



144
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
IZTACALA

COMPETENCIA SOCIAL Y HABILIDADES SOCIALES EN EL
AMBITO ESCOLAR

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

MARISELA SOCORRO RODRÍGUEZ MÉNDEZ

DICTAMINADOR ASESOR:

MTRA. MA. ROSARIO ESPINOSA SALCIDO
MTRA. MA. LUISA CEPEDA ISLAS
LIC. CARMEN SUSANA GONZÁLEZ MONTOYA

288146

MEXICO, D.F.

Octubre del 2001





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

Lo que somos es el resultado de las experiencias y el efecto de las personas que han formado parte de nuestra vida. Por eso creo que soy una persona con mucha suerte, ya que he contado con gente muy valiosa que ha dejado parte de sí misma en mí.

Gracias a mis padres por su fuerza y entereza en la vida, para darnos el ejemplo y lograr hacernos personas de bien, gracias por su cariño y apoyo incondicional.

Gracias a mis hermanos por su cariño y confianza.

Gracias a Adriana, Luisa, Rosario y Susana por darme un tesoro tan difícil de encontrar: la Amistad.

Gracias a todos los niños con los que he trabajado porque fueron la inspiración de este trabajo.

Un agradecimiento muy especial a las dos personas que hacen que mi vida se enriquezca día con día y sea capaz de vivirla plenamente.

A mi hija María Fernanda, el mayor de mis orgullos. Por ser una persona llena de valores y cualidades que la hacen ser una mejor persona cada día, gracias por tu amor, tu ternura, tu paciencia y apoyo.

A ti Jorge, mi compañero incondicional. Gracias por tu amor, por tu apoyo, por impulsarme, por tu confianza. Gracias por estar siempre conmigo y enseñarme a vivir.

RESUMEN

El tema sobre Competencia Social y Habilidades Sociales ha sido recurrentemente estudiado, sin embargo, no se ha llegado a una definición o conclusión definitiva.

En éste estudio se analizan diferentes aproximaciones para estudiar el desarrollo social del niño (teoría evolutiva, conductista, psicoanalítica, de sistemas, del rol social). Sin olvidar el papel que juegan los profesores, la familia y el sistema escolar. Todo esto para enfatizar la gran importancia que tiene el desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito escolar con la coparticipación de todos y cada uno de los elementos que en él tienen influencia. Para lograr un nivel de competencia social que permita al niño integrarse adecuadamente a cualquier ambiente explotando y desarrollando sus capacidades y habilidades específicas.

Se proponen áreas y actividades sencillas, objetivas y concretas para que el profesor y el psicólogo desarrollen un plan general de intervención en ésta área de trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	
DESARROLLO DEL NIÑO: TEORÍAS E INSTANCIAS SOCIALIZADORAS	7
1.1. TEORÍAS:	7
1.1.1. <i>Teorías Evolutivas o del desarrollo social.</i>	8
1.1.2. <i>Teoría del Psicoanálisis.</i>	11
1.1.3. <i>Teoría Conductista.</i>	12
1.1.4. <i>Teoría General de Sistemas.</i>	13
1.1.5. <i>Teoría del Rol Social.</i>	15
1.2. LA SOCIALIZACIÓN.	19
1.2.1. <i>La Familia.</i>	21
1.2.2. <i>La Escuela.</i>	26
CAPITULO II	
LA FUNCIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR Y LA COMPETENCIA SOCIAL	29
2.1. SISTEMA ESCOLAR:	29
2.1.1. <i>Escuelas públicas y privadas.</i>	31
2.2. EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL PROCESO EDUCATIVO.	38
CAPITULO III	
HABILIDADES SOCIALES Y COMPETENCIA SOCIAL	49
3.1. HABILIDADES SOCIALES.	49
3.2. COMPETENCIA SOCIAL.	54
3.2.1. <i>Las relaciones amistosas y sus beneficios en la niñez.</i>	56
3.2.2. <i>Consecuencias de la carencia de Habilidades Sociales y Competencia Social.</i>	59
3.3. LOS TIEMPOS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR.	61
3.4. POSIBLES ACTITUDES DEL NIÑO EN EL ÁMBITO ESCOLAR.	65
CAPITULO IV	
PAPEL DEL PSICÓLOGO DENTRO DEL SISTEMA ESCOLAR	69
4.1. ANÁLISIS CURRICULAR SOBRE LA PRESENCIA Y FUNCIONES DEL PSICÓLOGO EN LAS ESCUELAS.	69
4.1.1. <i>Problemas a los que se enfrenta el psicólogo para realizar sus funciones en la escuela.</i>	71
4.2.1. <i>Para el Personal Docente.</i>	78
4.2.2. <i>Para los Padres de Familia.</i>	82
4.3. ACTIVIDADES ESTRUCTURADAS Y/O CAMBIOS EN LAS YA ESTABLECIDAS PARA FAVORECER LA COMPETENCIA SOCIAL EN LOS NIÑOS.	86
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	95
BIBLIOGRAFÍA	102

INTRODUCCIÓN

El hombre es un ser social, biológicamente no es posible un hombre fuera de la sociedad. No podemos minimizar la importancia que el aprendizaje de costumbres, de modos de comportarse, de relacionarse y de comunicarse, tiene para todo ser humano desde los primeros meses de su vida . Todo ello forma un conjunto de pautas y patrones de conducta social, sin los cuales los seres humanos se podrían ver reducidos a una condición diferente a la que actualmente entendemos por humana.

A través de la historia de la psicología se ha observado un constante interés por la forma y las variables que toman parte en el desarrollo biopsicosocial de los individuos. Partiendo de la premisa de que el individuo es un ente social y que no es posible aislarlo o sacarlo del medio donde crece y se desenvuelve, debemos dar por hecho que es de suma importancia el análisis de los diferentes ámbitos en que se relaciona y la forma en que lo lleva a cabo.

Conforme se ha ido ampliando la idea del proceso de desarrollo del individuo, se han dado diferentes explicaciones al fenómeno de la conducta humana, dependiendo de la aproximación teórica que lo haga, algunos ejemplos son: la teoría psicoanalítica que considera a la "personalidad humana" como el producto causal de una mezcla de genes y una sucesión accidental de acontecimientos desde la primera infancia hasta la madurez (Cueli y Reidl, 1973).

El psicoanálisis, subraya la importancia y la complejidad de la infancia y, más aún, demuestra lo esencial del inconsciente en la génesis de las relaciones de objeto que unen a cada ser con el otro.

La teoría conductista, considera la conducta de la persona como el resultado de estímulos, respuesta y reforzadores que él mismo y el medio ambiente le proporcionan. El Conductismo defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos. El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en los escritos sobre el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio (o ambiente).

Desde 1950, los psicólogos conductistas han producido una gran cantidad de investigaciones básicas dirigidas a comprender cómo se crean y se mantienen las diferentes formas de comportamiento.

Estos estudios se han centrado en el papel de:

(1) las interacciones que preceden al comportamiento, tales como el ciclo de la atención o los procesos perceptuales;

(2) los cambios en el comportamiento mismo, tales como la adquisición de habilidades;

(3) las interacciones que siguen al comportamiento, como los efectos de los incentivos o las recompensas y los castigos; y

(4) las condiciones que prevalecen sobre la conducta, tales como el estrés prolongado o las carencias intensas y persistentes.

Desde el punto de vista de la teoría del rol social (Elkin, F. 1992), el término desarrollo aplicado a la evolución del niño, significa el crecimiento de las posibilidades personales de actuar sobre el ambiente, progreso en los intercambios de información, de conocimiento y florecimiento de la persona del niño; que se diferencia respecto del mundo que lo rodea al mismo tiempo que se integra a este.

La "Teoría General de Sistemas" de Ludwing von Bertalanffy (1976), surge ante la inquietud del autor de brindar un nuevo modelo conceptual para explicar los fenómenos biológicos, del comportamiento y sociales.

Si partimos de que el individuo interactúa en tres ámbitos principales que son: la familia, la escuela y la comunidad; desde el punto de vista de la teoría de sistemas, diríamos que estos tres sistemas no pueden permanecer aislados o desligados, necesariamente existirán relaciones funcionales entre ellos y sus subsistemas.

Dentro del proceso de desarrollo del individuo, la familia juega el papel de mediador entre las variables individuales y sociales, ya que ella es la que le enseña a manejar y controlar sus características personales, las cuales deben adaptarse a los modos y costumbres de la sociedad en que vive.

Estas funciones de la familia han ido transformándose a través de la historia. Inicialmente la familia era la única fuente de enseñanza de lo que sus miembros necesitaban saber para llegar a ser adultos, el contenido de este aprendizaje era muy simple: la supervivencia.

Conforme se ha ido desarrollando la sociedad, la familia no puede ya abarcar toda la enseñanza de sus integrantes, por lo tanto, se han creado especialistas dentro de instituciones para que se encarguen de impartir parte de este proceso de enseñanza (Satir, 1972). La familia recibe así la experiencia de instrucción por parte de instituciones como la Escuela, la Iglesia, etc.

La familia como agente socializador, transmite necesariamente sólo segmentos de cultura más amplia al niño, los que dependen principalmente de sus posiciones sociales en la comunidad. La familia como unidad posee muchas de dichas posiciones, cada una de las cuales se encuentra acompañada de un contenido cultural y una identificación especiales (Elkin, 1992).

Podemos decir, que lo que caracteriza el contexto familiar es el hecho de que constituye una estructura relacional, es decir, un conjunto organizado de personas que desempeñan roles a la vez diferentes y complementarios, y si bien, por un lado, el desarrollo del niño esta predestinado en parte por su herencia genética, sobre todo es función de la estructura familiar, que es lo que le impartirá sentimientos de seguridad y autonomía, y le facilitará acciones y comunicaciones con el ambiente antes de ponerlo en presencia de la realidad social constituida por la Escuela.

Como la Familia, la Escuela es una institución reconocida que representa la autoridad adulta de la sociedad. A diferencia de la familia, la escuela está formalizada mediante reglas establecidas, y dado que el niño pasa por un grupo diferente cada año, generalmente no le es posible establecer lazos interpersonales perdurables con los maestros ni con los compañeros.

Como es bien sabido, la función de la escuela es la de transmitir ciertos conocimientos y capacidades de la cultura. Existen otras funciones implícitas como la de proveer otros modelos de conducta y fuentes de conocimiento, así como ayudar al niño a ganar independencia emocional respecto a su familia, mediante un desarrollo gradual.

La escuela sirve también como un agente "clasificador y filtrante". Por un lado, refuerza el status existente en el niño, y por otro, estimula la movilidad ascendente. Sin olvidar que la organización de las interacciones y los medios de comunicación dependerán de la dimensión del grupo, la cual estará en función de la naturaleza de las actividades desarrolladas por el conjunto de los integrantes.

Partiendo de la premisa de que las relaciones sociales son cruciales en la vida diaria del individuo, se ha desarrollado un gran interés por investigar aquellas que se requieren para sostener relaciones sociales exitosas.

El interés en el estudio de la competencia social surge en el campo de la psicología clínica en la década de los sesenta y principios de los setenta, cuando se enfatiza el papel del funcionamiento social en desórdenes psiquiátricos tales como la esquizofrenia y el alcoholismo (Hersen, Turner, Edelstein y Pinkston, 1975).

La mayoría de estudios sobre competencia social se han llevado a cabo con adultos, sin embargo, es de suma importancia recordar que la adaptación del niño con su medio juega un papel central en su desarrollo tanto en las primeras etapas de su vida como para su futura vida adulta. Ya que las diversas facetas de éstos trastornos pueden afectar a corto, mediano y largo plazo.

La competencia social no sólo se relaciona con trastornos psicológicos en los niños sino con una diversidad de problemas característicos de niños normales. El niño convive con otras personas en el ambiente escolar y en el familiar, por esta razón los estudios sobre competencia social con niños se realizan por lo general en estos dos escenarios sociales.

Shure y Spivack (1979), resaltan la importancia del ambiente familiar en el desarrollo de la competencia social del niño. Señalan también el papel tan importante que juegan el tipo de relación que existe entre los padres, entre la madre y el hijo y entre el niño y sus hermanos, y de qué manera el desarrollo de la competencia social en el niño se ve afectada cuando estas relaciones familiares se caracterizan por ser estresantes y problemáticas.

El término "competencia social" por lo general hace referencia al éxito que tiene una persona en su relación con los demás. Un individuo necesita contar con ciertos repertorios conductuales prosociales para que pueda tener relaciones interpersonales exitosas; a estos repertorios comúnmente se les denomina "habilidades sociales" o "competencia social" (Conger y Farrel, 1981; Goldstein, 1981a, 1981b; Roth, 1986).

Según White (1979), el término "competencia" se ha utilizado ampliamente y hace referencia a un complejo de características que generalmente se asocian con el ajuste saludable y con la habilidad para enfrentar los retos ambientales.

La competencia social hace referencia al ajuste del niño a un grupo social; para que esto ocurra, se requiere que cuente con cierto tipo de habilidades sociales que le permitirán enfrentar competentemente diferentes situaciones sociales (Roth, 1986).

El término competencia social es un concepto general que engloba los términos de "habilidades sociales" y "conducta prosocial":

Si se pretende que un niño sea competente socialmente, se le debe entrenar en aquellas habilidades sociales específicas que demande su contexto social específico. Si su comportamiento se caracteriza por ser prosocial, esto permitirá también el ajuste social del niño al grupo social (Eisenberg y cols.1996).

Como ya se mencionó el niño se desarrolla y convive en tres ambientes principales que son la familia, la escuela y su comunidad. Con respecto al ambiente familiar, la forma en que se dan las relaciones familiares es decisiva para la adquisición y desarrollo de la competencia social en los niños.

Por otro lado, el niño pasa gran parte del día en la escuela, y es en este escenario en donde despliega y aprende nuevos comportamientos que son importantes en el desarrollo de su competencia social. Esta se determina básicamente a través de los reportes de otras personas sobre diferentes aspectos de las relaciones sociales del niño. Estas personas son generalmente los maestros, los compañeros de clase y los padres.

Es importante considerar que la competencia social del niño ocurre en contextos, situaciones y tareas muy específicas, y esto implica que un niño puede ser competente en un contexto social pero incompetente en otro. Es así, que se hace necesario analizar más sobre las habilidades sociales específicas necesarias para relacionarse exitosamente en contextos, tareas y situaciones bien delimitadas.

Esta delimitación de situaciones, contextos y tareas comienza desde tomar en cuenta que debemos partir del estudio de la población mexicana, del sistema escolar y educativo mexicanos, y por ende de la concepción que dentro de las escuelas se tiene del psicólogo y del papel que éste ha jugado y debe jugar dentro del ámbito escolar. En este trabajo se realiza el siguiente análisis teórico:

Cap. I. Desarrollo del niño: Teorías e instancias socializadoras.

Cap. II. La función del sistema escolar y la competencia social.

Cap. III. Habilidades Sociales y Competencia Social.

Cap. IV. Papel del Psicólogo dentro del sistema escolar.

Cap. V. Conclusiones y Discusión.

Se hace un análisis de la presencia y funciones del psicólogo en las escuelas. Los problemas a los que se enfrenta para realizar sus funciones y las posibilidades y estrategias de acción para favorecer el nivel de competencia social y el desarrollo de habilidades sociales de los niños.

En la práctica profesional se ha observado que, por un lado, los niños generalmente no cuentan con las habilidades sociales necesarias para lograr una integración social exitosa y llevar una competencia social adecuada, y por otro, a que la escuela se conceptualiza como la institución que se encarga de transmitir ciertos conocimientos de la cultura, cumpliendo con funciones implícitas como la de proveer modelos de conducta, de acción, de lenguaje, de socialización y de aquellas funciones que lo pongan en contacto con el mundo exterior y, en muchas ocasiones se pierde de vista que en cada tarea, en cada acción, en cada contexto, el niño estará poniendo en juego sus capacidades no solo intelectuales y biológicas, sino sus habilidades psicosociales en una competencia social continua.

A través de las actividades escolares, se pretende que el niño aprenda puntualidad, organización, a poner atención, a respetar reglas, valores de lealtad y solidaridad hacia sus compañeros y hacia su escuela, valores patrióticos, valores de logro escolar y de éxito. Todo esto con el fin de favorecer interacciones sociales exitosas en los niños incrementando a su vez la adquisición y desarrollo de su nivel de competencia social.

El presente trabajo, pretende analizar el desarrollo de habilidades sociales y la competencia social en el ámbito escolar, proponiendo que cuando una escuela redefine su cultura, construyendo una visión con un compromiso que se extienda a la comunidad escolar entera y que se base en los factores críticos de competencia, tendrá la fuerza para ser un "escudo protector" para todos los alumnos y una guía para la mejor adaptación e integración a la familia y a la sociedad.

CAPITULO I

DESARROLLO DEL NIÑO: TEORÍAS E INSTANCIAS SOCIALIZADORAS

1.1. Teorías:

A finales de los años veinte, el Psicólogo Jean Piaget con sus estudios científicos sobre el pensamiento infantil inició una nueva disciplina intelectual que abarcaba todos los ámbitos del razonamiento: el lógico, el cuantitativo, el espacial y el causal. Piaget consideraba que el pensamiento de los niños se desarrolla desde la infancia a la adolescencia pasando por una serie de estadios sucesivos. En cada estadio, los niños adquieren estructuras lógicas cada vez más sofisticadas y abstractas; dichas estructuras guían su razonamiento en todos sus ámbitos (Inhelder y Piaget, 1985).

La teoría del Psicoanálisis de Sigmund Freud, parte del concepto de que una personalidad sana requiere satisfacer sus necesidades instintivas, a lo que se opone el principio de realidad y la conciencia moral, representados, desde una perspectiva estructural, por las tres instancias de la personalidad: el ello, el yo y el superyó.

Por su parte, la teoría conductista, considera la conducta de la persona como el resultado de los estímulos, respuesta y reforzadores que él mismo y el medio ambiente le proporcionan.

La teoría general de sistemas, define al sistema como un conjunto de elementos en interacción. Tales elementos se relacionan entre sí y sus atributos, siendo estos atributos las características que permiten identificarlos. Un sistema no tiene existencia en sus partes por separado, sino únicamente en su totalidad o sea, en el conjunto de sus relaciones. Los elementos de un sistema, pueden ser de diversa índole: seres humanos, componentes de un tejido, elementos de un circuito de información, etc.

La teoría del rol social parte de la premisa de que las relaciones de los individuos en la sociedad no suelen producirse de forma aleatoria y poco predecible, esto es lo que los sociólogos llaman rol. Todas las personas tienden a actuar en contextos sociales determinados de acuerdo a las pautas concretas y formas de comportarse propias del rol que desempeñan. El rol social significa determinadas formas de comportarse y de actuar; los individuos deben adaptarse a las características de sus roles. A continuación analizaremos cada una de las teorías antes mencionadas, para tener un panorama más amplio y así entender mejor la importancia del desarrollo de la competencia social en los niños.

1.1.1. Teorías Evolutivas o del desarrollo social.

El proceso de maduración está íntimamente relacionado con el de socialización ya que ninguna enseñanza intensiva puede capacitar a una persona para realizar funciones para las que no está biológicamente preparada. Por lo tanto tiene una importancia básica para las relaciones sociales.

La importancia de la maduración es tratada por Jean Piaget, psicólogo suizo que desde los años veinte había escrito sobre el desarrollo cognitivo del niño. Piaget consideraba sus estudios como epistemología genética (estudio del origen del conocimiento humano) y sus teorías dieron lugar a trabajos más avanzados, más profundos, con más entidad teórica en psicología infantil.

Piaget mantuvo una observación minuciosa, interrogatorios exhaustivos y experimentos con niños, mostrando que hay líneas claras de desarrollo y que desde muy temprano en la vida del niño, los factores sociales se combinan con el desarrollo psicológico para infiltrarse en sus modos de pensar y su percepción del mundo.

Una teoría del desarrollo debe reflejar el intento de relacionar los cambios en el comportamiento con la edad cronológica del sujeto; dicho de otro modo, las distintas características conductuales deben relacionarse con etapas específicas del crecimiento. Identificando las leyes que regulan las transiciones entre las diferentes etapas del desarrollo. Las concepciones teóricas en el estudio del desarrollo cognitivo.

Piaget, resalta el carácter teológico y centrado en los cambios estructurales, cualitativos, se propuso el estudio del conocimiento, no ya desde una perspectiva sincrónica sino diacrónica, evolutiva, tratando de averiguar cómo el conocimiento se incrementa tanto en el nivel de la especie, como en el del individuo.

Características generales de la teoría de Piaget:

- » ***Individualismo***; con este término nos referimos a la primacía que los aspectos intelectuales tienen en su obra, debido a su preocupación epistemológica, y a la importancia especial que les confiere en el desarrollo del sujeto.
- » ***Biologismo***; la inteligencia humana es considerada como la forma superior de la adaptación biológica. El mismo tipo de intercambios adaptativos entre organismo y medio a nivel biológico, se da a nivel psicológico entre el sujeto y los objetos de conocimiento. Este proceso de adaptación es considerado como el equilibrio entre los procesos de asimilación y de acomodación. La asimilación permite al sujeto incorporar los objetos a su estructura cognoscitiva, a sus esquemas previos, en un proceso activo mediante el cual el sujeto transforma la realidad a la que se adapta. La acomodación es el proceso complementario por el cual el sujeto transforma su estructura cognoscitiva, sus esquemas para poder incorporar los objetos de la realidad. Este equilibrio entre asimilación y acomodación varía en los diferentes niveles de desarrollo o estadios siendo cada vez más amplio y potente.
- » ***Interaccionismo***; la concepción piagetana queda alejada tanto de las posiciones empiristas que otorgan la primacía a los factores ambientales, como de las posiciones preformistas o innatas, esto no quiere decir que la herencia no tenga un papel importante en la teoría de Piaget ya que su aportación al desarrollo intelectual es de dos tipos diferentes. En primer lugar, la herencia estructural del sistema cognoscitivo humano que marca el límite de lo que puede hacer el ser humano. En segundo lugar, los factores que consisten en una herencia de funcionamiento que permitirá edificar, mediante construcción progresiva, la inteligencia del sujeto.
- » ***Constructivismo***; el conocimiento es el resultado de una construcción activa por parte del sujeto por la que este integra los objetos en sus esquemas, transformando estos al mismo tiempo, esta concepción constructivista es uno de los aspectos básicos de la psicología cognitiva actual.

Factores del desarrollo:

Un primer factor se debería a los procesos madurativos que constituyen una base totalmente necesaria para el proceso intelectual.

El segundo factor es la experiencia adquirida por el sujeto en sus intercambios con el medio físico, esta experiencia posibilita la consolidación de esquemas ya adquiridos, permite extraer información de los objetos mediante abstracción simple, y por último, permite también extraer información no ya de los objetos, sino de las acciones del sujeto sobre los mismos, este último tipo de experiencia le permite al propio sujeto, mediante la abstracción reflexiva, obtener información de sus acciones.

El tercer factor clásico en la explicación del desarrollo intelectual hace de nuevo referencia a la interacción del sujeto y el medio, en este caso el medio social. Nos referimos a la experiencia social y a su vehículo principal que es el lenguaje, Piaget da un valor secundario a este factor.

Para Piaget estos tres factores son incapaces de explicar por sí solos el desarrollo intelectual; se necesita postular un cuarto factor que los organice y coordine entre sí. Este último factor, el equilibrio o autoregulación tiene, por tanto, un papel central en su teoría y es, además, un rasgo general del desarrollo biológico, caracterizado por la existencia de sistemas autoreguladores.

Piaget, construye sus teorías sobre el supuesto de que desde el nacimiento los seres humanos aprenden activamente, aún sin incentivos exteriores. Su desarrollo cognitivo, durante todo ese aprendizaje, pasa por cuatro etapas bien diferenciadas en función del tipo de operaciones lógicas que se pueden o no realizar.

En la primera etapa, la de la inteligencia sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años aproximadamente), el niño pasa de realizar movimientos reflejos inconexos al comportamiento coordinado, pero aún carece de la formación de ideas o de la capacidad de operar con símbolos.

En la segunda, etapa del pensamiento preoperacional (de los 2 a los 7 años aproximadamente), el niño es capaz ya de formar y manejar símbolos, pero aún fracasa en el intento de operar lógicamente con ellos, como probó Piaget mediante una serie de experimentos.

En la tercera etapa, la de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años aproximadamente), el sujeto comienza a ser capaz de manejar las operaciones lógicas esenciales, pero siempre que los elementos con los que se realicen sean

referentes concretos (no símbolos de segundo orden, entidades abstractas como las algebraicas, carentes de un correlato directo con el objeto).

Por último, en la etapa de las operaciones formales o abstractas (desde los 12 años en adelante, aunque, como Piaget determinó, la escolarización puede adelantar este momento hasta los 10 años incluso), el sujeto se caracteriza por la capacidad de desarrollar hipótesis y deducir nuevos conceptos, manejando representaciones simbólicas abstractas, sin referente real directo, con las que realiza operaciones lógicas correctamente.

Piaget, refiere que el niño, al percibir el mundo o al aprender elementos de la cultura, pasa a través las etapas antes descritas.

En el desarrollo del lenguaje, el habla del niño es "egocéntrica"; habla solamente para expresar su propia naturaleza y es incapaz de considerar el punto de vista de otro. A medida que el niño madura y es capaz de considerar la posición de los otros, adapta su lenguaje a las necesidades o intereses de ellos y su habla se "socializa".

1.1.2. Teoría del Psicoanálisis.

La teoría de Freud se basa en el concepto de que una personalidad sana requiere satisfacer sus necesidades instintivas, a lo que se opone el principio de realidad y la conciencia moral, representados, desde una perspectiva estructural, por las tres instancias de la personalidad: el ello (fuente de impulsos instintivos), el yo (instancia intermedia, que trata de controlar las demandas del ello y el superyó, adaptándolas a la realidad) y el superyó (representación de las reglas sociales incorporadas al sujeto, especie de conciencia moral).

El centro fisiológico de los impulsos instintivos cambia con la edad, y los diferentes centros se denominan etapas ligadas a diferentes funciones y áreas corporales (oral, anal y genital), y corresponde con distintas fases en la relación del niño con los adultos, especialmente con sus padres. El ello de los recién nacidos, por ejemplo, alcanza la máxima satisfacción al mamar, actitud que define la etapa oral. Freud integró así en su teoría las variables biológicas y ambientales.

Según su teoría sobre la sexualidad infantil, la sexualidad adulta es el resultado de un complejo proceso de desarrollo que comienza en la infancia. En este desarrollo es esencial el período edípico, que transcurre, aproximadamente, entre los 4 y 6 años de edad, momento en el que el niño por primera vez es capaz de establecer un vínculo afectivo con su progenitor del sexo opuesto, semejante a

la relación de un adulto con su pareja, con lo que el progenitor del mismo sexo es considerado un rival. La inmadurez psíquica del niño condena al fracaso los deseos infantiles. y malogra su primer paso hacia lo adulto.

Por otro lado, la inmadurez intelectual del niño complica aún más la situación porque le hace temer sus propias fantasías. El grado en el que el niño supere este trauma y en el que estos vínculos, miedos y fantasías persistan de modo inconsciente, será decisivo en su vida posterior, especialmente en sus relaciones afectivas.

Los conflictos que ocurren en las etapas iniciales del desarrollo no son menos significativos como influencia formativa, porque representan los prototipos iniciales de situaciones sociales tan básicas como la dependencia de otros o la relación con la autoridad.

Por eso también será básico en la formación de la personalidad del niño el comportamiento de los padres en estas primeras etapas de su desarrollo. Sin embargo, el hecho de que el niño reaccione no sólo ante la realidad objetiva, sino también ante la distorsión fantástica de la realidad, complica significativamente incluso los esfuerzos educativos mejor intencionados.

El psicoanálisis, subraya la importancia y la complejidad de la infancia y, más aún, demuestra lo esencial de inconsciente en la génesis de las relaciones de objeto que unen a cada ser con el otro y, más particularmente, fundamenta "la relación maestro-alumno". Para Freud la educación debe orientarse a hacer capaz al individuo de cultura y socialmente útil, al mismo tiempo que se reclama el menor sacrificio posible de su actividad propia. Conocer las particularidades constitucionales del niño, saber adivinar, gracias a pequeños indicios, lo que sucede en su alma aún no formada, darle testimonio, sin exceso, del amor que merece, al mismo tiempo que se conserva la autoridad necesaria, esa será la difícil tarea que se impone al educador.

1.1.3. Teoría Conductista.

El conductismo es una corriente teórica que defiende el empleo de procedimientos experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos. El enfoque conductista tiene sus raíces en los escritos sobre el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio (o ambiente).

Watson propuso hacer científico el estudio de la psicología empleando sólo procedimientos objetivos tales como experimentos de laboratorio diseñados para establecer resultados estadísticamente válidos. El enfoque conductista le llevó a formular una teoría psicológica en términos de estímulo-respuesta. Según esta teoría, todas las formas complejas de comportamiento -las emociones, los hábitos, e incluso el pensamiento y el lenguaje- se analizan como cadenas de respuestas simples musculares o glandulares que pueden ser observadas y medidas. Watson sostenía que las relaciones emocionales eran aprendidas del mismo modo que otras cualesquiera.

Hacia 1950 el nuevo movimiento conductista había generado ya muchos datos sobre el aprendizaje que condujo a nuevos psicólogos experimentales como Edward C. Tolman, Clark L. Hull y B.F. Skinner a formular sus propias teorías sobre el aprendizaje y el comportamiento basadas en experimentos de laboratorio en vez de observaciones introspectivas.

Skinner, sostenía que procesos internos como los sentimientos, debían estudiarse por los métodos científicos habituales, haciendo hincapié en los experimentos controlados tanto con animales como con seres humanos. Sus investigaciones con animales, centradas en el tipo de aprendizaje -conocido como condicionamiento operante o instrumental- que ocurre como consecuencia de un estímulo provocado por la conducta del individuo, probaron que los comportamientos más complejos como el lenguaje o la resolución de problemas, podían estudiarse científicamente a partir de su relación con las consecuencias que tiene para el sujeto, ya sean positivas (refuerzo positivo) o negativas (refuerzo negativo).

1.1.4. Teoría General de Sistemas.

La "Teoría General de Sistemas" de Ludwing von Bertalanffy (1968), nace a partir de la inquietud de este autor de brindar un nuevo modelo conceptual de explicación de los fenómenos biológicos, del comportamiento y sociales, se hacía necesaria "la aparición de modelos conceptuales que representaran aspectos de interacción multivariable, de automantenimiento y de directividad que implicaron la introducción de nuevas categorías en el pensamiento y en la investigación científica"(Von Bertalanffy, 1968, p.96).

Con este nuevo enfoque, la realidad no es sólo un mundo viviente producto de la causalidad o fruto de mutaciones al azar, sino todo lo contrario, una realidad vista como un gran orden de entidades organizadas, lo que lleva a una superposición de muchas ciencias como la Química, la Biología, la Psicología, la sociología, etc., caracterizándose las construcciones teóricas de la Teoría General

de Sistemas como interdisciplinarias o sea que trascienden los principios de la ciencia y son aplicables a fenómenos en diferentes campos.

Esta unidad de las ciencias es valiosa por el concepto estructural de los diferentes niveles de la realidad, la cual se concibe como un sistema de variables mutuamente dependientes.

La aceptación del hecho de la existencia de estos principios que corresponden a todos los sistemas, independientemente de la clase particular a la que corresponden y a la relación ó fuerzas entre ellos, es la base para la postulación de los principios de la Teoría General de los Sistemas (Falcón, 1981).

Von Bertalanffy (1968) define: un sistema como un conjunto de elementos en interacción. Un sistema es un ensamblaje de partes que van juntas por alguna forma de interacción.

Todos los sistemas independientemente de su complejidad poseen partes o subsistemas que son interdependientes y cuya acción combinada permite al sistema funcionar como una estructura (Renero, 1984).

Para llegar a conocer esta estructura, es necesario no sólo identificar sus partes, sino también las relaciones existentes entre ellas y así poder definir cómo funciona el sistema por la dinámica interaccional particular de sus partes, ya que el conocimiento de las interacciones nos dará la diferencia entre un sistema y otro.

Von Bertalanffy señala cinco metas principales de la Teoría General de Sistemas:

- Hay una tendencia general hacia la integración de las ciencias naturales y sociales.
- Esta integración parece girar en torno a una Teoría General de Sistemas.
- Tal teoría pudiera ser un recurso importante para buscar una teoría exacta en los campos no físicos de la ciencia.
- Al elaborar principios unificadores que corren "verticalmente" por el universo de las ciencias, esta teoría nos acerca a la meta de la unidad de la ciencia.
- Esto puede conducir a una integración en la instrucción científica.

1.1.5. Teoría del Rol Social.

El término "desarrollo" tiene en general un significado de crecimiento, florecimiento y progreso. Aplicado a la evolución del niño, dicho término significa, entonces, crecimiento de las posibilidades personales de actuar sobre el ambiente, progreso en los intercambios de informaciones y de conocimientos y florecimiento de la persona del niño, que se diferencia respecto del mundo que lo rodea al mismo tiempo que se integra a este.

Hay muchas diferencias en valores y conductas en las diversas sociedades y entre subgrupos dentro de las mismas, pero los elementos básicos del proceso son esencialmente los mismos para las gentes de cualquier lugar.

Elkin en 1992, reconoce que el niño nace en una sociedad en marcha con símbolos comunes, pautas establecidas y posiciones reconocidas, y que es a través de los otros que el niño aprende estos elementos del mundo social. Los conceptos claves de ésta teoría son status y rol.

Las relaciones de los individuos en la sociedad no suelen producirse de forma aleatoria y poco predecible, esto es lo que los sociólogos llaman rol. Todas las personas tienden a actuar en contextos sociales determinados de acuerdo a las pautas concretas y formas de comportarse propias del rol que desempeñan.

Cada rol social implica determinadas formas de comportarse y de actuar y todo el mundo espera que los individuos se adapten a las características de sus roles de la misma manera que los actores en una obra de teatro se atienen al papel escrito por el autor.

De esta manera, la sociedad puede ser vista como un conjunto de roles sociales que los individuos desempeñan en una forma que les orienta en su comportamiento y les permite prever el comportamiento que los otros tendrán de acuerdo al rol que desempeñan en cada momento concreto.

El concepto de rol ha sido definido por los sociólogos como un sector del sistema de orientación total de un actor individual que se organiza sobre las expectativas en relación con un contexto de interacción particular, el cual está integrado con una serie particular de criterios de valor que dirigen la interacción con una alternativa o más en los roles complementarios adecuados.

Los roles están caracterizados básicamente por cinco rasgos:

- a) En primer lugar son modos de comportamiento estandarizados y socialmente establecidos que son transmitidos de generación en generación.
- b) En segundo lugar, los roles "enmarcan una serie de normas".
- c) En tercer lugar, todo rol forma parte de un "círculo o estructura social" que supone un conjunto de relaciones de interacción concretas.
- d) En cuarto lugar, los roles sociales definen campos de acción legítima dentro de las competencias propias del rol.
- e) En quinto lugar, los roles forman parte del sistema de autoridad más amplio, implican el cumplimiento de determinados deberes y obligaciones para uno mismo y para los demás.

El desempeño de los diferentes roles implica posiciones sociales diferentes, lo que supone que cada rol lleva aparejado un status específico.

Algunos sociólogos consideran que en realidad los conceptos de status y de rol son dos caras de la misma moneda. Con el concepto de rol, se hace referencia a las obligaciones en el desempeño de un papel social y con el de status a los derechos y al honor o prestigio social que se atribuyen a los que desempeñan dicho papel.

Los grupos de status pueden llegar a ser tan numerosos como los roles sociales específicos que existan en una sociedad concreta. En las sociedades complejas, los actores sociales desempeñan un número apreciable de roles, cuya consideración social y status pueden ser diferentes, de forma que el status final dependa del rol predominante que tenga mayor impacto social, o bien de una influencia conjunta de todos ellos.

El hecho de que todo individuo tenga que desempeñar simultáneamente varios roles, conlleva en sí mismo, un cierto germen potencial de conflictividad y de tensión entre los requisitos y características de los diferentes roles. Sobre todo, los conflictos de roles se producen en el desempeño de papeles que entran en colisión entre sí. Los conflictos de roles pueden dar lugar a distintos tipos de trastornos psicológicos y ciertas formas de perturbación de la personalidad, de animo, de conductas desviadas, etc.

En resumen, un status es una posición en la estructura social y el rol es la pauta de conducta esperada. El rol implica valores y sentimientos culturalmente apropiados. Debe tener símbolos comunes: conceptos, gestos y objetos que tengan un significado estrechamente similar para todos. También debe conocer el status y roles de otros y los propios.

El problema de la socialización para la teoría del rol consiste en explicar cómo un niño llega a funcionar dentro de un sistema de status; cómo aprende a reconocer las posiciones de status, a conocer e internalizar sus expectativas y valores conexos y a desempeñar aquellos roles que son apropiados para él (op.cit.).

Desde ésta perspectiva se pretende explicar el proceso mediante el cual el niño llega a ser un miembro que funciona en el grupo; como es que cada persona con su herencia y experiencias distintivas llega a jugar sus roles de un modo único.

El niño pasa a través de una secuencia de status de edad. Desde recién nacido tiene un status en el grupo, se espera cierta conducta de él, y los otros modifican la propia de acuerdo a la suya.

A medida que se incrementan su experiencia y capacidades y se familiariza con su status, sus derechos y obligaciones cambian.

Aprenderá el lenguaje, distinguirá entre los roles de conducta de niños y niñas, asistirá a la escuela, decidirá por sí mismo según sus intereses. Implicando cada status mayor independencia. Paulatinamente internalizará las normas sociales y se preocupará por socializar. Aprenderá las expectativas de su status de edad mediante la conducta de quienes le rodean, los que distinguen las expectativas del presente, del pasado y del futuro.

El niño aprende los modos del grupo a través de otras personas; son ellos los que conocen y le transmiten las pautas de la sociedad. Ya sea por su status o posiciones particulares, o por su aparición en ciertos periodos de su vida, se vuelven objetos de una relación emocional con un significado especial en su desarrollo. Dado que el niño busca aprobación y amor en los otros, tiene motivos para pensar y comportarse como éstos desean y a modelar su conducta de acuerdo a la de ellos.

Convirtiéndose en hábitos algunas de las pautas, llegando algunas a ser parte de un sistema de valor internalizado. Los otros serán, consciente o inconscientemente, agentes socializadores.

Las pautas de la conducta social se derivan en parte de las necesidades de la interacción, puesto que cuando los individuos están juntos por un período

considerable de tiempo tiene lugar una división del trabajo. Los otros definen el mundo para el niño y sirven como modelos para sus actividades y conducta, enseñando al niño a través de su conducta en presencia suya y mediante la expresión de sus sentimientos y actitudes. Así, los modelos pueden servir como ejemplos de simple imitación o establecer estrechos vínculos emocionales con el niño y volverse prototipos de características psicológicas relativamente permanentes.

La conducta de los otros estará enseñando al niño las pautas de la sociedad y ayudando a determinar su personalidad. A medida que el niño se desarrolla es cada vez más consciente del status y roles, y de acuerdo a ello reorganiza sus ideas, imágenes, sentimientos y conducta.

Por otro lado, el sentido de "sí mismo" es básico para la teoría del rol. Para funcionar en la sociedad el niño debe saber cuál es la conducta que se espera de él en el status en que se encuentre. Debe ser capaz, mediante el lenguaje y la conversación consigo mismo, de discernir si está actuando con propiedad. Imaginar líneas de acción futuras. Sólo viéndose a sí mismo como un objeto puede saber cómo controlar, guiar y juzgar su propia conducta y actuar de acuerdo a las expectativas de los otros.

Según la teoría de George H. Mead (1972), el niño desarrolla esta conciencia en tres etapas continuas: la preparatoria, la del juego y la del deporte.

- En la etapa preparatoria, el niño no posee la capacidad de ver su propia conducta. Se conduce más que nada por imitación.
- En la segunda etapa el niño realmente juega roles específicos; relaciona las conductas con las que se identifica con status dados y sus expectativas. Comienza a actuar hacia sí mismo, adopta diferentes roles de una manera desorganizada e incoherente, sin una concepción unificada de sí mismo desde donde observar su conducta.
- En la etapa del deporte el niño se encuentra en situaciones en las que debe responder a las expectativas de varias personas al mismo tiempo. Partiendo de los roles concretos de cada persona, el niño abstrae un rol compuesto para sí mismo; se pregunta que se espera de él y de los otros desde el punto de vista generalizado del equipo y del deporte.

Aplicando este principio a cualquier ritual o tarea que conlleve colaboración o división de tareas. Llega a verse a sí mismo, desde la posición de grupo, desde lo que Mead llama el otro generalizado.

El otro generalizado se vuelve un modelo internalizado consistente en los estándares, desde los que observa y juzga su propia conducta. Incluyendo el grupo de expectativas para su propia conducta y para la de los otros, expectativas que son necesariamente situaciones de interacción.

1.2. La Socialización.

Según Durkheim (1968), la sociedad se hace respetar mediante un conjunto de prohibiciones y coerciones; la socialización consiste en someter los estados generales y predisposiciones plásticas de los individuos a una determinación originaria de las estructuras sociales.

"La socialización es un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, mediante el cual éste asimila las pautas, normas y costumbres compartidas por los miembros de la sociedad y aprende a conducirse en la forma más común a ella, adaptándose y abriéndose a los demás, cabe destacar la interacción mutua, la asimilación de formas de conducta compartidas por el grupo, la adaptación a las instituciones, la apertura a los demás y la influencia de la cultura" (Fermoso, 1978, p.87).

Cultura y sociedad son, en este sentido, las claves que nos permiten comprender no solo la adaptación del ser humano a la naturaleza, sino la misma naturaleza de este, esta el punto que el hombre solo puede ser concebido como producto de su sociedad y su cultura.

Moreno A. en 1989, analiza la socialización como un proceso por el que todo miembro de una sociedad interioriza durante su época de crecimiento, esquemas de conducta que le permiten comportarse en esta sociedad en conformidad con las convenciones y las normas, lo cual corresponde a una persona adulta.

Por otro lado, Romero en 1974, nos dice que socialización es un proceso por el que el individuo se hace persona social incorporando a su individualidad las formas de vida (pautas sociales, símbolos...) ya sea de un grupo social determinado o bien de toda la sociedad global, incorporación que le permitirá proceder y actuar de manera conveniente y ajustada a las exigencias de dicho grupo o dicha sociedad. Al leer las definiciones anteriores, pareciera que al hablar de socialización se refiriera solamente a los niños, ya que es por medio de ella que el niño se hace adulto y se integra a la sociedad, mientras que en el adulto solamente puede someterse a una nueva socialización cuando cambia drásticamente de ambiente cultural o de status y tiene que aprender nuevas formas y estilos de vida.

Sin embargo, podemos decir que de todo proceso de socialización se pueden destacar dos dimensiones distintas:

1. La socialización como resultado de un proceso: Todo proceso de socialización tiende a predeterminar la conducta del individuo en las diversas situaciones culturales definidas. Esta predeterminación es un elemento indispensable para una sociedad que, como la nuestra, está basada en la división del trabajo social.
2. La socialización como proceso dinámico. En el proceso de socialización se pueden distinguir las siguientes etapas:
 - Disciplinar o actuación mediante pautas culturales,
 - Transmitir o interacción mediante creencias, valores y patrones de conducta,
 - Integrar o asimilación mediante la transmisión de status y de roles.

Un requisito fundamental en todo el proceso de socialización es el establecimiento de lazos afectivos con la sociedad y experimentar en ellos una serie de sentimientos fundamentales,(op.cit.).

Tal proceso de socialización se da en dos ámbitos principales durante la infancia: la familia y la escuela. Los niños forman parte de dos sistemas muy importantes, la familia y la escuela, y son influidos por los dos. Su conducta y rendimiento reflejan experiencias tanto pasadas como actuales, que ocurren dentro de esos dos sistemas. Y de un modo igual y simultáneo, las acciones y actitudes del pequeño ejercen a su vez, para bien o para mal, una poderosa influencia en ambos sistemas.

Al mismo tiempo, determinados factores y comunicaciones que se dan entre los dos sistemas pueden ejercer a menudo una poderosa influencia en el modo de conducirse del niño.

Para poder ayudar a que los niños superen dificultades de conducta y problemas asociados a su desarrollo personal se debe efectuar una aproximación tomando en cuenta el conocimiento del niño como individuo y de los sistemas que lo envuelven. Solo así se tendrá una perspectiva total del problema.

Para lograr esta visión sin perdernos en el análisis, se pueden mencionar seis factores que no se pueden perder de vista (Jean Champion, 1994):

- a) el niño mismo con todos sus puntos fuertes y débiles perceptibles,
- b) la familia como sistema,

- c) la escuela como sistema,
- d) las interacciones existentes entre a), b) y c),
- e) el papel del psicólogo y sus relaciones con los diferentes sistemas y con los individuos pertenecientes a esos sistemas,
- f) factores ocasionales predominantes como la necesidad de tomar bajo custodia a un niño o la desaparición repentina de uno de los padres.

Para poder entender mejor cada sistema a continuación se analizan en forma separada el ámbito familiar y el ámbito escolar sin que esto signifique que puedan ser excluyentes.

1.2.1. La Familia.

La familia es la unidad primitiva de cualquier sociedad y sin ella, es difícil concebir un orden congruente en la interacción del individuo con su medio. La familia, como hemos dicho, es la institución social básica y uno de los grupos primarios fundamentales.

La familia cumple un gran número de funciones sociales insustituibles, que van desde la procreación y la primera socialización de los hijos, hasta la proporción de afecto y apoyo social, sin olvidar sus funciones económicas, como unidad básica de consumo y en algunos casos de producción. Por eso la familia ha podido ser considerada como una institución social universal, ya que en todas las sociedades conocidas hasta la fecha se ha encontrado alguna forma de institución social y de parentesco, a través de la que los individuos se ubican y se incorporan a la sociedad, " como hijos de .", o miembro de la " familia ...".

Los elementos comunes e imprescindibles para que podamos hablar de una familia como tal son básicamente cuatro: la existencia de una relación conyugal regulada de acuerdo a ciertos patrones; un sistema de filiación de acuerdo al cual los hijos son considerados como parte de la familia; un hogar o habitación común, que en algunos casos puede estar compartida con otras familias u otros parientes próximos (familias extensas) y por último, un patrimonio o conjunto de bienes y recursos comunes que permiten subsistir a la familia y atender al cuidado y crianza de los hijos.

Los orígenes de la familia se han situado en un dilatado periodo de tiempo que oscila entre los dos millones de años y los cien mil . Engels en concreto, veía en la evolución de la familia la dinámica ascendente y progresiva del proceso

histórico que daba lugar a que las formas familiares desfasadas económicamente, como la familia patriarcal, fueran sustituidos por nuevos modelos de relaciones familiares mejor adaptados a las nuevas circunstancias económicas.

La propia dinámica evolutiva de las sociedades ha ido ligada al afianzamiento de formas de relación monógamas, posiblemente asociadas a las necesidades más dilatadas de cuidado y mantenimiento de la prole en seres con un proceso tan prolongado de maduración psicomotora como los humanos.

La dinámica social está dando lugar, a un cambio en sus formas y a una tendencia de progresiva reducción de sus funciones, en un mundo en que cada vez predominan más las relaciones impersonales y el aislamiento, la familia se ha convertido en uno de los ámbitos sociales que puede proporcionar en mayor grado comprensión, afecto, apoyo mutuo y relaciones sociales gratificadoras.

Por sus características como institución humana que evoluciona y es flexible según la época histórica y la cultura a la que se refiere, la familia se ha definido y estudiado por diferentes disciplinas como la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Biología, etc. y cada una de ellas se enfoca a la función que desempeña en el desarrollo del individuo.

Como ejemplo tenemos a la Biología que se concreta a definir a la familia como la unión de dos seres de distinto sexo con el único fin de la perpetuación de la especie.

Desde el enfoque de la Sociología, la Familia no es sólo ni fundamentalmente un grupo de lazos biológicos con fines procreativos, sino también una de las piedras angulares para el cumplimiento de las consignas ideosocializadoras de una estructura social.

Partiendo de la Teoría General de Sistemas, Minuchin (1974, p.86) define a la familia como un sistema abierto, en transformación continua que opera a través de pautas transaccionales.

Estas transacciones repetidas establecen pautas acerca de qué manera, cuándo y con quién relacionarse afirmando el sistema. El sistema familiar realiza constantes intercambios de información con medio, siendo este intercambio el factor esencial para su reproducción y cambio.

El sistema familia se comporta como una totalidad, un todo inseparable y coherente, debido a que cada uno de sus miembros está relacionado de tal modo que un cambio en uno de ellos provoca un cambio en todos los demás.

Cualquier sistema puede ser subdividido en sistemas menores, a los cuales se les llama subsistemas, por lo tanto el sistema familiar es en la "realidad" un subsistema que forma parte de un sistema mayor, la sociedad y, así mismo, no se pueden reducir los elementos de la familia a sólo aquellos que forman parte de la "familia nuclear", sino a todos los individuos que de una u otra manera, sus interacciones son vitales en el desarrollo familiar. Asimismo, se va conformando la estructura familiar, la cual es el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia.

La familia estará formada por el subsistema parental, conyugal y fraterno, donde cada uno cumple diferentes funciones matizadas por la organización familiar.

Entre los subsistemas existen límites o fronteras que definen los diferentes roles en la familia e implican una distribución del poder, es decir, la jerarquía; ésta puede ser clara cuando las diferencias entre roles y el manejo del poder son estables, coherentes; confusa cuando no lo son; y mixta cuando es clara en algunas áreas o con alguno de los padres y confusa en otras áreas o con el otro padre (Fernández, M. Robles y Rubli, 1988).

Desde el enfoque de la Teoría del Rol Social, la familia es un grupo primario cuyos vínculos emocionales íntimos, intensos y durables son, no sólo como los prototipos de lazos subsiguientes, sino también para la socialización y el desarrollo emocional adecuados del niño. La familia es la primera instancia con la que el niño tiene contactos continuos y el primer contexto en el que se desarrollan las pautas de socialización.

La familia como agente socializador, transmite necesariamente sólo segmentos de cultura más amplia al niño, los que dependen principalmente de sus posiciones sociales en la comunidad. La familia como unidad posee muchas de dichas posiciones, cada una de las cuales se encuentra acompañada de un contenido cultural y una identificación especiales, (F. Elkin, 1992).

La familia es una estructura de complejas pautas de interacción. Para cada miembro hay diferentes expectativas de conducta, y cada uno, a través de su posición y participación, tiene un rol único en la socialización. Por lo tanto, cada niño tiene su status, puede ser el hijo primogénito, el más pequeño, el que pertenece a un coro, etc. y cada uno implica ciertos tipos de conducta de rol; el niño aprende valores, sentimientos y expectativas de status a través de experiencias con cada miembro de la familia. Cada individuo llega a tener una relación única con cada uno de los otros.

El niño observa también las relaciones únicas de los otros. Es a través de tales experiencias que el niño se familiariza con una multitud de relaciones familiares y adquiere conocimiento de las expectativas de status del rol de cada uno.

En resumen, los niños adquieren su idea del mundo de sí mismos y de las demás personas principalmente de sus padres. La idea que tiene el pequeño de sus maestros y su actitud hacia ellos se verán influidas por la experiencia que tiene de sus padres: tanto en el pasado como en su experiencia cotidiana.

Cuando tiene la experiencia de que los adultos que hay en casa son sensibles, competentes y cariñosos, lo más probable es que responda positivamente a sus maestros. Si tiene la experiencia de que los adultos son contradictorios, punitivos, impredecibles y fáciles de manipular, reaccionará con sus maestros en consecuencia. A veces la idea que tiene el niño de los adultos corresponde con lo que son en realidad, pero otras veces no. Un chico que tiene motivos para vincular el no hacer las cosas bien con el rechazo y la violencia en casa, puede tomar una sencilla reprimenda de un maestro como una antipatía o rechazo hacia él como persona. La amabilidad y la atención de parte de un maestro puede parecerle (por lo menos al principio) "tonterías" a un niño que no ha tenido la oportunidad de aprender que la amabilidad y la disciplina pueden coexistir. (Por supuesto que siempre existirán maestros que son de hecho muy ásperos o muy blandos en su actitud con los niños).

Los niños pueden verse confundidos fácilmente al hallarse ante un conflicto directo de actitudes entre las personas mayores. Pueden verse, por ejemplo, entre la espada y la pared al tener que adaptarse en la escuela a unas reglas que sus padres desprecian de modo abierto.

Esta falta de consenso entre los adultos no sólo confunde al niño; puede inducirlo a contraponer un sistema contra el otro, explotando así el desacuerdo de las personas mayores para su satisfacción a corto plazo.

No podemos olvidar, por otro lado, que la actitud de los padres respecto a la escuela y los maestros depende en parte de su propia experiencia educativa en el pasado y en parte de su creencia en que ellos mismos son unos individuos competentes y aceptables. Aquellos padres que tienen una experiencia razonablemente buena de las escuelas de su propia niñez, y una opinión sólida y realista de sí mismos y de sus hijos, suelen estar contentos con la idea de que los maestros continúen la tarea de enseñar, y dan su apoyo siempre que hace falta.

Esos padres no suelen ser culpables de presionar a sus hijos más de la cuenta, ni de reaccionar en exceso cuando las cosas andan mal.

Si hay problemas, son capaces de adoptar una opinión realista de la situación y de colaborar con la escuela en beneficio del pequeño, (op.cit.).

Las anteriores concepciones de familia tienen como característica particular su enfoque hacia el desarrollo del individuo, siendo el desarrollo del proceso integrado por una secuencia de cambios que conducen al crecimiento y perfeccionamiento de una estructura, (Barragán, 1981).

En este proceso complejo intervienen tres grupos de variables:

- I. Variables Individuales:** se pueden considerar como aquellos elementos individuales que abarcan tanto la conducta manifiesta como a la conducta encubierta (inteligencia, sensibilidad, capacidad para responder a los estímulos, etc.).
- II. Variables Familiares:** es un hecho que la familia es el medio ambiente que facilita o impide el desarrollo para la mayor parte de los individuos.
- III. Variables Sociales:** el individuo crece y se adapta a un determinado tiempo y espacio, reflejando él mismo el contexto socioeconómico en el que vive.

Dentro de este proceso de desarrollo se enfatiza el papel de la familia como mediador entre las variables individuales y sociales, ya que ella es la que enseña al individuo a manejar y controlar sus características personales, las cuales deben adaptarse a los modos y costumbres de la sociedad en la que vive.

La Psicología en su análisis, amplía las funciones de la familia, hablando de aspectos tales como la satisfacción de necesidades afectivas, el aprendizaje de normas, hábitos, la socialización de los niños, el desarrollo de la autoestima, etc.

Minuchin (1974) con base en lo anterior ha definido dos funciones principales de la familia:

- **Interna:** la protección psicosocial de los miembros.
- **Externa:** la acomodación a una cultura y la transmisión de ésta.

Conforme se ha ido desarrollando la sociedad, la familia no puede ya abarcar toda la enseñanza de sus individuos, por lo tanto se han creado especialistas dentro de instituciones para que se encarguen de impartir parte de este proceso de enseñanza (Satir, 1972).

La familia recibe así la experiencia de instrucción por parte de instituciones como la escuela, iglesia, gobierno, etc. Por lo tanto, el mundo se encuentra en un estado de transición y la familia debe adaptarse a él. La tarea psicosocial fundamental de la familia en éste proceso dinámico, apoyar a sus miembros, ha alcanzado más importancia que nunca. Sólo la familia, la más pequeña unidad social, puede cambiar y al mismo tiempo mantener continuidad suficiente para la educación de niños que tengan raíces fuertes para crecer y adaptarse (op.cit.).

1.2.2. La Escuela.

"... La educación es cosa de la sociedad, de modo que ésta determina sus fines, le proporciona sus contenidos, sus medios, sus condicionamientos y hasta sus estímulos. La sociedad pone en marcha ese proceso colosal a nivel general, y con tanta presión que alcanza a todos y cada uno de sus miembros" (Quintana, 1977:79).

Parece claro que cada sociedad posee un modelo de educación atendiendo al tipo de ciudadanos que la integran y al patrón de persona que se pretenda reproducir mediante esta educación. El influjo que toda sociedad ejerce sobre los individuos puede considerarse influjo cultural pues lo que pretende, en última instancia, es reproducir los cánones generales de su propia cultura. Sin embargo, no podemos pensar en los individuos como simples seres dispuestos a ser maleables según la educación decida, en este proceso existe una relación funcional en donde todos sus integrantes se verán influenciados de alguna manera.

Como la familia, la escuela es una institución reconocida que representa la autoridad adulta de la sociedad. A diferencia de la familia, la escuela está formalizada mediante reglas establecidas, y dado que el niño pasa por un grupo diferente cada año, generalmente, no le es posible establecer lazos interpersonales perdurables con los maestros ni con los compañeros (Elkin, 1992).

La relación entre la escuela y la familia es íntima, ya que, en gran medida las reacciones y actitudes que el niño tenga en la escuela estarán en función de las actitudes y orientaciones que se han desarrollado en el ambiente familiar. Estos dos agentes socializadores pueden reforzarse u oponerse entre sí.

La función de la escuela es la de transmitir conocimientos y capacidades de la cultura. Existen otras funciones implícitas como la de proveer modelos de conducta y fuentes de conocimiento, o como la de ayudar al niño a ganar independencia emocional respecto a su familia, mediante un desarrollo gradual.

La influencia de las instituciones de formación es amplia y se inicia en los factores de identificación que acompañan a todo proceso de selección. Posteriormente, los objetivos formativos que se propugnan, el estilo de enseñanza-aprendizaje que se aplica, el modelo de organización que impera o la proyección comunitaria que se desarrolla actúan como elementos limitadores o potenciadores del desarrollo del niño.

La escuela sirve también como un agente "clasificador y filtrante". Por un lado, refuerza el status existente en el niño, y por otro, estimula la movilidad ascendente; una institución excesivamente selectiva potencia el establecimiento de elites y contribuye a desarrollar sentimientos de exclusividad. Asimismo, la apertura hacia procesos participativos facilita el desarrollo y afirmación de la personalidad individual en el ámbito social y aumenta la flexibilidad ante las diferentes dinámicas sociales. El status existente se refuerza en parte por los controles del medio. Aún donde hay heterogeneidad, la colocación de los estudiantes en secciones y las elecciones del grupo de compañeros -a veces ayudada e instigada por los padres- tienen esencialmente el mismo resultado.

El refuerzo del status también llega a través del trato diferencial dado por los maestros y las autoridades escolares. La escuela funciona en gran medida para reforzar los valores corrientes en la sociedad convencional. El niño aprende mucho a través del trabajo escolar, donde a menudo los valores y las expectativas de status no son tan evidentes. Del mismo modo, las características de organización y las actividades escolares indican expectativas y valores de status.

Desde hace varias décadas y bajo la influencia de distintas corrientes psicológicas, la escuela ha venido concediendo cada vez mayor importancia entre sus objetivos educativos a la promoción de la competencia social de sus alumnos. Entendiendo la competencia social como el conjunto de capacidades y habilidades sociales y afectivas que le ayudan al sujeto a integrarse y desarrollarse con éxito en los diferentes ambientes interpersonales y laborales, consiguiendo de esta forma una mejor salud mental y una existencia más feliz. La importancia del nivel de competencia social reside en que de éste depende la eficacia con la cual funcionamos como adultos (Moraleta, 1998).

Dada la importancia de la competencia social a lo largo de la vida, las relaciones deberían considerarse como la primera de las asignaturas básicas de la educación.

En vista de que el desarrollo social comienza en los primeros años, es apropiado que todos los programas para la niñez incluyan evaluaciones periódicas, formales o informales, del progreso del niño en la adquisición de las habilidades sociales.

El sistema educativo poco a poco ha ido cambiando su visión de la Educación, concediendo cada vez más importancia no sólo a los aspectos académicos sino además a los aspectos sociales y afectivos.

Los objetivos y procedimientos que apoyen tales cambios necesitan operativarse y concretarse para quedar insertos en la Ley de Educación. Estos objetivos y procedimientos como la formación para la participación en la vida social y cultural, el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la paz y tolerancia, la cooperación y solidaridad, etc.; son objetivos que pueden vincularse perfectamente al desarrollo de las habilidades y estrategias para la interacción social que componen lo que se denomina como competencia social.

El creciente interés por la promoción social de los alumnos se ha incrementado últimamente por las exigencias y presiones de los padres y la sociedad en general, alarmados por la cada vez mayor atonía de los jóvenes ante los valores sociales así como por el incremento entre ellos de actitudes y comportamientos no solidarios, agresivos e incluso delinquentes.

Es un hecho preocupante, además, como lo atestiguan las investigaciones sociológicas, que actualmente este problema va siendo cada vez menos propio de grupos marginados, pertenecientes por lo general en zonas urbanas de alto riesgo; sino que se está extendiendo a edades cada vez menores y aparece tanto en las zonas metropolitanas como rurales (op. cit.).

Ante tales situaciones, la formación de la competencia social para la adaptación social de los alumnos es una urgencia. Padres, educadores y profesores demandan materiales, guías y recursos para promover actitudes y comportamientos que faciliten la convivencia y pongan las bases de una sociedad realmente solidaria.

En el ámbito escolar, para el desarrollo de las habilidades sociales y el nivel de competencia social adecuado en los alumnos, se propone trabajar sobre las actitudes y estrategias cognitivas responsables de su éxito o fracaso en la interrelación; alcanzando así una competencia social que les posibilite establecer unas relaciones adaptadas y satisfactorias con los que le rodean.

Estas pautas de acción son de fácil aplicación por el profesor tanto en el salón de clases como en las actividades de cualquier asignatura del programa, sin olvidar que el proceso educativo es un proceso dinámico, en cambio continuo.

CAPITULO II

LA FUNCIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR Y LA COMPETENCIA SOCIAL

2.1. Sistema escolar:

El sistema escolar, es un sistema dinámico dentro del cual los valores interactúan con las experiencias cambiantes influyéndose mutuamente (Ferrández, A., Ferreres, V. y Cols. , 1992). Vayer y Roncin (1989) lo definen como una estructura social que posee una organización de las relaciones entre las personas.

Estos autores mencionan que el sentido, tanto de los sucesos como de los aprendizajes escolares, será conferido por el contexto que es el conjunto de circunstancias en que se insertan un hecho, una actividad o un comportamiento.

Los sucesos se expresan en un ambiente, es decir, en el seno de los datos materiales y de las personas que constituyen el conjunto clase, los cuales poseen una organización que les es propia y a la que corresponde la noción de estructura.

Los distintos elementos o datos que intervienen, en el mundo del sistema escolar, están estrechamente vinculados entre sí e influyen unos sobre otros; sólo es posible aprehenderlos en función de interacciones. Considerada en términos de sistema, la escuela tiene características bien definidas:

- El conjunto de los alumnos que la forman posee ciertas propiedades que la diferencian de los otros grupos humanos;

- Las actividades de este conjunto de individualidades son reguladas por una organización interna, relacionada con la naturaleza de los proyectos y actividades que se proponen emprender;
- En el conjunto así definido, los diferentes elementos, en este caso los alumnos, son modificadores recíprocamente por la presencia de los otros;
- El conjunto o sistema resultante es cuantitativa y cualitativamente distinto de la suma de las individualidades que componen la escuela;
- Ese conjunto está en función de un ambiente particular cuya naturaleza.
 - Es específica y se encuentra en relación con la índole de los proyectos.
 - El ambiente modifica el sistema y es a su vez modificado por éste;
 - Existen límites o fronteras discernibles, a la vez materiales y dinámicas, entre el sistema y su ambiente.

La escuela que es un producto de la sociedad y de su cultura, funciona de acuerdo con el modelo del sistema general, que le confiere un triple rol: reproducir los medios de comunicación utilizados tradicionalmente entre las personas, desarrollar los conocimientos indispensables para la evolución de la sociedad y transmitir los valores culturales (op. cit.).

La integración de la escuela al sistema de la sociedad y a su historia nos explica por qué da un sitio de privilegio a ciertos modos de comunicación, así como la naturaleza de su concepción orgánica, puesto que esta ligada a las estructuras mentales de los que conciben y hacen la escuela, estructuras que se han establecido y consolidado en el curso de su historia.

En este concebir y hacer la escuela, existen dos directrices generales:

- ◇ Los programas, consistentes en el conjunto de los medios de acción y de los conocimientos cuya formación y cuyo desarrollo a tal o cual edad es misión de la escuela promover;
- ◇ Los modos de actividad y de expresión que deben recibir prioridad para la realización de los objetivos definidos por los programas.

Un programa deber ser entendido como un repertorio al que los responsables de la escuela en el plano conceptual tienen la obligación de conferir una forma clara y sintética, de modo tal que las cosas sean comprendidas por todos y haya cierta unidad en la enseñanza. El programa ofrece una seguridad a la persona que enseña, pues sabe en que dirección debe marchar y le indica, en grandes líneas, lo que debe hacer.

Entendiendo que el docente siempre tiene cierto margen de iniciativa propia para adaptar los proyectos, generales o particulares, a los distintos alumnos cuyo conjunto forma la clase.

Cabe destacar que el desarrollo personal del niño y el de su conocimiento del mundo constituyen un asunto individual regido por leyes totalmente ajenas a la forma en que los programas son expresados. Sin olvidar que los objetivos que se estipulan en términos de competencia y los conocimientos, constituyen un resultado y no un dato inicial.

Los medios pueden y deben ser ajustados a los motivos y a la evolución de las personas que interactúan en el conjunto clase.

Dentro de la estructura social, existen factores dinámicos que permiten a las distintas personas integrar y asociar sus propias necesidades y deseos según sus propias posibilidades a las de los otros, permitiendo que el sistema sea lo más operacional posible. Es así como los objetivos van cobrando sentido y realidad en el curso de la relación.

La clase constituye una estructura social regida por reglas administrativas pero también por leyes propias de los sistemas vivientes, a partir de un conjunto de niños o alumnos reunidos en un mismo sitio en torno a una misma persona encargada de animar las interacciones y promover determinados aprendizajes, Vayer y Rocín (1989).

2.1.1. Escuelas públicas y privadas.

Hasta aquí hemos analizado la función que el sistema escolar tiene en el desarrollo psicosocial del niño, pero como ya se mencionó, éste forma parte del sistema social, y por lo tanto, estará en interrelación con él.

Así como se produce el fenómeno educativo en diferentes circunstancias, también ha tenido grandes transformaciones a lo largo del tiempo, desde las culturas primitivas en las que se reducía a la transmisión de un limitado número de

conocimientos hacia una también reducida población, hasta la actualidad en que el concepto de educación adquiere un matiz formal que se traduce en la escuela institucionalizada. Entonces, la escuela se convierte en el medio de transmisión de valores, conocimientos e ideologías, las cuales determinan comportamientos que hacen que el individuo evoque a la función que ha de desempeñar en la sociedad.

Los fenómenos educativos se transforman de manera simultánea y paralela a los cambios específicos de cada sociedad, y por lo tanto, al igual que la historia general de nuestro país, el desarrollo del Sistema Educativo se ha venido conformando bajo las condicionantes de nuestra estructura política, social y económica.

Desde la época colonial hasta nuestros días ha sido evidente que la enseñanza refleja el modo de producción imperante, pudiendo observarse esto en cada una de las etapas históricas por las que ha pasado.

En la época de la Conquista, la Nueva España se caracterizó por una instrucción fundamentalmente teológica, destinada a cubrir demandas laborales, docentes y de investigación generadas por la explotación de las riquezas naturales, y los servicios de los grupos dominantes (Robles, 1977).

Durante la guerra de Independencia se impuso el laicismo y con él, la extensión popular de la instrucción. Durante este periodo se introdujo una corriente positivista que influyó en la formación de personal eficaz, científicista y limitado, que reforzó la intromisión de modelos extranjeros que durante el Porfiriato extremaría las posibilidades reales de integrar a la población mexicana en una unidad nacional.

Posteriormente, la Revolución Educativa confirmó el laicismo y lo orientó, primero a la formación democrática, y después al populismo. El primer intento de esta fase pretendió formar hombres libres, cultos y autosuficientes para determinar el poder político y económico de la nación.

La Reforma Educativa tuvo como pionero a José Vasconcelos que pretendía poner en práctica una filosofía vitalista encaminada a formar una raza creativa y fecunda en busca de la dignificación de la nación. Con Plutarco Elías Calles los propósitos educativos se orientaron hacia la técnica como una alternativa a las demandas de la infraestructura que impulsara el progreso nacional (op. cit.).

A partir de que el gobierno integró la gran familia revolucionaria, el Sistema Educativo ha venido ajustándose a la institucionalización política, social y económica que conjuga la heterogeneidad que caracteriza a nuestra población. El común denominador del Sistema Educativo actual es la demanda de las clases sociales por ser instruidas, y en función a los fundamentos vertidos en el Artículo

30. de la Constitución de 1857 ha habido muchos cambios desde el programa de Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), en cuanto al contenido filosófico, pero no fue hasta el gobierno de Miguel Alemán cuando la política educativa estaría respondiendo a las demandas generales del país.

Sin embargo, aunque la sociedad mexicana ha puesto su máximo empeño en el aspecto Educación, no se han logrado definir los fines primordiales de la formación de las nuevas generaciones, y ha sido más que nada, por las condiciones que son el reflejo de las contradicciones políticas y sociales. La escasez de bases sólidas para estructurar nuestro Sistema Educativo proyecta deficiencias en todos y cada uno de los niveles de escolarización.

La República Mexicana surge de un movimiento de Independencia y una Revolución, lo que significa que ha tenido que renovar sus sistemas en la búsqueda de su propia identidad por diferentes procesos de desarrollo.

En tales sistemas se encuentran los de orden social, orden económico y orden cultural; dentro de estas transformaciones y ciclos productivos nos encontramos con el compromiso y la preocupación por la educación de todos los ciudadanos, nace así la educación pública. Sin embargo, ante el crecimiento demográfico se hizo cada vez más difícil cumplir con el objetivo de la educación de las masas.

México, como muchos otros países que se encuentran en vías de desarrollo, atraviesa por una serie de circunstancias que le dificultan alcanzar una estabilidad política, social y económica reflejándose esto en la estructura del diario acontecer de la vida nacional, y se manifiesta en una crisis que afecta a toda la población.

En cuanto al aspecto económico de dicha crisis, el presupuesto que tal vez ha sido más lesionado es el destinado a la Educación, lo que se traduce en deficiencias que han de sufrirse en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, sin embargo, la atención debe focalizarse principalmente en el nivel básico, porque es esta instancia donde se han de brindar los cimientos para la continuación de una preparación superior, o bien, porque la mayoría de los alumnos que estudian solo podrán aspirar a cubrir su educación primaria por lo tanto, lo menos que se puede esperar es que estas bases sean de buena calidad.

Si partimos de que la educación constituye una de las principales estrategias de desarrollo de un país. El beneficio que se obtiene de la inversión en educación varía de acuerdo al nivel educativo - primario, secundario o superior- y para hombres y mujeres. En cuanto a la rentabilidad según los niveles educativos, los beneficios son mayores conforme el nivel de escolaridad es menor.

Así, los beneficios de la educación primaria son mayores en relación de los beneficios obtenidos de la educación secundaria. Y de los de esta última a su vez son mayores que los obtenidos de la educación universitaria. (Informe Banco Mundial, 1993).

En este sentido, la expansión de la educación primaria ofrece un mayor beneficio social con relación a cualquier otra inversión educativa en el país. Asimismo, si la inversión en educación se realiza oportunamente, es decir dentro del periodo de edad normativa, tiene mayores efectos positivos; pues si bien las insuficiencias en la formación básica pueden recuperarse mediante programas compensatorios, los costos de ésta superan los regulares.

Por otro lado, según un reciente estudio de la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), los beneficios privados de invertir en educación se observan en los mayores ingresos a los que acceden los asalariados urbanos que cuentan con más educación. Este estudio recomienda concentrar los recursos educativos en un número menor de personas, en lugar de difundirlos ampliamente en escuelas de baja calidad, a fin de no aumentar la cobertura de los servicios de educación en desmedro de su calidad.

Contrario a lo que se espera, las escuelas primarias oficiales sufren día con día una serie de carencias que van desde un mobiliario incompleto y deteriorado o inadecuado a las necesidades de la población (en el caso de que se cuente con dichas instalaciones), hasta la falta de apoyo por parte de un equipo interdisciplinario que garantice la formación integral del alumno. Parece utópico pensar que todos los niños del país pudieran tener a su disposición este tipo de educación.

Partiendo de la premisa de que la educación es un proceso mediante el cual se transmite información aprendida, que es un fenómeno en el que se establece una relación de enseñanza-aprendizaje, es decir, ante una situación concreta se produce un cambio en el comportamiento del individuo. La educación es el instrumento por el cual la sociedad socializa a sus integrantes, preparándolos para su incorporación al ámbito productivo. Este proceso educativo afecta a los hombres a lo largo de su existencia, y su concepto es tan amplio que rebasa los aspectos formales que tradicionalmente se le han circunscrito, ya que es un fenómeno que se puede observar en situaciones informales y espontáneas, así como en formales y estructuradas (Rueda, Quiróz y Hernández, 1980).

De forma paralela surge el desarrollo de la educación privada vista como un negocio (sin olvidar que desde siempre existieron escuelas privadas para los hijos de aquellos privilegiados que consideraban que las escuelas públicas no llenaban los requisitos que exigían para sus hijos); esto vino a aligerar la carga de población

estudiantil al gobierno ya que por un lado, una gran cantidad de alumnos son absorbidos por las escuelas privadas y por otro, mediante convenios y acuerdos, las escuelas privadas conceden becas, donaciones, etc. al sector público.

Con respecto a la educación pública, podemos decir que esa renovación de la que se hablaba al principio, no ha sido tal. Pues pareciera que la "renovación educativa" en México, es entendida como un cambio en los programas y sistemas cada vez que hay cambio de poder o cambio de sexenio.

Sin embargo, en este trabajo nuestro centro de interés es otro, el del análisis de la manera en que funciona la educación en el desarrollo de las habilidades sociales y la competencia social en los niños de edad escolar.

Debemos partir del hecho de que día con día, nuestra sociedad esta exigiendo un nivel competitivo más alto; que no basta con estudiar y cumplir con las tareas de las materias escolares básicas, sino que cada vez es más evidente la necesidad de una educación integral acorde con el desarrollo demográfico, social, económico y tecnológico, que está viviendo nuestra sociedad. Ante este reto, la educación pública ha sido incapaz de enfrentar los cambios con la velocidad y la complejidad que se requiere.

Por otro lado, las escuelas públicas se han convertido en establecimientos de ultima instancia, poblados por hijos de familias sin recursos para inscribirlos en escuelas privadas.

Aún con esta perspectiva por parte de la población, las escuelas públicas están sobrepobladas, y si a esto aunamos otras variables como la falta de presupuesto, la falta de cursos de actualización no solo respecto a los pasos administrativos que hay que cubrir ante la Secretaria de Educación Pública, sino orientados al papel del docente y las diferentes técnicas de que pueden echar mano para favorecer el desarrollo integral del niño, nos encontraremos con una compleja problemática, cuya solución no depende solamente de uno o dos de los elementos integrantes, sino del equipo multidisciplinario que lo conforma.

En la práctica profesional se descubre día con día que las aptitudes del pasado ya no son adecuadas al presente y, es aquí donde observamos las diferencias cruciales entre las escuelas públicas y privadas. La diferencia más importante entre estos dos sistemas es su modo de organización, y el ambiente donde deben operar. Las escuelas públicas son un monopolio protegido, operado por el gobierno, que es también su propietario, y disfrutan de clientelas cautivas; las escuelas privadas deben competir para matricular más estudiantes (Avanzini, 1998).

Las escuelas privadas deben de responder a sus clientes mientras que las escuelas públicas pueden ignorarlos. Para las públicas el castigo por ignorar a sus clientes es la queja y la crítica públicas, no el cierre. Aunque tengan una mala reputación, no se ven obligadas a cambiar su conducta o cerrar sus puertas.

Las propuestas de soluciones van y vienen y, sin embargo, el sector sigue arrastrando los males de siempre: burocratismo magisterial, pésimos planes de estudio y, entre otros, un fuerte divorcio entre centros de estudio y planta productiva nacional. Ni con todo el optimismo del mundo, se puede ocultar que nuestras escuelas tienen un serio problema, ya que demasiados jóvenes ya no son capaces de alcanzar las expectativas del mundo moderno.

Las soluciones que los analistas aconsejan van desde los más sofisticados hasta los más elementales. Algunos advierten con gran enojo –y tienen razón- que el atraso de la enseñanza en México se debe a la miopía en que han caído las políticas económicas de los gobiernos.

Resulta incomprensible y hasta incoherente que se destine, por ejemplo, aproximadamente 14% del Producto Interno Bruto (PIB), al rescate de la banca privada del país, mientras el gasto público en educación no llega ni a cuatro por ciento (op. cit.). Sin embargo, ese escenario –que es patético, pero real- debe manejarse con cuidado, ya que puede caerse en el error de recomendar un remedio simplista: es decir, pensar en la mejora en la calidad y el desarrollo de la enseñanza –para atender el número de demandas de la población- sólo necesita de una fuerte inyección de dinero.

Otros analistas indican –también con razón- que la mala calidad de los programas de estudio se deben a que el Estado ha burocratizado todos los circuitos de la enseñanza pública. Sobre todo porque ha sobrepuesto sus necesidades políticas a la de cualquier interés, incluida la Educación. Esto ha convertido a los gremios del magisterio más que nada en instrumentos para garantizar votos electorales o posiciones de poder en las entrañas mismas del sistema político nacional (op. cit.).

En este horizonte, las soluciones aconsejadas se diversifican. Pero hay una que cuenta con un gran consenso y se refiere a que el problema de la educación en México puede ser solucionado mediante títulos de propiedad. Se dice con firmeza que la privatización de la enseñanza es el mejor remedio para elevar su calidad y generar el capital intelectual competitivo que necesita la economía para ganar mercados internacionales (Muñoz Sabaté, L., Bayés, R. y Munné, F., 1980).

Obviamente, este tipo de análisis olvida que también existen en nuestro país centros de estudio y universidades de pésima calidad y con cargas concentradas de burócratas y mercenarios del lucro.

Por supuesto que las soluciones reales al problema de la Educación en México, están relacionadas directamente con la política económica del país.

Un ejemplo claro de lo anterior es la influencia que tuvieron los planteamientos del Banco Mundial (BM) en las políticas educativas en México durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

Si bien las modalidades y tiempos de las principales políticas se articularon a partir de las dinámicas internas del sistema, las orientaciones generales estuvieron determinadas por los planteamientos de los organismos internacionales, especialmente los del Banco Mundial.

La asistencia que brinda el BM se otorga a través de programas de apoyo orientados hacia el financiamiento de proyectos que se elaboran de acuerdo con los lineamientos vigentes para el desarrollo a nivel mundial, abarcando temas como los relacionados con el ámbito educativo, salud, ciencia y tecnología, construcción de carreteras, transporte, puertos, ferrocarriles, agua potable, vivienda, alcantarillado, ecología y sector agropecuario. Los fondos asignados se conceden a proyectos específicos que considera rentables (Banco Mundial, Educación. Documento de política sectorial, Washington, D: C., 1975, p. 25).

Los valores que han orientado las políticas educativas del organismo internacional se basan en las teorías del capital humano, una corriente de pensamiento que estipula que la educación es una inversión que retribuye toda la vida al individuo o a la sociedad.

Esta rama de la Economía es llamada Economía de la Educación, la cual concibe los gastos educativos como una inversión en capital humano. Loyo (1997), establece que para la década de los noventa el BM ha pretendido que los países en desarrollo den prioridad a la educación básica, principalmente a la instrucción primaria, por ser considerada el nivel educativo que se orienta a la disminución de la pobreza, en vista de que, según el organismo, aumenta la productividad y flexibilidad de la fuerza de trabajo debido a la enseñanza que en ella se imparte. Todo esto con el fin de asegurar que quienes acuden a la escuela adquieran los conocimientos y habilidades esenciales.

En el caso de México, las estrategias deberán superar el reto de avanzar hacia un sistema de educación primaria científica y técnica que desarrolle un capital humano capacitado para promover las perspectivas de desarrollo y de alivio a la pobreza, así como consolidar e incrementar su posición competitiva en una economía mundial cambiante, (Lockheed y Vespoor, 1989).

Es así como se explica el apoyo del BM al gobierno de Salinas de Gortari, avalando y certificando el desempeño de México ante los foros internacionales y

lograr que se reconociera y apoyara su estrategia de modernización, con el fin de que le otorgaran nuevos financiamientos para el desarrollo.

Pero, no sólo es cuestión de inyección de dinero ni de títulos de propiedad. Una revolución educativa va mucho más allá y trastoca tanto a las estructuras del magisterio y los planes de estudio como a la planta productiva nacional.

Mientras las cosas sigan igual en esos sectores, las escuelas, centros de estudios y universidades seguirán siendo fábricas de desempleados y adultos incapaces de integrarse a su sociedad en forma adecuada y productiva. Sin caer en soluciones simplistas que de nada servirán, podemos intentar efectuar cambios en la medida de nuestra esfera de alcances y posibilidades.

Para la educación y su capacidad de llevar a nuestros niños al siglo XXI, nada es más básico que el hecho de que surjan a la vida programas innovadores, que los padres y toda la comunidad participen más profundamente en ayudar a la educación integral de los niños. En los que los maestros se verán desafiados para responder a las demandas de un mejor nivel en cantidad y calidad educativa y los alumnos obtendrán resultados inmediatos que en el futuro les ayudarán a enfrentar los retos del nuevo milenio.

2.2. El Papel del Docente en el Proceso Educativo.

La formación y el fomento de las capacidades que propicien el desarrollo integral y armónico de las personas se constituye como la misión de la educación. Conforme a este cometido, entendemos la educación como el valor de un compromiso para buscar la preservación y la realización de la condición humana y para dignificar la vida.

Partimos aquí del concepto de educación como institución social, sistema, resultado de una acción deliberada, o como proceso comunicador: es decir como sistema, proceso y producto. También nos referimos a ella desde el punto de vista de la investigación, es decir, como un objeto de estudio. En ese mismo sentido se hace referencia al concepto de profesión centrandó el análisis en un campo diversificado y de cada vez mayores exigencias, que se denomina genéricamente profesión académica (Latapi, P., 1994).

Nos interesa reconocer la situación actual de la profesión, como el concepto al que nos referimos cuando hacemos mención de quienes participan de manera protagónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones escolares, que tienen alumnos bajo su cuidado y perciben un salario por ello, aunque también se dediquen eventualmente al ejercicio de su disciplina

profesional de origen. A esto denominamos en una primera aproximación docencia.

Para Fernández Pérez (1986), la educación ajena a los contextos escolares, que se da en el medio en que se vive, la escuela paralela, no se realiza en la docencia; ésta debe tener propósitos explícitos y deliberados, sistematizados, que generan situaciones educativas en las que se efectúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que la acción educativa es estructurada y organizada, para la consecución de los resultados buscados. Por tanto la docencia, como la educación, puede entenderse también como insumo, proceso y resultado o producto.

Como ejercicio profesional de la educación, la docencia se convierte en una práctica vinculada a la enseñanza que erróneamente se inscribe dentro de los saberes instrumentales; pero aún entendiendo a la docencia como práctica, ésta se articula a procesos intelectuales cuando se aplica el análisis a su efecto trascendental, es decir, que rebasa los muros escolares e individuales y al tiempo, para convertirse en un objeto de estudio propio que se encuentra en constante transformación dialéctica. La docencia es por tanto, un elemento articulador entre la teoría y la práctica.

Entre las situaciones educativas, tal y como las conceptualizamos, se mueve el docente como profesional dentro de los procesos de aprendizaje al que no debemos entenderlo únicamente como los cambios de conducta que se observan en el sujeto posteriormente a las acciones de enseñanza, y que podemos medir.

Si partimos de la premisa de que todo aprendizaje es una conducta que tiene una estructura, es decir, que el sujeto que emite la conducta tiene una forma específica, concreta, de relacionarse con los objetos, el tipo de estructuras de la conducta más privilegiada por cada sujeto es lo que va a determinar el tipo de personalidad de cada sujeto; entonces el propósito de la docencia es propiciar la interacción entre los sujetos con los objetos para transformarlos, para producir aprendizajes significativos.

Entendiendo que el proceso que deriva en la constitución de un profesional, como vimos antes, es la profesionalización, y que estamos colocados frente a una profesión nueva a la cual si denominamos solamente docencia estaremos limitando el alcance de nuestro análisis, hablaremos del académico.

Hablar de la profesión de académico es aludir a una actividad que, desarrollada en ámbitos educativos, ha pasado por diversas etapas, desde las que lo siguen considerando como el artesano que por su experiencia acumulada sabe cómo y qué enseñar, hasta aquél que se concibe como el profesional capacitado no sólo para enseñar, sino para investigar y transformar su propia práctica. Pasando por el concepto de agente de cambio social, como detentador de la

sabiduría; o bien, como un facilitador de la comunicación entre la teoría y la práctica, cuando no como dinamizador de las relaciones interpersonales (Avanzini, 1998).

Desde cualquiera de estas concepciones el profesor se desenvuelve en el campo educativo, por lo que de acuerdo con un determinado concepto de educación asumido por la institución en la que participa esa será su labor.

La formación del personal docente constituye un campo de acciones orientadas a la actualización disciplinaria, la comprensión de su papel como agente dinamizador de las transformaciones sociales, el reconocimiento de su práctica como objeto de estudio que le permita estar al tanto de los avances de la disciplina pedagógica, concebida desde enfoques interdisciplinarios.

Esta formación se enfrenta a factores que la obstaculizan y que pueden ubicarse en tres grandes grupos dependiendo de la posición de los profesores respecto a sus posibilidades de incidencia para el cambio de las circunstancias en las que su práctica se desenvuelve. Estos factores son de tipo cultural, organizacional y conceptual.

Los factores culturales se presentan y sobreviven desde los orígenes de las universidades hasta nuestros días en que se continúa colocando el acento en la formación disciplinaria entendida como todo conocimiento práctico no docente, sin que por ello se reciba una capacitación que permita al profesor desprender de los conocimientos, los métodos con los que él aprendió.

Existen factores culturales dentro de los que se distingue la idea equivocada de que la etapa de aprendizaje concluye con la niñez, por lo que en el joven o adulto es infructuoso intentar cualquier proyecto educativo para que emprenda su propio aprendizaje. Es decir que no se reconoce como un proceso básico en el que aprender no es un problema solamente intelectual; que el hombre no aprende 'reflejando' la realidad, copiándola, y que no basta, en todo caso la voluntad o el interés, sino que éste forma parte de un proceso permanente al que se incorporan estrategias diversas en relación con el individuo concreto.

En apoyo a este punto podemos observar como ejemplo cómo en los planes de estudio de las carreras profesionales es casi nula la presencia de cursos de didáctica o pedagogía, aún cuando los egresados de estas carreras tienen como campo ocupacional a la docencia.

Otro ejemplo lo constituyen los posgrados que, para el caso de las maestrías, cuyo propósito es formar profesores de alto nivel, pocas cuentan con este tipo de cursos.

De acuerdo con los datos de la CEPAL, para 1990 existía en América Latina una población de 7 millones de estudiantes en el nivel superior que, en un cálculo conservador y suponiendo que cada profesor atienda 20 estudiantes, la población docente alcanza los 350 000 profesores.

Esta demanda de profesores, a pesar de la aplicación de políticas restrictivas de la matrícula, va en aumento por el crecimiento natural de la población y los requerimientos sociales en materia de preparación para el desempeño profesional, lo que agudiza el problema de la formación, entre otras razones, también debido a las mayores exigencias de competitividad para el desempeño profesional que se ven enfrentadas a inercias en los sistemas y métodos de enseñanza de las universidades.

Si elegimos algunos indicadores que evidencien el estado actual de este problema, no cabe duda que los que mejor podrían reflejar la situación son la relación entre la eficiencia terminal de los estudiantes que egresan respecto a los costos que produce su formación y, entre estos polos, el papel que juega el profesor en el proceso educativo.

El docente se encuentra entonces en medio de exigencias respecto a la eficiencia de su labor que, por un lado debe contemplar el dominio de conocimientos respecto a un campo determinado del saber para el ejercicio de la profesión, mientras que, por otro debe hacerse de un determinado marco teórico de la educación que favorezca una adecuada práctica docente, para convertirla en un espacio de investigación, para la que también debe estar preparado (Gerstner, L. Cols. , 1996).

Los factores organizacionales que intervienen en la obstaculización de la formación docente son importantes en la medida en que se practica la disociación entre las instancias administrativas y las académicas. Mucho de lo que podemos atribuir a la falta de comunicación entre los profesores se debe a que no cuentan con los espacios en los que puedan desempeñar sus funciones de ejecución, con pleno conocimiento de lo que las instancias de planeación esperan de su labor. La organización por claustros de profesores o academias se atomiza por la división de asignaturas sin comunicación con las otras, lo cual deriva en desconocimiento del plan de estudios y sus objetivos generales. El profesor entonces ve reducido su margen de maniobra al aula, en cuyos límites se encierra toda su actividad y para la cual no cuenta con más apoyo que su propio actuar.

Todo esto conlleva a plantear el concepto de formación del docente dentro de las perspectivas teóricas que la institución asume en sus propios programas de capacitación y actualización de la docencia.

Cómo se desarrolla ésta y cómo debiera ser, representan los límites dentro de los cuales se involucran juicios valorativos que resultan de la contrastación con la realidad del proceso educativo en una institución.

En ese sentido, tanto los profesores como las autoridades y los propios alumnos - y en algunos casos la sociedad -, sostienen sus respectivos juicios conforme los resultados esperados; así se atribuye la responsabilidad del 'fracaso' a problemas de la práctica docente, de los planes y programas de estudio, de la actualización disciplinaria de los profesores, a las deficiencias previas de los alumnos, etc.

A quién compete y cuáles son los mejores mecanismos que permitan abastecer al profesor de todo el bagaje de conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar los problemas atribuibles a su trabajo es, básicamente, algo a lo que la propia institución debe responder.

Dada la complejidad del hecho educativo, y el avance en los aportes de diversas disciplinas y áreas del conocimiento humano al estudio del mismo, es necesario que las instituciones cuenten con el personal especializado en este campo (op.cit.).

Es de conocimiento general que al docente la institución le encomienda un grupo de estudiantes, algunas veces con responsabilidades de mayor envergadura que los marcados en contenidos de alguna asignatura disciplinaria, como el caso de profesores que enseñan u orientan los procesos de investigación. ¿Pero de qué manera podemos identificar el ámbito en el que se presentan las tensiones que surgen en la problemática del proceso educativo?

Algunos autores identifican el punto nodal de la problemática en lo didáctico, es decir en las dificultades para enseñar ciertos contenidos disciplinarios.

Otras posturas señalan a las deficiencias en la comprensión de los procesos comunicativos como el elemento determinante para el aprendizaje; frecuentemente también se responsabiliza de las deficiencias en el proceso educativo a los niveles anteriores y a la carencia de instrumentos apropiados para admitir, con determinadas aptitudes y conocimientos, a los alumnos procedentes de otras instituciones.

Entre estas y otras problemáticas tiene que desarrollar su tarea el docente, para las que, además, la institución espera que esté en condiciones de afrontar.

El docente se comunica con sujetos como él: estudiantes, profesores, autoridades, administradores. Hace uso de textos, experiencias, materiales didácticos. Se desenvuelve en contextos institucionales de diversa orientación y

finalidad (públicos, privados, autónomos, superiores, medios, etc.). Pero sea como sea, existe un instrumento estratégico mediante el cual orienta su tarea, adquiere sentido de ubicación en una perspectiva más amplia su labor: el programa.

El docente desempeña su trabajo bajo un plan curricular; bajo programas cuya función es según su tipo: plan de estudios, academias o grupos de maestros o su propio programa, todos ellos dentro de los parámetros institucionales.

La evolución de los programas de estudio desde su presentación más general, hasta la sofisticación de algunos que detallan sesiones, incisos, subincisos, páginas y párrafos, objetivos particulares, específicos, etc., programados por computadora, o en exhaustivas cartas descriptivas, hacen de este siglo, el siglo de la programación escolar, y al docente... el programador del siglo.

El profesor recibe su entrenamiento con un fuerte énfasis en habilidades académicas específicas, y deja mucho que desear en cuanto a la formación de la "personalidad" del estudiante. Así, el niño no recibe del sistema escolar aquel tipo de entrenamiento que le es imprescindible para un óptimo desempeño como ser humano, ya que la escuela siempre se abocó con exclusividad a la formación de repertorios académicos, desentendiéndose de la preparación social del niño.

Se hace necesario asociar dialécticamente los cuestionamientos sobre las actitudes educativas y los interrogantes sobre el sistema educativo, los problemas de formación y las cuestiones de estructura.

No podemos olvidar que los maestros para los niños, representan la autoridad adulta y la necesidad de orden y disciplina; los valores del conocimiento y del logro educacional y por último representan características de personalidad tales como lenguaje correcto, respeto por la propiedad pública, trato educado, pulcritud, hábitos de salud, etc. Por lo tanto, los maestros son sin duda importantes agentes socializadores, debido, no tanto a lo que enseñan, sino a como llegan a ser los modelos o los otros significativos para los niños.

La significación del maestro puede variar desde lo relativamente trivial hasta lo extremadamente influyente. El estudiante puede limitarse a adoptar su frase favorita o su inflexión de voz, o puede ver al maestro como un héroe ideal digno de admiración y emulación. Un ejemplo claro de lo anterior lo podemos ver día con día, cuando los pequeños declaran que de grandes quieren ser maestros.

Los mecanismos de socialización son evidentes en la escuela. Los maestros buscan motivar al niño dándole aprobación condicional, recompensa y castigo de acuerdo a su conducta y desempeño. También consciente o inconscientemente evocan modelos de conducta para el niño, llegando ellos mismos a serlo. Las actitudes del profesor hacia el alumno vienen determinadas por la percepción que

de él tiene, y por las expectativas que genera. La percepción del alumno se forma a partir de la observación de su conducta y del rendimiento que obtiene, aparte de la información que proporcionan otras referencias como las referencias que dan otros profesores, el historial académico, los resultados de las pruebas de ingreso, etc.

Dentro de las variables que influyen en la percepción que del alumno tenga el maestro encontramos (Vayer y Rocin, 1989):

- Las condiciones sociales del alumno como clase social, sexo. Los profesores tienden a sobrestimar la capacidad de los alumnos de clase social media y alta, subestiman la capacidad y actitud de los alumnos de grupos étnicos minoritarios, potencian la diferenciación cultural de los roles sexuales y tienden a percibir de modo negativo a aquellos que provienen de una estructura familiar no tradicional.
- El rol del alumno. Según este criterio los profesores tienden a percibir más favorablemente a los alumnos que cumplen la exigencia de su rol, que normalmente se define como pasiva, dependiente y conformista.
- Características individuales del alumno. Los profesores tienden a prestar más atención a los alumnos que muestran alto rendimiento, a los que reaccionan positivamente a sus intervenciones, a los que tienen una personalidad similar a la suya y a los que presentan cualidades físicas atractivas.
- La distribución del alumno. Diferentes estudios abogan por la existencia de una "zona de acción" o área de la clase donde se producen la mayoría de las interacciones entre profesor-alumno.
- Con respecto a ella se comprueba que los alumnos de rendimiento alto tienden a colocarse normalmente en ella, y que la localización de los alumnos influye en la percepción del profesor aunque éstos hayan sido colocados al azar.
- La percepción de la causalidad. Los profesores tienden a percibir la causa de la conducta y de los rendimientos de los alumnos en forma que se favorezca su imagen profesional. En tal sentido, la causa de un fracaso escolar se busca antes en el propio alumno y en su ambiente que en la conducta del profesor.

Las percepciones del profesor se tamizan por sus expectativas. A través de éstas y al igual que sucede en las relaciones sociales, el profesor realiza un proceso adaptativo que le permite adecuar su enseñanza en función de lo que cree que será la conducta del alumno y su rendimiento futuro.

Es indudable que las expectativas y el que concluyan o no en hechos significativos dependerá de las características del profesor y determinadas características del alumno. Las expectativas actúan como profecías que se cumplen a sí mismas, y es que, las ideas erróneas y las actitudes inadecuadas hacia los demás se perpetúan a sí mismas y son difíciles de corregir dada su tendencia a influenciar la interpretación que se hace de lo que se ve. Si sé esta convencido de que alguien posee determinadas cualidades cree verlas en él cada vez que lo observa (Good y Brophy, 1980).

En general el profesor adopta diferentes modelos ante los alumnos:

- Una actitud de apego hacia aquellos alumnos que exigen poco del profesor, los que se muestran con un buen rendimiento y le recompensan mediante una conducta deseable en clase.
- Una actitud de indiferencia hacia los alumnos pasivos y mediocres que no destacan en clase.
- Una actitud de preocupación dirigida a los alumnos que rinden poco, pero que plantean al profesor exigencias importantes aunque adecuadas.
- En otros casos, el profesor suele interactuar con ellos en busca de una mejora de los rendimientos.
- Una actitud de rechazo hacia los alumnos que rinden poco, pero que además son percibidos de una manera hiperactiva y hostil por el profesor. Suelen ser alumnos que despiertan reacciones emocionales en el profesor y la necesidad de controlarlos.

Los alumnos agobiados por expectativas bajas y que reciben un trato inadecuado tienen, a veces, toda la razón de atribuir su rendimiento a factores externos. Si el maestro no piensa que mejorarán con mayor empeño y si no premia su esfuerzo, hay pocas probabilidades de que capten la relación entre la aplicación personal y el éxito en la tarea.

Por un lado, la conducta del profesor incide en la del alumno. Así cuanto más positivas son las percepciones de los alumnos de los sentimientos y las expectativas de sus profesores mejor es su rendimiento académico y más académico y más aceptable su conducta. Por otro lado, las actitudes y conducta de

los alumnos inciden en las actitudes y comportamientos del profesor. Así a menudo, los profesores proporcionan un mayor nivel de interacción con los alumnos que tienen mejores resultados y que obedecen a su esquema de buen estudiante.

Las recompensas escolares son muy formalizadas, se utilizan por ejemplo: notas, promociones, cuadros de honor, permisos para participar en ciertas actividades, halagos, posiciones de liderazgo, etc. Y de esta forma, casi inevitablemente hay rangos y comparaciones con otros estudiantes (llegando incluso a avergonzar al niño delante de sus compañeros). El niño aprende así las pautas y reglas del sistema escolar, y también de alguna forma las de la sociedad total.

No podemos olvidar que toda interacción es comunicación, por lo tanto, el rol del adulto en cuanto mediador y responsable de las interacciones consiste en obrar de tal manera que las diversas relaciones y estrategias desarrolladas por una y otra parte sean evolutivas; debe tratarse de una evolución que conduzca a la vez hacia un aumento de la información, y por lo tanto de los conocimientos, y hacia una mejor propiedad de las respuestas y de los lenguajes utilizados para expresarlas.

La relación educativa no debe centrarse en la autoridad del enseñante, queriendo instruir al niño e inculcarle conocimientos, ya que el profesor no puede de ningún modo desear o comprender en lugar del niño, ni tampoco puede intervenir directamente en el desarrollo o la maduración de los procesos neurobiológicos: Sólo puede facilitar la autoorganización de la persona del niños y su conocimiento del mundo.

El profesor puede intervenir en la organización de las estructuras ambientales y en la orientación de ciertas actividades, así como crear una situación social a la que el niño desee integrarse y en la cual advertirá por sí mismo los límites de su acción.

Esto significa estar dispuestos a escuchar al niño, aceptar el diálogo y ser lúcido, o sea, comprender el significado de las acciones y reacciones del niño. Esto podría significar, en muchas situaciones, borrarse ante el niño y el grupo para que pueda vivir su autonomía.

Fácilmente podemos deducir, después de todo lo anterior, que la formación de formadores o docentes es compleja y problemática.

A continuación se hace un breve análisis de los dos campos a abordar según la propuesta de Ferrández (1987), estos son, los contenidos científicos y tecnológicos y los referentes a la profesionalidad del formador.

Contenidos científicos tecnológicos.

Si partimos de que para la enseñanza de determinado material es necesario que el profesor lo domine, es decir, que posea unos conocimientos muy por encima del nivel que va a exigir a sus alumnos, podemos decir que en su generalidad en el nivel de nuestro interés, no existe mayor problema.

El problema radica a la hora de hacer la selección, su validez, su proyección y la secuencialización cuando se estructura el programa. Es preciso discernir entre aquellos que son formativos de la intelectualidad del alumno, cognitivos y aquellos otros en que únicamente tiene validez en una realidad actual. La mayor capacidad de transferencia y la flexibilidad de los mismos debe ser elemento de priorización.

Otro punto interesante es el dado por la adecuación, homogeneización de expectativas entre los currícula "académicos" a impartir, tanto en sistemas formales como no formales, y las exigencias o necesidades reales que subyacen en las distintas actividades laborales propias de determinados trabajos; o sea ajustar los currícula a las exigencias de las posibles exigencias futuras.

Requisitos de la profesionalidad del formador.

¿Cómo profesionalizar al formador? Es necesario que el docente, aparte de sus conocimientos científicos y tecnológicos propios, conozca con profundidad lo específicamente pedagógico y didáctico. Para ello deberá dominar otros conocimientos y practicas referentes a:

- Didáctica: Estos conocimientos le permitirán tomar decisiones en torno a la estructuración de los programas y plantearse la intervención educativa con conocimiento de causa.
- Organización Escolar: No debemos olvidar que el formador o docente desarrolla sus actividades dentro de una institución que está organizada en función de objetivos educativos y que ésta se rige por una enmarañado entramado de relaciones que es preciso dominar y conocer tanto en sus contextos internos como externos.

Las instituciones educativas poseen una identidad propia y específica (González y Escudero, 1987) que las hacen distintas a cualquier otra. Por lo tanto, se hace urgente y necesaria la creación de una nueva dinámica para la formación de los maestros.

La formación de los profesores debe ser claramente definida en términos de profesionalización. Las habilidades requeridas por los futuros maestros se reúnen en torno a tres polos:

- Conocimientos relativos a las identidades disciplinarias.
- Conocimientos relativos a los contenidos del aprendizaje, a los objetos de transmisión (los conocimientos didácticos).
- Conocimientos relativos a la apreciación del entorno económico, social y cultural de la educación (que permiten inscribir el acto de educar y de enseñar en su contexto).

Las habilidades que se deben desarrollar en los maestros serán elaboradas con base en una articulación entre teoría y práctica que incite a buscar elementos teóricos de una mayor eficiencia y, al mismo tiempo, sirva para validar y sintetizar los conocimientos adquiridos. El enfoque didáctico y pedagógico debe permitirles medir la diferencia entre conocimientos universitarios y disciplinas escolares, asegurar una transposición de estos conocimientos en contenidos de enseñanza adaptados a los diferentes públicos, localizar los obstáculos que enfrenta el aprendizaje y crear situaciones pedagógicas, individuales o de grupo, propias para superarlos. La formación de los futuros profesores debe permitirles la adquisición de los conocimientos técnicos profesionales, hacerlos reflexionar sobre la educación y la enseñanza, y dominar las técnicas necesarias para el ejercicio de la profesión docente. Debe favorecer el surgimiento de una cultura profesional.

CAPITULO III

HABILIDADES SOCIALES Y COMPETENCIA SOCIAL

3.1. Habilidades Sociales.

Para Moraleda (1998), hablar de competencia social se refiere a cualidades como la capacidad de responder, especialmente la capacidad de provocar respuestas positivas en otras personas; la habilidad de interacción, incluso la capacidad de entenderse en diferentes culturas; la empatía; dones de comunicación; y un sentido del humor.

La competencia social, también se manifiesta a través del sentido de propósito que uno tiene en la vida y la creencia en un futuro brillante, incluyendo el enfoque en las metas, las aspiraciones educativas, la motivación hacia los logros personales, la persistencia, la esperanza, el optimismo y los lazos espirituales.

Existen elementos de las habilidades sociales como la destreza para resolver problemas que incluyen las habilidades de planear, buscar y usar recursos para conseguir ayuda, y de analizar crítica y creativamente y con reflexión. En el desarrollo de la conciencia crítica, hay dos elementos claves: el ser consciente de las estructuras de opresión y la creación de estrategias para poder sobrellevarlas.

Por su parte, la autonomía significa tener el sentido de la identidad propia y la habilidad de actuar independientemente. Además de ejercer control sobre el medio, incluyendo el sentido de cumplir con tareas específicas, de un centro de control interior y la eficacia personal. El desarrollo de la resistencia (rechazar mensajes negativos sobre uno mismo) y del alejamiento (distanciarse de los elementos negativos) es un poderoso protector de autonomía.

Estudios sobre las escuelas efectivas (Rutter, 1979) y estudios etnográficos extensivos, en los cuales se escuchan las voces de la juventud, de la familia y de los maestros sobre sus éxitos y fracasos (Weiss, B. 1973), muestran las características de la familia, de la escuela y hasta del ambiente de la comunidad.

Revelando que estas, podrían cambiar las expectativas negativas y evitar que los elementos de presión los limiten; además demuestran que a pesar de los riesgos que ellos enfrentan siempre cuentan con habilidades para protegerse.

Para conseguir un desarrollo integral de los niños, es preciso que el profesorado conozca de ellos una serie de factores entre los que cabe destacar: su nivel de competencia sociocognitiva, su ritmo de aprendizaje y sus conocimientos previos; con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes significativos conceptuales, procedimentales, de valores, normas y actitudes.

Por ello se hace preciso establecer en el aula las condiciones necesarias para que el alumno aprenda de forma significativa, prestando una especial atención a la adquisición por su parte de estrategias sociocognitivas de planificación y regulación de la propia actividad.

Para conseguir esas condiciones se debe de planificar, estructurar y poner en marcha en las escuelas actividades que puedan desarrollar dichas habilidades.

La teoría de aprendizaje social de Bandura (1977) enfatiza la importancia de la observación y modelamiento de las conductas, actitudes y reacciones emocionales de otros. De la observación de otros uno se forma una idea de como realizar nuevas conductas, y más tarde, en otra oportunidad esta información codificada sirve como una guía para la acción.

La teoría del aprendizaje social explica la conducta humana en términos de una continua interacción recíproca entre influencias cognitivas, conductuales y medioambientales.

Los componentes del proceso bajo el cual se da el aprendizaje observacional son:

- Atención, incluyendo eventos modelados (distintivos, valor afectivo, complejidad, prevalencia, valor funcional) y características del observador (capacidades sensoriales, nivel de emoción, forma de percepción, reforzamiento pasado),
- Retención, incluyendo codificación simbólica, organización cognitiva, ejecución simbólica, ejecución motora,
- Reproducción Motora, incluyendo capacidades físicas, autoobservación de la reproducción, exactitud en la retroalimentación, y
- Motivación, incluyendo reforzamiento externos, vicario y autoreforzamiento.

Durante muchos años se ha estudiado el aprendizaje social partiendo de la premisa que lo que el individuo adquiere y desarrolla desde su nacimiento son habilidades sociales que son aprendidas en interacción con los miembros de su grupo.

Bandura y Walters (1977), resaltaron el papel que juega el modelo en el desarrollo de ciertos patrones de conducta social a través de la imitación. El proceso de socialización sólo es posible mediante la consolidación de una serie de destrezas interpersonales a través de una interacción saludable.

Existe cada vez más evidencia de que la subcultura que los niños comparten puede ser decisiva tanto para el fortalecimiento de sus repertorios prosociales como para la perpetuación de sus deficiencias interpersonales (Roth Unzueta, E. 1986).

Se han hecho estudios que demuestran que el desarrollo de patrones de conductas problemáticas se debe a que los niños han sido expuestos a modelos adultos que se comportaban de esa manera. Por ejemplo, en problemas de agresión, trastornos de ansiedad, depresión y problemas de esquizofrenia (Bellack, Hersen y Turner, 1976) entre otros.

Por otro lado, muchos autores insisten en que el ajuste psicológico de los niños depende principalmente del status que logran adquirir en su grupo de amigos Hartup (1979), Asher y colaboradores (1981), encontraron una alta correlación entre una pobre relación con los compañeros y el subsecuente ajuste social de los niños. Ellos reconocen la existencia de por lo menos tres tipos bien definidos de problemas de interacción en los niños:

- a) el aislamiento social,
- b) el rechazo social y
- c) la indiferencia social.

Para evaluar problemas de socialización se ha utilizado una prueba sociométrica de Moreno (1960), con la que Hartup y colaboradores (1979) encontraron una alta correlación entre el nivel de aceptación social y la frecuencia, cantidad y calidad de reforzamiento otorgado a otros.

Sin embargo, no se observó ninguna relación entre el rechazo social y dicha tendencia a reforzar a sus semejantes; en su lugar se observó que los rechazos suelen ser identificados con prácticas aversivas.

Los niños aislados han sido definidos así por su tasa excesivamente baja de contactos interpersonales, es decir, que se involucran muy poco en las actividades sociales de los demás niños de su edad.

Los niños que sufren el rechazo social se caracterizan por obtener de sus compañeros un número alto de nominaciones negativas y bajo de nominaciones positivas; son de baja aceptabilidad social.

Con los niños que son objetos de la indiferencia de sus compañeros, se ha observado que son susceptibles de obtener muy pocas menciones positivas por parte de sus amigos, así como muy pocas, si acaso se dan, denominaciones negativas. Los demás niños no parecen estimar las potencialidades reforzadoras de estos sujetos, por lo que pasan generalmente desapercibidos y olvidados. Debido a los excelentes resultados que se han obtenido en el entrenamiento de habilidades sociales su uso se indica cada vez más para tratar diferentes tipos de problemas de conducta interpersonal.

La definición de habilidades sociales depende del marco teórico que las defina. A continuación se describirán brevemente los principales modelos que las definen.

Desde una aproximación cognitiva, una habilidad social se inscribe en el proceso general de la interacción. Dicho episodio no consiste en componentes fraccionables sino en actos que poseen un significado preciso. La secuencia de actos constituye la acción y representa la estructura del episodio. El significado del episodio está íntimamente relacionado con el sistema de reglas; éstas contribuyen a definir el significado personal y social del episodio. La competencia consiste en una representación de la secuencia de la acción. Para ser competentes debe poseerse una representación cognitiva (Harre y Secord, 1972).

El modelo de los scripts, afirma que una habilidad supone el procesamiento de la información almacenada en la estructura de memoria de la persona. Esta información toma la forma de roles, objetos, actuaciones, secuencias de acción, etc., y queda disponible cuando la persona se expone a las condiciones propicias para la emisión de la habilidad (Harre, 1977).

En el modelo del aprendizaje social también se subrayan las construcciones y esquemas cognitivos. Una habilidad es un conjunto de variables personales construidas por alguien en condiciones particulares, más que una inferencia a la manera de rasgos. Una habilidad es un estereotipo que se aprende a través de observación y se organiza mediante reglas, convenciones sociales, expectativas y valores subjetivos en un esquema cognitivo (Mischel, 1973).

Trower (1982), define a las habilidades sociales como la confluencia de variables cognitivas, aunque organizadas a la manera de un sistema cibernético. Identifica la competencia social con el proceso de la observación (monitoreo interno y externo) y el seguimiento de reglas acordes con el esquema cognitivo existente.

Una ejecución hábil será el resultado del monitoreo atento de señales externas interpretadas con base en un complejo cognitivo preexistente, integrado por reglas sociales y normas de valencia positivas y negativas que permiten la toma de decisión para el logro de las metas deseadas. En la generación de la conducta hábil el individuo define su repertorio de componentes, los organiza en secuencias nuevas de acuerdo con reglas situacionales, metas, submetas... (Trower 1982, págs. 418-419).

Desde la aproximación cognitiva encontramos también el modelo de análisis de tarea, que define las habilidades sociales como destrezas que permiten a la persona realizar una tarea social en particular en forma competente; estas destrezas no son conductas moleculares. Podemos resumir que:

- las habilidades sociales son componentes conductuales normativos, acciones (elementos) simples (miradas, emisiones verbales, etc.) o secuencias de elementos o representaciones que la gente usa de ordinario en la interacción social, y que se encuentra gobernada por reglas. Tales componentes son aprendidos por experiencia u observación, retenidos por la memoria en forma simbólica y posteriormente sujetos a evocación para la construcción de episodios.
- las habilidades sociales refieren un proceso de generación de conducta hábil, dirigida hacia metas... el individuo monitorea conscientemente la situación inmediata y su conducta y modifica su ejecución a la luz de una continua retroalimentación externa y de un criterio interno.

Sin embargo, a un nivel muy general se podría encontrar la siguiente demarcación: habilidad social es el término genérico que designa el grado de éxito que puede lograr una persona en situaciones de interacción o transacción que tienen lugar, los objetos personales o los participantes implicados (Conger y Conger, 1982).

Se tiende a destacar los componentes conductuales del episodio interactivo y a pasar por alto aquellas variables intermedias (cognitivas) a las que se atribuye un carácter casual, o por lo menos encausador, del comportamiento hábil.

Las habilidades sociales son vistas como un conjunto de respuestas objetivas integradas por una variable contextual o situacional; supone que ninguna

conducta particular puede ser considerada como hábil o inhábil por sí misma, esto dependerá de su desempeño exacto en el exacto momento.

Las aproximaciones conductuales sugieren la presencia de elementos moleculares como indicadores de la competencia, otorgan especial importancia al episodio interactivo y a la influencia situacional y requieren de procesos evaluativos directos (observacionales).

Una habilidad social es un repertorio de conductas cuya emisión depende de la operabilidad de ciertas condiciones medioambientales específicas y de un bagaje histórico precurrente, al que se tiene acceso a través del aprendizaje sociocultural.

3.2. Competencia Social.

La competencia social constituye un instrumento para el desarrollo social, pudiendo considerarse al comportamiento interaccional como la columna vertebral de éste. Con respecto a la definición de Competencia Social generalmente incluyen la habilidad para iniciar y mantener relaciones recíprocas satisfactorias con iguales. Esta habilidad depende de muchas clases de habilidades de entendimiento e interacción social.

Las competencias sociales que los niños muestran se relacionan de manera estrecha con su desarrollo psicológico general y con su adaptación social en diferentes momentos de su vida. El término "competencia social" en general, hace referencia al éxito que tiene una persona en su relación con los demás. Este concepto engloba los términos de "habilidades sociales" y "conducta prosocial", entendiendo por "conducta prosocial" al comportamiento voluntario que tiene la intención de beneficiar a otros.

Se concluye así, que un individuo necesita contar con ciertos repertorios conductuales prosociales para que pueda tener relaciones interpersonales exitosas; a estos repertorios comúnmente se les denomina "habilidades sociales" o "competencia social".

El término "competencia" se ha utilizado ampliamente y hace referencia al ajuste del niño a un grupo social; para que esto ocurra, se requiere que cuente con cierto tipo de habilidades sociales que le permitirán enfrentar competentemente diferentes situaciones sociales (Roth, 1986).

Los niños que tienen un conocimiento básico del lenguaje, las normas y costumbres de sus iguales son mejor aceptados que otros para participar

competitivamente en sus actividades. Desarrollan capacidades de comunicación, discusión, negociación, cooperación, tomar su turno, articular preferencias y razones detrás de sus acciones, aceptar compromisos y empatizar con otros al jugar una parte del juego de la interacción.

Dado que las relaciones sociales son cruciales en la vida diaria del individuo, se ha desarrollado éste gran interés por investigar aquéllas que se requieren para sostener relaciones sociales exitosas. Partiendo de que los modos interactivos son un producto natural de la interacción entre seres humanos, con una gran influencia de los padres y de los compañeros para moldear este comportamiento interactivo; en muchas ocasiones debe ser entrenado para su óptima adquisición. Sin embargo, no existe un consenso acerca de qué es exactamente lo que se debe entrenar ni cual sea el momento más oportuno para hacerlo.

Hartup y colaboradores (1983) coinciden en que la edad preescolar y escolar, constituyen el momento más pertinente, señalando a la escuela como el escenario en el que debería llevarse a cabo la mayoría de las experiencias sociales.

Los niños preescolares tienen menor probabilidad de diferenciar entre amigos y mejores amigos que niños en edad escolar. Los jovencitos pueden tener razones específicas por las cuales no les guste interactuar con ciertas parejas.

De los 6 a los 14 años de edad, los niños se enfocan principalmente en su relación de amigos en actividades físicas o intercambio de materiales, siendo bondadosos o ayudando, y eventualmente, percibiendo los amigos como aquellos que conceden apoyo o permiten expresarse (Berndt, 1981).

Además hay evidencia de que la calidad de la competencia social de los niños en edades tempranas, predicen que tan buena será su competencia social en grados posteriores

Estas conclusiones resultan de gran importancia si tomamos en cuenta que la escuela es un medio natural en el que se produce una importante porción de la conducta social de los individuos, así como porque dicha conducta es mantenida por las contingencias que aquí tienen lugar.

"La escuela es vida no es solamente un paso por una Institución",

Gerstner, y cols. (1996)

3.2.1. Las relaciones amistosas y sus beneficios en la niñez.

El desarrollo cognitivo-social, incluyendo el juicio moral, aparece paralelamente al desarrollo cognitivo de la percepción de las formas de relación del niño, situaciones de pares y sociales se convierten en más abstractas y menos egocéntricas. Las relaciones entre semejantes contribuyen substancialmente tanto al desarrollo cognitivo y a la eficacia con la que funcionamos como adultos.

La mejor forma de predecir la adaptación del adulto no son las calificaciones ni el comportamiento en clase, sino observando la forma en que el niño se relaciona con otros niños.

Los niños que generalmente son rechazados, que son agresivos, disruptivos, que no son capaces de sostener una relación cercana con otros niños, y que no pueden establecer un lugar para sí mismos en la cultura de sus semejantes o compañeros, están en serio riesgo.

Lo esencial de las relaciones amistosas es la reciprocidad y el compromiso entre individuos que se ven entre sí más o menos como iguales. La interacción entre amigos descansa en una base de poder más equitativo que la interacción entre niños y adultos.

Algunos autores se refieren a la amistad como "relaciones afiliativas" más que apegos, sin embargo, los niños pequeños hacen una mayor inversión emocional en sus amigos y sus relaciones son relativamente duraderas.

Los principales temas de las relaciones de amistad – afiliación, e intereses comunes – son entendidos por primera vez en la primera infancia. Entre los niños preescolares y los más jóvenes en edad escolar, las expectativas de amistad se centran en conseguir reciprocidad común y concreta (Hartup, Willard, P., 1990). Más adelante, la visión de los niños en la pre-adolescencia acerca de sus amigos se centra en la comprensión mutua, lealtad y confianza.

Los amigos se divierten el uno con el otro, disfrutan hacer cosas juntos, cuidan el uno del otro. Aunque los niños en edad escolar y adolescentes nunca utilizan palabras como EMPATIA o INTIMIDAD para describir a sus amigos, en sus pensamientos estas construcciones distinguen a los amigos de otros niños.

Se puede decir que la amistad cubre con ciertas funciones en el proceso de socialización del niño. Por un lado, las amistades son recursos emocionales, tanto

para divertirse como para adaptarse al estrés; proveen de recursos cognitivos para la solución de problemas y adquisición de conocimientos, contextos en los que las habilidades sociales básicas se adquieren o elaboran (por ejemplo, comunicación social, cooperación, actividades de grupo). Además funcionan como una experiencia anticipada para relaciones subsecuentes.

Las amistades entre niños son simétricas o estructuradas horizontalmente a diferencia de las relaciones adulto – niño que son asimétricas o estructuradas verticalmente. Los amigos son similares en estado de desarrollo, involucrándose ambos principalmente en juegos y socialización.

Como recursos emocionales las amistades les proporcionan a los niños seguridad para introducirse a nuevos territorios, conocer nuevas personas y enfrentar nuevos problemas. Los amigos preparan el escenario emocional para explorar los alrededores no de una manera en la que los cuidadores sirven como bases seguras para los infantes.

Estas relaciones también apoyan el proceso de divertirse. Los investigadores han encontrado que la duración y frecuencia de la risa, la sonrisa al mirar, y hablar, son mayores entre amigos que entre extraños y que los amigos se imitan más ampliamente el uno al otro.

Las amistades pueden amortiguar el impacto a niños y adolescentes de efectos adversos de eventos negativos, tales como conflictos familiares, enfermedades terminales, desempleo de los padres y fracasos escolares.

Algunos estudios sugieren que las amistades suavizan el estrés asociado con el divorcio aunque de diferentes maneras para niños y niñas.

Los niños en edad escolar se vuelcan fácilmente hacia los amigos aparentemente para distanciarse del ambiente familiar en problemas. Las niñas, sin embargo, buscan las amistades pero necesitan el apoyo de sus madres.

Los niños les enseñan uno al otro en muchas situaciones y son generalmente efectivos en esta actividad. La enseñanza entre compañeros ocurre en cuatro variedades principales.

- **Compañero – Tutor.** Es la transmisión didáctica de información de un niño otro, generalmente de un experto a un novato.
- **Aprendizaje Cooperativo.** Requiere que los niños combinen contribuciones para resolver problemas y compartan recompensas.

- **Colaboración entre Iguales.** En contraste ocurre cuando los novatos trabajan juntos en tareas que ninguno puede hacer por separado.
- **Modelaje entre Iguales.** Se refiere a la información transferida por imitación.

Todavía tiene que determinarse si los amigos son mejores tutores que los no amigos o la forma en que la amistad afecta el aprendizaje cooperativo y el modelaje. La colaboración entre iguales entre amigos y no amigos se ha estudiado de manera más extensiva. Uno esperaría que los amigos compartieran motivos y desarrollaran roles verbales y motores que les permitieran combinar sus talentos para lograr sus objetivos. Y de hecho, estudios recientes muestran que la colaboración con amigos resulta en más éxitos de ciertas tareas que la colaboración entre no amigos.

Los amigos hablan más, se toman más tiempo para resolver diferencias en su comprensión de las reglas del juego y se comprometen más profundamente que los no amigos. Esto sugiere que las amistades son contextos únicos para transmitir información de un niño a otro.

Una evidencia considerable muestra que tanto la cooperación como el conflicto ocurren más fácilmente entre amistades que en otros contextos. Los niños preescolares se involucran en intercambios cooperativos más frecuentemente con sus amigos que con relaciones neutrales o con niños que nos les simpatizan.

Los conflictos ocurren más frecuentemente entre amigos que entre no amigos, pero los amigos enfatizan el no involucramiento y equidad en el manejo de conflictos en mayor grado que los no amigos. La investigación corrobora la noción de que las relaciones de los niños con sus amigos apoyan la cooperación y la reciprocidad y el manejo efectivo de conflictos.

Se piensa que las amistades de los niños los preparan para relaciones subsecuentes. Aunque las nuevas relaciones nunca son copias exactas de las viejas la organización del comportamiento en las relaciones se generaliza de las anteriores a las nuevas. Amistades funcionales han demostrado borrar las relaciones de niños preescolares y sus amigos más jóvenes.

Pocos investigadores han tratado realmente de verificar el significado de la amistad en el desarrollo. Este asunto es realmente complicado.

Las relaciones estrechas pueden apoyar un buen ajuste y su desarrollo pero de manera alternativa niños bien ajustados pueden ser simplemente mejores en establecer amistades que los pobremente ajustados.

Sin embargo, los estudios muestran que las amistades pronostican un buen ajuste durante las primeras semanas de Jardín de niños y que hacer buenos amigos cambia el ajuste de los niños en direcciones positivas durante el año escolar (Hartup, Willard W., y Moore, Shirley G., 1990).

Los resultados sin embargo, pueden depender de la naturaleza de la relación. Las amistades no son todas iguales. Algunas son seguras y suaves; otras son bamboleantes con desacuerdos y frustraciones. Nuevas evidencias muestran que estas diferencias afectan el ajuste escolar. Los estudiantes cuyos amigos son marcados por conflictos y rivalidades se tornan progresivamente disruptivos y desligados. Sin embargo, las relaciones estrechas difícilmente contribuyen a TODO.

Surgen evidencias que sugieren que tener amigos, hacer amigos y mantenerlos predice un buen desarrollo, sin embargo no parece ser que estos resultados puedan ser atribuidos exclusivamente a estas relaciones. Por el contrario, la amistad puede contribuir más a ciertas adaptaciones, tales como actitudes positivas o de autoestima o de habilidades sociales concebidas en su manera más amplia. La amistad también puede contribuir más al buen funcionamiento de relaciones (por ejemplo con compañeros, otros amigos, o parejas románticas) que ser generalmente bien aceptado.

El que las amistades sean necesarias en el desarrollo de los niños y adolescentes permanece incierto. Si no hay amigos disponibles, otras relaciones pueden ser lo suficientemente elásticas para servir en las funciones de amistad enumeradas antes. Los niños con amigos están mejor que los niños sin amigos, pero si es necesario, otras relaciones pueden sustituir a las amistades.

Consecuentemente, las amistades se ven más bien como ventajas de desarrollo que como necesidades de desarrollo, y la evidencia actual con relación a la amistad en este contexto educacional debe ser revisada bajo esta luz.

3.2.2. Consecuencias de la carencia de Habilidades Sociales y Competencia Social.

Como podemos ver, pocas cosas en la vida diaria de todo ser humano no implican interacción con otras personas. Casi todas las actividades y experiencias de la gente poseen un significado social – vida familiar, trabajo, y recreación – incluyendo o dependiendo de relaciones con otros. Ya que las relaciones interpersonales constituyen la mayor fuente de satisfacción, compañerismo y disfrute para la mayoría de la gente a toda edad, la inhabilidad para iniciar y mantener relaciones es una fuente de angustia y soledad, aún en los primeros años.

Rogoff (1990), basado en el trabajo de Vigotsky, propone que el desarrollo cognitivo de los niños ocurre principalmente en el contexto de las relaciones sociales. Rogoff mostró en sus investigaciones que los niños son esencialmente "aprendices en pensar" quienes aprenden de la observación y la participación con pares y con los miembros más expertos de su sociedad.

Los resultados indican que los niños que no logran alcanzar un mínimo de competencia en sus relaciones sociales con sus pares, tienen el riesgo de desarrollar una variedad de mal adaptación social más tarde (Parker y Asher, 1993).

Se ha demostrado que la competencia social no sólo se relaciona con trastornos clínicos como la depresión infantil, estrés o problemas emocionales, sino también con una diversidad de problemas característicos de niños "normales", tales como agresión, hiperactividad, desobediencia, bajo rendimiento académico, problemas familiares y otros.

Estos problemas pueden adquirir diferentes facetas que afectan a corto, mediano y largo plazo desde el desarrollo normal de las potencialidades del niño hasta la integración adecuada y productiva a un grupo social por parte del adulto.

Esta demostrado que la incidencia de patologías en el adulto ha sido mayor cuando éste ha presentado problemas de interacción social de pequeño (Morrison y Bellak, 1981).

El estudio de la competencia social en niños tiene que ver con el trabajo preventivo. De esta manera se puede entrenar a los niños en ciertos repertorios sociales, aún cuando no existan problemas de interacción social o condiciones que los propicien.

En los grados escolares, la conducta social se va volviendo más compleja; en los primeros tres años de escuela primaria, el juego de los niños es más organizado y más elaborado, por lo que éstos se involucran en juegos que requieren de reglas más complejas y de la participación de un mayor número de compañeros.

Durante los últimos tres años de primaria, los niños empiezan a diferenciar su mejor amigo del resto de sus compañeros del salón de clase; sus relaciones se caracterizan por el sentido del afecto y por complacer a otros.

Es importante enfatizar, entonces, el hecho de que es en la escuela, el escenario en el que el niño despliega y aprende nuevos comportamientos que son importantes en el desarrollo de la competencia social.

Este complejo desarrollo social en los niños se ve afectado por muchos factores, como ya lo hemos venido analizando, las predisposiciones de compañeros, padres y maestros sobre sus juicios y valoraciones de la competencia de un niño, juegan un papel vital.

Pero, además, dependerá en gran parte de la guía y apoyo que le ofrezcan sus padres, maestros y otros adultos que se encuentren involucrados en su educación.

Es así, que los maestros cobran una gran importancia ya que juegan un rol significativo en la formación de las experiencias que los niños tengan entre ellos, dándose así la relevancia del desarrollo de habilidades sociales y la importancia de alcanzar un buen nivel de competencia social desde las primeras experiencias sociales del niño, dentro de las cuales las desarrolladas dentro del ámbito escolar serán primordiales para su vida.

3.3. Los tiempos de interacción social en el ámbito escolar.

Como se ha venido mencionando el objetivo de la educación escolar es la formación integral del niño y es la escuela uno de los principales generadores de aprendizaje para el niño. El aprendizaje cognitivo de conceptos capacita al sujeto para llevarlos a la práctica. Pero el hecho de que el niño aprenda de memoria un mapa o a separar en sus partes gramaticales una oración, no significa necesariamente que va a llevar a cabo dichos comportamientos en la vida cotidiana. Sin embargo, una forma de favorecer el éxito del cambio aprendido, es la interrelación teórica y práctica.

Partiendo de que todo aprendizaje significa un cambio, el cambio ocurrido debe ser hasta cierto punto estable, la comprensión o memorización de un texto, aprender a manejar una computadora, son cambios difícilmente extinguidos, (Hilgar, 1970). A pesar de que se supone que todos los cambios producidos por el aprendizaje en el sujeto son resistentes al olvido, no lo son en la misma medida.

Los aprendizajes de destrezas permanecen casi inalterables y las ideas que se comprenden prácticamente nunca se olvidan; por el contrario, los contenidos mecánicamente son mucho más vulnerables al olvido aunque siempre será más fácil volverlos a recordar puesto que nunca se olvidan totalmente.

Los matices de facilidad o resistencia al olvido son elementos que deberán tenerse en cuenta en el proceso de la enseñanza y el estudio así como en la evaluación de los cambios adquiridos.

Para su análisis, programación y planeación se pueden considerar tres grandes bloques de conductas objeto de aprendizaje escolar, (Ferrández y Cols., 1992):

- Las conductas cognitivas que abarcan la mayoría de los contenidos teóricos de un programa de formación.
- Entre éstas cabe destacar: la memorización, en este caso el sujeto integra los contenidos teóricos sin previa transformación; el aprendizaje comprensivo en el que el alumno adapta los conocimientos adquiridos a la solución de problemas imaginarios, simulados por el mismo alumno, por el profesor o incluso por otros medios más sofisticados como la computadora, etc.
- Las conductas motrices confluyen mayoritariamente en el aprendizaje de destrezas. A pesar de que el aprendizaje de destrezas incluye comportamientos motores, en la práctica los procesos de la percepción y aprendizaje cognitivo permiten progresar en la adquisición y mejora de nuevas destrezas.
- Las conductas emotivas. Este tercer bloque conductual adquiere una doble valoración para el aprendizaje. En primer lugar las conductas o estados emotivos favorecen o dificultan el proceso del aprendizaje: así un nivel de estado emocional muy bajo o alto impide concentrarse en el aprendizaje de conceptos; los sentimientos de inseguridad, miedo, fobia, ansiedad, etc., disminuyen los resultados del aprendizaje.

Como también ya se ha comentado los estados o situaciones emocionales que normalmente responden a sentimientos de rechazo o agrado, se pueden aprender y por consiguiente extinguirse, disminuir o aumentar. Estos sentimientos aunque no forman parte directa del programa de un curso son imprescindibles para crear un clima de aprendizaje y de nivel de aspiraciones.

El aprendizaje cognitivo, lógico y de memorización es especialmente útil para la comprensión, integración y evocación de estrategias mentales para la solución de problemas con alto componente teórico-cognitivo.

Pero al referirnos al aprendizaje social, donde estaremos hablando del desarrollo de habilidades sociales y competencia social, podemos decir que se trata de un esfuerzo de síntesis de los aprendizajes aplicados al proceso de interrelación personal y grupal.

Áreas, Objetivos y Actividades Escolares.

AREA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES ESCOLARES
Cívica	Según el anclaje histórico de la población a la que pertenece.	Conmemoración de la Independencia, de la Revolución Mexicana, etc.
Integración Social	Introyectar valores de integración social, valores que le permitan socializar adecuadamente como: solidaridad, cooperación, etc.	Competencias deportivas, exposiciones, concursos inter-intra escolares, trabajos en equipo, elaboración del periódico escolar, recreo, paseos, etc.
Sociocultural	Introyectar valores socioculturales con ámbitos más allá de la escuela como es la familia y su comunidad	Actividades que fomenten las tradiciones como el festejo del Día de la Madre, del Día del Padre, Día de Muertos, etc.

En el afán de cubrir lo más globalmente posible los objetivos de educación dentro de la escuela se realizan actividades en diferentes áreas, el cuadro esquematiza de forma sencilla lo anterior.

De esta manera estaríamos hablando de tres áreas a cubrir en las actividades escolares:

- I. Área Cívica.**
- II. Área de Integración Social.**
- III. Área Sociocultural.**

La educación como intervención, busca potenciar en la persona la formación de su escala de valores y facilitar su adaptación sociocultural.

En los objetivos a alcanzar en las diferentes áreas, se habla de valores, entendiendo por valor al que se refiere a una creencia individual que va más allá de las situaciones, el valor es normativo y dinámico. La importancia de infundir valores radica en el apoyo que prestan en la realización individual de la persona y en su proceso de socialización.

La atención pedagógica a los valores constituye un interés central para la educación. La necesidad de plantearse objetivos respecto a ellos y la importancia que tienen para determinadas materias y actividades en las que la interacción social tiene prioridad, es evidente. En este proceso se desarrollan, como ya se ha comentado, predisposiciones hacia sí mismo y hacia los demás. Se favorecen, por una parte, actitudes relacionadas con los elementos del mundo que le rodea (otras personas, fuentes de conocimientos, etc.) pero también, en la parte interna, hay un adecuado desarrollo de las actitudes hacia sí mismo, es decir, la aceptación de sí mismo.

Se trata de proporcionar al niño un mejor conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades y a su vez orientarlo en función de esas posibilidades y de sus propios intereses. Iniciándose así el proceso educativo, se conforma la actitud sobre sí mismo como una síntesis personal que incide en nuestras posibilidades y que determina en parte los objetivos que nos proponemos y la viabilidad que tenemos de alcanzarlos.

El fomentar actividades cooperativas genera estudiantes más motivados intrínsecamente, mientras que las actitudes cuánto más competitivas son desarrollan una mayor motivación. La estructura cooperativa se encuentra relacionada con la autoestima en todos los niveles y ambientes escolares.

Lo ideal sería poder crear escuelas donde todos los alumnos puedan progresar tanto social como académicamente. Cuando las escuelas sean lugares donde se cumple con las necesidades básicas de apoyo, respeto y la sensación de pertenecer a un grupo, se fomentará la motivación hacia el aprendizaje.

El cariño mutuo y las relaciones basadas en el respeto, son factores críticos y determinantes en el hecho de que el estudiante aprenda o no, en que los padres se involucren en la escuela, en que un programa o estrategia surta efecto positivo, en que un cambio educativo sea de largo plazo, y en que un joven sienta que sí tiene un lugar especial en la sociedad.

Cuando una escuela redefine su cultura, construyendo una visión con un compromiso que se extienda a la comunidad escolar entera y que se base en estos tres factores críticos de competencia, tendrá la fuerza para ser un "escudo protector" para todos los alumnos y una guía para la juventud de hogares en peligro y/o comunidades pobres.

3.4. Posibles Actitudes del niño en el ámbito escolar.

El niño en la Escuela y en su grupo se encuentra con aquel o aquellos con quienes tiene el placer de estar o hacer. Pero esa presencia de lo otros no siempre basta para hacerle superar la sensación de que el mundo se reduce a las actividades escolares y de que le es impuesto.

Esta imposición, sobre todo la de las actividades formales y de sus muy particulares modalidades, provoca reacciones en el niño, que posee una capacidad innata para transformar los sistemas de motivación y de control en sistemas de defensa.

Esos sistemas de defensa, que le permiten proteger su integridad, pueden expresarse espontáneamente, como en el caso del niño que deja de escuchar, pero también pueden ser muy elaborados e incluso coordinados con los de otros.

En el plano conductual, se puede considerar que esas defensas personales responden a tres orientaciones:

- I.** Actitudes de repliegue, que permiten al niño refugiarse en sí mismo. Así el niño tiene la posibilidad de mirar al adulto a los ojos y pensar en otra cosa;
- II.** Conductas de fuga: agitación, inestabilidad, charla, que son reacciones orientadas a compensar las tensiones que provoca la inmovilidad forzada o la concentración en alguna cosa. Es interesante observar como esos comportamientos, por lo general, inconscientes, poseen una característica curiosa: son contagiosos;
- III.** Comportamientos de oposición son más personalizados. Se expresan en las negativas y las agresiones verbales, y sobre todo en la agresión que se dirige a otro niño o a objetos. Por otra parte, la agresión puede volverse contra el niño mismo: automutilación o manifestaciones psicósomáticas.

Comúnmente, esas distintas reacciones, por cargadas de significado que estén, no son francamente advertidas por el docente. Cuando las advierte, tiende a considerarlas un fenómeno accidental, o a atribuirles a una perturbación de la personalidad del niño.

En realidad, aunque las relaciones adulto-niños sean complejas por naturaleza, no siempre son conflictivas. A ello se debe que en la situación de grupo, gracias a las capacidades de adaptación de unos y otros, se llega con bastante facilidad sí no al consenso, al menos a un ajuste recíproco. En el nivel del niño, esta adaptación recíproca de los interlocutores en presencia es facilitada por dos fenómenos muy distintos. El primero consiste en que el poder sobre el otro, a pesar de las apariencias, siempre es compartido. En efecto, el niño es muy capaz de ejercer su propio poder en el grupo mismo, donde el adulto siempre es evaluado y juzgado, lo que podría expresarse en la fórmula general: "¿hasta dónde puedo ir sin ir demasiado lejos?". Ese contrapoder del niño, que se opone al del adulto, contribuye en buena parte al equilibrio de las relaciones.

Como se ha mencionado anteriormente existe en el niño la necesidad fundamental de ser reconocido por otro. También es verdad que, con el fin de ser reconocido como persona, el niño puede desarrollar comportamientos de seducción empujándose en responder tal como se espera que lo haga.

Así como el niño posee capacidades para la adaptación y el ajuste a un sistema aún cuando éste tienda a ser cerrado, el adulto que forma parte integrante del sistema tiene las mismas capacidades. Tal como el niño en la clase, necesita encontrar su propia seguridad y afirmar su presencia. Además de ser un personaje investido de un rol social que considera importante. Para facilitar el ajuste y el diálogo, tratará consciente o inconscientemente de mostrarse bajo su aspecto más atractivo y seducir a sus interlocutores.

Esas conductas de seducción se puede traducir de dos maneras:

- En las relaciones interpersonales, el docente procura agradar o ser aceptado: sonrisas, conversaciones, bromas, contactos corporales, etc.
- En el nivel de las actividades que son formuladas en su presentación, con el fin de impartirles un aspecto agradable, o que son presentadas como un juego.

Esas diversas actitudes pueden ser positivas cuando el adulto las adopta auténticamente, y lo son menos cuando simulan ser auténticas. El niño siempre se da cuenta de la diferencia que hay entre las actitudes de fondo y las proposiciones.

En resumen, las relaciones entre los interlocutores en el ámbito escolar son siempre complejas, pues las reacciones y actitudes del adulto repercuten en las de sus alumnos sin resolver los problemas del niño con respecto a expresar su deseo y comprender el sentido de lo que hace. Puesto que el docente que define las actividades o las orienta en función de los hechos forma parte del conjunto, podemos pensar que es el contexto lo que da sentido a la actividad del momento, formal o informal, lo que prescribe los roles y, por vía de consecuencia, conduce a los interlocutores a empeñarse en la acción o la relación.

Este ámbito en particular está compuesto por una serie de elementos estrechamente vinculados entre sí, los cuales podemos identificar en función de los tres campos que contribuyen a determinar los sentimientos que ya he mencionado (Vayer y Rocín, 1989).

I. Los datos que aportan el sentimiento de seguridad, condición necesaria para que el niño se manifieste disponible, están conectados con la cualidad de las relaciones y son por lo tanto de índole afectiva;

- La presencia del adulto que acepta y escucha al niño, pero posee también la capacidad para regular las interacciones en el conjunto, de modo que la integridad y la autonomía de cada uno sean protegidas;
- Las relaciones con los otros niños son más fáciles cuando el grupo es poco numeroso y los interlocutores se eligen mutuamente;
- El ambiente y el clima de la clase, que están ligados, a la vez a las estructuras materiales y a los factores que se acaban de mencionar.

II. Los factores que dan al sujeto la sensación de participar son más complejos, pues tienen relación, por un lado, con el entorno de personas, y por otra parte, en el nivel del sujeto con las experiencias anteriores. Sin embargo es posible discernir:

- Las proposiciones de actividades, que deben corresponder a las necesidades expresadas;
- La coherencia y el interés inmediato del proyecto de acción, interés que está en función, al menos en parte, de los éxitos anteriores;
- Los modelos de acción y el comportamiento aportados por otros que se empeñan en la misma actividad. Desde luego, esos modelos de acción son mejor aceptados cuando el sujeto tiene la sensación de haber intervenido en la definición del proyecto.

III. Los elementos que otorgan a cada uno la sensación de vivir su autonomía están relacionados con la organización funcional del ambiente – clase:

- La situación del sujeto en el seno del grupo, que siempre es vivida mejor cuando uno ha elegido a sus compañeros y cuando el grupo es pequeño;
- La organización de los elementos materiales, que debe facilitar las relaciones interpersonales;
- El comportamiento del adulto, que no debe interferir en la actividad de los otros y debe respetar los ritmos personales;
- Las reglas del juego social, que permiten a cada uno expresar su autonomía y percibir los límites de ésta.

Quando el conjunto de fuerzas dirigidas hacia un mismo punto – la disponibilidad, el interés y la autonomía – son positivas, la situación se torna inmediatamente dinámica y el niño, si no se encuentra bajo el efecto de reacciones anteriores o extrañas a la situación presente, se compromete espontáneamente con la actividad. Pero basta que una u otra de las fuerzas consideradas sea francamente negativa para que el alumno tenga reacciones de rechazo u oposición.

CAPITULO IV

PAPEL DEL PSICÓLOGO DENTRO DEL SISTEMA ESCOLAR

4.1. Análisis Curricular sobre la presencia y funciones del psicólogo en las escuelas.

La presencia del psicólogo dentro de las escuelas se ha convertido en un hecho común. Sin embargo en lo que respecta al rol que juega dentro de la vida del sistema escolar existe una gran diferencia entre las actividades que desarrolla en las escuelas públicas y las particulares.

Dentro de las escuelas públicas el psicólogo o el orientador vocacional, forma parte del cuerpo docente a partir de la escuela secundaria y en el bachillerato; sin embargo no todos los planteles cuentan con él. En las escuelas particulares el contar con un psicólogo dentro del cuerpo docente forma parte de los servicios que presta la institución como uno de los privilegios que ofrecen por ser escuela particular.

De cualquier forma el rol del psicólogo dentro del ámbito escolar ha sido un motivo de debate que aún no ha sido resuelto. Por un lado se le conceptualiza como un asistente o trabajador social que tiene la misión de promover la madurez individual, social y cultural de los integrantes de su comunidad. Por otro lado se le da la imagen mágica del clínico superespecializado cuyo ámbito estriba en la patología mental (Selvini, 1996).

Además, el psicólogo dentro de la escuela tendrá que enfrentar el hecho de que debido al sistema burocrático en que se manejan las jerarquías y niveles dentro del sistema escolar, en primera instancia no saben dónde ubicar al psicólogo: al nivel de los profesores, al nivel de coordinación o de subdirección. El psicólogo no cuenta con un espacio en el organigrama de la escuela.

En este mar de confusiones en ocasiones tendrá que reportarle a la coordinación académica, en otras a la dirección y en su defecto a ambos.

Se verá obligado a responder ante estas autoridades por sus intervenciones o su capacidad profesional. Y como toda información deberá quedar por escrito, se convierte en "información oficial" a la cual casi todos tienen acceso.

Así el rol del psicólogo dentro del sistema escolar no se ha definido y juega el rol que el medio le va permitiendo o sus intereses le dictan.

Es importante recalcar que en general ni los profesores ni los directores cuentan con la información y formación necesarias para tomar decisiones acerca de los casos que son remitidos al psicólogo y sin embargo toman las decisiones con el poder de su autoridad y jerarquía dentro del sistema escolar.

La falta de una definición precisa de su rol facilita que se maneje una imagen estereotipada y predispuesta que favorece que se presenten un sin número de confusiones y problemáticas en su labor diaria dentro de la escuela.

En nuestro trabajo práctico dentro de las escuelas, no podemos desligarnos o desinteresarnos de las vicisitudes de los procesos de los profesores y los alumnos. Se hace necesario inmiscuirse con sus relaciones, sus operaciones e implicaciones institucionales.

Una participación activa nos permite la comprensión de la realidad dinámica en la cual se está incluido. Haciéndonos receptivos a la situación total, sin embargo, no podemos dejar de lado que existe el riesgo de que se dé una confusión de planos y roles.

Como actor en la situación que analiza, el psicólogo es entonces el que ofrece y el que demanda, el que ofrece colaboración en el área de su competencia, y demanda colaboración. Pero el campo de las posibles ofertas es vago y mal delimitado; las referencias comunes son inciertas, la forma de colaboración se define al mismo tiempo que se vive. Esta ausencia de puntos de referencia, delimitados en un currículum o programa específicos a la función del psicólogo en el Sistema Escolar, puede resultar incomoda, insegura y en ocasiones vaga. Por otro lado, esta vaguedad puede dar una apertura que permita la emergencia de demandas y su elaboración progresiva (Chapiro, B. y Ferry, G., 1991).

La situación es ambigua, el lugar y el rol del psicólogo son redefinidos permanentemente. No sólo es ambiguo su rol con respecto a las áreas y alcances de su desarrollo profesional, sino también con respecto a su lugar dentro del dispositivo institucional, a su relación con el poder y/o autoridad, a su posición como psicólogo (planteando como posición del psicólogo, su perfil profesional partiendo desde su marco teórico hasta las relaciones que éste sostiene con su práctica y su función en el sistema socio - educativo).

Como podemos ver el profesionalista en salud mental, que trabaja dentro del ámbito escolar se enfrenta a una situación difícil y complicada. Basados en la experiencia práctica, a continuación se hace un análisis de los problemas y las posibles alternativas de solución que tiene el psicólogo para el mejor desempeño de su rol dentro del sistema escolar.

4.1.1. Problemas a los que se enfrenta el psicólogo para realizar sus funciones en la escuela.

Partiendo de que el interés de análisis del psicólogo, dentro de la escuela, son el docente y los alumnos, el proceso educativo en sí mismo y no solamente las condiciones y los efectos del acto educativo; podemos hablar de una serie de obstáculos que el psicólogo enfrentará cuando trabaja en el ámbito escolar.

Uno de los obstáculos básicos, es la cuestión económica. Como ya se ha mencionado, el presupuesto asignado al pago del personal docente (dentro del cual generalmente se incluye al psicólogo) es muy limitado y, en muchas ocasiones es más práctico, si se cuenta con el nivel Secundaria, que se nombre al profesor de Orientación Vocacional para que atienda la función de consejero y/o tutor.

Aún en los casos de las escuelas que cuentan con presupuesto para la plaza del psicólogo, éste se hace cargo de toda la población escolar, la cual incluye al personal docente, alumnos, padres, efectuar filtros de nuevo ingreso, condicionamiento, "expulsión" y en ocasiones, hasta supervisión y control del personal de intendencia y mantenimiento. Lo cuál diversifica y multiplica sus funciones y responsabilidades complicando aún más su rol.

En muchas ocasiones, los directivos son poco accesibles a la función del psicólogo; provocando que exista poca o nula comunicación entre los maestros y/o la dirección y el psicólogo. Cabe mencionar que al respecto es fácil que la comunidad educativa confunda la función del psicólogo en el sentido de comunicarse con él para resolver conflictos interpersonales, de permisos, etc.

Faltan estructuras que permitan al psicólogo abocarse a las necesidades de su trabajo sin divagar atendiendo asuntos de otra índole. Uno de los obstáculos que generalmente pasa desapercibido, es que la comunidad educativa piensa que el psicólogo en la escuela está para ayudar a los maestros con los niños que no pueden "controlar" dentro del salón de clases o que consideran un "caso difícil", "platicar" con los alumnos que tienen problemas de conducta (así de general), hablar con los padres de los niños que tienen "problemas", etc.

En la escuela, la persona que se acerca al psicólogo no cree necesitar de una intervención o de su ayuda, simplemente considera que somete a su consideración "casos" patológicos de los demás para que el profesional intervenga de manera directa o proponga consejos terapéuticos. De esta manera se coloca al mismo nivel del psicólogo creando un ambiente de "consulta con el experto", formando una coalición implícita con él.

Los niños van a parar con el psicólogo de la escuela con toda una variedad de problemas asociados a una conducta problema (o perturbadora), a un desarrollo deficiente y/o a dificultades para aprender. La tarea del psicólogo consiste en tratar de remediar las necesidades del niño, empleando al máximo su habilidad y los medios que le parezcan adecuados.

Los niños por su lado comparten la creencia social de que la función del psicólogo es tratar a los locos; temen su presencia y su intervención; tienden a ridiculizar y a aislar socialmente a los compañeros que tuvieron la mala suerte de ser llamado por éste. Con este antecedente podemos imaginar que la entrevista con un niño que llega en estas condiciones con el psicólogo será totalmente desganada y hasta paradójica.

Los padres, en general, se resisten a tomar la iniciativa de concurrir con el psicólogo escolar, ya que generalmente es tomado como "médico de locos". Cuando el padre se ve obligado, por algún tipo de condicionamiento o llamado especial de parte de los maestros y/o la dirección, a platicar con el psicólogo, es muy común que adopte dos actitudes típicas: pretende obtener la seguridad de que su hijo no tiene ningún "problema mental" o bien tiende a atacar la labor de los docentes culpándolos de cualquier problema que pudiera existir.

En otro de los casos existen aquéllos padres que "aprovechan" la ocasión para comentar sus propios problemas e inquietudes solicitando la "receta mágica" para resolverlos. Sin embargo, rara vez existen soluciones de cajón o de receta mágica, para los problemas de un niño. Cada caso infantil cuenta de muchos factores como la naturaleza del problema, factores familiares, factores educativos, etc.

La función del Psicólogo que más agrada a los padres es la de conferencista, ya que de esta manera los problemas se desvanecen al generalizarse y compartirse con los demás. Al respecto se puede decir que debido a la falta de tiempo y presupuesto, año con año se repetirán las pláticas sobre psicología evolutiva y consejos sobre higiene mental, para dar un panorama básico.

Otro tipo de expectativa creada sobre el psicólogo, es el de adjudicarle forzosamente conocimientos pedagógicos. Se cree que posee las recetas metodológicas para transmitir la cultura en sus diferentes disciplinas y temas. Frecuentemente encontramos por parte del cuerpo docente una actitud de total dependencia retadora hacia el Psicólogo, esperando que el "poseedor" de la ciencia de la mente resuelva cualquier tipo de problema que se le presente.

Es así, que debido a la serie de ideas preconcebidas para definir la función del psicólogo dentro de la escuela, al llegar el momento de concretarla lo dejan en un estado de impotencia. Es urgente encontrar los medios que le permitan "redefinirse" para poder actuar e incidir en la realidad social de la escuela.

Por otro lado enfrentaremos una resistencia profunda por parte del sistema socio-educativo a la función crítica del psicólogo que hace aparecer sus insuficiencias y sus injusticias. A este respecto se hace necesario analizar el papel tan importante que juega el Director de una escuela, ya que es precisamente él quien tiene la función y responsabilidad de dirigir al equipo docente al logro de las metas.

Toda escuela del próximo siglo debiera tener por lo menos un líder efectivo. En realidad, el liderazgo fuerte es el rasgo que distingue a las mejores escuelas. En toda escuela que ha acrecentado el desempeño de sus alumnos, cambiando las actitudes de sus estudiantes y maestros o instrumentado reformas radicales, hay un individuo visionario y empeñoso que muestra el camino. A menudo éstos líderes son los directores de las escuelas. Sin embargo, también puede surgir del grupo docente, de los psicólogos, etc.

Los líderes son esenciales sobre todo para las organizaciones que deben adaptarse y cambiar. Sin un líder capaz de articular una nueva misión, la organización se limita a prolongar el surco en la dirección de siempre, como una criatura de hábitos. Sin un líder capaz de realizar y motivar a los otros para que apliquen una nueva estrategia, la organización seguirá sus modos tradicionales de funcionamiento, o se atendrá a las agendas privadas de sus miembros.

Es paradójico que las escuelas públicas, que necesitan líderes capaces de promover el cambio, hayan coartado sistemáticamente el poder de liderazgo de directores y maestros.

Las escuelas operan en una trama de restricciones, entretejida por el gobierno federal (con sus prescripciones detalladas acerca de cómo la escuela puede utilizar su dinero y, cuyas burocracias definen las metas, el currícula y los libros de texto).

A menudo los mayores límites al cambio son los que imponen las burocracias de las secciones o distritos escolares, cuyos supervisores y toda su red de trámites, pueden embotar el filo de cualquier iniciativa antes de ponerse en marcha. En muchas jurisdicciones, las relaciones sindicales rígidas o los contratos inflexibles coaccionan adicionalmente a los líderes escolares en potencia.

Pero, más perjudicial que estas barreras opuestas al liderazgo y al cambio es la ausencia de esfuerzos sistemáticos de los sistemas escolares. En la mayoría de las otras instituciones, los cambios de director en escuelas públicas se eligen sobre la base de títulos, educación y política, más que por la aptitud y el desempeño demostrados.

El acceso a la dirección está obstaculizado por un conjunto de reglas y barreras. Para llegar a ocupar ese puesto, los aspirantes deben atravesar un matorral de cursos sobre educación que tienen que ver con la gestión escolar real y efectiva. Es raro el director entrenado para obtener el más alto desempeño de maestros y alumnos. Prácticamente ninguno se recluta fuera de la comunidad educativa. Una persona que lleva la dirección de una institución debe ser capaz de:

- Idear y articular una visión.
- Establecer una estrategia para hacerla realidad.
- Crear una red de personas que estén de acuerdo con la visión y puedan ayudar a realizarla.
- Motivar a esas personas (y a otras ajenas a la institución) para que trabajen con empeño en la realización de la visión.

Son muchos los atributos importantes que debe tener: capacidad de análisis, aptitudes para la comunicación, experiencia, decisión, habilidad para trabajar a través de otros, y mucha energía. Por su lado el director debe tener suficiente confianza como para delegar responsabilidades y pedir resultados.

No podemos olvidar, sin embargo que no sólo depende de los atributos del director el logro de los objetivos en la escuela. Es esencial el respaldo fuera de la misma, ya que muchas veces la resistencia de los funcionarios externos pueden bloquear hasta las mejores iniciativas.

Otra parte crucial, es la formación del equipo de trabajo. Es elemental para lograr cualquier meta contar con un equipo de personas que compartan la responsabilidad y los méritos. Una tarea clave de la dirección para conformar un equipo es la comunicación constante; reiterando y fortificando constantemente su visión del éxito ante padres, funcionarios, maestros y alumnos.

Al respecto el psicólogo puede tener gran influencia, ya que al estar de alguna forma libre de sujeciones y compromisos políticos con las autoridades de fuera, puede integrarse de forma entusiasta para realizar los cambios necesarios en el desarrollo de ideas y planes, que puede difundir gradualmente.

Hasta ahora se han analizado los obstáculos y los retos que el psicólogo tiene que enfrentar dentro del ámbito escolar, así como el hecho de que ante la imposibilidad de cambiar drásticamente el Sistema Educativo, se pueden lograr grandes éxitos con una buena dirección y una buena conformación del equipo.

Podemos decir que cada grupo de personas dentro del ámbito escolar tiene demandas específicas, a continuación se enumeran someramente las demandas detectadas por un grupo de psicólogos durante su trabajo en educación básica en Milán, en el año de 1974. (Selvini, P., 1996).

Peticiones de los docentes.

1) Intervención con fines de diagnóstico y tratamiento en casos de:

- inadaptación escolar y/o familiar
- presuntos trastornos psicológicos (neurosis, psicosis).

2) Asesoramiento sobre temas psicológicos:

- problemas de la edad evolutiva
- psicología del aprendizaje
- causas y problemas de la inadaptación
- formación y funcionamiento de los grupos
- metodología didáctica

3) Prestaciones como experto en relaciones interpersonales:

- coordinación de grupos y alumnos

- coordinación de grupos docentes
- coordinación de reuniones amplias con asistencia de participantes diversos (asambleas, encuentros, escuela-familia, encuentros para la gestión social de la escuela, etc.)
- promoción del intercambio de informaciones dentro de la estructura escolar.

Peticiones de los directores

- 1) Formación de las clases.
- 2) Diagnóstico de las clases para prevenir la inadaptación y el incumplimiento escolar y para la promoción del desarrollo de los alumnos.
- 3) Intervención técnica en función y como apoyo de la acción educativa de los docentes frente a clases o grupos de alumnos con problemas.
- 4) Presión para sensibilizar a los docentes respecto del empleo de métodos de enseñanza actualizados.
- 5) Asesoramiento para la experimentación de innovaciones en materia educacional.
- 6) Orientación escolar y vocacional de los alumnos.
- 7) Intervenciones de diferente naturaleza relacionadas con situaciones juveniles atípicas (delincuencia, droga, prostitución).

Peticiones de las Familias

- 1) Intervención en casos de hijos con problemas (bajo rendimiento escolar y/o problemas relacionados con el seno de la familia).
- 2) Integración de hijos con discapacidad psicofisiológica en escuelas comunes, para evitar la internación u la marginación en instituciones especiales.

- 3) Promoción de la colaboración entre la escuela y la familia.
- 4) Asesoramiento sobre problemas educacionales, en especial sobre la problemática de la adolescencia y el rol de los progenitores (consejos psicopedagógicos, educación sexual, etc.).

Pedidos de los alumnos

Cuando la presencia del psicólogo es aceptada, en ocasiones se reciben peticiones de consultas individuales y/o apoyo en situaciones específicas.

El psicólogo enfrentara los retos que conlleva el trabajo en las escuelas apoyándose y apoyando al equipo docente pero sobre todo involucrándose en el desarrollo de los niños.

Retomando el objetivo de este trabajo, si queremos lograr incidir en el fomento del adecuado desarrollo de habilidades sociales y por consecuencia alcanzar una buena competencia social en los niños, tendremos que enfrentar y vivir día con día nuestras funciones en cada actividad escolar formal e informal donde activa o pasivamente podamos incidir para el logro de nuestro objetivo.

Cabe mencionar que dentro del ámbito escolar las funciones del psicólogo van desde el diagnóstico y evaluación de la población escolar, capacitación, funcionar como facilitador interno y externo para lograr el mejor desarrollo de las relaciones humanas dentro de ésta población.

Precisamente con relación a estas funciones, a continuación se hace un análisis de las posibilidades y estrategias de acción del psicólogo dentro de la escuela que, además, favorezcan el desarrollo de habilidades sociales que logren un nivel adecuado de competencia social en los niños.

4.2. Posibilidades y estrategias de acción del psicólogo para favorecer la competencia y el desarrollo de habilidades sociales en el ámbito escolar.

4.2.1. Para el Personal Docente.

Partiendo de las distintas investigaciones y teorías desarrolladas por especialistas como Withall, Wagner, Joyce, Ryams, cols. (----) etc. en torno a la interacción comunicativa en la clase, analizan una serie de situaciones básicas, dentro de este contexto, y señalan algunas formas adecuadas de acción para el tratamiento de las mismas.

Los autores nos ofrecen una serie de paradigmas situacionales y funcionales que, aunque partiendo de distintos contextos, nos pueden ayudar a organizar un catálogo de situaciones interactivas que sirva de base para orientar al profesor respecto a los tipos de interacción con sus alumnos en el ámbito escolar.

Categorías de interacción verbal del profesor:

- Intervenciones/comportamientos cuya finalidad es dar confianza al alumno.
- Intervenciones con un hondo sentido empático, que tienden a comprender y ayudar al alumno a conocerse y aceptarse.
- Presentación objetiva de informaciones, tendentes a estimular al alumno a resolver por sí mismo problemas.
- Intervenciones sin expresa intencionalidad, relación de mera cortesía, redundancias conocidas.
- Intervenciones directivas.
- Interacciones reprobatorias de la conducta de los alumnos.
- Intervenciones autojustificadoras.

Funciones propias del profesor en su rol interactivo en la clase:

- Regula la participación de los alumnos.
- Organiza los movimientos de los alumnos.
- Ordena.
- Corta una situación de conflictos o concurrencias.
- Funciones de Imposición
- Funciones de desarrollo:
- Estimula.
- Exige una investigación personal.
- Estructura el pensamiento.
- Aporta la ayuda solicitada por el alumno.
- Funciones de personalización:
- Acoge una exteriorización espontánea.
- Incita al alumno a hacer un balance de la experiencia extraescolar.
- Interpreta una situación personal.
- Individualiza la enseñanza.

Funciones de concreción:

- Utiliza el material.
- Invita al alumno a servirse de él.
- Se sirve de técnicas audiovisuales.
- Escribe en el pizarrón.

Basados en las situaciones anteriores a continuación se enumeran los recursos que puede emplear el profesor para conseguir que los alumnos logren los objetivos a alcanzar.

Naturalmente, no existen recetas que se puedan aplicar mecánicamente, cada profesor en su propio estilo y dependiendo de las características del grupo y de cada uno de los componentes del mismo, deberá confeccionar su estrategia de actuación para cada clase.

En primer lugar es muy importante crear una atmósfera general adecuada al grupo, tratar los temas de forma interesante para todos, introducir en cada caso los incentivos e impulsos que terminen por activar la motivación de los más reticentes.

Para lograr lo anterior, el profesor puede apoyarse en acciones concretas como:

- Comenzar la exposición con un chiste, con el relato de algo chocante, con una provocación, con un ejemplo del entorno de los participantes, con una noticia de actualidad, etc.
- Hacer comprensible a los participantes la conexión existente entre los objetivos que se desean alcanzar, y por los que ellos están dispuestos a trabajar, y el asunto concreto que se desea introducir y cómo éste es un peldaño necesario para conseguir aquéllos.
- Recordar o hacer recordar a los participantes aquellos conocimientos de su dominio que van a servir de base a la exposición u de ayuda a la comprensión del nuevo tema.
- Exponer en forma sencilla el tema e impulsar a los componentes del grupo para que hagan preguntas, conectando el mismo con su entorno, con los conocimientos que ya tienen, con la funcionalidad del aprendizaje, etc.
- Indicar sólo el título del tema que se va a tratar y hacer una lluvia de ideas con lo que el mismo sugiere a los participantes, o pregunta a estos sencillamente por los conocimientos que a cualquier nivel disponen ya sobre tal tema.
- Exponer los objetivos que se desean alcanzar y la forma como el profesor cree que pueden conseguirse los mismos, poniendo a discusión en el grupo estos aspectos.

- Resaltar la importancia del tema para facilitar la consecución de los objetivos finales en el contexto práctico de la vida de los participantes.
- Exponer sencillamente el tema y entablar un debate sobre el mismo (del estilo "a favor" o "en contra").
- Exponer el tema en una forma de preguntas, dejando que los participantes den, según sus criterios, respuesta a las mismas y sirviéndose después de éstas para profundizar y concretar los aspectos que se crean convenientes.

Las actividades antes descritas sirven como ejemplo de las diferentes formas de acción que tiene el profesor. A continuación se enumeran algunos ejemplos de las diferentes formas de reaccionar ante las aportaciones de los alumnos; es importante recordar que la reacción del profesor significa para el alumno algo más que una simple información u orientación.

Puede significar un incentivo motivador o desmotivador, una aceptación de la persona o un rechazo, un signo de confianza o de desconfianza, una muestra de aprecio o de menosprecio, un impulso de seguridad o un generador de miedos, etc. Aunque pudieran parecer intrascendentes, estas interacciones contribuyen al incremento o decremento de la competencia social del niño.

Se puede decir que saber reaccionar adecuadamente a las aportaciones o intervenciones de los alumnos es una de las cualidades fundamentales que debe poseer un buen profesor.

Entre los principales aspectos que se deben tener en cuenta para poder disponer de una base adecuada de reacción encontramos los siguientes:

- Escuchar con atención la aportación del participante y escoger de la misma el aspecto o aspectos que mejor cuadren con la clase.
- A la hora de valorar la aportación de un participante no hacerlo tanto en contrastación con otros componentes del grupo sino con el rendimiento medio del que hace la aportación, con objeto de valorar debidamente su esfuerzo. Sólo cuando se trate de una evaluación comparativa se puede poner como índice la media del grupo.
- Tener en cuenta qué participantes, según la experiencia, tienden a infravalorarse y cuáles tienden hacia la propia sobrevaloración.
- No olvidar cuál puede ser, en un determinado momento, el estado de ánimo del grupo o de los integrantes del mismo, a la hora de reaccionar.

- En general puede decirse que, al inicio de un proceso de aprendizaje, el profesor debe atender cuidadosamente a cada participante, dejando más tarde a otros elementos de contrastación que van poco a poco introduciéndose en la clase parte de esta tarea. Tales elementos pueden ser otros componentes del grupo, mecanismo de autoevaluación u de autocontrastación, etc.

4.2.2. Para los Padres de Familia.

A medida que el niño crece, una de las tareas de los padres es iniciar su contacto con otros niños de su edad. Desde luego, los padres se interesan por las interacciones más tempranas de sus hijos y de sus compañeros, pero con el paso del tiempo, se preocupan más por la habilidad de sus hijos de llevarse bien con sus compañeros de juego. En términos de definición, el término llevarse bien tiene distintas interpretaciones, pero en general, los padres quieren que sus hijos disfruten de la compañía de los otros niños, que éstos quieran a sus hijos, que se porten bien cuando están juntos (por ejemplo, compartir y cooperar con ellos) y que resistan la influencia de los compañeros quienes son más bulliciosos, agresivos o desafiantes en relación con la autoridad de los adultos.

Los padres también colaboran a la maduración social mostrando la forma de interesarse por los puntos de vista y bienestar de los demás, especialmente mediante estrategias de disciplina. Los padres que establecen límites claros y coherentes para el comportamiento de sus hijos y argumentan las gratificaciones y los castigos de acuerdo con las normas impuestas, tienen hijos con un nivel de competencia social más avanzado que otros niños de la misma edad. Un niño cuyos padres saben escuchar las razones de su hijo para actuar de determinada manera y alterar las normas según sea la solidez de sus argumentos, también mostrarán unas habilidades más avanzadas para su desarrollo social.

Pero, ¿cómo pueden ayudar los padres a que sus hijos sean competentes socialmente y bien queridos por sus compañeros de juego, sin dejarse influir por los que manifiestan comportamientos negativos? ¿qué cosas indica la investigación reciente al respecto? Mientras que las relaciones entre los compañeros son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un niño debe aprender, no es de sorprenderse que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos nos indiquen algunas "pistas" que ayudan a entender el desarrollo de dones sociales dentro de un grupo social de niños.

Muchos investigadores, como por ejemplo Diana Baumrind, Martin Hoffman y Martha Putallaz (1973), han hecho contribuciones significativas al análisis de este tema.

La investigación de Diana Baumrind es particularmente interesante, ella ha publicado una serie de estudios sobre la relación entre los estilos paternos de educar a los niños y la competencia social de los niños en edades preescolar y escolar. Los datos de los estudios sobre niños de edad preescolar se consiguieron a través de observaciones hechas en centros escolares, y también en el laboratorio, cuando los niños tenían entre cuatro y cinco años.

Los datos sobre los padres de estos niños fueron obtenidos a través de observaciones en casa y en entrevistas con las madres y los padres.

En los estudios se identificaron tres distintos estilos paternos: el autoritario, el pasivo y el autoritativo. Cada uno de estos estilos tiene implicaciones en lo que es la competencia social de los niños para con los compañeros de juego y los adultos.

Los tres estilos se diferencian de manera significativa en dos distintas dimensiones de educar a los hijos, y el porcentaje de ternura que demuestran los padres durante la interacción con sus hijos, y el porcentaje de control que demuestran los padres sobre las actividades de los niños y su comportamiento.

A) Padres Autoritarios:

Los padres autoritarios tienden a manifestarles menos ternura a sus hijos y más control comparado con los otros tipos de padres. Ellos establecen normas de comportamiento absolutas para sus hijos que no se pueden cuestionar ni negociar. Ellos optan por una disciplina forzosa y requieren una obediencia inmediata. Los padres autoritarios tampoco tienen una tendencia a utilizar métodos persuasivos más cariñosos como el afecto, el elogio y los premios con sus hijos. Por consiguiente, los padres autoritarios tienden a modelar los modos más agresivos de resolución de conflictos y son menos atentos en el modelaje de comportamientos más cariñosos y afectivos en la interacción con sus hijos.

B) Padres más permisivos:

En contraste con este modo paterno, los padres más permisivos tienden a manifestarles más ternura a sus hijos, de un nivel moderado a alto, y menos control paterno. Estos padres son poco exigentes para con sus hijos y tienden a ser inconstantes en cuanto a la aplicación de la disciplina.

Ellos aceptan los impulsos, los deseos y las acciones de sus hijos y son menos propensos a vigilar su comportamiento. Aunque sus hijos tienden a ser niños amigables sociables, en comparación con los otros niños de su edad les falta el conocimiento del comportamiento apropiado para situaciones sociales básicas y toman poca responsabilidad por su mala conducta.

C) Padres Autoritativos:

Los padres autoritativos, en cambio, tienden a ser altamente cariñosos, y moderados en términos del control paterno en lo que es el comportamiento de los niños.

Es justamente esta combinación de estrategias paternas que Baumrind y otros investigadores consideran como la más facilitadora en el desarrollo de la competencia social en los niños durante su temprana niñez y aún después.

Los comportamientos paternos basados en el cariño que promueven la competencia social en los niños incluyen la interacción afectuosa y amistosa para con el niño; la consideración de sus sentimientos, deseos y necesidades; un interés en sus actividades cotidianas; un respeto por sus puntos de vista; la expresión del orgullo paterno en términos de logros; y el apoyo y el aliento al niño cuando se enfrenta con épocas de gran presión en su vida.

Las ventajas de ofrecerle mucho cariño al niño en el fomento del desarrollo social han sido repetidamente confirmadas en los estudios. Estas ventajas comienzan en la infancia cuando el cariño materno facilita una relación segura, la cual, a su vez, enfatiza la competencia social que continúa durante la niñez.

De hecho, la existencia de altos niveles de cariño en la crianza de la vida familiar diaria, predispone al niño a corresponderles a los padres el cariño y a disfrutar del tiempo que pasa con ellos, lo cual aumenta la probabilidad de que sean los padres una influencia significativa durante su niñez. La crianza paterna cariñosa también motiva al niño a complacerles a los padres al estimularlo a satisfacer las expectativas paternas; asimismo, ayuda al niño a no herir o decepcionar al padre querido.

Debido a que los niños se identifican más frecuentemente con los modelos paternos cariñosos, los niños de padres cariñosos tienden a incorporar los valores paternos, como la consideración y la justicia en las relaciones interpersonales, a su propio estilo de vida. Se cree, además, que estos niños resistirán más los valores de su grupo de compañeros claramente diferentes a los valores familiares.

Si es que existe un elemento negativo en el uso de altos niveles de cariño en la crianza de un niño, es el riesgo de que los padres cariñosos sean menos atentos en el desafío del niño a medirse con las normas apropiadas del comportamiento. Este riesgo parece disminuir, pero, con la inclinación de los padres autoritativos a combinar los niveles moderados de control paterno con el cariño.

Los padres cariñosos, que mantienen al menos un nivel de control moderado con respecto a sus hijos, no ceden su derecho a fijar normas de comportamiento para el niño y a comunicarle la importancia de ceñirse a las normas establecidas. Para facilitar la conformidad, y como cortesía al niño, los padres autoritativos ofrecen razones y explicaciones para justificar sus peticiones especiales.

La evidencia de los estudios sugiere que tal práctica aumenta la comprensión del niño en términos de las reglas impuestas, haciendo que sea posible para el niño vigilar su propio comportamiento cuando los padres no están presentes.

Los padres que utilizan prácticas de crianza autoritativas con frecuencia recurren al mismo tiempo a estímulos positivos como el elogio, la aprobación, y los premios, para aumentar la conformidad del niño en términos de las normas de conducta. De hecho, el éxito del refuerzo positivo en producir resultados deseables en términos del comportamiento es de sobra conocido.

Una respuesta positiva de un padre ante el buen comportamiento puede ser el factor más poderoso en lo que es el aumento de la conformidad del niño y la disminución de la necesidad de recurrir a acciones disciplinarias. Cuando la mala conducta ocurre y se cree que la disciplina es necesaria, los padres autoritativos muestran una preferencia por un modo de disciplina racional e inductivo en el que se discuten ambas partes de un asunto y se procura una solución justa.

Estos padres también prefieren un modo disciplinario orientado hacia las consecuencias de las acciones a través del cual el niño se ve obligado a compensar por su mala conducta. Martin Hoffman señala que esta estrategia disciplinaria tiene la ventaja de que se enfoca la atención del niño hacia el daño hecho a la víctima más que el daño del niño en sus manos de un padre furioso por su mala conducta.

Finalmente, los padres autoritativos intentan evitar las formas de castigo más extremas al criar a sus hijos. No favorecen el uso del castigo físico o verbal extremos, como ridiculizarlos o compararlos de manera social negativa, los cuales atacan el sentido de autoconfianza del niño.

Aunque las formas de castigo más fuertes pueden ser eficaces en el corto plazo, con frecuencia generan una sensación de resentimiento y hostilidad que puede manifestarse en la vida escolar, o dentro del grupo social del niño, lo cual reduce la competencia social del niño en estos ámbitos.

En la educación de un niño, como en toda tarea, nada funciona siempre, sin embargo, se puede decir con seguridad, que el modo autoritativo de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos en lo que es facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social. Los altos niveles de cariño, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la educación de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad.

Podemos decir que, con un poco de suerte, los niños de padres autoritativos tienen mayor posibilidad de disfrutar de mucho éxito dentro de su grupo social.

4.3. Actividades estructuradas y/o cambios en las ya establecidas para favorecer la competencia social en los niños.

Manejo de Roles, asignación de tareas, detección y manejo de habilidades, etc.

Dentro de la labor del Psicólogo en la escuela esta el propiciar el desarrollo de las habilidades y capacidades de los niños. Para el mejor logro de esta meta, es necesario que los niños aprendan a conocer sus "talentos" y así poder explotarlos y evaluarlos. De esta manera se logra una actitud realista y de autosuperación.

Como ya hemos venido analizando en los capítulos anteriores, las relaciones personales del niño en la escuela son definitivas para su desarrollo. Así, al trabajar habilidades sociales estaremos mejorando su nivel de competencia social en general.

Existen dos áreas fundamentales que trabajar a este respecto:

- I. El entrenamiento de habilidades de comunicación (dirigido a la conducta).
- II. El entrenamiento de estrategias para evaluar su propia actuación (dirigido a la cognición).

El entrenamiento dirigido a la conducta incluirá las habilidades sociales tales como hacer cumplidos, sonreír, conversar, tomar la iniciativa para llevar a cabo tareas individuales y/o de grupo, etc. El entrenamiento dirigido a la cognición serán las autoafirmaciones, autoimagen, creencias y fantasías.

En ambos entrenamientos se parte de la utilización de los principios del aprendizaje social; de la utilización del reforzamiento positivo y negativo, del castigo y la extinción de conductas.

Otros métodos que se pueden utilizar con éxito son la utilización de métodos como el modelamiento, seguimiento de instrucciones, la ejemplificación o demostración de la conducta objetivo, etc. Con respecto a las habilidades de comunicación del niño en la escuela es fundamental el comprender los sentimientos expresados por otro niño como parte de una conversación.

Primero, es importante enseñar al niño la conducta objetivo, es decir, escuchar al amigo y comunicarle que comprende lo que está sintiendo. Para conseguirlo, tiene que escuchar todo lo que su amigo le dice y después responder con un comentario o pregunta apropiada. Cuando el niño lleva acabo adecuadamente una conversación, debemos elogiarlo por la nueva conducta adquirida. Una vez aprendida esta nueva habilidad de comunicación, puede servir de base para el desarrollo de otras habilidades sociales.

Es muy importante que tanto las conductas, como los reforzadores y el castigo correspondan al nivel evolutivo del niño.

El aprendizaje siempre tiene lugar en un contexto ambiental. Existiendo siempre contextos que favorecen más el aprendizaje que otros. Es preciso trabajar en situaciones que permitan al niño aprender nuevas conductas a la vez que estén libres de la distracción de otros niños o actividades.

Con respecto al entrenamiento cognitivo, existe un principio fundamental de la psicología cognitiva que dice que no es lo que hacemos, sino lo que pensamos que hacemos lo que influye en nuestras percepciones. Cambiar el autoconcepto percibido es una actividad cognitiva.

A su vez la actividad de resolución de problemas permite al niño identificar problemas de entre otras actividades cognitivas. Por ejemplo, el niño puede descubrir que evalúa su autoconcepto negativamente porque lo está comparando con un modelo demasiado elevado.

En la medida en que la imagen "real" no se ajusta a los modelos del "ideal", un persona experimentará baja autoestima.

Un grupo de psicólogos que se autodenominan "interaccionistas simbólicos" creen que las personas desarrollan una idea de sí mismos basados en como son tratados o vistos por los demás.

Es decir la percepción propia es el reflejo de cómo nos ven los demás, de este modo, cuando se le dice a un niño que es un "niño desobediente", se le presta atención únicamente cuando se porta mal y cuyas interacciones con los adultos implican generalmente medidas disciplinarias, llegará a verse a sí mismo como un "niño malo". Lo mismo sucede con "etiquetas" de "listo", "tonto", "débil", "fuerte", "rebelde", etc.

Esto adquiere importancia si analizamos el hecho de que cuando el niño ha desarrollado este tipo de ideas acerca de él mismo, se comportará cada vez con mayor frecuencia de forma consecuente con su autoconcepto y, al mismo tiempo, tendrá la posibilidad de recibir información de los demás que confirme su idea.

De esta forma, las opiniones externas se convierten en profecías de autocumplimiento respecto al autoconcepto del niño.

No debemos olvidar que otras variables que inciden en la formación del autoconcepto en los niños son el observar los modelos que le rodean para imitarlos, pueden fijarse en la conducta de los adultos o de otros niños, o en la información que reciben a través de los medios de comunicación e intentar comportarse de acuerdo con ello, para definirse a sí mismos.

A medida que los niños van dejando de lado lo concreto y absoluto y van optando por concepciones cada vez más abstractas y diferenciadas de la propia imagen, las diferencias en la comprensión del mundo social también influyen en la formación de su autoconcepto. Desde la edad preescolar a la escolar, por ejemplo, los niños se orientan más por la opiniones y perspectivas de la gente que esta a su alrededor, en parte porque tienen mayor capacidad para comprender los puntos de vista que difieren de los suyos propios.

Este conocimiento lleva a los niños a hacer comparaciones entre ellos mismos y los demás. Es decir, la opinión de quiénes son, como antes, procede en parte de cómo son tratados, pero ahora sacan conclusiones a partir de la comparación con sus iguales. Incluso existen estudios que demuestran que los niños son conscientes de cómo se comportan otros niños y de cómo son tratados.

Otro aspecto que debemos tomar en cuenta, es que no todos los niños desarrollan sus habilidades cognitivas a un mismo ritmo. De este modo, la habilidad de un niño para pensar con abstracción puede desarrollarse mucho antes que su disposición para usar conceptos más diferenciados.

Esta falta de sincronización puede originar problemas de conducta y por consecuencia en su nivel de competencia social; cuando los niños adquieren habilidades a ritmos diferentes o cuando van por debajo de sus compañeros.

Aprender a controlar la propia conducta es una parte fundamental en el desarrollo del niño. En primer lugar, un niño que es capaz de controlar sus propias actividades y expresiones emocionales e siente más competente. En segundo lugar, un niño que se comporta de forma apropiada y socialmente aceptable, probablemente recibirá mayor aprobación y estimación positiva de los demás.

El desarrollo del autocontrol en los niños pasa por tres estadios principales: control de los educadores, control verbal del niño, y control encubierto del niño. Durante la infancia y en la edad preescolar del niño, la conducta de los niños es controlada por las palabras y acciones de otras personas, como sus padres o sus educadores.

A partir de los tres o cuatro años, la mayoría de los niños pueden utilizar el lenguaje hablado para dirigir su conducta. A edades tempranas, los niños describen lo que han hecho después de acabar una tarea; más tarde utilizarán el lenguaje de forma simultánea a la realización de sus actividades; será más tarde cuando utilizará el lenguaje para planear una actividad antes de realizarla. Es entonces cuando se establece la función de autodirección que tiene el lenguaje, cuando éste "actúa" como pensamiento o lenguaje encubierto.

Un niño que es competente en muchas áreas (con los amigos, en la escuela, en los deportes) puede ser experto y hábil en dirigir su conducta hacia objetivos positivos, pero no ser tan capaz de controlarse en situaciones de frustración o fracaso. O bien un niño listo que tiene una capacidad intelectual superior puede tener menos experiencia social con sus compañeros y, por esta razón, ser menos capaz de comprender las perspectivas de las otras personas. En ambos casos, los niños pueden evaluarse de forma negativa.

El psicólogo debe ser capaz de reconocer el nivel de las habilidades de un niño en las áreas social, cognitiva y emocional para comprender cómo el niño se ve a sí mismo y por qué.

Es importante no olvidar que niños con una misma edad cronológica pueden tener un nivel de madurez muy diferente; es más un niño puede tener niveles diferentes en áreas distintas (cognitivas, conductual, emocional y física).

El nivel evolutivo no es la única característica que influye en el buen desarrollo del niño; existen otros factores como el sexo, la presencia de problemas de aprendizaje o de mayor capacidad intelectual, la naturaleza de los antecedentes familiares como raza, clase social o incluso la situación entre los hermanos.

Los cambios evolutivos en el desarrollo social de los niños serán determinados, por lo tanto, por sus habilidades cognitivas así como por sus experiencias sociales con los padres y los amigos. A medida que se acercan a la adolescencia su manera de socializar y de pensar sufre transformaciones radicales.

En los más pequeños, sus ideas parecen estar íntimamente ligadas a sus propias experiencias, por ejemplo, un niño dirá probablemente que la razón para que los demás estén tristes es la misma que él tendría en las mismas circunstancias. Durante la edad escolar, los niños son capaces de pensar de forma lógica, pero sus pensamientos se encuentran ligados a situaciones directamente observables. En esta edad, por ejemplo, el niño entiende que las causas preceden a los efectos, y de este modo puede razonar que si su padre está triste, es porque quizás sucedió algo en el trabajo que le puso de este humor.

Aunque no tenga idea de qué circunstancias pueden haber provocado ese efecto en su padre y, si se le ocurre hacer deducciones, éstas se verán afectadas por lo poco que conoce del mundo laboral. En la adolescencia, son muchos los chicos que pueden ya razonar de forma abstracta e hipotética. Los jóvenes son capaces de imaginar hechos y situaciones ajenas a sus propias experiencias y, por lo tanto, pueden comprender mejor los puntos de vista de los demás.

Una de las formas para desarrollar las habilidades sociales es a través de la relación con personas que mantienen perspectivas distintas a la propia. Los amigos de la misma edad son particularmente importantes; aunque sus ideas sean distintas siempre resultarán suficientemente próximas para ser comprendidas por aquél.

Las habilidades sociales están relacionadas con la aceptación del niño por sus iguales, el comportamiento altruista y sentimientos de empatía hacia los demás, con su estabilidad emocional. Los problemas de comprensión de las posturas de los demás están ligados, en cambio, a problemas de conducta, como la impulsividad o la agresividad.

Dada la espectacularidad de los cambios que experimentan los niños en este campo durante los años de escolarización y la posible existencia de marcadas diferencias entre niños de la misma edad, es importante evaluar de forma precisa el nivel de comprensión social del muchacho para así poder determinar la orientación que debe tomar la intervención posterior. Además, como las capacidades relacionadas - captación de la perspectiva perceptual, comprensión de lo que el otro piensa, conocimientos de los sentimientos ajenos y de cómo es - se desarrollan a ritmos diferentes, será necesario observar cada una de ellas por separado, para medir la competencia de los niños en este campo y tratar sus deficiencias.

Con respecto a la perspectiva perceptual, el trabajo puede hacerse más o menos complejo, según la edad del niño que se trate. En el caso de niños entre seis y ocho años, resultará valioso averiguar si saben explicar, por ejemplo, cómo se vería una situación desde otro punto de vista. Si se trata de niños mayores, se tendrá que indagar si realmente hacen uso de lo que saben referente a las relaciones interpersonales para evaluar la actuación del niño.

La tarea de identificar los sentimientos expresados, es fundamental, ya que ayudará a que el niño comprenda las emociones o sentimientos de los demás.

La evaluación así como el entrenamiento de esta habilidad, será más sencilla utilizando dimensiones bipolares como feliz-triste, temeroso-valiente, amor-odio, ansioso-relajado o divertido-aburrido, etc.

Para evaluar el nivel cognitivo de las concepciones que tienen los niños sobre las características personales de los demás (o de ellos mismos), debe tener en cuenta tanto la naturaleza de las características identificadas (de concretas a abstractas) como la complejidad de las caracterizaciones del niño (de absolutas a diferenciadas).

Como ya lo hemos mencionado, para tener sentimientos positivos sobre sí mismo, un niño debe poseer las habilidades necesarias para relacionarse con los demás. Muchos niños parecen desarrollar estas habilidades de forma natural; otros, sin embargo, requieren una instrucción más formal. Un niño que se siente inseguro puede dudar al dirigirse a los demás y, por lo tanto, practica poco sus habilidades sociales y por consecuencia, no alcanza un nivel de competencia social adecuado.

De hecho, los estudios realizados muestran que los niños con habilidades de comunicación pobres tienden a ser menos populares entre sus compañeros, y que la práctica de las habilidades de conversación puede mejorar la posición social entre los compañeros (Ladd, 1973).

A pesar de que no es necesario para un niño tener éxito con todo el mundo, es importante aprender durante la infancia a formar relaciones positivas con los demás niños. Las habilidades de comunicación parecen contribuir a estas relaciones sociales positivas.

La mejor forma para determinar el nivel de las habilidades de comunicación de un niño es observar sus interacciones con los otros niños, intentando ser lo menos intrusivo posible. Hay que recordar, sin embargo, que probablemente no use una habilidad determinada en cada situación.

Por esta razón, es útil consultar a los padres y maestros (que pueden o no informarnos adecuadamente). La observación también nos ayudará a evaluar el nivel de habilidad del grupo, con el fin de establecer los objetivos adecuados.

Cuando se observa que un niño no utiliza una habilidad concreta, es posible que sea porque no está en su repertorio. No obstante, otra posibilidad es que posea dicha habilidad pero no la utilice siempre. Cuando éste sea el caso, los objetivos de la intervención serán identificar la habilidad, aumentar su frecuencia y proporcionar recompensas por su uso.

Entre las habilidades de comunicación encontramos:

- Escuchar
 - Prestar atención
 - No interrumpir
 - Mostrar comprensión
 - Hacer preguntas
 - Mostrar interés
 - Compartir
 - Cooperar en las actividades de grupo (incluyendo jugar)
 - Hacer cumplidos
 - Recibir cumplidos
 - Unirse al grupo cordialmente
 - Acabar las interacciones cordialmente
 - Contenido de las conversaciones apropiado al nivel evolutivo
- { Lenguaje Corporal
 y
 otras expresiones no verbales;

Para enseñar una habilidad de comunicación es útil usar el modelamiento y las representaciones (role plays). Es mejor si pueden participar compañeros con experiencia. Para que la situación sea más realista, a veces es útil proponer una actividad en la que se involucren varios niños.

Por lo general, es muy difícil enseñar habilidades sociales de comunicación de forma efectiva sin la participación de los compañeros; aunque lo intentaran, los adultos no pueden ser sustitutos adecuados.

Los adultos, sin embargo, pueden proporcionar guías o pautas para el uso de las habilidades de comunicación.

Aunque se dominen a la perfección los pasos de la habilidad, existe un elemento de juicio en cuándo, dónde, cómo y con quién usar una habilidad.

El uso apropiado del efecto, incluyendo el lenguaje corporal y el tono de la voz, a menudo es más relevante que la habilidad en sí.

Es muy importante hablar con el niño sobre las cosas que podrían salir mal y que hacer si hubiera algún problema. Se puede trabajar a la vez habilidades para resolver problemas sociales.

A lo largo de éste capítulo se ha venido analizando que para lograr un nivel de competencia social adecuado en los niños hay que tener en cuenta las ventajas y desventajas individuales del niño en todas las áreas de su vida.

Una variable de peso en la visión general sobre nosotros mismos se basa en nuestro concepto físico, incluyendo cómo somos, y como nos desenvolvemos en el área de las actividades físicas.

Dos factores que tenemos que considerar en la evaluación de los problemas de la imagen corporal con respecto al atractivo físico son:

1. la apariencia real del niño; y
2. los modelos de cómo le gustaría ser.

Existe una tendencia a "centrarse" en algún "defecto" pequeño o imaginario, que prácticamente pasa desapercibido a los demás pero que tiñe por completo la percepción de sí mismo. Esta tendencia a enfocar o centrarse en un solo factor mientras que se ignora la imagen más general es una característica de la forma de pensar de los niños más pequeños. Una forma parecida de pensamiento egocéntrico aparece de nuevo cuando los adolescentes creen ser el centro de atención de todos. En tales casos, las estrategias para "reajustar" son un método de intervención importante que se usa para cambiar el objeto u objetos de atención de un individuo para mejorar su autovalía.

"Reajustar" es también una estrategia muy útil para los jóvenes que no se adecuan a las normas sociales en lo que se refiere a "buena apariencia". Para estos jóvenes el ejercicio y el cuidado personal pueden ser útiles.

Más allá de estos cambios reales en el comportamiento, sin embargo, ejercicios de reestructuración cognitiva pueden ayudar a rebajar los modelos de la apariencia física de los jóvenes y, quizás más importante, volver a centrar su atención en algún otro campo en el que puedan ser especialmente competentes. Así, cualquier otro campo puede llegar a ser primordial en la visión general de sí mismos.

Para los niños que distorsionan su nivel real de habilidad, pueden ser eficaces como estrategias de intervención los ejercicios que exigen que el niño exprese abiertamente en lo que es bueno o que permite que los demás expresen sus buenas cualidades.

Puede ser de gran ayuda que al trabajar la enseñanza y/o práctica de cualquiera de las habilidades sociales con un niño y/o grupo, el profesor fomente el uso de nuevas habilidades y las refuerce diariamente.

Si observa que un niño utiliza una habilidad, lo puede elogiar por ello. Igualmente, cuando se presente una situación ideal para utilizar una habilidad concreta, puede animar a algún niño para que la practique y elogiar su esfuerzo.

Cuando se presenten los momentos oportunos, el profesor puede pedir a los niños que identifiquen su propia perspectiva cognitiva o emocional sobre la situación, fomentando así la sensibilidad entre ellos. Esto puede facilitar un ambiente cuidadoso y respetuoso en el grupo-clase, que puede por sí mismo, proporcionar una base valiosa para la mejora de las habilidades sociales y favorecer el nivel de competencia social.

Se debe hacer especial énfasis en ayudar al niño a adaptar las habilidades previamente adquiridas a las demandas de su desarrollo y entorno cambiante. Una vez conseguido, habrá mejorado su capacidad para enfrentarse a los futuros cambios en su vida. Cuando los profesores y los padres utilizan las estrategias adecuadas para promover el buen uso de las habilidades, aumenta la probabilidad de que el niño use las habilidades más tiempo y las generalice en diferentes situaciones.

Finalmente, se considera que el niño que cuenta con las habilidades sociales y estrategias para tratar las situaciones difíciles que surgen en la vida diaria; deberá aumentar sus sentimientos de competencia y eficacia como individuo cada vez más autónomo.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Al asumir la educación como una tarea dignificadora de la convivencia humana, y de los valores universales en que se sustenta, se nos imponen responsabilidades de primer orden para dotarla de los mejores medios con los cuales pueda cumplir su objetivo sustancial: Hacer realidad los principios en que descansa la función social educativa; considerada como el proyecto más importante que da significado a la realización del bien común y a la dignificación de la persona humana.

Como hemos analizado ya en este trabajo, los sistemas educativos de cada pueblo están determinados por todos aquellos aspectos sociales e históricos a los que se hallen vinculados. El sistema educativo viene siendo tal y como la sociedad lo ha establecido o lo mantiene y va cambiando conforme cambian las necesidades y planteamientos sociales. Si los esfuerzos del sistema educativo no hallan suficiente apoyo en el ámbito social, cualquier tipo de formación que facilite éste, está condenado a fracasar ya que los hombres han de enfrentarse a una situación social concreta y no a un mundo total.

Todos y cada uno de los cambios y reformas que se han producido en el sistema educativo son consecuencia de un veloz cambio de la sociedad y de una necesidad rápida de adecuación a todos estos cambios. Los nuevos planteamientos educativos han de surgir en forma paralela a los nuevos planteamientos sociales.

La educación como proceso que influye decididamente en el desarrollo integral de la persona, nos conduce a la revelación y descubrimiento de nosotros mismos, a comprender mejor las relaciones con nuestros semejantes y el mundo social creado por los vínculos y, finalmente, al mejor conocimiento y conservación del sistema que sostiene y nutre a la vida, la naturaleza. Hoy, ya no es posible hablar de educación sin comprender plenamente el significado de las relaciones que tiene el ser humano consigo mismo, frente a los demás y ante el mundo que le rodea.

El hombre es impulso de libertad, de constante búsqueda del conocimiento, de formación de las instituciones que le den un sentido de permanencia y trascendencia a su destino.

La educación, considerada como institución colectiva, se transforma constantemente para crear las condiciones más favorables que hagan posible la expansión de las aptitudes humanas esenciales para una sociedad.

Por ello, la educación se realiza en una acción, en una obra, en un proyecto, necesariamente social, tanto por sus dimensiones como por las responsabilidades que conlleva, y la cual tiene como referentes permanentes a la persona, a la familia y a la colectividad.

A la luz de este criterio se comprende por qué la educación es un proceso constante que actualiza las demandas genuinas de la sociedad y los imperativos que nos impone el mundo moderno. De ahí que la principal reflexión de la educación contemporánea tenga que ver con la necesidad de encontrar los equilibrios entre lo que tenemos que preservar y lo que habrá de transformarse, un equilibrio que consolide el aprecio de nuestras herencias culturales, y al mismo tiempo le otorgue una dimensión humana a la investigación científica y a las aplicaciones de las innovaciones tecnológicas.

Por otro lado, un gobierno tiene como responsabilidad el que se garantice la igualdad en las oportunidades de educación de calidad para todos los ciudadanos. La educación pública debiera ser un servicio del gobierno para todos los miembros de la sociedad. Si se tiene una visión prospectiva de la educación, se impulsa la cultura de la participación, así como la calidad, que involucra a la sociedad y al gobierno, en una nueva actitud que respeta las individualidades y la pluralidad ideológica.

Como si fuesen signos de los tiempos, la crisis económica y social nos presenta enormes desafíos. Frente a ellos, la educación constituye una de las alternativas de solución que nos llevará a un desarrollo sustentable profundamente enraizado en los actores sociales.

La concepción de la educación como un quehacer que trasciende la temporalidad de los grupos sociales y de las autoridades educativas, es claro. En educación no podemos hacer como si no existiera lo ya avanzado y se tuviera que comenzar de nuevo.

De ahí se desprende la necesidad de mantener y dar la continuidad de las propuestas educativas, en una perspectiva de la educación como proceso perfectible y de largo plazo.

La búsqueda permanente de la calidad en educación abarca todos los aspectos del proceso educativo: programas y contenidos, formación de maestros, recursos materiales, infraestructura física y la organización administrativa, haciendo que cumplan con los requerimientos de excelencia.

La excelencia es una responsabilidad y una condición necesaria para que el aprendizaje de los alumnos se logre: es decir, que el estudiante desarrolle integralmente su personalidad, creatividad y talentos, concibiéndolo como un sujeto activo del aprendizaje, con derechos y obligaciones propios, logrando un nivel de competencia social que le permita una vida satisfactoria y plena. Lo formativo tiene su origen en el seno familiar; de ahí que, si queremos realmente mejorar la calidad de la educación, se vuelve insoslayable la participación de la familia y de la comunidad en todos los momentos y en todos los aspectos del proceso educativo. Se ha resaltado la especial importancia que tiene la participación de los padres y maestros, de tal manera que solamente con ella se concibe una educación mediante la cual podamos enfrentar las dificultades económicas y sociales del mundo moderno.

Así como los padres de familia deben estar al tanto y participar con sus opiniones en las propuestas pedagógicas escolares, así los maestros no pueden dejar de apoyar los valores y actitudes positivas que surjan en el seno familiar. La vinculación familia-escuela es la clave de una educación de calidad. Es solamente de esta manera como se puede desarrollar la formación valoral; entendida como un proceso de confirmación individual y de socialización, a partir de la internalización, por parte del educando, de normas legítimas que implican valores y lo disponen a actuar de manera favorable frente a sí mismo y en relación de su convivencia diaria, como se analizó al hablar de las instancias socializadoras.

Bajo esta perspectiva, debe privar el respeto a las distintas manifestaciones educativas, surgidas desde la familia, la escuela y la sociedad, para hacer de la educación un proceso de libre creación, plural, sin perder de vista los objetivos del crecimiento humano, el bien común y la naturaleza social.

Es pues, un proceso de construcción de estructuras que conforman valores éticos, pero también conocimientos que le permiten orientarse para desarrollarse en la vida con un nivel de competencia social adecuado. Valores como la responsabilidad, la auto - disciplina, la honestidad, la solidaridad, la perseverancia y la justicia están íntimamente ligados a otros que desarrollan su formación, tales como el amor al conocimiento, la libertad, la búsqueda de la verdad o la tolerancia, la procuración del bien común, entre otros.

La calidad sin pertinencia no tiene sentido. La calidad en los aprendizajes van ligados a la vida, cuando son asimilados con alegría, y por lo tanto, son relevantes e interesantes para seguir aprendiendo y para aplicarlos en el trabajo, la creación o la recreación. Así se facilita el proceso enseñanza - aprendizaje, incluyendo técnicas de estudio, de lectura, habilidades de razonamiento, creatividad, valores y cultura. Los profesores tienen la responsabilidad de ser proactivos más que asumir un papel de "dejar hacer, dejar pasar", creando en el aula una comunidad abierta, honesta y de aceptación.

Se hace necesario enfatizar en todos los niveles del sistema educativo el desarrollo de las habilidades del razonamiento, de la creatividad y el dominio y gozo de su corporalidad a través de la educación física fomentando la disciplina, la amistad y la perseverancia.

Para alcanzar este tipo de personas como fruto del proceso formativo, se requiere un tipo de maestro que aunando a los valores señalados, añada a su perfil las habilidades de poder transferir los conocimientos de una disciplina a otra mediante analogías, el fortalecimiento de los métodos inductivos y la apertura a la realidad del entorno como elementos del aprendizaje.

Hace falta que el maestro aprenda a trabajar colegiadamente, que abra sus perspectivas de profesionalización, creando un sistema de formación de maestros del más alto nivel. Maestros que elaboren programas y planifiquen estrategias, discutan y critiquen enfoques innovadores, compartan ideas con su equipo de trabajo para la resolución de problemas. Sobre todo, que recupere el valor social de su quehacer cotidiano al hacer que su labor sea gratificante en un ambiente de trabajo digno.

El presupuesto destinado a la educación, debe ser concebido como la mejor inversión que se hace para el futuro, tanto por las escuelas públicas como privadas, lo que permitiría dar una respuesta coyuntural a la creciente demanda educativa, como se mencionó en el punto 2.1.1. al hablar de las escuelas públicas y privadas; se destaca también por su importancia la concurrencia de instituciones públicas y privadas y la existencia desconcentrada de oferta educativa.

Al tratar el papel del docente en el proceso educativo en el punto 2.2., concluimos que el magisterio tiene disposición para su superación profesional y si las relaciones entre el sindicato y las autoridades son de respeto, cooperación y entendimiento, se pueden integrar centros de educación superior para la formación de maestros en educación básica; así como la elaboración de programas para profesionalizar áreas estratégicas: Docencia y dirección escolar.

Es importante resaltar la continuidad y permanencia en el calendario escolar, un ambiente de superación académica entre los maestros y programas de formación y actualización docente.

Sin embargo, el medio educativo también presenta problemas derivados del mismo dinamismo del sector, de la crisis generalizada y otros factores. Se destacan, entre los más preocupantes, la deserción y el índice de reprobación. También se mencionó en el segundo capítulo, que la carrera magisterial cuenta con un bajo nivel de conocimientos necesarios para el desempeño de su trabajo, que se asocia a un deficiente sistema de formación de maestros y a los bajos niveles salariales del magisterio.

Otro problema importante en el sector educativo es su desarticulación, tanto entre los niveles, como con los programas nacionales. Es importante destacar, también, que la infraestructura educativa no está exenta de problemas, ya que se tienen escuelas muy bien equipadas y otras en condiciones verdaderamente deplorables. Esta asimetría es muy preocupante y debe ser corregida en breve.

Se señala, como un problema importante, que las prácticas administrativas y sindicales no están acordes con la modernización educativa. Las decisiones administrativas todavía se toman de acuerdo con las experiencias que pueda tener el funcionario y no como resultado de la investigación. Los retos del sector educativo son muchos y en un balance objetivo de las fuerzas y debilidades, se inclina hacia estas últimas. Ello significa que los retos y las oportunidades son mayores. Todavía es incipiente la cultura de participación social en general y de los padres de familia en el proceso educativo, tanto en relación con las tareas de sus hijos, como en las actividades realizadas en las escuelas.

El sector de la educación debe emprender una tarea de conjunto que permita la participación de todos los actores que intervienen en el proceso educativo, cuya finalidad es transformar al individuo para que sea mejor persona, mejor ciudadano para que la sociedad alcance mayores y mejores niveles de bienestar.

Las reformas educativas deben elevar las normas existentes de dominio del currícula tradicional. El currícula debe reflejar la importancia de las habilidades y aptitudes que serán útiles y necesarias en el futuro. Los cursos que imparte la escuela deben ser complementados por un mayor énfasis en la enseñanza de valores, actitudes y conductas personales tales como la rectitud, la puntualidad, la urbanidad, etc.

El profesional, cuyo discurso se genera a través del ejercicio y crítica de su saber técnico, se convierte en un productor especializado que se incorpora al capital cultural social, en un entramado que le da forma al complejo haz de relaciones sociales.

Para muchos alumnos, la institución de formación es en sí misma una sociedad en la que su rendimiento viene condicionado por sus capacidades, pero también por las posibilidades y oportunidades que les da el medio formativo, que juega un papel considerable en la modelación y en la determinación del nivel de competencia social que tendrá en el futuro.

La incidencia de las estrategias metódicas para el aprendizaje en el desarrollo de las habilidades sociales y el nivel de competencia social ha sido poco estudiado y como psicólogos dentro de la escuela tenemos como deber el incidir

en todos los niveles (familiar, docente, población escolar...) para propiciar el desarrollo de un buen nivel de competencia social.

Para esto debe considerarse que una buena metodología didáctica no es aquella que sólo permite un progreso rápido y profundo, sino que además ayuda al desarrollo de habilidades sociales que en su momento contribuirán en el nivel de competencia social que se requiera para otro tipo de actividades y/o relaciones.

El desarrollo social saludable no requiere que un niño sea una "mariposa social". Lo importante es la calidad más que la cantidad de sus relaciones. Es importante tener presente que los niños difieren en su conducta social por una gran variedad de razones. Las relaciones en la familia nuclear o extendida afectan la conducta social. Lo que es apropiado o una conducta social eficaz en una cultura podría ser menos en otra.

En consecuencia, las habilidades sociales no pueden clasificarse arbitrariamente como adecuadas o inadecuadas, sin tener en cuenta el contexto en que se emiten. Por lo tanto, los niños que provienen de culturas y antecedentes familiares diversos podrían necesitar ayuda para disminuir sus diferencias y encontrar formas de aprender y disfrutar de la compañía de los otros. Es así, que en la enseñanza de la competencia social se debe atender también al aprendizaje de aquellas habilidades sociales que puedan contribuir a una mejor interrelación social, atendiendo a las circunstancias concretas de los diferentes individuos y grupos.

Para finalizar, podemos mencionar algunas conductas alternativas que constituyen, en lo general, un adecuado nivel de competencia social y por ende de adaptación social:

- Autoestima social, base imprescindible para lograr unas relaciones sociales satisfactorias.
- Conciencia moral, fomentando la toma de conciencia de la responsabilidad ética y la complejidad del acto moral.
- Solución de problemas sociales mediante el aprendizaje de estrategias cognitivas.
- Actitudes y estrategias de cooperación y ayuda en la relación interpersonal.
- Ser sensibles ante los sentimientos propios y ajenos que entran en juego en la interpelación. La asertividad como alternativa a la agresividad y timidez.

- Liderazgo social y flexibilidad en el ejercicio del mismo.

En éste estudio se analizaron los diferentes elementos que forman parte en la adquisición y desarrollo de la competencia social y habilidades sociales del niño en la escuela; a partir de todo lo ya discutido solo me queda enfatizar la gran importancia que tiene la sensibilidad y entrega con que se desarrollen todas aquéllas personas que directa o indirectamente se encuentran involucradas en éste proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman Nathan Compilador (1970). *Family Process* Basic Book Publishers. Estados Unidos.
- Aguilera Guzmán Rosa María (1979). *Entrenamiento en Terapia Familiar en Paraprofesionales*. Universidad Iberoamericana. Tesina, Licenciatura en Comunicación. México.
- Almazan, S. A. y Bauza, E. G.(1988). *Terapia Breve de Pareja, Un enfoque Internacional*. Universidad Iberoamericana Tesis, Licenciatura en Psicología. México.
- Alvarado Meneses Fausto. (1988). *El Enfoque Sistémico dentro de la Terapia Familiar*. U.N.A.M., Tesina, Licenciatura en Psicología. México.
- Andolfi Maurizio. (1977). *Terapia Familiar*. Paidós, Buenos Aires.
- Arruda P. (1982). *Didáctica y Práctica de la Enseñanza*. Ed. Mc Graw Hill Latinoamericana, Colombia.
- Asher, S. R. y Renshaw, P.D. (1981). Children Without Friends: Social Knowledge and Social Skill Training, en S.R. Asher y J.M. Gottman (dirs.) *The development of children's friendship*, Cambridge University Press, Nueva York.
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. Fondo de cultura económico, México.
- Balandra, J. (1988). *Interacciones Sociales Dentro del Aula y su influencia en el Aprovechamiento Grupal a Nivel Primaria*. U.N.A.M., E.N.E.P. Iztacala, Tesis para obtener el Título de Lic. en Psicología, México.
- Banco Mundial (informe) (1993). *Documento de Política Sectorial*. Washington, D.C.
- Banco Mundial (1975). *Educación. Documento de Política Sectorial*. Washington, D.C.
- Bandter R. y Grinder J. (1975). *La estructura de la magia*, Vol. 1 Editorial 4 vientos, Chile.

- Bandura, A. y Walters. R. H. (1977). ***Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad***. Alianza Editorial, Madrid.
- Barragan, Mariano. (1981). ***Diferencia entre Desarrollo Individual y Desarrollo Familiar***.
- Baumrind D., Hoffman M y Putallaz M. (1973). ***"Development of Instrumental Competence through Socialization"***. en *Minnesota Symposium of Child psychology*, Vol. 7, Edited by A.D. Pick. Minneapolis: University of Minnesota Press, U.S.
- Bellack, A.S., Hersen, M. y Turner, S.M. (1976),Chronic psychiatric patients: Social training: en M. Hersen y Bellack, A.S. (Eds.): ***Behavior Therapy in the Psychiatric Setting***.
- Bellack, A.S., Hersen, M. y Turner, S.M. (1979)."Relationship of Role Playing and Knowledge of Appropriate Behavior to Assertion in ***The Natural Enviroment***", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47: 670-678.
- Bergman Joel (1985). ***Pescando Barracudas, programa de la Terapia Sistemica Breve***, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Berndt, T.J. (1981)."Relations between Social Cognition, Nonsocial Cognition, and Social Behaviors: The Case of Friendship". In ***Social Cognitive Development***, edited by J.H. Flavell & L. Ross. New York: Cambridge University Press, U.S.
- Bertalanffy, Von. (1976). ***Teoría General de los Sistemas***. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Bloouet-Chapiro, C. y Ferry, G. (1991). ***El Psicólogo en la Clase***. Ed. Paidós Educador. Madrid, España.
- Bracho, Teresa (1990). ***La modernización educativa en perspectiva:Análisis del Programa Nacional para la Modernización Educativa: 1989-1994***. FLASCO, México.
- Campion, Jean. (1994). ***El niño en su contexto. Educación y Sistema Familiar***. Temas de Educación Paidós. Barcelona, España.

- Carbonari, R. (1979). El Papel de los Maestros y Paraprofesionales en el Salón de Clases, en: Bijou, S. (1979) **Modificación de Conducta, Problemas y Extensiones**. Ed. Trillas. México.
- Chapiro, B. y Ferry, G. (1991). Citado en Ferrández, A., Ferreres V. y Cols. (1992) **Psicopedagogía y Macrodidáctica**. Editorial Diagrama, Madrid.
- Conger, J.C. y Farrell, A.D. (1981). Behavioral Components of Heterosocial Skills, **Behavior Therapy**, 12, 41-55.
- Conger, J.C. y Conger, A.J. (1982). "Components of Heterosocial Competence", en J.P. Curran y P.M. Monti (dirs.) **Social Skills Training. A Practical Handbook for Assessment and Treatment**, The Guilford Press, Nueva York.
- Craig, R. (1979). **Psicología Educativa Contemporánea; Conceptos, Temática y Aplicaciones**. Ed. Limusa. México.
- Cueli Jose y Reidl Lucy. (1973). **Teorías de la Personalidad**. Ed. Trillas. México.
- Durkheim, E. (1968). **Education et sociologie**, Editions Alcan, París.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Karbon, M., Murphy, B.C., Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G. y Juhnke, C. (1996). **The Relations of Children's Dispositional Prosocial Behavior to Emotionality, Regulation, and Social Functioning. Child Development**, 67: 974-992.
- Elkin, Frederick (1992). **El niño y la Sociedad**. Ed. Paidós Educador. Barcelona, España.
- Falcón, A. (1981). **Introducción al Análisis Interaccional de la Familia**. Universidad Iberoamericana Tesis, Licenciatura en Comunicación. México.
- Fermoso, P. (1978). **Sociología de la educación**, Estudio del sistema educativo español. Aguiló, Madrid.
- Fernández, M. Robles. T. y Rubli. D (1988). Estructura de la familia con muertes múltiples de infantes.CEMIC. Conferencia Magistral en **Memorias del 2o. Congreso Nacional de Terapia Familiar**. México.
- Fernández Pérez, M (1986). **La profesionalización del docente**. Escuela Española. Madrid.

- Ferrández, A. y otros (1977). Citado en: Ferrández, A.; Samarrona, J. y Gairín, L. (1979) **Tecnología didáctica**. Ceac. Barcelona.
- Ferrández, A.; Sarramona, J. (1987). **Didáctica y Tecnología de la Educación**. Diccionario Ciencias de la Educación. Anaya, Madrid.
- Ferrández, A., Ferreres V. y Cols. (1992) **Psicopedagogía y Macrodidáctica**. Editorial Diagrama, Madrid.
- Ferriere, A. (1982). **La Escuela Activa**. Ed. Herder. Barcelona, España.
- Fisch R. Weakland J., Segal L. (1982). **La Táctica del cambio**. Ed. Herder. Barcelona
- García, Alicia. **La familia de un solo progenitor**. Tesis de Licenciatura. ENEPI UNAM
- Gerstner, L.V., Semerad, R.D., Philip, D. Johnston, W. (1996). **Reinventando la educación**, Paidós, España.
- Gimeno, J. (1983). **Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad**. Gimeno y Pérez, 1983, p. 166-187.
- Gimeno, J. y Pérez A. I. (1983) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal, Madrid.
- Good, T. y Brophy, J.E. (1980). Influencia de las actitudes y de las expectativas del profesor en la conducta en el aula. R.H. Coop y K. White: **Aportaciones de la Psicología a la educación** Anaya, Madrid.
- Good y Brophy (1984). **Psicología educativa Contemporánea**, McGrawhill/Interamericana Editores, S.A. de C.V., México.
- Goldstein, A.P. (1973) **Structured Learning Therapy: Toward a Psychotherapy of the Poor**, Academic Press, Nueva York.
- Goldstein, A.P. (1981 a) Social skills training. En: A.P. Goldstein, E. Carr, N. Davidson y P. Wehr (Eds.): **In response to aggression. Methods in control in presocial alternatives**. Pergamon Press, New York.
- Goldstein, A.P. (1981b) **Psychoklogical skill training: The Structured Learning Technique**, Pergamon Press, New York.

- Gómez, M. (1982) ***Propuestas para el aprendizaje de la Lengua Escrita***. S.E.P. O.E.A. México.
- González, A.P. y otros (1984) ***Análisis de la calidad de la enseñanza***. Narcea, Madrid.
- González, M.T. y Escudero, J.M. (1987) ***Innovación educativa: teorías y procesos***. Humanitas, Barcelona.
- Harre, R. (1977) ***"The Ethogenic Approach: Theory and Practice"***, en L. Berkowitz (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. X, Nueva York, Academic Press.
- Harre, R. y Secord, P.F. (1972) ***The Explanation of Social Behavior***, Oxford, Blackwell.
- Harrscht, C. (1983) ***El Psicólogo ¿Qué hace?*** Ed. Alhambra Mexicana. México.
- Hartup, Willard W. (1983) ***"Peer Relations". In: Handbook of child psychology socialization, personality, and Social Development***. Edited by E.M. Hetherington, New York: Wiley & Sons. U.S.
- Hartup, Willard W. (1992) ***Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts***. ERIC Digest, U.S.
- Hartup, Willard W., and Moore, Shirley G. (1990) ***"Early Peer Relations: Developmental Significance and Prognostic Implications"***. Early Childhood Research Quarterly 5 (March, 1990). University of Minnesota's Center for Early Education and Development, U.S.
- Hartup, W., and Laursen, Brett. (1979) ***Contextual Constraints and Children's Friendship Relations***. Eric Document member ED. University of Minnesota's Center for Early Education and Development, U.S.
- Hersen, M. y Bellack, A.S. (1976) ***Social skills training for chronic psychiatric patients: rationale, research finding, and future directions***. Comprehensive psychiatry, 17: 559-580, Nueva York.
- Hersen, Turner, Edelstein y Pinkston. (1975) ***Effects of phenothiazines and social skills training in a withdrawn schizophrenic***. Journal of Clinical Psychology, 45(1); 135-144, Nueva York.

- Hilgar, E.R. Y Bower, G.H. (1970) ***Teorías del Aprendizaje***. Trillas, México.
- Hoffman Lynn (1981) ***Fundamentos de la Terapia Familiar, un marco conceptual para el cambio de Sistemas***. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1985) ***De la lógica del niño a la lógica del adolescente***, (1958) Paidós. Barcelona
- Jackson Don (Compilador) (1977) ***Comunicación, Familia y Matrimonio***. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Katz, Lilian G., and McClellan, Diane E. (1991) ***The Teacher's role in the social development of young children***. Urbana, II: Eric/EECE,1991. ED 331642.
- Kaufman, R. (1977) ***Planificación de Sistemas Educativos: Ideas Básicas Concretas***. Ed. Trillas. México.
- Ladd, C.E. (1973) ***Evaluation of Psychological Self-Help Courses***, Paper presentation, Society for Psychotherapy Research, Washington, D.C.
- Ladd, Gary W. (1990) ***"Having Friends, Keeping Friends, Making Friends and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictions of Children's Early School Adjustment"*** Child Development 61 (August, 1990): 1,081-1,100.
- Latapí, P. (1973) ***Mitos y Verdades de la Educación Mexicana***. Centro de Estudios Educativos A.C., México.
- Latapí, Pablo (1994) ***Educación y escuela***. Lecturas básicas para investigadores de la educación. II Aprendizaje y rendimiento. SEP Nueva Imagen, México.
- Lockheed, Marlaine E. y Vespoor, Adrienne (Octubre de 1989) ***El mejoramiento de la Educación primaria en los países en desarrollo: Un examen de las opciones de política***. Departamento de Población y Recursos Humanos de la División de Educación y Empleo, Banco Mundial, Washington, D.C.
- Loyo, Brambila A. (1997) (coordinadora) ***Los Actores Sociales y la Educación***. Los sentidos del Cambio (1988-1994)

- Marc, P. (1977) Les Psychologue Dans l'institution Scolaire en: Rueda, M. ***Características del Discurso sobre la Educación: el caso de los psicólogos educativos.*** Perfiles Educativos #8 Julio, Agosto, Septiembre 1986. C.I.S.E. U.N.A.M. México.
- Mead, G. (1972) ***Regard neuf sur l'age technologique,*** Perspectives, Vol. II, París.
- Miller, N. & Dollard, J. (1941) ***Social Learning and Imitation.*** New Haven, NJ: Yale University Press, U.S.
- Minuchin, S. (1974) ***Families and Family Therapy,*** Tavistock, Londres; (trad. cast.: Familias y terapia familiar, Granica, Barcelona)
- Mischel, W. (1973) ***"Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality",*** Psychological Review, 80: 252-283.
- Moraleda, M. (1998) ***Educación en la competencia social.*** Editorial CCS. Madrid.
- Moreno, A. (1989) ***"Perspectivas psicológicas sobre la conciencia",*** Madrid. UAM.
- Moreno, J.L. (1960) ***The Sociometry Reader,*** Free Press, Glencol.
- Morales, F., Blanco, A., Huici, C. y Fernández Dolls, J:M: (1985) ***Psicología Social Aplicada.*** Desclee de Brouwer, Bilbao.
- Morrison, R. y Bellak, A. (1981) ***The role of social perception in social skill.*** Behavior Therapy, 12: 69-79.
- Muñoz Sabaté, L., Bayés, R. y Munné, F. (1980) ***Introducción a la Psicología Jurídica.*** Trillas. México.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1993) ***Friendship and Frienship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction.*** Developmental Psychology, 29(4): 611-621.
- Pérez Arenas, I. (1983) ***Modelos contemporáneos de evaluación.*** Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Pérez, A. (1985) ***La comunicación didáctica.*** Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.

- Piaget, Jean (1932) *The Language and Thought of the Child*, Routledge and Kegan, Londres.
- Piaget, J. (1932) *Moral Judgment of the child*. Kegan Paul, Londres.
- Piaget, J. (1983) *Psicología y Pedagogía*. Ed. Sarpe. España.
- Quintana, J.M. (1977) *Sociología de la educación*. Hispano Europea, Barcelona.
- Quiroz, A. (1979) *Análisis de una Experiencia en la Formación de Psicólogos Educativos*. Ponencia en el Congreso de C.N.E.I.P. México.
- Renner, (1984) D.C. y Masters, J.C. (1980) (1974) *Terapia de la conducta: técnicas y hallazgos empíricos*, Editorial Trillas, México.
- Robles, M. (1977) *Educación y Sociedad en la Historia de México*. Ed. Siglo XXI. México.
- Robles, Montijo, S. y Guevara, Benítez, Y. "*Análisis de la Competencia social en niños con diferentes trastornos psicológicos*". Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 2 No. 2.
- Romero, J.L. y González, J. (1974) *Sociología para educadores*. Cinzel, Madrid.
- Roth, Unzueta E. (1986) *Competencia Social: el cambio de comportamiento individual en la comunidad*. Trillas, México.
- Rueda, M. (1987) *El Papel del Psicólogo en la Escuela*. Perfiles Educativos # 35. Enero, Febrero, Marzo 1987. C.I.S.E. U.N.A.M. México.
- Rueda, M. Quiróz y Hernández (1980) *El Psicólogo en la Educación*. en: Ribes y Cols. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología: Un Modelo Integral. Ed. Trillas. México.
- Ruterr, M. (1979) *Helping Troubled Children*, Harmonds Worth, Penguin Books.
- Satir, V. (1972) *People making*. Science and Behavior Books, Palo Alto, CA.
- Satir, V. (1988) *New peoplemaking*. Science and Behavior Books, Palo Alto, CA.
- Savater, Fernando. (1998) *El valor de educar*. Ed. Ariel, S.A. Barcelona, España.

- Selvini Palazzoli, M. y Cols. (1996) *El Mago sin Magia. Como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Ed. Paidós Educador. España.
- Shure, M.B. y Spivack, G. (1979) *"Interpersonal Development Problem Solving Thinking and Adjustment in the Mother-Child dyad"*, en M. Kent y J. Rolf (dirs), *Primary Prevention of Psychopathology*, vol. III, New England University Press.
- Trower, P. (1982) *"Toward a Generative Model of Social Skills: A Critique and Synthesis"*, en J.P. Curran y p.M. Monti (dirs.), *Social Skill Training. A Practical Hanbook for Assessment and Treatment*, The Guilford Press, Nueva York.
- Twentyman, C.T., Greenwald, D.P., Greenwald, M.A., Kloss, J.D. Kovaleski, M.E. y Zubung-Hoffman, P. (1982) *"An assessment of social skills deficit in alcoholics"*. *Behavioral Assessment*, 4: 317-326.
- Twentyman, C.T., Gibraltar, J.C. e Inz, J.M. (1979) *"Multimodal Assessment of Rehearsal Treatments in an Assertion Training Program"*, *Journal of Counseling Psychology*, 26: 384-389.
- Ulrich, R. (1983) *Control de la Conducta Humana*. Ed. Trillas. México.
- Vayer, P. y Rocin, Ch. (1989) *El niño y el grupo, Dinámica de los grupos de niños en la clase*. Paidós, México.
- Von Bertalanffy, L. (1987) *Teoría General de Sistemas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Weiss, B. (1973) *Altruistic drive and altruistic reinforcement*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 390-400.
- Weisz, J.R., Donenberg, G.R., Han, S.S. y Kauneckis, D. (1995) *Child and Adolescent Psychotherapy Outcomes in Experiments versus Clinics: Why the Disparity?* *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(1): 83-106.
- White, R.W. (1979) *"Competence as an Aspect of Personal Growth"*, en M. Kent y J. Rolf (dirs), *Primary Prevention of Psychopathology*, Vol. III, Nueva Inglaterra, New England University Press, 1979.

- Withall, J. Wagner, Joyce, Ryams y Cols. ***The development of a technique for measurement of social emotional climate in classroom***: citado por A. Medina en: Didáctica e Interacción en el aula. Journal of Experimental Education, 17, 347-361.
- Woolfok, A. E. y Mccune, L. (1986) ***Psicología de la Educación para Profesores***. Ed. Narcea S.A. 3a ed. Madrid, España.
- Zimmerman, R., Baez, M.A. y Vargas, J.A. (1981) ***Características generales de la población atendida y de los tratamientos empleados en los Centros de Salud del Valle de México***. Revista de Salud Mental; Vol 4, año 4, No. 4, Invierno, México.