



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA DE ENTRENAMIENTO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
INTERPERSONALES PARA PROMOVER LA RESILIENCIA EN LA INFANCIA:
INTERVENCIÓN BASADA EN LA MOVILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DEL NIÑO Y DE
SU ENTORNO.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

IRAIS DE LOS ANGELES REBOLLAR FLORES

DIRECTORA: MTRA. PATRICIA PAZ DE BUEN RODRÍGUEZ

SINODALES: MTRA. PATRICIA SOLEDAD SÁNCHEZ RAZO

MTRA. GUADALUPE INDA SÁENZ ROMERO

MTRA. TERESA GUTIÉRREZ ALANÍS

MTRA. KARINA BEATRIZ TORRES MALDONADO



Ciudad Universitaria, D.F.

2013



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.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por permitirme el don de la vida.

Gracias a mis verdaderos tutores de resiliencia, con quienes he encontrado en cada adversidad la oportunidad de ser feliz.

A mis padres, que han sido la mayor bendición que la vida me ha brindado. Ambos me dieron el amor y cariño del que fueron capaces y lo que soy es gracias a ellos. A mi padre **Ángel Rebollar Hernández** que en paz descanse, nunca olvidaré su buen humor, la disciplina y esfuerzo incansable que lo caracterizó. Mi amor hacia él vivirá en mí por siempre. A mi madre **Minerva Flores Arzate** porque gracias a ti conocí el verdadero amor y aceptación incondicional, agradezco tu dedicación día a día y sobre todo por tu gran apoyo en la prosperidad y en la desdicha.

A mi tía y madrina **Gloria Flores Arzate** mi mayor ejemplo de fortaleza y gracias a tu apoyo y respaldo en todo momento pude alcanzar este logro. Te agradezco infinitamente esa confianza, te quiero profundamente.

En memoria a mi tía **Magdalena Flores Arzate**.

A **Esther Silva Villa** mi amiga y segunda madre, la que eligió quererme y abrigarme con su cariño, un gran ejemplo de que la bondad humana existe. Eres mi ángel de la guarda, muchas gracias, te quiero mucho.

A mis amigos, especialmente **Gustavo García** y **Elisa Torres** les agradezco por tener su compañía en los momentos de alegría y tristeza, son mis hermanos.

A **Miguel Merlín**, mi amor es por tu nobleza, tu esfuerzo y el optimismo con el que me inspiras cada día a ser mejor. Gracias por creer en mí y también por hacerme formar parte de tu vida.

A mi Directora de tesis la **Mtra. Patricia de Buen Rodríguez**, por su profesionalismo, comprensión y paciencia. Le agradeceré siempre por el tiempo dedicado a hacer posible este proyecto.

A las Sinodales MTRA. KARINA BEATRIZ TORRES MALDONADO, MTRA. PATRICIA SOLEDAD SÁNCHEZ RAZO, MTRA. GUADALUPE INDA SÁENZ ROMERO, MTRA. TERESA GUTIÉRREZ ALANÍS, por su guía y sus valiosas enseñanzas que contribuyeron a mi formación profesional y a la culminación de este proyecto.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, me siento orgullosa de pertenecer a la máxima casa de estudios, estoy agradecida y comprometida a retribuir a la sociedad lo que me ha brindado.

INDICE.....	3
RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
MARCO REFERENCIAL	
CAPÍTULO 1 Resiliencia ante los problemas interpersonales de los niños.....	11
1.1 Los problemas en las relaciones interpersonales de los niños.....	11
1.1 Deterioro de la interacción social.....	13
a) <i>Baja sociabilidad.....</i>	14
b) <i>Baja aceptación social.....</i>	14
c) <i>Retraimiento social.....</i>	14
d) <i>Timidez.....</i>	15
e) <i>Estilo de relación pasivo o inhibido.....</i>	16
1.3 Evolución del concepto de resiliencia.....	17
1.4 Definición de resiliencia.....	23
1.5 Factores de riesgo y factores de protección.....	25
1.6 Características psicosociales de niños resilientes.....	31

1.6.1 Características sociales.....	31
1.6.2 Características familiares.....	33
1.6.3 Características individuales.....	34
1.7 Estrategias para promover la resiliencia.....	36
1.7.1 Diagnosticar los problemas y los recursos.....	37
1.7.2 Promover las Fuentes de resiliencia.....	44
1.7.3 La construcción de la resiliencia en el ámbito familiar.....	46
1.7.4 La construcción de la resiliencia en el ámbito escolar.....	49
Capitulo 2 Desarrollo psicosocial en la niñez intermedia.....	52
2.1 El desarrollo cognoscitivo.....	53
2.1.1 Teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget.....	54
2.1.2 Teoría sociocultural de Vygotsky.....	57
2.1.3 Teoría del aprendizaje Sociocognitivo de Bandura.....	58
2.1.4 Habilidades cognoscitivas.....	60
2.2 El desarrollo emocional y social.....	62
2.2.1 Control emocional.....	63

2.2.2 Competencia emocional.....	64
2.2.3 Autoestima y Autoconcepto.....	66
2.2.4 Comportamiento prosocial y altruismo.....	69
2.2.5 Cognición social.....	71
2.3 Las relaciones interpersonales en la infancia: los pares como agentes de socialización.....	72
2.3.1 Funciones de la amistad.....	75
2.3.2 Competencia social.....	77
CAPITULO 3 Resolución de Problemas Interpersonales en la infancia.....	83
3.1 Antecedentes: Programas de resolución de problemas en la infancia.....	84
3.2 Terapia Cognitivo-Conductual.....	86
3.3 Componentes de un proceso de resolución de problemas.....	89
3.3.1 El proceso de resolución de problemas.....	91
3.3.2 Estrategias de resolución de problemas.....	97
3.4 La Resolución de Problemas Interpersonales como factor protector.....	101
3.5 El contexto social de la resolución infantil de problemas.....	104
CAPÍTULO 4 Propuesta del Programa de entrenamiento en habilidades de solución de problemas interpersonales.....	107

DISCUSIÓN.....	136
CONCLUSIONES.....	138
REFERENCIAS.....	141
ANEXOS.....	147

RESUMEN

Este trabajo de investigación teórica cuyo objetivo es analizar la relación existente entre la capacidad de resolución de problemas interpersonales y el proceso de resiliencia en la infancia.

Para alcanzar el objetivo se realizó la revisión bibliográfica de los principales tipos de dificultades de interacción social, el desarrollo psicosocial del niño y estrategias de intervención como base de la propuesta de entrenamiento. La propuesta está conformada por una adecuación del programa “Piensa en Voz Alta” Un Programa de Resolución de Problemas para Niños (Camp, B; Bash, M., 1981), desde un enfoque cognitivo-conductual, destacando la importancia de identificar redes de apoyo social, escolar y familiar, como recursos que favorecen el desarrollo de la resiliencia.

Debido a que se registra que en la base de la mayoría de los problemas que se presentan en el contexto escolar (por ejemplo, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, fracaso escolar y aislamiento social), existen frecuentemente dificultades y problemas de relación interpersonal (Monjas, 2002).

El objetivo del entrenamiento en resolución de problemas interpersonales es incrementar interacciones sociales saludables o adecuadas en la infancia intermedia que les permita a los niños lograr una integración positiva con sus pares, ya que existen sólidas relaciones entre la habilidad de solucionar problemas y la competencia social en la infancia, a su vez, entre la adaptación social, académica y psicológica tanto en la niñez como en la edad adulta.

Palabras clave: resiliencia, infancia, entrenamiento en resolución de problemas interpersonales.

INTRODUCCIÓN

No poseer o tener muy pocos amigos origina en el niño pérdida de oportunidades para desarrollar habilidades interpersonales importantes que difícilmente pueden aprenderse en otro contexto diferente; además, puede originar sentimientos de soledad, estrés e insatisfacción personal (Trianes, 2002).

La niñez, un periodo que se esperaría constituyera la mayor alegría puede ser el origen de las más profundas frustraciones, y la experiencia escolar se convierte así en fuente de sufrimiento, por este motivo, quienes se dedican al cuidado de este grupo de edad requieren sensibilizarse ante esta situación dolorosa, ya que si los educadores son receptivos y sensibles, los niños acudirán a ellos en busca de protección, de consuelo y ayuda. Adicionalmente, se requiere la implicación del profesorado en el fomento de la competencia interpersonal como una necesidad primordial en la infancia debido a que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal, siendo éstos algunos de los principales factores de resiliencia.

La resiliencia es un proceso dinámico de interacción de los aspectos intrapsíquicos y el entorno, por lo tanto, sin los factores personales, la conducta resiliente no tendría lugar, pero sin una relación adecuada con el medio, que facilite y fomente el desarrollo de esos factores tampoco sería posible.

Esto confirma un argumento de los especialistas de la resiliencia “para que un niño pueda sobrellevar una situación difícil, es necesario que se sienta aceptado incondicionalmente por un adulto o tutor de resiliencia”, a veces, puede ser otro niño o joven quien proporciona este reconocimiento fomentándose el establecimiento de redes de apoyo que brinden contención y apoyo para que la resiliencia pueda tener lugar.

Sin embargo, en los últimos tiempos, simultáneamente a una serie de cambios sociales e institucionales, tanto en la familia como en la escuela, existe un sensible debilitamiento de la instrucción interpersonal. La sociedad ha transformado sus valores y metas que señalan la consecución de éxito y poder económico o político, objetivos individuales y logros materiales por encima de objetivos e intereses de grupo, interpersonales y solidarios, al mismo tiempo la familia delega en las instancias educativas, la enseñanza del comportamiento interpersonal y por su parte, la escuela ha tenido una función prioritaria o casi exclusiva de enseñanza y transmisión de aspectos académicos, no teniendo responsabilidades claramente establecidas en los aspectos relativos a la competencia social de los alumnos.

La escuela puede ser un contexto para el fomento de la resiliencia si se convierte en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los alumnos para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales.

Se han diseñado intervenciones que aplican estrategias de entrenamiento sistemático de las habilidades de interacción social para alumnos escolarizados, ya que en la literatura se menciona que los niños resilientes tenían facilidad para hacer amigos, y eran buscados por éstos, en quienes buscaban apoyo emocional y con los que formaban amistades de larga duración (Díaz, 2007).

Por tal motivo, se diseñó una propuesta a través de un programa de intervención grupal en la práctica profesional del psicoterapeuta infantil con enfoque cognitivo conductual, dirigido a aumentar los factores personales resilientes (en niños de 7 a 10 años) a través de la creación de habilidades de solución de problemas interpersonales.

Las premisas fundamentales que sustentan esta investigación serían que las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo, las estrategias interpersonales más adaptativas pueden enseñarse y la mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico al aumentar la destreza de resolución de problemas interpersonales, así como la promoción de la competencia social en niños en edad escolar.

En el primer capítulo se presentan los principales problemas de interacción social en la niñez y los fundamentos teóricos de la resiliencia desde el enfoque salugénico. Se reseñan las definiciones del término resiliencia y se mencionan las principales estrategias para ayudar a las personas a descubrir los recursos o factores de resiliencia que poseen dentro de sí mismas y en su ambiente.

Se menciona de qué forma la familia puede generar resiliencia, siendo ésta la encargada de estructurar a la persona sobre la base de normas sociales, culturales y morales propias de la sociedad a la que pertenece. Se afirma que la capacidad del niño de emprender y conservar relaciones sociales tiene su origen en la familia, debido a que los vínculos afectivos seguros posibilitan ampliar dicha confianza hacia otras personas y desarrollar una interacción con experiencias positivas y enriquecedoras. El colegio es otra fuente básica de apoyo para el niño expuesto a sucesos o a un ambiente de vida de riesgo, ya que el medio escolar es la segunda fuente de seguridad y desarrollo después de la familia. La resiliencia podría convertir a las escuelas en instituciones generadores de resiliencia, moviéndola del paradigma patogénico al salugénico, transformando la mirada sobre sus alumnos, intentando mejorar la autoestima personal y familiar, ya que ésta condiciona el aprendizaje y el rendimiento escolar.

En el segundo capítulo se retoman dos procesos que subyacen al cambio del desarrollo, el primero es la maduración, el proceso responsable en parte de cambios psicológicos como el aumento de la capacidad para concentrarnos, solucionar problemas y entender los pensamientos o sentimientos de otra persona. El segundo proceso crítico es el aprendizaje, mediante el cual nuestras experiencias producen cambios relativamente permanentes en nuestros sentimientos, pensamientos y comportamientos (Shaffer, 2000).

Adicionalmente, es preciso considerar las necesidades de los niños en este periodo, que son la seguridad emocional, apoyo social, construir vínculos afectivos y sociales (amistad, apoyo mutuo) para sentirse psicológicamente seguros.

En el tercer capítulo se detallan un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también modifican las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas.

Respecto a las Habilidades de solución de problemas interpersonales, en opinión de autores como Butler y Meichenbaum (1981); Camp y Bash (1981); Pelechano (1984); Rubin y Krasnor (1986); Spivack y Shure (1974); Trianes, Rivas y Muñoz, (1990), no son una faceta de inteligencia, aparecen a distintas edades dependiendo de la capacidad del individuo, se aprenden a través de la experiencia con otros significativos, y son un antecedente y no un resultado del ajuste social. Según Kelly (1987), la capacidad de un niño para resolver problemas interpersonales cognitivos, es un importante mediador de su ajuste comportamental y social.

La revisión de los programas de desarrollo de las habilidades de solución de problemas cognitivo-sociales persiguen que cada niño aprenda a solucionar por sí mismo, de forma constructiva y positiva, los problemas interpersonales que se le planteen, consiguiendo así comprender a los demás, respetar ideas y actitudes diferentes a las suyas, aprender a enfrentarse a los problemas, mejorando el rendimiento escolar y definitivamente, incrementar así su autoestima y disfrutar de las relaciones con los demás.

El cuarto capítulo incluye el programa de entrenamiento en resolución de problemas interpersonales que incluye las habilidades cognitivo-sociales que se han identificado como más relevantes para resolver los conflictos que se plantean entre los niños y sus pares, éstas son: sensibilidad ante los problemas (identificación y definición de sentimientos y problemas), mayor sensibilidad hacia los problemas, necesidades y sentimientos de los otros, generación de mayor número de soluciones alternativas y más prosociales, mejor previsión de las consecuencias de los actos, mejor planificación de pasos para llegar a la meta, mayor conciencia de los posibles obstáculos que se pueden encontrar en la solución de los problemas y mayores expectativas de solución exitosa de la situación conflictiva.

MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO 1 Resiliencia ante los problemas interpersonales de los niños

1.1 Los problemas en las relaciones interpersonales de los niños

En las aulas generalmente hay algún niño que experimenta dificultades para relacionarse, que lo pasa mal, o que no disfruta con los demás. Algunos niños no saben enfrentarse, ni afrontar los insultos o las molestias de los compañeros; no responden adecuadamente cuando alguien se acerca para jugar, algunos no inician una conversación cuando están ante una nueva situación, no tienen amigos íntimos, no cooperan, se inhiben en las situaciones interpersonales, se aíslan, se someten y tienen dependencia de los otros o no interactúan con los demás. Algunos se muestran tímidos y otros se muestran dominantes y agresivos (Monjas, 2002).

Nezu & Nezu (2006) sugieren que los déficits en la capacidad de resolución de problemas y de habilidades sociales dan como resultado una amplia gama de comportamientos que son poco gratificantes para sus compañeros, generando una capacidad limitada para obtener refuerzo positivo del ambiente social, esto provocaría en el niño aislamiento y rechazo que excluyen al niño de las experiencias básicas de interacción social, necesarias para el desarrollo de la competencia social (Rubin, LeMare y Hollis, 1991), con lo cual el problema relacional cada vez será mayor (Cerezo, 1999). En concreto, la falta de esta experiencia puede hacer experimentar más estrés, y dificultar el desarrollo de habilidades sociales flexibles y maduras. Además, existen menos oportunidades para el desarrollo de pensamiento moral y para acrecentar el conocimiento de normas y valores sociales a los que adecuar la conducta.

El tema de las relaciones entre iguales en situaciones educativas ha adquirido especial relevancia y demuestra la enorme influencia que tiene la interacción entre compañeros dentro del aula sobre una serie de factores educativos como son la socialización, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el nivel de adaptación a las normas, la autoestima, el rendimiento académico, etc.

Valencia (2005) menciona que los problemas son aquellos comportamientos y pensamientos desaprobados socialmente, son conductas inadecuadas que transgreden la normatividad manejada por los adultos, los cuales se agrupan en dos factores: internalización y externalización. Los internalizados son aquellos comportamientos que reflejan problemas dentro del yo, produciendo un daño o malestar a uno mismo, tales como: ansiedad, depresión, somatización sin causa médica, aislamiento social y miedo excesivo. Los externalizados son aquellos comportamientos dirigidos al exterior, produciendo daño o molestia a los demás y se expresan a través de conductas agresivas, oposicionales, conflictos con otras personas y con las expectativas de la conducta de otros niños.

Los principales tipos de problemas que se plantean con los iguales son:

- a) De aceptación, rechazo o negativa.
- b) De agresión, ataque físico y/o verbal, molestia, provocación, imposición, impedimento, presión de grupo, amenazas.
- c) De apropiación y/o deterioro de las pertenencias, propiedades y objetos personales.
- d) Otros tipos de problemas son los de acusación, inculpación injusta y violación de los derechos.

Las dificultades en la relación con compañeros de clase se engloban bajo la etiqueta rechazo de los iguales, siendo una respuesta activa indicadora de que a algunos niños no les gusta un compañero, se apartan de él en los recreos, no lo dejan jugar o lo evitan.

De acuerdo a Trianes (2002), los niños rechazados por sus iguales no representan un grupo homogéneo, sino que se distinguen, en la investigación actual dos grupos con características diferentes: rechazados agresivos y rechazados inhibidos.

El mayor riesgo de desajuste e inadaptación se asocia a los rechazados que muestran conducta agresiva, exigente e hiperactiva. A este grupo se le predicen trastornos externalizados de comportamiento.

Las conductas agresivas de los niños en el marco escolar pueden manifestarse de diversas maneras, y podemos agruparlas en los siguientes epígrafes:

- Agresión física, real o fingida: arañar, morder, pellizcar, empujar, golpear.
- Destrucción de los objetos, las posesiones o la producción de otros.
- Apropiación de objetos, que va desde adueñarse por la fuerza de un objeto cuya posesión se discute, hasta el robo.
- Agresiones verbales: disputas, ironías, diversas formas de rechazo.
- Agresiones dirigidas contra el adulto, que asumen por lo común una forma de desafío: mala voluntad, desobediencia, infracción de reglas del grupo (Cerezo, 1999).

Lo cual nos remite a definir la conducta bullying como los ataques repetitivos (físicos, verbales o psicosociales) de aquellas personas que están en posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellas, con la intención de causarles dolor.

La conducta bullying debe ser entendida en tres aspectos: física, caracterizada por ataques directamente ejecutados por la fuerza física; verbal, en la que predominan los insultos, descalificaciones, etc.; y psicosocial, que engloba aquellos ataques que de forma encubierta pretenden la disminución de la autoestima, del estatus social y/o afectivo del individuo.

Los efectos de la victimización son duraderos y provocan altos niveles de ansiedad. Resulta una experiencia traumática ya que la víctima sufre daño moral y físico. Algunos experimentan alta tensión nerviosa, pesadillas o ataques de ansiedad. Aparecen trastornos en el comportamiento social como negativismo, timidez, fobias y miedos hacia la escuela y con

frecuencia se traducen en deseos de absentismo escolar; además, las situaciones de intimidación afectan la capacidad de concentración y el aprendizaje en general.

Otro tipo de riesgo es el que presentan los niños rechazados que interaccionan poco con pares, es decir, los niños inhibidos o solitarios. Esta situación tampoco es homogénea y pueden distinguirse varios tipos. Cuando se describen las dificultades en la relación interpersonal que se refieren a baja de interacción con los pares, aparecen diversos términos como el de timidez, retraimiento social, inhibición, introversión, aislamiento, falta de asertividad y soledad, los cuales son especialmente relevantes para esta investigación y que se mencionarán a continuación.

1.2 Deterioro de la interacción social

Asendorpf (1993) recomienda diferenciar claramente entre el comportamiento del niño (tímido, agresivo) y las respuestas de los otros a este comportamiento (aceptación, ignorancia o rechazo) (Caballo, 2004).

La aceptación social, entendida como el grado en que un niño es querido y aceptado o rechazado en su grupo de iguales es medida a través de estrategias sociométricas, y tiene importancia para los estudiosos de la conducta infantil por ser un índice de ajuste y adaptación.

La literatura señala que podemos conocer el estatus sociométrico, es decir la descripción del grado en que los niños le agradan o desagradan al grupo de pares pidiendo a los compañeros que nominen a los niños más agradables y a los menos agradables. Los especialistas del desarrollo han encontrado 5 estatus de los pares:

- Los niños populares son nominados frecuentemente como el mejor amigo y raras veces les desagradan a sus pares.
- Los niños promedio reciben un número promedio de nominaciones positivas y negativas
- Los niños controvertidos con frecuencia son nominados tanto como el mejor amigo de alguien y como el niño más desagradable
- Los niños ignorados pocas veces son nominados como el mejor amigo, pero no les desagradan a sus pares.
- Los niños rechazados pocas veces son nominados como el mejor amigo y les desagradan abiertamente a sus pares (Santrock, 2007).

(Asendorpf, 1991, 1993; citado en Trianes, 2002) menciona tres causas posibles por las que los niños presentan una baja interacción con sus iguales: baja tendencia a la aproximación (falta de sociabilidad); no aceptación de compañeros en el juego (rechazo o ignorancia

social, a veces llamada aislamiento social) y alta evitación social (timidez), las cuales se definen a continuación:

a) Baja sociabilidad

Se alude a baja sociabilidad cuando los niños tienen una baja motivación de aproximación social, pero no necesariamente un alto grado de evitación (Caballo, 2004).

Trianes (2002) describe la falta de sociabilidad, en la que los niños manifiestan una baja tasa de interacción porque prefieren estar solos a estar con otros. Son solitarios y poco sociables, pero no tienen dificultades cuando desean interactuar con los demás; su baja interacción no va acompañada de ansiedad social, siendo una forma “no tímida” de soledad.

b) Baja aceptación social

Existe un grupo de niños que tienen baja frecuencia de interacción social debido a que presentan una baja aceptación social y son excluidos u olvidados de la interacción por los otros compañeros.

Son los niños que en un procedimiento sociométrico resultan rechazados (reciben pocas elecciones y muchos rechazos) o ignorados (reciben pocas o ninguna elección y pocos o ningún rechazo).

Trianes (2002) se refiere al aislamiento social en que el niño es excluido de la interacción social por los otros niños. De acuerdo a Jiménez (2002) tiene que ver con que el grupo se aparta de uno, uno se ve aislado por el grupo, es el grupo de los rechazados. En este caso los niños no evitan las relaciones, no es que no deseen relacionarse, sino que los demás les evitan a ellos.

c) Retraimiento social

El retraimiento de tipo pasivo-ansioso es el perfil de un niño que está aislado de su grupo; se ha aislado a sí mismo debido a una autoprotección negativa y a la ansiedad social subyacente. Implica aislamiento o evitación del contacto social con otros (Caballo, 2004).

El término retraimiento social es un síntoma que indica una perturbación en las relaciones sociales o un fallo para relacionarse con los demás. Cuando se aplica a niños, el retraimiento social tiene varias connotaciones que incluyen evitar el juego con otros niños, relacionarse poco con los demás, y tener pocas habilidades sociales. El retraimiento social hace referencia al hecho de estar solo, de relacionarse muy poco o de no relacionarse con nadie.

d) *Timidez*

Existe un grupo de niños que tienen alta motivación de aproximación y alta motivación de evitación; son niños que les gustaría interactuar con otros, pero por determinadas razones los evitan (Caballo, 2004).

De acuerdo a Trianes (2002) el niño está motivado a acercarse a otros niños para jugar, pero esta tendencia de aproximación es inhibida por una tendencia de evitación simultánea, que se activa cuando la situación es poco familiar o desconocida. El niño muestra una anormal falta de actividad en las situaciones sociales. La timidez, por lo tanto, se definiría por el malestar y la inhibición en presencia de otros, o bien, muestra tendencias de aproximación pero desarrolla una conducta ambivalente o conducta oscilante (intenta participar pero se retira) o realiza un juego paralelo en solitario.

Los niños tímidos se caracterizan por una tendencia de evitación estable y fuerte en determinados contextos y escenarios sociales, suelen evitar a los otros porque les tienen miedo. Se han identificado dos clases de miedos: a los desconocidos y a la evaluación social.

Caballo (2004) cita dos subtipos de timidez:

- Timidez temperamental: una inhibición hacia lo no familiar, frecuentemente es considerada un rasgo temperamental debido a su temprano comienzo, y concomitantes correlatos fisiológicos indicando una alta activación simpática. El miedo a los extraños en situaciones no familiares parece ser un rasgo temperamental moderadamente estable desde la infancia temprana, pero es específico de situaciones no familiares.
- Timidez socioevaluativa: es la timidez que se presenta en situaciones familiares. Esta alta timidez en contextos familiares es un factor de riesgo para el desarrollo de problemas interiorizados en la infancia media, ya que refleja una alta sensibilidad hacia la evaluación negativa de los demás, factor que puede conducir a autoevaluaciones negativas y, por tanto, a problemas interiorizados.

Un perfil conductual de la timidez sería:

Déficit o carencia de conductas de interacción con compañeros y adultos: no participa ni pregunta en clase, no inicia ni mantiene conversaciones con otros niños, no saluda a los vecinos, no se integra en actividades de grupo, etc. En general, la timidez está asociada a escasa habilidad social. Se constata un exceso de conductas de ensimismamiento, apatía, inactividad, pasividad, indecisión, inseguridad, lentitud, sumisión, indiferencia e inhibición.

Conductas de ansiedad, miedo, temor, preocupaciones y pensamientos negativos ante situaciones interpersonales habituales y situaciones que impliquen evaluación (por ejemplo, expresar una opinión, hacer una pregunta, exponer en la clase, leer en voz alta, etc.). Junto a

estos temores aparecen diversos síntomas psicofisiológicos como rubor, taquicardia, sudoración, molestias estomacales, temblor de piernas o tartamudeo. Con el tiempo, los niños tímidos llegan a evitar y/o escapar en lo posible de los contactos interpersonales que les resultan incómodos o amenazantes.

Pueden presentar problemas relativos al concepto de sí mismo y a la afectividad, los niños tímidos demuestran bajo concepto de sí mismos, autoestima y autovaloración negativas, tendencia a subestimarse, sentimientos de inferioridad, alto grado de autoexigencia y autocrítica, hipersensibilidad, depresión e indefensión, preocupación, culpabilidad, atribuciones inexactas y autopercepción negativa de su propia competencia social (Caballo, 2004).

e) *Estilo de relación pasivo o inhibido*

Se afirma que la persona tímida exhibe un estilo pasivo o inhibido en sus relaciones con los demás.

La conducta pasiva es un estilo de huida e implica la violación de los propios derechos, al no ser capaz de expresar honestamente sentimientos, pensamientos y opiniones, permitiendo a los demás que no respeten sus sentimientos o expresando los pensamientos y sentimientos propios de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza (de tal forma que los demás pueden fácilmente no hacerle caso). Lega, Caballo y Ellis (1997) apuntan que el objetivo de la conducta pasiva es pacificar a los demás y evitar conflictos, para los individuos inhibidos, el evitar o escapar de los conflictos productores de ansiedad es muy reforzante, por eso mantiene su conducta inhibida (Caballo, 2004).

Caballo (2004) señala que el niño pasivo resultará avasallado por los demás y los otros se aprovecharán de él. El niño que adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, sufrirá consecuencias negativas, se encontrará descontento, y los otros se aprovecharán de él.

De acuerdo a Olivares (2005) pueden surgir dificultades en las relaciones interpersonales, existiendo dos explicaciones generales:

a) *Modelo de déficit conductual*

El sujeto no posee en su repertorio conductual comportamientos sociales adecuados por la escasez de experiencias sociales, como en los casos de aislamiento social y marginación, o por pautas educativas inapropiadas.

Variante: Modelo de discriminación defectuosa

Destaca el déficit en los elementos receptivos del comportamiento social (percepción e interpretación incorrectas).

b) Modelo de ansiedad condicionada

El sujeto si posee en su repertorio conductual comportamientos sociales adecuados, pero algunos factores inhiben o interfieren su presentación. Por ejemplo, si el sujeto experimenta un nivel elevado de ansiedad.

c) Modelo de cogniciones inadecuadas

Ciertas cogniciones inadecuadas sobre las relaciones personales también pueden originar un desempeño social incompetente.

Debido a la importancia de las relaciones interpersonales durante la infancia, se puede ayudar a los niños carentes de habilidades sociales a evitar las dificultades de tipo emocional que podrían experimentar por tener pocos amigos y sentirse rechazados por sus pares.

Con una mirada esperanzadora ante este panorama, la resiliencia cuestiona el postulado según el cual no es posible eliminar los efectos de los traumas tempranos o graves que se han sufrido, con la condición de que se configure una influencia positiva del medio en un clima afectivo, en forma de apoyo social, concepto que puede ser ilustrado como una red, "holding", un tejido que dibuja bien la importancia del medio en la promoción de conductas resilientes, porque en las transacciones biografía-contexto y a lo largo de la historia personal de aprendizaje se forjan las fortalezas, competencias y habilidades.

De esta manera se conforma la resiliencia, en la cual aparece como un elemento fundamental el entorno de la persona, el medio, que mediante un proceso dinámico de interacción con los aspectos intrapsíquicos logra que la persona sea resiliente.

1.3 Evolución del concepto de resiliencia

Durante mucho tiempo, en las distintas ciencias humanas, la tendencia consistía en dar mayor énfasis a los estados patológicos. Por ese motivo, las investigaciones se centraron en la descripción exhaustiva de las enfermedades y en el intento de descubrir causas o factores que pudieran explicar resultados negativos en el aspecto biológico y mental. El foco de las intervenciones en áreas como la salud se había centrado más en la reducción del dolor, el sufrimiento y las carencias que en el desarrollo de capacidades individuales y colectivas (Vázquez, 2008).

En el campo de la Psicología basada en el positivismo clásico, se adoptó el modelo médico como forma de intervención, posteriormente diagnosticar y curar fueron inadecuados debido a que significaba llegar tarde, por lo que el modelo médico organizado desde y hacia la enfermedad se manifestó insuficiente, de esta manera fue tomando forma la idea de prevención de la enfermedad, surgió el concepto de promoción de la salud, que buscaba el incremento del bienestar en general.

El concepto de prevención se instaura en los organismos internacionales de salud –OMS, OPS- a partir de la década de los años 50. También surge una nueva definición de salud aportada por la OMS en 1947, caracterizada por el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad (Casullo, 2008).

Tener un buen estado de salud física o mental no sólo debe consistir en carecer de enfermedades o trastornos, sino en disfrutar de una serie de capacidades y recursos que permitan resistir adversidades y crear las condiciones que permitan el máximo desarrollo posible del individuo (Vázquez, 2008).

A partir de los años 80, desde la Medicina y desde las ciencias sociales, aparece el concepto de promoción de la salud que anticipa un nuevo modelo, que es el enfoque salugénico (“el origen de la salud”), destacando que la promoción de la salud no busca simplemente evitar la enfermedad sino incrementar la salud y el bienestar en general (Casullo, 2008).

Las investigaciones sobre resiliencia han cambiado la forma en que se percibe al ser humano desde un modelo de riesgo basado en las necesidades y la enfermedad, hacia un modelo de prevención y promoción de la salud (Gamboa, 2008).

La mayoría de los modelos teóricos fueron insuficientes para explicar los fenómenos de la supervivencia humana y del desarrollo psico-social. La Psicología Humanística fue la primer escuela psicológica en advertir las limitaciones del modelo médico, y puede considerarse pionera en el campo del enfoque salugénico en Psicología.

Robert White (1959) en los años cincuenta, hablaba sobre la importancia de la competencia desde el nacimiento y la infancia, como una tendencia positiva básica a explorar el entorno, controlarlo y modificarlo a través de la acción y de las consecuencias o efectos de la acción. A través de esta experiencia transaccional los niños van encontrando el significado y el sentido de las experiencias vitales y experimentan emociones de satisfacción y placer, y sentido de eficacia, de competencia y de dominio sobre el entorno (Vázquez, 2008).

A partir de los años 80, paralela al surgimiento del concepto de promoción en los organismos internacionales de la salud y a la orientación salugénica en la Sociología de la Medicina, la Psicología renueva su interés por estudiar las dimensiones positivas o salugénicas del ser humano.

Comienzan a hacerse investigaciones independientes en temas tales como: las derivaciones de la teoría del apego (John Bowlby, Mary Ainsworth, Mario Marrone, entre otros), la creatividad, la resiliencia (Emma Werner y Ruth Smith, Boris Cyrulnik, Aldo Melillo, entre otros), la inteligencia emocional (Daniel Goleman), las inteligencias múltiples (Howard Gardner), el bienestar psíquico, por nombrar algunos factores protectores y aspectos saludables del ser humano (Casullo, 2008).

El enfoque salugénico en Psicología tiene como más reciente manifestación a la Psicología Positiva inaugurada por Martin Seligman, la cual sustituye el concepto de salud mental por los de felicidad, vida plena, crecimiento psicológico saludable o bienestar.

La breve historia de la Psicología Positiva comienza en 1998 con el discurso inaugural de Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA). En dicho discurso Seligman declara que su mandato tendrá como misión enfatizar el interés hacia una psicología “más positiva”, retomar los objetos olvidados de esta ciencia tradicionalmente centrada solo en curar la enfermedad, comenzando a fortalecer y hacer más productiva la vida de las personas normales y promover la actualización del potencial humano. Plantea que la Psicología no es solo el estudio de la debilidad y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud, y el tratamiento no es solo arreglar lo que está roto, es también alimentar lo mejor de nosotros (Seligman, 2005).

Recientemente, los psicólogos científicos se han interesado por el bienestar, la satisfacción (pasada), la alegría (actual), la esperanza y el optimismo (por el futuro), por esto, comenzaron a realizarse investigaciones acerca del concepto de resiliencia.

El fundamento del paradigma de la resiliencia es una perspectiva drásticamente nueva que surge de los campos de la psiquiatría, la psicología y la sociología y estudia cómo niños y adultos se sobrepone al estrés, el trauma y el riesgo en sus vidas.

El trabajo desde la resiliencia es algo muy reciente, y las investigaciones sobre el tema, en su mayoría han tenido lugar en países de Norteamérica, principalmente en Estados Unidos y en menor medida por el resto del mundo. La resiliencia se estudió inicialmente en el contexto de niños enfrentados a circunstancias difíciles como la guerra, la crianza por padres con trastornos psiquiátricos o de conducta, maltrato, divorcio, etc.

La resiliencia se ha empleado fundamentalmente en dos direcciones:

- En el área de investigación, para identificar y comprender los factores que están presentes en los sujetos, las familias y los grupos resilientes, la forma y los contextos dentro de los cuales ha sido posible activarla, y su evolución a través de las diferentes etapas del ciclo vital.
- En el área del desarrollo humano y comunitario, para activarla en personas o grupos a través de acciones simples o de programas estructurados (Puerta de Klinkert, 2002).

En un principio, durante las décadas de 1970 y 1980 varios especialistas en desarrollo del niño y salud mental enfocaron su atención a la comprensión de la vulnerabilidad o susceptibilidad al riesgo, así como a los elementos de protección que fortalecen los recursos de los niños y fomentan su resiliencia. La mayoría de esos estudios procuraron entender por qué algunos hijos de padres que padecen una enfermedad mental o son provenientes de familias disfuncionales pueden superar sus experiencias tempranas de abuso o negligencia y llevar una vida productiva (Anthony, 1987; Cohler, 1987; Garmezy, 1987; en Walsh, 2004).

Anthony (1983 citado en Díaz, 2007) comenzó a observar a algunos niños criados en ambientes insanos, con madres psicóticas, que parecen “escapar de estos peligros”.

En la década de 1970 Anthony, especializándose en la investigación del riesgo, desarrollaba su método de investigación y la población de sujetos conocida como “niños de alto riesgo”, que tenía como objetivo observar el desarrollo del niño antes de que aparecieran patologías, para descubrir cómo y en qué grado moldean su vida los riesgos afrontados, las vulnerabilidades y las inmunidades, además conocer las competencias y capacidades para enfrentarse que ha formado para sobrevivir psicológicamente. Fue entonces cuando se introdujo el concepto de vulnerabilidad, considerando que los individuos no son iguales ante el riesgo: son vulnerables en distinto grado (Manciaux, 2003).

Las investigaciones realizadas en el campo de la vulnerabilidad se han centrado en el riesgo que corren algunos niños de desarrollar patologías. Garmezy, por ejemplo, investigó a niños de padres esquizofrénicos para determinar los riesgos de que desarrollen la enfermedad; y Neuchterlein, estudió a niños afroestadounidenses de bajo nivel socioeconómico. Esas investigaciones intentaban “descubrir las dificultades de adaptación, las manifestaciones de ansiedad, las inhibiciones y las conductas antisociales fruto de una amenaza externa” (Vanistendael, 2002).

Un creciente número de estudios en estos campos puso en tela de juicio la idea de que el estrés y el riesgo (incluyendo abusos, pérdidas y abandono, o las tensiones comunes de la vida) inevitablemente condenan a la gente a contraer psicopatologías o a perpetuar ciclos de pobreza, abuso, fracaso escolar o violencia (Henderson, 2003).

Diversas disciplinas comenzaron a preguntarse qué factores eran los que hacían que algunos de estos chicos pudieran emerger indemnes de estos ambientes y otros no. Es así que aparecen los conceptos de resiliencia, factores protectores y su contrapartida, vulnerabilidad y factores de riesgo (Díaz, 2007).

En el campo de lo social, surge el descubrimiento de Emmy Werner a partir de un proyecto de investigación que era a la vez evolutivo y longitudinal de epidemiología social realizado en la isla de Kauai (Hawai). En este estudio, los niños y en ocasiones los jóvenes adultos, son evaluados en diversos momentos durante el curso de su desarrollo, a fin de comprender mejor la aparición de trastornos.

Se siguió durante treinta años el desarrollo de la vida de un grupo de aproximadamente quinientas personas, expuestos desde el nacimiento a múltiples y acumulativos factores de riesgo, entre ellos, las condiciones de vida marcadas por la pobreza, la disolución del vínculo parental, el alcoholismo y el abuso. En el momento del último informe del estudio, estas personas a la edad de cuarenta años, la mayoría (excepto dos), fueron individuos que funcionaban bien en su comunidad, adaptados, con niveles de vida muy por encima de los de sus padres, y lograron obtener un trabajo y un buen estándar de vida. Se observó que muchos de estos chicos lograban sobreponerse a las adversidades y construirse como personas con capacidad para proyectar un futuro. Desde entonces diversos investigadores

plantearon la necesidad de promover los aspectos sanos y protectores de los sujetos para poder superar las condiciones de riesgo a las que estuvieron sometidos (Gamboa, 2008).

El estudio longitudinal de Werner y Smith (1982, 1992) aporta pruebas acerca de la visión interaccional compleja de la resiliencia. Estos investigadores examinaron numerosos factores de protección interna y externa (fuentes de resiliencia) que han intervenido en la vida de estos niños. Sus hallazgos revelan que los investigadores anteriores se habían centrado demasiado en la influencia de la madre y en el daño causado por uno de los progenitores dentro de la familia nuclear, desechando la importancia de los hermanos y otros integrantes de la red familiar extensa. Y que ni siquiera un mal comienzo determina un resultado negativo, al contrario, muchos niños logran superar la negligencia, el abandono y los retrasos evolutivos de sus primeros años, y comienzan a florecer cuando reciben cuidados nutricios, ya sea por la adopción o por mentores, señalando que la autoestima y la eficacia personal son promovidas principalmente por relaciones sustentadoras (Vanistendael, 2002).

Los diversos estudios realizados rechazaron la idea predominante según la cual los factores de riesgo de una familia y su entorno, así como los sucesos desafortunados de la vida, generan inevitablemente en sus hijos trastornos que perduran hasta la edad adulta. En contraste con los estudios retrospectivos, los longitudinales han mostrado que esto sucede incluso entre niños expuestos a varios factores de alto riesgo.

A partir de los estudios sobre niños expuestos a factores de alto riesgo, paralelamente al concepto de vulnerabilidad surgió la tendencia opuesta: la de la invulnerabilidad. Algunos de esos niños no desarrollaban los trastornos predichos, sino que, mostraban una admirable invulnerabilidad.

Pero esa referencia al niño invencible no permitió a los investigadores descubrir qué hace que la persona pueda librarse de las adversidades y tuvo aspectos desfavorables, entre ellos destacan: el uso del término “niño invulnerable” contribuyó a crear una imagen desafortunada de los sobrevivientes de entornos destructivos, como si éstos a raíz de su fortaleza interior fueran inmunes al estrés; además, el peligro inherente a ese mito de la invulnerabilidad es que se equipare vulnerabilidad con debilidad e invulnerabilidad con fortaleza (Manciaux, 2003).

El concepto de invulnerabilidad, con la idea de resistencia total, absoluta y permanente se fue mostrando inadecuado.

Las críticas más sutiles sobre la invulnerabilidad se las debemos a Rutter (1993) porque:

- Este concepto parecía implicar una resistencia absoluta al daño; sin embargo, nadie tiene una resistencia absoluta: unos individuos son más resistentes que otros, pero todos tienen sus límites.

- El término sugiere que esa resistencia se aplica a todos los sucesos de riesgo, pero eso no es posible, pues las características que forman la resiliencia varían en función del suceso desfavorable.
- El concepto parece implicar que la invulnerabilidad es una característica intrínseca del individuo. Pero los estudios demuestran que la resiliencia empieza también en el contexto social.
- El término sugiere la idea de una característica invariable, pero los cambios debidos al desarrollo influirán en la resiliencia, como lo hacen también en otras características. (Manciaux, 2003).

El término “resiliente” se ha adoptado en lugar de otros que empleaban los investigadores para describir el fenómeno, como invulnerable, invencible y resistente, porque la acepción “resiliente” reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícito en el proceso. Confirmar que algunos niños traumatizados resisten a las pruebas que vivieron, no puede explicarse en términos de superhombre o invulnerabilidad, sino sumando las guías internas y externas de la resiliencia, como la adquisición de recursos internos afectivos y recursos de comportamiento durante los tiempos difíciles aunado a la disposición de recursos externos sociales y culturales (Henderson, 2003).

La investigación sobre resiliencia, junto con la teoría y las estrategias de ayuda que surgen de ella, ofrece una perspectiva más positiva. Por un lado, brinda esperanzas basadas en pruebas científicas de que muchos, si no la mayoría, de quienes experimentan estrés, trauma y “riesgos” en su vida pueden sobreponerse a ellos. Por el otro, alienta a centrarse más en los puntos fuertes que en el déficit, es decir, a analizar conductas individuales desde la óptica de su fortaleza, esto confirma el potencial de esos puntos fuertes como un salvavidas que conduce a la resiliencia.

Las virtudes propias de la resiliencia permiten a las personas curar sus dolorosas heridas, hacerse cargo de su vida, amar y desarrollar una existencia plena. Los investigadores han comprobado que la resiliencia se forja, no a pesar de la adversidad, sino a causa de ésta: las crisis de la vida sacan a relucir lo mejor que hay en nosotros cuando hacemos frente a tales desafíos (Walsh, 2004).

El estudio de la resiliencia propició una revolución filosófica que se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo proactivo basado en el bienestar. Este modelo del bienestar se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficacia propias (Henderson, 2003).

El énfasis en las fortalezas, competencias y habilidades para el afrontamiento se ha hecho patente en las propuestas del Modelo de Potenciación o de Competencia (“empowerment” en la literatura anglosajona), que se orienta a promover el poder y control, como recurso personal positivo que se refiere a la capacidad para afrontar y dominar de manera autónoma y efectiva las situaciones adversas y fuentes de estrés (Vázquez, 2008).

Vanistendael (2002) considera que es resiliente alguien feliz y productivo, esto lleva a comparar la reflexión sobre la resiliencia con la reflexión sobre la felicidad o sobre otro concepto de la psicología social, el bienestar psicológico subjetivo, lo cual permite situar la resiliencia en el contexto de la salud mental.

Se ha mencionado en la literatura que es resiliente quien tras un acontecimiento negativo, vuelve a un nivel de bienestar psicológico subjetivo sensiblemente igual –o aun superior- al nivel anterior.

Pero además de su relación con la salud mental, la resiliencia está unida a la felicidad y al sentido que el individuo da a su vida.

La resiliencia constituye un aporte valioso para las ciencias dedicadas a la salud mental, además, se ha convertido en un concepto importante dentro de la teoría y la investigación del desarrollo del niño y de la salud mental.

1.4 Definición de resiliencia

El término resiliencia es utilizado en metalurgia e ingeniería civil, y se refiere a la física de los materiales: “la resiliencia (en Kg por cm²) define la resistencia al choque”. En inglés, el término evoca además la robustez corporal y la resistencia del carácter (Manciaux, 2003).

El vocablo tiene su origen en el latín, en el término *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Para Vanistendael y Lecomte (2002), ser resiliente no significa recuperarse [rebondir] en el sentido estricto de la palabra, sino crecer hacia algo nuevo, volver [rebondir] a un estado inicial es imposible, más bien hay que saltar [bondir] adelante, abrir puertas, sin negar el pasado doloroso, pero superándolo. Así, la resiliencia lleva a una metamorfosis del individuo.

El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Kotliarenko, 1997).

Existen varias definiciones propuestas por diversos autores, a continuación se mencionan las más relevantes:

De acuerdo a Luthar (2000) es un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad (Simpson, 2008).

Se ha definido a la resiliencia como la capacidad de una adaptación exitosa, funcional, positiva o competente a pesar de un alto grado de riesgo biológico, psicosocial, de estrés crónico, o después de un severo o prolongado trauma (Díaz, 2007).

Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, 1994; citado en Kotliarenco, 1997).

Enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos (Lösel, Blieneser y Köferl en Brambing et al., 1989; citado en Kotliarenco, 1997).

“La capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” (Grotberg, 2000, en Gamboa, 2008).

“Capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de personas y/o grupos para reconocer, enfrentar y transformar constructivamente situaciones causantes de sufrimiento y/o daño que amenazan su desarrollo” (Simpson, 2008 pp. 11).

La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1995; citado en Kotliarenco, 1997).

Es la capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y adaptación (Kreisler, 1996 citado en Manciaux, 2003).

Capacidad universal que permite a una persona, un grupo o una comunidad impedir, disminuir o superar los efectos nocivos de la adversidad (Grotberg, 1995; citado en Manciaux, 2003).

La resiliencia es un fenómeno que manifiestan sujetos jóvenes que evolucionan favorablemente, aunque hayan experimentado una forma de estrés que en la población general se estima que implica un grave riesgo de consecuencias desfavorables (Rutter, 1993; citado en Manciaux, 2003).

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo (Rutter, 1992 citado en Manciaux, 2003).

La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994).

Según este autor, el concepto incluye además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable (Kotliarenco, 1997).

No existe un completo acuerdo en su definición, existiendo diferencias marcadas por la cultura y, por tanto, distintas según la sociedad y la época en la que fue estudiada.

Sin embargo, estas definiciones convergen en ciertos aspectos como la resistencia al trauma, un suceso o un estrés considerados graves, y en una evolución posterior, satisfactoria, socialmente aceptable. El término resiliencia representa la manifestación de la adaptación positiva a pesar de la adversidad significativa de la vida (Manciaux, 2003).

Cabe aclarar que la resiliencia, el hecho de superar un trauma, no tiene nada que ver con la invulnerabilidad ni con el éxito social. La resiliencia no protege al individuo de eventos negativos en la vida, pero parece que algunos individuos resilientes se pueden adaptar de una manera más funcional y flexible ante situaciones de estrés.

Lo especialmente importante es el concepto de reconstrucción positiva que implica una respuesta positiva y efectiva de afrontamiento a situaciones de riesgo o adversidad.

La resiliencia puede definirse como la capacidad de una persona para recobrase de la adversidad fortalecida y dueña de mayores recursos. Se trata de un proceso activo de resistencia, autocorrección y crecimiento como respuesta a las crisis y desafíos de la vida.

Se puede proponer una definición pragmática dentro de las realidades educativas, terapéuticas y sociales: “la resiliencia es la capacidad de una persona o un grupo para desarrollarse adecuadamente, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (Manciaux, 2003 pág. 22).

1.5 Factores de riesgo y factores de protección

Existen dos características de la resiliencia que es necesario conocer para su adecuada promoción, son los factores de riesgo y los factores protectores, que se encuentran presentes en el ambiente y en las personas.

Como se ha mencionado anteriormente, se han distinguido tres campos de investigación sobre la resiliencia, para describir tres fenómenos distintos:

El primer campo de estudio de la resiliencia fue el de las situaciones de alto riesgo, por ejemplo, la pobreza, un estatus socioeconómico bajo, la inestabilidad familiar, trastornos psiquiátricos, conductas adictivas de los padres, etc.

No obstante, estos estudios sobre el riesgo plantean algunos problemas, pues es difícil definir un factor de riesgo, adicionalmente, la investigación del riesgo es limitada porque no muestra con claridad la relación entre causa y efecto.

El segundo campo de investigación se refiere a la resistencia al estrés. En los estudios sobre el estrés y el coping, la resiliencia tiene otro significado: implica estrategias de ajuste eficaces, es decir, esfuerzos por restaurar o mantener el equilibrio interno o externo mediante actividades que incluyen el pensamiento y la acción. El individuo debe adaptarse a esos acontecimientos estresantes y, para hacerlo, evaluar la situación y aplicar luego estrategias de ajuste.

Los investigadores estudiaron entonces las competencias de esos individuos, sus capacidades para el afrontamiento (coping) y sus estrategias de ajuste; surgió así un nuevo modelo: el de la resiliencia y los factores de protección.

El tercer dominio estudiado concierne a los traumas. La palabra trauma designa un acontecimiento interno que trastorna al sujeto y tiene consecuencias inmediatas que se agrupan en la expresión “shock emocional”.

La concepción dominante dice que para poder hablar de resiliencia, se tiene que haber vivido un suceso traumático –guerra, maltrato, enfermedad grave, estrés, luto por un familiar, etc.- y en primer lugar debe haberse podido hacer un trabajo de resistencia a dicho trauma.

De acuerdo con el Modelo de la Resiliencia, cuando un individuo de cualquier edad sufre una adversidad, en principio contacta con ciertos rasgos propios y ambientales que amortiguan esa adversidad. Si cuenta con suficiente protección, el individuo se adapta a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa en su vida (Henderson, 2003).

El Modelo de la Resiliencia ofrece dos mensajes importantes: que la adversidad no conduce automáticamente a la disfunción, sino que puede tener diversos resultados para el individuo que la sufre, y que incluso una reacción inicial disfuncional a la adversidad puede mejorar con el tiempo.

La disponibilidad de factores protectores personales y ambientales determinará el tiempo de reintegración.

Se han propuesto tres modelos de los mecanismos a través de los cuales los procesos de protección pueden dirimir la relación entre el estrés y la competencia (Walsh, 2004). Según Werner (1993 citado en Kotliarenko, 1997) los factores protectores operarían a través de tres mecanismos diferentes:

- Modelo compensatorio: los factores estresantes y los atributos individuales se combinan aditivamente en la predicción de una consecuencia, y el estrés severo puede ser contrarrestado por cualidades personales o por fuentes de apoyo.
- Modelo del desafío: el estrés es tratado como un potencial estimulador de competencia (cuando no es excesivo). Afirma que los factores estresantes pueden llegar a aumentar la competencia, siempre y cuando el nivel de estrés no sea demasiado alto.

De ahí el nombre de “modelo de desafío”, porque la amenaza potencial se convierte en un reto o desafío para que el individuo crezca y salga fortalecido (Puerta de Klinkert, 2002).

- Modelo de inmunidad: Considera que los factores de protección actúan como reservas frente a un funcionamiento declinante en momentos de estrés. Seligman ha sostenido que mediante un proceso de “inmunización”, las experiencias positivas en las que aprendemos que nuestras reacciones llevan al éxito, pueden impedir a lo largo de toda la vida el desvalimiento aprendido. Tales factores modulan el impacto del estrés en calidad de adaptación, pero pueden tener efectos no detectables en ausencia del estresor.

Los seres humanos no estamos totalmente desprotegidos y vulnerables ante la fuerza de un evento que puede implicar daño o riesgo de daño, por el contrario, todos poseemos una especie de escudo protector que es la resiliencia que nos sirve como una especie de filtro que atenúa los posibles efectos desagradables o nocivos, y muchas veces logra incluso transformarlos en factores de superación.

Por el contrario, una actitud basada en el anterior modelo de daño consideraría a los niños como seres indefensos que hay que proteger, sin capacidades, competencias, responsabilidades, ni recursos suficientes para hacerse cargo de sí mismos.

Más que establecer una distinción sistemática entre factores de riesgo y factores de protección, es preferible distinguir en cada situación lo que es riesgo y lo que es protección, utilizando criterios adaptados al contexto y a las personas implicadas.

En las circunstancias concretas de la vida es difícil discernir qué constituye un factor de riesgo y qué un factor de protección, pues la misma característica puede ser un riesgo en una situación, y en otra, factor de protección (Manciaux, 2003).

Un mismo factor puede ser un riesgo o una protección según el contexto, la naturaleza y la intensidad del estrés, la persona y aún el periodo de la vida de un mismo individuo. La resiliencia es producto de la interacción de factores de riesgo y de factores de protección.

Los factores de riesgo son eventos biológicos o psicosociales que aumentan la posibilidad de presentar una evolución negativa. La vulnerabilidad es la susceptibilidad individual a tener esta evolución negativa. Por otro lado, los factores protectores son eventos biológicos o psicológicos que aumentan la capacidad del individuo de resistir o sobreponerse a estos factores de riesgo (Díaz, 2007).

Los factores protectores son características de la persona o del ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes (Henderson, 2003).

Los factores protectores son fuerzas internas y externas que contribuyen a que el niño resista o aminore los efectos del riesgo, por tanto, reducen la posibilidad de disfunción; e involucran variables genético-constitucionales, disposiciones personales, factores psicológicos, situacionales y sociales (Simpson, 2008).

Los factores de protección también llamados amortiguadores, son variables que protegen a los niños de sucumbir al impacto del estrés. Actúan inhibiendo o, en otras ocasiones, amortiguando el impacto del estrés de modo que pueda ser manejado con más facilidad (Trianes, 2002).

Los que más se citan respecto al sujeto resiliente son: la autoestima, la sociabilidad, el don de inspirar simpatía, sentido del humor, un proyecto de vida; en cuanto al entorno: uno o varios adultos que despierten la conciencia del niño, en quienes éste confíe, y que demuestren confianza en él (tutores de resiliencia), y en general, el apoyo social. Aún así, la resiliencia no significa ni falta de riesgo ni protección total, tampoco se adquiere de una vez para siempre (Manciaux, 2003).

Se ha marcado una diferencia entre factores internos y externos, que pueden actuar como protección. Los factores de protección se pueden hallar en el individuo, en la familia y en el ambiente:

- Recursos internos que el niño puede usar ante situaciones traumáticas: un CI elevado, una buena capacidad de resolver problemas, creatividad, capacidad de planificar, uso de estrategias de coping, sensación de eficacia personal, comprensión de sí mismo, lugar de control interno, habilidades sociales (empatía y capacidad de buscar ayuda), alta autoestima, temperamento fácil, un apego asegurador, y uso adecuado de mecanismos de defensa (escisión, negación, intelectualización, sentido del humor).
- Procesos protectores en la familia: tener buena relación al menos con uno de los padres o con un miembro de la familia próxima, padres competentes, buena educación, y el apoyo del cónyuge en la adultez.
- El ambiente puede tener un papel facilitador: contar con un apoyo social fuera de la familia puede proteger de la adversidad -tutores de resiliencia de acuerdo al autor Cyrulnik (2002) que pueden ser pares, profesores, vecinos, terapeutas-, la escuela también tiene un papel positivo, ya que el ambiente educativo abierto, permite orientar y fijar normas. Algunos autores han observado que participar en actividades religiosas o culturales, asociativas o humanitarias, actúa en el mismo sentido (Manciaux, 2003).

La vulnerabilidad a la timidez va a depender del equilibrio y la conjunción entre ambos factores.

FACTORES DE PROTECCIÓN:

- ✓ Alta expresividad emocional
- ✓ Apego seguro
- ✓ Competencia social
- ✓ Redes de apoyo social
- ✓ Padres socialmente competentes
- ✓ Estilo parental positivo

- ✓ Amistad
- ✓ Bienestar emocional
- ✓ Integración grupal
- ✓ Interacción recíproca y satisfactoria

FACTORES DE RIESGO:

- Temperamento inhibido
- Apego inseguro, ansioso
- Escasas experiencias de relación con iguales
- Déficits en habilidades sociales
- Ansiedad social
- Distorsiones cognitivas
- Estilo parental autoritario
- Padre/madre socialmente incompetente
- Acontecimientos vitales estresantes

Los factores de protección no se definen de una vez por todas, no sólo dependen del desarrollo en el ciclo de vida, sino también de los valores y de las normas de la sociedad en que está el individuo.

En cuanto al concepto de riesgo, este implica la identificación de aquellos factores biológicos, personales, familiares y ambientales que aumentan la probabilidad de que un niño experimente un problema psicológico o físico (Trianes, 2002).

La autora Trianes (2002) cita cuatro categorías de factores de riesgo:

- Personales: por ejemplo, presentar trastornos de conducta (de tipo perturbadora o antisocial) supone un factor de riesgo para desarrollar inadaptación y sufrir problemas de rechazo con los iguales.
- Hereditarios: existe una alta probabilidad de que los hijos de padres con un trastorno esquizofrénico presenten en el futuro este trastorno.
- Circunstanciales: algunos acontecimientos importantes de la vida, por ejemplo, la muerte de alguno de los padres, suponen consecuencias negativas para los niños produciéndoles estrés intenso. Tales acontecimientos pueden situar en alto riesgo de presentar problemas de adaptación y ajuste personal al niño afectado.
- Sociales: la pobreza, o la discriminación racial, por ejemplo, se asocian a grandes carencias y entornos de privación, y ponen en alto riesgo de presentar crecimiento y desarrollo disminuido.

Asimismo, se define un factor de riesgo de inadaptación social como un suceso o una condición orgánica o ambiental que aumenta la probabilidad de que el niño desarrolle problemas emocionales o de conducta (Manciaux, 2003).

Se pueden agrupar los factores de riesgo en cuatro categorías:

- I. Una situación familiar perturbadora: trastornos psiquiátricos o conductas de adicción de los padres, muerte de uno o ambos padres, larga separación de la persona que cuida del niño los primeros años de su vida, violencia familiar –maltrato físico y/o psíquico, incesto-, separación de los padres, entrega a otra familia.
- II. Factores sociales y ambientales: vivir en hacinamiento, la pobreza o una situación económica desfavorable.
- III. Problemas crónicos de salud: sea del niño o de su entorno íntimo –como una deficiencia física o una enfermedad grave-.
- IV. Amenazas vitales: la guerra, genocidio, las catástrofes naturales, o la inmigración.

Es importante mencionar que los factores de riesgo no actúan de modo aislado, hay que tener en cuenta los contextos individual, familiar, comunitario y cultural, y los elementos temporales como la edad del niño y el ciclo de vida individual y familiar.

Michael Rutter (1987) señala que un niño resiliente en cierto tipo de situaciones puede no serlo en otras circunstancias. Debemos preguntarnos cuáles son los factores que conducen a la resiliencia en ciertas situaciones, para ciertos niños, y no en otras, para otros niños. Por ejemplo, la familia, un factor de protección para los niños de la guerra, es por definición un factor de riesgo para los niños maltratados (Vanistendael, 2002).

Recordemos que la resiliencia es un conjunto de “procesos sociales e intrapsíquicos que suceden en el tiempo, según como se combinen los atributos del niño, de la familia y de los ambientes sociales y culturales” (Manciaux, 2003).

Se trata de construir más factores protectores, el objetivo es equilibrar los factores para contrapesar el impacto de los acontecimientos estresantes de la vida. Albee (1980) propuso un modelo en el que se ponen en relación factores de riesgo y factores protectores mediante una fracción. Según este modelo, la mayor o menor presencia de problemas psicológicos estaría determinada por la presencia de factores de riesgo: factores de predisposición (biológicos, genéticos, y también conductas aprendidas, junto con la presencia de acontecimientos vitales estresantes) todos estos elementos forman el numerador. El denominador estaría formado por los factores protectores de tipo personal (temperamento fácil, desarrollo saludable), familiar (figuras de apego, pautas de crianza que proporcionan apoyo y seguridad, ambiente predecible, etc.) y social (disponer de una buena red de apoyo, amigos, etc.) más las estrategias de afrontamiento poseídas por el sujeto y por sus padres (Barudy; Dantagnan, 2010).

En efecto, asumimos que, frente a los factores de riesgo, deben estar operando factores de protección. Por lo tanto, la conducta adaptada y saludable depende de que:

- Los factores de riesgo y acontecimientos estresantes sean pocos, se reduzcan o mantengan en unos niveles que puedan ser afrontados con éxito por la persona.
- La persona pueda hacer uso de recursos protectores disponibles.
- Dichos recursos sean numerosos, de modo que superen a los factores de riesgo.

La resiliencia se considera un proceso de negociación del riesgo en que los factores protectores se opondrían al riesgo y los factores de vulnerabilidad llevarían a sucumbir a ese riesgo, consecuentemente, el efecto de protección o de vulnerabilidad sólo es evidente si se combina con el riesgo (Manciaux, 2003).

1.6 Características psicosociales de niños resilientes

Los niños resilientes son aquellos que conservan la calma y la entereza cuando se encuentran bajo algún desafío o amenaza, y se recuperan de sucesos traumáticos (Papalia, 2010).

En general, se considera resiliente al niño que se enfrenta a la adversidad desarrollándose dentro de límites aceptables de competencia, en cuanto al funcionamiento conductual, social y cognoscitivo.

Los niños resilientes y los adultos resilientes son notablemente similares. Benard (1991) caracteriza a los niños resilientes como individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa. Además, los niños resilientes son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro al tener intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida (Henderson, 2003).

Se describe al adolescente resiliente como una persona con una buena autoimagen, adecuada confianza en sí mismo y capacidad de inspirar simpatía; que manifiesta una sensación de que controla su vida, de creatividad, de independencia, de humor, un buen sentido de la organización y cierta madurez social (Manciaux, 2003).

1.6.1 Características sociales

Es inevitable referirse a las características del individuo, pero además hay que enfatizar el contexto familiar, político, económico, social y cultural, debido a que un niño no puede adquirir la resiliencia por sí solo.

Un entorno constituido por varios vínculos afectivos aumenta los factores de resiliencia del infante. Los investigadores vincularon el surgimiento de la resiliencia en niños vulnerables con ciertas influencias protectoras fundamentales de la familia y el contexto social.

Los niños que tenían alguien en quien confiar, veían reforzados sus propios esfuerzos, su idoneidad y su valía personal, al mismo tiempo, desarrollaron alguna habilidad especial que favoreció más su grado de competencia, confianza en sí mismos y dominio (Walsh, 2004).

También se refiere al desarrollo de las aptitudes para identificar y resolver problemas mediante la reflexión y el análisis, lo mismo que habilidades “para hacer cosas útiles”. El desarrollo de aptitudes le permite al niño tener la convicción de que es capaz de hacerse cargo de cualquier situación que se presente, por difícil que sea o bien, saber que puede recurrir a alguien.

La mayoría de los espacios y oportunidades en los cuales logra disfrutar del contacto consigo mismo, con la naturaleza, con alguien que requiere su amor, su compañía o sus cuidados, se convierten en ámbitos generadores de resiliencia.

Como características del medio social inmediato señalan las siguientes:

- Padres competentes
- Relación cálida con al menos un cuidador primario
- Posibilidad de contar en la adultez con apoyo social del cónyuge, familia u otras figuras
- Mejor red informal de apoyo (vínculos)
- Mejor red formal de apoyo a través de una mejor experiencia educacional y de participar en actividades de instituciones religiosas y de fe.

Los indicadores de resiliencia que aparecen en los estudios señalan que los niños y niñas resilientes presentaban los siguientes atributos (Kotliarenco, 1997):

- Nivel Socio-económico más alto
- Género femenino en el caso de los prepúberes, y género masculino en etapas posteriores de desarrollo
- Ausencia de déficit orgánico
- Temperamento fácil
- Menor edad al momento del trauma
- Ausencia de separaciones o pérdidas tempranas

Los factores y estrategias de resiliencia que menciona el autor Boris Cyrulnik (2002) son los siguientes:

Un comportamiento de impulso social constituye un factor de resiliencia. El Inducir a establecer diferentes relaciones interpersonales ayudará al niño, en caso de desgracia, a abordar mejor su resocialización.

La adquisición de una capacidad para la socialización, en caso de presentarse una prueba, representará un factor de resiliencia. Es un factor de resiliencia el saber ir en busca de alguien que le servirá de guía de desarrollo.

La adquisición de un comportamiento de seducción, una manifestación propia de la búsqueda de afecto, demuestra un estilo de relación y una forma de resolver conflictos, que constituye un factor de resiliencia.

Uno de los más valiosos factores de resiliencia es el humor, el cual es un elemento de elaboración que sirve para modificar un sufrimiento y convertirlo en un acontecimiento social agradable, en una representación que hace sonreír.

Al aproximarse a la edad comprendida entre los seis y los ocho años, un niño puede descubrir otro factor de resiliencia: la representación artística que le permite dar forma al acontecimiento traumatizante a través del dibujo, del relato, del juego o del teatro. La creatividad es una iniciativa que debe inventar un mundo nuevo para cambiar el que provoca sufrimiento; para los niños heridos, la felicidad de crear es vital. La escritura y el dibujo adquieren un aspecto narrativo en el que el niño expresa y dirige a alguien su mundo íntimo.

Otra estrategia resiliente consiste en dar, cuando el niño herido se convierte en el que da, experimenta un sentimiento de felicidad. Ha dejado de ser la víctima, y con un simple gesto se convierte en el niño fuerte, el que ayuda, y le permite socializar al resignificar: “soy fuerte y generoso ya que soy yo el que regala”. Esto nos conduce a la empatía, es decir, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, siendo el único fundamento biológico y psicológico del sentido ético, que conduce a la moral. Según este autor, cuando falta alguno de estos factores, la resiliencia no se logra.

1.6.2 Características familiares

En una familia, transitar el camino de la resiliencia significa poder restablecer, después de los padecimientos sufridos, cierta armonía, cierto desarrollo positivo, reencauzar la educación y la adaptación social de los niños, todo esto apelando a las innovaciones y al despliegue de capacidades creativas (Delage, 2010).

La familia constituye habitualmente una base de seguridad para cada uno de sus integrantes y cuando esto ocurre, ese grupo humano vive un ambiente de relaciones suficientemente sereno y un buen nivel de confianza recíproca. En esa configuración, el integrante del grupo que sufra una desgracia sabrá que puede contar con todos los demás. Evidentemente, una familia que atraviese una situación traumática estará en mejores condiciones de desarrollar las capacidades de protección de sus miembros si ya existían entre ellos vínculos sólidos.

Una base familiar segura implica, no sólo que cualquier integrante de la familia puede recurrir a los demás miembros en busca de ayuda, sino que tiene la posibilidad de desarrollar recursos para encontrar apoyo fuera de la familia si es necesario. La persona está abierta, ha aprendido la confianza en el interior de la familia y, por lo tanto, también se siente confiada fuera de ella y cree que puede confiar en otros cuando haga falta.

Los principales elementos que permiten apreciar la seguridad y la protección en una familia son: la comunicación, la expresión de las emociones y los sentimientos, la colaboración para resolver los problemas y, la mayor apertura al mundo exterior (Delage, 2010).

Aportes positivos de la familia:

- Calidez
 - Afecto
 - Apoyo emocional
 - La fijación de una estructura y de límites sensatos y bien definidos
 - Relación estrecha con una figura paterna afectuosa
 - Crianza autoritativa, calidez, estructura, expectativas elevadas
 - Ventajas socioeconómicas
 - Conexiones con redes familiares extensas que brinden apoyo
- (Masten y Coatsworth, 1998; en Papalia, 2010; Díaz, 2007).

Existen suficientes datos científicos para afirmar que el funcionamiento de la mente humana depende de la organización y funcionamiento del cerebro. A su vez, el buen o mal funcionamiento del cerebro, y por consiguiente, de la mente depende en gran parte de la calidad de las relaciones interpersonales que las madres y los padres u otros cuidadores fueron capaces de ofrecer a los niños, sobre todo durante su gestación y los primeros tres años de su vida. La mente infantil y luego la adulta emergen de la actividad cerebral, cuya estructura y función están directamente modeladas por las experiencias interpersonales (Barudy, 2010).

En estos casos, la resiliencia solo es concebible si los padres, a pesar de la situación adversa que les ha tocado vivir, pueden continuar desempeñando sus funciones parentales, protegiendo al niño, prodigándole los cuidados, la disponibilidad y el afecto que necesita.

1.6.3 Características individuales

Los niños resilientes suelen tener CI elevados y son buenos para resolver problemas, además, su capacidad cognoscitiva los ayuda a afrontar la adversidad, protegerse, regular su conducta y aprender de la experiencia. Pueden atraer el interés de los maestros, quienes actúan como guías, confidentes o mentores (Papalia, 2010).

El autor Boris Cyrulnik (2002), sugiere que los niños resilientes se distinguían por ciertas características individuales. Algunos rasgos de comportamiento y de carácter: eran bebés afectuosos, calmados, plácidos, que evolucionaban en niños sosegados, activos y competentes, con una orientación social positiva. En contraste, los niños que evolucionaban desfavorablemente eran ansiosos, tímidos, desagradables, temerosos, desconfiados y alejados.

Algunos autores determinaron que un temperamento sereno y despreocupado y un alto nivel de inteligencia, eran elementos favorables, aunque no esenciales para alcanzar la resiliencia, porque tenían una serie de características respecto del aprendizaje, como el agradecerles los desafíos, el tener flexibilidad y persistencia, además, al suscitar reacciones más positivas en las demás personas, se facilita la aplicación de las estrategias de superación y de las habilidades para resolver problemas.

Respecto al funcionamiento psicológico que protege a los niños resilientes del estrés, diversos autores (Lösel et al., en Brambring, 1989; Mrasek y Mrasek, en Rutter y Hersov, 1985 citado en Kotliarenco, 1997) señalan:

- Mejores estilos de enfrentamiento [coping]
- Motivación al logro autogestionada
- Autonomía y locus de control interno
- Empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales
- Voluntad y capacidad de planificación
- Sentido del humor positivo

Los autores agregan a éstas, otras características del funcionamiento psicológico en niños y niñas resilientes:

- Mayor tendencia al acercamiento
- Mayor autoestima
- Menor tendencia a sentimientos de desesperanza
- Mayor autonomía e independencia
- Habilidades de enfrentamiento que, incluyen orientación hacia las tareas, mejor manejo económico, menor tendencia a la evitación de los problemas.

Para Vanistendael (2000), los chicos resilientes tienen en común:

- un temperamento que los induce a respuestas positivas dentro de su entorno
- una aptitud para analizar y resolver dificultades y problemas
- la creencia de que la vida vale la pena de ser vivida a pesar de todo
- han establecido una relación fuerte con uno o varios adultos “tutores de resiliencia”.

También se definieron características personales y competencias que parecen tener un papel positivo en contextos de maltrato y/o negligencia importantes que amenazaban la vida de los niños en cuestión (Manciaux, 2003).

Algunos factores de resiliencia se mencionan a continuación:

- Madurez precoz
- Disociación de las emociones
- Capacidad de conseguir información
- Capacidad de establecer lazos con otras personas
- Anticipación positiva a lo que va a ocurrir

- Capacidad de asumir riesgos
- Convicción de ser amado
- Comprensión estructurada de las experiencias dolorosas sufridas
- Altruismo
- Buena dosis de optimismo y capacidad de esperar.

De acuerdo al conjunto de habilidades y competencias que se han mencionado y que intervienen en el concepto de resiliencia, es considerada un constructo multi-dimensional, ya que no solamente se refiere a habilidades psicológicas o destrezas del individuo, sino también a su habilidad para utilizar los sistemas externos de apoyo familiar y social para afrontar el estrés de una mejor forma.

1.7 Estrategias para promover la resiliencia

Un marco de la resiliencia sugiere varias estrategias principales de intervención para los diseñadores de políticas y programas. En general, los profesionales que trabajan con personas en dificultades, en primer lugar, se esfuerzan en establecer un diagnóstico de los problemas a fin de aportar una solución a la persona.

En la perspectiva de la resiliencia, la actitud a tomar es diferente. Ciertamente es necesario determinar las dificultades, pero más importante identificar los recursos de la persona y de su entorno y facilitar su movilización (Vanistendael, 2002).

Rutter (1987) identificó cuatro mecanismos generales de protección que pueden fortalecerse mediante las intervenciones para promover la resiliencia en los niños y las familias vulnerables (Walsh, 2004).

1. Atenuación de los factores de riesgo:
 - Previsión y preparación para circunstancias amenazadoras.
 - Reducción de la exposición al estrés o de su sobrecarga.
 - Suministro de información; modificación de las creencias catastróficas.
2. Reducción de las reacciones en cadena negativas que aumentan el riesgo de efectos persistentes y crisis posteriores:
 - Atenuación de los efectos del estrés; amortiguación del impacto, superación de los obstáculos.
 - Modificación de las estrategias de superación inadaptadas.
 - Mejor tolerancia a las secuelas y a la tensión prolongada; recuperación.
3. Fortalecimiento de los procesos de protección de la familia y reducción de la vulnerabilidad:

- Mejoramiento de los puntos fuertes; aumento de las oportunidades y aptitudes para conseguir buenos resultados.
 - Movilización de los recursos que llevan a la recuperación y el dominio.
 - Reconstrucción, reorganización y reorientación luego de una crisis.
 - Previsión y preparación para nuevos desafíos, tanto probables como imprevistos.
4. Refuerzo de la estima y eficacia familiar e individual mediante el dominio exitoso de los problemas:
- Logro de competencia, confianza y conexión mediante esfuerzos de colaboración.

1.7.1 Diagnosticar los problemas y los recursos

La intervención desde un punto de vista clínico puede ser concebida como un intento de alterar el balance presente en las personas, que oscila desde la vulnerabilidad a la resiliencia. Esto puede ocurrir ya sea, disminuyendo la exposición a situaciones de vida provocadoras de estrés y que atentan contra la salud mental (por ej. alcoholismo paterno/materno, psicopatología de los padres o bien la separación o divorcio de éstos), o bien aumentando o reforzando el número de factores protectores que pueden estar presentes en una situación dada (por ejemplo, reforzar fuentes de apoyo y afecto, favorecer la comunicación y las habilidades de resolución de problemas) (Kotliarenco, 1997).

Los modelos propuestos por Puerta de Klinkert (2002) se exponen a continuación:

Los diseños centrados en el riesgo tratan de eliminar o reducir el nivel de exposición al riesgo en el desarrollo. Los ejemplos incluyen la atención prenatal, la educación o las políticas de seguridad para evitar lesiones a los niños campesinos, campañas contra el bullying para reducir la victimización entre pares, la vacunación para prevenir la enfermedad.

Los diseños centrados en recursos incluyen los intentos de proporcionar directamente los bienes más o mejores en las vidas de los niños. Por otra parte, tratan de aumentar la presencia de padres y maestros. Los ejemplos incluyen la tutoría o la formación del profesorado para mejorar el aprendizaje en los niños, capacitación laboral para los padres, la construcción de nuevas escuelas, centros de recreación, y el restablecimiento de los servicios comunitarios en una zona de desastre, etc.

Los programas Centrados en el proceso intentan movilizar o mejorar el sistema adaptativo más poderoso para los niños, incluyendo las relaciones clave, el funcionamiento intelectual humano, los sistemas de autorregulación, y la motivación. Estos programas podrían tener como objetivo mejorar las relaciones de apego con los cuidadores primarios, establecer las relaciones de tutoría con los adultos competentes, o proporcionar oportunidades para desarrollar talentos, aprender nuevas habilidades, o desarrollar las tradiciones culturales.

También pueden centrarse en la formación de niños, la vigilancia en la auto-monitorización, manejo de la ira, o de otro tipo de habilidades de autorregulación.

Los programas Centrados en el proceso pueden dirigirse a los esfuerzos de los diferentes niveles del sistema (por ejemplo, individual, familiar, escuela, barrio, la cultura) o su interacción (por ejemplo, conexiones familia-escuela, la autorregulación en el contexto de pares).

Ayudar a las familias a activar resiliencia entre sus miembros, consiste en reconocer y fortalecer los vínculos afectivos que los unen, la confianza básica que tienen en sí mismos y entre ellos, a encontrar los recursos internos que poseen mediante una revisión minuciosa de su historia de vida, rastreando aquellas actitudes y comportamientos que consideran exitosos, analizando con ellos factores pueden contribuir al éxito (Puerta de Klinkert, 2002).

Se pueden distinguir cinco ámbitos generadores de resiliencia, es decir, circunstancias o factores bajo los cuales surgen en las personas esas fuerzas que las ayudan a superar con éxito la adversidad y crecer a partir de ella:

- Redes sociales informales que brinden aceptación incondicional: redes primarias integradas por miembros de la familia (nuclear y extensa).
- Capacidad de encontrar significado a todo lo que ocurre.
- Desarrollo de aptitudes: capacidades para establecer relaciones sociales, aptitudes para la resolución de problemas y la reflexión, y desarrollo de valores morales.
- Desarrollo de la autoestima: capacidad del individuo para quererse a sí mismo a partir de una visión realista de su potencial y de sus limitaciones.
- Sentido del humor: capacidad que parte del reconocimiento y de la aceptación de lo imperfecto y del sufrimiento, y los integra a la vida de una forma más positiva y tolerable.

Vanistendael (2000) representa en forma esquemática aquellos elementos con los que se puede construir la resiliencia. El modelo se denomina “La Casita de la resiliencia” en la cual cada elemento representa un dominio de intervención potencial para los profesionales que desean contribuir a construir, mantener o restablecer la resiliencia. En la figura 1 se ilustra la edificación de la resiliencia.

En primer lugar, encontramos el suelo sobre el que está construida: se trata de necesidades materiales elementales como la alimentación y los cuidados básicos para la salud. Solamente después de esta fase de recuperación física se podría comenzar el trabajo de recuperación psicológica. Ahí comienza la construcción de la casita de la resiliencia.

En el subsuelo encontramos la red de relaciones: la familia, los amigos, los vecinos, los compañeros de la escuela. En el centro de esas redes se sitúa la aceptación profunda de la persona, cuya importancia es primordial para que una persona se vuelva resiliente.

En la planta baja encontramos la capacidad de encontrar un sentido, una coherencia a la vida, mediante una filosofía que consiste en apreciar plenamente la existencia. Este nivel es también, el de proyectos concretos, además encontramos el jardín, el contacto con la naturaleza y la belleza. En el primer piso encontramos tres habitaciones: la autoestima, las competencias y aptitudes, el humor y otras estrategias de adaptación. El altillo representa la apertura hacia otras experiencias por descubrir, que pueden contribuir a la resiliencia.

Las competencias son una buena base de partida que permite tocar rápidamente los otros componentes de la resiliencia. Se trata primordialmente de valorar las competencias existentes, antes que construir nuevas.



Figura 1 “Casita de la resiliencia” Vanistendael (2002).

Recorrer la casita interrogándonos acerca de los puntos fuertes y los débiles puede servir para detectar las fortalezas y las debilidades de una persona y de su entorno.

Por ejemplo, la aceptación de la persona tiene efectos sobre la autoestima y la capacidad de descubrir un sentido, y estos tres factores asociados pueden favorecer la adquisición de competencias. La confianza cada vez mayor que resulta de ello crea un clima que permite una mayor apertura al humor. A su vez, la adquisición de nuevas competencias tiene efectos generalmente positivos sobre la autoestima, lo que permite desarrollar nuevos proyectos, y, eventualmente, reorientar el sentido, y así sucesivamente (Vanistendael, 2002).

Este autor propone además que la autoestima depende no solamente de la aceptación fundamental por otros, sino también por sus logros personales. Esto abre un dominio de las competencias y aptitudes, que son la parte más visible de la resiliencia. Competencias en sentido amplio: competencias humanas, sociales, profesionales.

Para facilitar al niño la adquisición de competencias, deben seguirse algunas reglas simples:

- Establecer un clima de confianza, eso hace volver a la noción de aceptación.
- Es necesario que el niño pueda participar en diferentes actividades que le permitan aprender, y que éstas sean adaptadas a sus capacidades estimulándolo al mismo tiempo para que pueda progresar.
- Proporcionar al niño los medios necesarios para la realización de su tarea y animarle en sus esfuerzos.
- Se debe evitar focalizar la atención en el fracaso y, por el contrario, transformar cada fracaso en una nueva ocasión de aprendizaje.

Sin embargo, no es suficiente adquirir habilidades y competencias, sino que para valorarlas y utilizarlas, es necesario tener la sensación de que uno tiene cierta influencia sobre el curso de los acontecimientos (Vanistendael, 2002).

Otros investigadores han identificado diversas acciones que promueven la conducta resiliente, los autores Henderson y Milstein (2003) propusieron la rueda de la resiliencia, que se ilustra en la figura 2, y consta de seis estrategias por medio de las cuales es posible promover la resiliencia, éstas son:

Pasos 1 a 3 Mitigar el riesgo:

1. *Enriquecer los vínculos*: supone fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier actividad prosocial. El término “sostén social” designa distintas formas de ayuda que el individuo puede movilizar para hacer frente a las dificultades de la vida. Existen la ayuda material y los servicios, pero también las muestras de cariño, los consejos, el refuerzo de la autoestima y del sentimiento de pertenencia a un grupo. La presencia de un compañero comprensivo ha sido frecuentemente la principal fuente de resiliencia.
2. *Establecer límites claros y firmes*: consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y destaca la importancia de explicitar las expectativas de conducta. Una familia requiere la estabilidad que ofrecen las reglas, los roles y los patrones de interacción predecibles y permanentes (Walsh, 2004).
3. *Enseñar habilidades para la vida*: éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés. Al utilizar estas estrategias fuera de la escuela, se observan efectos secundarios positivos, como una mayor autoestima, aumento de la sensación de bienestar y el control personal de su destino, una disminución de la ansiedad, una mayor solidaridad, y mejores resultados escolares.

Pasos 4 a 6: construir resiliencia:

Constituyen condiciones ambientales normalmente presentes en las vidas de los individuos que se superponen a la adversidad.

4. *Brindar afecto y apoyo*: esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Parece casi imposible superar la adversidad sin la presencia de afecto. Un niño para ser feliz necesita sentirse amado y reconocido, lo que los padres hacen de manera no intencional por medio de sus palabras tranquilizadoras y sus gestos cariñosos, el tiempo que pasan juntos, la paciencia al escuchar, las historias contadas, el juego compartido y también el perdón dado y recibido.
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas*: es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y realistas obran como motivadores eficaces. En las escuelas donde los profesores imponen desafíos a los niños y tienen para ellos altas expectativas, los alumnos obtienen mejores resultados. Adicionalmente se advierte del peligro de poner exigencias demasiado elevadas, porque eso podría llevar a algunos al desánimo, incluso a la depresión. Las expectativas deben estar bien adaptadas a las posibilidades del individuo.
6. *Brindar oportunidades de participación significativa*: significa otorgar a los alumnos, a sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. Una responsabilidad bien asumida puede dar el sentimiento de ser útil, de ser apreciado, cuando este trabajo no sobrepase las posibilidades del niño. La toma de responsabilidades adaptadas a la edad ayuda a los niños a construir la resiliencia, ya que estos elementos estimulan la autoestima y el sentimiento de tener una cierta eficacia y dominio en la vida, favoreciendo así la resiliencia.

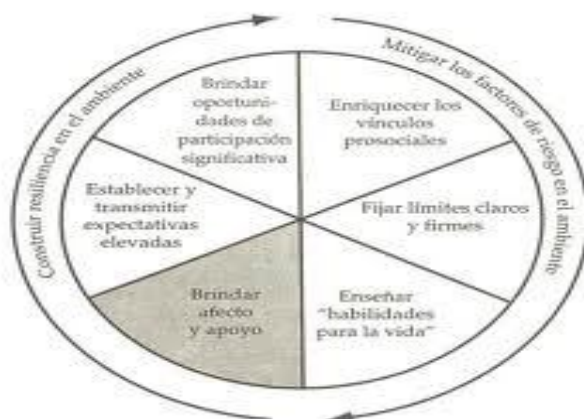


Figura 2 “Rueda de la resiliencia” Henderson; Milstein (2003).

De aquí podemos obtener un perfil de acuerdo a la presencia de rasgos de resiliencia

Perfil de una persona con rasgos de resiliencia:

Enriquecer los vínculos prosociales:

- Se conecta con al menos uno de los muchos adultos de la escuela y/o la familia.
- Participa en alguna de las numerosas actividades, durante y después del horario escolar
- Participa en interacciones cooperativas entre pares a través de estrategias de enseñanza y/o programas escolares
- Tiene una conexión positiva con el aprendizaje

Establecer límites claros y firmes:

- Comprende y respeta las políticas y reglas escolares y familiares
- Participa en los cambios de políticas y reglas

Enseñar habilidades para la vida:

- Recibe continua instrucción sobre habilidades para la vida apropiadas a su nivel de desarrollo
- Ha integrado las habilidades de tal modo que la mayor parte del tiempo pone en práctica la asertividad, las técnicas de rechazo, la resolución sana de conflictos, la adopción de buenas decisiones y el manejo sano del estrés

Brindar afecto y apoyo:

- Siente que la escuela es un ámbito afectivo
- Tiene sensación de pertenencia
- Experimenta la escuela como una comunidad
- Percibe muchas maneras de ser reconocido y premiado

Establecer y transmitir expectativas elevadas:

- Cree que toda aspiración positiva puede ser alcanzada
- Demuestra confianza en sí mismo y en los demás
- Se alienta a sí mismo y a otros a hacer algo “lo mejor posible”

Brindar oportunidades de participación significativa:

- Cree ser escuchado en la adopción de decisiones en el aula/la escuela y la familia
- Participa ayudando a otros a través del aprendizaje cooperativo, el servicio comunitario, la colaboración entre pares u otras vías
- Se siente eficaz al encarar nuevos desafíos

De la misma forma podemos detectar el perfil de una persona que necesita mejorar la resiliencia:

Enriquecer los vínculos prosociales:

- No cuenta con adultos ni pares positivos
- No participa en ninguna actividad especial antes, durante o después del horario escolar.
- No entabla interacciones cooperativas con pares
- Está privado de los beneficios del aprendizaje

Establecer límites claros y firmes:

- Está confundido en cuanto a las expectativas y reglas
- Piensa que las reglas carecen de sentido
- No opina en el establecimiento o el cambio de reglas

Enseñar habilidades para la vida:

- No participa en un proceso sistemático de desarrollo de habilidades para la vida
- Tiene una conducta inapropiada
- Rara vez manifiesta asertividad, tácticas para rehusarse (las técnicas de rechazo), la resolución sana de conflictos, la adopción de buenas decisiones y habilidad para resolver problemas y/o manejo sano del estrés

Brindar afecto y apoyo:

- Se siente marginado
- Experimenta escasos cuidados
- Se siente “invisible”
- No recibe ningún reconocimiento positivo

Establecer y transmitir expectativas elevadas:

- Ha internalizado la sensación de que “yo no puedo”
- Emplea un rótulo negativo para describirse
- Tiene poca confianza en sí mismo
- Se menosprecia a sí mismo y los demás
- Expresa limitaciones personales basadas en el género, la etnia, el nivel de ingresos familiares u otros factores

Brindar oportunidades de participación significativa:

- No reconoce talentos/habilidades personales o siente que se ignoran sus ideas, talentos y habilidades
- Es receptor pasivo

- Es apático
- Expresa dudas respecto de su capacidad de hacer un aporte significativo al entorno.

1.7.2 Promover las Fuentes de resiliencia

En la obra de Melillo y Suárez Ojeda (1997) se denominaron a las características de los niños y adolescentes resilientes como los pilares de la resiliencia, que como los pilares y cimientos de una construcción sostienen estructuralmente a la persona frente a la adversidad, éstos son:

1. Introspección: arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
2. Independencia: capacidad de mantener distancia emocional y física, sin caer en el aislamiento. Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas.
3. Capacidad de relacionarse: habilidad para establecer lazos e intimidad con otra gente, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a los otros.
4. Iniciativa: gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
5. Humor: posibilidad de encontrar lo cómico en la propia tragedia.
6. Creatividad: capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. El acto artístico que libera al psiquismo y lo restaura en parte.
7. Moralidad: capacidad de comprometerse en valores y de tener consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad.

Por otra parte, las fuentes para desarrollar la resiliencia se basan en tres conceptos o pilares: Yo tengo, Yo soy, Yo Estoy, y Yo puedo, explicado por la Dra. Edith Grotberg (1995) (Gamboa, 2008).

Ésta estrategia consiste en ayudar a los niños a descubrir esos recursos que tienen dentro de sí mismos y a su alrededor, y a formular, a partir de su descubrimiento, autoafirmaciones suficientemente fuertes como para llevarlos a actuar encaminados hacia su realización personal, y a superar las dificultades cuando sea necesario (Puerta de Klinkert, 2002).

En estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social.

A su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia.

Por ejemplo, así sucede al recurrir a las características de "tengo" personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente, y personas que me ayudan cuando estoy en peligro; éstas pueden tratar al niño en una forma que fortalezca las características de "soy" una persona digna de aprecio y cariño y de "estoy" seguro de que todo saldrá bien;

las características de "puedo" hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan y también encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Se pueden explicar estos verbos entendiendo su sentido de la siguiente manera:

TENGO

- Personas alrededor en quienes confiar y quienes me quieren incondicionalmente
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros innecesarios
- Personas que me muestran cómo actuar correctamente
- Personas que me ayudan a ser autónomo
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender

SOY

- Una persona digna de aprecio y cariño
- Capaz de sentirme feliz cuando hago algo bueno por alguien y me demuestran afecto
- Respetuosa de mí misma y de los demás
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan
- Agradable y comunicativa con mis familiares y vecinos

ESTOY

- Dispuesto a hacerme responsable de mis actos
- Seguro de que las cosas pueden salir bien a pesar de todo
- Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo
- Rodeado de compañeros que me aprecian

PUEDO

- Hablar sobre cosas que me asustan o inquietan
- Buscar la forma de resolver mis problemas
- Controlarme cuando siento deseo de hacer algo peligroso o incorrecto
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar
- Encontrar ayuda cuando la necesito
- Sentir afecto y expresarlo

Como agentes de salud podemos promover la resiliencia si procuramos que la crianza y la educación formal y la informal aumenten las situaciones que producen estas verbalizaciones en cada niño.

1.7.3 La construcción de la resiliencia en el ámbito familiar

En el campo de la salud mental, la mayoría de las teorías clínicas, la formación, la práctica profesional y la investigación se han centrado en las deficiencias, y han considerado que la familia está involucrada en el origen o mantenimiento de casi todos los problemas de funcionamiento individual (Walsh, 2004).

En las intervenciones destinadas a promover la resiliencia en niños y adultos no se ha recurrido a la familia en la medida en que correspondía hacerlo. La perspectiva distorsionada sobre la disfunción familiar, que dominó durante mucho tiempo, ha comenzado a ser contrarrestada a medida que los terapeutas e investigadores desplazaron su enfoque al paradigma basado en la competencia y la fortaleza.

Actualmente sabemos que las familias pueden tener una influencia positiva mediadora en la adaptación de los hijos ante una experiencia de desequilibrio emocional si comparten con ellos puntos de vista favorables y comprenden lo que les pasa. Con la precaución de erróneamente normalizar pautas familiares verdaderamente destructivas, por ejemplo, la violencia o el abuso sexual, etc., que nunca deben ser aceptables.

Patterson (1983) sostiene que los factores estresantes afectan a los niños solo en cuanto interrumpen los procesos decisivos de la familia y es el propio sistema familiar que influye en el eventual ajuste (Walsh, 2004).

Efectivamente, el modo como la familia enfrente y maneje la experiencia disociadora, amortigüe el estrés, se reorganice con eficacia y siga adelante con su vida influirá en la adaptación inmediata de sus integrantes, así como en la supervivencia y bienestar de la unidad familiar misma.

Es imprescindible explorar el sentido que tienen las crisis para la familia y prepararlos para ayudar a los niños y a otras personas vulnerables a comprender una crisis o una amenaza, y darles la seguridad de que se los cuidará. La incapacidad de la familia para ofrecer estructura, estabilidad y cuidados protectores puede dañar a los niños aún más. Además, los niños se adaptan mejor cuando no se los separa de sus hermanos, ya que los lazos fraternales son recursos cruciales para la resiliencia.

Para ser resilientes, necesitamos hacer un balance de nuestra situación –nuestros desafíos, restricciones y recursos- y luego concentrarnos en sacar el mayor provecho de nuestras opciones, tomando la iniciativa en las situaciones problemáticas, aceptando lo que no se puede modificar e intentando controlar y dominar lo que está al alcance.

El enfoque de resiliencia favorece la creación de un clima familiar vigorizante, destacando que los miembros de la familia pueden dominar obstáculos en apariencia insuperables, y que asuman su éxito como consecuencia de sus esfuerzos, recursos y capacidades compartidas, lo cual aumenta el sentimiento de orgullo y de eficacia de la familia. Para fomentar la

resiliencia familiar es esencial ayudar a la familia a alcanzar una mayor comprensión y estima mutuas.

Una buena educación debería favorecer el movimiento continuo de equilibrio entre riesgo y protección, abriendo al niño a nuevas experiencias (riesgos), pero en un contexto de seguridad y teniendo en cuenta sus límites (protección). De esta manera el niño podrá aumentar progresivamente su capacidad de defenderse y de construir su vida en circunstancias variadas, ya sean éstas positivas o negativas (resiliencia).

Respecto al fomento de los factores de resiliencia, Walsh (2004) propone la identificación de los elementos centrales de un funcionamiento familiar sano y destacar los puntos fuertes de las familias que enfrentan la adversidad.

Según Barudy (2010), la parentalidad social, tiene que ver con la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos. Los aportes socializadores tienen relación por una parte con la contribución de los padres a la construcción del concepto de sí mismo o identidad de sus hijos, y por otra parte, corresponde a la facilitación de experiencias relacionales que sirvan como modelos de aprendizaje para vivir de una forma respetuosa, adaptada y armónica en la sociedad.

Aunque las fronteras intrafamiliares deben ser firmes, el sistema también debe ser lo suficientemente flexible para promover la autonomía y la interdependencia, necesarias para el crecimiento psicosocial de los miembros.

Las familias también deben adecuar el equilibrio funcional entre la cohesión y la separación a las cambiantes necesidades del desarrollo a lo largo de su ciclo vital. En algunas familias, los miembros se aglutinan y no reconocen las diferencias individuales, en otras, al desdibujarse los límites, los pensamientos, sentimientos e identidades se fusionan o desvirtúan, consecuentemente es posible que los progenitores confundan sus propias necesidades con las de sus hijos.

Aunque los estilos de organización familiar varían considerablemente, los modelos extremos de familias aglutinadas y desvinculadas tienden a ser disfuncionales. Un modelo de familia aglutinada se caracteriza por fronteras difusas y una fuerte presión a la uniformidad, lo cual es un obstáculo para la autonomía y la competencia. En las familias desvinculadas, la distancia y las rígidas fronteras bloquean la comunicación, la capacidad de relacionarse y las funciones de protección mutua de la familia, al punto que los miembros se sienten separados entre sí y tienen poco contacto afectivo. Los adultos del entorno pueden tener un papel muy significativo, es importante mantener vínculos significativos y empáticos, en un ambiente que dé seguridad y sea comprensivo.

La adopción de un enfoque positivo es muy importante para la resiliencia. La perseverancia, el coraje, el aliento, la esperanza, el optimismo, y el dominio activo son elementos esenciales para reunir la fuerza necesaria para soportar la adversidad y recuperarse de ella.

En relación a la resolución de conflictos Walsh (2004) agrega que un conflicto intenso no es por sí solo destructivo, si tiene el contrapeso de expresiones emocionales positivas, en particular, el afecto, el humor, una resolución positiva de los problemas, el acuerdo, el consentimiento, la empatía y una escucha activa no defensiva. El manejo eficaz de los conflictos requiere que existan habilidades comunicativas para resolverlas, entre ellas, la capacidad de hablar (hablar por uno mismo y no por otros) y escuchar (empatía y atención), la apertura (dar a conocer los sentimientos sobre uno mismo y la relación), la claridad, el respeto y la consideración.

Las relaciones toleran un grado considerable de conflicto siempre que este sea compensado por una comunicación más positiva, por medio de expresiones de amor, valoración y respeto e interacciones placenteras. El humor puede ayudar a desintoxicar situaciones amenazadoras, facilitar la conversación, expresar sentimientos de calidez y afecto, reducir la angustia y señalar errores.

Se menciona que las familias deben ser creativas e inventivas a fin de sobrellevar y superar la adversidad. Una familia funcional recurre a una amplia variedad de fuentes para resolver sus problemas.

El papel de los padres en el proceso del desarrollo infantil es fundamental para el desarrollo integral de los niños, ya que tiene repercusiones importantes en el establecimiento de conductas adaptativas, esto se relaciona con el tipo de cuidado que recibe el niño, así, un cuidado sensible, en que el adulto permanece cerca para atender las necesidades físicas y afectivas del niño, lleva a l establecimiento de un apego seguro, a partir de esto, el niño logrará la independendencia requerida para adaptarse a ambientes nuevos, como la escuela (Ampudia, 2009).

En síntesis, concluiríamos que con un ambiente adecuado que respalde la resiliencia puede surgir fortaleza de la adversidad.

1.7.4 La construcción de la resiliencia en el ámbito escolar

La escuela puede también constituir un lugar privilegiado para el aprendizaje de las habilidades sociales. Las escuelas son ambientes clave para que los niños desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran competencias sociales y académicas. Asimismo, a través de la escuela, los niños van a desarrollar las aptitudes y actitudes necesarias para desenvolverse en el mundo adulto.

La participación del profesor en la recuperación del alumno socialmente inadaptado puede producirse a través creando un clima de clase óptimo para el establecimiento de interacciones sociales integrativas; facilitando y promoviendo directamente las interrelaciones positivas entre el alumnado mediante la introducción de actividades instruccionales centradas en el empleo de grupos de trabajo (Cerezo, 1999).

En el ámbito social, se pueden utilizar con eficacia procedimientos no violentos en la resolución de conflictos, a través de los juegos de rol, que ponen en escena situaciones conflictivas, organizados para desarrollar la imaginación y la creatividad necesarias para descubrir soluciones no violentas al conflicto, y para el ensayo y valoración de diversas formas de resolver los problemas, no sólo en la esfera cognoscitiva sino también en el desarrollo personal y social. El establecimiento de una buena comunicación y unas adecuadas relaciones entre alumnos es algo fundamental, debido a que el aprendizaje grupal ha demostrado ser más eficaz que el individual.

Los adultos ejemplifican las conductas apropiadas y la aplicación de estrategias para resolver problemas, y las afirman y refuerzan en forma constante. La enseñanza de estrategias de resolución de problemas también se suministra en situaciones de representación de roles.

La clave para solucionar conflictos es la técnica de resolución de problemas:

- Detecte el problema
- Señale la acción inapropiada
- Enumere las opciones para la próxima vez
- Haga una representación de roles apropiada

También los ambientes negativos pueden obstaculizar la construcción de la resiliencia, por ejemplo al estar en condiciones inadecuadas y carecer de recursos, al transmitir una sensación de falta de propósito o de posibilidades de mejorar en el futuro, al enviar mensajes negativos sobre los méritos de los docentes, los padres y los niños o simplemente hacer que éstos se sientan ignorados.

Los autores Henderson y Milstein (2003) ofrecen una serie de propuestas para fomentar la resiliencia en la escuela como son:

1. Promover una vinculación saludable al propiciar un clima positivo caracterizado por el respeto, la confianza, el crecimiento, la cohesión, el afecto, el apoyo y el estímulo.
2. Una escuela puede caracterizarse por tener límites claros que promuevan la cooperación, el respaldo y la sensación de pertenencia. La exploración y clarificación de normas de conducta y metas pueden brindar al personal más firmeza y claridad en un propósito que sea compartido por todos. Para que los alumnos tengan la seguridad de saber qué se espera de ellos, es preciso transmitirles expectativas claras y consensuadas respecto de su conducta académica y social.
3. Las escuelas responden a los desafíos positivamente y con creatividad, ofreciendo a sus miembros el desarrollo de habilidades como pensamiento crítico y resolución de problemas que son necesarias para enfrentar los desafíos. También fomentan conductas cooperativas como el trabajo en equipo, la adopción de decisiones por consenso y el establecimiento de metas compartidas, de esta manera no solo se promueve el aprendizaje sino se brindan modelos de rol positivos.
4. Las escuelas pueden ser sitios donde las personas pueden tener un sentido de pertenencia, existiendo muchas formas de promover el afecto y el apoyo para los miembros de la comunidad escolar, por ejemplo, incentivar la cooperación y la solidaridad, y alentar a todos a pedir y prestar ayuda cuando sea necesario.
5. La escuela puede fomentar la convicción generalizada de que el éxito es posible instándolos a participar en el proceso de alcanzarlo.
6. La escuela facilita la plena participación de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Esto se puede conseguir a través de acciones precisas como son:

- ✓ Tomar en cuenta a todos los alumnos, saber sus nombres, estimular a los reticentes, detectar y aprovechar sus fortalezas.
- ✓ Se sugiere realizar una “cartera de competencias”, un pequeño fichero personal en el cual cada joven elabora una lista lo más extensa posible de las situaciones en las cuales mostró iniciativa y capacidad (Vanistendael, 2002).
- ✓ Los niños participan en la determinación de normas de conducta y en procedimientos para hacerlas cumplir. Fijar un conjunto de derechos y responsabilidades establecidos por los chicos (Sentirse seguros, tratados con amabilidad, que los escuchen). Reconocer el valor de participar, colaborar y tomar decisiones.
- ✓ Las actividades sociales, se practican en grupos cooperativos, en el cual se intercambian abrazos y sonrisas.
- ✓ Los niños se tratan unos a otros con amabilidad y consideración, dispuestos prestarse ayuda mutua.
- ✓ Los alumnos se enseñan a sí mismos y unos a otros, crea un verdadero conocimiento.
- ✓ Colaboración antes que competitividad.
- ✓ Instaurar programas de incentivos que ofrecen la oportunidad de ser premiado para celebrar “buenas acciones”. Indicando con claridad los resultados esperados.
- ✓ Oportunidad de recibir retroalimentación positiva y correctiva.

- ✓ La mala conducta se maneja con charlas privadas y oportunidades de volver a intentarlo.
 - ✓ Priorizar la participación de la familia, ofreciéndoles una variedad de formas de participación y hablando con ellos periódicamente para transmitirles alguna buena noticia sobre sus hijos.
 - ✓ Es fundamental que se ofrezca arte, música, teatro, tareas de servicio comunitario.
 - ✓ Se ofrece tiempo para la reflexión.
 - ✓ Se estimula a responder a los desafíos positivamente y con creatividad.
 - ✓ Estimulando la curiosidad.
 - ✓ Relatar anécdotas que destaquen el esfuerzo y el éxito. Vanistendael (2002) sugiere que estas historias serían concebidas alrededor de ciertos temas tales como el pensamiento lógico, el enfoque ético, la belleza, la amistad, la justicia, el lenguaje, y deben estar adaptadas a una categoría de edad determinada.
- También destaca la importancia de la filosofía con los niños al desarrollar la autoestima, la creatividad, la solidaridad, la capacidad de formular preguntas y de llegar a conclusiones. La filosofía con los niños también les permite descubrir un sentido a su vida.
- Aunque la filosofía con los niños tiene como objetivo principal desarrollar capacidades cognitivas también promueve una serie de consecuencias positivas tales como la aceptación mutua de las personas, la constitución de redes, la búsqueda de sentido, y la autoestima.
- ✓ Alentados a experimentar y asumir riesgos.
 - ✓ Celebrar los logros.

El grado en que el niño se sienta a gusto y parte de la escuela es expresión del éxito en su adaptación.

Es esencial contextualizar la promoción de la resiliencia dentro del ciclo de la vida y tener una guía respecto a lo que se puede hacer en la etapa de desarrollo en la que se encuentran los pequeños (Munist, et al; 1998), este tema se abordará en el capítulo siguiente.

Capítulo 2 Desarrollo psicosocial en la niñez intermedia

El desarrollo infantil abarca el crecimiento e implica la organización de los órganos y sistemas, así como la adquisición de habilidades y la capacidad de adaptarse más fácilmente al medio ambiente. Al mismo tiempo que el niño crece físicamente, se desarrolla afectiva, social e intelectualmente (Anastasi y Urbina, 1998; Epstein, 2005 citado en Ampudia, 2009).

En este capítulo se pretende abordar las principales características del funcionamiento global (cognoscitivo, emocional y social) de los niños en la infancia intermedia, en relación a las competencias y habilidades que adquieren y que le ayudarán a enfrentar y resolver problemas de tipo interpersonal, lo cual nos conduce a encontrar un repertorio amplio de recursos sobre todo de tipo social como son el disponer de una buena red de apoyo, amigos e integración, que podrán ser utilizados para afrontar una situación de estrés y promover de esta manera la resiliencia.

El funcionamiento psicológico del niño y su desarrollo en general, son el producto de una combinación de factores, incluidos los padres y los pares. Los padres son los agentes principales y más influyentes (aún cuando no son los únicos) de la socialización, sobre todo durante los primeros años de vida (Feldman, 2008).

Actualmente, es general la opinión de que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje. En la familia, los niños cuentan con la presencia cotidiana de modelos para el aprendizaje de cómo manejar las relaciones íntimas, y con la llegada de los hermanos, la familia proporciona a los niños las primeras experiencias de los encuentros con otros niños, por lo tanto, la familia es el contexto crucial para el desarrollo interpersonal (Jiménez, 2000).

Durante el proceso de socialización los niños aprenden a crear relaciones productivas y positivas, por lo tanto, la adquisición de esa capacidad, en caso de que ocurra situación adversa, representará un factor de resiliencia. Se ha descubierto que el papel de una amplia gama de relaciones de apoyo es decisivo en todas las edades para superar la adversidad.

Los profesionales de la salud mental desean trabajar para lograr condiciones resilientes dentro y fuera de la familia, entre las que se encuentran las creencias, actitudes y aptitudes tales como la capacidad de dar y buscar colaboración, la confianza en sí y en los otros, las habilidades comunicacionales, expresivas y de resolución de conflictos, la autoestima, el compromiso y participación, el acceso a las emociones ligadas a la esperanza, la alegría y el humor, la flexibilidad y capacidad autorreflexiva, que son la base de las buenas relaciones (Gamboa, 2008).

2.1 El desarrollo cognoscitivo

Los científicos del desarrollo estudian tres dimensiones principales: físico, cognoscitivo y psicosocial. El desarrollo físico está conformado por el crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motrices y la salud. El desarrollo cognoscitivo está conformado por el aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad. El desarrollo psicosocial es conformado por las emociones, personalidad y relaciones sociales (Papalia, 2010).

Los factores físicos, cognoscitivos y psicosociales se combinan para producir el desarrollo individual, debido a que el desarrollo no ocurre en partes sino en forma holística (Craig, 2009).

La niñez intermedia abarca de los 6 a los 12 años, es un periodo importante para aprender y perfeccionar varias habilidades, tales como la lectura, la escritura y las matemáticas. Durante esta etapa, los niños perfeccionan sus habilidades motoras y se vuelven más independientes, además, si reciben suficientes oportunidades o entrenamiento mejorarán sus competencias físicas y cognoscitivas.

El ser humano crece gracias al desarrollo de varias líneas paralelas de aprendizaje (cognitiva, física, psicológica, social y ética). Como estas áreas de aprendizaje se hallan muy conectadas entre sí, un desarrollo pobre en cualquiera de ellas repercute en el crecimiento en otras, y a la inversa, cuando un niño crece en una de las áreas, se amplía su potencial para desarrollarse en otras, por ejemplo, los niños dominan su cuerpo y empiezan a tener sentimientos de competencia y autoestima esenciales para su salud mental (Gamboa, 2008).

Respecto al desarrollo cognoscitivo, se ha mencionado que mediante el desarrollo físico, el cerebro atraviesa muchos cambios con la maduración, este proceso es en parte responsable de cambios psicológicos como el aumento de la capacidad para concentrarnos, solucionar problemas y entender los pensamientos o sentimientos de otra persona (Shaffer, 2000).

El desarrollo del cerebro en este periodo produce un funcionamiento más eficaz porque mejora el funcionamiento neurológico (debido a la mielinización de la formación reticular) con lo cual el niño concentra la atención durante más tiempo, también los lóbulos frontales de la corteza tienen una participación decisiva en el pensamiento y en la conciencia, por lo tanto, al perfeccionarse sus habilidades cognoscitivas, puede prever las acciones de los demás y planear estrategias (Craig, 2009).

El niño escolar es capaz de fijar la atención para obtener información, descubrir y conocer el mundo que le rodea. La relación establecida con su entorno y el grado de madurez alcanzado le permiten ampliar el sentido de sí mismo como entidad separada y como ser activo y pensante en relación con otros (Ampudia, 2009).

El desarrollo potencia la comprensión compleja de las situaciones y considera distintos puntos de vista superando la percepción egocéntrica, facilitando una comprensión más

objetiva de los problemas estresantes, por lo tanto, la edad y el desarrollo asociado, son un factor que condiciona la comprensión y la superación de la situación estresante.

Adicionalmente, los niños mayores tienen más posibilidades de afrontamiento, porque además de que el desarrollo cognoscitivo les dota de mayor flexibilidad y certeza en la interpretación del problema, presentan mayor control emocional, evitando que las emociones obstaculicen el empleo de estrategias adecuadas. Al conocer más estrategias y usos sociales, presentan un repertorio más amplio de recursos para afrontar el estrés (Trianes, 2002).

Shaffer (2000) considera que la mayor parte de nuestras capacidades y hábitos no se despliegan simplemente como parte del gran plan de la naturaleza; sino que aprendemos a sentir, pensar y comportarnos en formas nuevas a partir de nuestras observaciones e interacciones con padres, maestros y otras personas importantes en nuestras vidas, así como de los acontecimientos que experimentamos.

Una contribución importante al respecto fue el estudio de la plasticidad cerebral, que se refiere a la capacidad para cambiar en respuesta a experiencias positivas o negativas de la vida. Los estudiosos del desarrollo saben desde hace algún tiempo que el curso del desarrollo puede cambiar en forma abrupta si cambian aspectos importantes de la vida de una persona. Por ejemplo, bebés melancólicos que vivieron en orfanatos rumanos en donde el ambiente era poco cálido y carente de personal, se volvieron bastante alegres y afectuosos cuando se les colocó en hogares adoptivos estimulantes desde el punto de vista social (Rutter (1981) citado en Shaffer, 2000).

Muchas perspectivas explican lo que ocurre desde el punto de vista cognoscitivo durante la niñez intermedia. La perspectiva cognoscitiva se centra en los procesos de pensamiento y en la conducta que manifiesta esos procesos, dentro de las cuales se incluye la teoría de etapas cognoscitivas de Piaget, la teoría sociocultural del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky, y la teoría del aprendizaje sociocultural de Bandura.

2.1.1 Teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget

Las teorías cognoscitivas tienen un enfoque constructivista, es decir, consideran a las personas como organismos activos que, por sus propias acciones, ponen en movimiento su desarrollo personal y su aprendizaje (Solloa, 2006).

Piaget (citado por Thornton, 1998) estudió el razonamiento de los niños desde el nacimiento hasta la adolescencia, afirmando que la causa esencial de los cambios que observamos en la resolución de problemas de los niños a lo largo de su desarrollo era debido al crecimiento gradual de estructuras y destrezas lógicas, a través de una sucesión de estadios.

La teoría Piagetiana supone que existe una serie sucesiva de cuatro etapas en el desarrollo cognoscitivo que son: la sensoriomotriz (0 a 18 meses), la preoperacional (18 meses a 7 años), operaciones concretas (de los 7 a los 12 años) y la de operaciones formales (de los 12 años en adelante) (Mussen, 1971).

El niño de seis años entra en la etapa que Piaget (1978) ha denominado “operaciones concretas”, esto significa que es capaz de utilizar el pensamiento para resolver problemas, puede usar la representación mental del hecho y no requiere operar sobre la realidad para resolverlo. Sin embargo, las operaciones concretas están estructuradas y organizadas en función de fenómenos concretos, sucesos que suelen darse en el presente inmediato; no se puede operar sobre enunciados sin un correlato en la realidad (Ampudia, 2009).

De acuerdo a la teoría de Piaget, el pensamiento es menos intuitivo, egocéntrico y dominado por la percepción, volviéndose más lógico. El pensamiento empieza a ser reversible, flexible y mucho más complejo. Ahora el niño percibe más de un aspecto de un objeto y puede servirse de la lógica para conciliar las diferencias. Puede evaluar relaciones causales en una situación concreta y puede ver los cambios a medida que ocurren (Craig, 2009).

Craig (2009) refiere que la incipiente capacidad mental de trascender la situación o el estado inmediato sientan las bases del razonamiento sistemático. Los niños también formulan hipótesis sobre el mundo que los rodea, reflexionan y prevén lo que sucederá; hacen conjeturas acerca de las cosas, sin embargo, esta capacidad se limita a objetos y relaciones sociales que ven o que imaginan de un modo concreto.

Esto se ilustra más claramente en la conservación, es decir, al hecho de que los aspectos cuantitativos de los objetos no cambian a menos que se haya agregado o sustraído algo de ellos, pese a otras modificaciones de los objetos (Lefrancois, 2000).

La importancia de la adquisición de la conservación se debe a que han aprendido algunas reglas lógicas básicas que se hacen evidentes en muchos de sus pensamientos, esto es lo que Piaget denominó el conocimiento “constructor”, en el cual el niño ha descubierto que existe una lógica que rige las cosas y las relaciones. Ahora pueden confiar en las operaciones (procesos de pensamiento regidos por reglas de lógica) más que en las preoperaciones (pensamiento basado en la percepción e intuición).

Las tres reglas de lógica que se descubren durante este periodo son importantes para la adquisición de la conservación: identidad, reversibilidad, y compensación.

Cada una de ellas puede ilustrarse en el problema de cantidad en el que se pregunta a los niños si un objeto deformado sigue conteniendo la misma cantidad de arcilla que el objeto intacto. Los niños que responden de forma correcta (que conservan) pueden estar razonando de alguna de tres maneras: nada se ha agregado ni sustraído, por lo tanto el objeto deformado debe ser idéntico a lo que era (identidad); el objeto deformado puede ser devuelto a su forma original, por lo que debe contener la misma cantidad (reversibilidad), o bien, el

objeto deformado parece tener más material porque es más largo, pero su delgadez compensa su longitud (compensación) (Lefrancois, 2000).

Piaget propuso que el desarrollo cognoscitivo ocurre a través de tres procesos relacionados, la organización, adaptación y equilibración, que se describirán a continuación:

- La organización es la tendencia a crear categorías, al observar las características que tienen en común los individuos de una categoría. Según Piaget, las personas crean estructuras cognoscitivas cada vez más complejas, llamadas esquemas, que son modos de organizar la información sobre el mundo, que gobiernan la forma en que los niños piensan y se conducen en una situación particular.
- La adaptación se refiere a la forma en que los niños manejan la nueva información con base en lo que ya saben. La adaptación ocurre a través de dos procesos complementarios: 1) la asimilación, que implica tomar nueva información e incorporarla a las estructuras cognoscitivas previas, y 2) la acomodación, que consiste en ajustar las estructuras cognoscitivas para que acepten la nueva información.
- La equilibración es una lucha constante por alcanzar un balance estable, de esta forma, asimilación y acomodación operan juntas para producir equilibración (Papalia, 2010).

Mediante estos procesos los niños van creando activamente esquemas, es decir, representaciones personales de su mundo, los cuales serán cada vez más complejos, abstractos y realistas. A lo largo del tiempo los esquemas se amplían y coordinan en sistemas más complejos y forman así las estructuras mentales (Solloa, 2006).

En general, en esta edad el niño podrá realizar las siguientes operaciones intelectuales:

- Clasificar objetos en categorías (color, forma, tamaño, etc.) cada vez más abstractas.
- Ordenar series de acuerdo con una dimensión particular (longitud, peso, etc.)
- Trabajar con números. Los niños poseen el concepto de número y pueden realizar operaciones aritméticas
- Comprender los conceptos de tiempo y espacio
- Distinguir entre la realidad y la fantasía (Ampudia, 2009).

Según esta teoría, el niño elabora sus teorías personales acerca de cómo funciona el mundo, además de tener la motivación para modificarlas cuando la información no encaja en ellas.

De acuerdo con Piaget, el niño aprende el pensamiento operacional casi sin ayuda; conforme explora el ambiente físico, se hace preguntas y encuentra las respuestas, va aprendiendo formas de pensamiento más complejas y refinadas (Craig, 2009).

2.1.2 Teoría sociocultural de Vygotsky

El psicólogo ruso Lev Vygotsky se concentró en los procesos sociales y culturales que guían el desarrollo cognoscitivo de los niños. De acuerdo con esta teoría, la educación se debe enfocar en actividades que impliquen la interacción con otros, ya que tanto las interacciones entre niño y adulto como entre niños tienen el potencial para impulsar el crecimiento cognoscitivo (Feldman, 2008).

Enfatiza la participación activa de los niños con su entorno, consecuentemente, el crecimiento cognoscitivo es visto como un proceso colaborativo, en el cual los niños aprenden en la interacción social, de esta manera los niños internalizan los modos de pensar y actuar de su sociedad.

Según Vygotsky, el proceso de tomar parte en alguna actividad, particularmente la experiencia de compartir la resolución de problemas con un compañero hábil es uno de los principales métodos de adquisición de destrezas de los niños (Thornton, 1998).

Propuso que los adultos o compañeros más avanzados deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje de un niño para que éste pueda dominarlo e internalizarlo (Papalia, 2010).

Algunos seguidores de Vygotsky (Wood, 1980; Wood, Bruner y Ross, 1976) han aplicado la metáfora del andamio (las plataformas temporales en las que se apoyan los trabajadores de la construcción). El andamiaje es el apoyo temporal que padres, maestros y otros dan a un niño para que cumpla su tarea hasta que pueda hacerla solo (Papalia, 2010).

El trabajo de Vygotsky indica que las relaciones con andamiaje son más efectivas cuando el padre proporciona el apoyo suficiente para ampliar la resolución de problemas del niño justo en la medida adecuada: lo bastante lejos para permitir que el niño logre algo nuevo que no podría haber alcanzado solo, pero no tanto que no pueda comprender la experiencia o aprender de ella. Vygotsky llamó a esta área óptima “zona de desarrollo próximo”, en otras palabras, el área de destreza que el niño está preparado para dominar.

De acuerdo a Vygotsky (1987), la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución de problemas independientes, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la supervisión de adultos o en colaboración con compañeros (Lefrancois, 2000).

Un sujeto puede tener un nivel de desarrollo dado que se manifiesta en la capacidad para resolver independientemente un problema; pero, con la ayuda de adultos o compañeros más capaces, puede alcanzar niveles más altos. Señalando la importancia de la cooperación y del intercambio social en el desarrollo (Delval, 1994).

Las exigencias que van más allá de las capacidades de los niños, en otras palabras, que están más allá de su zona de desarrollo próximo, son ineficaces para promover el crecimiento; asimismo, las exigencias demasiado simples son inútiles. Por consiguiente, el desarrollo se lleva a cabo cuando las oportunidades y exigencias ambientales son apropiadas para el niño.

Al participar conjuntamente en diversas actividades, los niños desarrollan y practican habilidades cognitivas que al principio estaban alejadas de sus capacidades, pero que caen dentro de su zona de desarrollo potencial.

El éxito en la construcción de “andamios” efectivos para el desarrollo de las destrezas infantiles parece estar relacionado con el estilo de tutorización de los padres. Los padres que proporcionan los mejores “andamios” –y cuyos hijos, en consecuencia, aprenden más- son los que combinan la sensibilidad a la necesidad de apoyo y educación del niño, con un estilo firme y exigente de comunicar y hacer respetar las reglas. La disciplina formativa más eficaz es la que combina firmeza y calidez (Thornton, 1998).

Este enfoque también ha tenido una influencia en el desarrollo de muchas prácticas en el salón de clases, en el cual, los estudiantes deben tener la oportunidad de experimentar e intentar nuevas actividades (Feldman, 2008).

2.1.3 Teoría del aprendizaje Sociocognitivo de Bandura

La teoría de Bandura tiene dos aspectos, el primero es una teoría conductista de imitación, basada en la hipótesis de que parte del aprendizaje importante incluye varios modelos que actúan como influencias sociales en los niños. El segundo aspecto, es una teoría cognoscitiva que atribuye una función importante a la capacidad de los niños de simbolizar, es decir, de razonar, imaginar e indagar las relaciones causa-efecto, para anticipar los resultados de la conducta (Lefrancois, 2000).

La teoría del aprendizaje social-cognitivo de Albert Bandura consideraba a los niños como procesadores de información activos que desarrollan rápidamente muchos hábitos nuevos por aprendizaje observacional (Shaffer, 2002).

Sostiene asimismo que las personas aprenden las conductas que aprueba la sociedad por observación e imitación de modelos; esto es, por observar a otros, tales como padres, maestros o héroes deportivos. Este proceso se llama aprendizaje por observación o modelamiento. La imitación de modelos es un elemento importante de la forma en que los niños aprenden a hablar, manejar las agresiones, cultivar un sentido moral y asimilar las conductas propias de su sexo (Papalia, 2010).

Un modelo puede ser una persona real cuya conducta sirve de guía, de inspiración, además, también puede ser simbólico que incluyen cosas como personajes de un libro, instrucciones

orales o escritas, fotografías, imágenes mentales, personajes de las caricaturas o del cine, actores de televisión, etc. Hanna y Meltzoff (1993) refieren que aun los niños muy pequeños imitan y aprenden unos de otros (Lefrancois, 2000).

Albert Bandura (1977) subraya que los humanos son seres –procesadores activos de información- que tienden a pensar acerca de las relaciones entre su comportamiento y las consecuencias del mismo y frecuentemente les influye más lo que creen que pasará, que los acontecimientos que de hecho viven (Shaffer, 2002).

Asevera que el motor del desarrollo tiene dos direcciones, y nombra a este concepto determinismo recíproco, es decir, la persona actúa en el mundo y el mundo actúa sobre ella (Papalia, 2010).

La teoría del aprendizaje social se basa en la suposición de que el entorno, las disposiciones personales y el comportamiento situacional de una persona se determinan mutuamente (Friedberg, 2005).

Bandura fue pionero tanto en el uso terapéutico del modelamiento para tratar temores y fobias, así como de la enseñanza de habilidades y conductas positivas (Esquivel, 2010).

La investigación de Bandura dio un giro claramente cognoscitivo Bandura (1986, 1993; Evans, 1989) el cual aborda el pensamiento autorreferente, es decir, el pensamiento que tiene que ver con nosotros mismos, con nuestros procesos mentales y que se relaciona con nuestras estimaciones de nuestras capacidades, nociones de qué tan capaces y eficaces somos en nuestros tratos con el mundo y con los demás. Acuñándose un término muy específico para describir nuestras estimaciones de nuestra propia eficiencia llamado autoeficacia (Lefrancois, 2000).

Bandura (1993) describe que la confianza en la eficacia influye en la manera en que las personas sienten, piensan, se motivan y se comportan. Como reflejo de esto se ha mencionado que los juicios sobre la eficacia personal son determinantes de lo que hacemos y no hacemos, y también de la cantidad de esfuerzo que estamos dispuestos a dar cuando enfrentamos dificultades, por tanto, mientras más fuerte sea nuestra confianza en nuestra eficacia, más probable será que perseveremos y mayor será el esfuerzo invertido. En contraste, si nuestras nociones de autoeficacia no son muy favorables, es posible que abandonemos las actividades difíciles después de poco tiempo y esfuerzo (Lefrancois, 2000).

El citado autor menciona que de acuerdo a Bandura (1986), en las primeras etapas de la niñez la fuente más importante de información para el desarrollo del pensamiento autorreferente es la familia. Posteriormente, empieza a aumentar la importancia de los compañeros, el niño analiza la conducta de los demás, así como las respuestas a su conducta, en estimaciones personales de su eficacia. También las escuelas ejercen poderosas influencias debido a que los maestros nos dicen mucho de qué tan bien podemos hacer las cosas, o qué tan mal.

Entre los juicios de eficacia, que quizás sean los más importantes para un individuo en todas las etapas de la vida, se hallan los relativos con la capacidad de atraer la atención, el interés y el afecto de los demás, es decir, que somos socialmente eficaces.

2.1.4 Habilidades cognoscitivas

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

Además, la conducta social de acuerdo a los psicólogos cognoscitivos está conducida por procesos perceptivos y cognoscitivos. Existen una serie de capacidades, habilidades y bases de conocimiento que necesitan los niños para cumplir satisfactoriamente las exigencias de las relaciones interpersonales.

Se han identificado una serie de habilidades cognitivo sociales que son necesarias para afrontar y resolver los conflictos entre los niños y otras personas. Éstas son:

- Sensibilidad ante los problemas
- Pensamiento causal
- Pensamiento alternativo
- Pensamiento consecuencial
- Pensamiento medios-fin

Spivack y Shure (citado en Segura, 2002) describen cinco pensamientos como indispensables para una buena relación interpersonal:

- Pensamiento causal: es la capacidad de determinar la raíz o causa de un problema, es la habilidad de decir “aquí lo que está pasando es...” y dar un diagnóstico acertado de la situación.
- Pensamiento alternativo: es la habilidad cognoscitiva de imaginar el mayor número posible de soluciones para un problema determinado. Es la capacidad de abrir la mente, de ver una posible salida y otras.
- Pensamiento consecuencial: es la capacidad cognoscitiva de prever las consecuencias de un hecho. Supone prever lo que probablemente pasará si hago esto, o si le digo esto a tal persona.
- Pensamiento de perspectiva: es la habilidad cognoscitiva de ponerse en el lugar de otro, lo contrario al egocentrismo. Es comprender por qué piensa así otra persona, por qué está alegre o triste, por qué actúa así. Nos hace comprender mejor, para perdonar, ayudar, consolar, aconsejar y también oponernos con firmeza a quienes no

tienen razón. Es el pensamiento que hace posible la empatía o sintonía afectiva con otros.

- Pensamiento medios-fin: es una capacidad compleja que supone saber trazarse objetivos (fin, finalidad), saber analizar los recursos con que se cuenta para llegar a ese objetivo, saber convencer a otras personas para que colaboren y saber programar y temporalizar las acciones que nos llevarán al fin. Es decir, fijarse objetivos y organizar los medios.

El segundo elemento importante de las habilidades cognoscitivas son las habilidades de toma de decisión, tanto de tipo interpersonal como de tipo impersonal.

Spivack y Shure (1980, citado en Segura, 2002), afirman que la habilidad de la solución cognitiva de problemas interpersonales es la capacidad para desplegar múltiples soluciones alternativas a una situación conflictiva, el desarrollo de un plan viable para lograr el resultado o el fin deseado, la habilidad para predecir y anticipar las consecuencias de un determinado modo de comportarse, y saber emparejar las consecuencias a sus causas.

Las competencias cognoscitivas se basan en la capacidad para transformar y emplear la información de forma activa y para crear pensamientos y acciones (como en la solución de problemas). Cada individuo adquiere la capacidad de construir activamente una multitud de conductas potenciales, conductas habilidosas, adaptativas que tengan consecuencias para él (Caballo, 1993).

Existen grandes diferencias entre personas en el rango y calidad de los patrones cognoscitivos y de las realizaciones conductuales que pueden generar, estos elementos podrían ser:

- Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada
- Conocimiento de las costumbres sociales
- Conocimiento de las diferentes señales de respuesta, al respecto se menciona que los individuos socialmente habilidosos se dan cuenta de un rango más amplio de alternativas de respuesta que aquellos evaluados como no habilidosos. El individuo debe saber cuándo y dónde realizar diferentes conductas y también cómo llevarlas a cabo.
- Saber ponerse en el lugar de la otra persona: es una habilidad cognoscitiva fundamental en la adquisición de las habilidades de interacción durante la infancia, pero puede suceder que esta capacidad no se desarrolle adecuadamente.
- Capacidad de solución de problemas: en este elemento es importante distinguir entre la capacidad de solución de problemas sociales y la de solución de problemas no sociales (Caballo, 1993).

2.2 El desarrollo emocional y social

La época de la niñez intermedia es un periodo de significativo desarrollo social y de la personalidad. En la niñez, la responsabilidad del desarrollo emocional depende de un adulto significativo, en general de la madre y otros adultos cercanos, de manera que los niños puedan obtener una base segura y sólida sobre el manejo de sus emociones y los valores humanos; esto es, el desarrollo moral (Esquivel, 2010).

Se han definido las emociones como un sentimiento o afecto que surge cuando una persona se encuentra en cierto estado o interacción importante para ella, especialmente para su propio bienestar. Las emociones se caracterizan por el comportamiento que refleja el placer o desagrado del estado o transacciones actuales de una persona (Santrock, 2007).

Las emociones desempeñan un papel muy importante en la vida, ya que son esenciales para la adaptación personal y social futuras, específicamente en este periodo en donde se forman nuevos lazos con sus amigos y familia, y en el que se unen cada vez más a instituciones sociales fuera de casa (Feldman, 2008).

En la niñez intermedia observamos cambios en el desarrollo emocional de los niños, algunos de estos son:

- Una mayor capacidad para entender emociones complejas como el orgullo y la vergüenza. Así como una idea más clara de la diferencia entre culpa y vergüenza. También entienden las emociones contradictorias.
- La comprensión de que se puede experimentar una emoción concreta en una situación determinada.
- Una mayor tendencia a tomar en consideración los hechos que dan lugar a una reacción emocional. Los niños aprenden qué les hace irritarse, sentir temor o tristeza y la manera en que otras personas reaccionan ante la manifestación de esas emociones, también aprenden a comportarse en consecuencia. Los niños que son capaces de ver las cosas desde la perspectiva ajena están en mejores condiciones para establecer relaciones sólidas y estrechas con la gente.
- Una notable mejoría en la capacidad para suprimir u ocultar reacciones emocionales negativas. A medida que los niños crecen, toman más conciencia de sus sentimientos y los de otras personas y pueden regular o controlar mejor sus emociones y responder al malestar emocional de otros.
- El empleo de estrategias personales para reconducir los sentimientos. A los diez años de edad, la mayor parte de los niños son capaces de utilizar estrategias cognitivas para enfrentarse al estrés (Craig, 2009).

La capacidad para expresar las emociones de forma que repercute positivamente sobre uno mismo y los demás, se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo social (Esquivel, 2010).

Los indicadores del desarrollo emocional son el control emocional y la competencia emocional.

2.2.1 Control emocional

La capacidad de controlar las propias emociones es una dimensión clave del desarrollo. El control emocional es el manejo efectivo de la activación para adaptarse y alcanzar una meta, la activación es un estado de alerta que puede alcanzar niveles demasiado elevados obstaculizando un funcionamiento eficaz, por ejemplo, el enojo requiere de un control.

Algunas de las tendencias del desarrollo para controlar las emociones durante la niñez son (Eisenberg, 1998, 2001):

- Recursos de externos a internos: los bebés se basan principalmente en recursos externos como sus padres para regular sus emociones. Conforme los niños crecen, pueden ir regulando de manera más interna sus emociones.
- Estrategias cognoscitivas: con la edad, se incrementan las estrategias cognoscitivas para regular las emociones, tales como “pensar en las situaciones de forma positiva, la evitación cognoscitiva, el cambio y enfoque de la atención”.
- Activación emocional: con mayor madurez, los niños son capaces de controlar su activación emocional.
- Elección y manejo de los contextos y las relaciones: conforme los niños crecen, son mejores para seleccionar y manejar situaciones y relaciones en formas que reducen las emociones negativas.
- Afrontamiento del estrés: al crecer, los niños se vuelven más capaces de desarrollar estrategias para afrontar el estrés (Santrock, 2007).

Los padres pueden ayudar a los niños a aprender a controlar sus emociones, pudiendo hablar con sus hijos acerca de las emociones mediante un método de entrenamiento de las emociones que consiste en supervisar las emociones de sus hijos, ver las emociones negativas como oportunidades de aprendizaje, les ayudan a dar nombres a las emociones y les enseñan formas de manejar las emociones de forma eficaz.

Los padres que entrenan las emociones son menos rechazantes, utilizan más el andamiaje y el elogio, y son más afectuosos, como resultado, sus hijos pueden calmarse más a nivel fisiológico cuando se alteran, pueden controlar sus afectos negativos y enfocar su atención, y tienen menos problemas de conducta.

2.2.2 Competencia emocional

La competencia emocional se enfoca en la naturaleza adaptativa de las experiencias emocionales.

Carolyn Saarni (1997) define la competencia emocional como la demostración de autoeficacia (la persona tiene las habilidades necesarias para alcanzar el objetivo deseado) en situaciones sociales que disparan reacciones emocionales (Jiménez, 2000).

Saarni (1999; Saarni y cols., 2006) considera que para ser emocionalmente competente es necesario desarrollar varias habilidades en contextos sociales, que incluyen:

- Conciencia de los propios estados emocionales, por ejemplo, ser capaz de diferenciar si nos sentimos tristes o ansiosos.
- Detectar las emociones de otros, entender si alguien está triste y no temeroso.
- Uso del vocabulario de los términos emocionales en formas social y culturalmente apropiadas, es decir, describir de manera apropiada una situación social en la propia cultura.
- Sensibilidad empática y comprensiva de las experiencias emocionales de otros.
- Reconocer que los estados emocionales internos no necesariamente corresponden a las expresiones externas, por ejemplo, saber que uno se puede sentir enojado y al mismo tiempo controlar la expresión emocional para que parezca más neutral.
- Afrontar de manera adaptativa las emociones negativas utilizando estrategias de autorregulación que reducen la intensidad o duración de dichos estados emocionales, por ejemplo, reducir el enojo alejándose de una situación aversiva e involucrarse en una actividad que aleja la mente de esa situación.
- Conciencia de que la expresión de las emociones tiene un papel preponderante en la naturaleza de las relaciones; se refiere a saber que la expresión constante de enojo hacia un amigo puede dañar la amistad.
- Pensar que uno se siente de la forma en que desea sentirse, por ejemplo, un individuo que desea sentir que puede y está afrontando de manera eficaz el estrés (Santrock, 2007).

El manejo del estrés, de la ansiedad y de las situaciones que inducen enfado o ira son capacidades que los niños deben poseer para funcionar eficazmente en sociedad. Para solucionar con éxito los problemas interpersonales que surgen en las situaciones que provocan estas emociones, los niños deben ser capaces de regular y moderar sus respuestas emocionales.

Se define la autorregulación como “la habilidad para manejar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de un modo flexible y adaptativo a través de una variedad de contextos, tanto sociales como físicos” (Jiménez, 2000 pág. 62).

La autorregulación emocional implica un esfuerzo (voluntario) por controlar las emociones, la atención y la conducta. Los niños con poco control voluntario se muestran muy irritados o frustrados cuando se les interrumpe o se les impide hacer algo que desean. Los niños con un elevado control voluntario pueden contener el impulso a mostrar emociones negativas en momentos inapropiados. El control voluntario puede estar fundado en el temperamento, pero por lo general aumenta con la edad.

Se han descrito al menos tres tipos de procesos de regulación que son relevantes en el funcionamiento interpersonal: regulación de la emoción, regulación del contexto que dispara la emoción y regulación del comportamiento motivado por la emoción.

La mayor parte de la investigación sobre la manera cómo los niños regulan sus emociones se ha centrado en el afrontamiento definido como los esfuerzos cognoscitivos y conductuales para gestionar demandas específicas externas o internas que sean percibidas como excesivas para los recursos del individuo (Esquivel, 2010).

Lazarus y Folkman (1986) citados en Jiménez (2000) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos que hace el sujeto para manejar la situación. Ellos han distinguido dos tipos principales de estrategias de afrontamiento:

- Afrontamiento centrado en la emoción: este tipo de estrategias trata de reducir las emociones negativas provocadas por la situación.
- Afrontamiento centrado en el problema: es un tipo de acción que se dirige directamente a modificar el estresor (por ejemplo, mediante la solución directa del problema).

Aprender a gestionar el estrés es una parte importante de la vida emocional de los niños. El estrés es una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar (Trianes, 2002).

Con la edad, los niños se muestran capaces de evaluar con mayor precisión una situación estresante y de determinar el grado de control que ejercen sobre ella. Los niños de mayor edad también crean alternativas para hacer frente a esas situaciones. En los casos en los que no ejercen ningún tipo de control, pueden usar estrategias orientadas hacia la cognición, por ejemplo, poseen una mayor capacidad para dirigir de forma intencionada sus pensamientos hacia algo que causa menos tensión. También es mejor su capacidad para crear nuevas perspectivas (es decir, para cambiar la percepción que se tiene de una situación estresante) (Santrock, 2003).

El éxito de la regulación emocional estará determinado por la gama de estrategias disponibles y la habilidad para seleccionar éstas en función de la demanda de los estresores y la destreza para implementarlas.

A medida que los niños crecen mejoran sus habilidades de afrontamiento en situaciones estresantes. Los tipos de estrategias de afrontamiento frecuentemente utilizadas por los niños y jóvenes en situaciones sociales son: resolución de problemas, búsqueda de apoyo (ayuda y consuelo), distanciamiento, internalizadas (culpase, ansiedad, conductas de preocupación) y externalizadas (culpar a otros, conductas agresivas). Los niños a esta edad perciben las estrategias de resolución de problemas y la búsqueda de soporte como las mejores, y las estrategias externas como las peores (Esquivel, 2010).

Conforme los niños adquieren estas habilidades en diferentes contextos, tienen mayor probabilidad de manejar eficazmente sus emociones, de mostrarse resilientes frente a circunstancias estresantes, y de desarrollar relaciones positivas (Denham, 2003; Saarni, 2006; en Santrock, 2007).

El crecimiento cognoscitivo que tiene lugar durante la niñez media permite a los niños mejorar la comprensión y el control emocional y también desarrollar conceptos más complejos de sí mismos (Papalia, 2010).

2.2.3 Autoestima y Autoconcepto

Durante la niñez intermedia, la visión que tienen los individuos de sí mismos cambia significativamente; los niños tratan de comprenderse a sí mismos.

Los niños comienzan a verse menos en términos de atributos físicos externos, y más en términos de rasgos psicológicos, hacen referencia a estados internos al definirse a sí mismos, también suelen basarse en características y comparaciones sociales (Craig, 2009).

Conceptos como autovaloración, autoestima o concepto de sí mismo son aspectos del pensamiento autorreferente; es decir, el pensamiento que tiene que ver con nosotros mismos.

En el uso común, el término concepto de sí mismo es un vocablo evaluativo que se refiere a la manera en que nos evaluamos a nosotros mismos. Los individuos tienen conceptos de sí mismos positivos cuando piensan bien de sí mismos, y negativos, cuando no consideran valer mucho (Lefrancois, 2000).

Valdez y colaboradores (2005) señalan que, el autoconcepto puede concebirse como la estructura mental de carácter psicosocial conformada por tres elementos básicos: conductual, afectivo y físico; tanto reales como ideales, que permiten al sujetos interactuar con el medio ambiente (Ampudia, 2009).

Aunque los niños posean una estimación general de su mérito personal, también hacen estimaciones individuales en por lo menos cinco áreas independientes: competencia escolar, competencia atlética, aceptación social, comportamiento y aspecto físico.

A diferencia del autoconcepto que nos dice quiénes somos y lo que podemos hacer, la autoestima incorpora un elemento evaluativo; indica si nos vemos bajo una luz positiva o negativa (Feldman, 2008).

La autoestima es la imagen y el valor que se da el niño a sí mismo. Es una dimensión afectiva, se construye por medio de la comparación y percepción de sí mismo y del yo ideal, juzgando en qué medida se es capaz de alcanzar los estándares y expectativas sociales (Ampudia, 2009).

La autoestima se refiere a la evaluación por parte de una persona de su propio valor, adecuación y competencia. Alberti y Emmons (1978) han argumentado que la habilidad social y la autoestima están correlacionadas positivamente. Su razonamiento consiste en que un individuo que actúa habilidosamente debería tener un éxito mayor en las relaciones interpersonales y, como resultado, debería sentirse de forma más positiva consigo mismo (Caballo, 1993).

El autor Lefrancois (2000) refiere que existen dos enfoques principales (y antiguos) para explicar la autovaloración (o autoestima) que son la teoría de la discrepancia de William James y el enfoque de espejo de Charles Horton Cooley.

El enfoque de James (1982) indica: la autovaloración esta en función directa de la diferencia entre lo que nos gustaría ser y lo que creemos que somos. Cuanto más cerca esté mi identidad real (cómo me percibo a mí mismo) de mi identidad ideal (la manera en que me gustaría ser) más me gustaré a mí mismo, y por esto, más elevada será mi autoestima.

Cooley (1902) menciona que la autovaloración está en función directa de lo que pienso que otros piensan de mí, es decir, mi valía se refleja en su conducta hacia mí.

Una autoestima elevada significa que estamos contentos con nosotros mismos y que frecuentemente nos sentimos competentes en nuestras habilidades sociales y de otro tipo; una baja autoestima quiere decir que no estamos contentos con nosotros mismos y que nos sentimos incompetentes.

A semejanza del autoconcepto, la autoestima se origina en el periodo preescolar y recibe el influjo de las experiencias de éxito y fracaso del niño, así como de las interacciones con sus progenitores (Craig, 2009).

Los padres juegan un rol esencial en la construcción de la autoestima. El niño que vive con unos padres disponibles, afectuosos y que estimulan sus esfuerzos se construye habitualmente una imagen de sí mismo amable y competente (Vanistendael, 2002).

La autoestima tiene un efecto enorme en el desarrollo de la personalidad del niño. Una imagen positiva puede ser la clave del éxito y la felicidad durante la vida. De acuerdo a Ampudia (2009) existen diferencias conductuales en niños de acuerdo a su nivel de autoestima, un niño con alta autoestima es muy activo, está lleno de energía y entusiasmo

para hacer las cosas, tiene confianza en lo que hace, se quiere a sí mismo, es alegre y feliz, busca el éxito y es capaz de resolver problemas.

La autoestima puede mejorarse a través de: 1) la identificación de las causas que dan lugar a una baja autoestima y de las áreas de competencia que son más importantes para el individuo y en las que quiere obtener buenos resultados, 2) apoyo emocional y aprobación social, 3) los logros y 4) la capacidad para hacer frente a los problemas (Santrock, 2003).

- 1) Al intentar mejorar la autoestima de los niños, resulta importante llevar a cabo la identificación de las fuentes de autoestima para cada niño, es decir, qué áreas son importantes para él.
- 2) En algunos casos, las fuentes alternativas de ánimo pueden provenir del apoyo de un profesor, un entrenador u otro adulto relevante, o también, de manera más formal, a través de programas sociales específicos.
- 3) También la consecución de logros puede contribuir a la mejora de la autoestima de los niños. Por ejemplo, la enseñanza directa de capacidades reales a los niños suele conllevar una consecución de los objetivos establecidos. Los niños desarrollan niveles mayores de autoestima porque conocen cuáles son las tareas necesarias para conseguir las metas, y ya han puesto en práctica esas conductas u otras similares.

La importancia que se otorga a la mejora de la autoestima está relacionada con el concepto de autoeficacia, creado por Bandura, que hace referencia a la creencia personal de que se puede dominar una situación y conseguir un resultado favorable.

- 4) La autoestima aumenta cuando los niños tienen un problema e intentan hacerle frente, en lugar de evitarlo. El hecho de que el niño se enfrente al problema indica que puede manejar las dificultades de forma realista y honesta, lo que da lugar a pensamientos de autoevaluación positivos que llevan a una aprobación personal y al aumento de la autoestima.

Muchas personas recurren al elogio para crear la autoestima en los niños, esto es útil cuando se emplea con moderación y se concede sólo a logros legítimos. Pero cuando se da en exceso sin un nexo conveniente con los logros, puede impedir que los niños reconozcan con objetividad sus debilidades y sus cualidades (Craig, 2009).

Esto tiene sentido solamente si la actitud positiva y sincera se expresa no sólo por estímulos bien fundados, sino también por críticas constructivas. Es mejor ayudar al niño a formar y movilizar sus competencias, lo cual permite estimularlo y forjar su autoestima a partir de los resultados reales que él es capaz de alcanzar (Vanistendael, 2002).

Desafortunadamente, las causas de la autovaloración no son simples, pues incluyen factores sobre los cuales tenemos un control limitado, como la competencia escolar o el aspecto físico, aunque también abarcan cosas sobre las que tenemos más control como nuestras estimaciones personales de los niños y nuestra comunicación de amor y apoyo.

La adquisición de la autoestima es un proceso circular, los niños tienden a triunfar en la vida si están seguros de sus capacidades, mientras que el éxito fortalece y aumenta entonces su autoestima (Craig, 2009).

La autoestima es también estimulada por la toma de responsabilidad, que es otro factor de resiliencia. Según Vanistendael (2002), la responsabilidad puede implicar una dimensión altruista cuando el niño cuida a un animal, una planta, o incluso a otro niño. Esto se inscribe dentro de la lógica de que la responsabilidad es la capacidad de cada uno para responder por sus propios actos.

2.2.4 Comportamiento prosocial y altruismo

El desarrollo moral está estrechamente relacionado al desarrollo de la competencia social y emocional de los niños y las niñas.

En la niñez media, el niño gradualmente muestra un interés menos egocéntrico que toma en cuenta lo que piensan y sienten los otros, es decir, tienden a volverse más empáticos y a inclinarse más hacia la conducta prosocial.

En el comportamiento moral de los niños puede aparecer un comportamiento prosocial, esto es, aspectos positivos como mostrar empatía hacia alguien o actuar de forma altruista. El altruismo es el interés por ayudar a alguien sin que ello redunde en beneficio propio (Santrock, 2003).

Es en el contexto de la familia en el que las capacidades y habilidades prosociales de los hijos pueden ser aprovechadas por los padres para facilitar su integración en el mundo social (Jiménez, 2000).

La comprensión de las emociones de los otros (empatía), la regulación de la expresión emocional y la regulación de las emociones de los otros (la habilidad para generar o modular las emociones de los otros como consolar, animar, etc.) son claves para el establecimiento de vínculos y para el desarrollo de habilidades sociales (Esquivel, 2010).

Las primeras investigaciones del desarrollo de la empatía (la capacidad de reconocer y compartir los sentimientos de los demás) pedían a los niños que reconocieran la emoción que reflejaría exactamente la reacción de un personaje de un cuento. La mayor parte de estos estudios estaban basados en las técnicas de entrevista de Piaget (el método clínico) (Lefrancois, 2000).

Selman (1980) describe el desarrollo de la capacidad de los niños de comprender y verbalizar el punto de vista de otra persona en cinco etapas, numeradas del 0 al 4.

- Etapa 0: El punto de vista egocéntrico. Aproximadamente hasta los seis años, los niños no perciben la existencia de una perspectiva que no sea su opinión propia y muy personal. Cuando se les pregunta cómo podría sentirse alguien en cierta situación, sus respuestas suelen reflejar los sentimientos que ellos mismos experimentarían.
- Etapa 1: Adopción de perspectivas de información social. Entre los seis y los ocho años, los niños se vuelven conscientes de que los demás tienen diferentes puntos de vista, perspectivas distintas. Pero comprenden poco las razones de estos diferentes puntos de vista.
- Etapa 2: Adopción de perspectivas introspectivas. Los niños de ocho a diez años se vuelven gradualmente conscientes de que los sentimientos y pensamientos de los demás, así como los suyos propios, pueden ser inferidos por otras personas.
- Etapa 3: Adopción de perspectivas mutuas. Entre los diez y doce años los niños pueden cambiar de un punto de vista a otro sin esfuerzo, e interpretar y responder como un observador objetivo.
- Etapa 4: Adopción de perspectivas sociales y convencionales. De los doce a los quince años, los adolescentes pueden utilizar los principios e ideales de sus sistemas sociales, ideologías políticas o religiones para analizar y evaluar sus perspectivas, así como las de los demás.

La empatía es un fenómeno intrapsíquico y social muy complejo; en 1982, Feshbach planteó el siguiente modelo de tres componentes para explicar la empatía:

1. Identificación de afectos: es la capacidad de discriminar el estado emocional del otro.
2. Perspectiva cognitiva: se refiere a la habilidad de asumir la perspectiva y la función que desempeña el otro.
3. Responsividad emocional: se refiere a la habilidad para responder afectivamente (Solloa, 2006).

Los niños prosociales suelen desempeñarse de manera apropiada en las situaciones sociales, están relativamente libres de emociones negativas y pueden afrontar los problemas de modo constructivo.

Charlesworth y Hartup (1967) y Kohn (1977) informan que los niños que manifiestan comportamientos prosociales más positivos reciben a cambio, estos comportamientos a proporciones más elevadas por parte de sus compañeros. Además, estos niños se ven recompensados por sus compañeros por su comportamiento prosocial, creando un círculo positivo de interacción social, aceptación entre los compañeros y competencia social (Michelson, 1987).

2.2.5 Cognición social

El niño en esta etapa comienza a observar su mundo social y va comprendiendo los principios y las reglas que lo rigen. El desarrollo del conocimiento acerca de otras personas – sus descripciones de las características de los demás y sus inferencias acerca de los pensamientos y las conductas de los otros- constituye el área más amplia de la investigación socio-cognitiva (Shaffer, 2002).

Los investigadores Wellman y Gelman (1992) escriben que en los niños de tres a cinco años, existe un razonamiento complejo acerca de los estados mentales de sí mismos y de los demás. Estos estudios indican que los niños en edad preescolar han empezado a desarrollar una teoría implícita de la mente basada en una comprensión de que las demás personas tienen estados mentales descriptibles en términos de pensamientos, emociones, deseos, y creencias. La teoría de la mente implica una conciencia de sí mismo y de los demás como individuos distintos (Lefrancois, 2000).

Es esencial que los niños posean una teoría de la mente si han de comprender a los demás e interactuar de manera inteligente con ellos.

El concepto de cognición social comprende los pensamientos sobre actuaciones sociales. Es la forma de pensar que las personas muestran sobre los pensamientos, sentimientos, motivos y conductas propias y ajenas (Shaffer, 2002).

Se relaciona con la conciencia de que los demás son individuos capaces, al igual que nosotros mismos, de sentimientos, motivos, intenciones, etc. Como señalan Showers y Cantor (1985), las cogniciones sociales nos ayudan a dar sentido a las situaciones (Lefrancois, 2000).

La cognición social es un elemento indispensable de la socialización durante la niñez media: el pensamiento, el conocimiento y la comprensión relacionados con el mundo del yo en las interacciones sociales (Craig, 2009).

La cognición social de los niños sobre sus compañeros adquiere cada vez más importancia al entender las relaciones entre compañeros (Santrock, 2003).

Un componente primario de la cognición social es la inferencia social, es decir, conjeturas y suposiciones sobre lo que otra persona siente, piensa o propone. Un segundo componente es el conocimiento de la responsabilidad social. Poco a poco los niños van acumulando información y conocimientos sobre las obligaciones de la amistad (la equidad, la lealtad), el respeto a la autoridad y los conceptos de legalidad y de justicia. Un tercer componente es la comprensión de normas sociales como las costumbres y las convenciones. La habilidad de los niños para llevarse bien con los pares también depende de los conocimientos sociales.

Desde el punto de vista de la cognición social, los niños que no se adaptan bien no poseen las capacidades cognitivas sociales necesarias para relacionarse eficazmente con otros.

2.3 Las relaciones interpersonales en la infancia: los pares como agentes de socialización

Algunos estudiosos de la personalidad consideran que un elemento clave en el desarrollo de la personalidad es la experiencia interpersonal temprana con los otros (Jiménez, 2000). Las relaciones interpersonales con los compañeros tienen más importancia en la niñez media y ejercen mayor influencia en el desarrollo social.

El periodo de la infancia intermedia a la preadolescencia, entre los 6 y los 14 años se caracteriza por una gran cantidad de cambios y crecimiento en habilidades interpersonales, especialmente en el contexto y calidad de las relaciones interpersonales con los compañeros o pares.

El grupo de pares son niños aproximadamente de la misma edad y nivel de madurez, el cual proporciona oportunidades para aprender a interactuar con los demás, y tratar los problemas personales y sociales (Mussen, 1971).

Una de sus funciones más importantes es proporcionar una fuente de información y comparación sobre el mundo externo a la familia. El grupo de pares también brinda a los niños retroalimentación acerca de sus habilidades, ellos evalúan en términos de que si es mejor que, tan bueno como, o peor que otros niños (Santrock, 2007).

Además de la información que proporcionan, las interacciones con los pares también satisfacen necesidades socioemocionales.

La observación de la conducta de los coetáneos puede tener también resultados socialmente buenos, entre ellos la socialización, que es el proceso por el cual los niños adquieren conductas, creencias, y normas morales que son apreciadas por la familia y por los grupos culturales a los que pertenecen.

El grupo de pares ayuda a los niños a aprender a desarrollarse en sociedad, esto es, cómo ajustar sus necesidades y deseos a los de otros, cuándo ceder y cuándo mantenerse firme (Papalia, 2010).

Los niños se benefician cuando hacen cosas con sus compañeros, desarrollan las habilidades necesarias para practicar la sociabilidad y la intimidad, lo que les permite obtener un sentido de pertenencia, tener motivación de logro y adquirir un sentido de identidad, además, aprender roles y reglas así como habilidades de liderazgo, comunicación y cooperación (Mussen, 1971).

Con los pares, los niños aprenden a formular y expresar sus opiniones, a apreciar la perspectiva de otros, a negociar soluciones de manera cooperativa y a desarrollar estándares de conducta que son mutuamente aceptables. Por medio del intercambio que ocurre en las relaciones con los pares, los niños desarrollan su entendimiento social y

razonamiento moral. Los niños exploran los principios de la equidad y la justicia al resolver sus desacuerdos con los pares (Santrock, 2007).

Para resaltar la importancia que tienen las experiencias interpersonales tempranas, McLemore (1995) (citado en Jiménez, 2000) menciona que es conveniente considerar los principales supuestos interpersonales:

1. La personalidad se manifiesta sólo en situaciones interpersonales: la personalidad se comprende mejor dentro del contexto de las interacciones que cada persona tiene con los otros.
2. Nuestro “yo” se desarrolla a partir de las experiencias interpersonales tempranas. La idea que nos forjamos de nosotros mismos, la forma de percibirnos, nuestro “autoconcepto” se basa en las valoraciones que realizan los demás sobre nosotros. Esto es, los conceptos que tenemos sobre nosotros mismos tienden a reflejar lo que creemos que los otros ven en nosotros.
3. La motivación de la conducta es conseguir satisfacción, seguridad e intimidad. La seguridad se mantiene evitando o reduciendo al máximo la ansiedad, en tanto que la intimidad se consigue a través de la proximidad emocional con los demás.

Los psicólogos interpersonales asumen que la gente es sociable por naturaleza y que la intimidad refleja aquella cualidad de las relaciones interpersonales que mas favorece la felicidad, la satisfacción y el sentido de la vida humana.

Un aspecto estrechamente relacionado es el sentimiento de ser aceptado, lo cual se produce cuando una persona comunica cariño, vinculación, y atención positiva.

La creencia de que los otros nos aceptan como somos, incluyendo nuestros aspectos mejores y peores, nos lleva a la conclusión de que debemos poseer atributos valiosos para que los demás nos aprecien. El grupo de pares ofrece seguridad emocional, esto tiene influencia en nuestro autoconcepto y que vayamos a las relaciones interpersonales con unas expectativas altas y positivas. Este sentido de ser aceptado suele llevar consigo aspectos como habilidades interpersonales afectivas, voluntad para explorar el ambiente y asumir riesgos razonables, un sentido de autoeficacia, niveles más bajos de ansiedad, verse de modo positivo y desarrollar expectativas de que las relaciones interpersonales van a ser beneficiosas. Sentirse aceptado es una de las motivaciones más poderosas para la conducta interpersonal en los niños.

4. La conducta humana se puede explicar mejor dentro de un contexto de causalidad circular e influencia recíproca. Los hermanos y compañeros tienen una gran influencia en el funcionamiento social y emocional de los niños. A través de los otros como un niño aprende las habilidades sociales necesarias para la vida. Los niños sirven unos a otros de modelos y la influencia de estos modelos, frecuentemente son positivas porque aprenden muchas conductas prosociales (altruismo, compartir, ayudar,

cooperar) viendo a otros niños; otras son negativas como los comportamientos perturbadores viendo a otros manifestando esas conductas.

Además se ha visto que el papel de los compañeros es crucial en el desarrollo moral, en el control de los impulsos, en los estereotipos sexuales, en el juego y en los resultados académicos.

Las relaciones entre iguales en la infancia, contribuyen significativamente al adecuado funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera (Monjas, 2002).

Las principales funciones que cumplen son:

- a) Conocimiento de sí mismo y de los demás. En las interacciones con los pares el niño aprende mucho sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. Llega a conocer su propia competencia al compararse con ellos; juzgan su capacidad al comparar sus resultados con los que obtienen los demás compañeros y se forman su autoconcepto. También aprenden a conocer su mundo social.
- b) Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que han de practicar para relacionarse con los demás:
 - Reciprocidad: 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.
 - Intercambio en el control de la relación: se aprende a dirigir a otros, pero también a seguir las directrices de otros.
 - Colaboración y cooperación: supone trabajar junto a otros niños, facilitando la tarea común y haciendo que resulte agradable para ambos.
 - Estrategias sociales de negociación y de acuerdos.
- c) Autocontrol y autorregulación de la conducta en función del feedback que se recibe de los otros.
- d) Apoyo emocional y fuente de disfrute: en la relación con los pares se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento de valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación y sentimientos de bienestar. Las relaciones entre pares se caracterizan porque son mutuamente satisfactorias, contienen afectos positivos y reflejan preferencia recíproca.
- e) Aprendizaje del rol sexual, el desarrollo moral y aprendizaje de valores.

Cuando los niños inician la educación primaria, la reciprocidad se vuelve especialmente importante en los intercambios con los pares. Los niños juegan, trabajan en grupos y cultivan amistades (Santrock, 2007).

2.3.1 Funciones de la amistad

Un importante factor social en la vida de los niños es la amistad debido a que desempeña un papel cada vez más importante durante la niñez intermedia y es una actividad que ocupa una gran parte de la vida social del niño (Feldman, 2008).

No hay duda de que tener amigos es importante para todos los niños. Más de la mitad de los niños enviados a consulta por problemas emocionales o conductuales no tienen amigos o experimentan dificultades en las interacciones con sus compañeros (Lefrancois, 2000).

La amistad es un contexto especialmente recompensante para los niños, especialmente por la cantidad y clase de beneficios que se derivan de este tipo de relaciones para cada una de las partes. De acuerdo a Asher y Rose (1997) la amistad se refiere al establecimiento de una relación entre dos niños, caracterizada por un poderoso afecto mutuo, una preferencia del uno por otro mutuamente expresada y un sentido de historia compartida (Jiménez, 2000).

Los amigos influyen en el desarrollo de los niños en muchas formas. Por ejemplo, las amistades dan a los niños información acerca del mundo y de otras personas, así como de sí mismos. Las amistades brindan apoyo emocional que les permite responder de manera más efectiva ante el estrés. El hecho de tener amigos hace que se tenga menos probabilidad de ser blanco de agresiones, le enseña cómo manejar y controlar sus emociones, además, le ayuda a interpretar sus propias experiencias emocionales (Feldman, 2008).

Incluso un solo amigo íntimo le ayuda al niño a afrontar los efectos negativos de no sentirse aceptado o de sentirse rechazado por sus compañeros. Las amistades ayudan al niño a aprender conceptos y habilidades sociales, así como a adquirir autoestima. Las amistades ofrecen una estructura para la actividad; refuerzan y consolidan normas, actitudes y valores de grupo; sirven de fondo a la competencia individual y colectiva (Craig, 2009).

La amistad es un medio de autoexpresión, porque a un amigo le expresa sus sentimientos, temores, y todos los pormenores de su vida. El hecho de contar con un amigo en quien confiar le enseña a relacionarse abiertamente con otros sin timidez.

Las amistades realizan seis funciones que son la compañía, estimulación, apoyo físico, apoyo al yo, comparaciones sociales, e intimidad/afecto. Gottman y Parker (1987 citado en Santrock 2003), las cuales se mencionan a continuación:

- **Compañía:** la amistad proporciona a los niños un compañero cercano y de juegos, alguien que quiera pasar tiempo con ellos y que se une para colaborar en actividades.

- Estimulación: la amistad ofrece información interesante, emoción y diversión.
- Apoyo físico: la amistad proporciona tiempo, medios y ayuda.
- Apoyo al yo: ofrece la esperanza de contar con ayuda, motivación y críticas constructivas, que le ayudan a mantener una imagen personal de eficacia.
- Comparaciones sociales: la amistad le proporciona información acerca de su posición frente a otros.
- La intimidad y el afecto: la amistad brinda la oportunidad de una relación cercana basada en el cariño y la confianza hacia otro individuo en la que uno puede dar a conocer su intimidad (Santrock, 2003).

Según los autores Asher y Parker (1989) (citados en Jiménez, 2000), las principales funciones o beneficios de la amistad son:

- a) Compañerismo: es difícil concebir una amistad en la que dos niños no se busquen para estar juntos y disfrutar de la mutua compañía.
- b) Alianza fiable: se refiere al sentido de seguridad que se deriva de saber que uno puede contar con la lealtad y la fidelidad de otro. Tener una alianza fiable significa ser leal. Los amigos se defienden mutuamente y son dignos de confianza, con quienes se pueden compartir problemas y secretos.
- c) Ayuda y orientación: los niños aprecian a sus amigos en parte porque están dispuestos a prestar sus cosas y su tiempo para ayudarlo cuando lo necesiten. Además, los amigos también proporcionan crítica constructiva, consejos e información. Es especialmente importante el espíritu de ayudar y compartir.
- d) Base para la comparación social: los amigos ayudan a desarrollar y mantener una imagen de sí mismos como personas competentes, atractivas y merecedoras. La amistad se presenta como un contexto no amenazante en el que comparar sus propios valores, intereses, actitudes y ansiedades, precisamente con alguien que quieren y admiran. Al descubrir que sus actitudes y creencias son compartidas por los amigos, los niños perciben sus creencias como válidas y les permite ir conociéndose y aceptándose a sí mismos.
- e) Intimidad y afecto: la amistad proporciona oportunidad para comunicar cosas muy personales, como experiencias, pensamientos, deseos e ilusiones que se saben van a ser apreciados, no van a provocar ni ridículo ni rechazo, y van a ser guardados en secreto.
- f) Apoyo emocional: la amistad proporciona un sentido de seguridad emocional en situaciones nuevas o amenazantes. Por seguridad emocional se entiende tranquilidad, incluso aumento de confianza, que se experimenta por la presencia de nuestro mejor amigo. Cuando uno lo está pasando mal y las experiencias de estrés nos abarcan, los amigos sirven de amortiguadores y de escudos de protección frente a las adversidades. Desde muy pequeños, los amigos ayudan a explorar nuevos ambientes,

a ensayar nuevas conductas, a correr ciertos riesgos que se asocian con el crecimiento personal. Si no fuera por la presencia del amigo (que sirve de apoyo pero también de presión) estas actividades no se llevarían a cabo.

- g) Estimula el crecimiento en competencia social: los amigos juegan un papel esencial en el desarrollo y consolidación de muchas habilidades sociales y determinadas competencias que se pueden generalizar a otros contextos interpersonales, tanto en el presente como en el futuro. La amistad es un contexto privilegiado para desarrollar habilidades interpersonales como manejo de emociones en la interacción, interpretación de señales del otro y de señales internas, la empatía, es decir, ver las cosas desde el punto de vista del amigo, coordinar necesidades de modo que sean mutuamente satisfechas, lo que equivale a negociar, una habilidad básica para la amistad.

2.3.2 Competencia social

En las últimas décadas se ha observado un aumento en el interés por las relaciones entre los iguales y la influencia que éstas ejercen en el desarrollo de los niños.

Se ha afirmado que las primeras experiencias entre iguales están estrechamente relacionadas con la “competencia” y en concreto con la competencia social, y que la competencia temprana está relacionada con la posterior competencia en la adolescencia y en la edad adulta; así como con la ausencia de desajuste y psicopatología, además, que el éxito con los iguales puede ser un factor de prevención para asegurar la competencia frente a la adversidad (Jiménez, 2000).

Al observar que los niños amistosos y socialmente competentes tienen más amigos, se plantean varias interrogantes tales como saber si las características de los niños aceptados y rechazados son la causa o el resultado de su posición.

Se han realizado revisiones a algunos estudios, los cuales indican que los niños populares lo son porque socialmente son más competentes, mientras los impopulares carecen de habilidades sociales (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). En otras palabras, la manera en que el niño interactúa con los demás es la causa fundamental de su posición sociométrica (Lefrancois, 2000).

McClelland observó a las personas que destacaban por su alto rendimiento. Descubrió que entre los rasgos y conocimientos que distinguían a estas personas, había cualidades como la empatía, o el compromiso, a los que no se había prestado atención hasta ese momento (Muñoz, 2011).

Es posible visualizar algunas características de los estilos de interacción de los niños aceptados. Según Asher (1983), estas características reflejan tres cualidades importantes de

competencia social. Primera, los niños socialmente competentes perciben con rapidez lo que sucede en una situación social desconocida y son capaces de modificar sus conductas en conformidad, por lo tanto, es menos probable que lleven a cabo conductas inapropiadas o inesperadas, en contraste con los niños que carecen de competencia social. Segunda, los niños competentes desde el punto de vista social son capaces de responder a lo que los demás inician, en lugar de ser ellos los iniciadores. Y tercera, los niños que poseen competencia social son más pacientes en sus relaciones sociales; se dan cuenta de que estas se desarrollan lentamente a lo largo del tiempo; no insisten en ser líderes ni llegar a ser los mejores amigos de inmediato (Lefrancois, 2000).

Además de estas características de competencia social, Bryant (1992) encontró que los niños más preferidos socialmente son aquellos que con más probabilidad utilizarán enfoques tranquilos para resolver los conflictos.

Adicionalmente, la capacidad de controlar las emociones está asociada con relaciones exitosas con los pares. Los individuos temperamentales y con emociones negativas experimentan un mayor rechazo por parte de los pares, mientras que los individuos con emociones positivas son más populares (Saarni, 1999 en Santrock, 2007).

La aceptación de los compañeros y la popularidad parecen jugar un papel importante en la socialización infantil (Michelson, 1987). Los niños populares tienen una alta competencia social, que es el conjunto de habilidades sociales individuales que permiten a las personas desempeñarse exitosamente en escenarios sociales (Feldman, 2008).

La Competencia social es el impacto de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno. El término habilidad se utiliza para indicar que la competencia social no es un rasgo de personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos (Jiménez, 2002).

El término Competencia social se refiere a “un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, profesor) que está en una posición para hacer un juicio informal” (Monjas, 2002 Pág. 28).

La competencia hace referencia a aquellos conocimientos, valores, creencias, actitudes y habilidades necesarias para conseguir la excelencia o el mejor desempeño en una determinada actividad, en contraste, la competencia social hace referencia a aquellos conocimientos, valores, creencias, actitudes y habilidades sociales necesarias para conseguir una convivencia social satisfactoria (Muñoz, 2011).

A continuación se mencionarán algunos componentes de la competencia social:

- Conocimientos

Está formado por nuestro saber, que comprende tanto el saber como el saber hacer. Saber: se refiere a conocimientos técnicos y funcionales, resultado de haber sido instruidos, o de

haber estudiado. Saber hacer: se refiere a los conocimientos derivados de la experiencia, adquiridos por la observación, o por haber experimentado o practicado.

- Valores y creencias

Valores: hacen referencia a convicciones profundas de un individuo que ayudan a determinar su manera de ser y orientan su conducta. Ejemplo: la solidaridad, la justicia y el amor.

Creencias: hacen referencia a las ideas o pensamientos que son considerados como verdaderos por un individuo. Estas ideas o pensamientos son valoraciones subjetivas (no están contrastados por los principios y métodos de la ciencia) que una persona hace de sí misma, de los otros y del mundo. Se convierten en fundamentos sólidos sobre los cuales construimos nuestras opiniones, puntos de vista y orientamos nuestra conducta. Ejemplo: los prejuicios y las convicciones.

Como señala Rubin (1998) una experiencia de rechazo puede dar lugar a que algunos niños eviten acercarse a otros durante prolongados periodos de tiempo; mientras que otros resuelven con mucha facilidad tales situaciones de rechazo. Las diferencias en las reacciones de rechazo pueden depender de la explicación personal del niño sobre el rechazo, algunos niños pueden echar la culpa de esos rechazos a sus propios defectos (“es que yo soy muy tímido”) y en consecuencia no advierten que el problema puede superarse, otros atribuirán el mismo rechazo a estados temporales de humor o malentendidos (“puede ser que su madre lo regañó esa mañana) y persistirán en sus esfuerzos por lograr aceptación.

- Actitud:

Supone la disposición del ánimo, manifestada en nuestro actuar. Suele venir determinada por nuestras creencias, nuestros sentimientos y nuestros valores. Dos actitudes básicas son:

La actitud positiva: se centra en seleccionar y poner en marcha recursos para solucionar nuestros problemas y dificultades, así como en pensar en lo que se posee en lugar de pensar en lo que no se posee. Las personas positivas son más felices y gozan de bienestar.

La actitud negativa: se centra en pensar en lo que no se posee y se necesita de forma derrotista. Enfocarse en las carencias no nos lleva a satisfacerlas, y es más, puede crearnos otras. Las personas negativas son menos felices y tienen menor bienestar.

- Habilidad

Se refiere a aquellas conductas y comportamientos específicos y necesarios para desempeñar exitosa y satisfactoriamente una actividad concreta.

Se relacionan con nuestro “saber hacer”, con nuestra experiencia, (por ejemplo: hablar bien en público), pero también con nuestro “sentir”, con nuestros sentimientos y emociones (por

ejemplo: confianza en uno mismo), e incluso con nuestro “pensar”, (por ejemplo la capacidad de síntesis).

En la competencia social se pueden distinguir diferentes tipos de habilidades personales de diversa índole, según Jiménez (2000) estas son:

- a) Habilidades de tipo cognoscitivo: Las múltiples adquisiciones psicológicas (capacidad para ponerse en el punto de vista del otro y captar sus intenciones, capacidad crítica, etc.), posibilitan en el niño el desarrollo de una serie de procesos que van configurando poco a poco su socialización.
 - Habilidades de procesamiento de la información
 - Habilidades de toma de decisiones.
 - Habilidades de juicio, incluye la habilidad para aprender como la habilidad para conseguir información.
- b) Habilidades de afrontamiento y autorregulación centradas en la emoción
- c) Habilidades comportamentales.
- d) Motivaciones y expectativas.

En la literatura se describen tres pilares de la competencia: el saber, el querer y el hacer.

1. Saber: nos lo da el conocimiento y nuestros estudios. Es un pilar aptitudinal, lo que quiere decir que está relacionado con la preparación, facultad o aptitud que tiene una persona para hacer algo.
2. Querer: viene influido en parte por nuestra personalidad ya que se trata de un pilar actitudinal que tiene que ver con la intención, las ganas o el ánimo que mostramos en nuestro actuar o en nuestro comportamiento.
3. Hacer: está relacionado con la habilidad o destreza que tenemos para hacer las cosas y es un pilar que fundamentalmente se adquiere mediante la práctica, es decir, para aprender a hacer algo, lo mejor es hacerlo (Muñoz, 2011).

Por otra parte, las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. El término “destrezas sociales” se refiere a las técnicas destinadas a establecer y efectuar interacciones y relaciones sociales (Rubin, 1998).

Caballo (1993) propone la siguiente definición: “la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1993., Pág. 6).

Las habilidades sociales proporcionan a los niños un medio a través del cual pueden dar y recibir recompensas sociales positivas, las cuales, a su vez, conducen a un incremento de la implicación social, generando más interacciones positivas (Michelson, 1987).

Las habilidades sociales se han relacionado con un incremento de las percepciones de cordialidad, la aceptación de los compañeros y la participación social. Generalmente, los niños y niñas populares son serviciales y cooperan con los demás en proyectos conjuntos, también son divertidos, suelen tener buen sentido del humor y apreciar los intentos de humor de los demás, son capaces de leer el comportamiento no verbal de los demás y de entender las experiencias emocionales de los otros. También controlan su comportamiento no verbal de manera más efectiva, y por lo tanto, se presentan mejor a ellos mismos (Feldman, 2008).

En resumen, para tener una definición de competencia social se debe incluir una serie de elementos (Jiménez, 2000):

1. La presencia de una serie de capacidades y habilidades que permiten tener éxito en las relaciones interpersonales.
2. Debe existir una correspondencia entre esas habilidades y las características de la situación interpersonal en la que se está.
3. Se espera que la persona competente socialmente logre una mejor adaptación y salud mental que la persona incompetente.

Según esto, tenemos, elementos que residen en el niño (capacidades y habilidades), aspectos que residen en la situación (cada situación tiene sus características y demandas peculiares) y unos determinados resultados para la persona.

Cada uno de esos componentes se entrelaza, es decir, las capacidades y habilidades personales son necesarias para poder establecer un buen intercambio con la situación, lo que permitirá obtener unos resultados determinados.

Es posible ayudar a los niños a aprender competencia social, para lograrlo se han desarrollado varios programas para enseñar a los niños un conjunto de habilidades sociales que parecen ser la base de la competencia social general. Por ejemplo, en un programa experimental, a un grupo de niños impopulares de quinto y sexto grado se les enseñó a sostener una conversación con los amigos, se les enseñaron formas de revelar información acerca de sí mismos, de conocer a los demás al formularles preguntas y de ofrecer ayuda y sugerencias a los demás en una forma no amenazadora.

En comparación con un grupo de niños que no recibieron tal entrenamiento, los niños que participaron en el experimento interactuaron más con sus pares, sostuvieron más conversaciones, desarrollaron mayor autoestima y fueron más aceptados por sus pares que antes del entrenamiento (Asher y Rose, 1997; Bierman, 2004 en Feldman, 2008).

Las destrezas para la amistad no sólo incluyen la aptitud para lograr entrar a las actividades de grupo, sino también la de ser amigo: un compañero de juego que presta atención,

aprobación y ayuda. Otro factor que se relaciona con la competencia social de los niños es su habilidad en la resolución de problemas sociales, tema que se presenta en el siguiente capítulo.

El propósito de aplicar la resiliencia en el proceso de resolución de problemas para favorecer las competencias de los niños, tales como entender una situación problemática, sensibilización hacia los problemas, mejorar la previsión de las consecuencias de sus actos, planificar la solución del problema, tener conciencia de los posibles obstáculos y crear mayores expectativas de solucionar problemas, les permitirá configurar conductas resilientes, en este sentido, el niño que reacciona de modo más flexible es el que más probabilidades tendrá de establecer amistades.

CAPITULO 3 Resolución de Problemas Interpersonales en la infancia

Las personas resolvemos problemas diariamente, muchas veces más de uno. Existen diferencias entre los problemas que el niño se ve obligado a plantearse en su vida cotidiana y los que se le enseña a resolver en la escuela, pero tanto la destreza en la solución de problemas de carácter tanto interpersonal como intrapersonal se relaciona con el ajuste psicológico, además, la capacidad de enfrentarse de forma eficaz en el amplio rango de problemas de la vida diaria es un determinante de la competencia social.

Los principales elementos que favorecen la resiliencia (tales como el amor, la amistad, el descubrimiento del sentido de la vida, la autoestima, la impresión de poder controlar la existencia) son los mismos que favorecen la resolución de problemas interpersonales.

El tema que a continuación se desarrolla nace del interés de conocer cómo los niños pueden desarrollar y aprender la habilidad de resolver problemas la cual es contemplada dentro de las habilidades Sociales específicamente en las Cognitivas – Sociales, las cuales desarrollan procesos cognoscitivos que se ven reflejados en la conducta interpersonal.

En este capítulo se repasarán algunas estrategias de resolución de problemas asociado al rechazo y dificultades con los iguales y amigos, enfatizando en lo que puede hacer la familia para enseñarle al niño a manejar las situaciones estresantes mediante la adquisición de destrezas de competencia social, y de comportamientos interpersonales adaptativos, que permitirán la búsqueda de espacios y personas que brinden contención o apoyo para que la resiliencia pueda tener lugar en caso de presentarse alguna situación adversa en su vida.

El programa de enseñanza se centra en el desarrollo de varios pasos de resolución de problemas para ayudar a los niños a ofrecer soluciones alternativas a varias situaciones interpersonales. Los componentes del entrenamiento pueden ayudar a los niños inhibidos a participar en interacciones sociales y facilitar su integración social. La terapia cognitiva sostiene que se pueden adquirir habilidades de resolución de problemas en situaciones interpersonales, que les permitirán desarrollar toda una serie de formas alternativas de pensar, sentir y actuar, la cual se apoya en habilidades verbales y cognoscitivas, por lo cual es imprescindible tener en cuenta la edad del niño, así como sus habilidades cognitivo-sociales (el lenguaje, la capacidad para tomar perspectiva, la capacidad de razonamiento) y adaptar el nivel de la intervención a la edad y a las capacidades correspondientes al nivel de desarrollo del niño (Friedberg, 2005).

La enseñanza o entrenamiento en habilidades interpersonales se ha venido empleando con problemas denominados externalizados, particularmente las conductas agresivas y perturbadoras, pero también se han empleado para eliminar problemas internalizados tales como la depresión, el retraimiento social o la ansiedad social; a continuación se mencionarán algunos de estos programas.

3.1 Antecedentes: Programas de resolución de problemas en la infancia

El fenómeno de la violencia y victimización de niños y adolescentes en contextos académicos y fuera de ellos, es algo que preocupa cada vez más a tanto a profesores y a padres como a profesionales de la Psicología y la Pedagogía.

La conducta desadaptativa puede constituir el resultado de deficiencias en las habilidades y capacidades que contribuyen a la competencia social, incluyendo las habilidades de solución de problemas.

Se han realizado algunos programas como el de Camp; Bash (1981), que se han dirigido a la solución de problemas interpersonales por medio del desarrollo de las competencias o habilidades sociales y cognoscitivas, los cuales han demostrado una gran eficacia, no solo para niñas y niños agresivos, sino para cualquier niño o niña que responde o actúa sin pensarlo suficientemente, o que no sabe resolver sus problemas adecuadamente (Monjas, 2002).

Un concepto fundamental para entender el soporte teórico de ese programa es el de mediación verbal. Se llama mediación verbal al uso del lenguaje como un regulador interno del pensamiento racional y lógico. El uso de la mediación verbal se desarrolla entre los cinco y los siete años de edad, en el cual se pasa de procesar la información asociativamente, a hacerlo cognitivamente. De acuerdo con los trabajos clásicos de Luria y Vigotsky sabemos que entre los 5 y 7 años, la mayoría de los niños y niñas aprenden a inhibir y regular su conducta por medio de una actividad verbal interior, silenciosa, que se hará más automática en la edad adulta (Segura, 2010).

Los estudios de B. W. Camp (citado en Segura, 2010) sugieren las siguientes conclusiones al respecto:

- El desarrollo adecuado de la mediación verbal facilita la internalización de la función inhibitoria del lenguaje, que sirve para bloquear las reacciones impulsivo-asociativas, tanto en el campo cognoscitivo como en el social.
- La mediación verbal sirve para facilitar el aprendizaje, la solución de problemas y la previsión de consecuencias.

De esta forma surgieron programas para desarrollar correctamente la mediación verbal como el de Meichenbaum quien publicó un estudio clásico sobre la mediación verbal y la impulsividad, dirigido a que los niños y niñas se hablaran a sí mismos mientras intentaban resolver problemas interpersonales, en el que se consiguió un notable aumento en su rendimiento escolar pero que no mejoró sensiblemente la conducta de los alumnos en sus relaciones sociales.

También existen programas de enseñanza de competencia social en la escuela que han tenido resultados muy positivos. Uno de ellos persigue enseñar un aspecto concreto de la competencia social: las habilidades de solución de problemas interpersonales. El Programa para Enseñar Habilidades de Solución de Problemas en Preescolar, de Spivack y Shure (1974) tuvo gran impacto en otros que surgieron en la década de los años 80 en Estados Unidos (Trianes, 2002).

Durante varios años de investigación programada, Spivack, Shure y sus colegas han creado procedimientos para enseñar a los niños a manejar situaciones interpersonales (Michelson, 1987). Ese programa estaba dirigido a conseguir que se verbalizaran planes, soluciones y consecuencias referentes a problemas sociales, es decir, interpersonales.

El Programa I Can Problem Solve (ICPS) (Yo puedo resolver el problema), desarrollado por Spivack y Shure en Filadelfia, existente desde hace más de veinte años, que se utiliza en escuelas está enfocado en enseñar las habilidades destinadas a resolver problemas, ayudando a los niños a evitar o reducir protestas y quejas, disgustos emocionales y el aislamiento social.

El éxito del programa, sugirió a los profesionales la conveniencia de unir el enfoque impersonal de Meichenbaum con el interpersonal de Spivack y Shure. Ése fue el origen del programa "Piensa en voz alta" de Camp & Bash, y de otros, diseñados por De Bono, R. Ross, Garrido Genovés, etc.

Estos programas pretenden entrenar a los niños y niñas para buscar soluciones adecuadas a sus problemas, sobre todo a los problemas interpersonales, es decir, con otros niños y niñas, con sus padres y madres y en general con adultos. La utilidad de la resolución de problemas, técnica de base cognoscitiva para el desarrollo de un comportamiento social apropiado, fue ilustrada por Camp y cols. (1977). El programa de enseñanza denominado Think Aloud (piensa en voz alta) se aplicó a niños varones identificados como muy agresivos en base a su comportamiento en clase. El programa comprende la imitación de estrategias cognitivas, tales como conductas de aproximación y las habilidades de resolución de problemas, mientras los niños trabajaban en diferentes tareas, tales como copiar dibujos y completar tareas de velocidad perceptiva. La enseñanza se amplió para cubrir las situaciones interpersonales que requerirían el uso de las habilidades de resolución de problemas (por ejemplo, identificar situaciones, anticipar resultados alternativos). Después de seis semanas de enseñanza, los niños que recibieron esta enseñanza mostraron una mejora en el estilo cognoscitivo respecto a los niños control.

Otro programa que también se inspira en la enseñanza de habilidades de solución de problemas, pero incorpora una visión más amplia de recursos, es el Programa de enseñanza de habilidades de interacción social en edad escolar de Monjas (1993), que puede ser trabajado, en parte, a partir de los 5 y 6 años. Desarrolla la aplicación del programa para trabajar en casa y en la escuela, enseñando seis habilidades básicas: interacción social,

hacer amigas y amigos, conversación, sentimientos, emociones y opiniones, solución de problemas interpersonales, y relación con los adultos (Trianes, 2002).

Por último, El Programa de optimismo Penn (POP) cual tiene como objetivo "inocular" a los niños contra la depresión con las habilidades de optimismo aprendido (Snyder, 1999).

Expone que los niños cuyo estilo de pensamiento es pesimista son significativamente más propensos a fallar y se deprimen más que sus compañeros optimistas. Estos estilos de pensamiento desadaptativos han sido causalmente implicados en el desarrollo de la depresión en niños y adolescentes.

El programa fue liderado por el Doctor Martin Seligman, quien demostró que las posibilidades de sufrir una depresión para los niños entre los once y los doce años se reducían a la mitad después de participar en el programa de doce semanas que utilizaba tiras cómicas, role playing, juegos, debates y videos para enseñar a los niños a tener una visión optimista del mundo y a desarrollar las habilidades para resolver problemas sociales. Este programa de prevención de la depresión para niños fue desarrollado en la Universidad de Pennsylvania.

3.2 Terapia Cognitivo-Conductual

Las primeras aproximaciones a la terapia conductual, o modificación de conducta, negaban por completo la importancia de las cogniciones en el proceso de mejoramiento clínico, porque no eran directamente observables y no podían medirse de manera confiable, pero en la década de los setenta se inició un cambio radical en esta posición.

La teoría y los resultados de aprendizaje por observación de Bandura ofrecieron la base para integraciones subsecuentes de los aspectos cognoscitivos y conductuales de la terapia.

El modelo derivado de los principios del aprendizaje social, acepta la importancia de las contingencias ambientales y del reforzamiento para el aprendizaje, pero también acentúa la importancia de la actividad mental interna y los estados afectivos como aspectos determinantes en la conducta humana (Solloa, 2006).

En base a su visión del papel central de las cogniciones en la contribución a los problemas en las emociones y conductas, desarrollaron intervenciones terapéuticas con el propósito de cambiar la forma de pensar de las personas, para mejorar su funcionamiento emocional y conductual. Albert Ellis y Aaron Beck perfeccionaron su modelo de terapias para trastornos emocionales que no solo incluían un fuerte componente cognoscitivo sino que resaltaban las cogniciones disfuncionales o patrones problemáticos de pensamiento, como causa directa de malestar psicológico y como un punto crucial para producir el cambio terapéutico (Esquivel, 2010).

La forma en que los niños interpretan sus experiencias determina profundamente su funcionamiento emocional, porque los niños no reciben ni responden pasivamente a los estímulos ambientales, sino que elaboran activamente la información seleccionando, codificando y explicando las cosas que les suceden a sí mismos y a los demás (Friedberg, 2005).

Desde la década de los ochenta en la TCC los principios cognoscitivos y conductuales se integran de manera sensible a los aspectos del desarrollo, convirtiéndose en un método para que los niños aprendan a cambiar su propia conducta y se vuelvan partícipes activos en el tratamiento.

Los terapeutas cognitivos pueden asignar tareas conductuales a los pacientes y darles capacitación en habilidades de solución de problemas, de hecho, el empleo de la terapia cognitiva sin modificación no es apropiada en el caso de niños y adolescentes, pues es necesario un método que vaya más acorde con el desarrollo.

La importancia de la participación del niño en el tratamiento puede entenderse desde numerosas perspectivas. Desde el punto de vista del desarrollo, los niños necesitan demostrar un sentido de dominio y control sobre su ambiente. Ésta puede percibirse cuando éstos muestran niveles crecientes de control sobre su propia conducta.

La terapia cognitiva con niños suele basarse en un enfoque experiencial, centrado en el aquí y ahora. Como los niños están orientados a la acción, están predispuestos por naturaleza a aprender haciendo. Además, la acción da vitalidad a la terapia, y la motivación de los niños mejora cuando se divierten (Friedberg, 2005).

La terapia Cognitivo-Conductual (TCC) con niños, incorpora intervenciones cognitivas y conductuales dentro de un modelo de terapia de juego, en el cual las variables cognitivo-sociales determinan los procedimientos cognitivo-conductuales que se aplican, y cómo y cuándo se aplican.

Al igual que en otras modalidades de terapia infantil, en la TCC, observar el juego del niño proporciona una comprensión de los pensamientos, sentimientos y visión del mundo por parte de éste. Los niños llevan al tratamiento sus conflictos y fantasías; mientras menos sean capaces de verbalizar los conflictos y fantasías, más las revelan por medio del juego. Las implicaciones del juego en los niños son interminables: es la ventana a través de la que los adultos miran cómo los niños se consideran a sí mismos y a los demás, cómo interactúan con el terapeuta y cómo entienden el mundo a su alrededor.

Se intenta trabajar de una forma en la que los niños jueguen y se diviertan. Aunque muchas de las dificultades psicológicas a las que los niños se enfrentan son dolorosas y estresantes para ellos, esos temas pueden tratarse de un modo imaginativo, creativo y que promueva la participación.

Las conductas y 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.
- b) Aprendizaje por observación. El niño 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.
- 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 es la explicitación por parte de observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento lo que ayuda a la corrección del mismo sin necesidad de ensayos. Consiste en la información por medio de la cual la persona con la que se interactúa, nos comunica su reacción ante nuestra conducta. La familia es el contexto único o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en el que vive y, le proporciona las oportunidades sociales ya que actúa como filtro y como llave para otros contextos decidiendo por ejemplo, la incorporación al colegio o posibilitando contactos sociales con otros niños.

En la TCC, el moldeamiento se emplea para enseñar al niño habilidades de afrontamiento adaptativas. En esta modalidad de terapia infantil, el modelo suele ser un juguete (animal de peluche, títere o algún otro) que demuestra el comportamiento que se quiere que el niño aprenda. El moldeamiento también puede darse utilizando otros materiales, como son los cuentos, películas, fábulas o programas de tv, entre otros. El role playing resulta ser efectivo con niños en edad escolar, aunque es posible también aplicarlo mediante la técnica de moldeamiento.

La terapia cognitiva con niños es activa y está orientada a objetivos terapéuticos, y la consecución de los mismos es una parte integral del tratamiento. También podría permitir que los adultos significativos participen en actividades más positivas con el niño, en tanto que el implicar a la familia es fundamental para implantar, mantener y generalizar los logros terapéuticos. Existen muchas variantes de terapias cognitivas ideadas para desarrollar las habilidades de resolución de problemas en niños, incluso la intervención actual de la timidez y el retraimiento social se orienta hacia programas cognitivo-conductuales.

3.3 Componentes de un proceso de resolución de problemas

Los problemas a los que el niño se enfrenta en su vida cotidiana surgen de un modo espontáneo, planteados por personas o por el medio físico, y el niño debe ir resolviéndolos para que su vida sea, más agradable o para poder lograr sus propias metas.

Se define un problema como “una cuestión en la que hay algo que resolver o alguna dificultad”, también podemos decir que existe un problema cuando “carecemos de una determinada información, o al menos no se hace presente de un modo inmediato, y es necesario buscarla o descubrirla” (Lacasa, 1995. Pág. 90).

Existe un problema cuando las pautas de conducta o los conocimientos de los niños son insuficientes o inapropiados para que éstos puedan llegar a una solución aceptable. En ese caso, la solución sólo es posible si adquiere nuevos conocimientos o visualiza relaciones que no percibió antes (Hudgins, 1966).

Podemos decir que las situaciones problema se relacionan con la realización de determinadas actividades, es decir, los problemas pueden estar relacionados tanto con la actividad práctica como con la actividad intelectual, y también con ambas.

El hecho de decirle a un niño solamente que su respuesta a un problema es inexacta o inadecuada no le servirá de mucho para cambiar su conducta, Lewis (1991) expone que es necesario ayudar al niño a que trate de identificar los problemas sociales, reconocer sus causas, apreciar las consecuencias y, lo más importante, considerar las diferentes alternativas para resolverlos.

Para ello se utilizan las técnicas de resolución de problemas, las cuales se basan en la consideración de que las habilidades sociales deficientes son, en parte, el resultado de estrategias cognitivas inapropiadas que los niños aplican en sus situaciones interpersonales (Michelson, 1987).

Un objetivo de la enseñanza de las habilidades de resolución de problemas consiste en proporcionar una estrategia que pueda ser útil ante una amplia serie de situaciones. Más que enseñar respuestas concretas, el objetivo principal consiste en el desarrollo de una estrategia muy ordenada.

El entrenamiento de las estrategias para la resolución de problemas consiste en el desarrollo de las habilidades sociales deficitarias que normalmente se utilizan para solucionar un problema (Solloa, 2006).

Se asume que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos, esto implica que ante un problema de competencia social, se plantean estrategias de aprendizaje y modificación de las conductas interpersonales.

De acuerdo con Robert Siegler (1989) existen tres conceptos que se deben tener en cuenta cuando se trata de analizar el modo en que el sujeto se acerca a resolver un problema: a) procedimientos, que son actividades orientadas a lograr una meta que no implican una elección; b) estrategias, actividades que, además de estar orientadas hacia una meta, implican una elección y, c) estrategias de planificación, en las que dicha elección es consciente (Lacasa, 1995).

En un programa se enseña a los niños a tomar parte en un diálogo entre ellos mismos para identificar las tareas específicas requeridas en situaciones sociales. Por ejemplo, en una variante típica de la enseñanza de resolución de problemas, los niños se formulan distintas preguntas o expresiones cuando se enfrentan con una situación social. Las expresiones son: 1) ¿qué debería hacer?; 2) debo considerar todas mis posibilidades; 3) debo tener en cuenta todas las alternativas; 4) necesito escoger una; 5) ¿Qué tal lo hice?

Cada una de las primeras cuatro preguntas o expresiones requiere que el niño considere qué es lo que se debe hacer antes de dar el siguiente paso. La última pregunta enseña al niño a evaluar los aspectos de la respuesta que fue seleccionada. Por lo tanto, la autoevaluación o el autorreforzamiento forman parte del procedimiento.

El terapeuta debe ayudar al niño a crear varias alternativas de solución al problema planteado y seleccionar la mejor para ayudarlo a enfrentar la situación problemática. D'Zurilla y Goldfried (1971) subrayaron cinco pasos para la solución de problemas: 1. Se prepara para la solución del problema; 2. define el problema; 3. generan soluciones alternativas; 4. toma una decisión y se implementa; 5. verifica el éxito de la elección (Solloa, 2006).

La enseñanza de habilidades que componen una actuación competente en las interacciones personales debe seguir un proceso:

El primer paso consiste en presentar el tema o la cuestión a aprender. En la enseñanza de una habilidad interpersonal, el primer paso puede ser una demostración, una descripción verbal, una foto o diagrama, dibujos o cualquier tipo de estímulo que describa la conducta a aprender. El segundo paso será que el niño o niña reproduzca o intente reproducir la conducta descrita o mostrada. Finalmente, el que enseña da información suficiente para que el que aprende sepa de lo correcto o incorrecto de su actuación. Después trata de proporcionar oportunidades para que pueda observar esas conductas, las imite, las corrija y puedan tener más práctica (Jiménez, 2000).

La razón fundamental de la enseñanza de resolución de problemas consiste en desarrollar una técnica que ofrezca respuestas efectivas ante situaciones nuevas.

3.3.1 El proceso de resolución de problemas

El proceso general para solucionar un problema interpersonal contempla los siguientes pasos de acuerdo a Monjas (2002):

Controlar el impulso inicial: cuando existen problemas de agresión que generan ira, enfado o agresividad, es importante pararse un segundo, detenerse y pensar antes de actuar. Por lo tanto, resulta necesario utilizar una estrategia de autocontrol (por ejemplo, contar hasta diez, hacer tres respiraciones profundas, darse autoinstrucciones para mantenerse calmado y tranquilo, la relajación, imágenes agradables, contar hacia atrás).

Identificar un problema interpersonal: significa reconocer que existe una situación conflictiva con otra(s) persona(s) y supone además, delimitar, describir y especificar exactamente cuál es el problema. También es necesario delimitar la meta o el objetivo que se quiere lograr. Para identificar y definir el problema es preciso, en primer lugar, reconocer que existe un problema, entender la situación problema y determinar la responsabilidad propia y ajena en el conflicto, además, darse cuenta de que puede y debe hacerse algo para solucionarlo, esto es, la sensibilidad interpersonal.

En segundo lugar, hay que formular, delimitar, y describir el problema, es decir, saber exactamente cuál es el problema. Poner el problema en palabras: ¿qué ocurre en esta situación, historia, problema?, ¿qué ha pasado?, etc.

En tercer lugar es necesario identificar las emociones y pensamientos propios y de los otros en esa situación problema. Por último, hay que reconocer la causalidad ¿Por qué, cual es el motivo o la causa que ha provocado esta situación?, ¿Qué piensas tú que causó el problema?, etc., se trata de descubrir qué puede haber pasado antes para que ocurra ese problema. Es el darse cuenta que la forma en que uno siente y actúa, ha podido estar influida por cómo sienten y actúan otros y a su vez puede haber influido en la forma de sentir y actuar de otros.

Buscar soluciones: consiste en generar y producir muchas alternativas de solución posibles al problema interpersonal y se refiere al pensamiento alternativo. Los niños generalmente tienen pocas estrategias de solución ante los conflictos interpersonales y los resuelven fundamentalmente de modo agresivo o pasivo.

Anticipar consecuencias: consiste en prever las consecuencias de nuestros actos y de los actos de los demás y considerarlas y/o tenerlas en cuenta antes de actuar. Se trata de reflexionar y pensar lo que posiblemente sucederá después de poner en práctica cada alternativa de solución, qué posibles consecuencias tiene cada solución. Hay que favorecer que el niño tenga en cuenta las consecuencias (positivas y negativas) para él mismo y para las otras personas que intervienen en el conflicto. También podemos habituar al niño a que se ponga en el lugar del otro.

Elegir una solución: implica evaluar cada alternativa de solución prevista y determinar que solución se pone en práctica. Para tomar esa decisión correctamente y elegir la solución más adecuada, es necesario hacer una buena evaluación de cada alternativa de solución y analizar pros y contras teniendo en cuenta criterios como los siguientes: las consecuencias anticipadas de cada alternativa, el efecto que cada alternativa va a tener en uno mismo (¿Cómo me voy a sentir?), el efecto que cada alternativa va a tener en los otros (¿Cómo se van a sentir?, ¿Se respetan sus derechos? ¿Es una solución justa?), las consecuencias para la relación con esa(s) persona(s) a corto y largo plazo, la efectividad de la solución (¿es una solución que acaba con el problema?, ¿crea otros nuevos problemas?). En definitiva, hay que elegir una solución que sea segura, equilibrada, justa, efectiva, que tenga en cuenta los sentimientos de todos los implicados y donde los participantes se encuentren bien.

Probar la solución elegida: implica planificar la puesta en práctica de la solución, es decir, planificar paso a paso cómo se va a ejecutar la solución, qué se va a hacer, qué medios se van a poner en juego, qué obstáculos pueden aparecer e interferir la consecución de la meta y cómo se pueden salvar, es el pensamiento medios-fin o pensamiento planificador. Después de puesta en práctica la solución, es preciso que los niños puedan evaluar los resultados obtenidos.

Un aspecto muy importante es el papel de los adultos, ya que es el niño, y no el adulto, el que tiene que solucionar los conflictos, el adulto le enseña “cómo” pensar (no “qué hacer”) en las situaciones problemáticas, le ayuda, le orienta y guía para que el solo resuelva los problemas, estableciendo un dialogo con el niño y le hace preguntas sobre la situación problemática y el niño va clarificando para sí mismo el problema.

El acróstico IDEAL utilizado por los autores Bransford; y Stein (1988) ejemplifica el proceso de resolución de problemas:

- I = Identifica distintos problemas interpersonales
- D = Definir el problema
- E = Exploración de posibles estrategias (planes)
- A = Actuar conforme al plan
- L = Logros, evaluar los efectos de nuestras actividades

De acuerdo a Caballo (1991) la solución de problemas eficaz requiere de 5 procesos componentes interactuantes:

- 1) Orientación hacia el problema
- 2) Definición y formulación del problema
- 3) Generación de alternativas
- 4) Toma de decisiones
- 5) Puesta en práctica de la solución y verificación

Esquema General del Proceso de Solución de Problemas

1. ORIENTACIÓN HACIA EL PROBLEMA
 - A) Percepción del problema
(Reconocimiento y clasificación del problema)
 - B) Atribuciones del problema
(Atribuciones sobre las causas del problema)
 - C) Valoración del problema
(Significación del problema para el bienestar personal-social)
 - D) Control personal
 - D.1 que el problema se perciba como controlable y con solución
 - D.2 que el sujeto piense que puede resolver el problema por medio de sus esfuerzos
 - E) compromiso de tiempo y esfuerzo
 - E.1 estimación precisa del tiempo que se tardará en solucionar con éxito el problema
 - E.2 la disposición del individuo a dedicar el tiempo y esfuerzo necesario para solucionar el problema

2. DEFINICIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA
 - A. Recogida de información
 - A.1 información sobre la tarea
 - A.2 información socio-cultural
(Se refiere a las características conductuales propias y a las de aquellos con quien tiene que interactuar, incluyendo creencias, sentimientos, etc.)
 - B. Comprensión del problema
(Organización de la información para comprender la naturaleza del problema)
 - C. Establecimiento de objetivos
 - C.1 plantear los objetivos en términos objetivos, concretos
 - C.2 evitar plantear objetivos poco realistas e inalcanzables
 - D. Reevaluación del problema
(Considerando los beneficios de resolverlo o no).

3. GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS
 - A. Principio de cantidad
 - B. Principio de aplazamiento del juicio
 - C. Principio de la variedad

4. TOMA DE DECISIONES
 - A. Anticipación de los resultados de la solución
(Consecuencias positivas y negativas esperadas, a corto y largo plazo)
 - B. Evaluación (juzgando y comparando) de los resultados de cada solución

(Resultados con respecto a: la solución del problema, el bienestar emocional, el tiempo, esfuerzo empleado y el bienestar personal-social general).

C. Preparación de una solución

(Una solución simple o una combinación de soluciones)

5. PUESTA EN PRÁCTICA DE LA SOLUCIÓN Y VERIFICACIÓN

A. Llevar a cabo la solución elegida

Si no es posible llevar a cabo la solución escogida, debida a diversos obstáculos, se puede volver a etapas previas de la solución de problemas, para encontrar una solución alternativa.

Centrarse en salvar obstáculos.

B. Autorregistro

B.1 auto-observación de la puesta en práctica de la solución y/o sus productos (resultado).

B.2 registro de la actuación o de su resultado.

C. Autoevaluación

C.1 solución del problema

C.2 bienestar emocional

C.3 cantidad de tiempo y esfuerzo empleada

C.4 razón coste/beneficio total o bienestar personal-social general

D. Autorreforzamiento

Si la discrepancia entre el resultado obtenido y el esperado no es satisfactoria, ir al paso siguiente.

E. Recapitular y reciclar

Volver al proceso de S.P y averiguar las correcciones a hacer para hallar una solución más eficaz.

Se explica detalladamente cada componente:

1. Orientación hacia el problema

Es un proceso motivacional, y puede describirse como un conjunto de respuestas de orientación, que representan las reacciones cognoscitivo-afectivo-conductuales inmediatas de una persona que se enfrenta por primera vez con una situación problemática. Estas respuestas de orientación incluyen una clase particular de aspectos de la atención (sensibilidad hacia los problemas) y un conjunto de creencias, suposiciones, valoraciones, y expectativas generales sobre los problemas de la vida y sobre la propia capacidad general de solución de problemas.

Dependiendo de su naturaleza específica, estas variables cognitivas pueden producir un afecto positivo y una motivación para el afrontamiento, lo que facilitará la puesta en práctica de la SP, o por el contrario, pueden producir un afecto negativo y una motivación para la evitación, lo que inhibirá o desbaratará la puesta en práctica de la SP.

El entrenamiento de este componente ayuda a:

- a) Identificar y reconocer correctamente los problemas cuando ocurren.
- b) Adoptar la perspectiva filosófica de que los problemas de la vida son normales e inevitables y que la solución de los problemas es un medio viable de afrontarlos.
- c) Aumentar sus expectativas de ser capaces de realizar satisfactoriamente actividades de solución de problemas, es decir, autoeficacia percibida.
- d) Inhibir la tendencia a llevar a cabo hábitos de respuesta automática, basados en experiencias anteriores en situaciones similares.

Una orientación positiva hacia el problema conllevaría una aceptación personal de la creencia de que los problemas son normales e inevitables y que se pueden afrontar de forma eficaz.

Un segundo aspecto importante implica el reconocimiento y la clasificación adecuados de los problemas, cuando tienen lugar. Se pide al paciente que complete algunas listas de problemas, como medio de sensibilizarles ante la amplia variedad de problemas que podrían ocurrir a lo largo de todo un rango de áreas de la vida. También se enseña a que empleen los sentimientos y emociones (“me siento triste”, tengo un cosquilleo en el estómago”, “estoy confuso”), como indicios o señales de que existe un problema. Básicamente, es importante enseñarle a reconocer distintas situaciones como problemas y clasificarlas como tales. El clasificar con precisión un problema sirve para ayudar a la gente a inhibir la tendencia a actuar de forma impulsiva o automática, como reacción a la situación. También facilita la motivación a encararlo, en contraste con la conducta de evitación.

2. Definición y formulación del problema

Consiste en clarificar y comprender la naturaleza específica del problema, incluyendo una revaloración de la situación en términos de su significación para el bienestar y el cambio. La valoración inicial del problema implica la respuesta inmediata de la persona ante un problema no definido, basándose principalmente en las experiencias con problemas similares.

El propósito de este proceso consiste en evaluar la naturaleza de la situación problema e identificar un conjunto de objetivos o metas realistas. Se centra en 5 tareas:

- a) Búsqueda de toda la información y de todos los hechos disponibles sobre el problema.
- b) Descripción de estos hechos en términos claros y sin ambigüedades.
- c) Diferenciar la información relevante de la irrelevante y los hechos objetivos de las inferencias, suposiciones e interpretaciones no comprobadas.
- d) Identificación de los factores y circunstancias que hacen de la situación un problema.
- e) Establecer una serie de objetivos realistas en la solución de problemas.

Se enseña a usar un lenguaje concreto y a separar los hechos de las inferencias y las suposiciones. Básicamente, aprenden a formular una amplia variedad de preguntas específicas: ¿quién está implicado en este problema?, ¿quién es el responsable de este problema?, ¿qué estoy sintiendo sobre este problema?, ¿qué está sucediendo que hace que

me sienta triste?, ¿qué estoy pensando en respuesta a este problema?, ¿qué sucederá si no soluciono el problema?, ¿dónde ocurre el problema?, ¿cuándo empezó este problema?, ¿por qué ocurrió este problema?, ¿por qué me estoy sintiendo tan triste?

Se enseña también a identificar y corregir las clases de inferencias, suposiciones y conceptos erróneos que podrían estar desarrollando al contestar estas preguntas.

3. Generación de alternativas

El objetivo general de este componente es hacer que estén disponibles tantas soluciones alternativas al problema (es decir, opciones de afrontamiento) como se pueda, de tal manera que aumente la probabilidad de identificar las más eficaces.

Al generar estas alternativas, se enseña al paciente a que utilice tres reglas generales del torbellino de ideas: el principio de cantidad, el principio de aplazamiento del juicio y el principio de la variedad.

Según el principio de cantidad, cuantas más ideas alternativas se produzcan, más elevada será la probabilidad de que se generen opciones eficaces o de gran calidad.

El segundo principio, el aplazamiento del juicio, sugiere que la regla de cantidad puede aplicarse mejor si se elimina el juicio sobre la calidad o la eficacia de cualquier idea, hasta que se produzca una lista exhaustiva. El único criterio que puede emplearse es el de la relevancia para el problema presente.

La última regla del torbellino de ideas, el principio de la variedad, alienta a pensar en un amplio rango de soluciones posibles a través de una variedad de estrategias o tipos de enfoque, en vez de centrarse solo en una o dos líneas limitadas.

4. Toma de decisiones

El propósito es evaluar (juzgar y comparar) las opciones disponibles con respecto a la solución y a seleccionar la(s) mejor(es), para ser llevada a cabo en la situación problema real.

El entrenamiento en este componente implica la identificación de un amplio rango de consecuencias potenciales que podrían ocurrir si una alternativa particular se pone realmente en práctica.

Esto conlleva el generar una lista de resultados específicos anticipados de la solución, tanto los efectos a corto como a largo plazo, así como las consecuencias personales y sociales.

Las consecuencias personales que se utilizan como criterios implican los efectos sobre el propio bienestar emocional, la cantidad de tiempo y trabajo invertido, los efectos sobre el bienestar físico y los efectos sobre las consecuencias asociadas con el bienestar de otros individuos y sus relaciones interpersonales con el paciente.

Además se enseña a estimar:

- A) La probabilidad de que una alternativa determinada sea realmente eficaz para alcanzar el objetivo (es decir, la probabilidad de que una solución determinada tenga un efecto particular sobre el problema).

- B) La probabilidad de que el individuo sea realmente capaz de llevar a cabo la solución de forma óptima (la estimación de la capacidad y deseo propios de poner en práctica una solución, independientemente de sus efectos sobre el problema).

En general se enseña a valorar cada alternativa según los criterios anteriores, como un medio de decidir qué alternativas poner en práctica en la vida real. La razón coste beneficio total para cada opción de afrontamiento puede valorarse según escalas de evaluación simples (desde muy insatisfactorio a muy satisfactorio). Además a menudo es útil un plan de contingencias, en donde se identifican un grupo de ideas para ser aplicadas contingentemente cuando fracasen en las anteriores.

5. Puesta en práctica de la solución y verificación

Consiste en vigilar el resultado de la solución y evaluar la eficacia de la misma para controlar la situación problemática.

La primera parte implica la aplicación de las opciones de solución escogidas. El segundo aspecto conlleva la vigilancia cuidadosa y la valoración de los resultados reales de la solución.

Después de que se lleva a cabo el plan con la solución, se alienta al paciente para que vigile las consecuencias de la vida real que tienen lugar como función de la solución aplicada. Se enseña al paciente a desarrollar medidas de autorregistro, y que incluyan tanto evaluaciones conductuales del resultado de la solución (frecuencia de la respuesta, duración de la respuesta, resultado de la respuesta), como evaluaciones valorativas de las propias reacciones emocionales a estos resultados y el grado en que se corresponden con las consecuencias previamente anticipadas durante el proceso de toma de decisiones.

Si la equiparación es satisfactoria, entonces se alienta al paciente a que proporcione alguna clase de autorrefuerzo (verbalizaciones de felicitación, una recompensa o un regalo tangibles). Si la equiparación no es satisfactoria, entonces se alienta al paciente para que, o bien lleve a cabo el plan de contingencias previamente establecido o bien empiece de nuevo todo el ciclo del proceso de solución de problemas.

3.3.2 Estrategias de resolución de problemas

La resolución de problemas sociales se refiere al uso de estrategias para resolver conflictos sociales en formas que son satisfactorias tanto para uno mismo como para los demás. (Feldman, 2008)

Para resolver un problema individual o conjuntamente, los niños pueden actuar por múltiples caminos, y conocerlos es uno de los objetivos planteados. Se revisarán esos procesos a

través de los cuales los niños llegan a lograr la meta, en este caso la resolución del problema, y que en cuanto a secuencia de actividades pueden considerarse estrategias.

Siegler (1989) define estrategia como “cualquier procedimiento que no es obligatorio y que está orientado a una meta. Se hace una distinción entre estrategias por su rasgo de no obligatoriedad, y los procedimientos, que representan el único camino para lograr una meta” (Lacasa, 1995, p. 98).

Se han señalado dos tipos de estrategias para acercarse a la resolución del problema: el primero consiste simplemente en una búsqueda hacia adelante, se mantiene así una secuencia de acciones que se suceden cada vez hasta que se alcanza la meta. El camino es lento y laborioso y la cuestión central es decidir qué método o paso se seguirá a continuación; el más simple es decidirlo al azar, pero el más eficaz es seleccionarlo con ayuda de la información disponible. El segundo tipo de estrategias es lo que se ha considerado un análisis medios-fines, lo cual significa identificar la diferencia entre el estado inicial y el estado meta y encontrar el camino para reducir la distancia. En esta línea es posible generar una secuencia de submetas que deben lograrse sucesivamente hasta lograr la meta final (Lacasa, 1995).

En síntesis, definimos las estrategias de resolución de problemas como una secuencia de actividades organizadas y orientadas a la meta que permiten seleccionar adecuadamente la información y tomar las decisiones más adecuadas para lograrla. El reto del psicólogo y del educador es ayudar al niño a generar estrategias que le permitan resolver problemas del modo más eficaz posible.

Según Jiménez (2000), otras habilidades incluyen, el poseer información necesaria para funcionar en el grupo de iguales y compañeros. Según este autor mucha ineptitud social, en la infancia y en la edad adulta, se debe a que las personas no conocen qué hay que hacer en determinadas situaciones interpersonales, por lo que se considera que en las relaciones sociales, el conocimiento y aprendizaje de reglas es un aspecto esencial. El aprendizaje e interiorización de buenos modales preparan el camino de habilidades esenciales para la competencia social: el respeto y consideración al otro, la empatía como superación del egocentrismo, hacer que el otro se sienta bien, ser sensible y detectar cuando existe un problema con los otros, etc.

En las primeras, la conducta es el resultado final de una serie de pasos encubiertos de procesamiento de la información social (codificación e interpretación de los indicios sociales, búsqueda de una respuesta de entre las disponibles en el repertorio total, evaluación de esa respuesta, realización de la respuesta seleccionada y auto-observación y auto-registro de su adecuación (Jiménez, 2000).

Otros modelos similares también proponen una serie de pasos a seguir: 1. seleccionar una meta social (por ejemplo, conseguir un juguete de un compañero), 2. Extraer del medio la información relevante para esa meta (por ej., proximidad del profesor), 3. La producción de

potenciales estrategias sociales (por ej., preguntar, sobornar), 4. Seleccionar una estrategia en base a ciertos criterios (aceptación social, una utilidad más inmediata), 5. Llevar a la práctica esa estrategia, 5. Una vez realizada se puede evaluar su éxito o fracaso en lograr la meta.

Otros procesos clave al resolver problemas (escoger entre estrategias, inventar otras nuevas) tratan sobre el cambio de las estrategias iniciales a las posteriores, y de las conocidas a las nuevas (Thornton, 1998).

Thornton (1998) afirma que existen dos razones para comprender el hecho de que las personas utilicen determinadas estrategias cuando se enfrentan a la tarea de resolver un problema:

1. Los niños frecuentemente tienen más de una estrategia potencial que utilizar al resolver un problema. Cada táctica se ha utilizado con éxito o sin él en diversas situaciones. Cuando más éxito ha tenido en una situación particular, es más probable que el niño la escoja de nuevo en esa situación, así como en otras tareas aparentemente similares.

Cuando se cometen errores o fallas, los niños muy resilientes las consideran como experiencias de las cuales es posible extraer una enseñanza, y no como signo de derrota.

Los investigadores han descubierto que los niños resilientes y con alta autoestima interpretan que el éxito se debe sobre todo a sus esfuerzos, recursos y capacidades. Se hacen responsables de sus logros en forma realista y poseen un sentido de control personal sobre lo que les sucede en la vida. En contraste, los niños con poca resiliencia creen que el éxito o el fracaso son cuestiones del destino o de la suerte, fuerzas que están más allá de su control. Los niños con poca resiliencia y baja autoestima son propensos a adjudicar los errores a sus deficiencias personales y creen que éstas no pueden remediarse.

2. En la resolución de problemas, un niño necesita a menudo abandonar por completo el enfoque original y buscar una táctica totalmente nueva, en lugar de sacar simplemente los elementos implícitos de la antigua.

Muchos problemas requieren pensamiento creativo, y los niños son asombrosamente ingeniosos al proponer nuevas estrategias y soluciones cuando resuelven problemas.

La creatividad es la capacidad para pensar acerca de un asunto de forma novedosa e inusual, y para aplicar soluciones originales a los problemas (Santrock, 2003).

Guilford (1959) asegura que la creatividad implica respuestas o conductas caracterizadas por “fluidez, flexibilidad y originalidad”. La medición de la creatividad se basa en la obra de Guilford (1950), en el cual el conteo del número total de respuestas ante una tarea da una medición de la fluidez, la flexibilidad se revela en la cantidad de cambios de un tipo de uso a

otros, mientras que la originalidad se demuestra en el número de respuestas insólitas o raras (Lefrancois, 2000).

Crutchfield (1962) resumió una serie de investigaciones sobre el conformismo y la creatividad, en el cual se considera que el conformismo es enemigo de la creatividad, en el análisis de los resultados de la comparación de éstos grupos sus hallazgos revelan que los individuos que tienen puntajes más elevados de creatividad se inclinan significativamente con menos frecuencia a someterse al juicio del grupo en contraste con los individuos con menos potencial creativo. Esto demostraría que los conformistas suelen ser menos inteligentes, más rígidos en sus procesos cognoscitivos, se muestran más inestables y menos capaces de actuar eficientemente en situaciones de crisis y por lo general no tienen confianza en sí mismos (Hudgins, 1966).

Un estudio intentó descubrir si las características de personalidad de los estudiantes muy creativos o muy inteligentes eran siempre distintas de las de los estudiantes con bajas mediciones en creatividad o inteligencia (Wallach y Kogan, 1965). Los resultados de este estudio indican que los estudiantes muy inteligentes pero menos creativos tendían a ser adictos a la escuela y eran estimados por sus maestros. En cambio, los muy creativos pero menos inteligentes estaban más frustrados con la escuela y padecían más sentimientos de insuficiencia. El grupo más favorecido consistía en los que obtuvieron altas puntuaciones tanto en inteligencia como en creatividad, estos investigadores sugirieron que esos estudiantes tenían mayor control sobre su propia conducta y eran capaces de conductas tanto adultas como infantiles (Lefrancois, 2000).

La creatividad es evidente no sólo en los productos novedosos, originales y útiles, sino que también puede manifestarse en la personalidad del niño o en los procesos mediante los cuales resuelve problemas.

Un objetivo importante es ayudar a los niños a aumentar su capacidad creativa. Las estrategias más eficaces para lograrlo son:

Conseguir que los niños participen en sesiones de brainstorming (tormenta de ideas) y que expresen tantas ideas como les sea posible. Es una técnica en la que se motiva a los niños a expresar ideas creativas en un grupo, cuestionar las ideas de otros y verbalizar prácticamente todo lo que les pasa por la cabeza. Cuantas más ideas produzcan los niños, mayores serán sus posibilidades de crear algo único. Los niños creativos no temen fracasar o cometer errores pues se acepta que unas veces hay que perder para ganar.

Es necesario proporcionar a los niños un entorno que estimule su creatividad a través de ejercicios y actividades que motiven a encontrar soluciones perspicaces a los problemas, y no les plantean preguntas que exigen respuestas aprendidas de memoria.

Debemos apoyar el pensamiento flexible y lúdico, porque los niños que piensan de forma creativa son flexibles y juegan con los problemas. A pesar de que la creatividad exige trabajo, el esfuerzo se produce de forma más gradual si los niños realizan la tarea de forma relajada.

De alguna manera el humor puede facilitar el camino de la creatividad. Cuando los niños se divierten, es mucho más probable que surjan soluciones originales para los problemas planteados (Santrock, 2003).

Se tiene la necesidad de incidir en la estimulación de la creatividad tanto como moduladora de la parte intelectual como necesaria para el desarrollo personal.

Desde la dimensión cognitiva existe un mayor consenso sobre la necesidad de fomentar la creatividad para el desarrollo del pensamiento divergente y lateral, para la flexibilidad y para la búsqueda de soluciones alternativas. Desde la dimensión socio-personal se plantea el pleno desarrollo de la personalidad y la preparación para participar activamente en la vida social y cultural. Por tal motivo, debe plantearse como objetivo el desarrollo integral de niños y niñas para prepararlos hacia una sociedad en continuo cambio, donde deberán desarrollar estrategias de afrontamiento ante retos y posibles dificultades, es decir, formar a los adultos del mañana para superar desde los simples problemas cotidianos hasta los casos de adversidad más extrema (Fuentes, C.; Torbay, A., 2004).

3.4 La Resolución de Problemas Interpersonales como factor protector

Los niños pueden divertirse de verdad resolviendo problemas, y frecuentemente es el ingrediente principal en la mayoría de sus juegos: averiguar donde comenzar, juzgar qué cosas de las disponibles pueden utilizar, planear el siguiente paso, luchar con las dificultades, y estudiar que estaba mal.

Por definición, “resolución de problemas” es lo que se hace cuando se tiene una meta y no se sabe cómo alcanzarla, de manera que podríamos haber esperado que fuera una experiencia bastante frustrante y negativa. Sin embargo; averiguar cómo resolver un problema nuevo es una tarea intelectual estimulante, que empuja a los niños a valorar sus propios esfuerzos, a descubrir nuevos conceptos y a inventar estrategias nuevas. Aunque aún tenemos ciertos prejuicios como pensar en eso como un trabajo, monótono y aburrido, en lugar de algo divertido.

Tal vez resolver problemas parezca un aspecto muy especializado del pensamiento, pero si le cambiamos el nombre por “encarar una situación”, “superar un obstáculo”, “lograr un efecto deseado”, “hacer que algo suceda”, veremos que el pensamiento implicado en la resolución de problemas se asemeja al que involucra la vida cotidiana (Lacasa, 1995).

Los niños de todas las edades tienen una inmensa curiosidad por el mundo y un impulso decidido para comprender las cosas que suceden a su alrededor. Los niños pequeños son los autores y arquitectos de sus propias destrezas de resolución de problemas: comprometiéndose activamente en el mundo, explorando y haciendo descubrimientos,

interpretando, estructurando y organizando información sobre las tareas y los efectos de diferentes cursos de acción, acumulando la experiencia sobre la que se basa la habilidad en la resolución de problemas. Sin embargo, los propios recursos del niño no son suficientes para lograr una resolución de problemas experta y madura. En algunos casos, es bastante obvio que un niño trabajando solo tiene pocas posibilidades de descubrir el conocimiento y las destrezas necesarias. Hay muchas cosas que no se puede esperar que los niños descubran sin ayuda, ni siquiera a partir de pistas y claves, estas cosas deben transmitirlas otras personas (Thornton, 1998).

La idea subyacente al Entrenamiento en Habilidades de Resolución de problemas es enseñar al niño a evaluar los problemas por él mismo y tomar decisiones, lo que puede incrementar su sentido de eficacia personal y habilidad para solucionar problemas de forma más independiente en su vida posterior. Se enseña a pensar o a desarrollar una serie de competencias cognitivas que regulen su comportamiento.

Las habilidades de solución de problemas interpersonales han sido consideradas habilidades personales de manejo y afrontamiento del estrés, específicamente en este caso del estrés relativo a las relaciones con otros niños (Trianes, 2002).

Los niños que muestran dificultades en las relaciones con iguales demuestran déficits o diferencias cualitativas en su tipo de pensamiento, según Parker, Rubin, Price y DeRosier, (1995) los niños con dificultades en las relaciones con iguales y amigos (citados en Trianes, 2002) presentan:

- Inhabilidad para discriminar las claves de la situación. Concretamente, no discriminan correctamente las intenciones del otro niño, mientras que esta habilidad sí se da en los niños aceptados.
- Los que son agresivos, atribuyen intenciones hostiles o malévolas al otro niño, sobre todo si la situación es ambigua.
- Tienden a atribuir el éxito social externamente, mientras que el fracaso lo atribuyen internamente, por ejemplo que es debido a las propias deficiencias. Por el contrario, los niños hábiles atribuyen el éxito a las propias habilidades y piensan que pueden tener otros éxitos repetidamente, mientras que atribuyen el fracaso a otros factores externos e inestables.
- Generan menos soluciones aceptables socialmente ante los problemas y más soluciones agresivas e inefectivas, contrariamente, los niños hábiles poseen un repertorio de estrategias más variado y proponen soluciones más aceptables y efectivas.
- Evalúan menos acertadamente sus resultados y prevén consecuencias con menor acierto que los niños con amigos y aceptados.

Tanto la conducta pasiva como la conducta agresiva pueden ser el resultado de un déficit en habilidades para solucionar los problemas interpersonales, por lo que el entrenamiento en resolución de problemas interpersonales intenta ayudar al niño a desarrollar los pasos

necesarios para dar soluciones alternativas a la agresividad o la pasividad en diferentes situaciones interpersonales.

Sandler, Miller, Short y Wolchick, (1989) señalan que poseer habilidades sociales, por ejemplo, estrategias no agresivas de resolución de conflictos y de negociación, contribuye a la adaptación escolar y social, y permite incrementar la autoeficacia y la autoestima (Trianes, 2002).

El efecto amortiguador más fuerte se ha encontrado en el apoyo social prestado por los compañeros y amigos. El apoyo social supone la sensación subjetiva de tener alguien a quien recurrir en las dificultades (Trianes, 2002).

Eliminar los problemas relativos a las habilidades sociales en la infancia es importante por varias razones: aumentar la felicidad, autoestima e integración en el grupo. Además, es probable que la conducta socialmente competente durante la infancia constituya un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior del individuo (Kelly, 1987).

El repertorio de habilidades sociales, es el mayor determinante de la aceptación social en la infancia. Los niños socialmente habilidosos son los niños mas aceptados y queridos mientras que los niños menos hábiles son ignorados o activamente rechazados por sus iguales. El niño que no posee conductas interpersonales valoradas por los pares, resulta tan poco reforzante que los otros niños tratan de minimizar el contacto con él (Monjas, 2002).

La aceptación social o el grado en que un niño es querido por sus iguales, es un importante índice del ajuste y la adaptación actual de ese sujeto y es un buen predictor de la adaptación futura. Los niños que son ignorados por sus compañeros (baja o nula aceptación y bajo o nulo rechazo) y los niños que son rechazados (baja aceptación y alto rechazo), constituyen grupos de riesgo de distintos problemas en la infancia y adolescencia (Monjas, 2002).

En cambio, los niños que dominan las técnicas de relación social y de resolución de problemas hacen nuevos amigos con facilidad, se sienten cómodos en situaciones nuevas; saludan a los niños que antes no conocían, y se apuntan a actividades nuevas. Son niños que cooperan, que se comprometen, que confían en los demás y hacen que los demás confíen en ellos (Seligman, 2005).

Adicionalmente, los niños que dominan las técnicas de relación social y de resolución de problemas saben abordar los conflictos, respetan las diferencias, manifiestan sus deseos de forma clara y enérgica, piden disculpas cuando se han equivocado, pero se mantienen firmes cuando tienen razón (Seligman, 2005).

3.5 El contexto social de la resolución infantil de problemas

Compartir la tarea de resolver un problema resulta ser uno de los procesos clave por el que los niños aprenden las destrezas que necesitan para llegar a resolver problemas con madurez. Los niños aprenden mucho observando a los demás, escuchando e incluso simplemente resolviendo problemas en un entorno social. Participar y trabajar en colaboración con otro contribuyen poderosamente al desarrollo de las destrezas de un niño.

La familia de funcionamiento óptimo ofrece lo que los psicoanalistas denominan un “ambiente de sostén” para sus miembros: un contexto de seguridad, confianza y educación, que fomente el crecimiento y el desarrollo del individuo.

El apoyo familiar es muy importante, al respecto, Vygotsky mostró que el nivel de destreza es debido en gran parte, a cuánto apoyo tiene del entorno, especialmente de otras personas. La ayuda del adulto estructura el trabajo y guía al niño, permitiéndole realizar algo que está más allá de su capacidad individual. Él propuso que el proceso de tomar parte en alguna actividad, particularmente la experiencia de compartir la resolución de problemas con un compañero hábil es uno de los principales métodos de adquisición de destrezas de los niños. Para ello, las tareas e instrucciones son valiosas para el desarrollo de nuevas destrezas y confianza, así como para aprender a minimizar los errores cometidos y realizar nuevos intentos hasta alcanzar lo buscado (Thornton, 1998).

El contexto familiar puede influir directamente en la calidad de las relaciones con los iguales, interviniendo en cómo el niño interpreta, procesa y responde a los estímulos sociales y en cómo controla las emociones (Trianes, 2002).

Los padres también afectan las relaciones de sus hijos con los pares por la forma en que manejan la vida de sus hijos y sus oportunidades para interactuar con pares. Diversos teóricos e investigadores consideran que las relaciones entre padres e hijos funcionan como bases emocionales para explorar y disfrutar las relaciones con los pares (Carlson, Sroufe y Egeland, 2004, citados en Santrock, 2007).

Trianes (2002) sugiere algunas estrategias de crianza que proporcionan formación en habilidades sociales en niños pequeños. Algunas son:

- Comportamiento de las madres y padres orientado a tener en cuenta los sentimientos, por ejemplo, expresando cariño frecuentemente.
- Comportamiento positivo hacia el niño; por ejemplo, destacando más sus aciertos y logros que sus fracasos o deficiencias.
- Utilización de razonamiento inductivo, hacer al niño reflexionar sobre algo que ha hecho, es mejor que regañarlo sin explicarle porqué, preguntar sobre las consecuencias de los actos, anticipar qué cree que va a pasar.

- Mostrar habilidad en las relaciones familiares; por ejemplo, buscando diversas soluciones ante los conflictos, negociando con el niño y con otros miembros de la familia en temas conflictivos, expresando hábilmente los deseos, evitando ser coercitivos (regañó, castigo, orden imperativa) o negativos (centrándose más en las dificultades y los problemas del niño que en sus cualidades positivas).

El modo como las familias visualizan sus problemas y sus opciones determina que puedan superarlo y dominarlo, o bien, que impere la disfunción y la desesperación; las creencias son las lentes a través de las cuales visualizamos el mundo en el transcurso de la vida y definen nuestra realidad, las creencias facilitadoras aumentan la cantidad de opciones para la resolución de problemas, mientras que las creencias irracionales perpetúan los problemas y restringen las opciones, por lo tanto, las creencias son la esencia del funcionamiento familiar y constituyen fuerzas poderosas en la resiliencia. En el ámbito familiar esto es fundamental, ya que el modo como una familia comprende y explica una situación crítica y la dota de significado es de máxima importancia para la resiliencia. La capacidad de esclarecer y dotar de sentido a una situación delicada hace más fácil sobrellevarla, y puede resultar transformadora si brinda una nueva visión y una nueva finalidad a la propia vida (Walsh, 2004).

Determinamos las vidas de los niños controlando su experiencia para evitar problemas que creemos demasiado difíciles para ellos, y encaminándolos hacia las actividades que consideramos apropiadas para su edad y capacidades. Es necesario tener presente que todos somos capaces de cumplir una amplia gama de funciones, y nuestra resiliencia como individuos, se fortalece a medida que expandimos y desarrollamos todas nuestras capacidades.

Nuestra manera de decidir si dejamos ayudar o abordar un problema a un niño, desempeña un papel importante en determinar si ese niño se convierte en un individuo seguro, que tiene la expectativa de manejar los problemas, de poder resolverlos, o un individuo ansioso demasiado inseguro o demasiado seguro de fracasar.

Es más sencillo enseñar a los niños en contextos donde ellos comprenden y comparten las metas que motivan la resolución de problemas que en situaciones donde la meta parece no tener sentido o es incomprensible. Los propósitos que tienen significación motivan a los niños.

Un factor importante para el éxito es el compromiso que muestran los niños de resolver problemas cuyo propósito comprenden. Ver el sentido de lograr la meta les motiva no solo para persistir, sino para prestar atención a los detalles del problema, ambos factores clave en el aprendizaje.

Desde la perspectiva de la resiliencia, la construcción conjunta de planes y metas contribuirá a construir una representación compartida, se facilitará el aprendizaje del niño y hará sus tareas significativas.

El éxito al resolver problemas –y la creencia de otras personas en nuestro éxito- nos hace sentirnos competentes y seguros a cualquier edad. En especial, los niños necesitan esa clase de confianza para llegar a resolver bien los problemas.

Asp y Garbarino (1988) dicen que fuera de la familia, la escuela es la influencia socializante más penetrante en la vida de un niño. Las escuelas participan importantemente en enseñar a los niños mucho de lo que necesitan para una interacción eficaz en nuestro mundo cada vez más complejo. En las escuelas los niños adquieren las habilidades esenciales del lenguaje y cognoscitivas, así como las destrezas sociales que los caracterizarán a lo largo de su vida (Lefrancois, 2000).

Los niños aprenden mejor en un medio seguro, positivo y solidario, en un clima estimulante y alegre, en el que se reconocen sus fortalezas y se les da la oportunidad de experimentar y descubrir soluciones por sí mismos.

CAPÍTULO 4 Propuesta del Programa de entrenamiento en habilidades de solución de problemas interpersonales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La mayoría de las problemáticas presentadas en la infancia se refieren básicamente a aquellos comportamientos y pensamientos no habituales, o maneras de comportamientos no esperadas socialmente por los adultos. Achenbach y Edelbrock (1987) mencionaron dos componentes principales para analizar los problemas de los niños: un factor externo que incluye problemas de agresión, hiperactividad y problemas relacionados con la impulsividad, y un factor interno que incluye problemas de ansiedad, depresión, aislamiento social e introversión (Valencia, 2005).

La propuesta es desarrollar un programa de entrenamiento que aumente las habilidades de resolución de problemas interpersonales que son necesarias para los niños que no se relacionan adecuadamente con los compañeros, muestran baja incidencia de interacciones sociales, son rechazados, presentan aislamiento social, baja autoestima o timidez. Se requiere que el niño aprenda a solucionar por él mismo los problemas interpersonales que se le plantean en su relación con otros niños, que adquieran y dispongan en su repertorio de conductas de interacción básica para lograr una interacción social positiva con sus pares que le permitirán utilizar y adquirir factores de resiliencia.

Se abordarán diversos problemas interpersonales tales como rechazo, agresión, etc., en una modalidad grupal; dentro del proceso de resolución de problemas se sugiere movilizar los recursos que poseen los niños, identificando y utilizando las cualidades personales y familiares que promuevan y refuercen la resiliencia en la infancia.

Objetivo general del programa:

Diseñar un programa de entrenamiento dirigido a aumentar la conducta resiliente en niños de 7 a 10 años a través de la adquisición de habilidades de solución de problemas interpersonales para incrementar la competencia social.

Objetivos específicos:

Aumentar los factores personales resilientes de niños de 7 a 10 años

Aumentar la habilidad de resolución de problemas interpersonales

Aumentar las conductas de interacción con otros niños y niñas para incrementar la competencia social.

Características del Programa

- a) Es un modelo de entrenamiento e instrucción directa y sistemática de las habilidades de resolución de problemas interpersonales.
- b) Es un programa cognitivo-conductual porque se centra tanto en la enseñanza de comportamientos sociales específicos como en comportamientos cognoscitivos y afectivos.
- c) Incorpora tareas para garantizar la generalización y transferencia de los cambios comportamentales y las habilidades trabajadas y aprendidas desde el contexto clínico a los distintos contextos donde el niño se desenvuelve.

Para potenciar el mantenimiento y generalización de la intervención se incluyen los siguientes aspectos: 1) se realiza la enseñanza en grupo, 2) participación de los padres y otros significativos, 3) integración de variables conductuales, cognitivas y afectivas en el entrenamiento, 4) contenidos relevantes, significativos y funcionales para los niños y para sus padres, 5) estrategias como tareas inter-sesiones.

- d) Perspectiva preventiva y terapéutica. Es una estrategia aplicable tanto a niños “sin problemas” (prevención primaria y promoción de la salud), como a niños con problemas actuales de competencia interpersonal (prevención terciaria o intervención), también con sujetos de riesgo (prevención secundaria).

Aspectos estructurales del entrenamiento

Formato:

El formato más adecuado de enseñanza es el de grupo, porque en el entrenamiento en grupo se constatan respecto a la intervención individual una serie de ventajas entre las que destacan un aumento de la motivación de los miembros del grupo, se facilitan los efectos del aprendizaje vicario al ser diversos los modelos, se propicia la práctica “in vivo” al producirse situaciones interpersonales de forma natural, se recibe feedback y reforzamiento de distintas personas, se produce ahorro de tiempo, de recursos personales y materiales.

Sesiones:

Cada sesión se estructurará de tal forma que permita un entendimiento teórico-práctico de las estrategias en resolución de problemas, intercalando durante la misma sesión una parte psicoeducativa en la cual se brinda información conceptual y una parte práctica que consiste actividades para resolver problemas por equipos.

La duración del entrenamiento será de 90 minutos, semanalmente, el cual constará de 12 sesiones. La longitud del tratamiento puede ser un factor muy importante para la generalización, especialmente cuando existen pruebas de graves déficits de habilidades. Una

revisión de la literatura sobre las habilidades sociales infantiles sugiere que los tratamientos que están vigentes durante largos periodos de tiempo tienden a producir unos cambios más duraderos que los programas más breves (Baer y Wolf, 1970; Michelson y Wood, 1980b; Shure y Spivack, 1974).

Técnicas y procedimientos de entrenamiento

Las técnicas y métodos de entrenamiento, en el momento de la aplicación se articulan en una secuencia instruccional.

Utilizando un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas agrupadas en un paquete de entrenamiento.

El procedimiento para el aprendizaje-enseñanza de una habilidad de interacción social contempla diversos aspectos:

1. La revisión de las tareas para casa: debemos revisar sus tareas como si fuera un juego, revisar su contenido, y observar la reacción que han provocado en él. Comunica nuestro interés por las emociones, pensamientos y reacciones del niño respecto a la tarea que se le ha asignado.

2. Presentación de la habilidad a trabajar en la sesión

3. Instrucción verbal, diálogo y discusión del terapeuta con los niños

Se trata de llegar al concepto de la habilidad que se va a enseñar a partir de su definición y descripción, la importancia que tiene para el niño y la aplicación de esa habilidad a su propia vida, actividades, personas y situaciones. Se brinda la instrucción verbal de los pasos conductuales específicos que conforman la habilidad.

4. Modelado por parte del terapeuta de la habilidad que es el objetivo de cada sesión.

Es la demostración de cómo se pone en juego la habilidad. Consiste en exponer al niño a uno o varios modelos que exhiben las conductas que tiene que aprender. Es la presentación de ejemplos de la correcta aplicación de la habilidad.

5. Ensayo y práctica por parte de los niños de las conductas o habilidades-objetivo

Los niños han de practicar de forma dramatizada, las conductas que van a aprender con distintas personas y en distintas situaciones, para facilitar la transferencia y generalización de las conductas adquiridas.

6. Evaluación de la ejecución, feedback (informativo o correctivo) y refuerzo (a la respuesta o a las mejoras) por parte del terapeuta o los niños.

Inmediatamente después de practicadas las conductas objetivo, el instructor proporciona información al niño de cómo ha sido su práctica, qué cosas ha hecho bien, qué aspectos debe modificar y refuerza positivamente su ejecución.

7. Instrucción verbal, modelado o práctica adicional si es necesario mejorar y/o complementar la ejecución.
8. Recapitulación de la sesión. Al final de cada sesión se le preguntará al niño lo que le ha servido, lo que no le ha servido o lo que le ha molestado de la sesión o del terapeuta.
9. Planteamiento y asignación de tareas para casa.

Consiste en la planificación de oportunidades para practicar la habilidad en situaciones nuevas. El objetivo es que la tarea sea significativa para el niño y que le motive a seguir con el entrenamiento.

INSTRUMENTOS

Se utiliza el siguiente instrumento:

1) Para medir los problemas internalizados y externalizados se empleó la versión traducida y ajustada del YSR (Achenbach y Rescorla, 2001 citado en Valencia, 2005). El instrumento tipo likert consta de 96 reactivos en una escala de 0= nunca; 1= algunas veces, 2= la mayoría de las veces y 3= siempre.

Cuenta con 6 factores:

- Problemas externalizados
- Depresión/Ansiedad
- Problemas somáticos
- Problemas de pensamiento
- Problemas afectivos
- Problemas de ansiedad

PROCEDIMIENTO

Se diseñará un programa de intervención cognitivo-conductual con enfoque de resiliencia que consta de tres fases:

Fase 1: detección de fortalezas, fase 2: intervención, fase 3: evaluación final.

El programa de intervención se describirá en un manual y en las cartas descriptivas (Véase Anexo 1) que detallarán el orden y el momento en que deben realizarse las diversas intervenciones, los conceptos y la información necesaria para enseñar la habilidad, además

de instrucciones a los sujetos, actividades y tareas. Son el soporte principal del programa y una guía para el entrenamiento y la enseñanza de las habilidades.

Se podría implementar la intervención a través de diversas fases: en la primera fase se evaluarán diversos problemas que presentan los niños antes de iniciar el programa, que incluye la versión traducida y ajustada de la escala Youth Self Report (YSR) para problemas internalizados y externalizados de Achenbach y Rescorla (2001) para identificar los problemas existentes en los niños y niñas. Los objetivos de esta fase son: la revisión de los datos relevantes sobre el medio ambiente social y psicológico del menor y que los padres y el niño, y dar a conocer el propósito y el contenido de la intervención.

Fase 2: En la segunda fase se contemplará la intervención incluyendo las habilidades cognoscitivo-sociales que se han identificado como más relevantes para resolver los conflictos que se plantean entre los niños y sus pares.

Fase 3: En la tercera fase se puede evaluar el programa de intervención utilizando la escala Youth Self Report (YSR) para problemas internalizados y externalizados de Achenbach y Rescorla (2001) para conocer si los niños adquirieron factores de resiliencia durante el entrenamiento.

Programa de entrenamiento en habilidades de solución de problemas interpersonales (Camp, B; Bash, M. 1981).

Lección 1 **Introducción al Programa de Resolución de Problemas Interpersonales**

Lección 2 **Identificar las emociones en los problemas interpersonales**

Lección 3 **Controlar el impulso inicial**

Lección 4 **Buscar soluciones para problemas interpersonales**

Lección 5 **Desarrollo de planes alternativos**

Lección 6 **Anticipar consecuencias**

Lección 7 **Evaluar la solución**

Lección 8 **Elegir y probar la solución para resolver un problema interpersonal**

Manual de intervención

Se realiza una evaluación previa al entrenamiento en habilidades de resolución de problemas interpersonales con los niños.

Lección 1 Introducción al Programa de Resolución de Problemas Interpersonales

OBJETIVO GENERAL: Los niños aprenderán a identificar, definir y diferenciar distintos tipos de problemas interpersonales.

Objetivos específicos:

- Saludo y Bienvenida a los participantes: Bienvenida al taller y Actividad de presentación de los niños.
- Informar sobre el programa y los objetivos
- Aplicación del cuestionario diagnóstico
- Participar activamente en el establecimiento de reglas para la convivencia durante el taller.
Conocer las normas y reglas del taller.
- Identificar y definir los problemas interpersonales que tiene cuando se relaciona con otros niños.
- Que el niño comprenda qué es identificar problemas interpersonales
- Conocer los distintos tipos de problemas interpersonales
- Reconocer problemas interpersonales
- Identificar los componentes que integran el proceso de resolución de problemas.

Información conceptual

Será necesario establecer de forma consensuada con los niños una serie de normas que regulen su comportamiento en las sesiones de grupo. Son ejemplos de normas: mostrar interés por aprender, participar en las actividades, respetar las opiniones de los compañeros, valorar el trabajo propio y de los compañeros, escuchar a los demás.

Identificar un problema interpersonal significa reconocer que existe una situación conflictiva con otras personas, y supone además, delimitar y especificar exactamente cuál es el problema.

El instructor hará que los niños discriminen y diferencien distintos tipos de conflictos que existen entre sus pares mostrando imágenes de niños en distintas situaciones interpersonales.

En equipos el grupo tiene que observar los dibujos y elaborar una historia en la cual los niños tendrán que Identificar y definir el problema.

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

Se introducirá la imagen del “Oso Arturo” para facilitar que el niño recuerde las cuatro preguntas estructuradas del proceso de resolución de problemas.

Para identificar, delimitar y especificar un problema interpersonal es necesario responder las siguientes preguntas:

¿Cuál es el problema? ¿Qué ha pasado?

Modelado

El instructor va verbalizando en voz alta las preguntas que se hace a sí mismo para delimitar e identificar su problema con las preguntas estructuradas mediante un ejemplo.

Práctica

El instructor mostrará al grupo varios ejemplos de problemas y se les preguntará a cada uno ¿qué te sugieren las siguientes imágenes? Con la finalidad de identificar y diferenciar problemas interpersonales.

El instructor dividirá al grupo en equipos y entregará a cada uno diversos dibujos en los que se representa un problema. Cada equipo tiene que observar los dibujos y elaborar una historia en la cual tendrán que Identificar y formular el problema.

Feedback y refuerzo

Después de que los niños han participado en el análisis de la situación problemática planteada, el instructor refuerza y les dará feedback que les informe de los aspectos concretos de su ejecución.

Tareas

Collage: Recortar de revistas o dibujar ejemplos de situaciones que reflejen problemas entre distintas personas y clasificarlos según el tipo de problema.

“Mi diario” Escribir problemas que has tenido en los últimos días con otros niños.

Lección 2 Identificar las emociones en los problemas interpersonales

OBJETIVO GENERAL: Lograr que el niño identifique correctamente las emociones y pensamientos propios y de los demás presentes ante una situación conflictiva.

Objetivos específicos:

- Que el niño comprenda la importancia de identificar problemas interpersonales.
- Analizar un problema interpersonal para Identificar los componentes que integran el proceso.
- Identificar emociones propias y de los demás en situaciones sociales.
- Conocerán las claves visuales y auditivas de las emociones
- Diferenciar los sentimientos agradables y desagradables

Información conceptual

Con cada situación se establecerá un **diálogo** para **que el niño delimite, especifique y formule el problema.**



Las cuatro preguntas que organizan una aproximación a la mayor parte de los problemas son: 1) ¿Cuál es mi problema? O ¿Qué se supone que tengo que hacer?; 2) ¿Cómo puedo hacerlo? O ¿Cuál es mi plan?; 3) ¿Estoy usando mi plan?; 4) ¿Cómo lo he hecho?

Es esencial que los niños aprendan a hacerse estas 4 preguntas y a contestarlas de una manera adecuada.

El instructor pone un ejemplo de problema tomado de las Imágenes de situaciones interpersonales y formula preguntas para que vayan analizando el problema. Para identificar, delimitar y especificar un problema interpersonal es necesario responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema? ¿Qué ha pasado? ¿Cuál fue el motivo?
- ¿Qué pensabas?, ¿Qué hiciste/dijiste? ¿Por qué hiciste eso?
- ¿Qué hizo/dijo la otra persona? ¿Por qué crees que hizo/dijo eso?
- ¿Qué piensas que causó el problema? ¿Por qué paso eso?

Se guiará al niño para que diferencie entre:

-  Inicio del conflicto por él mismo
-  Inicio del conflicto por otro(s) niño(s) y respuestas que da cuando otro lo agrade, provoca o rechaza.

Posteriormente se explorarán los sentimientos y pensamientos que tiene en esa situación conflictiva, los sentimientos y pensamientos que atribuye a los demás.

La identificación de las emociones es la primera habilidad para resolver los problemas interpersonales.

Esta lección introduce las primeras habilidades de Resolución de Problemas Interpersonales: identificación de las emociones. Los niños pueden aprender a identificar los sentimientos de otras personas mirando y escuchando. El instructor demostrará cómo se demuestran los sentimientos: por palabras, gestos, el tono de la voz, por la distancia corporal, por la expresión del rostro. Además mostrará cómo se adivinan los sentimientos ajenos: prestar atención a los ojos, la boca y al tono de la voz.

Ellos pueden aprender qué cara y qué lenguaje corporal expresan una determinada emoción.

¿Cómo te sentiste? ¿Por qué?

¿Qué pensaste en ese momento? ¿Qué te dijiste a ti mismo?

¿Qué crees que pensó la otra persona? ¿Cómo crees que se sintió el otro niño?

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

Se practicará la identificación de tres emociones que los niños comprenden: felicidad, tristeza, y enojo. Mostraremos dibujos de gente en distintos estados emocionales y señalaremos aquellas claves que deben mirarse. Después demostraremos que esas claves de las emociones pueden, de la misma forma, verse y oírse. Podemos presentar la técnica del investigador privado hablando del trabajo que hacen los detectives. Le diremos que una manera de averiguar lo que piensan y sienten otras personas es observar su rostro, otra manera de buscar pistas consiste en preguntar a la persona en cuestión. Pediremos que reúna todas las pistas, ¿Cuáles demuestran que su razonada es correcta o que esta equivocada?

Es recomendable introducir otras emociones enseñándoles: lenguaje corporal que acompaña a un sentimiento, causas posibles de esos sentimientos, reacciones a esos sentimientos y qué puede hacerse para aumentar un sentimiento positivo y disminuir otro negativo.

Se indica al niño a diferenciar los sentimientos desagradables, los cuales nos pueden bloquear para buscar la solución al problema, mientras que otros sentimientos agradables nos pueden ayudar a buscar soluciones, por ejemplo, los sentimientos de preocupación y la intención de ayudar a otros nos animan a trabajar por el bien de otros.

Modelado:

Mostrando a los niños cómo pensaba y sentía en una situación y los motivos que ocasionaron el problema.

Práctica

Instrucciones:

Hoy quiero que sean detectives.

¿Sabes lo que hace un detective o un investigador privado? Él trata de encontrar pistas que le ayuden a resolver un caso o un problema.

Busca pistas o pruebas que le permitan responder preguntas. Estas preguntas pueden ayudarle a resolver misterios o a encontrar objetos o a personas desaparecidas. Los investigadores privados hacen muchas averiguaciones sobre lo que ha pasado, toman nota de lo sucedido, reúnen todos los hechos y elaboran una respuesta a partir de sus investigaciones. Nosotros podemos trabajar como si fuéramos investigadores privados, esto nos ayudará a responder preguntas sobre tus problemas, a comparar las pruebas que tenemos y a asegurarnos de que todo encaja. Buscaremos cuidadosamente pistas que nos digan cómo se siente la gente.

- 1) analizar la situación conflictiva.
- 2) Crear una historia en la que queden especificados:
 - a) Emociones y pensamientos de los participantes
 - b) Motivos que provocaron la situación problemática
 - c) Objetivos o metas que pretenden lograr los participantes.

Feedback y refuerzo: el instructor refuerza y les dará feedback que les informe de los aspectos concretos de su ejecución.

Tarea:

Autorregistro: Pedirle que se observe a sí mismo acerca de lo que hace, piensa, y siente cuando tiene un problema con alguien.

Mi escudo protector: elaborar un escudo de cartón tapizado de aspectos de sí mismos que consideren más importantes y que sean positivos, por ejemplo lo mejor que ha conseguido en la escuela, su cualidad, las habilidades más destacadas que poseen. Se pueden aceptar cualidades dichas por padres y profesores.

LECCIÓN 3 Controlar el impulso inicial

Objetivo general: Los niños mejorarán su actitud mediante la autoestima, el autocontrol y la empatía al enfrentarse a un problema interpersonal

Objetivos específicos:

- Autoconocimiento y autovaloración
- Reconocimiento de la causa y el efecto de los problemas interpersonales
- El niño debe dar razones de los distintos estados emocionales
- El niño generará causas de diferentes problemas

- Aprender estrategias de autocontrol
- Conocerá la perspectiva de las personas implicadas en el problema y aplicará el concepto de empatía.

Información conceptual

La segunda habilidad para resolver problemas interpersonales es el reconocimiento de la causa y el efecto. En esta lección alentamos a pensar en diferentes causas, esto es, razones por las que a veces estamos tristes, o a veces alegres.

Le explicamos al niño que antes de poder decidir cómo abordar un problema que tenemos con otra persona, primero necesitamos entender qué pensaba dicha persona o por qué ha actuado como lo ha hecho. Le diremos que la mejor manera de entender por qué alguien ha actuado de un modo determinado es ponerse en el lugar de esa persona y contemplar la situación desde su perspectiva. Luego, como Sherlock Holmes, buscar las pruebas y las pistas. Se inicia con el tema de Controlar el impulso inicial le diremos al niño que cuando se tiene un problema interpersonal es necesario detenerse y pensar antes de actuar, y así controlar el impulso que nos lleva a actuar, a hacer algo rápidamente.

Indicaremos al niño que la manera como aborde la situación depende de lo que piense. Le diremos que el primer paso para ser un as de la resolución de problemas consiste en “pararse a pensar” durante un minuto antes de hacer algo. Pararse a pensar le da la oportunidad de averiguar qué es lo que realmente ha sucedido.

Una manera de enseñarle al niño a echar el freno es enseñarle a reemplazar sus “pensamientos calientes” por “pensamientos fríos”. Le diremos que los pensamientos calientes son los que vienen a la mente en el momento en el que se presenta el problema. Se trata de pensamientos del tipo “la gente lo hace a propósito”. El problema con los pensamientos calientes es que nos llevan a reaccionar sin haber comprendido primero lo que ha ocurrido o cuál es la mejor manera de abordar la situación. Si seguimos nuestros pensamientos calientes, nos arrepentiremos de haberlo hecho, ya que podemos acabar poniendo las cosas peor de lo que estaban.

Los pensamientos fríos son los que nos ayudan a averiguar más cosas acerca de lo que ha ocurrido, de modo que podamos considerar toda la información disponible antes de decidir cómo responder. Estos pensamientos nos ayudan a echar el freno y pensar, en lugar de actuar.

Le explicaremos al niño que vamos a jugar “frio y caliente”, voy a mencionarte un problema que podría tener un chico de tu edad. Luego te leeré un pensamiento caliente que se le podría ocurrir en esta situación. Recuerda que los pensamientos calientes hacen que actúes sin pensar primero en el problema. Cuando te haya leído el pensamiento caliente, quiero que pienses en un pensamiento frío. Un pensamiento frío es el que te ayuda a detenerte para que no saques conclusiones precipitadas y no actúes sin pensar primero las cosas. Los

pensamientos fríos te ayudan a pararte y mirar el problema de muchas maneras distintas para que puedas entender qué es lo que ocurre.

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

En esta primera presentación del pensamiento “¿por qué?- porque” usted modelará cómo explorar las posibles causas de una emoción familiar que muestra una fotografía y el niño generará las posibles causas de esa emoción. Este ejercicio deberá establecer la idea de que algunas causas pueden tener los mismos efectos. Los niños también deberán dar soluciones que puedan hacer para que una niña que esta triste, en la segunda escena se sienta mejor.

En esta lección alentamos a pensar en diferentes causas, esto es, razones por las que a veces estamos tristes, o a veces alegres.

Durante cada una de estas tareas de múltiples respuestas el instructor deberá notar solo respuestas “no repetitivas”, y explicar a los niños qué respuestas “repetitivas” son iguales. Las respuestas no repetitivas son aquellas completamente diferentes de cada una de las otras en concepto. Respuestas repetitivas incluyen aquellas que expresan idénticas ideas y que solo difieren en detalles mínimos. Frecuentemente los niños perseveran en una idea y responden con el mismo concepto usando diferentes palabras. Por ejemplo, para explicar por qué el dibujo de una niña sonriente bajo la lluvia podría sentirse feliz, los niños podrían decir: porque ella tiene un impermeable nuevo, y después porque ella tiene unas botas nuevas. La segunda idea es una repetición de la primera. Una idea no repetitiva puede ser que la niña espera algo especial cuando llegue a casa.

El último ejercicio interpersonal pide a los niños que piensen sobre lo que un niño podría hacer o decir para que una niña que está triste se sienta mejor. La meta es estimular al niño en la comprensión de las respuestas no repetitivas, pero no a expensas de reprimir sus ideas.

Instrucciones:

Instructor: la sesión pasada jugábamos a ser detectives. ¿De que forma éramos detectives? ¿Qué tipo de pistas debemos buscar?

Hoy nosotros buscamos pistas que nos ayuden a resolver un nuevo tipo de problema. Procuraremos imaginarnos por qué un niño se encuentra feliz, triste, furioso...

Pensemos en voz alta ¿Cuál es mi problema? ¿Cómo puedo hacerlo? Debo observar cuidadosamente las pistas en el dibujo ¿Qué pistas del dibujo nos ayudan a pensar en otros “por qué” diferentes? Escribir las ideas y continuar provocando y contribuyendo a diferentes “porque” basados en los dos planes usando el dibujo y la propia experiencia personal.

Empezaremos por leerle la siguiente situación, y después haremos que complete la hoja de trabajo.

Situación: "pararse a pensar"

Estas en la fila para tomar agua del bebedero. Detrás de ti hay cinco niños esperando su turno. Dos niños de atrás empujan al que tienen delante de ellos. Este, a su vez, pierde el equilibrio y empuja a Pepe, que está esperando detrás de ti, quien también pierde el equilibrio y te empuja justo cuando estás bebiendo. Lo único que sabes es que Pepe te ha empujado y tu cara está mojada.

Le pediremos que nos diga algunos tipos de pistas que podría buscar para saber por qué Pepe te ha empujado.

¿Qué pistas tienes? (recuerda que las pistas pueden ser cosas que hagas, veas, oigas, aprendas, etc.)

Estas mojado...

Haz una lista de todas las razones que podrían explicar por qué tu cara esta mojada.

1. Una razón es:
2. Otra razón es:
3. Otra razón es:
4. Otra razón es:
5. Otra razón es:

Tomado de Seligman (2005).

A continuación leeremos las siguientes situaciones y pensamientos con el niño, le pediremos que identifiquen cuáles son los pensamientos calientes y cuáles los pensamientos fríos.

Después podemos hacer que practique tratando de idear pensamientos fríos que se le ocurran al niño.

Le explicaremos al niño que vamos a jugar "frio y caliente", voy a mencionarte un problema que podría tener un chico de tu edad. Luego te leeré un pensamiento caliente que se le podría ocurrir en esta situación. Recuerda que los pensamientos calientes hacen que actúes sin pensar primero en el problema. Cuando te haya leído el pensamiento caliente, quiero que pienses en un pensamiento frío. Un pensamiento frío es el que te ayuda a echar el freno para que no saques conclusiones precipitadas y no actúes sin pensar primero las cosas. Los

pensamientos fríos te ayudan a pararte y mirar el problema de muchas maneras distintas para que puedas entender qué es lo que ocurre.

Después de que el niño agote sus ideas, señale a la niña del dibujo. ¿Qué podría alguien decir o hacer para que la niña se sienta mejor?

“frio y caliente”

Llegas a la esquina donde tenías que encontrarte con tus amigos para ir juntos a la escuela. Ninguno de ellos está ahí. Esperas cinco minutos, pero no llega ninguno de ellos. Tu pensamiento caliente: quieren hacerme a un lado. Tu pensamiento frío: ¿Qué otra manera hay de verlo que no sea esa conclusión? ¿Qué otra forma hay de explicarlo? ¿Qué otra cosa podría significar esto además de esa conclusión?

Llega tu turno de tomar agua en el bebedero, y cuando vas a tomar, alguien te empuja y te llenas toda la cara de agua. Tu pensamiento caliente: alguien me ha empujado a propósito. Tu pensamiento frío:

Le prestas a tu hermano un disco que te prestó un amigo. Le dices que lo necesitas a las tres en punto, porque le prometiste a tu amigo que irías a su casa a devolvérselo. Son las tres y cuarto y no llega tu hermano. Tu pensamiento caliente: quiere causarme problemas. Tu pensamiento frío:

Tomado de Seligman (2005).

Feedback y refuerzo

Anotar las partes positivas y negativas de la actuación del grupo.

Tareas: Descubre el tesoro: descubre las habilidades especiales de tus hermanos(as) y padres y comunícaselas de alguna manera. Inventa una canción con rimas humorísticas que mencione algún problema que hayas tenido recientemente con algún compañero.

Lección 4 Buscar soluciones para problemas interpersonales

Objetivo general: Generar diferentes soluciones creativas para problemas interpersonales y elaborar planes de qué hacer o decir.

Objetivos específicos:

- Generar alternativas de solución ante los problemas interpersonales estableciendo un objetivo
- Categorizar cada solución
- Los niños describirán un plan apropiado como respuesta a la pregunta ¿Cómo puedo hacerlo?
- El niño dará diferentes ideas creativas para solucionar conflictos entre las personas.
- El niño deberá sugerir dos o más soluciones no repetitivas al problema
- El niño conocerá la importancia de buscar distintas soluciones

Información conceptual

Buscar soluciones cuando se tiene un conflicto con otra persona consiste en generar muchas alternativas de solución posibles al problema interpersonal que se tiene planteado. También se orientará a los niños para que descubran sus objetivos y la meta que quieren lograr cuando tienen un problema surgido en su relación con otras personas.

Establecer el objetivo consiste en decidir qué nos gustaría que sucediera (establecer un objetivo), y luego enumerar todo lo que podríamos hacer para ayudar a que dicho objetivo se alcance. Le daremos un ejemplo, si tenemos una discusión con un amigo, y nuestro objetivo es seguir siendo amigos, podríamos pedirle disculpas, hacer algo especial por él, y mostrarnos dispuestos a cambiar aquellas cosas que hacemos que a él le molesten.

Le explicaremos que, antes de averiguar cómo resolver un problema, primero necesita decidir cuál es su objetivo. Y antes de establecer el objetivo, primero necesita tratar de entender la situación desde el punto de vista de la otra persona, poniéndose en su lugar.

Cuando el niño haya elegido un objetivo, deberá enumerar todas las maneras de alcanzarlo que se le ocurran.

Después de analizar un conflicto, se tiene que pensar en posibles soluciones (cuantas más mejor). En este momento no hay que evaluar ni juzgar las soluciones; sino producir muchas alternativas que se evaluarán después.

El instructor presenta un problema real de los niños y les pide que formulen posibles soluciones para este conflicto. Preguntando: para solucionar este problema ¿qué podemos hacer y/o decir?

Es importante dar a conocer a los niños la importancia del tema diciéndoles: “cuando tenemos un conflicto con otro niño es necesario pensar en cómo podemos solucionarlo; tenemos que esforzarnos para encontrar distintas formas posibles de resolver el problema. Es muy importante que hagamos esto nosotros mismos; si pedimos que alguien nos lo solucione, dependeremos de otras personas”.

El instructor estimulará a los niños para que lleguen a entender la importancia de producir y generar muchas alternativas de solución ante un mismo problema. El niño que prevé muchas soluciones, podrá elegir la más idónea; también podrá elegir distintas soluciones si alguna fracasa.

En esta lección los niños realizan un primer intento en resolución de problemas interpersonales.

Para facilitar la generalización de soluciones de este problema a otros problemas, se han introducido las tarjetas clave sociales. Estas tarjetas describen 14 categorías de soluciones que podrían ser efectivas para prevenir o resolver cualquier problema interpersonal.

Muchas de estas tarjetas pueden ser usadas para categorizar cualquier acción o respuesta verbal. Por ejemplo, si un niño sugiere “hacer un favor a la niña” él ofrece una respuesta de acción. La diferencia significativa entre respuestas de acción y respuestas verbales está en cómo la respuesta verbal debería ser llevada a cabo. Las respuestas verbales son frecuentemente promesas o amenazas, por ejemplo yo te tiro de la bicicleta (daño) o yo te dejo montar en mi bicicleta (contrato).

Hay excepciones en la distinción entre respuesta verbal y respuesta de acción, “ganar” o “ignorar” son típicamente respuestas de acción y “no hacer” y “por favor” son sólo respuestas verbales.

Se sugiere que el instructor de al niño una tarjeta clave para cada solución no-repetitiva y, después de la evaluación del trabajo, explicar el concepto de la escena del dibujo en la tarjeta. Se dará al niño una tarjeta en blanco para ilustrar cualquier nueva categoría que él proponga. De este modo las tarjetas sociales sirven como reforzadores para cualquier solución no repetitiva que el niño sugiera.

El instructor deberá estar alerta en señalar las repeticiones. Gradualmente el niño deberá ser más eficaz en reconocer las repeticiones.

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

Para buscar soluciones cuando se tiene un problema con otro niño es necesario dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se puede resolver el problema?
- ¿Qué se puede hacer y/o decir para solucionar el problema?
- ¿Qué harías tú para solucionar el problema? ¿Qué más harías?
- ¿Qué otra cosa se podría hacer?
- ¿Qué otra cosa se te ocurre hacer?
- ¿Qué otra cosa harías si no puedes hacer lo anterior?
- ¿Qué otra forma puede haber de solucionar el problema?

Modelado

El instructor y otros niños modelarán la búsqueda de soluciones ante un problema. El facilitador se autoinstruirá en voz alta para que los niños vayan observando cómo lo hace y qué va pensando.

Práctica

Entre todos los niños del grupo buscarán diferentes alternativas de solución a un problema. El instructor les pide que digan todas las cosas que podrían hacer para solucionar el problema. Se pide una tormenta de ideas, estimulándolos para que formulen múltiples soluciones y que no sean repetitivas sino creativas. Por ejemplo: “¿Qué más se podría hacer?”, “¿Quién tiene otra idea?”, ¿A quién se le ocurre otra cosa?”

Señalamos las cuatro preguntas que organizarían una manera de aproximación a la mayor parte de los problemas introduciendo las imágenes del “Oso Arturo” para facilitar que el niño recuerde las cuatro preguntas.

Estrategias de entrenamiento

Los niños frecuentemente tienen limitados repertorios de soluciones para los conflictos interpersonales y actúan agresivamente o retirándose pasivamente ante un problema social. En esta lección el concepto de ideas múltiples es aplicado a problemas interpersonales. Se inicia con la presentación de un problema entre dos niños. Usted debe preguntar a los niños que generen posibles soluciones a este problema, aceptando cada solución sin evaluación.

Para facilitar la generalización de esa solución a otro problema específico, el instructor deberá introducir las tarjetas sociales clave de las categorías de soluciones. Después deberá introducir las tarjetas sociales clave de las categorías de soluciones. Usted deberá categorizar todas las soluciones verbalmente, y cada solución no repetitiva con una tarjeta social clave que se le da al niño que dio esa solución. Después de que el niño se auto-evalúe, usted explicará de qué forma su tarjeta clave ilustra esa categoría.

La otra tarea de esta lección exige a los niños que elaboren planes para solucionar problemas interpersonales. Los niños encuentran difícil el distinguir planes de solución en los problemas interpersonales, porque el planificar aumenta la variedad en respuestas en problemas interpersonales.

El instructor enumera dos planes efectivos: pensar que debería hacer si él/ella fuera la protagonista y considerar qué quisiera que ocurriera si él/ella fuera el antagonista. En resumen, el hacer planes requiere tomar la perspectiva de cada participación en la situación problemática. El problema es entre dos niños, en el que uno de ellos quiere lo que el otro niño tiene. El instructor tiene que identificar las repeticiones y categorizar las soluciones no

repetitivas. Preguntar: para conseguir algo que queremos ¿Qué podemos hacer o decir? Mostrando el dibujo “cuidado con los objetos punzantes”. Introducir los dibujos clave sociales que les pueden ayudar a los niños a pensar en soluciones para los problemas.

Instrucciones:

El instructor dirá: Arturo el oso puede ayudarnos a recordar que tenemos que pensar cuando estamos realizando la tarea.

Vamos a ver si los dibujos de Arturo te ayudan a recordar las preguntas.

Instructor: ¿Cuál es mi problema? ¿Cómo puedo hacerlo? Yo intentaré mi primer plan. Esa es una idea, pero necesito pensar en diferentes modos o formas.

Continúe anotando las posibles soluciones tal y como sean introducidas.

Instructor: ¿estoy usando mi plan? ¿Cómo lo hice?

Anota y enumera las respuestas no repetitivas. Categoriza cada solución y presenta la tarjeta social clave apropiada al niño que dio esa solución.

Instructor: estas ideas nos ayudarán a resolver otros problemas con la gente.

Feedback y refuerzo

El instructor elogiará cada nueva alternativa de solución que los niños aportan.

Tareas

Buscar en el diario: Preguntar a tus amigos y familiares cómo solucionarían ellos tus distintos problemas interpersonales y pedirles que piensen en diferentes alternativas. Recopilar muchas formas de solucionar algunos de tus conflictos interpersonales escribiendo las respuestas en tu diario.

A partir de la frase “Me gusta de ti...” sus padres escribirán qué les gusta de sus hijos e hijas: su manera de ser, sus habilidades, aspecto físico, cómo hacen o dicen ciertas cosas, etc. A la inversa, los niños escribirán lo que les gusta de sus padres.

Lección 5 Desarrollo de planes alternativos

Objetivo general: Elaborar estrategias de planificación e identificar diferentes planes para resolver conflictos.

Objetivos específicos:

- El niño deberá decir los dos primeros planes para completar un rompecabezas.
- Generar planes alternativos para solucionar una tarea cognitiva.
- Enumerar todos los planes diferentes que ayuden a resolver problemas de laberintos.

Información conceptual

El pensamiento alternativo puede ser el aspecto más crítico en un entrenamiento en resolución de problemas. Generar planes alternativos requiere que se comprenda lo que quiere decir el concepto “diferente”.

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

Los niños necesitan practicar para identificar los planes apropiados para diferentes trabajos. Para alentar un plan flexible, modelarán un plan escogido mientras realizan un rompecabezas, y después un cambio de planes cuando el primer plan resulta inadecuado. Se modelará el ir lento después de haber elegido impulsivamente una pieza sin tener un plan.

Los niños trabajarán independientemente en su propio rompecabezas y el instructor deberá asegurarse de que ellos se preguntan a sí mismos las cuatro preguntas y se respondan. El niño deberá decir los dos primeros planes para completar un rompecabezas.

Practicaremos en un problema diferente. El problema del laberinto consiste en llevar al oso Arturo a su cueva sin que sea picado por la abeja y sin quedarse atrapado.

Después les pedimos que hagan la tarea interaccionando y colaborando los unos con los otros. Podemos intervenir para subrayar interacciones apropiadas o para dar retroalimentación sobre las interacciones inadecuadas.

En algún momento debemos fijarnos en representar la frustración realista después de cometer un error, recuerde que se está proporcionando un modelo para sobreponerse a la ansiedad real que los niños sufren mientras resuelven los problemas.

Instrucciones:

La sesión anterior aprendimos cuatro preguntas que nos ayudaran a pensar cómo trabajar y a hacer lo que tengo que hacer.

Modelado por parte del instructor:

Hoy tenemos un problema diferente así que nosotros debemos dar diferentes respuestas a las preguntas de Arturo que vamos a pensar en alto. El problema de hoy es pensar en voz alta para ayudarnos a hacer unos rompecabezas juntos.

¿Cuál es mi problema? (Mostrar el dibujo clave núm. 1) tengo que poner estas piezas juntas formando un dibujo.

¿Cómo puedo hacerlo? (Mostrar el dibujo clave núm. 2) debería mirar todas las piezas con cuidado, o juntar colores, buscar piezas que conozco. Mi plan es encontrar piezas que conozca (descubrir piezas del rompecabezas). Voy allá. Miro todas las piezas para encontrar una que se parezca a algo que yo conozca (tome una pieza) esto parece ser un zapato, un zapato esta usualmente al final así que lo pondré debajo.

Instructor: diciendo a un niño: es tu turno. ¿Qué plan podrías realizar para elegir la siguiente pieza? Si el niño no verbaliza diga “dinos lo que tú estás mirando”. Después que elige una pieza, repetir con el siguiente niño.

Instructor: (impulsivamente) esta, oh, despacio. Yo no sé que pieza es ésta, podría escoger esta pieza, pero no sabría donde ponerla. Yo necesito usar un plan diferente. Ahora voy a probar a juntar colores. ¿Estoy usando mi plan? (Mostrar el dibujo clave núm. 3) estoy mirando un color, pongo esas piezas juntas porque son del mismo color.

Al tiempo que cada niño tiene su turno, señalar el dibujo clave 3 para intentar que se haga la tercera pregunta y se conteste. Y si el niño cambia de planes, animarlo a que lo verbalice.

Niños:

Instructor: ¿Qué pieza es ésta? Podría ponerla aquí pero estos colores no son los mismos. ¿De que otra manera podría colocar esta pieza? (colocar la pieza en la situación correcta). Si, es una buena idea. Ahora los colores son iguales.

Instructor: (después de colocar la última pieza del rompecabezas en su sitio) decir: ¿cómo lo hicimos? (Mostrar el dibujo clave núm. 4) hemos trabajado duro

Debemos estar contentos, hemos colocado las piezas por los colores o por las cosas que conocíamos (añadir cualquier otro plan que los niños hayan utilizado).

Hemos pensado diferentes planes que nos han ayudado a realizar juntos el rompecabezas.

¿Qué planes hemos utilizado?

Niños:

Instructor: cada uno de ustedes deberá armar un rompecabezas.

Ayudar a los niños cuando sea necesario con claves de soluciones (colores, líneas, formas, familiaridad), al tiempo que piensan en voz alta independientemente.

El siguiente problema es los laberintos. Verbalizar auto-instrucciones al mismo tiempo que se planea el camino. Se modelará la necesidad de cambiar un plan cuando uno se frustra porque no puede recordar totalmente el camino que ha planeado. Pedir a los niños ayuda para modificar su plan. Entonces auto-evalúese en términos del plan establecido y de su perseverancia. Enumerar todos los planes diferentes que ayuden a resolver problemas de laberintos.

Feedback y refuerzo

Al principio de la tarea se les dirá a los niños que son muy buenos haciendo rompecabezas y se deberá continuar con estos cumplidos sobre su ejecución a lo largo de las lecciones. Se deberá alentar a los niños para que puedan descubrir los planes que les pueden ayudar a resolver los trabajos difíciles de la escuela.

Tareas:

El mapa del salón de clase: La tarea que planificarán y llevarán a cabo los niños será una actividad cotidiana dentro del contexto escolar: la limpieza y el orden de un aula después del horario habitual del colegio. Con un mapa del aula en la mano, los niños tendrán que exponer el orden en que ellos realizarían las tareas propias del final de la clase: regar las plantas, borrar la pizarra, dar de comer al hámster, colocar las sillas en sus respectivas mesas, etc.

La única instrucción que recibirán será que el orden en el que tendrán que hacer las tareas, deberá ser el camino más corto entre todos los posibles.

Ensayo: Se deberá alentar a los niños para que se pregunten lo mismo para sus tareas escolares y en descubrir planes que les puedan ayudar a resolver bien los trabajos difíciles. Pedir un ejemplo escrito en una hoja para entregar.

Lección 6 Anticipar consecuencias

Objetivo general: Que el niño(a) en una situación de conflicto interpersonal pueda darse cuenta de las posibles consecuencias de sus actos y de los actos de los demás.

Objetivos específicos:

- Los niños conocerán la importancia de anticipar consecuencias de sus soluciones previstas
- Anticipar consecuencias para cada solución prevista
- Generar dos o más consecuencias posibles para las situaciones de juego propuestas.

Información conceptual

Anticipar consecuencias cuando se tiene un problema interpersonal consiste en prever las consecuencias de nuestros actos y de los actos de los demás y tenerlas en cuenta antes de actuar. Se trata de reflexionar y pensar lo que posiblemente sucederá después de poner en práctica cada alternativa de solución, es decir, pensar qué posibles consecuencias tiene cada solución.

La habilidad que debe ser desarrollada, la comprensión de las consecuencias, se presenta mediante el juego “que pasaría si”. Los niños deben aprender que las consecuencias deben ser consideradas antes de realizar la acción.

En necesario resaltar que las consecuencias pueden ser positivas y negativas. También hay que tener en cuenta las consecuencias para uno mismo y para las otras personas que intervienen en el conflicto. Hay que estimular al niño a que se ponga en el lugar del otro.

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

El instructor presentará diversos problemas y distintas alternativas de solución, preguntando a los niños cuales son las posibles consecuencias.

Para anticipar consecuencias cuando se tiene un problema interpersonal, es necesario tener en cuenta cada posible solución y responder a las siguientes preguntas:

Si yo hago... ¿Qué puede ocurrir después?

So la otra persona hace... ¿Qué puede ocurrir después?

¿Qué crees que puede suceder después?

¿Qué harás? ¿Qué harán las demás personas?

¿Qué podría ocurrir después si tu...?

¿Qué podría ocurrir después si la otra persona...?

Se debe introducir el juego “que pasaría después” y jugar con los niños.

El problema interpersonal en esta lección se plantea entre una niña y su madre con una dimensión añadida de rivalidad con su hermano. Este problema proporciona una práctica importante en pensar las múltiples consecuencias de las soluciones a un problema.

Modelado

El instructor modela varios ejemplos de anticipación de consecuencias. Lo hace en voz alta para que los niños observen cómo piensa.

Práctica

- 1) El instructor pone ejemplos de problemas interpersonales o pide a los niños que brinden ejemplos de problemas que hayan tenido con otros niños. Después de analizar estos conflictos y buscar diversas alternativas de solución, el instructor les pide que busquen y anticipen distintas consecuencias para la situación conflictiva:

- Positivas y negativas
- Para la persona y para los otros

- 2) Trabajo preparación interpersonal

“Qué pasaría después si...”

Instructor: los dibujos del oso Arturo deben estar en la pared como recordatorio para los niños.

Hoy vamos a jugar un nuevo juego llamado “que pasaría después si...”

Mostrar cartón de juego

- 3) Los niños trabajarán juntos en un problema interpersonal que les exige pensar en las múltiples soluciones y consecuencias del problema de conseguir la atención de la madre cuando hay rivalidad con su hermano. El instructor utilizará la técnica de pensar en voz alta para generar múltiples soluciones y consecuencias. Pedir cinco soluciones, pero preguntar por múltiples consecuencias en únicamente dos soluciones, si es posible una solución positiva y una negativa.

Instrucciones:

Instructor: vamos a tirar el dado, moveremos a nuestra ficha, sacaremos un cacahuate y veremos lo que pone. Nuestro problema en este juego es pensar cosas diferentes que pueden ocurrir después.

Si alguna de nuestras ideas es la misma que “la que puede ocurrir después” escrita por Arturo detrás del cacahuate entonces nos guardaremos ese cacahuate. El campeón o ganador es la persona que ha conseguido más cacahuates al llegar al final.

Pienso en voz alta: ¿Cuál es mi problema?, después tengo que encontrar la mejor idea “que pasaría después si...” y que está escrita detrás del cacahuate.

¿Cómo puedo hacerlo? Puedo nombrar diferentes posibilidades “que pasaría después” y entonces tengo una buena oportunidad para elegir una. Vamos ahora a practicar todos juntos. Comenzar el juego ya que los niños lo han entendido.

Un niño tira el dado y otro mueve la ficha, entonces les lee lo que dice. Trabajar juntos para tener más de una idea sobre lo que podría ocurrir después. Mirar si una idea se ajusta a las consecuencias dadas en el cacahuate. Eliminar el cacahuate del bote, aunque las consecuencias no sean las mismas.

Niños: el instructor animará a que digan lo que piensan.

Instructor: reforzar el plan de que hay más de una idea de qué es lo que puede ocurrir en distintas situaciones, pero que la consecuencia más común es la que está escrita detrás del cacahuate. Si un niño dice la consecuencia escrita en el cacahuate, se le da la tarjeta. Si no, sacarla del bote. Después de que todos hayan participado, se cuenta el número de cacahuates que haya recogido cada uno. Haga que cada niño se autoevalúe.

Los niños pensarán en dos consecuencias de cada una de las soluciones de un problema interpersonal. Mostrar el dibujo de la “fiesta en el parque”. Señalar a la madre que tiene cargando entre sus brazos a un niño y señalar a Susana que está corriendo hacia su mamá. Susana quiere jugar con su mamá pero la madre está cargando al niño pequeño. El problema consiste en pensar en diferentes formas en que Susana puede conseguir que su madre juegue con ella y pensar qué podría pasar después si ella pone en práctica alguna de esas soluciones.

Feedback y refuerzo

Decirle al niño que ha hecho muy bien en pensar soluciones de un problema y predecir las consecuencias de esas soluciones. Listar únicamente las consecuencias no repetitivas.

Tareas

Bolita mágica: En los problemas que están escritos en el diario de los niños, les pedimos pensar en las posibles consecuencias de cada una de las cosas que pueden hacer para solucionar el conflicto.

Preguntar a otros niños y adultos qué consecuencias positivas y negativas prevén ellos para distintas alternativas de solución a un problema interpersonal que has tenido con otro niño.

Lección 7 Evaluar una solución

Objetivo general: Estimular un pensamiento reflexivo aprendiendo cuatro criterios de evaluación para juzgar si hacer algo es buena idea o no.

Objetivos específicos:

- Que el niño comprenda qué es evaluar una solución
- Considerar la seguridad como un criterio para evaluar sus conductas.
- Considerar la justicia como un criterio para evaluar sus conductas.
- Considerar los sentimientos como un criterio para evaluar sus conductas.
- Considerar la eficacia como un criterio para evaluar sus conductas.

Información conceptual

Es importante ser explícito sobre la manera de evaluar las soluciones basándose en sus consecuencias. Los cuatro criterios del programa para evaluar si una solución es una buena idea son: 1) seguridad, 2) justicia, 3) cómo le hace sentir a uno mismo y a los demás, y 4) si soluciona el problema sin crear otros problemas. Se dedica esta lección a la enseñanza de cada uno de esos criterios.

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

Seguridad: los niños deberán preguntarse si una solución es peligrosa o atenta contra la seguridad física de alguno de los implicados.

Justicia: el concepto de justicia de los niños es muy limitado y diferente del adulto. Los dibujos ayudarán a los niños a aplicar sus conceptos de justicia en lugar de aumentar las bases de su conocimiento sobre la justicia.

Los sentimientos producidos por una conducta: Los niños generalmente entienden que los sentimientos agradables son más deseables que los desagradables, pero que en algunas ocasiones ellos pueden elegir el crear sentimientos desagradables en los demás y juzgar dicha conducta como una buena idea para sus propios propósitos.

La eficacia: la solución efectiva a un problema resuelve el problema y es realista y práctica.

Material:

Señales “seguridad” y “no seguridad”, señales “justo” e “injusto”, signos “funciona” “no funciona”, dibujos de situaciones, Escenas de práctica de justicia, 9 Dibujos de emociones del oso Arturo, señales de “buenos sentimientos” y “no buenos sentimientos”, tarjetas de situaciones, hojas blancas.

Práctica

- 1) Seguridad: el instructor mostrará distintos dibujos seleccionados para ayudarles a pensar cuidadosamente sobre la seguridad y preguntará a los niños sobre las posibles consecuencias de las acciones dibujadas, si estas acciones constituyen una buena idea o no y qué acciones alternativas podrían tomarse. Entonces, se explicará el signo de “seguridad” y “no-seguridad” y pedirá al niño que clasifique los tres dibujos restantes de acuerdo al signo que les corresponde.
- 2) Justicia: se mostrarán algunos dibujos de situaciones y señalará una situación en la que la justicia de una acción está cuestionada y preguntará al niño si la acción es buena idea o no, si es justa y si alguna otra acción sería más justa que esa. Después se introducirán las señales de “justo” e “injusto” y se pedirá al niño que agrupe las escenas de los dibujos de acuerdo a la señal a la que pertenece.
- 3) Sentimientos: El instructor mostrará a los niños nueve dibujos del oso Arturo en varios estados emocionales y pedirá a los niños que clasifiquen los dibujos en dos grupos, uno para los sentimientos que a ellos les gustaría tener, el otro para los sentimientos que no les gustaría tener. Agrupar de acuerdo a las señales de “buenos sentimientos” y “no buenos sentimientos”. Vamos a leer unas tarjetas de situaciones, entonces elegirán la cara de Arturo que muestre como tú y los demás se sentirían en esa situación. Después colocarán la tarjeta debajo de la señal que dice si es buena idea porque produce sentimientos agradables o si no es una buena idea porque produce sentimientos desagradables.
- 4) Eficacia: se explicará la idea de efectividad de la solución como otro criterio. Cuando se juzgue la solución, se colocará la tarjeta del dibujo de la solución debajo del signo apropiado: “funciona” “no funciona”.

Feedback y refuerzo

Hacer que los niños se autoevalúen cuando terminen las actividades. Es necesario que se brinde información de lo que han hecho bien, también es conveniente que se les brinde información de los aspectos que necesita mejorar.

Tareas

Cómic: dibujarán viñetas de los pasos que dará para poner en práctica y probar la solución a un conflicto con otro niño o niña.

Lección 8 Elegir y probar la solución para resolver un problema interpersonal

Objetivo general: Que el niño(a) elija de forma autónoma la solución más adecuada entre todas las alternativas posibles de solución.

Objetivos específicos:

- Que el niño comprenda qué es elegir una solución
- Elegir una solución adecuada que sea segura, justa efectiva, que cause los menores sentimientos desagradables y que sea realista y practicable.
- Que los niños reconozcan que toda solución implica obstáculos a enfrentar
- Conocer estrategias de toma de decisiones
- Poner en práctica y probar la solución elegida evaluando los resultados obtenidos

Información conceptual

Elegir una solución cuando tenemos un problema interpersonal implica tomar una decisión después de evaluar cada alternativa de solución prevista llegando a determinar que solución se pone en práctica.

Para tomar correctamente esa decisión y elegir la solución más adecuada es necesario hacer una evaluación de cada alternativa de solución y analizar “pros” y “contras” teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Las consecuencias anticipadas de cada alternativa
- El efecto que cada alternativa tendrá en uno mismo ¿cómo me voy a sentir?
- El efecto que cada alternativa tendrá en los otros ¿cómo se van a sentir?
- Las consecuencias para la relación con esa persona a corto y largo plazo ¿cómo se va a afectar la relación que tengo con esta persona?
- Efectividad de la solución. ¿es una solución que acaba con el problema?, ¿crea otros problemas?

Parte del proceso de decisión consiste en comparar los pros y los contras de cada forma de proceder. Le explicaremos que los pros son las consecuencias buenas que podrían derivarse de una determinada manera de actuar, y que los contras son las consecuencias malas. Una consecuencia es cualquier acción o sentimiento que surja de una opción. Al enumerar los pros y contras, debemos pensar en las consecuencias inmediatas y en las consecuencias a largo plazo.

Por supuesto, la mejor solución será la que presente un mayor número de pros y un menor número de contras.

Evaluación de ventajas e inconvenientes:

La Evaluación de ventajas e inconvenientes de determinadas elecciones, conductas y decisiones es una intervención que puede ampliar el punto de vista de los pequeños.

Hay cuatro pasos básicos: 1) identificar el asunto, 2) el niño hace una lista con todas las ventajas e inconvenientes que se le ocurran, 3) se revisan con el niño las ventajas y los inconvenientes que se han encontrado, pueden hacerse preguntas como: ¿Qué es lo que hace que esto sea una ventaja? ¿Qué es lo que hace que esto sea un inconveniente? ¿Cuánto dura esta ventaja o inconveniente? ¿Qué importancia tiene esta ventaja o inconveniente?, 4) el niño llega a una conclusión después de tener en cuenta todas las ventajas e inconvenientes. El objetivo es que estudie de manera reflexiva las dos caras del tema escogido.

A partir de las distintas alternativas de solución que los niños han dado, el instructor preguntará para que las sometan a un proceso de evaluación.

Probar la solución elegida implica planificar la puesta en práctica de la solución, es decir, planificar paso a paso cómo se va a ejecutar la solución, qué se va a hacer, qué medios se van a poner en juego, qué obstáculos pueden aparecer e interferir la consecución de la meta, cómo se pueden salvar, etc.

Comprobar si ha funcionado. Le diremos al niño que a pesar de la previsión y la planificación de los pasos anteriores, las soluciones no funcionan de la manera que esperábamos; si eso sucede no debe darse por vencido. Si su primer plan de acción no funciona, si las consecuencias no son las que pretendía, puede elegir otra solución de su lista y probar de nuevo.

El instructor hace reflexionar a los niños que después de poner en práctica la solución, es necesario evaluar los resultados obtenidos. Si los resultados han sido efectivos, se termina el proceso; si no han sido efectivos, es necesario poner en práctica otra de las soluciones posibles siguiendo el mismo proceso (planificar paso a paso, prevenir obstáculos, etc.)

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

Para elegir una solución cuando se tiene un problema, es necesario tener en cuenta cada posible solución y evaluarla tratando de responder las siguientes preguntas:

Esta solución ¿es buena idea? ¿Por qué?

¿Es peligrosa?

¿Cómo afecta a la otra persona? ¿Cómo se va a sentir?

¿Cómo te hace sentir a ti esa solución?

¿Qué consecuencias tendrá para la relación con esa persona?

¿Es una solución efectiva? ¿Resuelve el problema? ¿Soluciona este problema creando otros problemas?

De todo lo que puedes hacer ¿Cuál es lo que más te interesa?, ¿Cuál crees que dará mejor resultado?

Para probar la solución elegida hay que:

- 1) Planificar paso a paso lo que se va a hacer
- 2) Reconocer y anticipar obstáculos que pueden interferir en el logro de la meta
- 3) Poner en práctica la solución según lo que se ha planificado
- 4) Evaluar los resultados obtenidos

Modelado

El instructor verbalizará en voz alta las preguntas que se hacen para elegir la solución idónea. Se dará auto-instrucciones y se auto-reforzará por reflexionar para elegir una solución.

El instructor modela la puesta en práctica de la solución elegida. Es necesario que el modelo se vaya dando autoinstrucciones de forma que los niños observen cómo va planificando su actuación.

Es conveniente que también modele la anticipación de los obstáculos que pueden aparecer y pueden interferir con la consecución de la meta. Además se modelará cómo se pueden superar esos obstáculos.

Al final se modelará la evaluación de los resultados obtenidos.

Práctica

Role-playing

A los alumnos divididos por equipos se les presentará una viñeta de un problema interpersonal junto a su solución y entre todos tienen que determinar los medios que se han utilizado para lograr ese fin.

Problema: Santiago está aburrido y solo en casa.

Solución: Santiago está con Margarita en el parque y se están divirtiendo juntos.

Los niños señalarán paso a paso los actos intermedios para llegar a esa meta. Se les pide que prevean posibles obstáculos y cómo los salvarían. Después de terminado los niños dramatizarán esta situación.

Cada equipo ensaya la puesta en práctica de distintas soluciones.

Feedback y refuerzo

Durante y después de la práctica y ensayo de esta habilidad, se va proporcionado feedback a los niños y se les refuerza por su adecuada ejecución.

Si el niño tiene dificultades para elegir una solución a su problema interpersonal, el instructor proporcionará información dándole pistas y estimulándolo a tomar una decisión por él mismo.

Despedida y entrega de diploma de participación

DISCUSIÓN

Estudiar los problemas de conducta y emocionales en la infancia resulta complejo ya que involucra diversos factores causales tales como. La cultura, las influencias genéticas, temperamento, interacción con los padres y experiencias traumáticas; de los cuales algunos de ellos pueden ser o no causas por sí mismos, pero pueden aumentar el riesgo de problemas de conducta y emocionales.

Frecuentemente se identifican solamente los problemas de conducta externalizados relacionados directamente con conductas disruptivas y socialmente no aceptadas, observándose un retraso en la atención de los problemas de tipo internalizado que incluye ansiedad, depresión, aislamiento social e introversión, quizá porque éstos no involucran ni afectan a los demás y por lo tanto no representan un problema para los padres y maestros.

En la medida en que la autoestima positiva se vincula estrechamente con la felicidad y alta motivación y por la misma razón, con la adaptación social y el bienestar general, los padres, los maestros y los que comparten la responsabilidad de criar a los pequeños deben interesarse por asegurar que la evaluación que cada niño hace de sí mismo sea un juicio positivo. No debemos olvidar que los padres no son los únicos que influyen en la autovaloración de sus hijos, también son importantes sus amigos, compañeros de clase, maestros y parientes (Lefrancois, 2000).

De acuerdo al desarrollo psicosocial, los pares van cobrando mayor importancia en la infancia intermedia, ya que en la literatura revisada se subraya la relevancia de la influencia social en el desarrollo emocional y social, porque la interacción parental y familiar, así como la propia estimulación recibida por los iguales, moldeará el desarrollo de cada niño, además, la existencia de problemas de interacción social como dificultades en el manejo de la relaciones interpersonales les conducen a sentirse rechazado, presentar conductas de timidez, aislamiento, o bien presentar rasgos de inadaptación, como la pérdida de la autoestima o de la capacidad de enfrentar adecuadamente los problemas.

De acuerdo con el Modelo de la resiliencia, cuando un individuo de cualquier edad atraviesa una adversidad, en principio se pone en contacto con ciertos rasgos propios y ambientales que amortiguan esa adversidad.

En la literatura internacional normalmente se menciona que la calidad de la relación con los padres es un predictor importante de resiliencia y un factor de protección frente al desarrollo de psicopatologías (Vanistendael, 2002).

Por el contrario, las secuelas que dejan los malos tratos en el desarrollo de los niños serían un menor desarrollo cognitivo, los niños se muestran más impulsivos, menos creativos y más distraídos, su persistencia en las tareas de enseñanza-aprendizaje es menor, sus habilidades de resolución de problemas son también menores y presentan un déficit de atención que compromete su rendimiento en las tareas académicas. En el área social se ha visto que los

niños maltratados son menos recíprocos en las interacciones con los iguales (Ampudia, 2009).

En el ámbito académico, los estudios de la resiliencia corroboran que los docentes y la escuela destacan entre los factores protectores más frecuentemente detectados, los jóvenes resilientes encontraron un docente que se convirtió en un modelo de rol favorito para ellos, ejerciendo una fuerte influencia en sus vidas, brindando calidez y apoyo (Henderson, 2005).

La escuela puede brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia en los niños, puede ayudarlos a sobreponerse y convertirse en estudiantes más competentes y exitosos. Incluso, la escuela es un lugar privilegiado para el aprendizaje de las habilidades sociales, y la formación de amistades, el maestro debe organizar actividades de manera que faciliten las relaciones sociales.

Las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias adversas, así como enfoques educativos, programas de prevención e intervención para desarrollar factores protectores individuales y ambientales.

Así, en consonancia a los objetivos del entrenamiento, los niños resilientes tienen una capacidad para establecer relaciones positivas, resolver problemas, etc., y la mayoría de las características asociadas con la resiliencia pueden aprenderse. Se pretende propiciar el desarrollo de habilidades como pensamiento crítico y resolución de problemas, habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones.

El entrenamiento sugiere estrategias para incrementar la competencia social en aspectos como el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, controlar las emociones, y la participación colaborativa.

La bibliografía consultada recalca que la familia y la escuela son ambientes clave para que los niños desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias emocional, social y académica, necesarias para salir adelante en la vida, y convergen en que la adaptación a la escuela y la integración con los compañeros es un factor de bienestar psicológico.

CONCLUSIONES

La presente investigación que culminó con la adaptación y propuesta de un programa de entrenamiento en resolución de problemas interpersonales, surgió de un intento de promover la resiliencia en un contexto relacional, esto es, fomentando una participación activa del ámbito familiar y escolar de los niños.

Las áreas y habilidades que engloba este programa abarcan distintas dimensiones del comportamiento social (habilidades personales de autoexpresión, habilidades de interacción con los compañeros, y solución de problemas interpersonales) que resultan de gran importancia para el desarrollo individual de los niños.

El tener en cuenta el concepto de resiliencia no sirve solamente para trabajar con familias en riesgo psicosocial. Este es un enfoque de promoción de la salud que se aplica en programas de intervención temprana intentando promover los factores protectores más que tratar de disminuir los factores de riesgo sobre los que a veces se puede hacer muy poco.

No obstante, existen diversos problemas clínicos y logísticos que pueden entorpecer la eficacia del programa, los principales aspectos clínicos a considerar, que si no son tratados adecuadamente, pueden limitar la eficacia del programa entre los cuales se encuentran:

El intervalo de edad del grupo: al crear el grupo se necesita desarrollar consistencia de acuerdo a las capacidades según el nivel de edad de la población objeto de entrenamiento, manteniendo el intervalo de 7 a 10 años aproximadamente. El manual y la práctica es preciso adaptarlos conforme al nivel desarrollo de la capacidad cognitiva, a la madurez social y a los niveles de destreza de los niños.

Proporción sexual del grupo: el programa de intervención asume una composición sexual mixta del grupo de entrenamiento. De forma ideal, la composición equilibrada según el sexo proporcionaría mayor flexibilidad y amplitud al emplear las técnicas de role-play.

Tamaño del grupo: la enseñanza de habilidades sociales infantiles parece mejorar su eficacia al realizarse una intervención en grupo.

Importancia de la cooperación de los padres: el programa es suplementario y más efectivo con el apoyo y la participación de los padres. El mejor medio para asegurar y mantener el apoyo de los padres consiste en familiarizarlos con el contenido del programa y en integrar, si es posible, las ideas y preocupaciones de los padres en el diseño del programa. Cuando se les expone una descripción de las ventajas y los posibles riesgos del niño, y una rápida revisión de la literatura relacionada con la importancia del desarrollo afectivo y social, por lo general, los padres se mostrarán cooperadores y lo apoyarán.

Los esfuerzos deben concentrarse en la investigación de temas de evaluación, entre las necesidades más apremiantes se encuentra el desarrollar una taxonomía de respuestas

interpersonales y de clases de situaciones, identificar los criterios para la actuación competente, y la identificación de variables cognitivas que median la conducta en situaciones interpersonales.

Se sugiere el uso de un instrumento válido para medir los problemas de los niños(as), aunque se sugiere identificar los antecedentes que facilitan las conductas deseables y aquellas que están relacionadas con reacciones no deseables. Hay que tener en cuenta que los niños pueden tener habilidades que pueden ser útiles en el programa de entrenamiento. La exploración de aquellas habilidades conlleva la identificación de lo que los niños hacen bien.

Caballo (2004) propone una Evaluación comprensiva y que en la literatura se conoce como Evaluación global, Evaluación multimodal, Evaluación multipropósito- multimétodo; también plantea que se utilicen de forma combinada diversas fuentes de información, diversos evaluadores (familia, profesorado, pares), diversos procedimientos e instrumentos de evaluación (heteroinformes, observación directa y autoinformes), y diferentes contextos (clínico, escolar, familiar).

Entre las limitaciones se destaca la falta de evidencia respecto a la generalización de los resultados de los entrenamientos, dificultades para demostrar el mantenimiento de los efectos de esos tratamientos y problemas metodológicos (inadecuados diseños experimentales, muestras muy pequeñas) por lo que se recomienda continuar con las investigaciones en este campo. Sin el conocimiento exacto de los factores que contribuyen a la resiliencia, es difícil propiciar cambios programáticos y estructurales que construyan resiliencia.

Actualmente todavía no están suficientemente difundidas las estrategias de enseñanza y de programas de prevención e intervención específicamente destinados a fomentar la resiliencia en nuestro país. Es vital la implementación de proyectos de investigación y capacitación docente en el tema.

Como sugerencia para futuras aplicaciones de estos programas de intervención se recomienda incluir la cooperación del personal de la escuela, puesto que ellos participan en la identificación de los niños con problemas en el desarrollo de habilidades sociales. Para ello es necesario fomentar que la comunicación permanezca abierta con el colegio, y que el programa sea suficientemente flexible como para atender sus preocupaciones específicas.

También resulta útil incorporar a los compañeros en la enseñanza, aunque existen limitaciones, como son el acceso a esos niños para suministrarles incentivos directos por interactuar con el niño objetivo o por proporcionar apoyo y reforzamiento al comportamiento del niño objetivo. Aunque dentro de la enseñanza se debiera incorporar un amplio grupo de personas y situaciones para asegurar que los comportamientos enseñados se refuercen fuera del contexto de entrenamiento, cuya finalidad es el desarrollo de una interacción social

adecuada, en cuanto a que las relaciones sustentadoras son las principales fuentes de resiliencia.

A lo largo de la investigación documental se ha destacado que los padres, los maestros y los amigos ejercen funciones relevantes para los niños y desempeñan un papel esencial en la configuración de sus destrezas sociales y en el desarrollo ya sea cognoscitivo, social y emocional.

La preparación de los niños y niñas para los nuevos retos de una sociedad compleja y en constante transformación requiere desarrollar estrategias de afrontamiento de sus dificultades presentes y futuras como factor de protección ante las adversidades, que se producirán en años posteriores.

Este programa de intervención puede llegar a constituirse en un aporte dirigido hacia los profesionales dedicados al tratamiento psicológico de niños en dificultades, que promueva de manera preventiva el descubrimiento de las potencialidades de los niños y sus familias, así como estimular las aptitudes de los niños a veces no reconocidas.

REFERENCIAS

- Ampudia, A.; Santaella, G.; Eguia, S. (2009). **Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil**. México: Manual Moderno. (pp. 1-28).
- Barudy, J.; Dantagnan, M. (2010). **Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental**. Barcelona, España: Gedisa. (pp. 21-51).
- Bransford, J.; Stein, B. (1988). **Solución ideal de problemas. Guía para mejor pensar, aprender y crear**. Barcelona: Labor.
- Caballo, V. (1991). **Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta**. España: Siglo veintiuno.
- Caballo, V. (1993). **Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales**. España: Siglo XXI (pp. 1-97, 113-180).
- Caballo, V.; Simón, M. (2004). **Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente. Trastornos específicos**. España: Ediciones Pirámide (pp. 271-294).
- Camp, B; Bash, M. (1981). **Piensa en voz alta. Un Programa de Resolución de Problemas para Niños**. España: Editorial Promolibro.
- Casullo, M. (2008). **Prácticas en psicología positiva**. Buenos Aires: Lugar Editorial. (pp. 5-36).
- Cerezo, F. (1999). **Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención**. España: Ediciones Pirámide. (pp. 13-92).
- Craig, G. (2009). **Desarrollo Psicológico**. México: Pearson Educación. (pp. 274-342).
- Cyrułnik, B. (2002). **Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida**. Barcelona, España: Gedisa.
- De Bono, E. (1976). **Los niños resuelven problemas**. México: Editorial Extemporáneos.
- Delage, M. (2010). **La resiliencia familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas**. España: Gedisa. (pp. 59-67, 93-99, 158-167).
- Díaz, A.; Bin, L. (2007). **Atención, Memoria, resiliencia. Aportes a la clínica psicopedagógica**. Buenos Aires: Lugar Editorial. (pp. 123- 134).
- Esquivel, F. (2010). **Psicoterapia Infantil con juego: Casos clínicos**. México, Manual Moderno. (pp. 9-57)
- Feldman, R. (2008). **Desarrollo en la infancia**. México: Pearson educación. (pp. 296-376).

Félix, A. (2007). **Programa de solución de problemas interpersonales para promover la resiliencia en niños de 10 a 12 años de una casa hogar.** Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Friedberg, R.; Mc Clure, J. (2005). **Práctica clínica de Terapia Cognitiva con niños y adolescentes.** Barcelona, España: Paidós.

Fuentes, C.; Torbay, A., (2004). **Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal.** REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid España, enero-junio, vol. 2 numero 001.

Gago, H. (1982). **Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso.** México: Editorial Trillas.

Gamboa de Vitelleschi, S. (2008). **Juego- Resiliencia, Resiliencia- Juego.** Buenos Aires: Bonum.

Guenard, T. (2005). Resiliencia: una mirada esperanzadora. Recuperado el 10 de octubre de 2011. En <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=100191>

Grotberg, E. (2003). Nuevas tendencias en resiliencia. Recuperado el 10 de octubre de 2011. En

http://www.educadormarista.com/ARTICULOS/Nuevas_tendencias_en_resiliencia.htm

Gutiérrez, A. (2011). **Mapas mentales. Asociando, conectando y aprendiendo.** México: Limusa.

Hidalgo, C.; Abarca, N. (1999). **Comunicación Interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales.** Bogotá, Colombia: Alfaomega. (pp. 17-46, 181-191).

Henderson, N.; Milstein, M. (2003). **Resiliencia en la escuela.** Argentina: Paidós.

Hernández Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, L. (2004). **Metodología de la Investigación.** Chile: McGraw-Hill. (pp. 26-43, 99-113)

Hudgins, B. (1966). **Cómo enseñar a resolver problemas en el aula.** Argentina: Paidós. (pp. 9-53).

Jiménez, M. (2000). **Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones.** Málaga: Ediciones Aljibe.

Kalbermatter, C.; Goyeneche, S.; Heredia, R. (2006). **Resiliente, Se nace, se hace, se rehace. Talleres de resiliencia y valores para niños y adolescentes.** Argentina: Editorial Brujas.

Kelly, J. (1987). **Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones.** España: Editorial Descleé de Brouwer. (pp. 217-239).

Kotliarenco, M., Cáceres I., Fontecilla, M. (1997). El estado del arte en resiliencia. Recuperado el 10 de octubre de 2011. En <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>

Lacasa, P.; Herranz, P. (1995). **Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales.** Madrid: Ministerio de educación y ciencia. (pp. 88-120).

Lefrancois, G. (2000). **Acerca de los niños. Una introducción al desarrollo del niño.** México: Fondo de Cultura Económica. (pp. 400-405, 430-435, 445-461).

Luthar, S. (2003). **Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities.** United Kingdom: Cambridge University Press. (pp. 1-21, 130-151).

Manciaux, M. (2003). **La resiliencia: resistir y rehacerse.** Barcelona, España: Gedisa.

Merino, J.; Velázquez, S. (2009). **Programa de habilidades sociales para fortalecer la resiliencia en niños de una casa hogar.** Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Michelson, L; Sugai, D; Wood, R; Kazdin, A. (1987). **Las Habilidades Sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento.** España: Ed. Martínez roca. (pp. 18-27, 57-66, 171-178).

Monjas, C. (2000). **La timidez en la infancia y en la adolescencia.** España: Ediciones Pirámide.

Monjas, C. (2002). **Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar.** Madrid: Ed. Ciencias de la educación preescolar y especial.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco M., Suárez, E., Infante, F., Grotberg, E. (1998). **Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.** Washington D.C., Organización Panamericana de la Salud.

Nezu, Arthur M. (2006). **Formulación de casos y diseño de tratamientos Cognitivo-Conductuales.** México: Manual Moderno.

Olivares, J.; Méndez, F. (2005). **Técnicas de modificación de conducta.** Madrid: Biblioteca Nueva.

Ospina, D. La medición de la resiliencia. Investigación y Educación en Enfermería. Vol. XXV, núm. 1, 2007; (25)1: 58-65. Recuperado el 25 de octubre de 2011. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105216848006>

Papalia, D., Feldman, O. (2010). **Desarrollo Humano.** China: Mc Graw Hill.

- Puerta de Klinkert, M. (2002). **Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos**. Argentina: Grupo Editorial Lumen. (pp.11-51, 129-157).
- Rubin, Z. (1998). **Amistades infantiles**. Madrid: Ediciones Morata. (pp. 9-23, 42-92).
- Salgado, A., Lévano A. (2005). **Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana**. Liberabit, 11, 41-48.
- Santrock, J. (2003). **Psicología del desarrollo en la infancia**. España: Mc Graw Hill.
- Santrock, J. (2007). **Desarrollo Infantil**. México: Mc Graw Hill (pp. 332-335, 498-505).
- Schraml, W. (1977). **Introducción a la Psicología moderna del desarrollo**. Barcelona: Editorial Herder. (pp. 23-55).
- Segura, M., Arcas M. (2007). **Educación de las emociones y los sentimientos**. Madrid, España: Narcea.
- Segura, M., Arcas M. (2010). **Relacionarnos bien. Programas de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años**. Madrid, España: Narcea.
- Segura, M., Mesa, J. (2011). **Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos**. España: Desclée De Brouwer (pp. 15-128).
- Seligman, M. (2005). **Niños optimistas**. España: Debolsillo.
- Shaffer, David R. (2000). **Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia**. Estados Unidos: International Thompson Editores. (pp. 2-35).
- Shaffer, D. (2002). **Desarrollo Social y de la Personalidad**. España: Thompson.
- Simpson, G. (2008). **Resiliencia en el aula**. Buenos Aires: Bonum.
- Snyder, R. (1999). **Coping. The Psychology of what Works**. United States of America: Oxford University Press. (pp. 165-178).
- Solloa, L. M. (2006). **Los trastornos psicológicos en el niño: etiología, características, diagnóstico y tratamiento**. México: Trillas. (pp. 60-62, 128-131).
- Thornton, S. (1998). **La resolución infantil de problemas**. España: Ediciones Morata.
- Trianes, V. (2002). **Niños con estrés. Cómo evitarlo, cómo tratarlo**. Madrid, España: Alfaomega. (pp. 11-41, 129-165).
- Uriarte, J. (2005). Construir la resiliencia en la escuela. Revista de Psicodidáctica, Vol. 11, núm. 1. Recuperado el 20 de mayo de 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17514747002>. (pp. 7-23).

Valencia, R. (2005). **El Control y la Resiliencia del yo en los problemas de los niños y niñas**. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.

Vanistendael, S., Lecomte, J. (2002). **La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia**. Barcelona, España: Gedisa.

Vázquez, C. (2008). **Psicología positiva aplicada**. España: Desclée de Brouwer.

Walsh, F. (2004). **Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento**. Madrid, España: Amorrortu.

Zapata, O. (2005). **La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas**. México: Editorial Pax. (pp. 78- 99, 101-133, 194-199).

ANEXOS

Anexo 1

CARTA DESCRIPTIVA LECCIÓN 1 **Introducción al Programa de Resolución de Problemas Interpersonales**

TEMA: “Introducción al programa”

OBJETIVO GENERAL: Los niños aprenderán a identificar, definir y diferenciar distintos tipos de problemas interpersonales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO O INSTRUCCIONES	MATERIAL	DURACION
1.1 Bienvenida al taller	Presentación del instructor(a)	Saludo y Bienvenida a los participantes. Informar sobre el programa y los objetivos.		5 min.
1.2 Actividad de presentación de los niños	Se pedirá a al niño que diga su nombre y completará un mapa mental “Dibuja tu imagen”.	La papa caliente: Al ritmo de música se irá pasando la papa caliente y cuando pare la música, el que tenga la papa caliente mostrará su mapa mental y dirá “algo bueno de sí mismo”.	Mapa mental prediseñado	15 min.
1.3 Evaluación inicial	Aplicación del cuestionario diagnóstico	Se entrega a cada participante la Escala YSR para problemas de los niños y las niñas.	Instrumentos de evaluación (Anexo 2)	20 min.
2.1 Participar activamente en el establecimiento de reglas para la convivencia durante el taller	Mediante una lluvia de ideas establecer entre el grupo las normas y reglas del taller	El grupo se reunirá en un círculo y en una hoja de papel bond se escribirá y dibujará cada regla propuesta por cada uno de los niños.	Hojas de papel bond colores	10 min.

3.1 Definir e Identificar un problema interpersonal.	El instructor dará un ejemplo, y mostrará varios ejemplos de problemas y formulará preguntas para identificar problemas interpersonales.	Mostrar a los niños imágenes de niños en distintas situaciones interpersonales y se les preguntará a cada uno ¿qué te sugieren las siguientes imágenes?	Imágenes de situaciones interpersonales (Anexo 3)	15 min.
4.1 Conocer los distintos tipos de problemas interpersonales. 4.2 Identificar los componentes que integran el proceso de resolución de problemas.	El instructor dividirá al grupo en equipos y entregará uno o varios dibujos en los que se representa un problema. Dar retroalimentación. Se introducirán las cuatro preguntas estructuradas del proceso de resolución de problemas.	Cada equipo tiene que observar los dibujos y elaborar una historia en la cual los niños tendrán que Identificar y definir el problema. Clasificarán de acuerdo al tipo de problema. Modelado	Dibujos Lápices. Hojas blancas. Imágenes del “Oso Arturo” (Anexo 3)	30 min.
5.1 Reconocer problemas interpersonales	Tarea para casa Collage Elaborar “Mi diario”	Recortar de revistas o dibujar ejemplos de situaciones que reflejen problemas entre distintas personas. Pegarlos en un collage clasificándolos según el tipo de problema presente. Escribir problemas que ha tenido en los últimos días con otros niños.		5 min.

CARTA DESCRIPTIVA LECCIÓN 2 **Identificar las emociones en los problemas interpersonales**

TEMA: Identificación y clasificación de las emociones.

OBJETIVO GENERAL: Lograr que el niño identifique correctamente las emociones y pensamientos propios y de los demás presentes ante una situación conflictiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO O INSTRUCCIONES	MATERIAL	DURACION
2.1 Que el niño comprenda la importancia de identificar problemas interpersonales (pensamiento causal).	Revisión de tarea para casa mediante el diálogo con los niños. Comentar las habilidades aprendidas, conocer emociones, pensamientos y reacciones respecto a la tarea que hemos designado.	Revisión del Collage y se comentará la importancia de detectar los problemas para poder relacionarnos bien. El instructor pide ejemplos de problemas que han tenido en los últimos días con otros niños y hace preguntas para analizar el problema.	Diario hecho por los niños	20 min. 5 min.
2.2 Analizar un problema interpersonal para Identificar los componentes que integran el proceso.	Modelado por parte del instructor.	El instructor presenta un conjunto de dibujos para que los niños escuchen cómo piensa en voz alta, después formulará las preguntas para analizar el problema.	Un conjunto de dibujos del Oso Arturo.	20 min.

<p>2.3 Identificar emociones propias y de los demás en situaciones sociales. Conocer las claves visuales y auditivas de las emociones.</p>	<p>El niño jugará a “ser un detective”. Con las Imágenes “Comprendiendo nuestras emociones” se formula preguntas para practicar las pautas clave visuales y auditivas de las emociones.</p> <p>Se brindará retroalimentación y reforzamiento.</p>	<p>Mostraremos dibujos de gente en distintos estados emocionales, y se investigarán las claves de las emociones que pueden verse por ejemplo los gestos y oírse en el tono de voz.</p>	<p>Hojas de trabajo “ser un detective”. Dibujos de “Comprendiendo nuestras emociones”.</p>	<p>20 min.</p>
<p>2.4 Diferenciar los sentimientos agradables y desagradables.</p>	<p>Hoja de registro de “identificar emociones”. Definición de emociones y sentimientos y su clasificación. Se le dirá al niño que los sentimientos tienen siempre una causa.</p>	<p>El instructor leerá algunas frases como “mi equipo favorita gana la final del campeonato” y elegirá la emoción correspondiente a cada situación, por ejemplo “alegría”.</p>	<p>Hoja de registro</p>	<p>15 min.</p>
<p>2.5 Tarea</p>	<p>Autorregistro</p> <p>Mi escudo protector</p>	<p>Explicarle y pedirle que se observe a sí mismo acerca de lo que hace, piensa, y siente cuando tiene un problema con alguien.</p> <p>Elaborar un escudo con las cualidades y habilidades que poseen los niños.</p>	<p>Hoja de Registro de Identificación de las emociones.</p>	<p>5 min.</p>

CARTA DESCRIPTIVA LECCIÓN 3 **Controlar el impulso inicial**

Tema: Reconocimiento de la causa y el efecto.

OBJETIVO GENERAL: Los niños mejorarán su actitud mediante la autoestima, el autocontrol y la empatía al enfrentarse a un problema interpersonal

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO O INSTRUCCIONES	MATERIAL	DURACION
3.1 Revisión de tarea para casa	Revisión de la hoja de autorregistro y el escudo protector. Dialogo	Comentar sobre el uso del escudo protector y se relacionará con la importancia del desarrollo de habilidades personales como defensa y protección ante circunstancias adversas. Se analizará su autorregistro en situación/pensamiento/ sentimientos por ejemplo: ante la pérdida de un amigo pienso que lo voy a extrañar y siento tristeza.	Dibujo de un escudo. Hoja de autorregistro.	15 min.
3.2 Conocernos y valorarnos	Instrucción verbal sobre el tema de autoestima.	Definición, importancia, y ejemplos de las conductas asociadas a una autoestima sana, por ejemplo: estar dispuesto a hacer amistades, ser alegre, participar en juegos o en la clase, ser activo, sentir curiosidad, etc.		
3.3 Buscar las causas de los problemas y aplicará el concepto de empatía.	¿Por qué? Porque...	Explorar las causas de una emoción que muestra una fotografía. Brindar información conceptual acerca del concepto de empatía.	Dibujo de emociones del Oso Arturo	15 min.
3.4 Aprender a controlar el impulso inicial	“Pararse a pensar”	Entregar la hoja de trabajo “pararse a pensar” para averiguar qué es lo que realmente ha sucedido.	Hoja de trabajo “pararse a pensar”	10 min.

3.5 Evitar conclusiones precipitadas	“Frio y caliente”. Instrucción verbal. Dar retroalimentación.	Leer una situación y completar una hoja de trabajo para distinguir entre “pensamientos calientes” y “pensamientos fríos”. Informar acerca de los pensamientos que pueden obstaculizar para buscar una solución adecuada al problema.	Hoja de trabajo “frio y caliente”	25 min.
3.6 Recapitulación	Discusión.	El instructor preguntará qué se les ocurre para controlar el enojo, por ejemplo: contar hasta diez, apartarse de la situación, hacer ejercicio moderado, pensar en situaciones agradables.	Anotar en el pizarrón cada ejemplo.	10 min.
3.7 Tarea para casa	Descubre el tesoro e Inventando una canción.	Descubre las habilidades especiales de tus hermanos(as) y padres y mételas en un cofre de tesoro. Inventa una canción con rimas humorísticas que mencione algún problema que hayas tenido recientemente con algún compañero.	Elaborar un cofre de tesoro. Hoja en blanco	5 min.

CARTA DESCRIPTIVA LECCIÓN 4 **Buscar soluciones para problemas interpersonales**

TEMA: Generar soluciones creativas para problemas interpersonales

OBJETIVO GENERAL: Generar diferentes soluciones creativas para problemas interpersonales y elaborar planes de qué hacer o decir.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO O INSTRUCCIONES	MATERIAL	DURACION
4.1 Revisión de tarea para casa	Revisión de la tarea Descubre el tesoro. Canción humorística.	Descubrir la importancia de reconocer las cualidades de los demás. Se les dará a los niños la definición del sentido del humor, diciendo que no debemos tomarnos a nosotros mismos, a los demás, y a los problemas de la vida, demasiado en serio, sino con alegría y una sonrisa.	Cofre del tesoro elaborado por los niños. Hoja con la canción.	15 min.
4.2 Generar y Categorizar cada solución que diga el niño: pregunta, decirle, darle, negociar, dañar, engañar, esperar.	Modelamiento más autoinstrucciones y Brain storming para analizar la situación “ayudando a las mascotas”	Entre todos los niños del grupo buscarán diferentes alternativas de solución a un problema interpersonal. Fomentar la creatividad de cada uno de los niños.	Dibujo “ayudando a las mascotas”. 1 juego de los dibujos del oso Arturo. 14 tarjetas sociales clave, 10 tarjetas sociales clave en blanco.	30 min.

4.3 Elaborar planes para solucionar problemas interpersonales	Ensayo y práctica. "Cuidado con los objetos punzantes" Dar retroalimentación.	Ayudar a los niños a recordar los planes para pensar lo que debería hacer si tuviera el problema.	Dibujo "cuidado con los objetos punzantes".	25 min.
4.4 Recapitulación	Conclusión del tema y cierre.	El instructor solicitará a cada uno de los niños que le digan que aprendieron durante la sesión.	1 juego de los dibujos del oso Arturo.	15 min.
4.5 Tarea para casa	Buscar en el diario. "Me gusta de ti..."	Preguntar a amigos y familiares cómo solucionarían ellos distintos problemas interpersonales escritos en tu diario. A partir de la frase "Me gusta de ti..." sus padres escribirán qué les gusta de sus hijos e hijas: su manera de ser, sus habilidades, aspecto físico, cómo hacen o dicen ciertas cosas, etc. A la inversa, los niños escribirán lo que les gusta de sus padres.	Escribir las respuestas en el diario Hojas de colores.	5 min.

CARTA DESCRIPTIVA LECCIÓN 5 **Desarrollo de planes alternativos**

TEMA: Elaborar planes alternativos de solución de problemas interpersonales

OBJETIVO GENERAL: Elaborar estrategias de planificación e identificar diferentes planes para resolver conflictos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO O INSTRUCCIONES	MATERIAL	DURACION
5.1 Revisión de tarea para casa “Buscar en el diario” y “Me gusta de ti...”	Revisión de la tarea Diálogo	Se indicará la importancia de identificar soluciones a los problemas interpersonales o conflictos para poder resolverlos. Indicar la importancia de contar con redes de apoyo para recurrir a ellos ante las dificultades.	Diario de los niños	10 min. 10 min.
5.2 Generar planes alternativos para completar un rompecabezas	El rompecabezas Modelado	Pensar en voz alta para ayudarnos a hacer unos rompecabezas.	1 Rompecabezas del oso Arturo	25 min.
5.3 Generar y Enumerar todos los planes diferentes que ayuden a resolver problemas de laberintos.	El laberinto Dar retroalimentación.	preguntar sobre qué planes les ayudan a resolver un laberinto	2 laberintos del oso Arturo	25 min.
5.4 Recapitulación	Resumen de la sesión	El instructor pedirá a los niños que mencionen lo que aprendieron durante la sesión.	1 juego de los dibujos del oso Arturo.	15 min.
5.5 Tarea para casa	El mapa del salón de clase.	Planificarán una actividad cotidiana dentro del contexto escolar. Descubrir planes que les puedan ayudar a resolver bien los trabajos difíciles escrito en una hoja	1 hoja en blanco	5 min.

CARTA DESCRIPTIVA LECCIÓN 6 **Anticipar consecuencias**

TEMA: Pensar en diferentes consecuencias de las soluciones de un problema

OBJETIVO GENERAL: Que el niño(a) en una situación de conflicto interpersonal pueda anticipar las posibles consecuencias de sus actos y de los actos de los demás.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO O INSTRUCCIONES	MATERIAL	DURACION
6.1 Revisión de tarea para casa “mapa”.	Revisión del trabajo escrito.	Repaso de la lección anterior y debate sobre su importancia	Hoja tamaño carta	15 min.
6.2 Reflexionar y pensar lo que posiblemente sucederá después de poner en práctica cada alternativa de solución.	Ejemplos de problemas interpersonales	El instructor les pide que busquen y anticipen distintas consecuencias	Viñetas de situaciones.	15 min.
6.3 Usar el proceso de pensar en voz alta (modelado cognitivo) para la comprensión de las consecuencias o pensamiento consecuencial.	“que pasaría después si...”	El juego consiste en pensar diferentes consecuencias que pueden ocurrir después.	1 juego de “que pasaría después si...” tablero y tarjetas.	20 min.
6.4 Pensar en las múltiples soluciones y consecuencias	“fiesta en el parque”	El problema interpersonal se plantea entre una niña y su madre con una dimensión añadida de rivalidad con su hermano. El instructor preguntará ¿qué pasaría si...? A cada una de las soluciones propuestas por los niños.	1 lámina de “fiesta en el parque” 1 dado 3 fichas de distinto color	15 min.

6.5 Recapitulación	Resumen de la sesión por parte del grupo. Feedback y refuerzo	Se pregunta a los niños qué temas se abordaron durante la sesión.	1 juego de dibujos del oso Arturo.	15 min.
6.6 Tarea para casa “Bolita mágica”	Predecir las consecuencias de las soluciones escritas en su diario	<p>En los problemas que están escritos en el diario de los niños, les pedimos pensar en las posibles consecuencias de cada una de las cosas que pueden hacer para solucionar el conflicto.</p> <p>Preguntar a otros niños y adultos qué consecuencias positivas y negativas prevén ellos para distintas alternativas de solución.</p>	Diario de los niños	5 min.

CARTA DESCRIPTIVA LECCIÓN 7 **Evaluar la solución**

TEMA: Evaluar las soluciones basándose en sus consecuencias

OBJETIVO GENERAL: Aprender cuatro criterios de evaluación para juzgar si hacer algo es buena idea o no.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO O INSTRUCCIONES	MATERIAL	DURACION
7.1 Revisión de tarea para casa “Bolita mágica”	Revisión de la tarea	Describir experiencias pasadas para ayudarlo a predecir múltiples consecuencias	Diario de los niños	10 min.
7.2 Los niños comprenderán qué es evaluar una solución Los niños agruparán correctamente un grupo de dibujos de escenas seguras y otro grupo de escenas inseguras.	Práctica: “Es ésta una idea segura”	Se mostrarán dibujos de gente actuando con seguridad y otros con gente no actuando con seguridad, se pedirá clasificarlos de acuerdo al criterio de seguridad.	Señales “seguridad” y “no seguridad”. 4 tarjetas de situaciones	15 min.
7.3 Los niños explicarán por qué juzgan que cada una de las cuatro escenas son justas o no justas.	Práctica: ¿Está bien-no está bien?	Presentar los dibujos para que los niños las juzguen, pidiendo que los clasifique de acuerdo al criterio de justicia.	Señales “justo” e “injusto”. Dibujos de situaciones	15 min
7.4 los niños considerarán los sentimientos como un criterio más para evaluar sus conductas.	Práctica: “sentimientos agradables”	El instructor mostrará los dibujos del oso Arturo en varios estados emocionales y pedirá a los niños que los clasifiquen en dos grupos, para los sentimientos que les gustaría tener, otro para los sentimientos que no les gustaría tener.	Señales de “buenos sentimientos” y “no buenos sentimientos”, 9 Dibujos de emociones del oso Arturo.	15 min.

7.5 las soluciones de problemas se evaluarán en base al concepto de eficiencia	Práctica: “Piensa antes y decide bien” Dar retroalimentación y reforzamiento.	Colocar la tarjeta del dibujo de la solución debajo de los signos funciona o no funciona.	signos “funciona” “no funciona”	15 min.
7.6 Recapitulación	Resumen	Se preguntará a cada niño lo revisado en la sesión	Dibujos del oso Arturo	10 min.
7.7 Tarea para casa: Cómico	Dibujar un Cómico	Dibujar viñetas de los pasos que daría para encontrar una solución a un conflicto, además para poner en práctica y probar la solución a un conflicto con otro niño o niña.	Una hoja blanca	5 min.

CARTA DESCRIPTIVA LECCIÓN 8 **Elegir y probar la solución para resolver un problema interpersonal**

TEMA: Toma de decisiones de forma autónoma y su puesta en práctica.

OBJETIVO GENERAL: Que el niño(a) elija de forma autónoma la solución más adecuada entre todas las alternativas posibles de solución.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO O INSTRUCCIONES	MATERIAL	DURACION
8.1 Revisión de tarea para casa "Cómic"	Revisión del "Cómic"	Hacer un breve resumen de las habilidades aprendidas	Dibujos hechos por los niños	15 min.
8.2 Exposición oral sobre qué es elegir una solución	Instrucción verbal	Hacer una evaluación de cada alternativa de solución y analizar "pros" y "contras". Elegir de forma independiente y autónoma la mejor solución.	Tarjetas de situaciones	15 min.
8.3 Modelamiento a través del "juego de roles" Elegir una solución adecuada, Ponerla en práctica y probar la solución elegida evaluando los resultados obtenidos	"Role-playing" Decide bien. Dar retroalimentación y reforzamiento.	Representarán por equipos situaciones problemáticas	Títeres	30 min.
8.4 Evaluación final	Aplicar el post-test	Se aplicará la Escala YSR para problemas de los niños y las niñas.	Escala YSR (Anexo 2)	20 min.
8.5 Despedida y entrega de un reconocimiento por su participación	Cierre del taller	Los niños comentarán qué les gustó más del taller.	Diplomas y obsequios.	15 min.

ANEXO 2

Versión ajustada de la escala YSR para problemas de los niños y las niñas

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: _____

A continuación hay una lista de frases que describen a los(as) niños(as). **Considerando los últimos seis meses hasta hoy:** tacha 0= si la frase **nunca** te describe; tacha el número 1 si sólo te describe **algunas veces**; tacha el número 2 si la frase te describe **la mayoría de las veces**; tacha el número 3 si la frase te describe **siempre**. Por favor escribe con letra clara cuando se necesite. **Asegúrate de contestar todas las preguntas.**

0= Nunca 1= Algunas veces 2= La mayoría de las veces 3= Siempre

1	Actúo como si fuera más chiquito de la edad que tengo	0	1	2	3
2	Discuto mucho	0	1	2	3
3	Dejo sin terminar lo que empiezo	0	1	2	3
4	Disfruto pocas cosas	0	1	2	3
5	Tengo problemas para concentrarme o poner atención	0	1	2	3
6	Me es difícil sacar de mi mente ciertos pensamientos. Escribe cuales:	0	1	2	3
7	Soy inquieto(a)	0	1	2	3
8	Me siento solo(a)	0	1	2	3
9	Me siento confundido(a) o como si estuviera en las nubes	0	1	2	3
10	Lloro mucho	0	1	2	3
11	Soy malo(a) con los demás	0	1	2	3
12	Sueño despierto(a)	0	1	2	3
13	A propósito me hago daño a mí mismo(a) o he intentado suicidarme	0	1	2	3
14	Trato de llamar la atención	0	1	2	3
16	Destruyo las cosas de otras personas	0	1	2	3

17	Desobedezco a mis padres	0	1	2	3
18	Desobedezco en la escuela	0	1	2	3
19	Me llevo mal con otros(as) niños(as)	0	1	2	3
20	Me siento culpable después de portarme mal	0	1	2	3
21	Soy celoso(a)	0	1	2	3
22	Rompo las reglas de la casa, de la escuela o de cualquier lugar	0	1	2	3
23	Tengo miedo de ciertas situaciones, animales o lugares (no incluyas la escuela). A cuales:	0	1	2	3
24	Tengo miedo de ir a la escuela	0	1	2	3
25	Tengo miedo de pensar o hacer algo malo	0	1	2	3
26	Siento que tengo que ser perfecto(a)	0	1	2	3
27	Siento que nadie me quiere	0	1	2	3
28	Siento que los demás me quieren hacer daño	0	1	2	3
29	Me siento inferior o creo que no valgo nada	0	1	2	3
30	Me lastimo accidentalmente	0	1	2	3
31	Peleo mucho	0	1	2	3
32	Los demás se burlan de mí	0	1	2	3
33	Me junto con niños que se meten en problemas	0	1	2	3
34	Oigo sonidos o voces que otros creen que no existen. ¿Qué dicen?	0	1	2	3
35	Actúo sin pensar	0	1	2	3
36	Prefiero estar solo(a) que con otras personas	0	1	2	3
37	Digo mentiras o engaño a los demás	0	1	2	3
38	Me muerdo las uñas	0	1	2	3
39	Soy nervioso(a)	0	1	2	3
40	Algunas partes de mi cuerpo se mueven aunque no quiera	0	1	2	3

	cuando estoy nervioso(a). Cuales:				
41	Tengo pesadillas	0	1	2	3
42	No les caigo bien a otros(as) niños(as)	0	1	2	3
43	Soy ansioso(a) o miedoso(a)	0	1	2	3
44	Me mareo	0	1	2	3
45	Me siento culpable	0	1	2	3
46	Me siento cansado(a) sin motivo	0	1	2	3
47	Haz tenido alguno de los siguientes problemas:	0	1	2	3
	a) Dolor o molestia (no dolor de cabeza o estómago)				
	b) Dolor de cabeza	0	1	2	3
	c) Nausea, ganas de vomitar	0	1	2	3
	d) Dolor de estómago	0	1	2	3
	e) Vómito	0	1	2	3
	f) Otros. Describe cuales:	0	1	2	3
48	Le pego a la gente	0	1	2	3
49	Me arañó la piel u otras partes del cuerpo. Escribe cuales:	0	1	2	3
50	Trabajo poco en la escuela	0	1	2	3
51	Prefiero estar con niños(as) más grandes que yo	0	1	2	3
52	Me disgusta hablar	0	1	2	3
53	Repito ciertas conductas una y otra vez. Describe cuales.	0	1	2	3
54	Grito mucho	0	1	2	3
55	Molesto o les pego a los animales	0	1	2	3
56	Me callo todo, soy reservado(a)	0	1	2	3
57	Veó cosas que otros creen que no existen.	0	1	2	3

	Describe cuales:				
58	Me avergüenzo con facilidad	0	1	2	3
59	Inicio incendios	0	1	2	3
60	Soy tímido	0	1	2	3
61	Duermo menos que la mayoría de los niños(as)	0	1	2	3
62	Me distraigo fácilmente, no pongo atención	0	1	2	3
63	Tartamudeo, me trabo o me equivoco para hablar	0	1	2	3
64	He robado algunas cosas en mi casa	0	1	2	3
65	He robado algunas cosas fuera de mi casa	0	1	2	3
66	Guardo cosas que no necesito. Describe cuales:	0	1	2	3
67	Tengo comportamientos que otras personas piensan que son raros. Describe cuales:	0	1	2	3
68	Tengo ideas que otras personas piensan que son raras. Describe cuales:	0	1	2	3
69	Soy terco	0	1	2	3
70	Mi estado de ánimo o sentimientos cambian de repente	0	1	2	3
71	Me gusta estar con otras personas	0	1	2	3
72	Soy desconfiado(a)	0	1	2	3
73	Digo groserías	0	1	2	3
74	He pensado en suicidarme	0	1	2	3
75	Me burlo de los demás	0	1	2	3
76	Me enojo con facilidad	0	1	2	3
77	Amenazo con lastimar a otros	0	1	2	3
78	Tengo problemas para dormir. Cuales:	0	1	2	3

79	Falto a la escuela	0	1	2	3
80	Tengo poca energía	0	1	2	3
81	Me siento infeliz, triste o deprimido(a)	0	1	2	3
82	Exagero en todo para que me pongan atención	0	1	2	3
83	Evito relacionarme con los demás	0	1	2	3
93	Me preocupo de cualquier cosa	0	1	2	3
94	Me gustan los juego agresivos (retozar, rasguñarse las manos, asfixiar)	0	1	2	3
95	Juego en clase o en casa cuando no debo	0	1	2	3

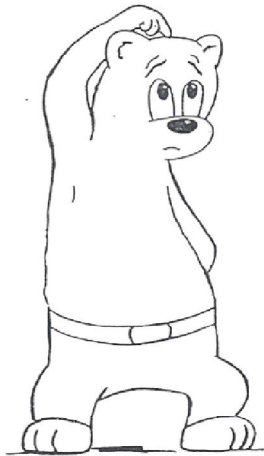
Por favor verifica haber contestado a todas las preguntas. Gracias.

ANEXO 3

Lección 1

Imágenes del Oso Arturo

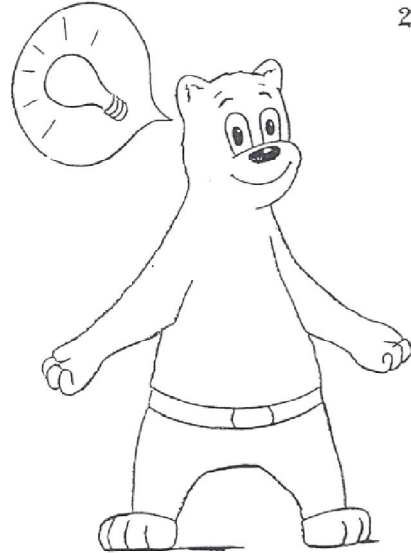
El Oso Arturo



¿Cuál es mi problema?

1

El Oso Arturo (Cont.)



¿Cómo puedo hacerlo?

2

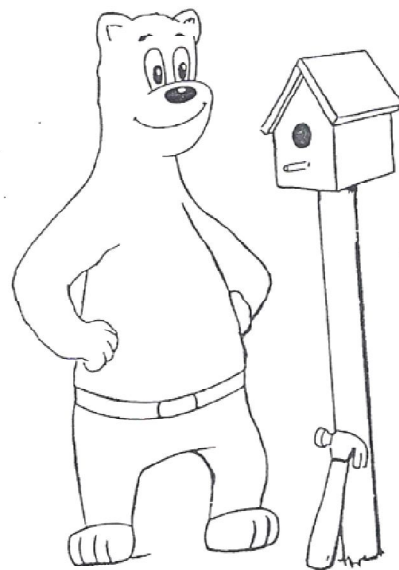
El Oso Arturo (Cont.)



¿Estoy utilizando mi plan?

3

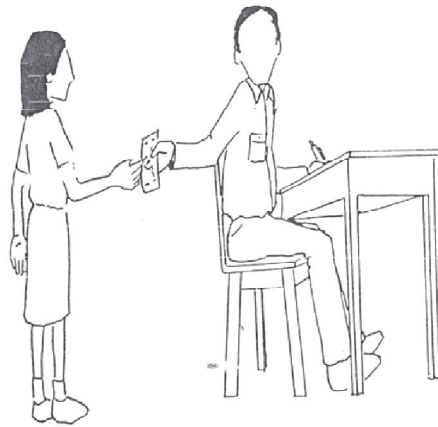
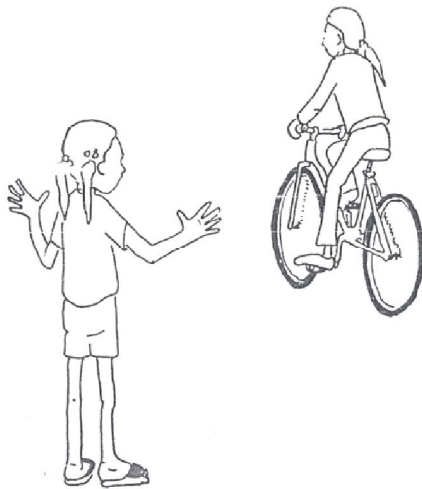
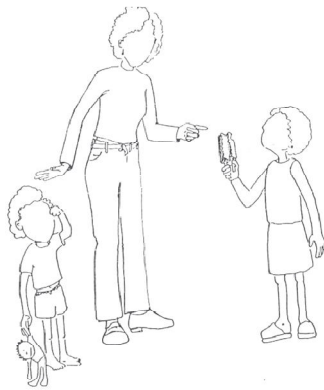
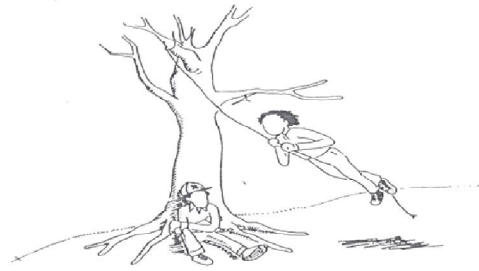
El Oso Arturo



¿Cómo lo hice?

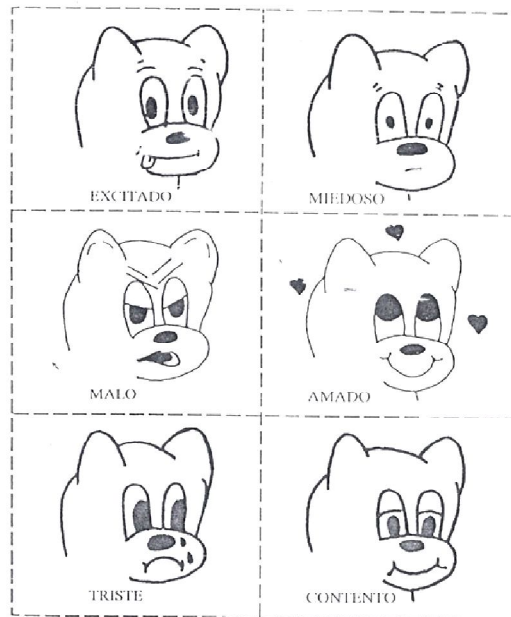
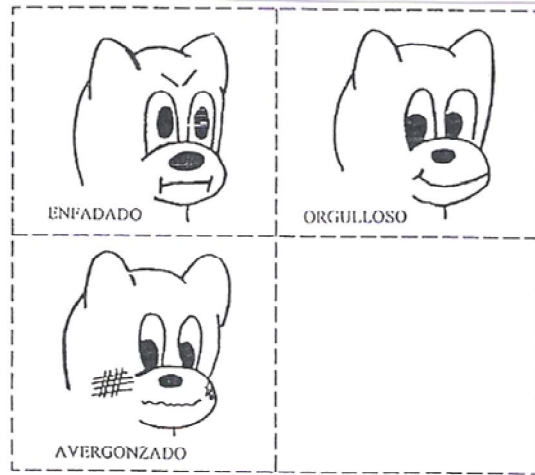
4

Imágenes de situaciones interpersonales



Lección 2

Comprendiendo nuestras emociones

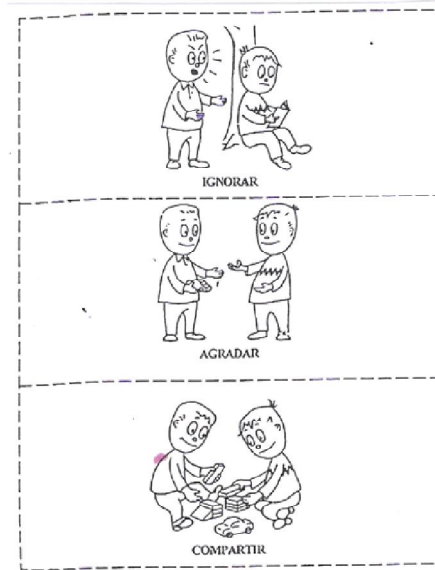
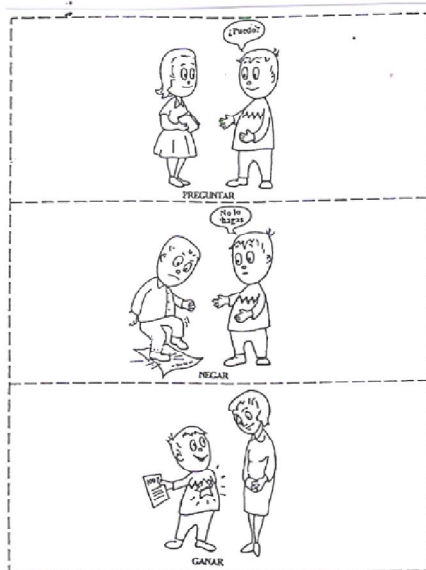


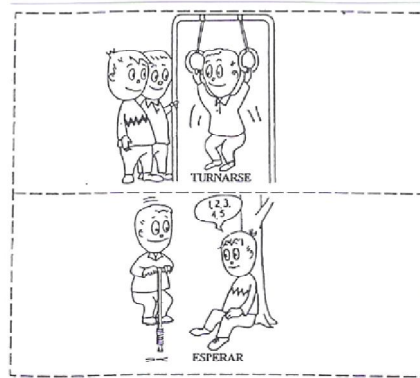
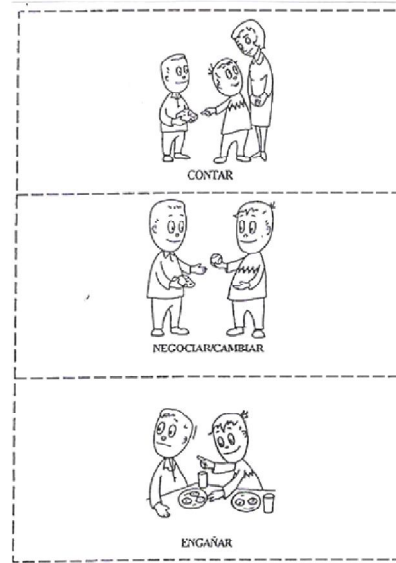
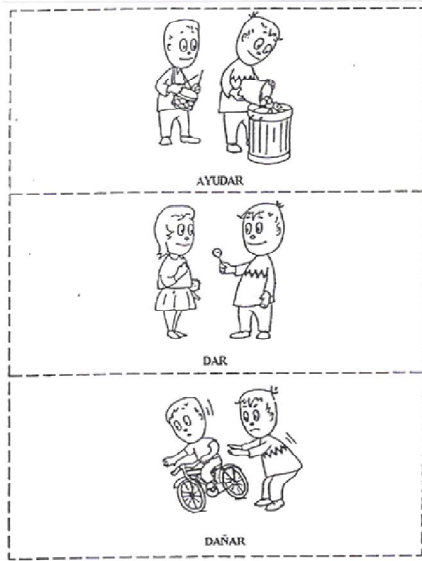
Lección 4

Ayudando a las mascotas



Tarjetas sociales clave





Cuidado con los objetos punzantes

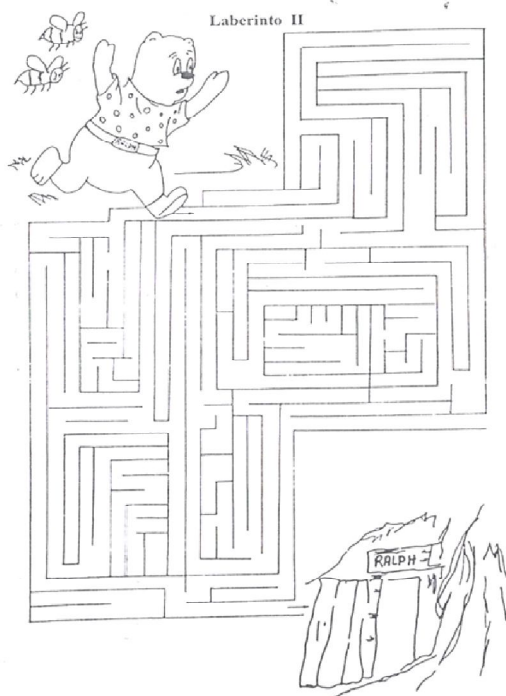
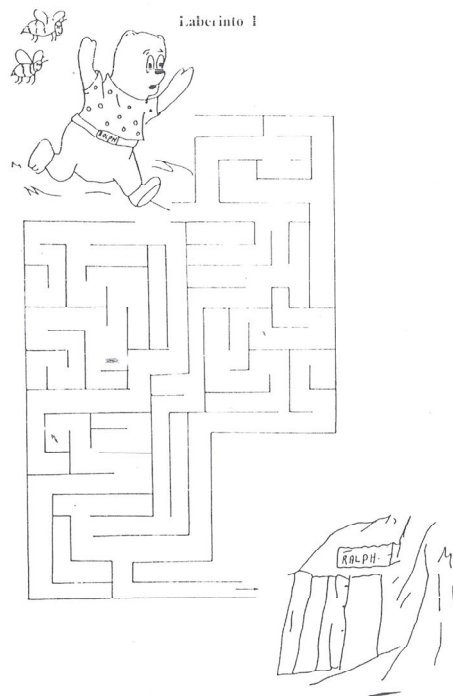


Lección 5

Rompecabezas del Oso Arturo



Laberintos



Lección 6

Fiesta en el parque

Merienda en el Parque

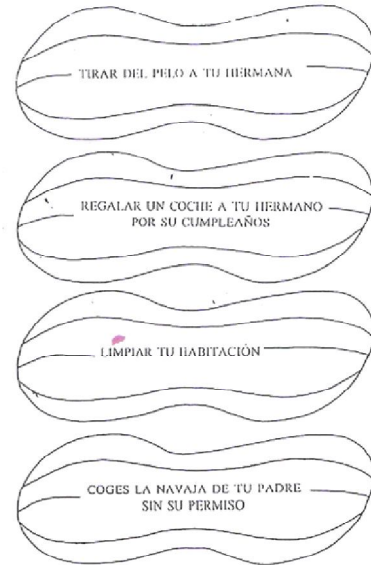
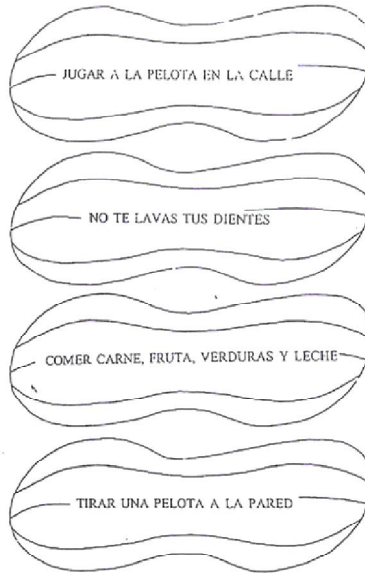


“Qué pasaría después si...”

Plantilla para el Juego “Qué pasaría después:”

Código para colorear los círculos:

- G - Verde
- O - Naranja
- B - Azul
- Y - Amarillo
- R - Rojo



EMPUJAR POR LAS ACERAS

NO LAVAS AL PERRO

ELEGIR UN TOMATE MADURO

ÁCERCAR UN GLOBO A UNA LLAMA

NO DAS CUERDA AL RELOJ

COMPRAR UN PAQUETE NUEVO Y ESTÁ ROTO

NO ENCIENDES EL HORNO CUANDO METES LAS GALLETAS

METES UNA CARTA EN EL BUZÓN

OLVIDAR TUS BOCADILLOS

PLANTAR UN BULBO DE TULIPÁN

NO OYE LAS INSTRUCCIONES DEL PROFESOR

INVITAS A ALGUIEN A TU CASA

Se pudrirá rápido

Alguien podría caer

TE BALANCEAS SOBRE DOS PATAS DE UNA SILLA

Devuelvilo

Explotará

Pide dinero prestado para poder comprar uno

Las galletas no se cocinarán

No sabrás lo que tienes que hacer

Si lo cuidas crecerá

Ella chillará

Parar y quitarse cuando los coches pasan

Podría no ir

Jugará contigo

Puedes tener caries

Podrías caerte

Tu madre se pondrá contenta

Estarás sano

Se la mostrará a tus amigos

Botará en la pared y volverá

Podría coger pulgas

Se parará

El cartero se la llevará

Lección 8

Tarjetas de situaciones

Espera a que papá termine de hablar con el vecino en lugar de interrumpirlo.	Tonsar el pelo a un estudiante porque va a hablar en público.
Decir: "La abuela hace mejores dulces que tú".	Ayudar a lavar los platos.
Gritar a la maestra para conseguir su atención.	Decir: "Esto es justamente lo que yo he querido siempre".
Comprar flores a tu madre porque la quieres.	Chismorrear acerca de tu hermano.
Decir: "Tú siempre dejas a María hacer todas las cosas divertidas".	

Invita al nuevo alumno de la escuela a tu fiesta de cumpleaños.	Pon un serpiente en la cara de alguien.
Di: "Yo tengo tres galletas. Tú puedes coger una".	Besa a tu abuela.
Roba dinero del cajón de tu hermano.	Di: "Ordenaré mi habitación antes de que nos vayamos al cine".
Cuida a tu hermana pequeña para que mamá pueda ir a la tienda.	Ignora a la maestra cuando te pide que te vuelvas.
Di: "Tienes una nariz como un B-52".	Encuentra al alumno que perdió el dinero que tu encontraste.
Miente sobre cómo se rasgaron tus pantalones.	Di: "Eres un enano. Vete a casa y deja de seguirme".