad. Pero la educación siempre puede esperar. Claro que las demoras tienen un costo. Pero se trata de un costo que tiene dos cualidades que lo vuelven soportable: es muy difícil de calcular y además se paga en cuotas y a largo plazo.

La caída en la calidad de los aprendizajes efectivamente realizados por los niños en términos de conocimientos, habilidades y actitudes es algo que casi nadie discute en la Argentina. Sin embargo, esto es más el fruto de un razonamiento lógico que el resultado de mediciones sistemáticas de los logros de los aprendizajes. La administración educativa nacional no cuenta todavía con un sistema de evaluación de la calidad de la educación. No conocemos, por lo tanto, la amplitud del deterioro del aprendizaje y menos aún sabemos cómo afecta el logro de los diversos objetivos que formalmente se persiguen con las prácticas pedagógicas.

El empobrecimiento de sectores significativos de la población nacional no se expresa en el comportamiento de los indicadores contemplados en las estadísticas generales del sistema educativo. No es en este nivel cuantitativo de la información donde se expresa el impacto de la crisis social. La educación básica es un sistema resistente a la baja. Mandar a los niños a la escuela constituye una predisposición fuertemente incorporada en la mayoría de la población. Aún el empobrecimiento de los más pobres no impacta directamente las probabilidades de acceso a la escuela, al menos en el nivel básico y en el contexto urbano.

El empobrecimiento de las familias no se traduce en una caída de la escolarización. El sistema educativo es tan elástico que puede recurrir al hacinamiento de los niños en las aulas, al achicamiento de la jornada escolar, la promoción automática, etc, para mantener o aun elevar sus performances en términos de escolarización.

Pero el buen comportamiento de ciertas variables de escolarización no se explica únicamente por la elasticidad de la oferta, sino también por el alto valor estratégico socialmente otorgado a la educación. La escuela sigue siendo un objeto valorado por las familias. Los títulos y el conocimiento constituyen un ingrediente fundamental en la estrategia de reproducción social, en especial de las clases que no poseen otras especies de capital.

Las clases asalariadas (obreros, empleados, profesionales, etc.) valoran la educación y la escuela en la medida en que consideran como más probable la acumulación de capital cultural que la acumulación de capital económico. Confían en que el título puede ser una vía de acceso a las ocupaciones y actividades que garantizan las mejores recompensas, no sólo en términos de salario e ingresos monetarios, sino también simbólicas (reconocimiento y prestigio, capital social, calidad de trabajo, etc.).

Los pobres y empobrecidos tiñen con su pobreza a los sistemas de prestación de servicios. Es bien sabido que este tipo de bienes como la educación y la salud, son necesariamente coproducidos por sistemas de prestadores y prestatarios. La calidad del servicio es siempre una resultante de la combinación de factores de la oferta y factores de la demanda. Es muy probable que las mejores escuelas sean aquellas donde concurren los “mejores” alumnos. Estos son los que no solo ingresan con un capital cultural (competencias lingüísticas e informativas, predisposiciones, valoraciones, etc.) sino que están en mejores condiciones para invertir (dinero, tiempo, esfuerzos, etc.) en su propia educación.

Las tendencias a la estratificación escolar se refuerzan con la acentuación de las diferencias sociales que resulta de la crisis. Las distinciones entre escuelas para pobres y para no pobres se vuelven más nítidas y son cada vez más claramente percibidas por los agentes sociales.

En forma relativamente espontánea, cada grupo social tiende a autoexcluirse y a elegir ciertos establecimientos en vez de otros. En muchas zonas existe una proximidad física entre villas miseria, viejos barrios empobrecidos, sectores de clase media, etc. Pero la proximidad física acentúa el afán por el establecimiento de las máximas distancias sociales. El afán de diferenciación es mayor entre aquellos individuos que ocupan posiciones sociales cercanas tanto desde el punto de vista territorial como social.

La escuela aparece cuestionada en lo que es su función fundamental: la inculcación del saber. Pero esto no es todo. Tampoco resulta satisfactoria la escuela como educadora moral, esto es, la escuela como formadora de hábitos y conductas socialmente valoradas.

Por un lado se considera que el aprendizaje no avanza en el ritmo esperado. La escuela aparece como lenta, como poco eficaz en su misión esencial: la enseñanza. Al respecto se asocia esta baja performance con el escaso tiempo dedicado al trabajo pedagógico. La huelgas y el ausentismo docente, según las familias, atentan contra el logro de objetivos que ellos consideran la razón de ser de la escuela.

A la demanda de conocimiento, se agrega la de asistencia y ayuda en términos de bienes (alimentación, vestido, materiales didácticos, etc.) o de servicios (cuidado de los niños, contención, afecto, etc.) que apuntan a necesidades de los niños que las familias no están en condiciones de satisfacer en forma completa. Esta distancia entre expectativas sociales y realizaciones de la institución escolar puede alimentar la insatisfacción y la decepción entre los usuarios.

El empobrecimiento de los escolares se manifiesta en una serie de problemas que deben enfrentar los niños y que de alguna manera repercuten en sus prácticas escolares. Conflictos en la familia, mala alimentación,

delincuencia infantil, niños víctimas de la violencia familiar, etc. Traen aparejadas situaciones de ausentismo y bajo rendimiento escolar.

Los agentes escolares que tienen que atender este tipo de población tienden a enfatizar la función de contención moral y afectiva y el desarrollo del juicio crítico, la creatividad, etc. Asignando menos importancia a la inculcación efectiva de conocimientos y habilidades. Muchos maestros consideran, que la resolución de ciertos problemas específicos (atención, cuidado, afecto, etc.) constituye una condición previa y necesaria para emprender un trabajo pedagógico efectivo y exitoso. Otros, por el contrario, opinan que el aprendizaje depende sobre todo de la voluntad de aprender de los alumnos.

Las complejas relaciones institución escolar- familiar encuentran en la crisis una nueva fuente de conflicto. Pareciera ser que el problema se presenta con los grupos empobrecidos, en la medida en que los maestros saben ya cómo enfrentar a los que siempre fueron y serán pobres. La incorporación de muchas mujeres de los sectores medios bajos al mercado de trabajo recarga las funciones esperadas de la escuela. Esta ya no es sólo el lugar donde se envía a los niños para que aprendan, sino también para que se alimenten, se disciplinen y tengan cuidado y contención. Esta demanda alimenta una contradicción entre la tendencia a la profesionalización y especialización del docente y la necesidad de cooperar en tareas que exceden en mucho esta función.

Los daños producidos en un sistema tan complejo como el educativo no son de fácil superación. Más difícil y costoso es remontar la cuesta del deterioro cultural, particularmente en lo que hace a la cultura incorporada en las personas bajo la forma de competencias, habilidades, modos de hacer las cosas y esquemas de valoración.

Los que quedan excluidos del saber quedarán también al margen de todas las otras ventajas que en las sociedades modernas se asocian a este recurso: básicamente el poder y la riqueza.

## **IX. Investigación de Campo.**

## **1. Fundamentación.**

La razón por la cual decidí abordar el tema del aprendizaje de habilidades sociales en la infancia como una herramienta eficaz para promover el desarrollo de la competencia social evitando así las conductas antisociales se debe a varios factores.

En primer lugar, si bien las escuelas han sido consideradas como las principales agentes de socialización del niño, pocos o ningún programa de enseñanza de habilidades sociales se ha establecido formalmente. En segundo lugar, los educadores no tienen en cuenta la importancia crítica de las habilidades sociales y de los comportamientos interpersonales, siendo que se consideran un requisito fundamental para una buena adaptación en la vida. En tercer lugar, y suponiendo que la alteración de habilidades desemboque en la conducta antisocial, ésta debe ser combatida en los primeros años de la vida, preferiblemente a la edad en que los niños comienzan la etapa escolar, porque cuando los problemas de conducta, delincuencia o agresividad ocurren en la adolescencia las posibilidades de intervención se reducen y es más difícil modificar los patrones conductuales que cuando estos mismos problemas suceden en edades más tempranas.

El reconocimiento de estos factores despierta mi interés porque para poder realizar el trabajo de investigación, considero que la enseñanza de habilidades sociales puede ser una importante y viable aproximación para la búsqueda de una estrategia preventiva que evite posibles trastornos que, de no

ser abordados precozmente, podrían desembocar en problemas más graves como por ejemplo la delincuencia. Cabe aclarar que cuando hablo de la búsqueda de una estrategia preventiva, refiero al hecho de que habiendo abordado las conductas antisociales como una falla en el aprendizaje de habilidades sociales, la prevención es válida porque evitaría la aparición del mencionado problema, sin embargo para la viabilidad del trabajo y la correcta adecuación del mismo a la circunstancia y contexto en el que fue desplegado es que hablo del desarrollo de la competencia social y no hablo con redundancia de la prevención para mejorar la competencia social.

Hecha la anterior aclaración puedo decir que una detención a tiempo de los factores que posibilitan las conductas antisociales, permite establecer pautas profilácticas y terapéuticas ante posteriores perturbaciones.

## **2. Objetivo general.**

Investigar cuáles son las habilidades sociales que debe entrenar el niño para evitar posibles trastornos de conducta, logrando desarrollar en forma efectiva su competencia social.

### **3. Objetivos específicos.**

1. Indagar si la familia podría estar facilitando el inicio de conductas antisociales, teniendo en cuenta que la infancia es una etapa en la que el sujeto se encuentra bajo la supervisión de los padres.
2. Descubrir qué conductas podrían transformarse en antisociales.
3. Implicar a las personas significativas del medio social del niño para proporcionar información útil.
4. Investigar cuáles serían las causas del déficit en habilidades sociales.

### **4. Hipótesis**

El entrenamiento en habilidades sociales, ¿puede resultar eficaz para evitar la aparición de futuras conductas antisociales promoviendo el desarrollo de la competencia social?

## **5. Impacto.**

El impacto en el presente trabajo es, como en cualquier otro trabajo que trate o tratare el tema de habilidades sociales respecto al desarrollo de la competencia social para evitar la conducta antisocial , de gran impacto o mejor dicho de gran relevancia social.

Vivimos en una sociedad que, como antes dije, cambia las reglas del juego minuto a minuto, que globalizada impone un modelo socio económico cultural que trata el detrimento de las clases sociales medias y bajas. Así, es como la sociedad cada vez más violenta necesita, puesto que es importante para la continuación de la misma, sistemas de prevención, de asistencia y promoción para que la sociedad recicle su comportamiento y la forma más comprobada no es sino el aprendizaje de habilidades desde la niñez.

Es por esto que dicho trabajo es de gran importancia porque pretende, al menos, en forma humilde presentar alternativas para poder atacar desde la niñez el cambio social en materia de violencia.

Es posible que este tipo de estudios cause malestar a ciertos grupos en su mayoría económicos y políticos, ya que estos utilizan los índices de pobreza, violencia y desnutrición, como por ejemplo, para lograr el manejo de las masas que se vuelven viciosamente ignorantes y así lograr más poder. De manera que desde este punto de vista de la sociedad también existe un impacto relevante.

## **6. Muestra.**

Se trabajó con una muestra de carácter intencional no probabilística, es decir, se seleccionó a niños que poseían características que fueron de interés para esta investigación : edad, contexto social, conductas. Fue intencional la selección de la muestra ya que, pretendí obtener máximos resultados, por ello elegí y armé el grupo de niños. Al ser una muestra no probabilística, las conclusiones que resultaron de este trabajo no pudieron ser generalizadas a toda la población, sino que fueron válidas únicamente para aquellos sujetos que participaron en la investigación.

El trabajo se realizó con ocho niños a los cuales agrupé, cuya edad oscilaba entre los seis y los ocho años, asistían a una escuela urbano marginal ubicada en el Barrio Flores Sur.

Los niños seleccionados para la investigación presentaban:

1. Modelos antisociales: padres, hermanos, familiares delincuentes y con conductas antisociales ( alcohólicos, no trabajaban, etc)
2. Uso excesivo del castigo ( físico y verbal)
3. Pautas de conducta inexistentes.
4. Escasa supervisión de los padres.
5. Pobre calidad afectiva.
6. Menor estimulación cognitiva.
7. Fracaso escolar.
8. Familias con bajos ingresos económicos.



## **1. Método y tipo de Investigación.**

**E**n este trabajo se utilizó el método **exploratorio descriptivo**.

Los estudios exploratorios se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así, describir lo que se investiga.

Si bien el método exploratorio descriptivo es para casos prácticamente desconocidos o no investigados, puedo decir que básicamente no hay trabajo que no sea exploratorio y/o descriptivo. En todo trabajo es necesario explorar, describir, definir, por cuanto cada uno de los emprendimientos investigativos y su posterior exposición en trabajos tienen alguna propiedad intelectual de quien los ejecutó, tienen resultados, variables, diferentes, aún tratándose de temas que ya han sido investigados.

En cuanto a la descripción es inevitable no desarrollar un informe que no describa, valga la redundancia, tal o cual situación; respecto a la medición como medio de la descripción puedo decir que en este caso en donde ha sido

necesario describir las conductas del grupo de niños, no hay variable estadística o probabilística que pueda caracterizar correctamente al grupo, y en todo caso la medición sería por la percepción que tiene el profesional que se encuentre frente a los niños durante una jornada de aprendizaje o educativa.

Luego reafirmo por lo antes dicho que se trata de un trabajo exploratorio descriptivo.

Por lo antes expuesto afirmo también que ésta investigación es de carácter **cualitativa**.

La cualidad de una cosa hace fundamental hincapié en el conjunto de virtudes de la misma que sobresalen, y a las cuáles se les da más importancia en sí mismas que la correspondiente importancia por la cantidad. Es decir que ésta investigación es rica en cuanto a sus cualidades y no por la cantidad de ella.

Éste trabajo es netamente cualitativo por cuanto resulta de relaciones con los sujetos, que en profundidad permiten obtener calidad en la información, gracias a las palabras suministradas, entrevistas, o contactos interpersonales. Es por eso que doy gran valor a los datos cosechados, calificándolos cualitativamente y alejándome de cualquier límite taxativo interpuesto anteriormente así como también de cualquier meta respecto a cantidades estadísticas de información.

Así, técnicas y métodos de interrelación con los sujetos me permitieron poder relevar información en los lugares donde ésta se produjo, especialmente tratando de no descontextualizarla, al igual que a los generadores de la misma. La información se recogió fehaciente, confiable y por demás rica, siendo en definitiva de gran calidad. Por ello es que el tipo de investigación, en definitiva, y concluyendo, es **cualitativa**.

## **2. Metodología.**

La investigación se basó en la observación natural en primer lugar y luego en situaciones artificiales, ya en contacto con los chicos. También a través de informes hechos por personas significativas del medio social del niño ( Larry Michelson, Randy P. Wood, 1.999)

En primera instancia interrogué a las maestras de 1º y 2º grado con el objetivo de obtener información respecto a los niños con déficit en habilidades sociales. Una vez que obtuve las averiguaciones correspondientes, seleccioné los niños a observar, por lo que en segunda instancia junto con las psicólogas y la socióloga (integrantes del gabinete psicopedagógico) observamos a los niños en el aula y en el patio durante el recreo. Una vez realizadas las observaciones nos reunimos con el equipo interdisciplinario y cada uno dio su opinión respecto a los niños que se debían elegir para llevar a cabo la investigación.

Es importante señalar que las dos psicólogas con las que trabajé se encargaron de entrevistar a los niños y la socióloga se encargó de entrevistar a los padres con el fin de obtener toda la información correspondiente para hacer una valiosa selección de habilidades sociales. Las habilidades sociales que se escogieron fueron de interés para mi trabajo de investigación, teniendo en cuenta la muestra de chicos, los objetivos propuestos y la hipótesis planteada.

### **3. Procedimiento.**

Se trabajaron 8 habilidades sociales y se realizaron 10 talleres en total.

Las habilidades sociales con las que se trabajó fueron las siguientes:

- 1- Escuchar
- 2- Pedir permiso
- 3- Pedir ayuda
- 4- Evitar los problemas con los demás
- 5- No entrar en peleas
- 6- Buscar soluciones a un problema
- 7- Conocer los propios sentimientos, expresarlos y comprender los sentimientos de los demás.
- 8- Autorecompensarse.

El primer encuentro se utilizó para conocer a los chicos, creando un clima de confianza. Se les explicó cómo íbamos a trabajar haciendo hincapié en la importancia de las relaciones sociales.

Luego se fue trabajando una habilidad social por taller, generalmente de la siguiente manera:

1. En primer lugar se organizaba al grupo sentándolos en semicírculo para explicar la actividad que se iba a desarrollar en ese encuentro.
2. Se realizaba una actividad recreativa

3. Se volvía a organizar al grupo en semicírculo y se comenzaba con la próxima actividad, que consistía en desarrollar situaciones simuladas. Con esta actividad se trabajó de la siguiente forma:
  - a) Instrucciones: se presentaba al grupo la habilidad a entrenar y los ámbitos en los que se podía aplicar. Se les daba información explícita sobre lo que constituye una respuesta apropiada.
  - b) Modelado: se le exponía al grupo un modelo que mostraba correctamente la conducta que estaba siendo el objetivo de aprendizaje.
  - c) Ensayo de conducta: se imitaba al modelo en el modelamiento que se había realizado. Se presentaban escenas cortas que simulaban situaciones de la vida real.
  - d) Reforzamiento: algunos de los tipos de reforzamiento más utilizados fueron: verbal, asentimientos con la cabeza, y principalmente aplausos.
  - e) Retroalimentación: se le proporcionaba información específica al niño para el desarrollo y mejora de una habilidad.
  - f) Tareas para la casa: para facilitar la generalización de los aprendizajes vistos en cada encuentro a situaciones cotidianas.
  
4. Se cerraba el taller con una charla donde se hacía hincapié acerca del tema tratado en el encuentro. Se nombraba a los chicos que habían trabajado bien durante el taller, se les brindaba un aplauso y se pegaba un sticker en un cartel donde figuraba su nombre con el fin de reforzar las conductas positivas para que volvieran a repetirlas.

#### **4. Estrategia.**

Observación conductual: Generalmente este método implica la observación actual de comportamientos sociales definidos en situaciones naturales o en situaciones simuladas. ( Larry Michelson, Randy P. Wood, 1.999). La información obtenida a través de la observación natural se puede utilizar para identificar niños que manifiestan un comportamiento social inapropiado y para evaluar los efectos de la intervención de la enseñanza y tratamiento. Los procedimientos de observación habitualmente se llevan a cabo en lugares como las aulas y espacios de juego. La observación en situaciones simuladas es particularmente útil cuando el niño presenta dificultades en situaciones que ocurren raramente, es decir, cuando se puede obtener poca información sobre la pericia de la habilidad social del niño en aquellas áreas a través de la observación natural.

Entrevistas: Acto de preguntar y registrar las respuestas de los elementos de la muestra. En este trabajo de investigación se realizaron entrevistas no estructuradas, en dichas entrevistas se realizan preguntas que no están previamente determinadas. (Apuntes de cátedra, "Ciclo del conocimiento y análisis de la realidad", 2.003)

## **5. Conclusiones.**

Decir que la promoción de habilidades sociales para mejorar el desarrollo de la competencia social en niños de temprana edad y en particular evitar la propagación de la conducta antisocial como falla de éstas, no son eficaces, es entrar en un supuesto erróneo y falso. Desde el nacimiento mismo del término de habilidad social hasta su implementación en cualquier grupo, el espíritu del mismo ha sido pensado y no es otro que el del correcto desenvolvimiento social. Es eficaz el tratamiento, indefectiblemente, de las habilidades sociales en cualquier etapa de la vida, su aprendizaje. Por ello tantos autores lo han estudiado, estudian, e incluso se trabaja sobre el mismo.

El aprendizaje de habilidades sociales en cualquier etapa y en este caso a temprana edad es fundamental para evitar déficit en la competencia social, esto es de carácter concluyente. En el presente trabajo debo aclarar para poder concluir que hay dos resultados posibles, pero no diferentes, es decir, en el corto plazo, los resultados positivos de esta promoción pueden verse ocultos o tardar en aparecer. Es así que es necesaria la aplicación del fomento de habilidades inevitablemente en el largo plazo. Yo he abordado los resultados principalmente en el corto plazo y ha sido de gran costo obtenerlos, por cuanto los niños observados tenían mucha influencia de conductas negativas. Sin embargo el minucioso estudio de cada caso con el grupo interdisciplinario me permitió comenzar a ver los resultados positivos.

Por ello es importante para obtener grandes resultados en materia de promoción de las habilidades sociales es necesario el plan, la estrategia, y la

aplicación en el largo plazo. Estos resultados a groso modo pueden llegar a tardarse tanto que ni siquiera nosotros como profesionales lo podamos ver, pero queda demostrado en la muestra de corto plazo que los mismos (resultados) son de existencia indiscutible.

Si hablamos sobre cuáles habilidades sociales entrenar corresponde decir que cada una de ellas variará de acuerdo al grado o magnitud que tenga la conducta negativa del niño y fundamentalmente la edad con la que se lo encuentre para el fomento de las mismas, ya que no es lo mismo entrenar a un adolescente que a un sujeto de temprana edad, aún si se le enseñara la misma habilidad social.

Se puede concluir refiriendo al grupo de niños analizado, que las habilidades sociales a entrenar no son en su conjunto todas primarias o secundarias o habilidades que abarquen niveles más avanzados de la conducta, sino que son un complejo, un conjunto de habilidades. Esto por el hecho de que cada uno de los niños tratados presentaba actitudes diferentes que se debían solucionar con diferentes habilidades, es decir, si no pedían permiso, debía fijarse más fuertemente la habilidad social de pedir permiso, la cual es primaria, en cambio el mismo niño tenía problemas de violencia para con otros o no podía solucionar sus problemas sin acudir a la violencia debiendo así fijar o remendar estas actitudes con habilidades más complejas. Tuve que determinar las habilidades más urgentes y así priorizar las mismas instrumentando desde las más importantes.

Es necesario concluir que todas las conductas observadas en el grupo de niños han sido generadas en el ámbito familiar, se determinó que en la mayoría de los casos la familia no está bien constituida desde el punto de vista de los roles que cada uno debería tomar en la misma, además son ellas víctimas de la marginación, la falta de educación formal y no formal que se ha arraigado por los años de políticas socio- económicas asistenciales mal implementadas así como de modelos neo liberales que por lo general en la

historia han planteado un detrimento de las clases sociales bajas, donde se incluyen las familias de los niños observados. Sin olvidarnos de la marginación laboral que han tenido lo cual genera escasez de recursos, habiendo así un círculo vicioso de necesidades no satisfechas.

Siendo la familia la precursora de las conductas negativas en el niño por cuanto este, por la edad absorbe y aprende lo que hacen los mayores del núcleo familiar, es que el niño comienza a tener conductas antisociales que se ven reflejadas tanto al momento de definir por parte del infante el trabajo de su padre como que es ladrón ( por ejemplo), como al momento de pedir cosas (útiles) y no devolverlas intencionalmente, o más aún no teniendo respeto por la sexualidad de las mujeres profesionales que los tratan tal y como lo ven ellos en sus hogares.

Al momento de tener que concluir sobre las causas que originan las fallas en el aprendizaje de habilidades sociales es importante destacar que fundamentalmente ese déficit se debe a falencias en la calidad afectiva, modelos antisociales, uso excesivo del castigo físico o psicológico. Sin embargo son los modelos antisociales los que más influyen en los niños, ya que ellos por observación, e imitación, reproducen esas conductas encontrándose además lejos de cualquier tipo de aprendizaje de conductas prosociales.

Si hablamos además de la calidad afectiva, ésta es muy influyente en los niños a la hora de internalizar habilidades sociales ya que nacen y se contextualizan en familias afectadas por la marginación por demás carentes de cualidades afectivas, siendo éstas esenciales para la transmisión de cualquier tipo de aprendizaje.

Los modelos antisociales, la falta de afectos y el uso excesivo de castigos son según lo que pude investigar y repitiendo lo antes dicho algunas

de las principales causas de deficiencias de habilidades sociales, pero no quiero dejar al asar otras variables y decir que éstas son las únicas.

Existen otras causas que influyen, como por ejemplo la televisión que transmite conductas antisociales y además verla en exceso hace que los niños no se involucren en relaciones sociales.

Desde el punto de vista de la implicancia de las personas más significativas del medio social del niño y su familia, tanto para obtener información como para poder completar el aprendizaje de las habilidades desde su entorno más cercano. Puedo decir que los datos son muy precisos si los proporcionan los integrantes de la familia o parientes, del infante.

La información que dan los padres, no sólo del niño, sino la de ellos, es muy útil, son objeto de análisis desde el momento en que aceptan o no la entrevista con el profesional que los citó, hasta el momento en que concurren, qué actitud tienen en la misma, como se desenvuelven durante la entrevista, si son o no reticentes a dar datos sobre su situación laboral, si existe violencia en su familia, etc. Es decir son una fuente de datos imponderable, ya que si bien el niño, es el objeto de estudio, éstos muchas veces suelen mentir para ocultar situaciones que les causan vergüenza o simplemente tengan algún prejuicio entre sus pares o les causen no aceptación.

Hay que tener en cuenta que cuando se habla de implicar al núcleo familiar, se debe tender también a atraer al pariente, con el que el niño tiene más afinidad, siempre tratando de no obtener una hostilidad por parte del infante. Logrando así un relevamiento lo más completo posible. En conclusión, en un ambiente de confianza y comodidad obtener información de padres, hermanos o algún otro pariente, con los cuáles el niño tenga afinidad y estén en convivencia en lo posible con el mismo.

Sin embargo es difícil obtener información del grupo familiar es por ello que se relevó información del cuerpo docente y del gabinete psicopedagógico, información igualmente valiosa y confiable por cuanto los niños pasan mucho tiempo contenidos en la escuela y teniendo en cuenta que los profesionales suministran información objetiva.

## **XI. Propuestas.**

Debemos incluir programas de enseñanza de habilidades sociales dentro de la escuela con un doble objetivo: por una parte, para promover una adecuada competencia social y para prevenir posibles desajustes en los alumnos, y por otra parte, para intervenir con el alumnado de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia social. Las propuestas son las siguientes:

1. Formar a los docentes y a todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades sociales, tanto en el aspecto profesional (aumento de las habilidades sociales que optimizan la tarea educativa en el aula con los alumnos y con el resto de las personas que forman la comunidad educativa), como en el personal (para perfeccionar la propia competencia social).
2. Delimitar y señalar un tiempo en el horario escolar, planificando recursos y estableciendo espacios.
3. Establecer expectativas de logro y contenidos, planificar las actividades a realizar, delimitar estrategias de evaluación y diseñar actividades y materiales para los alumnos, que potencien y favorezcan la promoción de conductas prosociales.
4. Trabajar con las familias ya que es conveniente establecer sistemas de información, coordinación y trabajo compartido escuela- familia respecto a al conducta interpersonal, lo que permitirá realizar ajustes y fortalecer los aprendizajes.

5. Trabajar con los beneficiarios de planes sociales y con sus familias intentando que asistan a talleres de habilidades sociales para que potencien el aprendizaje de sus hijos, exigiendo esto como una contraprestación de los planes aún no habiendo, los adjudicatarios, completado sus estudios.
  
6. Realizar convivencias entre escuelas de distintas clases sociales de manera que aprendan a compartir el aprendizaje de habilidades sociales, tratando de reducir así la exclusión social.

## **XII. Bibliografía.**

**XII-BIBLIOGRAFÍA:**

- ◆ Apuntes de cátedra, “Educación no Formal”, Año 2.004.
- ◆ Apuntes de cátedra, “Ciclo del conocimiento y análisis de la realidad”. Año 2003.
- ◆ ARON, Ana María y MILICIC, Neva. Vivir con otros. Santiago de Chile. Editorial Universitaria. Año 1.999.
- ◆ AYLLON, T y Azrin, N. Economía de fichas: un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación. México, Trillas. Año 1.976.
- ◆ BANDURA, Albert. “Teoría del aprendizaje social”. Madrid. Editorial Espasa. Calpes. Año 1.992.
- ◆ CRAIG, Grace, J y BAUCUM, Don. Desarrollo psicológico. México. Pearson educación, 8ª ED. Año 2.001.
- ◆ Fragmento de capítulo de BIGGE, M. L y HUNT, M.P. ¿Cómo funciona el condicionamiento operante de Skinner? En: “El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento”. México. Antología básica, universidad pedagógica nacional. Año 1.994.
- ◆ GARRIDO, Vicente, STENGLAND, Per, REDONDO, Santiago. Principios de la criminología. Valencia. Tirant lo blanch. Año 2.001.

- ◆ GARRIDO, Vicente, REDONDO Santiago Manual de criminología aplicada. Ediciones Jurídicas Cuyo. Año 1.997
- ◆ HORAS, Alberto Plácido. Jóvenes desviados y delincuentes. Buenos Aires. Editorial Humanitas. Año 1.972.
- ◆ LARRY, Michelson, RANDY, P. Wood. “Las habilidades sociales en la infancia”. Editorial Martínez Roca. Año 1.999.
- ◆ LEÓN DE VICTORIA, Chilina. Secuencias del desarrollo infantil. Caracas. Universidad católica Andrés Bello. Año 1.997.
- ◆ MINUJÍN, Alberto. “Cuesta abajo: los nuevos pobres, efectos de la crisis en la sociedad argentina” . Buenos Aires. Losada. Año 1.992.
- ◆ PIRACÉS, Arturo: “Entrenamiento en Habilidades Sociales como alternativa a la agresión”, Mendoza: Apuntes de cátedra de Introducción a Minoridad y Familia. Universidad del Aconcagua. Año 1995.
- ◆ PAGINA WEB: Psicología On Line, Taller de Habilidades sociales y Asertividad. Año 2007.
- ◆ PAGINA WEB: página de la Organización Panamericana de la Salud, División de promoción y protección de la Salud, Programa de Salud familiar y Población, Unidad Técnica de Adolescencia. MANGRULKAR, Leena; WHITMAN, Cheryl Vince; POSNER, Marc. “Enfoque de Habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes” Año 2001.
- ◆ PAGINA WEB: [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com); Revista Inter. universitaria de formación de profesorado, Universidad de Zaragoza. TRIANES TORRES, María Victoria; GARCÍA CORREA, Antonio. “Educación Socio

Afectiva y Prevención de conflictos Interpersonales en los centros escolares” Año 2002.

- ◆ PAGINA WEB: Revista Iberoamericana de Educación. Universidad Católica de Argentina. CASTRO SANTANDER, Alejandro. “Prevenir las violencias: la deuda de enseñar a vivir con los demás”. Año 2005.
- ◆ PAGINA WEB: Psicología On Line, Habilidades Sociales. Documento. Año 2007.
- ◆ SAMPIERI, Roberto y otros. Metodología de la investigación. México. McGraw- Hill, 2ª ED. Año 1.998.
- ◆ VALLE, Pablo y ANDER- EGG, Ezequiel. Guía para preparar monografías. Buenos Aires. Lumen, 2ª ED. Año 1.998.
- ◆ VILLAVERDE, Cirigliano: Dinámicas de grupo y Educación. Buenos Aires. Ed: Guadalupe. Año 1975.