



**COLEGIO PARTENÓN
DIVISIÓN LICENCIATURA**

**“IMPORTANCIA DEL ENTRENAMIENTO EN
HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LA
RESOLUCION NO VIOLENTA DE CONFLICTOS, DIRIGIDO
A NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR”.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

LIDIA RODRÍGUEZ VICTORIA

DIRECTORA DE TESIS:

LIC. PATRICIA MARTÍNEZ CABRERA

MÉXICO, DF.

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“Muchas veces, a lo largo de un mismo día, me doy cuenta de que mi propia vida y sus logros se han construido gracias al trabajo de las personas que me rodean. También comprendo con cuánta seriedad debo esforzarme para darles, en correspondencia, tanto como he recibido”

Albert Einstein

INDICE.

	Pág.
Introducción	1
Justificación	4
Capítulo I	
I. EDAD ESCOLAR.	
1.1 Desarrollo físico.	7
1.2 Desarrollo intelectual.	8
1.2.1 Desarrollo cognitivo y relaciones entre iguales.	11
1.3 Desarrollo social y de la personalidad.	15
Capítulo II	
II. SALUD.	
2.1 Antecedentes.	19
2.1.1 Psicología de la salud.	19
2.1.2 Psicología comunitaria.	21

2.2	Psicología de la salud.	23
2.3	Salud comunitaria.	25
2.4	Campo de trabajo de la psicología de la salud y comunitaria.	28

Capítulo III

III. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (HIS).

3.1	Breve historia del estudio de las HIS.	31
3.2	Definición de las HIS.	34
3.3	Características de las HIS.	39
3.4	Aprendizaje de las HIS.	41
3.5	HIS en la infancia.	43
3.6	Consecuencia ante la carencia de HIS.	46
3.7	Entrenamiento en HIS.	49
3.8	Programas de HIS en ambientes educativos.	54

Capítulo IV

IV. APRENDIZAJE

4.1 Definición de aprendizaje. 60

4.2 Teorías en torno al aprendizaje 63

4.3 Enfoques actuales. 70

Capítulo V

V. RESOLUCION DE CONFLICTOS.

5.1 El conflicto. Una realidad intrínseca a la vida. 74

5.2 El conflicto en el ámbito escolar. 75

5.3 El conflicto y la violencia. 76

5.4 Resolución no violenta de conflictos. 80

5.5 Distintas actuaciones ante el conflicto. 86

5.6 Programas en educación básica. 90

Capítulo VI

VI.	METODOLOGIA.	
6.1	Planteamiento del problema.	100
6.2	Objetivo general.	100
6.3	Objetivos específicos.	100
6.4	Tipo de investigación.	101
	CONCLUSIONES	102
	LIMITACIONES	105
	SUGERENCIAS	106
	RECOMENDACIONES	107
	BIBLIOGRAFIA	109
	ANEXOS	
	1. Un cuento sobre la intolerancia y la violencia.	112
	2. Directorio.	120

INTRODUCCIÓN

Todas y todos, durante nuestra vida, hemos enfrentado conflictos y tal vez en más de una ocasión, al no encontrar otra salida, hemos recurrido a la violencia para resolverlos, porque así hemos aprendido y al mismo tiempo enseñado a otros.

En los últimos años la violencia en nuestra sociedad ha aumentado de manera alarmante, siendo esta producto de diversas causas, que van desde los conflictos que generan la falta de afecto y comprensión; los problemas económicos en el interior de las familias; aquellos que afectan, en un sentido más amplio, a toda la sociedad, como lo son la pobreza que impide a grandes grupos sociales tener las condiciones justas de vida; la inseguridad pública, como son los robos, asaltos, secuestros, etc.

Es así como la violencia en todas sus dimensiones y modalidades ha sido la constante tanto en las causas como en las consecuencias de los conflictos intergrupales que presenciamos en nuestra vida diaria, en la cual el individualismo y la competencia son a menudo las formas de relación que imperan al interior de los diferentes ámbitos como son escuela, trabajo, familia.

Y aunque todo conflicto es fundamentalmente contradicción, discrepancia, incompatibilidad, estos no son sinónimo de violencia, por el contrario, podemos aprender mucho de ellos, lo que determina que éstos sean destructivos o constructivos no es su existencia como tal, si no la manera de enfrentarlos, manejarlos y resolverlos. El problema radica, en que en muchas ocasiones no se nos enseña a manejar los conflictos de manera constructiva, damos por hecho que los niños y las niñas irán adquiriendo a través de su desarrollo habilidades para enfrentar adecuadamente los conflictos que se les presentan al relacionarse con otros, y en los cuales, como mencione anteriormente, se hace uso de la violencia como una táctica de solución.

De acuerdo a lo anterior, desde el capítulo I se revisará el desarrollo del niño/a en edad escolar y a través del capítulo II se define la perspectiva de la salud, desde diversos enfoques de la psicología.

Refiriéndome al desarrollo de habilidades, cabe señalar que estas son conductas y repertorios de conductas adquiridos principalmente en la infancia a través del aprendizaje, siendo un aspecto importante en este proceso el entorno interpersonal en el que se desarrollan y aprenden los infantes.

Así pues, se puede deducir que los problemas de relación interpersonal se deben a déficits en el repertorio o a problemas de ejecución. De esta manera, los comportamientos sociales inadecuados, como el uso de la violencia, son consecuencia de experiencias de aprendizaje social particular o de su ausencia, por lo que los déficits y problemas en habilidades sociales pueden ser interpretados como consecuencia de un proceso de aprendizaje incompleto o defectuoso. Por eso, la superación del déficit se logra con la aplicación sistemática de procedimientos que estimulan el aprendizaje de los repertorios inexistentes.

Lo anterior está sustentado por estudios realizados respecto a las habilidades de interacción social, los cuales en la última década han experimentado un notable auge, lo anterior, aunado a la propuesta de la educación para la paz (en pro de la no violencia), hacen que en la actualidad exista una concepción que vincula estos dos aspectos con la resolución de conflictos.

El punto de partida para que este proceso se lleve a cabo, compete a la educación, la cual no solo implica a los centros educativos, ya que la tarea de educar a la infancia, es un arduo trabajo que demanda la participación de toda la sociedad en conjunto; ya que el aprendizaje de comportamientos sociales no solo se lleva a cabo mediante la enseñanza sistemática, sino también de un modo espontáneo o por simple instrucción verbal.

De acuerdo a lo antes expuesto, en el capítulo III de la presente investigación, se aborda el tema de las Habilidades de Interacción Social (HIS), como un medio de enseñanza para los niños/as en edad escolar enfocado a la resolución no violenta de conflictos, teniendo así un carácter preventivo y educativo.

Respecto al capítulo IV y V, se puntualizan en ellos la visión del aprendizaje y los conflictos respectivamente, los cuales serán necesarios para la adecuada comprensión de lo que involucra el entrenamiento de las HIS en la resolución no violenta de conflictos.

JUSTIFICACIÓN

La realización del servicio social en una de las unidades de atención y prevención de la violencia familiar (UAPVIF) despertó en mí el interés por involucrarme de manera directa en la temática de la violencia, antes de esta experiencia no daba la debida importancia de los alcances de esta problemática, la cual se esta convirtiendo en una forma de relacionarnos con otros, dejando de ser una “moda” para instalarse de forma permanente en nuestra vida diaria.

A veces pensamos que esta problemática solo compete a las personas involucradas, pero no es así, considero que de alguna manera todos jugamos un papel importante dentro de está, en algunos casos como generadores, en otros como receptores y en otras ocasiones, como parte activa de un modelo de convivencia que implica intolerancia, discriminación, abuso de autoridad, rechazo, violaciones a los derechos humanos, etc.

Este modelo se recrea a través de diferentes instituciones, de normas, creencias, medios de comunicación, entre otros, pero sobre todo a través de la educación, la cual compete a todas aquellas personas que compartimos la tarea de educar a la infancia dentro de los diferentes ámbitos y para lo cual, se requiere la participación activa de toda una sociedad que demanda nuevas formas de relación.

La parte que yo asumo ante este fenómeno es la relativa a la resolución de conflictos, recordemos que aunque conflicto no es sinónimo de violencia, muchas veces se hace uso de ella para resolver las discrepancias que se nos presentan a diario.

Considero que, aunque a cualquier edad enfrentamos conflictos, es más oportuno aprender a resolverlos de manera asertiva desde la infancia, para no tener que ocuparnos de ellos hasta que son jóvenes y manifiestan conductas indebidas e incluso ilícitas.

Antes de continuar, es preciso aclarar que todo conflicto es fundamentalmente contradicción, discrepancia, incompatibilidad, antagonismo; de acuerdo a lo anterior, México es un país donde confluyen múltiples contrastes, la riqueza – pobreza, la diversidad con la intolerancia, la participación con la apatía, etc. (PEGGEPM, A.C. México. 2003).

Sin embargo, gracias a estas convergencias y divergencias, una sociedad como la nuestra se encuentra en constante transformación. El conflicto resulta, pues, un factor que propicia el cambio social, pero también una situación en la que se desatan fantasmas como el miedo a lo diferente, la resistencia al cambio y finalmente la violencia.

El problema fundamental, entonces radica en la manera en que asumimos y afrontamos los conflictos que se nos presentan en lo cotidiano.

Aprender a resolver los conflictos implica movilizar conciencias, pero sobre todo cambiar la cultura de la imposición, el autoritarismo y el uso de la fuerza por una cultura donde impere la equidad, el respeto y la tolerancia.

I EDAD ESCOLAR

1.1 DESARROLLO FÍSICO

Los niños/as en edad escolar generalmente tienen habilidades motrices fuertes y muy parejas. Sin embargo, puede haber grandes diferencias entre niños/as en relación con la coordinación (en especial la coordinación ojo-mano), resistencia, equilibrio y resistencia física.

Las destrezas de motricidad fina también varían de forma significativa e influyen en la capacidad del niño/a para escribir en forma pulcra, vestirse de forma adecuada y realizar ciertas tareas.

Las diferencias en estatura, peso y contextura entre niños/as de este rango de edad pueden ser muy marcadas. Es importante recordar que los antecedentes genéticos, al igual que la nutrición y el ejercicio pueden tener influencia sobre el crecimiento.

También puede haber grandes diferencias en la edad a la que los niños/as comienzan a desarrollar las características sexuales secundarias. En las niñas, las características sexuales secundarias abarcan el desarrollo de las mamas y el crecimiento de vello en el pubis y las axilas; mientras que en los niños, estas características abarcan el crecimiento del pené y los testículos, al igual que el crecimiento de vello en el pubis, las axilas y el pecho.

El crecimiento de niños/as es lento pero constante. Los niños/as en la edad escolar ganan control en sus músculos mayores. Tienen un buen balance o equilibrio. Se pueden parar en un pie y caminar sobre una viga de madera, disfrutan haciendo ejercicios físicos, les gusta probar sus habilidades y fuerza muscular, pueden atrapar pelotas pequeñas, manejan muy bien botones de ropa y cierres, se amarran las cintas de los zapatos, escriben sus nombres, copian diseños y figuras (incluyendo números y letras), además usan correctamente utensilios y herramientas con supervisión.

En general se considera que los niños y niñas en edad escolar son activos y tienen mucha energía, por lo que sus habilidades manuales se desarrollan mucho mejor.

1.2 DESARROLLO INTELECTUAL

Según Meadows (1993, 1995), el estudio del desarrollo cognoscitivo se ocupa del “niño como pensador”. Sin embargo, las diferentes explicaciones teóricas acerca de la manera en que se desarrolla el pensamiento del niño/a dependen de imágenes muy diferentes acerca de cómo es éste.

Piaget considera que el niño es un organismo que se adapta a su ambiente, al igual que un científico que construye su propia comprensión acerca del mundo.

De acuerdo a Piaget, entre los cinco y los siete años de edad, los niños entran en la etapa de las operaciones concretas cuando pueden pensar en forma lógica acerca de aquí y del ahora. Los niños pueden pensar operacionalmente, es decir, pueden utilizar símbolos para llevar a cabo operaciones: actividades mentales, en sentido contrario a las actividades físicas que fueron la base de la mayor parte del pensamiento inicial. Por primera vez, la lógica se hace realidad. Aunque en la etapa preoperacional los niños pueden hacer representaciones mentales de objetos y eventos que no se presentan de inmediato, su aprendizaje aun se halla en estrecha relación con la experiencia física. En la etapa de operaciones concretas los niños son mucho mejores que los del nivel preoperacional para clasificar, trabajar con números, manejar conceptos de tiempo y espacio, y distinguir la realidad de la fantasía.

Debido a que existe menor egocentrismo, en esta etapa los niños pueden descentrar. Esto significa que pueden tomar en cuenta todos los aspectos de una situación en lugar de concentrarse en uno solo. Comprenden que la mayor parte de las operaciones físicas son reversibles y el aumento en su capacidad para comprender el punto de vista de los demás les permite comunicarse en una forma más efectiva y ser más flexibles en su pensamiento moral.

Sin embargo, aunque los niños en edad escolar piensan en una forma más lógica que los pequeños, su pensamiento aún está anclado en el aquí y en el ahora. Según Piaget, no será hasta la etapa de operaciones formales, la cual suele presentarse en la adolescencia, que los jóvenes podrán pensar en abstracto, plantear hipótesis y comprender probabilidades.

Dentro del campo intelectual, existe otro término que es importante destacar, este es el de conservación. La conservación es la habilidad para reconocer que dos cantidades iguales de materia permanecen idénticas en sustancia, peso o volumen hasta que se les añade o quita algo.

Los niños/as desarrollan distintos tipos de conservación en diferentes épocas. A la edad de seis o siete años, por lo general pueden conservar la sustancia; a los nueve o diez, el peso, y a los once o doce, el volumen. El principio subyacente es idéntico en las tres formas de conservación, sin embargo los niños/as no pueden transferir lo que han aprendido acerca de un tipo de conservación hacia otro diferente, Piaget empleó el término *decalage horizontal* para esta inhabilidad, destacó además, que los niños desarrollan el concepto de conservación cuando tienen la suficiente madurez neurológica, y creyó que la conservación se ve afectada en un mínimo nivel por la experiencia. Sin embargo, factores diferentes a la madurez afectan la conservación. Los niños que aprenden las destrezas de conservación más rápido han cursado estudios donde su aprendizaje ha sido mayormente acelerado, tienen CI elevados y una gran habilidad verbal (Almy, Chittenden y Miller, 1966).

Por su parte Vygotsky, considera que el niño/a es un participante dentro de un proceso interactivo mediante el cual se individualiza de manera gradual el conocimiento y la comprensión social, las cuales se determinan por medio de la cultura. Para este autor, la capacidad para pensar y razonar por y para uno mismo (discurso interior o pensamiento verbal) es el resultado de un proceso fundamentalmente social. A través de la participación en la actividad social, las capacidades del niño/a se transforman gradualmente; el desarrollo cognoscitivo implica una internalización activa de procesos de solución de problemas (Vygotsky 1978, 1981).

Bruner, como Vygotsky, enfatiza los aspectos sociales del desarrollo cognoscitivo del niño/a, sin embargo también ha recibido influencia de Piaget y ambos comparten ciertas creencias básicas, en particular:

- Los niños nacen con una organización biológica que los ayuda a comprender su mundo y su estructura cognoscitiva subyacente madura a través del tiempo de modo que pueden pensar acerca del mundo y organizarlo de una manera cada vez más compleja.
- Los niños son curiosos y exploran de modo activo, son capaces de adaptarse a su ambiente mediante la interacción con él. El pensamiento abstracto surge de la acción; la competencia en cualquier área de conocimiento se finca en la experiencia activa y en las operaciones mentales concretas.

Sin embargo, la teoría de Bruner (1966) a diferencia de la de Piaget no se refiere a etapas del desarrollo como tales sino más bien a tres maneras o modos de representación del mundo, es decir, las formas que pueden tomar el conocimiento y la comprensión, por tanto este autor no solo se ocupa del crecimiento cognoscitivo sino también del conocimiento en general.

Finalmente, hacemos referencia de, Sternberg (1990), y su *enfoque del procesamiento de información*. Al igual que Piaget, comparte la suposición de que existen estructuras psicológicas en la mente de las personas que explican su conducta y que, en esencia, son independientes de las relaciones, prácticas sociales y ambiente cultural del individuo. La metáfora principal de este enfoque es que “las personas son manipuladoras de símbolos”. La cognición implica el empleo de un número bastante pequeño de procesos cognitivos básicos de una manera estructurada a lo largo de un periodo; los mismos procesos básicos se utilizan para resolver todo tipo de problemas, aunque en diferentes combinaciones y secuencias.

1.2.1 Desarrollo cognitivo y relaciones entre iguales.

Existen diversas teorías que se aproximan al contexto en psicología, por lo que Valsiner y Winegar hacen una distinción entre teorías contextuales y teoría contextualistas.

- Teorías contextuales: persiguen explicar la interdependencia de los sujetos y su medio ambiente; interdependencia que se considera bidireccional e interactiva, se ocupa de los mecanismos a través de los cuales los niños llegan a la construcción de conocimientos compartidos cuando interactúan con un adulto o un igual, Desde esta perspectiva se acepta que lo social y lo cognitivo son dos dimensiones de un mismo proceso. Esta posición teórica responde al planteamiento de la psicología soviética de Vygotsky.

- Teorías contextualistas: se ocupan de la medida en que las situaciones de grupo facilitan el conocimiento, en donde se considera a la construcción del conocimiento como un proceso que trasciende los límites del individuo incrustando sus raíces en el entorno.

Estas teorías pretenden determinar una serie de factores (sociales) que inciden en el resultado de un proceso concreto, en las que se acepta que la construcción del conocimiento es una tarea individual en donde habría que precisar las variables que pueden incidir en el proceso en cuestión. Piaget y las teorías del procesamiento de la información se situarían en esta perspectiva contextualista.

De acuerdo a lo anterior, podemos citar la existencia de dos perspectivas teóricas: la perspectiva piagetiana en la que destacamos la evolución de Perret-Clermont y sus colaboradores; y la perspectiva vygotskyana, cuyos trabajos más representativos son los de Forman y los de Rogoff y colaboradores.

Perspectiva Piagetiana.

Los investigadores que han seguido la teoría de Piaget, centraron sus estudios en los efectos que la interacción entre iguales tiene sobre el desarrollo cognitivo. Esto es debido a la idea piagetiana de que el conflicto socio-cognitivo puede provocar o inducir el desarrollo cognitivo. Por tanto, la efectividad de la interacción social reside en la cooperación entre niños/as del mismo nivel. Las premisas básicas de estos estudios son:

- El desarrollo cognitivo está asociado con una búsqueda de la información y un crecimiento de las competencias lógicas.
- Se asume una disociación de los factores sociales y cognitivos para estudiar cómo dichos factores inciden en la conducta del niño/a.

Estos estudios, defienden que tanto en el contexto del laboratorio como en los contextos educativos, la interacción entre iguales hay que abordarla en función de la percepción que tiene el niño/a de la situación experimental o educativa para comprender el papel que juegan esos elementos en sus respuestas.

Perspectiva Vygostskiana.

En esta perspectiva se encuentra el trabajo realizado por Forman y Cazden, quienes realizaron un estudio en el cual pidieron a los sujetos que solucionaran una tarea a lo largo de once sesiones con el fin de observar el proceso de crecimiento cognitivo, en vez de inferirlo a partir de los resultados del pre-test y del post-test. Los niños actuaron individualmente o en parejas con el objeto de comparar, por una parte, las estrategias de unos y otros, y por otra, analizar las diferencias entre la manera de interactuar de las parejas.

La interacción social que observaron, la categorizaron en tres niveles:

1. Interacciones paralelas, en las que los niños a pesar de compartir materiales y comentarios sobre la tarea, no comparten el pensamiento que tiene cada cual para solucionar el problema.
2. Interacciones asociativas, que se caracterizan porque los niños/as intercambian información para alcanzar la meta, pero no hacen ningún intento por coordinar los roles sociales que cada cual tiene que desempeñar en la solución del problema.
3. Interacciones de cooperación, en la que ambos niños/as controlan el trabajo del otro y juegan papeles coordinados en la realización de la tarea.

Los resultados indican que los niños/as que trabajaron en parejas mostraron mejores resultados que aquellos que resolvieron la tarea individualmente.

Al mismo tiempo, se observó una evolución en la manera de interactuar; en las primeras sesiones todas las parejas mostraron estrategias de interacción paralelas o asociativas, mientras que en las últimas sesiones algunas parejas ya fueron capaces de trabajar mediante estrategias de cooperación.

En sus últimos trabajos, Forman declara que la investigación en interacción entre iguales debe centrarse en los procesos interpsicológicos, tales como la habilidad de hacer inferencias deductivas.

Igualmente propone que el discurso o la mediación semiótica es el origen del desarrollo de las funciones mentales superiores y que, por tanto, su análisis debería ocupar un lugar central en el intento de explicar los mecanismos de regulación social.

1.3 DESARROLLO SOCIAL Y DE LA PERSONALIDAD

Para describir el desarrollo de la personalidad de los niños/as en edad escolar, nos remitiremos a la revisión de los siguientes autores:

Sigmund Freud en su teoría de personalidad, utiliza el término “latencia” para indicar que en este periodo (de los seis años a la pubertad) solo suceden cambios cuantitativos en la libido, no hay cambios cualitativos como en las etapas previas. Existe un cese en el desarrollo sexual, debido a que gran parte de la energía del niño/a se canaliza en el desarrollo de nuevas habilidades y en la adquisición de conocimientos nuevos; el juego se confina en gran medida a otros niños/as del mismo sexo. De acuerdo con Freud, en la latencia predomina la armonía dentro de la personalidad del niño/a (Freud, 1905).

Para Erik H. Erikson, la opinión que los niños tengan de su competencia es fundamental para lograr una buena autoimagen, la crisis más importante de la edad escolar es la *industriosidad versus inferioridad*. Lo que debe resolverse es la capacidad del niño para el trabajo productivo. En todas las culturas, los niños aprenden habilidades necesarias para sobrevivir, los esfuerzos por dominar estas habilidades pueden ayudar a que los niños/as formen un autoconcepto positivo.

La virtud que surge de la solución exitosa de esta crisis es la *competencia*, es decir, la capacidad para dominar las habilidades y completar los trabajos.

A medida que los niños/as comparan sus habilidades con las de sus compañeros/as, se forman una idea de lo que son. Si se sienten inferiores en esa comparación, pueden refugiarse en el seno familiar que es el lugar más conocido pero menos estimulante y donde se espera menos de ellos. Por el contrario si se vuelven demasiado industriosos pueden olvidarse de sus relaciones con otras personas y convertirse en “trabajadores compulsivos” en la edad adulta.

Otro enfoque de cómo los niños/as forman una opinión favorable de sí mismos, o un *sentido total de la auto valía*, es el resultado de la investigación realizada por Susan Harter (1990). Ella sugiere que la autoestima proviene de dos fuentes principales; qué tan competentes se sienten los niños en diferentes aspectos de la vida y cuánto apoyo reciben de las demás personas. De acuerdo a esta investigación, la contribución más vital al autoconcepto es el respeto que los niños sienten que les tienen las personas importantes de su vida.

Por otra parte, de acuerdo a la teoría relacional de Jean Baker Miller, la personalidad se desarrolla a la par con los vínculos emocionales, no separada de ellos, desde la misma infancia. Los inicios del concepto del YO no son los de una persona solitaria y estática que es ayudada por otra, sino los de una persona que interactúa con otros. De esta manera, en la edad escolar las niñas muestran interés en las amistades, la familia y el aspecto emocional, mientras que los niños, desarrollan juegos y destrezas competitivas.

Finalmente, para Arnold Gesell, los niños/as de estas edades están en camino de adquirir una mayor conciencia de sí mismos, absorbiendo impresiones de todo lo que experimentan, construyen el sentido de sí mismos, comienzan a tener conciencia de su cuerpo y les afecta sensiblemente mostrarlo, en especial con el sexo opuesto, la mayor parte de los niños/as se preocupan de sus actos, de sus errores, sus temores, son muy susceptibles de lo que puedan pensar los demás de ellos, por lo que se cuidan de no exponerse a las críticas.

De esta manera, si alguien se burla de ellos/as suelen retraerse dentro de sí mismos. Es así, como adquieren una conciencia creciente de sí mismos como personas, están en el proceso de convertirse en un individuo, en un miembro del mundo social. Los adultos ya no les hablan condescendentemente, si no que conversa con ellos/as. Además, presenta ambivalencias, en ocasiones sienten un enorme deseo de crecer, y en otras esta idea les aterra.

De acuerdo a lo revisado, podemos decir que en la etapa escolar las relaciones de amistad se caracterizan por poder mantener una relación de cooperación y de ayuda recíproca. El cambio fundamental que se produce en esta etapa en relación con años anteriores es que el niño/a no está centrado única y exclusivamente en sus pensamientos y sentimientos, sino que es capaz de entender las intenciones, deseos, necesidades y emociones del otro. A estas edades, los niños/as suelen elegir como amigos aquellos iguales que les muestran cariño, se preocupan por sus necesidades y demandas, además generalmente son del mismo sexo. Estas relaciones son más duraderas que en edades tempranas pudiendo mantenerse por mucho tiempo si se forma un estrecho y verdadero vínculo afectivo.

II SALUD

2.1 ANTECEDENTES

En los últimos años se ha observado un interés creciente por vincular la Psicología con los problemas de salud humana, más allá de los estrechos límites del llamado campo de la salud mental. Han surgido nuevas interdisciplinas o subcampos de conocimiento sobre los ya existentes como la psicología de la salud, psicología comunitaria, salud conductual, medicina conductual, por mencionar algunos. Todas estas interdisciplinas tienen como propósito, destacar la importancia que revisten los factores derivados del comportamiento individual en la prevención terapéutica y rehabilitación de los problemas de salud tal como se perciben desde la óptica de la medicina, clínica experimental (Ribes, 1990).

2.1.1 Psicología de la Salud.

La psicología de la salud es una rama de la psicología que nace a finales de los años 70 dentro de un modelo biopsicosocial según el cual la enfermedad física es el resultado no sólo de factores médicos, sino también de factores psicológicos (emociones, pensamientos, conductas, estilo de vida, estrés) y factores sociales (influencias culturales, relaciones familiares, apoyo social, etc.). Todos estos factores interactúan entre sí para dar lugar a la enfermedad (Reig, Rodríguez y Mirá, 1987).

Como en otros campos, el desarrollo de la psicología de la salud en los diferentes países no ha sido uniforme; algunos cuentan con escenarios de trabajo, líneas de investigación y programas de formación consolidados, mientras que en otros éste es incipiente o aún no se inicia: sin embargo, el desarrollo y el avance de la psicología de la salud han sido relativamente acelerados. En América Latina se ha registrado el más rápido crecimiento del número de psicólogos con entrenamiento profesional: Brasil y México.

El avance se vio fuertemente influido por el desarrollo de la medicina conductual y la retroalimentación biológica, que en esos momentos tenían en Estados Unidos un gran auge. Miller, Hefferline, Holtzman, Basmajian, Weiss, Matarazzo y Stermán fueron algunos de los asesores que se iniciaron en el campo (Rodríguez, 1988).

En algunos países la psicología de la salud inicia en las universidades a través de la creación de líneas de investigación de interés de los académicos, que posteriormente fundamentaron el establecimiento de los programas de formación de especialistas. En México, en 1986 se establece el primer programa de formación en el ámbito de posgrado, enmarcado en el modelo de las residencias médicas; esto es, el programa académico de nivel Maestría de la Facultad de Psicología de la UNAM, y se emplean los campos clínicos de las instituciones del sector salud para el desarrollo del programa, lo que les permite a los psicólogos en formación participar en diferentes escenarios de los tres niveles de atención, (Flores, Gómez, 2002).

El concepto de la psicología de la salud ha sido una construcción progresiva que parte de un enfoque diferente, al menos en lo que se refiere a los aspectos aplicados y de ejercicio profesional de la psicología. La psicología de la salud se interesa por “el estudio de aquellos procesos psicológicos que participan en la determinación del estado de salud, en el riesgo de enfermar y en la recuperación, así como las circunstancias interpersonales que se ponen de manifiesto en la presentación de servicios de salud, lo que se expresa en el plano práctico que incluye acciones útiles para la promoción de la salud, la prevención de las enfermedades, la atención de los enfermos y personas con secuelas, además de la adecuación de los servicios de salud a las necesidades de los que las reciben” (Morales C., 1999).

2.1.2 Psicología Comunitaria.

La salud comunitaria ha sido promovida por medio de la psicología comunitaria, cuyos pioneros fueron Kurt Lewin (1965) y otros psicólogos sociales, quienes partieron de la premisa de que muchos problemas de las personas pueden resolverse de la mejor manera posible en el ámbito comunitario, y así cuando los ciudadanos y los grupos se reúnen para enfrentar eficazmente un problema que afecta a la comunidad se produce un estado de satisfacción (Holtzman y cols. 1988, Phillips, 1978).

El término psicología comunitaria se utilizó por primera vez en el informe de una reunión de la Universidad de Boston y el Instituto de Salud Mental, denominada “Conferencia sobre la Educación de Psicólogos para la Salud Mental Comunitaria” celebrada en 1965, en donde surgen las primeras acciones enfocadas a un trabajo tradicional del psicólogo, formando fundamentalmente para el trabajo clínico. En el origen de la psicología comunitaria surgieron diversas posiciones teóricas así como metodológicas; y lo que hacían los psicólogos involucrados en este desarrollo era enfatizar en los objetivos comunitarios y sociales una perspectiva preventiva y educativa.

La psicología comunitaria se apoyó en el modelo de competencia (Albee, 1980), que parte de la idea de que la “incidencia de los problemas de salud que pueda presentar un ciudadano o una comunidad de ciudadanos es una razón variable que depende, de defectos o causas orgánicas, además de o sistemas de apoyo social” (Costa, 1984).

Este modelo supone un conjunto de acciones que pueden ser emprendidas por los psicólogos en su trabajo con la comunidad, como el realizar la promoción de conductas saludables y conocer la influencia del ambiente, cuenta con un fácil acceso a los servicios de salud, trata de fomentar los sistemas de apoyo social, realiza una socialización del conocimiento científico sobre el cuidado de la salud para fomentar el auto cuidado además, ofrece mejores recursos para enfrentar situaciones tanto nocivas como de tensión, con la finalidad de mejorar la participación de la comunidad en los proyectos de salud, además de facilitar el acceso a servicios psicológicos, trabaja para disponer de la capacidad de evaluar las intervenciones que se aplican sobre la comunidad realizando intervenciones de carácter interdisciplinario e intersectorial (Soberón, 1988).

En un análisis exhaustivo de los resultados de la psicología comunitaria en los Estados Unidos, España y América Latina en la década de los 70`s y 80`s se encuentra que, ésta representa una intención de reconocer los problemas del comportamiento individual que son pertinentes para la salud y la enfermedad, desplazando la perspectiva desde el individuo hacia el medio. Muchas de sus experiencias pueden ser válidas para el trabajo en instituciones de salud de atención primaria, para el diseño y aplicación de proyectos, así como políticas de promoción de salud siempre y cuando sean bien trabajadas (Morales, 1999).

Finalmente, es importante mencionar que la psicología cuenta con una serie de componentes que delimitan el campo teórico – práctico de ésta especialidad, como la adopción del modelo de aprendizaje social, su forma de trabajo, es buscar aquellos elementos que puedan serle útiles para convertirlos en factores protectores.

2.2 PSICOLOGIA DE LA SALUD

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1964) define la salud como: "un estado de bienestar completo físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia".

La definición anterior, subraya la naturaleza biopsicosocial de la salud y pone de manifiesto que la salud es más que la ausencia de enfermedad. El bienestar y la prevención son parte de nuestro sistema de valores y continuamente se nos invita a evitar aquellos hábitos que afecten negativamente sobre la salud como la dieta pobre, la falta de ejercicio así como el consumo de alcohol y tabaco. Los pensamientos, sentimientos y estilo general de manejo son considerados como requisitos para lograr y mantener la salud física, es lo que podríamos denominar integración mente y cuerpo.

Para hablar de la salud mental nos referiremos a la psicología de la salud, resulta generalmente aceptado que el primer intento de definición formal de esta especialidad de la salud parece deberse a Matarazzo (1980), quien la considero como "la suma de las aportaciones docentes y de educación, profesionales y científicas específicas de la disciplina de la psicología para la promoción y mantenimiento de la salud, la prevención y el tratamiento de la enfermedad, la identificación de los correlatos y diagnósticos de la salud, enfermedad y disfunciones afines, y para el análisis y mejora del sistema para el cuidado de la salud, así como para la configuración de las políticas sanitarias".

Esta definición acabo por convertirse en la definición "oficial", de la División de la Psicología de la Salud de la *American Psychological Association* (APA), ya que en su reunión anual 1980, fue adoptada como tal con muy pocos cambios.

A partir de ese momento, se estableció como punto de arranque conceptual para señalar los objetivos, tratando de diferenciarlas de otras especialidades afines y complementarias. Sin embargo, ha habido otros intentos de definir la psicología de la salud los cuales revisaremos a continuación.

- Gatchell y Baum (1983), la definen como disciplina relativa al papel primario de la psicología como ciencia y profesión en las áreas de la medicina conductual y salud conductual.
- Bloom (1988), “la psicología de la salud se relaciona con el estudio científico de la conducta, ideas, actitudes y creencias relacionadas con la salud y la enfermedad”.
- Sarafino (1990), “campo de la psicología introducido a finales de los 70`s para examinar las causas de las enfermedades, estudiar vías para promover y mantener la salud, prevenir y tratar la enfermedad en mejora del sistema sanitario”.
- Stone (1991) considera que la psicología de la salud comprende cualquier aplicación de los conceptos o métodos psicológicos a cualquier problema surgido en el sistema de salud, no solo en lo que se refiere al sistema de atención a la salud, sino también en la salud pública: la educación para la salud, la planeación de la salud, el financiamiento de la salud, la legislación sobre salud y otros componentes de este tipo del sistema total.
- Carboles (1993), “campo de especialización de la Psicología que centra su interés en el ámbito de los problemas de la salud especialmente físicos u orgánicos, con la principal función de prevenir la ocurrencia de los mismos o de tratar o rehabilitar éstos en caso de que tengan lugar, utilizando para ello la metodología, los principios y los conocimientos de la actual psicología científica, sobre la base de que la conducta constituye, junto con las causas biológicas y sociales, los principales determinantes tanto de la salud como de la mayor parte de las enfermedades”.

- Simón (1993), “confluencia de las contribuciones específicas de las diversas parcelas del saber psicológico (psicología clínica, psicología básica, psicología social, psicobiología), tanto a la promoción y mantenimiento de la salud como a la prevención y tratamiento de la enfermedad”.
- Marks (1995), “la aplicación de la psicología a la salud, los problemas de la salud y cuidado de ésta para la promoción, mantenimiento, así como la restauración de la misma”.
- Taylor (1995), “campo de la psicología dedicado al conocimiento de las influencias psicológicas en como la gente permanece sana, por qué enferman y como responden ante estas situaciones”.

Después de revisar las diferentes definiciones que se han dado para la psicología de la salud, es importante mencionar, que sus objetivos quedaron definidos en Yale en 1977 y en el Instituto de Medicina de la Academia Nacional de Ciencias en 1978, quedando resumidos en:

- Aumento de salud y bienestar de las personas.
- Prevención o modificación de las enfermedades.
- Mejor funcionamiento de casos con trastornos.

2.3 SALUD COMUNITARIA

Para que la psicología de la salud alcance su objetivo, es importante contar con un sin número de elementos o factores que contribuyan a la intervención, y entre estos elementos se encuentra la participación de la población, pues además se busca la salud comunitaria; entendiéndose por salud comunitaria “el mejoramiento paulatino de las condiciones de vida comunal y del nivel de salud de la comunidad, mediante actividades integradas y planificadas de protección y promoción de la salud, prevención y curación de la enfermedad, incluyendo a la rehabilitación y readaptación social” (San Martín, 1988).

Por lo anterior, se entiende que, la salud comunitaria representa la etapa más avanzada de la evolución de los esfuerzos del trabajo colectivo para promover y restaurar la salud de la población, a través de la participación social en dónde encontramos la labor de grupos interdisciplinarios (médicos, psicólogos, trabajadores sociales, promotores de la salud, etc.) además de la misma comunidad, esforzándose por un bien común “la salud”.

La función principal de la salud comunitaria es involucrar a la comunidad en la planificación, administración, gestión y control de acciones que llevan al óptimo estado de salud de sus integrantes (San Martín, 1988). Además de estudiar las condiciones sociales que condujeron a la enfermedad o al desorden, así como desarrollar medios para evitar estas condiciones (Tyler, 1984).

En la salud comunitaria para que los ciudadanos puedan ejercer con propiedad sus derechos y deberes de participación en la planificación, administración y evaluación de las acciones de salud comunitaria, es muy importante que estén bien informados, así como educados sanitariamente. En la salud comunitaria, la información y educación sanitaria son, pues, necesarias no sólo para que los ciudadanos contribuyan activamente a la promoción y restauración de su propia salud, sino también para que estén preparados para poder valorar las necesidades de salud de su comunidad, decidir sobre las acciones prioritarias a emprender, además de evaluar su efectividad y la satisfacción de los usuarios una vez implementadas (Salleras, 1985, Anderson, 1965). Por otro lado, se dice que la salud comunitaria, es el conjunto de actividades planificadas tanto de salud como de atención medico social integradas, cuyo objetivo es alcanzar progresivamente niveles de salud mejores en la comunidad, utilizando en forma óptima los recursos existentes en la localidad, además de la participación informada y activa de la comunidad organizada (San Martín, 1998).

La salud comunitaria hace uso de algunas estrategias para involucrar a la comunidad, y por tanto, mejorar con mayor éxito el trabajo comunitario; dentro de éstas se encuentran la visión epidemiológica global e integrada, de la salud-enfermedad como proceso de origen y distribución social y la participación de la comunidad en la gestión de su propia salud, teniendo en cuenta la concepción que la gente tiene de salud, así mismo se ha establecido que, la intención educativa de todas las actividades de salud, es prevenir, siendo éste objetivo prioritario, pero sin excluir la curación y la rehabilitación, para posteriormente planificar y evaluar todas las actividades.

Otro punto interesante del trabajo de la salud comunitaria, es que ésta toma en consideración el contar con un trabajo planificado, con objetivos precisos y una evaluación consistente; además de una concepción unitaria y global de la salud, fundamentada en la ecología humana, en la epidemiología y la sociología. La psicología comunitaria se preocupa de manera permanente por el ambiente físico y social en que vive la comunidad. La orientación de los programas de salud, es primordialmente hacia la protección y promoción de la salud, la educación sanitaria y la prevención de la enfermedad, sin dejar de incluir también la medicina curativa.

Por otro lado, el trabajo que se realiza es permanente y directo con una población limitada en cantidad, y con lo cual se puede contactar y seguir en forma precisa y prioritaria, además, mediante un equipo multidisciplinario que trabaja de manera conjunta con una población organizada y participante en las diferentes fases de los programas, dentro de un contexto de regionalización de los servicios de salud, así como de niveles progresivos de atención médica, sanitaria y social.

De acuerdo a lo anterior, entendemos que, la salud comunitaria utiliza programas de salud aplicados localmente en una comunidad determinada, y el rol de los servicios de salud es hacer participar a la gente, interesándola, motivándola para posteriormente ayudar a la población a identificar y resolver juntos los problemas encontrados; por lo que la programación y la solución de los problemas debe ser un trabajo local, comunitario y no sólo de los servicios de salud aislados.

1.4 CAMPO DE TRABAJO DE LA PSICOLOGIA DE LA SALUD Y COMUNITARIA

Después de haber realizado una revisión sobre los principales puntos con respecto a la psicología de la salud y comunitaria, es importante conocer el campo y la forma de trabajo de éstas disciplinas.

Dado que la psicología tiene como objetivo la promoción de la salud del individuo y/o la prevención de las enfermedades; los psicólogos que trabajan en estas áreas tienen a su cargo, un gran rango de actividades, incluyendo la investigación, la enseñanza y la intervención; las áreas de interés de estos profesionales de la salud incluyen lo que se refiere a conductas de riesgo para la salud encontrando aquellos factores que pueden servir como protección al individuo (Morales, 1899).

Sin embargo, el psicólogo no es el único que puede incidir en el rubro de la prevención, pues se necesita un trabajo comunitario, mismo que debe ser multidisciplinario e integral, es por ello, que las diversas disciplinas que estudian la salud lo hacen desde diversas perspectivas; así pues la medicina lo hace desde un enfoque puramente biológico, la psicología se dedica a estudiar principalmente el comportamiento de los individuos y por último la sociología se enfoca a las condiciones socioeconómicas de la población.

Cada una de estas áreas han abordado el estudio de la salud bajo su propia perspectiva, dejando de lado las posibles interrelaciones con otras disciplinas y sin tomar en cuenta que un manejo integral considera al individuo como un ser biopsicosocial.

Liberman, y King (1976) destacan dentro de los puntos importantes que deben ser utilizados para la formación de profesionales que tendrán a su cargo la elaboración de trabajo comunitario, el entrenar en la teoría y práctica del análisis y la modificación de conducta, fomentar la adopción de los métodos de evaluación conductual, así como de procedimientos de registro, realizando una capacitación para la observación directa de ciertas conductas, además de generar la habilidad para evaluar la modificación de éstas, así como para utilizar la tecnología conductual en el trabajo comunitario.

III HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

3.1 BREVE HISTORIA DEL ESTUDIO DE LAS HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (HIS)

Desde hace ya varios siglos el hombre ha intentado establecer una serie de normas para la determinación de patrones conductuales que orienten a la humanidad primero hacia su preservación y luego hacia un desarrollo social armónico. El *Li Ki*, por ejemplo, hace unos 2 500 años contenía los pensamientos de Confucio sobre las costumbres sociales, y el *Mahabharata*, de la India, intentaba, alrededor del año 200 a. C., guiar el comportamiento social de su gente. *El Antiguo y el Nuevo Testamento* constituyen muestras igualmente remotas de la urgencia del hombre por reglamentar su conducta social en términos adaptativos.

Más recientemente, el humanismo ético de los siglos XVI y XVII influyó decisivamente en el pensamiento moral y en la conducta de la época. Los famosos escritos italianos *La Civile Conversazione*, de Guazzo, e *Il Cortegiano*, de Castiglione, constituyen magníficos ejemplos de ello.

Como herencia indiscutible de toda esta tradición acumulada durante milenios, los movimientos de “formación del carácter”, “educación de la personalidad”, “desarrollo afectivo”, etc, siguen vigentes y son apuntalados por un creciente número de profesionistas que han propugnado la institucionalización de prácticas que garanticen el logro de tales anhelos, lo cual ha sido plasmado en lo que recientemente se ha llamado educación para la paz.

Es un hecho que gran parte del comportamiento que adquirimos desde temprana edad y que hace del hombre un ser fundamentalmente social, es aprendido en interacción con los miembros de su grupo.

Bandura (1969) y Bandura Walters (1977) hicieron notar el importante papel que juega el modelo en el desarrollo de ciertos patrones de conducta social a través de la imitación. La relevancia de este proceso de aprendizaje queda determinada por la validación empírica de las funciones del modelamiento: adquisición, facilitación social, desinhibición y extinción directa y vicaria (Rimm y Masters, 1974).

El proceso conocido como socialización sólo es posible mediante la consolidación de una serie de destrezas interpersonales a través de una interacción saludable. Existe cada vez más evidencia de que la “subcultura” que comparten los niños puede ser decisiva tanto para el fortalecimiento de sus repertorios prosociales como para la perpetuación de sus deficiencias interpersonales.

Al respecto, Bandura, Ross y Ross (1961), evidenciaron el desarrollo de patrones de conducta agresiva en niños expuestos a modelos adultos que se comportaban agresivamente; Patterson y colaboradores (1967) lo constató al emplear niños como modelos; Hatup (1979) insiste en que el ajuste psicológico de los niños depende principalmente del estatus que logran adquirir en su grupo de amigos.

Asher y colaboradores (1981), por su lado, encontraron altas correlaciones entre una pobre relación con los compañeros y el subsecuente ajuste social de los niños.

Por su parte French y Tyne (1982) reconocen la existencia de por lo menos tres tipos bien definidos de problemas de interacción en los niños: a) el aislamiento social, b) el rechazo social, y c) la indiferencia social. La importancia de esta investigación, radica en que los niños aislados han sido definidos de acuerdo con una tasa excesivamente baja de contactos interpersonales.

Ante este panorama, estos autores sugirieron dos tipos de intervención terapéutica a fin de encarar eficientemente el problema. Uno se orienta al incremento de la frecuencia de contactos interpersonales y el otro se centra en el entrenamiento del niño en habilidades sociales específicas, esto con el objetivo de que el aprendizaje subsecuente le permitiera al niño un incremento de la cantidad y calidad de interacciones con sus compañeros. Richard y Dodge (1982); Gesten y cols., (1979); Rutter (1975), defendían que el tratamiento más indicado sería el entrenamiento de habilidades interpersonales específicas y de solución de problemas sociales de amplio espectro.

Si bien históricamente, el ímpetu de estos esfuerzos se dirigió al desarrollo de la competencia social, esto constituía una acción poco sistemática, desordenada y abandonada al criterio improvisado de educadores moralistas. El resultado por tanto fue, en consecuencia, falta de claridad, debido a que quedaban sin resolver algunas cuestiones teóricas. Una de las cuestiones por resolver concernía a la naturaleza del objeto de estudio, el cual podía ser entendido como fisiológico, conductual, social, o bien una interacción entre estas tres naturalezas.

En la última década, se ha incrementado el interés en el campo de la competencia social, ha aumentado sensiblemente el número de reuniones y de publicaciones científicas sobre el tema; así mismo se han desarrollado gran variedad de programas y procedimientos de tratamiento para aumentarla, de forma que se ha focalizado la atención en lo que se ha venido llamando “competencia social”, “habilidades sociales” y más recientemente “habilidades de interacción social”.

Se puede decir por lo tanto, que en este momento la competencia social es una de las áreas de investigación más fecunda y está ejerciendo un notable protagonismo dentro de la psicología contemporánea.

3.2 DEFINICIÓN DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (HIS)

Antes de definir las “habilidades de interacción social”, es preciso delimitar este término con respecto a otro, el de “competencia social”.

De acuerdo con Monjas (1999), la competencia social es "un constructo hipotético, teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales son comportamientos específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. Por lo tanto, el término competencia se refiere a una generalización evaluativa, mientras que el término habilidades se refiere a conductas específicas".

Una vez establecida esta diferencia, procederemos a revisar algunas de las definiciones de habilidades sociales.

Mischel (1973), menciona que una habilidad “es un estereotipo que se aprende a través de observación y se organiza merced a reglas, convenciones sociales, expectativas y valores subjetivos en un esquema cognitivo”.

Phillips (1978) menciona que la habilidad social es “la manera en que una persona puede comunicarse con otros de una manera que asegure los propios derechos, requerimientos, satisfacciones u obligaciones, en un grado razonable, sin afectar a los derechos similares de otras personas”.

McFall (1982), define las habilidades sociales como “ destrezas que permiten a la persona realizar competentemente un tema social en particular”.

Conger y Conger (1982) dicen que habilidad social “es el término genérico que designa el grado de éxito que puede lograr una persona en situación de interacción”.

Roth (1986) dice que la habilidad social “es un repertorio de conductas cuya emisión depende de la aparición de ciertas condiciones medioambientales específicas y de un bagaje histórico recurrente, al que se tiene acceso a través del aprendizaje sociocultural”.

Michelson, L. et al (1983), dice que las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información). Incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos, suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas; acrecientan el reforzamiento social (por ejemplo, las respuestas positivas del propio medio social), y su práctica está influida por las características del medio (por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores como son la edad, el sexo y el estatus del receptor, afectan la conducta social del sujeto.

Caballo (1986), comenta que la conducta socialmente habilidosa “es un conjunto de conductas realizadas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas”.

De acuerdo a la Asociación Americana de Retraso Mental (1992), las habilidades son las que se relacionan con los intercambios sociales que se realizan con otras personas. Por tanto incluyen:

- Iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros.
- Comprender y responder a los indicios situacionales pertinentes.
- Reconocer sentimientos, proporcionar realimentación positiva y negativa.
- Regular la propia conducta, ser consciente de los iguales y de la aceptación de éstos; calibrar la cantidad y el tipo de interacción a mantener con otros.
- Elegir, compartir.
- Entender el significado de la honestidad y de la imparcialidad.
- Controlar impulsos.
- Responder a las demandas de los demás.

En particular, las habilidades sociales comprenden una serie de clases de respuestas como iniciar y mantener conversaciones, hacer y rechazar peticiones, expresar opiniones personales, manifestar amor, agrado, manifestar sentimientos negativos, entre otras cosas, dirigidas a distintas personas, y que se dan en un contexto determinado. Todos estos factores son esenciales al momento de evaluar una conducta como socialmente adecuada. Esta evaluación frecuentemente es global, pero a veces es necesario descomponerla en elementos más pequeños, especialmente con fines de evaluación y entrenamiento (Caballo, 1995).

Argyle (1981) asevera que el proceso típico para el análisis de una determinada habilidad o conjunto es en primer lugar: evaluar de algún modo la eficacia de distintas personas que ejecutan la mencionada habilidad; en segundo lugar, se compara la conducta social que muestran personas que, como resultado de la primera fase puedan considerarse más o menos hábiles o eficaces en la consecución de determinados objetivos de naturaleza social.

Trower (1982) menciona que las habilidades sociales son componentes conductuales normativos, acciones simples (miradas, emisiones verbales) o secuencias de elementos o representaciones que la gente usa siempre en interacción social, y que se encuentran gobernados con reglas. Dichos componentes son aprendidos por experiencia u observación, retenidos por la memoria en forma simbólica y posteriormente sujetos de evocación para la construcción de la interacción en sí.

Caballo (1993) hace referencia a la existencia de 50 componentes verbales y no verbales. Sin embargo, aquellos en los que se encuentran datos más fiables son el contacto visual, contenido, fluidez y duración del habla, además de gestos con las manos.

Este mismo autor, en 1995, asevera que una adecuada conceptualización de las habilidades sociales implica la especificación de tres componentes, una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (variables cognitivas) y una dimensión situacional (contexto ambiental).

Marsellach (1998) clasifica a los componentes de las habilidades sociales en componentes no verbales y verbales.

Por su parte, Valles y Valles en 1996, clasifican los componentes de las habilidades sociales en tres rubros, que abarcan el aspecto conductual, cognitivo y fisiológico. Dentro de los que se encuentran los componentes no verbales (la mirada, sonrisa, gestos, expresión facial, postura corporal, etc.), los componentes paralinguísticos (la voz volumen, claridad, timbre, fluidez, velocidad, etc.) y los componentes verbales (el habla, los saludos, iniciar, mantener y terminar una conversación, aceptar las críticas justas y rechazar las injustas, pedir disculpas, hacer preguntas, defender los propios derechos, etc.).

En cuanto a los componentes cognitivos, los autores hacen referencia a las habilidades de percepción social (familiaridad, distancia, etc.), variables propiamente cognitivas (solución de conflictos, que básicamente se refiere a identificar conflictos interpersonales, anticipar consecuencias, etc.) y autocontrol. Finalmente dentro de los componentes fisiológicos y afectivos se encuentran las manifestaciones psicofisiológicas (presión sanguínea, respuesta cardíaca, relajación, respiración, etc.) y componentes afectivo emocionales (expresión de emociones, habilidades de relajación, etc.).

Una vez revisadas las diferentes definiciones de habilidades sociales, así como los componentes de éstas, a continuación se cita la definición hecha por Monjas (1995), en donde el término “habilidades sociales” cambia por el de “habilidades de interacción social”.

Monjas (1995), “las habilidades de interacción social en la infancia son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”.

Por último, es importante mencionar que para la psicología social éstas habilidades son conductas aprendidas, más o menos identificables, como capacidades concretas y en ellas influyen variables ambientales, lo que implica que tienen una dimensión cultural, una dimensión personal, variables cognitivas, una dimensión situacional, y un contexto ambiental. Por lo general, se reconoce que hay déficits interpersonales que se manifiestan personalmente.

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

A continuación se enumeran las características más sobresalientes de las habilidades de interacción social, citadas por Monjas (1999):

- a) Son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial en este proceso, es el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. Ningún niño nace sabiendo relacionarse adecuadamente con otros. A lo largo del proceso de socialización “natural” en la familia, la escuela y la comunidad, se van aprendiendo habilidades y conductas que permitan al niño/a interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.
- b) Contienen componentes motores y manifiestos (por ejemplo conducta verbal), emocionales y afectivos (por ejemplo ansiedad o alegría) y cognitivos (por ejemplo percepción social, atribuciones, autolenguaje). De esta manera, las HIS son un conjunto de conductas que los niños/as hacen, sienten, dicen y piensan.
- c) Son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Una conducta interpersonal puede ser o no hábil en función de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivos, relación, intereses), así como de la situación en que tiene lugar (clase, parque, iglesia).

- d) Se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; son conductas que se dan siempre en relación a otra/s persona/s (iguales o adultos), lo que significa que están implicadas más de una persona. Por eso es importante tomar en cuenta a los otros ya que la conducta de relación interpersonal es interdependiente de la de los otros participantes. La interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más individuos. Para que se produzca una interacción es necesario: a) iniciación por una persona, y b) respuesta de la otra persona. Las conductas de la iniciación de la interacción son muy importantes ya que cuanto más hábiles y adecuadas sean, más probabilidades hay de que se produzcan una respuesta de la otra persona. También son muy importantes las respuestas a las iniciaciones de los otros.
- e) El tema de la maximización del refuerzo en el intercambio social es un componente constante en la conceptualización de la competencia social y las habilidades sociales.

De acuerdo a lo antes expuesto, considero a las Habilidades de Interacción Social (HIS) como herramientas necesarias para relacionarnos satisfactoriamente con otros/as. Estas herramientas se incorporan al repertorio de conductas a través de procesos de aprendizaje los cuales mencionaremos en el siguiente apartado.

3.4 APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

Las habilidades de interacción social se aprenden de la misma forma que otros tipos de conducta a través de los siguientes mecanismos:

a) Aprendizaje por experiencia directa.

Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Por ejemplo, si cuando un niño/a sonríe a su padre, éste le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio de conductas del niño/a. Si el padre ignora la conducta, ésta se extinguirá, si le castiga la conducta tenderá a extinguirse, y no solo esto, si no que además aparecerán respuestas de ansiedad condicionada que seguramente interferirán con el aprendizaje de otras nuevas conductas.

b) Aprendizaje por observación.

El niño/a aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos. La teoría cognitiva social del aprendizaje defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Los modelos a los que los niños/as se ven expuestos a lo largo del desarrollo son muy variados y entre ellos están hermanos/as, primos, vecinos, amigos, padres, profesorado y adultos en general. También son muy importantes y de notable impacto los modelos simbólicos, entre los que destacan los de la televisión.

c) *Aprendizaje verbal o instruccional.*

Según este mecanismo, el sujeto aprende a través de lo que se le dice, a través del lenguaje hablado por medio de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales. Es una forma no directa de aprendizaje.

d) *Aprendizaje por feedback interpersonal.*

El feedback o retroalimentación interpersonal consiste en la información por medio de la cual la persona con la que se interactúa, nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Si un niño/a está pegando a otro/a y su madre manifiesta enojo, seguramente el niño/a dejará de hacer esto. De esta manera, el feedback puede entenderse como reforzamiento social (o su ausencia) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción. Ocurre que en la mayoría de las interacciones cotidianas no se recibe un feedback explícito sino impreciso, aunque entre niños/as parece que sí es más directo y específico.

Si bien las habilidades sociales se adquieren, como decíamos, por modelado, observación vicaria, por feedback interpersonal, por aprendizaje verbal o instruccional, y por la experiencia directa (Bandura, Monjas, 1998), en la experiencia cotidiana nos encontramos con una amplia variedad de sujetos que no saben, o no pueden ejercitar estas habilidades en los momentos en que estas son requeridas. Para comprender este hecho, se han diseñado algunos modelos explicativos de inhabilidad: el Modelo de déficit y el Modelo de interferencia (Gresham, 1998), que se estudiarán en el siguiente apartado.

3.5 HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LA INFANCIA

Refiriéndonos concretamente a la población infantil, y recordando que las teorías psicoanalíticas solo enfatizaban en la infancia la importancia de las relaciones adulto-niño/a (principalmente la relación madre – hijo/a), ahora se complementa con la importancia de las relaciones entre iguales.

De acuerdo a lo anterior, las últimas décadas han constituido un periodo extremadamente fértil y creativo en el que se han sentado las bases sobre las relaciones interpersonales, sobre las cuales distintos profesionales del campo educativo, clínico, pediátrico y de la salud en general, han afirmado que la habilidad de interactuar adecuadamente con iguales y con adultos, es un aspecto muy importante en el desarrollo infantil (Monjas, 1999).

De esta manera, la importancia y relevancia de las habilidades de interacción sociales en la infancia viene avalada por los resultados de estudios e investigaciones en los que se constata que existen sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta (Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985).

Estudios tanto longitudinales como retrospectivos demuestran que los problemas tempranos en la relación con los iguales están relacionados con problemas de ajustes posteriores (Monjas, 1995). Así mismo se constata que los problemas interpersonales son una característica presente en diversos trastornos emocionales y conductuales, además gran parte (por no decir la totalidad) de los problemas psicológicos y categorías diagnósticas psiquiátricas en la infancia, adolescencia y la vida adulta cursan y/o incluyen como síntomas característicos las dificultades en la relación interpersonal.

Es así, como la competencia social tiene por tanto una importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro del niño/a. La adecuada competencia social en la infancia está asociada con logros escolares, ajuste personal y social tanto en la infancia como en la vida adulta (Cartledge y Milburn, 1983; La Greca y Santogrossi, 1980; Michelson, Sugai, Word y Kazdin, 1987).

Por el contrario, la competencia interpersonal pobre tiene consecuencias negativas para las personas a corto y largo plazo (Asher y Renshaw, 1981; Beck y Forehand, 1984; Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985; Michelson et al 1987).

La importancia de las relaciones entre iguales queda sobradamente demostrada al constatar el rol y las funciones que tienen en el desarrollo de la competencia social y personal. Cabe mencionar que se utiliza el termino “relaciones entre iguales” (del inglés peers), para referirse a las interacciones que se llevan a cabo entre niños y niñas.

Las principales funciones que cumple la relación entre iguales son:

a) Conocimiento de sí mismo y de los demás.

En las interacciones con los iguales el niño aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. El niño y la niña llegan a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y al compararse con ellos; juzgan su capacidad al comparar sus resultados con los que obtienen los demás compañeros y en definitiva se forma su autoconcepto. Proporcionan además, oportunidades de aprender muchas cosas de los demás, este contexto es crucial tanto para la individualización como para la socialización.

b) Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás.

Entre ellos:

- Reciprocidad. En las relaciones entre iguales se aprecia una gran reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe.
- Empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas. Es la habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro; es la habilidad para ponerse en el lugar de otro.
- Intercambio en el control de la relación; unas veces dirijo yo y otras el otro niño/a. Se aprende a dirigir a otros, pero también a seguir las directrices de otros.
- Colaboración y cooperación, lo que supone trabajar junto a otro/s, facilitando la tarea común y haciendo que resulte agradable para ambos.
- Estrategias sociales de negociación y de acuerdos.

c) Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de otros.

Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas. Los compañeros/as representan un contexto intermedio entre las interacciones sociales externas adulto – niño/a y el lenguaje interno individual de éste último.

d) Apoyo emocional y fuente de disfrute.

En la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, entre otras cosas que hacen que el niño/a tenga sentimientos de bienestar. Las relaciones entre iguales se caracterizan por ser mutuamente satisfactorias.

e) Otros aspectos importantes.

Otros aspectos importantes en la relación entre iguales son el aprendizaje del rol sexual, el desarrollo moral, así como el aprendizaje de valores.

En suma, se puede afirmar que la competencia social y las relaciones con los iguales son temas relevantes para la infancia, debido a que contribuyen en gran parte al autoconcepto que los menores van formando sobre sí mismos, de tal manera que si los niños/as no se relacionan satisfactoriamente con iguales y/o adultos las consecuencias generadas constituirán inadaptación al entorno social, la cual en muchas ocasiones suele manifestarse con conductas indebidas e incluso ilícitas.

3.6 CONSECUENCIAS ANTE LA CARENCIA DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

Las dificultades o limitaciones que una persona puede tener en cuanto a sus habilidades sociales pueden deberse a varios factores. Desde la psicología, dos son los modelos que pretenden explicar los déficits en las habilidades interpersonales.

- 1) Modelo centrado en el sujeto, a partir de la premisa “las dificultades son propias del sujeto”, éstas pueden ser explicadas, a su vez, por dos hipótesis:
 - Modelo de déficit: no se poseen las habilidades sociales apropiadas, éstas nunca se han aprendido.
 - Modelo de interferencia: se tienen las habilidades sociales pero existen factores que interfieren o limitan su puesta en práctica (ansiedad, bajas expectativas, etc.).

- 2) Modelo centrado en el ambiente, aquí las habilidades sociales dependen de los estímulos y refuerzos ambientales, sobre todo, sociales. Así, en este modelo, es importante analizar la calidad de las relaciones interpersonales con los compañeros/as, los profesores/as, el ambiente educativo, la familia y la comunidad.

La falta de habilidades para relacionarse de manera satisfactoria con otros da por resultado la incompetencia social, la cual se relaciona con:

- a) baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales.
- b) problemas escolares: bajos niveles de rendimiento, fracaso, ausentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar.
- c) problemas personales: baja autoestima.
- d) desajustes psicológicos: depresión, indefensión.
- e) inadaptación juvenil.
- f) problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta.

De acuerdo a lo anterior, algunos indicadores que nos ayudan a reconocer a un niño/a con déficit de habilidades de interacción social serían los siguientes:

- No se acerca a otros de forma positiva.
- Tiene problemas de relación con el profesorado y/o los padres u otros adultos.
- No expresa sus deseos y preferencias de forma clara.
- No sabe hacer valer sus derechos.
- Es fácilmente intimidado por niños/as violentos o agresivos.
- Expresa sus frustraciones discutiendo o agrediendo a otros.
- Se muestra excesivamente tímido/a o inhibido/a.
- No participa en los juegos, le es difícil acceder a los grupos.

- Tiene dificultades para tomar o respetar los turnos.
- No muestra interés por otros, ni intercambia información apropiadamente.
- No sabe negociar.
- Trata de llamar la atención de forma poco apropiada.
- Usualmente es abandonado, rechazado o ignorado.

De acuerdo con Monjas (1999), existe pues un alto grado de consenso que sustenta la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia, contribuyen significativamente al desarrollo del adecuado funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos.

Afortunadamente, las habilidades de interacción social se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información) y por tanto pueden adquirirse y mejorarse a través de un entrenamiento adecuado. Así, los niños pueden aprender cómo relacionarse con los padres, profesores y amigos; aprender cuestiones tan importantes como saber "decir no" y resolver conflictos, sentando bases sólidas para el desarrollo de su autoestima.

3.7 ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

Las Habilidades de Interacción Social (HIS) han sido tratadas por numerosos autores en diferentes escuelas, uno de los máximos exponentes es Solter, reconocido como padre de la terapia de conducta, quién en 1949 introdujo el término basado en la necesidad de aumentar la expresividad de los individuos, algunas de las sugerencias son utilizadas en la actualidad. Desde esa fecha a la actualidad han surgido diversos criterios que distan más o menos del primero, sin embargo se mantiene la esencia donde se encuentran exponentes como Wolpe (1958), Alberti & Emmens (1978), Linehan (1984), Phillips (1985), Curran (1985), Argyle & Kedon (1987) y finalmente Caballo quién en 1987, emite un criterio con el cual la mayor parte de los investigadores trabajan en la actualidad el tema. Los trabajos se basan en la realización de un Entrenamiento en Habilidades de Interacción Social (EHIS), el cual consiste en un conjunto de técnicas que ayudan a desarrollar habilidades sociales.

El Entrenamiento en Habilidades de Interacción Social (EHIS), dentro del campo de la competencia social, ha sido una de las áreas que más interés ha suscitado y que ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años, de forma que hoy en día prácticamente cualquier intervención psicológica conlleva algún componente de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal. El EHIS es una estrategia de entrenamiento y enseñanza en la que se emplean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas. Así pues, un niño/a que no sabe solucionar los conflictos interpersonales que se le plantean con sus iguales puede aprender a hacerlo si se le enseña directa y activamente.

Aunque el EHIS es una de las estrategias de terapia de conducta más versátiles, existen unas características que se presentan a continuación:

- a) El modelo de intervención del EHIS se ajusta en lo que en psicología actual se denomina Modelo de Competencia; concretamente en el modelo de intervención del EHIS ha tenido una notable influencia el Movimiento del Entrenamiento en Habilidades Psicológicas (*Psychological Skill Training Movement*) que apareció en América en los años setenta y que en su aplicación al entrenamiento en habilidades de interacción social se ha denominado “Aprendizaje Estructurado” (Structured Learning) (principalmente Goldstein, 1981; Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1976; Goldstein, Sprafkin y Gershaw y Klein, 1989; McGinnis, Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1984).

Estos modelos, contemplan al sujeto más en términos pedagógicos y educativos que como paciente que necesita terapia, enfatizan los aspectos positivos del funcionamiento, propugnan la implicación activa y directa del sujeto en la intervención, su objetivo es la enseñanza activa y deliberada de comportamientos adaptativos y deseables; utilizan técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje social (como el modelado o el ensayo conductual) y de la pedagogía moderna (como el aprendizaje instruccional).

- b) Éste entrenamiento se ajusta al enfoque cognitivo-conductual y del aprendizaje social de forma que se incluyen técnicas, se plantean objetivos de cambios, además de utilizar estrategias de evaluación tanto motoras como cognitivas y afectivas.

Según Caballo (1991) el proceso de éste entrenamiento, en su desarrollo completo, implicaría cuatro elementos que son:

- 1) entrenamiento en habilidades, donde enseñan conductas específicas que se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto,
 - 2) reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas,
 - 3) reestructuración cognitiva, donde se tratan de modificar aspectos cognitivos como las creencias o el auto lenguaje del sujeto, y
 - 4) solución de problemas.
- c) El EHIS se focaliza en la conducta adaptativa y prosocial de los sujetos. En los primeros intentos de intervención sobre el comportamiento interpersonal, se evidenciaba interés por la eliminación de comportamientos inadecuados. Esto ha evolucionado hasta la concepción actual en la que se pretende construir nuevas competencias conductuales en los sujetos, es decir, se enseñan conductas para el repertorio adaptativo del sujeto.
- d) El EHIS es una estrategia de intervención sumamente versátil en las técnicas, los objetivos que se persiguen, el grado de estructura o los sujetos sobre los que pueden incidir, por lo que pueden adaptarse y flexibilizarse para intervenir en diversos campos, con muy variados sujetos y problemas. La aplicación actual del entrenamiento en habilidades sociales se extiende a muy diversos campos (clínico, educativo, empresarial) con muy diversos sujetos (niños/as, adultos, ancianos) con distinto grado de problemática y como estrategia tanto terapéutica como preventiva.

Refiriéndonos concretamente a la población infantil, el Entrenamiento en Habilidades de Interacción Social (EHIS) en los últimos años ha incrementado sensiblemente su campo de aplicación desde las intervenciones iniciales y puntuales, con sujetos con graves problemas con el objetivo de eliminar conductas desadaptativas, hasta las intervenciones actuales con niños/as “sin problemas” con un objetivo de prevención primaria.

Actualmente el EHIS se aplica solo o en unión de otras técnicas terapéuticas a un gran número de problemas de conducta de la infancia. Las principales aplicaciones son las siguientes: niños/as con problemas de aceptación social (rechazados por sus compañeros), niños/as con excesos conductuales (por ejemplo, conductas agresivas o hiperactivas), tímidos, retraídos y socialmente aislados, alumnos con necesidades educativas especiales y deficientes mentales, problemas psiquiátricos infantiles y adolescentes con problemas. Es preciso resaltar que las intervenciones existentes se han centrado más en los niños/as rechazados que suelen ser agresivos y disruptivos que en los tímidos o introvertidos (Kendall y Morison, 1984).

En el entrenamiento de estas habilidades, se aprecia una tendencia a fijarse en comportamientos simples y moleculares directamente observables por ejemplo, contacto ocular, sonrisa.

Así mismo, se utilizan una gran cantidad de técnicas y procedimientos de intervención como lo son el modelado, role-playing o práctica, instrucciones reforzamiento, feedback o retroalimentación, tareas en casa, solución de problemas, autoinstrucciones.

En los últimos tiempos se incluyen muchas técnicas que proceden de otras orientaciones y que no son típicamente conductuales pero que se adaptan a la terapia conductual (relajación, psicomotricidad, técnicas psicodramáticas, etc.). Parece ser que gran parte del EHIS con niños/as se ha hecho siguiendo un formato de entrenamiento individual o en grupo muy reducido; el entrenamiento se ha realizado en escenarios artificiales, generalmente clínicos por personal especializado y con modalidades de intervención intensas y de corta duración.

Finalmente hablaremos de la efectividad del EHIS; al respecto, cabe mencionar que este entrenamiento es efectivo en la enseñanza de diversas habilidades de interacción social con sujetos de distintas edades y problemáticas, como por ejemplo niños/as con déficits de competencia social, alumnos con necesidades educativas especiales, con trastornos emocionales, con aislamiento social, con alteraciones comportamentales (Beck y Forehand, 1984; Gresham, 1985; Gresham y Lemanek , 1983; Schloss, Schloss, Word y Kiehl, 1986; Van Hasselt et al., 1979 entre otros). Estos resultados son alentadores y favorables hacen que en la actualidad se planteen muchas intervenciones para enseñar adecuada competencia interpersonal a los niños/as en edad escolar.

En un entrenamiento de habilidades sociales realizado por Martínez Negreira & Sanz Martínez (2001) en la ciudad de Santiago de Cuba a un grupo de jóvenes, se pudo apreciar que existían elementos que entorpecían o facilitaban el desarrollo de habilidades tan necesarias para un exitoso desempeño en la sociedad actual, donde las exigencias de hoy son superiores a las de ayer e inferiores a las de mañana.

Ese trabajo pretendía valorar elementos que actúan como determinantes del desarrollo exitoso o no de habilidades sociales (autoestima, asertividad, proceso de socialización).

3.8 PROGRAMAS DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN AMBIENTES EDUCATIVOS

A continuación se mencionan algunos programas que se han diseñado en torno al aprendizaje de habilidades de interacción social.

a) *El Aprendizaje Estructurado de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989).*

Ofrece una gama de 50 habilidades divididas en seis grupos, dirigidas a población adolescente con problemas de agresividad, retraimiento, inmadurez.

b) *Programa “Aprendiendo a Comunicarme con Eficacia” (P.R.E.CI.) de García y Magaz (1992).*

Es un entrenamiento en habilidades de comunicación asertiva, dirigido a padres y adolescentes para ayudar a éstos a desenvolverse con mayor eficacia en sus relaciones. También se facilitan contenidos a padres, para que comprendan las características de la adolescencia y sus riesgos.

c) *El programa “Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos” de García y Magaz (1992).*

Es un material que forma parte del Programa de Entrenamiento en Competencia Social (P.R.E.CI.SO.), dirigido a adolescentes de 12 años en adelante. Ejemplificando a través de los ratones y dragones se presentan las modalidades de respuesta pasiva y agresiva.

d) *Programa de “Refuerzo de las Habilidades Sociales” de Vallés (1994).*

Incluye la autoestima y la resolución de problemas. Está integrado por contenidos actitudinales que potencian la comunicación en las distintas etapas educativas, un aumento de la valoración de sí mismo como personas y entrenamiento de solución de problemas de interacción social.

El programa desarrolla las siguientes capacidades:

- Autoconocimiento, identidad personal, autoconcepto.
- Identificación de estados de ánimo en uno mismo y en el otro. Expresarlo adecuadamente.
- Diálogo y participación en conversaciones y situaciones de interacción entre iguales: saber escuchar.
- Hacer uso de los gestos como elementos no verbales de la comunicación.
- Trabajar en equipo compartiendo las cosas y responsabilidades, aprendiendo a comunicarse, a cooperar, a hacer solidario y a respetar las reglas de grupo.
- Solucionar eficazmente los problemas de relación social que surgen entre los niños/as.
- Reforzar socialmente a los demás mediante el elogio de las conductas positivas.
- Comunicar a los demás los propios deseos y peticiones con cortesía y amabilidad.
- Distinguir entre críticas justas e injustas. Admitirlas en su caso y expresar asertivamente los desacuerdos.
- Manejar aquellos pensamientos negativos que deterioran la autoestima y competencia social, cambiándolos por otros más eficaces.
- Iniciarse en el conocimiento de la relajación muscular a través de sencillos ejercicios de respiración y de control muscular segmentario del cuerpo.

e) *Programa de habilidades sociales infantiles de Michelson y colaboradores (1987).*

Incluye instrumentos de evaluación. A través de los “módulos de enseñanza”, se centran en algunas habilidades como: Hacer cumplidos, quejas, decir no, pedir favores, defender los propios derechos, conversaciones, empatía, habilidades no verbales, con el sexo opuesto, tomar decisiones, interacciones dentro del grupo, así como afrontar conflictos.

f) Programa de desarrollo de las habilidades sociales de niños de 3 a 6 años de Álvarez y colaboradores (1990).

Es una guía práctica para profesores y padres, con la finalidad de entrenar: habilidades de interacción social y habilidades de autonomía.

g) Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), Monjas (1993).

Conlleva una aplicación grupal en niños/as de edad escolar, a través de personas significativas del entorno social del niño (padres, profesores y compañeros), tanto en casa como en la escuela. En este programa se ensaya una clasificación de habilidades sociales de acuerdo a diferentes áreas que se enumeran a continuación:

Habilidades básicas de interacción social.

- Sonreír y reír.
- Saludar.
- Presentaciones.
- Favores
- Cortesía y amabilidad.

Habilidades conversacionales.

- Iniciar conversaciones.
- Mantener conversaciones.
- Terminar conversaciones.
- Unirse a conversaciones.
- Conversaciones de grupo.

Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones.

- Expresión de autoafirmaciones positivas.
- Expresar emociones.
- Recibir emociones.
- Defender los propios derechos.
- Defender las opiniones.

Habilidades para afrontar y resolver problemas (cognitivos e interpersonales).

- Identificar problemas.
- Buscar soluciones.
- Anticipar consecuencias.
- Elegir una solución.
- Probar la solución.

Habilidades para relacionarse con adultos.

- Cortesía con el adulto.
- Refuerzo al adulto.
- Conversar con el adulto.
- Solucionar problemas con adultos.
- Peticiones del adulto.

h) *Programa para la educación de la competencia social en el aula de Moraleda (1999.)*

En él, se desarrollan materiales para educadores que se pueden utilizar en la tutoría. Esta dirigido a adolescentes.

i) Programa “Convivir es vivir” del M.E.C. (1999).

Tiene como objetivo reducir el grado de conflictividad que se da en las escuelas y a la vez su prevención a través de la enseñanza de la resolución de conflictos, la toma de decisiones y estrategias asertivas. Implica a profesores y otras instituciones educativa-sociales. Es un programa experimental.

j) Otros programas

- Manual de resolución No – Violenta de Conflictos “Si jugamos aprendemos a no violentarnos”. Elaborado por ADIVAC, México, D.F.
- Programa “Cultivemos la paz en familia”. Elaborado por floricultores. Santa Fé de Bogotá, 2000.
- Carpeta didáctica “Contra la violencia, eduquemos para la paz”. Elaborada por el programa de educación y genero del grupo de educación popular con mujeres, A.C. México 2003.

IV APRENDIZAJE

4.1 DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE

Existe una cierta variedad de definiciones en torno al concepto de aprendizaje, pero buscando un punto intermedio se define, en general, como una modificación en el comportamiento resultado de la experiencia.

Algunas otras definiciones ilustran distintas concepciones del término aprendizaje, tanto desde el punto de vista teórico como práctico (biológico):

John Dewey defendió que el aprendizaje se realiza sobre todo a través de la práctica. Sus teorías están muy presentes en la configuración de los sistemas educativos occidentales, pues en ellos ha probado la idea de que los niños aprenden gracias a que hacen algo, lo que supone dejar en un segundo plano pedagógico la transmisión de conocimientos. En 1910 probó que utilizando experiencias concretas, el alumno daba respuestas activas y lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas.

"Consideramos que aprendizaje es cualquier cambio sistemático de la conducta, sea o no adaptativo, conveniente para ciertos propósitos, o que esté de acuerdo con algún otro criterio semejante" (Bush y Mosteller, 1955).

"El aprendizaje es una modificación en incremento de la conducta más o menos permanente, que es resultado de la actividad, del entrenamiento especial o de la observación" (Munn, 1955).

"Podemos definir el aprendizaje diciendo que es el proceso que se manifiesta en cambios adaptativos de la conducta individual a resultado de la experiencia" (Thorpe, 1956).

Bugelski, (1956), "Aprendizaje es el proceso de formación de circuitos nerviosos relativamente permanentes a través de la actividad simultánea de los elementos del circuito que va a establecerse; tal actividad se refiere a un cambio en la naturaleza de las estructuras de la célula, a través del crecimiento, de tal manera que se facilite la activación del circuito entero cuando un elemento componente es excitado o activado".

Kimble (1961), sostiene que "El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la potencialidad del comportamiento como resultado de la práctica reforzada".

Piaget (1970), consideraba que el aprendizaje comprendía el desarrollo intelectual del ser humano. Sus estudios prácticos los realizó con niños en los que observaba como iban desarrollando etapas y como adquirirían diversas habilidades mentales.

Howe (1980) "el aprendizaje es un dispositivo biológico que funciona para proteger al ser humano y para extender sus capacidades". Dentro de este contexto, el aprendizaje no es independiente ni esta separado por completo de otras capacidades, en particular memoria y percepción. De acuerdo con este autor, el aprendizaje es acumulativo, es decir, lo que se aprende en cualquier momento recibe la influencia de aprendizajes previos, de modo que los procesos de desarrollo y aprendizaje se encuentran entrelazados de manera cercana".

De acuerdo a las definiciones anteriores, se resaltan algunas diferencias notorias. Por una parte, la maduración es un proceso cuya ocurrencia es resultado de la información genética y sobre el cual el individuo conscientemente no tiene ninguna influencia (salvo que biológicamente se produzca algún tipo de alteración), a diferencia del desarrollo que se encuentra estrechamente ligado con patrones cognitivos, medioambientales y sociales del individuo.

De ahí que el desarrollo sea un proceso diferenciado y dependiente de una suma de variables más complejas, a diferencia de la maduración que es un tanto más predecible.

De lo anterior se desprende una relación existente entre el aprendizaje y el desarrollo: Los patrones de crecimiento y cambio cognitivo pueden ser aprendidos de acuerdo a la presencia de un conjunto de influencias: la moral, las costumbres, la alimentación, el sistema educativo, las condiciones medioambientales (disponibilidad de recursos, adaptación al medio, relaciones con el medio, etc.), las relaciones económicas, etc.; esto, como un todo, configura un marco de referencia para el proceso de desarrollo de un individuo.

Cabe mencionar, que el aprendizaje es un constructo hipotético, es decir, no puede observarse de manera directa sino que sólo es posible inferirlo a partir de la conducta observable; por tanto el aprendizaje implica un cambio constante en el desempeño conductual de una persona.

Por estas razones, en general, los psicólogos definen el aprendizaje como:

- a) "...un cambio relativamente permanente en la conducta debido a la experiencia pasada" (Coon, 1983)
- b) "...el proceso mediante el cual ocurren cambios relativamente permanentes en el potencial conductual como resultado de la experiencia... siendo un mecanismo mediante el cual los organismos pueden adaptarse a un ambiente cambiante y difícil de predecir" (Anderson, 1995)

De acuerdo a lo anterior, en el campo psicológico se está de acuerdo en que el aprendizaje es:

- a) relativamente permanente, y
- b) se debe a la experiencia pasada.

Existe mucho menor acuerdo en cuanto a lo que cambia cuando tiene lugar el aprendizaje y qué tipo de experiencias pasadas se encuentran implicadas. Es decir, ¿cómo ocurren los cambios y qué mecanismos están involucrados?

Para cubrir estas interrogantes, en el siguiente apartado se analizarán las diferentes teorías sobre el aprendizaje.

4.2 TEORIAS ENTORNO AL APRENDIZAJE

En el campo del aprendizaje existen diferentes posturas teóricas, las cuales analizaremos a continuación:

Postura Conductista. (Enfoque Mecanicista).

Los aspectos centrales de esta teoría se relacionan directamente con los conceptos de Estímulo (E) y Respuesta (R) y la correspondencia que existe entre estos. La conducta se explica como el trámite entre los estímulos que inciden sobre un organismo y las respuestas subsiguientes. El aprendizaje, resulta ser la modificación más o menos duradera de la relación entre estímulo y respuesta. Una respuesta puede ser cualquier ítem de conducta, mientras que un estímulo puede ser cualquier sensación. Los teóricos mecanicistas suponen típicamente que todas las respuestas son producidas por estímulos. Estas conexiones son nombradas de distinta forma: hábitos, nexos de estímulo–respuesta y respuestas condicionadas. No obstante, siempre existe una concentración sobre las respuestas que ocurren, sobre los estímulos que las producen y sobre las maneras en que la experiencia cambia estas relaciones entre estímulos y respuestas.

Este enfoque pertenece a la tradición conductual de Watson, Pavlov, en el llamado condicionamiento clásico, y Thorndike, Skinner (1938), en el condicionamiento operante.

Enfoque Cognitivo.

Como ya se ha dicho, las experiencias de los teóricos del modelo mecanicista se centran en situaciones donde la identificación de estímulos y respuestas no crea dificultades.

El enfoque cognitivo, por el contrario, va más allá y ha subrayado el aprendizaje y la conducta en circunstancias más complejas, centrando su atención en aspectos "intuitivos" de la conducta, en el sentido de que la conducta hace su aparición de forma relativamente súbita, sin manifestarse un fortalecimiento gradual del enlace E-R (o una conducta dirigida hacia un fin predecible e intencionado). Los teóricos cognitivos hablan más del aprendizaje de situación que del aprendizaje de respuestas, más del desarrollo de cogniciones que de los vínculos E-R.

Las teorías cognitivas prestan especial atención a las situaciones del aprendizaje en las que se produce lo que comúnmente se denomina "conocimiento"; también subrayan los aspectos finalistas e intencionados de la conducta, aunque no aportan un modelo concreto de cómo trabaja el conocimiento o la intención.

Uno de los autores sobresalientes dentro del aprendizaje cognoscitivista fue Edward Tolman, aunque trabajaba en la tradición conductista en los decenios de 1920, 1930 y 1940, hoy en día sería considerado un psicólogo cognoscitivista ya que explicó el aprendizaje de las ratas en términos de los procesos cognoscitivos inferidos, en particular los mapas mentales (Tolman y Honzik, 1930). Después de haber establecido el papel del reforzamiento, Tolman deseaba saber con exactitud qué es lo que se aprende (sin requerir del reforzamiento). La teoría de Tolman (1948) acerca del aprendizaje de lugar (o aprendizaje de señales) sostiene que las ratas aprenden algo acerca de "qué conduce a qué" en un laberinto, es decir, aprenden expectativas de qué parte del laberinto seguirá, estas expectativas fueron llamadas mapas cognoscitivos, las cuales representan un tipo primitivo de mapa perceptual del laberinto.

Teoría del Aprendizaje Social (TAS)

Una de las principales alternativas al condicionamiento (como intento por comprender el aprendizaje) proviene de la teoría del aprendizaje social (TAS).

La TAS se origino en Estados Unidos de América en los decenios de 1940 y 1950 con el propósito de reinterpretar ciertos aspectos de la teoría psicoanalítica de Freud en términos de la teoría del condicionamiento (o teoría ortodoxa del aprendizaje) (Dollard y millar, 1950). Esto se llevó a cabo en los decenios de 1960 y 1970, de modo notable por parte de Albert Bandura.

Los teóricos del aprendizaje social han enfatizado un tipo de aprendizaje que es distinto del condicionamiento, se trata del aprendizaje por observación, es decir a través del aprendizaje que se logra a través de la observación de la conducta de otra persona.

Según Bandura, se consideran cuatro pasos en el aprendizaje observacional:

1. Prestar atención y percibir las características relevantes del comportamiento de otro individuo.
2. Memorizar el comportamiento observado.
3. Repetir la acción observada.
4. Estar motivado para aprender y ejecutar el comportamiento

Este tipo de aprendizaje tiene lugar sin ningún reforzamiento (Bandura, 1965); la sola exposición al modelo es suficiente para que ocurra el aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que el aprendizaje se revele en la conducta (es decir, imitación) depende, entre otras cosas, de las consecuencias de la conducta, tanto para el modelo como para el aprendiz (Bandura y colaboradores, 1963).

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que los enfoques cognitivos sociales se distinguen por hacer énfasis en la reciprocidad que existe entre los individuos y su ambiente. Asumen una correspondencia bidireccional, en la que el medio influye en el comportamiento del individuo y ese mismo individuo, a través de su conducta, "retroalimenta" y modifica su ambiente, afectando el comportamiento en una red de reciprocidad.

Teoría del desarrollo de Vygotsky.

En este apartado, es importante analizar la teoría del desarrollo de Vygotsky la cual representa una de las contribuciones más importantes dentro del aprendizaje.

Para Vygotsky, "el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje". Para este autor, el aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son antes sociales que individuales.

De esta manera, observamos que los niños/as son exploradores curiosos que participan de manera activa del aprendizaje y descubrimiento de nuevos principios. Sin embargo Vygotsky otorga menor importancia al descubrimiento autoiniciado debido a que hacía hincapié en la relevancia de las contribuciones sociales al crecimiento cognoscitivo.

Muchos de los "descubrimientos" importantes que realizan los niños ocurren dentro del contexto de diálogos cooperativos, o colaborativos, entre un tutor experimentado, que modela la actividad y transmite instrucciones verbales, y un discípulo novato que primero trata de entender la instrucción del autor y con el tiempo internaliza esta información usándola para regular su propio desempeño.

La interacción entre sujetos, da lugar al llamado “aprendizaje guiado” en el que las cogniciones de los niños/as son moldeadas cuando participan, junto con los adultos u otros individuos más expertos en tareas cotidianas relevantes desde el punto de vista cultural

Respecto a la función del lenguaje, Vygotsky destacó su función en el desarrollo cognitivo, ya que consideraba que bajo la forma de habla privada (hablarse a uno mismo) el lenguaje orienta el desarrollo cognoscitivo.

El habla interior no sólo resulta importante en la edad escolar sino que de hecho el niño/a en edad preescolar dedica horas enteras al lenguaje consigo mismo.

Otra de las funciones que cumple el lenguaje en el desarrollo cognoscitivo, ocurre a partir de las conversaciones e intercambios que el niño/a sostiene con miembros más conocedores de la cultura, adultos o compañeros más capaces.

Para concluir la revisión de las aportaciones de Vygotsky, mencionaremos algunas aplicaciones concretas en la educación (Ver Baquero, 1997 "Vygotsky y el aprendizaje escolar").

- Puesto que el conocimiento se construye socialmente, es conveniente que los planes y programas de estudio estén diseñados de tal manera que incluyan en forma sistemática la interacción social, no sólo entre alumnos y profesor, sino entre alumnos y comunidad.
- Si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de estas e incluir actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas.
- Si el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas.

Interacción entre iguales en contextos educativos.

Finalmente, mencionaremos una de las formas en las que tiene lugar el aprendizaje en contextos educativos. Nos referimos a la relación entre iguales, la cual puede darse de acuerdo a las siguientes modalidades:

- Relaciones de tutoría: Lo esencial de estas relaciones es que un niño/a, que puede considerarse experto, instruye a otro que puede ser considerado un novato. Uno de ellos posee, por tanto, mayor nivel de conocimiento y competencia que el otro: relación desigual. En suma, la tutoría se caracteriza por relaciones de no-igualdad y por presentar una mutualidad variable en función de las habilidades interpersonales del tutor y del tutorizado.
- Aprendizaje cooperativo: Este entorno se caracteriza porque el grupo es heterogéneo en habilidad y los niños pueden asumir diferentes papeles. En raras ocasiones se observa una función de tutoría ya que el grado de igualdad es elevado. En general, el grado de mutualidad es bajo, pero varía en función de si el grupo divide o no la responsabilidad para lograr la meta final; y de la existencia o carencia de competición entre grupos.
- Colaboración entre iguales: en este caso, existe un mayor grado de igualdad. Todos los niños comienzan con el mismo nivel de competencia y trabajan conjuntamente en el mismo problema sin realizar una división de tareas. Las relaciones que se establecen son, en general, simétricas y se caracterizan por una alta igualdad.

Cada una de las perspectivas anteriores, fomenta un determinado tipo de crecimiento tanto cognitivo como social. Así, la tutoría puede fomentar el dominio de habilidades ya adquiridas sin perfeccionar.

Sin embargo, la colaboración puede originar la generación y descubrimiento de nuevas habilidades. Por último, el aprendizaje cooperativo puede tener características tanto de la tutoría como de la colaboración.

Ahora bien, cuando ha tenido lugar el aprendizaje es importante mantenerlo, a continuación se señalan algunas estrategias para tal efecto:

- Procedimientos facilitadores: Proporcionan un "andamiaje" para ayudar a los estudiantes a aprender habilidades implícitas. Por ejemplo, un maestro puede animar a sus estudiantes a usar "palabras señales", como quién, qué, dónde, cuándo, porqué y cómo para generar preguntas después de leer un pasaje.
- Uso de modelos facilitadores: En el ejemplo anterior, el maestro puede modelar la generación de preguntas sobre la lectura.
- Pensar en voz alta: El maestro experto modela los procesos de pensamiento, mostrando a sus alumnos las revisiones y elecciones que hace el estudiante al usar procedimiento facilitadores para resolver problemas.
- Anticipar las áreas difíciles: Por ejemplo durante el modelamiento y la fase de presentaciones de la instrucción, el maestro anticipa y analiza los errores del estudiante.
- Proporcionar apoyo o tarjetas con señales: Los procedimientos facilitadores se escriben sobre "tarjetas de apoyo" que los estudiantes conservan como referencia durante el trabajo. Al ir adquiriendo práctica, las tarjetas se van haciendo innecesarias.
- Ofrecer ejemplos resueltos a medias: Dar a los estudiantes ejemplos de problemas resueltos a medias y hacerlos resolver el resto puede ser una forma eficaz de enseñarles a resolver los problemas por sí mismos.

- Regular la dificultad: las tareas que contienen habilidades implícitas se presentan comenzando con problemas más sencillos para luego incrementar la dificultad.
- Enseñanza recíproca: Hacer que el maestro y sus alumnos alternen el papel de maestro. El profesor brinda apoyo a los estudiantes conforme aprenden a conducir las discusiones y a plantear sus propias preguntas.
- Proporcionar lista de verificación: Es posible enseñar a los alumnos/as procedimientos de autoverificación para ayudarlos a regular la calidad de sus respuestas.

4.3 ENFOQUES ACTUALES

Algunos especialistas, liderados por Jaques Delors, elaboraron en el último informe de la UNESCO, los cuatro pilares de la educación del tercer milenio, que son:

- aprender a aprender.
- aprender a conocer.
- aprender a hacer.
- aprender a comprender al otro.

Con la invención del transistor en 1948 se ha desarrollado una revolución computacional que ha estimulado la explosión en el crecimiento del conocimiento y la acumulación de información. Por lo que es necesario y factible comenzar a informar de avanzados temas a los niños/as desde edades tempranas, porque además, ahora hay que transmitirles en el mismo tiempo mucha más información y conocimientos que antes.

Por supuesto, con el sistema de enseñanza que se emplea actualmente no se logra, ni con las teorías de aprendizaje que hasta hace un tiempo existían, llámese conductismo o cognitivismo, con sus escuelas y posiciones teóricas.

Ya se han estudiado y elaborado muchas teorías sobre el aprendizaje que por supuesto van orientadas a un aprendizaje apoyado por la computadora.

La consolidación de interfases gráficas y el fortalecimiento de los aditamentos de hardware de las nuevas herramientas informáticas, han ampliado la perspectiva del aprendizaje en un contexto saturado de información; las nuevas potencialidades de la computadora deben aprovecharse para presentar, representar y transformar la información, así como para inducir formas específicas de interacción y cooperación (a través del intercambio de datos y problemas vía red).

Estas concepciones conducen a un conjunto de nuevas teorías y conclusiones que no sólo se limitan a la computadora como herramienta esencial en el nuevo esquema de aprendizaje, sino que se amplían a instancias tales como los medios de comunicación (en especial la televisión) y los recursos educativos a distancia (internet, videoconferencia, etc.).

El nuevo aprendizaje por tanto, implica las siguientes variables:

- El aprendizaje es un proceso acumulativo que se basa en lo que los aprendices ya conocen y saben hacer, así como en la posibilidad que estos tienen de filtrar y seleccionar la información que consideren relevante en el medio para redimensionar su conjunto propio de habilidades.
- Es autorregulado indicando con esto que el aprendiz es consciente de su propia manera de "conocer" –el aprendizaje adquiere una dimensión metacognitiva– y en consecuencia, menos dependiente de esquemas e instrucciones "educativas" exógenas.

- Se dirige a alcanzar metas porque el aprendiz tiene una conciencia clara de los logros que busca y de la autodeterminación que requiere para alcanzarlos.
- Es un proceso que requiere colaboración, no es exclusivamente una actividad mental, sino que comprende la interacción con el medio ambiente social y natural.
- Es individualmente diferente y por tanto los estudiantes varían entre unos y otros. Esto plantea una interrogante al esquema tradicional de la escuela que desconoce las diferencias entre los alumnos y asume que todos tienen las mismas aptitudes, inclinaciones, contextos, concepciones, estilos cognitivos, etc. La omisión de esta circunstancia limita el alcance de los modelos educativos y desvirtúa el valor intrínseco de las "leyes del aprendizaje".

En resumen, las nuevas teorías en torno al aprendizaje intentan desligarse de lo operativo y determinístico, que ha sido la característica más relevante de las teorías hasta ahora desarrolladas. El entendimiento del aprendizaje como un proceso multivariable e individual plantea un nuevo desafío a la investigación; ya no sólo es cuestión de limitar el análisis a la identificación de las causas y los efectos, sino ampliar el concepto al estado emocional, físico, emotivo y sociocultural del individuo.

V RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

5.1 EL CONFLICTO, UNA REALIDAD INTRINSECA A LA VIDA

Conflicto es toda actividad en la que unos contienden con otros por la consecución de un/os objetivo/s. Implica desarmonía, incompatibilidad, pugna entre dos partes interdependientes. Es un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas. Puede originarse simplemente en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación, también por competencia o por escasez de recursos. Lo que significa que uno va con un objetivo que el otro, probablemente, está dispuesto a obstaculizar o a no facilitar. Jares añade “las personas o grupos en disputa están determinadas por la incompatibilidad, ya sea personal, o en los valores o intereses que sostienen. A veces, incluso con la intención de infligir daño (citado por Moore, 1994).

El conflicto está vinculado con el cambio, pero este cambio puede ser lento, perpetuo o provocar transformaciones profundas y sustanciales. Está culturalmente cargado de una connotación negativa, pero el tipo de vínculo que posea el grupo, sus motivaciones y su comunicación pueden darle a la resolución del conflicto una dimensión positiva, ya que es parte integral del sistema, es decir, no es exclusivo de grupos mal cohesionados o con vínculos patológicos, sino que es intrínseco a la vida de los grupos, sólo que será destructivo o constructivo dependiendo del tipo de relación y comunicación que posea cada grupo.

De esta manera, el conflicto tiene su origen en diferencias culturales, creencias, ideas, opiniones, costumbres, supuestos, experiencias, hábitos, percepciones, expectativas, conductas, pautas de comunicación. Es así, como el conflicto es considerado como uno de los motores del cambio social, es un fenómeno histórico propiamente humano, lleno de intensidad, valores, emociones, ideas, posturas y energía.

Hechos históricos como la independencia, la revolución mexicana, la oposición partidista, los gobiernos, la reivindicación de causas políticas y sociales, nos demuestran que los conflictos, al igual que las crisis, son momentos de desarrollo, de movimiento y transformación, por eso son necesarios dentro de todo grupo social, relación humana o civilización, ya que representan la confluencia de la diversidad humana, además de representar una oportunidad de síntesis y evolución (MRNVC, A.C, México. 2001).

Por esta razón el conflicto no puede ser evitado, sino que debe asumirse como parte fundamental del desarrollo histórico de la humanidad. Sin embargo, el problema contemporáneo no se centra tanto en los conflictos, sino en la manera en que los afrontamos. Es sabido que la cultura bélica representa un paradigma de afrontamiento de conflictos en donde impera la violencia. La labor hoy en día, es buscar formas creativas y alternativas de enfrentar conflictos sin que necesariamente haya ganadores y perdedores.

5.2 EL CONFLICTO EN EL AMBITO ESCOLAR

En el ámbito escolar, los conflictos se suelen resolver ejerciendo la autoridad, castigando. Tampoco es común que se indaguen las causas y motivaciones de una agresión, por lo tanto se “arreglan” los incidentes pero no se resuelven los conflictos, ya que sus causas últimas quedan sin revelar.

Los conflictos pueden responder a diferencias por:

- Problemas de relación: Emociones fuertes, distintas o falsas percepciones, estereotipos, escasa o falsa comunicación, así como conducta negativa repetitiva. Agresión, lucha, diferentes patrones de conducta, insultos desvalorización, etc.

- Problemas de información: Poca o deficiente información, diferentes puntos de vista, diferencias sobre lo prioritario y el procedimiento a seguir con respecto a dicha información.
- Intereses y necesidades incompatibles: Puede ser de recursos sustantivos, de contenido, o bien de procedimiento. Por tener, acceder, prestar tiempos/espacios/recursos/objetos. Aquí se sitúan los conflictos en torno a la definición del proyecto institucional, a la operacionalización y concreción del proyecto educativo, así como los ideológico-científicos.
- Por preferencias, valores o creencias: Criterios para evaluar conductas, percepciones morales, estilos de vida, ideología, religión, de valores cotidianos o últimos, sobre uno mismo o sobre los otros. Sobre las normas de convivencia, implica la forma de entender el mundo: verdadero/falso, justo/injusto. Se trata de sistemas de creencias (percibidos como) incompatibles. Incluye también los conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias e identidades.
- Conflictos estructurales: Cómo se estructura una situación, definiciones de roles, condicionamientos temporales, relaciones geográfico-físicas, poder o autoridad desigual o en competencia, control de los recursos, condicionamientos legales. Estructuras desiguales, opresivas; escases de recursos.

5.3 EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA

En capítulos anteriores, hemos hecho referencia que una de las maneras en la que suelen resolverse los conflictos es mediante el uso de la violencia en cualquiera de sus modalidades, es por esto que haremos una valoración de las definiciones que aportan diversos autores sobre esta temática.

Desde una perspectiva general pueden encontrarse en la literatura especializada diversas definiciones de la violencia. Así, por ejemplo:

Jorge Corsí(1994), expresa: "En sus múltiples manifestaciones, la violencia siempre es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica, política,...) e implica la existencia de un "arriba" y un "abajo", reales o simbólicos que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre – hijo, hombre – mujer, maestro – alumno, patrón – empleado, joven – viejo, etc. " .

Para Edelma Jaramillo (1998), la palabra violencia viene del latín violare, que significa infringir, quebrantar, abusar de otra persona por violación o astucia. Se define también como una fuerza o coacción sobre una persona.

En la Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar para el Distrito Federal (1998), se menciona que el termino "violencia" remite al concepto de "fuerza". La violencia es siempre una forma de ejercicio de poder mediante el uso de la fuerza (física, psicológica, sexual, económica o política) e implica la existencia de una jerarquía real o simbólica.

Evidentemente, las definiciones citadas hacen hincapié en los aspectos esenciales de la violencia como manifestación comportamental, que en muchos de los casos se expresa en el campo de las relaciones interpersonales.

Dentro de estas relaciones, no podemos dejar de lado el ámbito escolar en el cual también se hace presente el empleo de la violencia. La violencia escolar se manifiesta en el contexto de la escuela y abarca cualquiera de las siguientes modalidades: hacia si mismo, en el campo de las relaciones interpersonales alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor, alumnos-profesores-directivos y hacia el entorno o desde este hacia el individuo.

De acuerdo con estudios realizados (Díaz- Aguado, 2001), la violencia surge con frecuencia cuando el individuo o el grupo que la utiliza carece de alternativas constructivas a través de las cuales resolver los conflictos que experimenta, como consecuencia suelen comportarse de forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus compañeros/as sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta violenta. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento eficaz para prevenir la violencia. Para lo cual es preciso enseñarles procesos mediante los cuales pueden analizar y resolver los conflictos sociales, en las que suelen detectarse deficiencias.

Es importante tomar en cuenta que la violencia incluye componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales se debe orientar la intervención:

- 1) Componente cognitivo. A la violencia subyacen deficiencias cognitivas que impiden comprender los problemas sociales y que conducen a: conceptualizar la realidad de forma absolutista y dicotómica (en términos de blanco y negro), graves dificultades para inferir adecuadamente cuales son las causas que originan los problemas, la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas, problemas en el procesamiento de la información así como en la toma de decisiones.
- 2) El componente afectivo o evaluativo. El riesgo de violencia aumenta cuando éste se asocia a valores o a personas con las que el sujeto se identifica. Una de sus principales causas suele ser el sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia los demás, así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla como una forma legítima de responder al daño que se cree haber sufrido.

- 3) El componente conductual. La violencia suele producirse por la falta de habilidades que permitan resolver los conflictos sociales sin recurrir a ella; y se refuerza a través de experiencias en las que el individuo la utiliza para responder a una de las funciones psicológicas mencionadas anteriormente.

Los estudios realizados (Díaz - Aguado 2001), sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia: 1) *el desarrollo cognitivo y la enseñanza* influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) *las actitudes que se observan* en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) *y las experiencias específicas* que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. Por eso, para mejorar la relaciones interpersonales es de suma importancia incluir en los programas de prevención actividades que permitan superar los tres componentes.

Como vimos, el empleo de la fuerza ha constituido un método para la satisfacción de conflictos interpersonales, como un intento de doblegar la voluntad del otro/a, de anularlo/a. la violencia implica una búsqueda por eliminar los obstáculos que se oponen al ejercicio del poder, mediante el control de la relación obtenido a través del uso de la fuerza.

Sin embargo, ante este panorama es importante recordar que la violencia se aprende, por lo tanto también puede aprenderse la no-violencia, la mejor manera de hacerlo es mediante la prevención en donde se enseñen procesos para resolución de conflictos. La prevención ayuda no sólo a erradicar la violencia, sino también enseña a socializar en la no-violencia, lo cual conlleva a mejorar las relaciones interpersonales.

Crear en el marco del sistema educativo espacios y estructuras que abran paso a procesos de mediación, de negociación y fomentar a la vez actitudes que hacen del conflicto una oportunidad de desarrollo más que de violencia o destrucción, representa una nueva visión de la educación, que conlleva ciertas dificultades, por las resistencias que se encuentran a modificar las estructuras existentes.

En la actualidad, de acuerdo a la Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar (1998), instituciones gubernamentales como las Unidades de Atención y Prevención de la Violencia Intrafamiliar (UAPVIF), realizan talleres de prevención en diferentes instituciones (públicas y privadas) con el objetivo de concientizar a la población del uso de la violencia. De esta manera, la prevención en materia de violencia es prioritaria ya que incide en los factores de riesgo que la originan, así como en los potenciales generadores y posibles receptores de violencia.

5.4 RESOLUCIÓN NO VIOLENTA DE CONFLICTOS

Para el desarrollo del presente tema, es pertinente dividirlo en tres partes; en la primera haremos una breve reseña histórica de la “no violencia”, en la segunda parte analizaremos el modelo WorldWork , y por último haremos una revisión de los procesos en la resolución de conflictos.

A lo largo de la historia se han hecho presentes un sin número de actos violentos, ante este panorama también han surgido diferentes movimientos para contrarrestar dicho efecto.

Por un lado, en el campo del activismo sociopolítico, tenemos a luchadores sociales y teóricos de la no violencia, como Henry David Thoreau, Mohandas Karamchand Gandhi, Simone Weil, César Chávez, el Dalai Lama, Martin Luther King, Gene Sharp, Nelson Mandela, Bernhard Haring, Jhon Paul Lederach y Johan Galtung, entre otros/as.

La oposición por la no violencia en el caso de Martín Luther King y Gandhi, se basa en el siguiente principio, “Por muy convencido que se este de la justicia de su causa, eso no justifica que se ejerza violencia contra otros” (citado por Tamayo, 1996). Esta postura puede interpretarse de acuerdo al imperativo kantiano que exige tratar a los demás como fines en sí mismos y no como medios. Ambos personajes, renuncian al uso de la violencia aun cuando el otro agrede violentamente, pues ni siquiera entonces se puede hacer uso de ésta.

Uno de los teóricos contemporáneos más importantes de la no violencia, Theodor Ebert, parte de la idea de que existen situaciones elementales que serían comunes a todos los hombres por encima de las diferencias culturales (muerte, nacimiento, hambre, etc.).

En el campo propiamente pedagógico, y como antecedente inmediato de este modelo, se encuentran las contribuciones de Paco Cascón y Carlos Martín Beristaín en su libro *“La alternativa del juego en la educación para la paz y los derechos humanos”* (1995), uno de los primeros materiales en idioma español sobre esta temática. En la misma línea, Frans Limpens y Amnistía Internacional editaron *“La Zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria”* (1997).

Uno de los modelos empleados en la resolución no violenta de conflictos. Es el Psicosocial Transpersonal denominado Psicología Orientada a Procesos (POP) (Process Work, en inglés), que desde la década de los 70`s desarrollo el doctor Arnold Mindell y la doctora Amy Mondell, con aportaciones de la psicología junguiana, la filosofía taoísta y la física moderna. El POP consiste en una intervención grupal en donde se resuelven conflictos a través de tres niveles:

- Nivel de consensos, sentido común y percepción ordinaria de la realidad.
- Nivel de ensoñación, los sueños y los roles.
- Nivel de esencia, lo más profundo de los seres humanos: sentimientos, intuición, etc.

El Process Work (o también llamado WorlWork) implica un trabajo grupal/comunitario, hacia afuera, pero también hacia dentro, ya que parten de la premisa de que el cambio individual supone la transformación mundial mediante la conexión sistémica sujeto – sociedad.

De esta manera, este modelo trabaja con la multiculturalidad y la diversidad, combinando psicología, espiritualidad y activismo social en una nueva síntesis de paradigma. Al trabajar con procesos grupales en situaciones de tensión y conflicto, el modelo trabaja con diferentes habilidades y herramientas teórico-metodológicas, como:

- Roles: se refiere a la capacidad de asumir distintos papeles en un escenario conflictivo o de tensión social.
- Pequeños grupos: trabajo con equipos de dos a veinte personas con diferentes técnicas de facilitación de procesos.

- Sombrilla: técnica que consiste en analizar y descubrir los diferentes conflictos subyacentes al conflicto visible.
- Filtrado: técnica cuyo fin es visualizar las distintas posiciones, posturas y conflictos en un grupo.
- Fantasma: herramienta grupal del juego de roles que da cuerpo a personas ideas, instituciones o imaginarios ausentes en ese momento, pero al que los participantes se refieren constantemente.

Algunas de las habilidades que promueven los facilitadores de procesos de grupo en situaciones de tensión y conflicto son:

- Democracia profunda (Deep Democracy): Habilidad que debe tener el facilitador de procesos grupales para no sólo tomar en cuenta las posiciones en un conflicto, sino para entrar en sus sueños y ahondar en los sentimientos.
- Casa de huéspedes (Guest Houses): Consiste en hacer sentir bienvenidos a todos los participantes.
- Centrarse: Esta habilidad es para ubicarse conscientemente en el campo del conflicto.

De acuerdo a lo anterior, el WorldWork tiene como finalidad la facilitación del cambio personal y colectivo a través de la humanización del conflicto, es decir, buscando la personalización, fomentando la empatía, la compasión, la convivencia y el cambio de conciencia, entre otros.

Sin embargo, cuando se tiene un conflicto, lo primero que se tiene que hacer es no dejarse invadir por la ansiedad, ni la tensión. Posteriormente se deberá iniciar un proceso para la resolución de los conflictos, en la que se deberá tomar en cuenta dos fases:

1. Fase de diagnóstico: en este apartado habrá de discriminar el contexto en el que se da en conflicto, tanto físico como social.
2. Tipologías del conflicto: Teniendo en cuenta distintas variables, podemos realizar una serie de tipologías que distinguen varias clases de conflictos, y que nos ayudan a entender cada uno de ellos. Por ejemplo, los conflictos pueden ser o no violentos.

De esta manera, en función de ciertos aspectos podemos decir que:

A. En función del contenido, pueden ser conflictos:

- a) Culturales: de objetivos, creencias, valores o principios.
- b) Políticos: Por ejemplo, asignación de premios y castigos
- c) Técnicos: Por pautas técnicas, espaciales, de diseño, de recursos, etc.

B. En función del tamaño, pueden ser:

- a) Entre individuos.
- b) Entre individuo/s y grupo/s.
- c) Entre grupos (muy) pequeños o (muy) grandes.

C. En función del interés, podemos distinguir el conflicto de:

- a) Competición: Alto interés por uno, bajo por el otro; en función de la conducción del conflicto: las dos partes quieren imponerse.
- b) Evitación del conflicto: Bajo interés por las dos partes.
- c) Acomodación: Bajo interés por uno, alto por el otro. Se trata de un proceso ambivalente.
- d) Pacto o capitulación: alto interés por lo que se negocia, por lo que hay en juego. Una o ambas partes ceden algo.
- e) Cooperación: alto interés por el otro (sin renunciar a lo propio). Esta es una conducción constructiva del conflicto, lo que conlleva la supervivencia de las relaciones.

Compatible con esta clasificación, podemos ver como las distintas actitudes ante el conflicto se convierten en alternativas de solución.

Desde esta perspectiva pueden ser:

- a) Competición: yo gano, tú pierdes.
- b) Evitación o retirada: yo pierdo, tú pierdes.
- c) Acomodación: Yo pierdo, tú ganas.
- d) Pacto o capitulación: Ambos perdemos un poco y ganamos un poco.
Negociación, regateo.
- e) Cooperación: yo gano, tú ganas

El recuento de estas actuaciones a través de la historia entorno a la resolución no violenta de conflictos constata que el esfuerzo por transformar estos ha sido una constante, sin embargo tal esfuerzo resulta aún insuficiente, pues la cultura bélica sigue imperando en nuestra sociedad.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo a seguir es la transformación de los conflictos (por más grandes o pequeños que estos sean) en cada uno de los diferentes ámbitos: escuela, familia, trabajo, etc.

Para ello resulta necesario conocer las diferentes estrategias que se pueden adoptar en la resolución no violenta de conflictos y las cuales se señalarán en el siguiente apartado.

5.5 DISTINTAS ACTUACIONES ANTE EL CONFLICTO

Para la transformación de los conflictos pueden adoptarse dos estrategias una es de tipo individual y la otra implica a dos o más partes.

- a) Acción individual: Este método contribuye a aclarar los conflictos, la toma de decisiones y canalizarlos hacia la reflexión; es una forma de autocontrol. Elizabeth Crary (1994) lo denominó PIGEP, que consiste en:

Parar: cuando se detecta el malestar no reaccionar sino detenerse a pensar lo que se va a decir y hacer. No dejarse llevar por el primer impulso.

Identificar: definir el problema, diferenciar las necesidades de los deseos. Hablar con el otro/a sobre los hechos, evitando las etiquetas o juicios de valor que obstaculicen la conversación.

Generar: se trata de explorar ideas, posibles soluciones, que sean propuestas para resolver el conflicto, sin restricciones.

Evaluar: entre todas las ideas seleccionar las más viables, las que más satisfagan a las necesidades de cada una de las partes.

Planificar: la puesta en marcha de las soluciones propuestas previendo los posibles obstáculos que puedan surgir para hacerla lo más realista posible. Elaborar un plan, agenda o contrato para implementarlo

- b) La negociación: Con el término negociación suele hacerse referencia a un proceso a través del cual dos o más partes intentan resolver un conflicto de intereses o de derechos entre ellas modificando sus demandas iniciales de modo que al final se llegue a un resultado relativamente aceptable para todos.

Cuando existen dos partes en disputa, el desarrollo de las habilidades negociadoras desde un marco colaborador obliga a tener en cuenta que las necesidades de ambos son importantes.

Al negociar, se promueven valores como el respeto y la tolerancia. El desarrollo de este tipo de habilidades también favorece la autonomía moral de las personas. La negociación tiene diferentes modalidades que se presentan a continuación.

- a) Negociación competitiva: Existe un alto interés por uno, bajo por el otro. En función de la conducción del conflicto, las dos partes quieren imponerse, lleva a la mutua destrucción. Lo que busca es llevar al conflicto a que uno gane y el otro pierda.

- b) Pacto o capitulación: en el que existe un alto interés por lo que se negocia, por lo que hay en juego, y bajo interés por una o ambas partes implicadas o por el vínculo. Una o ambas partes ceden algo. Las relaciones son destructivas: por una parte conduce a un renunciamento o retirada. y, por la otra parte hay dominación (una parte se intenta imponer a la otra). Conduce la disputa en términos de que ambas partes ganan y pierden un poco. Es la línea de negociación próxima al regateo.

c) Negociación cooperativa: alto interés por el otro (sin renunciar a lo propio). Conducción constructiva del conflicto: supervivencia de las relaciones. Lleva a acuerdos del tipo ganar-ganar. Es en esta línea de negociación que debemos trabajar. Este modelo de negociación fue desarrollado por Fisher y Ury (1996) quienes dan las siguientes recomendaciones en la negociación:

- *Centrar la negociación en los intereses*. En este punto es importante considerar de forma conjunta tanto los propios intereses como los intereses de la otra parte; y no en las posiciones, para favorecer la búsqueda conjunta de la mejor solución para todas las partes implicadas.
- *Separar a las personas del problema*. La tensión originada por el conflicto suele dificultar considerablemente la comunicación entre las distintas partes, contribuyendo así a producir, además del conflicto inicial, entre intereses o derechos por ejemplo, un conflicto interpersonal (desconfianza, rivalidad...) que obstaculiza su resolución.

Para evitarlo es muy importante no mezclar ambas cosas y ser muy cuidadoso con el estilo de comunicación:

- 1) expresando los propios intereses de forma que parezcan legítimos para la otra parte
- 2) manifestando que se comprenden cuales son los intereses de la otra parte y que se desea resolver el problema teniéndolos en cuenta;
- 3) no criticar a la otra parte para evitar que ésta tenga que defenderse y puede dedicar toda su atención a la búsqueda de soluciones aceptables para todos.

- *Generar alternativas para beneficio mutuo.* Hay que evitar pensar en la existencia de una solución determinada y no caer en la rivalidad con la otra parte, no pensar que cualquier mejora en el respeto a nuestros intereses exige una pérdida para los de la otra parte. Para generar alternativas eficaces conviene: 1) identificar intereses compartidos; 2) mezclar los intereses de las distintas partes para ver si se complementan; 3) presentar varias alternativas que puedan ser válidas para nosotros y preguntar a la otra parte cuál de dichas alternativas prefiere; 4) y facilitar la decisión de la otra parte.
 - *Insistir en criterios objetivos.* Es importante negociar en base a algo que está más allá de las voluntades de cada parte, en base a criterios como la justicia, el mantenimiento de la relación, los intereses de toda la comunidad, la viabilidad de las soluciones, etc.
- c) La mediación: En ella una tercera persona, el mediador, que en una institución educativa puede ser un alumno del centro formado para esa función, ayuda a las partes en conflicto a que encuentren una solución, facilitando la comunicación para la búsqueda del bien común, creando por esta vía un mecanismo autónomo de resolución de conflictos en el centro, evitando de esta forma que otros resuelvan por ellos y que se apliquen soluciones impuestas. Este modelo supera la tradicional concepción de “ganar-perder” en las disputas por la de “ganar-ganar”. Este cambio no sólo afecta a los resultados sino al proceso mismo, ya que modifica la actitud de las partes.

Los mediadores no buscan culpables porque no son jueces. Tampoco dan la solución al problema sino que funcionan como facilitadores en la solución de conflictos. Los modelos de mediación escolar pueden implicar: mediación entre iguales, mediador externo (profesional), mediadores adultos (profesores o padres), o bien mediación en la comunidad educativa.

De acuerdo a lo antes expuesto, existen diferentes mecanismos que coadyuvan a la transformación de los conflictos dejando de lado la connotación de ser destructivos hacia una perspectiva de construcción, en donde el conflicto se plantea como una posibilidad de evolución satisfactoria en las relaciones interpersonales.

De esta manera, la práctica de la no violencia activa en nuestra vida cotidiana debe representar un cambio en nuestros estilos y hábitos de vida así como de convivencia. La no violencia como principio, estrategia de lucha, estilo de vida y filosofía, es una aportación de gran valor para la construcción de una cultura de la paz y de respeto a los derechos humanos, aún cuando los conflictos y situaciones de tensión a los que nos enfrentamos se incrementen día a día.

5.6 PROGRAMAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Dentro de los centros educativos es importante que la convivencia se de en los mejores términos, lo cual no siempre es posible, para este fin se implementan herramientas como las que se describen a continuación:

1. Aprender a expresar/comprender.

Este principio es básico y se remite a lo que entendemos por comunicación, pero pese a su simplicidad, pocas veces hacemos una auténtica “*escucha activa*”.

Algunos de los mecanismos facilitadores de la comunicación, o que la hacen más eficaz, son:

- a) *La empatía*: Los obstáculos mencionados anteriormente hacen concluir que para crear empatía se debe respetar al otro, sus opiniones y puntos de vista, sus valores, decisiones y experiencias. La empatía es lo que hace que haya una buena comunicación, el nexo entre dos personas que permite que comprendan mutuamente sus sentimientos y motivos, sea entre iguales o de un adulto con un joven. Para que la empatía funcione, no hay que mezclar la relación ni a las personas con el problema, hay que trabajarlos independientemente, por separado.

- b) *Feedback*: Apoya y estimula modos de comportamiento positivos, corrigiendo los inadecuados, ayudando a comprender mejor al otro; gracias a la participación que promueve, favorece el aprendizaje. Para ponerlo en practica es necesario hacérsele saber al otro/a lo que uno siente y piensa sobre sí mismo y sobre el otro. Tiene en cuenta las necesidades de los implicados, está orientado al comportamiento que puede ser modificado.

No se impone, por lo cual debe examinarse la buena disposición de los implicados, es decir, que no haya actitudes defensivas. También ha de considerarse que el momento sea adecuado, las motivaciones que lo impulsan así como la relevancia de la información que se trata. Cuando ya se establece la comunicación, la empatía aumenta. Luego deben hacerse explícitos los sentimientos para la consecuente retroalimentación.

- c) *Escucha activa*: ¿Estás realmente escuchando o solamente esperando que llegue el turno para hablar? Esta es la pregunta clave para determinar si realmente escucho o escucho activamente. Significa dejar de lado el propio punto de vista para “sintonizar” con el del interlocutor. Esta herramienta es útil para obtener más información, corroborando datos, para que el interlocutor sepa que ha sido escuchado con exactitud. No se trata sólo de devolver información o impresiones, implica también escucha pasiva, es decir, silencio interesado o expresiones verbales o gestuales de aceptación y receptividad, mostrando interés; es comprender empáticamente.
- d) *Asertividad*: Consiste en ser capaces de exponer el propio punto de vista, emociones u opiniones sin provocar una actitud defensiva. Es explicar cómo se ven las cosas, cómo es la situación en lugar de decir qué deberían o no hacer los demás. No significa retirarse, pero tampoco combatir. Es un instrumento para la consecución de un fin, a la vez de un medio para quedarse satisfecho consigo mismo. Su estructura es:
- Exponer la acción o el hecho: “Cuando ...” (Hacer una descripción objetiva).
 - Respuesta : “Yo siento....”
 - Fundamentación: “porque...” (explicando que es lo que molesta o afecta)
 - Resultados que se prefieren obtener : “Y lo que yo quisiera/necesitaría es que...” (No expresarlos como una demanda; recordemos que, el bienestar propio no está en manos de otros).

Requiere comprender las propias limitaciones y las del otro, por lo que se favorece el auto respeto, así como el de los demás. Permite establecer la posición de los implicados con claridad generando autoconfianza. Permite a la otra persona saber que se le comprende y cómo uno se siente. Por lo que pone límite a situaciones de abuso o invasiones, sin invadir ni agredir al otro.

2. *Aprender a disentir/consensuar.*

Lo que se busca por este método es darle al conflicto, teñido por las emociones, un abordaje racional, para de este modo poder tomar distancia e ir a la negociación siendo capaces de expresarnos, sacar las necesidades de las partes implicadas y buscar soluciones para satisfacerlas.

Lo que se intenta por medio de estos procesos de consenso es que permitan a las partes la resolución de conflictos a pequeña escala siendo ellos mismos los *protagonistas*, que sean capaces de asumir responsabilidades en la “reparación” del daño material o el daño hecho a la comunidad así como a las personas que la integran, o bien en las consecuencias de su acción, las actitudes necesarias para el proceso de resolución son la tolerancia, el respeto y la convivencia.

De esta manera, el método de consensuar permite, que en la diversidad de opiniones se encuentre en un punto medio, de tal manera que no se entorpezca la convivencia.

Otra de las herramientas recomendadas para enseñar a los niños a transformar los conflictos es mediante los cuentos. Las investigaciones realizadas por Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, 1994, han permitido comprobar la eficacia de la discusión y representación de conflictos desde los primeros años de primaria para enseñar a resolverlos, mejorar las relaciones que los niños establecen en la escuela, favorecer la integración y desarrollar la tolerancia.

Para la utilización de esta herramienta es importante:

- a) Seleccionar o elaborar materiales adecuados, en los que se representen los conflictos en un nivel próximo al de los niños (ligeramente superior a su nivel de desarrollo actual).
- b) Diseñar y aplicar procedimientos de dramatización de los conflictos socio-morales que permitan activar la empatía y el proceso de adopción de perspectivas.

Para favorecer al máximo la eficacia de la discusión y representación de conflictos conviene utilizar, en este sentido, problemas muy próximos a los que viven los propios alumnos/as, pero aparente e hipotéticamente muy lejanos (para que sea el propio niño/a quien establezca la conexión). Para lograrlo resulta especialmente indicado el estilo de los cuentos infantiles. A través de este tipo de lenguaje figurado se logra:

- Facilitar su asimilación, al transformar conceptos abstractos y complejos en información fácil de entender y de conectar con la propia experiencia.
- Favorecer el recuerdo de la información transmitida, al ser procesada a un nivel más profundo.
- Estimular la vivencia emocional de las situaciones que se representan lo cual permite desarrollar o transformar determinadas emociones.

- Evitar tener que definir de antemano el conflicto que viven los alumnos/as (con los consiguientes riesgos que ello podría conllevar) permitiendo que sean ellos los que lo definan y establezcan su posible relación con la historia descrita.
- Proporcionar un contexto protegido para tratar el conflicto y ensayar posibles soluciones con el distanciamiento de las situaciones simuladas y sin las consecuencias que tiene su tratamiento en la vida real. Representando en este sentido un contexto de seguridad similar al del juego, que resulta óptimo para evitar emociones de carácter negativo como el miedo y la ansiedad. El carácter simulado permite además dar un final feliz a los conflictos y transmitir de esta forma expectativas positivas sobre sus posibles soluciones.

Algunos programas que se han desarrollado para primaria, se publicaron dentro de lo que se conoce como la “Caja Verde” (*Educación y desarrollo de la tolerancia*), y también en la publicación *“Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos”* Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993) Madrid, CIDE., más tarde en el libro *“Educación Intercultural y Aprendizaje cooperativo”* (Díaz-Aguado, 2002, Pirámide) publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Éstas publicaciones incluyen una serie de actividades a realizar con el cuento “¿Quieres conocer a los blues?”, que ha demostrado ser de gran eficacia al trabajar con niños/as desde seis años de edad en la prevención de la intolerancia.

Este cuento lo podemos encontrar en el anexo 1, y veremos como surge la intolerancia y se convierte en violencia, así como el daño que producen estos dos problemas.

Los hombres "blues" de esta historia tienen costumbres y valores muy parecidos a los de algunas de las minorías étnicas presentes en el contexto en el que se ha aplicado. Los problemas empiezan cuando los hombres "blues" deben abandonar su planeta y llegar a la tierra. Se describen con detalle las dificultades de los niños "blues" al llegar a la escuela, especialmente los conflictos de interacción con sus compañeros que hacen a estos interpretar como violencia intencional cualquier accidente que surge. Al final, como sucede en la mayoría de los cuentos infantiles, el problema se resuelve. Y permite descubrir, tal como textualmente viene expresado en el cuento, que:

"No debemos tratar mal a las personas porque sean diferentes en algo. Si tratamos mal a un niño se sentirá triste y se volverá malo, pero si le tratamos bien estará contento con nosotros y será bueno. Todas las personas tienen algo bueno que sólo podemos descubrir si somos amigos suyos".

En el caso concreto de México, en el año 2001 el Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C., conjuntamente con UNICEF México. Elaboraron la carpeta didáctica "Contra la violencia, eduquemos para la paz", con el fin de brindar a las entidades educativas las herramientas teóricas y metodológicas para resolver los conflictos de una manera constructiva en los ámbitos escolar, familiar y comunitario.

Durante el mismo año de su elaboración, el proyecto se aplicó en algunas escuelas de la Ciudad de México, con la participación del Instituto de la Mujeres del Distrito Federal y el apoyo del programa de coinversión de desarrollo social. Dado que los resultados obtenidos fueron satisfactorios, al año siguiente el proyecto se extendió a todas las delegaciones, abarcando un número mayor de escuelas.

En el plano nacional el proyecto también se aplicó en los estados de Tabasco, Tlaxcala y Zacatecas (PEGGEPM, A.C. 2003).

Otro logro importante del proyecto es que las escuelas que participan se apropian de una manera voluntaria del mismo con lo que su colaboración es más fructífera y positiva

UNICEF apoyo el proyecto como parte de su programa “Todos los niños en la escuela” para combatir así la deserción de alumnos y alumnas por causa de la violencia. También apoyo la publicación de la carpeta didáctica (“Contra la violencia”) que propone y describe actividades para la resolución pacífica de conflictos.

De acuerdo a lo anterior, es de suma importancia implementar programas de resolución de conflictos en ambientes educativos, ya que no sólo contribuye a la mejora del clima en la institución, convirtiéndolo en más democrático, participativo y tolerante. También repercute en el clima de trabajo de clase, por lo que facilita el aprendizaje, ya que habrá más colaboración y mejor comunicación. Estos aspectos conducen no sólo a un mejor aprendizaje de los contenidos cognitivos, sino que los alumnos son más maduros en sus habilidades sociales, al ser más dialogantes, negociadores, responsables, respetuosos con las diferencias y tolerantes con las divergencias.

Los objetivos de estos programas no deben ser sólo prevenir la violencia y las disputas entre niños/as, conlleva también a enseñar mejores estrategias para la solución de problemas, así como la toma de decisiones; en mejora de la comunicación en las relaciones interpersonales. Los beneficios en las relaciones contribuyen a una disminución de los problemas disciplinarios, porque el diálogo se impone donde antes predominaba el castigo, las imposiciones, la falta de respeto, los insultos y las conductas violentas.

Ante este panorama, hay que tomar en cuenta que como cualquier proceso de aprendizaje la constancia en las estrategias sobre la resolución no violenta de conflictos es fundamental, al igual que en los programas que se implementan al respecto, por lo que resulta necesario seguir apoyando proyectos como el de “Contra la violencia. Eduquemos para la paz” el cual se menciono anteriormente.

Tomemos consciencia y trabajemos desde nuestra posición, en la labor que debemos hacer día a día en la construcción de una educación para la paz, en donde los conflictos lejos de ser motivo de violencia, sean motores de transformaciones profundas y sustanciales en nuestra sociedad.

VI METODOLOGIA

6.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cual es la importancia del entrenamiento en habilidades sociales en niños/as en edad escolar, en pro de la resolución no violenta de conflictos?

6.2 OBJETIVO GENERAL

Analizar algunas de las teorías y las aportaciones que han dejado los trabajos entorno al aprendizaje de las HIS, así como la importancia que estas tienen en la resolución no violenta de conflictos en niños/as en edad escolar.

6.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir el desarrollo bio- psico- social en la edad escolar.
- Revisar los aspectos más relevantes de la psicología de la salud y comunitaria.
- Revisar la existencia de programas actuales sobre habilidades de interacción social.
- Definir habilidades de interacción social y sus conceptualizaciones teóricas.
- Identificar aprendizaje y entrenamiento en habilidades sociales.

- Analizar las habilidades sociales en la edad escolar, así como las consecuencias ante la carencia de estas.
- Definir aprendizaje y sus conceptualizaciones teóricas.
- Revisar los enfoques actuales en aprendizaje.
- Analizar distintas actuaciones ante el conflicto, así como la resolución no violenta de estos.
- Revisar la existencia de programas en educación básica referentes a la resolución de conflictos.
- Describir el conflicto desde diversas perspectivas teóricas, así como el empleo de la violencia como táctica de solución.

6.4 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación de tipo documental, la cual depende de información recolectada a través de consultas a documentos y material de índole permanente del que se puede hacer uso en cualquier momento, sin alterar su naturaleza o sentido para aportar información de una realidad o acontecimiento (Cazares, 2003).

Bisquerra (1990), dice que este tipo de investigación es “un estudio descriptivo que se encuentra caracterizado por limitarse a observar y describir, siendo su fuente básica de información los documentos”.

CONCLUSIONES

Una vez mostrada cada una de las partes de esta investigación podemos concluir que se cubrieron cada uno de los objetivos señalados, por lo que a continuación se da un cierre a cada uno de los cuestionamientos.

Al revisar los aspectos más relevantes de la psicología, nos podemos percatar que su campo de estudio se ha ido enriqueciendo a través del tiempo, incrementando así su interés por la salud humana, no solo en el plano de la atención terapéutica si no además de la labor de prevención de las diferentes patologías. Uno de los grandes retos a través de la historia de la humanidad ha resultado ser la adecuada interacción con otros, al respecto la psicología en sus variadas disciplinas ha tratado de dar atención a esta temática.

Al describir el desarrollo biopsicosocial de los niños/as en edad escolar me percate que ésta es la edad cronológica precisa para el aprendizaje de nuevas conductas, ya que es en este periodo en el que se desarrollan nuevas habilidades y se adquieren de manera más consciente nuevos conocimientos; además al ser menos egocéntricos, los infantes dan cabida a la socialización la cual no siempre se da en los mejores términos.

Al interactuar entre sí los niños/as (al igual que los adultos) suelen presentar conflictos que implican diferencias de opiniones, cuando los menores no cuentan con herramientas que les ayuden a resolver estas discrepancias, es común que estas diferencias se “resuelvan” en forma violenta.

Ante esta problemática, resulta necesario enseñar a los niños/as herramientas que por una parte mejoren sus relaciones interpersonales y que además contribuyan a la resolución no violenta de conflictos.

Estas herramientas se han agrupado bajo el nombre de *habilidades de interacción social (HIS)*, las cuales después de revisar las conceptualizaciones teóricas podemos definir como todas aquellas conductas necesarias para interactuar y relacionarnos satisfactoriamente con otros. La ventaja de estas habilidades radica en que son conductas que se adquieren a través del aprendizaje, es decir, si un niño/a ha aprendido a resolver conflictos de manera violenta, mediante las HIS puede aprender a resolver discrepancias de manera pacífica, lo cual conlleva a interacciones saludables y mutuamente satisfactorias.

Tomando en cuenta que el aprendizaje es un proceso relativamente permanente y el cual se debe en gran medida a la experiencia, resulta útil el empleo de un entrenamiento específico que consiste en un conjunto de técnicas que ayudan a desarrollar dichas habilidades, hoy en día los avances en la tecnología nos proporcionan otro tipo de herramientas de las que podemos hacer uso en pro de la adquisición de nuevas conductas como son las HIS.

Al revisar los estudios que se han hecho entorno a estas habilidades nos damos cuenta que estos trabajos han arrojado resultados satisfactorios; sin embargo, en México los programas al respecto han sido insuficientes, uno de los más grandes alcances ha sido el programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz”. A la fecha, no se cuenta con registro de programas que se estén implementando en los ambientes escolares, por lo que cabe señalar que es importante se de seguimiento a proyectos como el antes mencionado, el cual dio buenos resultados.

Sin embargo, recordemos que construir un proceso encaminado a alcanzar relaciones más dignas para vivir en forma constructiva y armónica debe ser una tarea compartida que implica la participación de todos, en donde el mayor reto es generar procesos de cooperación e impulsar formas creativas de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto resulta imprescindible transformar las relaciones en los espacios escolares y familiares, así como reconocer que más allá de las buenas intenciones y de los múltiples discursos en pro de la paz, es necesario concientizarnos de la manera en que resolvemos nuestros conflictos, pues el uso de la violencia se ha incrementado de manera alarmante.

Enseñemos pues a nuestros niños/as mejores maneras de relacionarse para que esta sea una forma de ir erradicando la violencia.

LIMITACIONES

- Resulta complicado tener acceso a materiales como son las carpetas didácticas, ya que requieren la debida autorización de la institución a su cargo, lo cual en ocasiones retrasa el trabajo de compilación.
- La página electrónica de la SEP, hasta el día de hoy no contiene a detalle la descripción de programas que se aplicaron y/o aplican en los ambientes educativos.
- Algunos directorios de organismos de apoyo no están actualizados lo cual implica mayor tiempo en la integración de la información.

SUGERENCIAS

- Es importante que dentro de los diferentes programas de desarrollo de habilidades que se realicen, se engloben tres elementos primordiales que son: la cognición, el afecto y el comportamiento.
- Dentro de la intervención psicopedagógica, la enseñanza ocurre a través de dos contextos escuela, casa y se hace a través de personas significativas en el entorno social, por lo que se recomienda que en programas de prevención también se involucren personas de otros ámbitos importantes para dichos aprendizajes.

RECOMENDACIONES

- De acuerdo a la investigación realizada, en el año 2001 se inicio el proyecto “Contra la violencia, eduquemos para la paz”, se habla de que se extendió a 16 delegaciones del Distrito Federal, así como a otros estados de la república. Sin embargo, a la fecha en la página electrónica de la SEP no existe registro de programas de seguimiento sobre el tema, por lo que seria importante que implementen este tipo de programas de manera constante, no solo en el D.F sino también a lo largo de la zona conurbada y al resto de la República; con el adecuado seguimiento se obtendrían datos significativos al respecto.
- Aunque en la actualidad organizaciones como el Instituto de las Mujeres y las Unidades de Atención y Prevención de la Violencia Familiar (UAPVIF) realizan talleres de prevención dirigido a niños/as y adultos en pro de la no violencia, considero que hace falta más difusión entre la población acerca de estos servicios que además son gratuitos. Sería de gran utilidad elaborar un directorio que contenga a las diferentes instituciones y organizaciones que contribuyen a la “educación para la paz” y la erradicación de la violencia, lo cual es de utilidad para profesionales de la salud y en la educación sobremanera si se subieran a la web.

El directorio de estas organizaciones es una herramienta de utilidad para el orientador educativo y padre de familia, dicho directorio se propone en el anexo 2.

- Dentro de los Planes y Programas de estudio, es importante seguir promoviendo los contenidos transversales ya que estos están encaminados a responder a las demandas sociales de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana, entre los que se reconoce la educación para la paz.
- Tomando en cuenta que las habilidades para interactuar satisfactoriamente con otros se aprenden, es importante poner al alcance de la población espacios donde se puedan desarrollar diferentes herramientas que contribuyan a la resolución no violenta de los conflictos que se nos presentan día a día en los diferentes ámbitos. Por ejemplo a través de los programas de “Escuela para Padres” con temáticas de manera vivencial como las habilidades de interacción social.

BIBLIOGRAFIA

- **Aisenson, A. (1994)** Resolución de conflictos: Un Enfoque Psicosociológico. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- **Bonilla, L. (2002)**. Programa de entrenamiento en habilidades de afrontamiento prosocial con adolescentes violentos. Tesis licenciatura UNAM .
- **Caballo V. (1991)**. Manual de técnicas de terapia y modificación de Conducta. Ed. Siglo Veintiuno. España
- **Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa**. España http://w3.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/cuento_color.htm
- **Concejo Educativo**. <http://www.concejoeducativo.org.htm>
- **Colegio Universitario de Mediación Profesional**. Madrid España. <http://www.colegiomediacion.com/artescolar.htm>
- **D`Zurrilla, T (1993)**. Terapia de resolución de conflictos, competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica. España
- **Eco, H. (2001)**. Como se hace una tesis. Editorial Gedisa. Barcelona.
- **Enciclomedia y Formación Cívica y E.indd**. Versión en HTML 2006.
- **Flores, N. , Gómez G. (2002)**. Entrenamiento en habilidades sociales para niños preescolares: disminución de la agresión. Tesis licenciatura UNAM.
- **Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia (UNICEF)**. http://www.unicef.org/mexico/spanish/historiasdevida_7697.htm
- **Ibáñez, B. (2002)**. Manual para la elaboración de tesis. Consejo nacional para la enseñanza e investigación en psicología. Ed. Trillas. México.
- **Instituto de las Mujeres del Distrito Federal**. <http://www.inmujer.df.gob.mx/directorio>
- **La jornada**. <http://www.jornada.unam.mx>

- **La transversalidad curricular en el contexto de la globalización.**
<http://www.escuelasenaccion.org/conocimiento/archivos/PESEGPA.doc>
- **Martínez, A., Marroquín, M. (1997)** Programa “Deusto 14 – 16”.
Desarrollo de habilidades sociales. Ed. Mensajeros. Bilbao
- **Monjas, M. (1997)** Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños/as y adolescentes. 3ª Edición.
Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.
- **Papalia, D., Olds, S (1997).** Desarrollo Humano. 6ª Edición. Ed. Mc Graw-Hill. Colombia.
- **(2003)** Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos.
“Contra la violencia, eduquemos para la paz”. **PEGGEPM, A.C.** 3ª Edición. Elaborada por el Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. México.
- **Rodríguez, M. (1985).** Manejo de Conflictos. Ed. El Manual Moderno. México.
- **Roth, E. (1986).** Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. Ed. Trillas.
- **SEP.** <http://www.sepdf.gob.mx>.
- **Subsecretaría de Educación Básica.**
<http://basica.sep.gob.mx/pagina/index.html>
- **Styles Carol, Horwood Jane. Editores (1998).** El gran diccionario Oxford. 2ª Edición. Oxford, New York, Madrid.
- **Tea Ediciones.** <http://www.teaediciones.com/cgibin/catalogo>
- **Unidades de Atención y Prevención de la Violencia Familiar (UAPVIF).**
<http://www.equidad.df.gog.mx/dgeds/directorio.htm>

ANEXOS

Anexo 1. UN CUENTO SOBRE LA INTOLERANCIA Y LA VIOLENCIA

A continuación se muestra la versión para niños de un cuento elaborado a partir de investigaciones anteriores sobre la intolerancia y la violencia. La versión utilizada en los primeros cursos de escolaridad fue creada para una investigación financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa, publicada en: Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993) "Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos" Madrid, CIDE. El resto de los materiales que a continuación se presentan se han podido desarrollar y aplicar gracias a un contrato de investigación entre la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación y Ciencia. Y forman parte de los Programas para el Desarrollo de la Tolerancia, publicados en cuatro volúmenes (Teoría, Manual de Intervención, Investigación e Instrumentos de Evaluación) y un vídeo por el M.E.C. (1992), publicación que suele identificarse coloquialmente como La Caja Verde.

Una de las principales diferencias entre la versión de niños (de 6 a 9 años) y la de preadolescentes (de 10 a 12 años), es que en ésta se han omitido los guiones de la dramatización de papeles, para que sean los propios alumnos y alumnas quienes los escriban antes de pasar a representarlos, para favorecer así su asimilación.

"¿Quieres conocer a los Blues?"

Escrito por: **Ana Baraja Miguel** y **M^a José Díaz-Aguado**



Hace ya mucho tiempo, en un lejano planeta llamado Tun vivía un grupo de hombres azules llamados "Blues". En Tun no había tierra, sino una especie de polvo muy fino de color azul llamado tuni. Tampoco tenían agua. Limpiaban su cuerpo con el tuni y se volvían azules. Musi y Ramix eran dos hermanos de siete y ocho años. Vivían con sus padres y abuelos en una casa de madera con ruedas que se movía cuando viajaban.

El abuelo era un hombre muy sabio, porque había vivido ya muchos años y conocía muchas cosas. Por eso, siempre le pedían su opinión.

En este planeta no existía escuela. Los niños blues más pequeños pasaban mucho tiempo jugando. Conocían muchos juegos, pero lo que más les gustaba era pasear por el bosque. Allí el abuelo les enseñaba a distinguir los frutos y los animales, a conocer a los pájaros por su canto y cómo saber si iba a hacer mal o buen tiempo por la forma de las nubes.



Quando llegaba la noche, todos los blues se juntaban alrededor de un gran fuego. Cantaban y bailaban al son de las palmas. Los más ancianos y sabios enseñaban a los niños a interpretar las estrellas y los sueños. Eran así muy, muy felices.

Una noche, cuando estaban reunidos alrededor del fuego, apareció un anciano genio de barba muy blanca.

El sabio GENIO les dijo: Tun se va a destruir dentro de unos momentos y se convertirá en una gran bola de fuego. ¡Agarraros pronto a mí y os llevaré a otro planeta!

Rápidamente los blues se agarraron del enorme genio formando una gran cadena. Volaron por el espacio azul. Vieron cómo su planeta se convertía en una intensa luz que iluminaba el espacio. Viajaron durante toda la noche hasta que llegaron a un extraño y hermoso planeta.



Los blues estaban maravillados. Nunca habían viajado tanto ni tan rápido. Aterrizaron y...

MUSI: ¡Cáspita! en este país el tuni es de otro color.

GENIO: No es tuni, sino tierra. Todo el planeta está lleno de tierra. Por eso los hombres que viven aquí llaman a su planeta "Tierra".

RAMIX: (con voz triste): Mirad ¡Cuántas lágrimas juntas en el suelo! ¿Quién puede haber llorado tanto?

GENIO: No son lágrimas, es un charco de "agua". Los hombres de aquí utilizan el agua para limpiar su cuerpo, para beber y para otras muchas cosas.

El anciano genio, antes de irse, hizo aparecer nuevas casas de madera con ruedas para que los blues pudieran viajar por toda la tierra.

GENIO: Yo me tengo que ir. Dentro de un tiempo volveré para ver si sois felices en este planeta.



Los blues pasaron algún tiempo viajando y conociendo la Tierra. Nunca habían visto los lagos ni las enormes montañas que se perdían en el cielo.

Una noche en la que todo parecía estar en calma, Ramix se levantó precipitada y despertó a su abuelo:

RAMIX: ¡Abuelo! ¿tú crees que en la tierra habrá otros blues?.

ABUELO: No lo sé, querida niña. Pero, ¿por qué me despiertas a estas horas de la noche?.

RAMIX: Estaba soñando con niños blues de la tierra. Jugaba con ellos y nos divertíamos mucho.

ABUELO: ¿Y cómo eran esos niños de tu sueño?.



RAMIX: Pues... en mi sueño era de noche y no podía verlos bien. Pero creo que eran igual que nosotros.

Al día siguiente, atravesaron un pequeño bosque. Al salir, vieron algo inesperado.

RAMIX: Mirad allí. Hay otros hombres como nosotros, ¡pero no son azules! ¡Son del color de la tierra!

Pronto los hombres de la tierra vieron a los blues:

HOMBRES DE LA TIERRA (sorprendidos): ¡Hombres azules. ¿Será cierto que existen hombres en otros planetas? Cuando los hombres conocieron de donde venían los blues, les acogieron muy bien y les ofrecieron regalos. Pasaron un tiempo viajando en sus casas de madera conociendo a los hombres de la tierra. Pero, un día el Rey de la Tierra llamó al más anciano y sabio de los blues y le dijo:

REY: Si queréis vivir aquí no podéis viajar y vuestros niños tienen que ir a la escuela.
 SABIO BLUE: ¿Por qué queréis que los niños vayan a la escuela?. A los blues nos gusta viajar y conocer la naturaleza. Nuestros niños aprenden de los mayores y jugando con los demás niños.
 REY: Los niños tienen que ir a la escuela para aprender a leer y escribir y otras muchas cosas.



El anciano contó a los otros blues lo que el Rey de la Tierra le había dicho. Entonces los blues quitaron las ruedas de sus casas y no viajaron más.

En casa de Musi y Ramix:
 MADRE: Hijos, debéis ir a la escuela, pues dicen que es muy importante aprender a leer y escribir.
 PADRE: Cuando hayáis aprendido, nos podréis enseñar a nosotros.



Así Musi, y Ramix fueron por primera vez a la escuela. Al entrar, todos los niños se rieron de ellos.
 NIÑOS DE LA ESCUELA: ¡Son azules, son azules!
 MUSI (extrañado): ¿Por qué os reís? Venimos a aprender a leer y a escribir. Nos han dicho que es muy importante para vivir en la tierra. Nosotros, a cambio, podemos enseñaros nuestros juegos, nuestras canciones, nuestros bailes y cómo interpretar la naturaleza, los sueños y las estrellas.

PERICO: Vosotros no sabéis hacer nada de eso. Sois unos mentirosos. Nadie puede hacer esas cosas que decís.
 MUSI: ¡No mentimos! Todo es verdad. Queremos ser vuestros amigos.
 La profesora puso orden en clase y empezó a enseñar las letras a los niños azules. Algunos niños de la clase se burlaban de ellos porque no sabían leer ni escribir nada.



Al salir al recreo, Musi y Ramix se fueron con los niños de su clase. Entonces, Perico, les dijo:
 PERICO: No podéis jugar con nosotros porque sois azules. Sólo queremos jugar con niños de nuestro mismo color.

MUSI: ¿Y qué importa el color de la piel?. Si hubierais nacido en nuestro planeta seríais azules como nosotros. A los azules nos gusta ser azules. Nuestros padres y abuelos son azules y queremos ser como ellos. El color de la piel no debe importar para que seamos amigos.

PERICO: A mí sí me importa. Mis padres no quieren que vaya con vosotros porque no sabéis nada, porque sois de color azul y los niños azules sois unos pegones.

RAMIX: ¡Sí que sabemos!. No sabemos ni leer ni escribir todavía, pero sabemos hacer otras muchas cosas. ¡Y no somos unos pegones!
 NIÑOS DE LA CLASE: ¡Pegones, pegones!

Perico no quería estar con los niños azules y se fue. Los otros niños le siguieron. Perico era el jefe de la clase y siempre hacían lo que él quería.



De pronto, un niño pequeño jugando empujó a Perico sin querer. Ninguno de los niños de la clase vio quién había sido. Perico creyó que había sido Musi y le empujó fuertemente tirándole al suelo. Musi se levantó enfadado y... ¡zas!

PERICO: Veis, yo tenía razón: los niños azules son unos pegones.



Un día fueron de excursión al bosque para conocer de cerca lo que habían visto en los libros sobre la naturaleza. Al cabo de un rato Musi dijo a los demás:

MUSI: Debemos irnos ya hacia el autobús. Mirad las nubes: tienen forma cuadrada y eso es señal de que va a haber una gran tormenta.

RAUL: Eso es mentira, los niños azules no sabéis nada.

MUSI: ¡Es verdad! Debemos irnos ya, antes de que sea demasiado tarde. Si vamos al autobús, podemos resguardarnos.

PROFESORA : No creo que hoy vaya a haber tormenta. Sigamos andando.

Todos los niños seguían de cerca a la maestra, excepto Perico que iba distraído con las mariposas y cogiendo setas. Así, sin darse cuenta, se fue quedando atrás.

Anduvieron durante un rato. De pronto las nubes se movieron deprisa y se formaron grandes nubarrones grises y... BROOOOMMM sonó el primer trueno.



PROFESORA (asustada): ¡Oh, Musi tenía razón!. Y ya es demasiado tarde para volver al autobús. ¡Si te hubiéramos hecho caso! ¡Se nos echa encima la tormenta!

MUSI: ¡Profesora!, Perico no está con nosotros. Debe haberse perdido.

RAMIX: No os preocupéis. En el sueño de anoche, el anciano genio me llevó a una enorme cueva en la que vi a Perico. Seguro que él ya está allí resguardándose de la lluvia. ¡Seguidme, venid conmigo!

Todos corrían detrás de Ramix. Pronto fueron a parar a un sendero muy estrecho entre los árboles que acababa justo en...¡la cueva! Una enorme cueva, tal y como les había contado Ramix. Cuando entraron en ella vieron a Perico dormido.



Perico soñaba con el anciano genio de barba blanca que le decía:
GENIO: "No es verdad que los niños azules sean unos pegones. No fue Musi el que te empujó aquel día en el recreo. Fue un niño pequeño jugando. Tratásteis mal a Musi. Los niños le insultaron y tú le tiraste al suelo. Al no quererle, él se puso muy triste, enfadado y te pegó. Hay que tratar bien a todos los niños. Si tratamos a un niño como si fuera malo, aunque no lo sea, se irá volviendo malo. Si llamáis a un niño pegón, él se sentirá triste y enfadado, y entonces pegará"



Un fuerte trueno despertó a Perico y vio a la señorita y a los otros niños alrededor de él. Se levantó y abrazó a Musi.

PERICO: Perdóname. Tu no fuiste el que me empujó. He soñado con un sabio genio y él me lo ha explicado todo. Perico contó a todos su sueño.

Los otros niños contaron a Perico lo que Musi sabía sobre las formas de las nubes y el sueño de Ramix con el genio:

RAUL: Musi sabía que las nubes cuadradas son señal de tormenta ¡Pero no le hicimos caso! Y Ramix soñó que el genio te traía a esta cueva y que tú estabas aquí.
PROFESORA : Si hubiéramos creído desde el principio que los blues saben interpretar la naturaleza, hubiéramos hecho caso a Musi y hubiéramos ido al autobús.



PERICO: Gracias, muchas gracias. Estaba equivocado. Los blues sabéis hacer muchas cosas -cosas que nunca pensé que podía hacer nadie-. Desde ahora seréis nuestros amigos. Todos los niños rodearon a Musi y Ramix abrazándolos y llorando de alegría.

Desde la cueva, pudieron contemplar la tormenta más fuerte que jamás habían conocido: la lluvia caía torrencialmente produciendo un ruido ensordecedor; grandes relámpagos iluminaban las oscuras nubes y rompían las ramas de los árboles. Todos los animalillos del bosque se habían escondido en sus madrigueras. Los niños contemplaban en silencio lo que estaba pasando.

De pronto, todos se quedaron maravillados: se hizo una gran luz en la oscura cueva y apareció el sabio genio de barba blanca.

GENIO (con voz sonora): Vengo para saber si sois felices aquí en la tierra o si queréis viajar hacia otro planeta.

PERICO: No queremos que se vayan. Desde ahora los blues y los niños de la tierra seremos todos amigos. Queremos que nos enseñen a interpretar la naturaleza, las estrellas y los sueños.

GENIO: Me alegra saber que todos os queréis. Habéis aprendido una importante lección que no debéis olvidar nunca:

No debemos tratar mal a las personas porque sean diferentes en algo. Si tratamos mal a un niño, se sentirá triste y se volverá malo, pero si le tratamos bien, estará contento con nosotros y será bueno. Habéis aprendido además que todas las personas tienen algo bueno que sólo podemos descubrir si somos amigos suyos

Anexo 2. DIRECTORIO

Unidades de Atención y Prevención de la Violencia Familiar (UAPVIF)

<p>UAPVIF ÁLVARO OBREGÓN Calle 22 y Av. Hidalgo esq. Calle 17 Col. Preconcreto Del. Álvaro Obregón Tel. 55 93 83 44 y 55 93 27 16</p>	<p>UAPVIF IZTAPALAPA Centro Social Villa Estrella Módulo 4 Camino Cerro de la Estrella s/n Col. Santuario Aculco C.P. 09009 Tel. 26 36 13 67</p>
<p>UAPVIF AZCAPOTZALCO Av. 22 de febrero No. 421 primer piso, Col. Barrio San Marcos Del. Azcapotzalco Tel. 53 53 64 70</p>	<p>UAPVIF LA MAGDALENA CONTRERAS Piaztic s/n Col. San José Atacaxco (Frente a la Secundaria No. 262) C.P. 10610, Del. La Magdalena Contreras Tel. 56 81 27 34</p>
<p>UAPVIF BENITO JUÁREZ Eje 5 Sur Ramos Millán No. 95 Col. Héroes de Chapultepec, C.P. 03440 Del. Benito Juárez Tel. 55 90 48 17 TELEFAX y 55-79-16-99</p>	<p>UAPVIF MIGUEL HIDALGO Av. Observatorio s/n esq. Gral. José Ma. Mendivil Col. Daniel Garza Del. Miguel Hidalgo Tel. 26-14-35-82 (Ladafon) 52 72 00 71</p>
<p>UAPVIF COYOACÁN Parque Ecológico Huayamilpas Av. Nezahualcoyotl esq. Yaquis Col. Ajusco Huayamilpas Tel. 54 21 73 31</p>	<p>UAPVIF MILPA ALTA Av. Puebla s/n esquina Nuevo León Col. Villa Milpa Alta Del. Milpa Alta Tel. 58 44 19 21</p>
<p>UAPVIF CUAJIMALPA Av. Veracruz No. 130 Col. Cuajimalpa, Centro de Barrio Del. Cuajimalpa Tel. 58 12 25 21</p>	<p>UAPVIF TLÁHUAC Margaritas s/n entre Geranio y Jacarandas Col. Quiahuatla Del. Tláhuac; México D.F. Tel. 58 42 55 53 LADAFON</p>
<p>UAPVIF CUAUHTÉMOC Calle López N° 12 - 14, 9° piso Col. Centro, Del. Cuauhtémoc Entre Av. Juárez e Independencia (Edif. de la PGJDF) Tel. 55 10 93 92</p>	<p>UAPVIF TLALPAN Camino a Sta. Ursula s/n esq. Textitlan Col. Santa Ursula Xitla Del. Tlalpan; Tel. 55 13 98 35</p>
<p>UAPVIF GUSTAVO A. MADERO Mercado "Ma. Esther Zuno de Echeverría", 1er. Piso Paseo Zumárraga entre Aquiles Serdán y Miranda Col. Villa G. A. Madero, C.P. 07050, Del. Gustavo A. Madero Tel. 57 81 96 26</p>	<p>UAPVIF VENUSTIANO CARRANZA Lucas Alamán No. 11, 1er. Piso Col. Del Parque, C.P. 15960 Del. Venustiano Carranza Tel. 55 52 56 92 Fax 57 68 00 43</p>
<p>UAPVIF IZTACALCO Oriente 116 s/n entre Juan Carbonero y Sur 177 Col. Cuchilla Ramos Millán, C.P. 08420 Del. Iztacalco; México D.F. Tel. 56 50 18 03, 56 49 75 83</p>	<p>UAPVIF XOCHIMILCO Calle Dalia s/n Barrio San Cristóbal Xochimilco, Edificio de la Plaza de San Cristóbal C.P. 16080, Del. Xochimilco Tel. 56 75 82 70</p>