

COMPETENCIA SOCIAL Y RELACIÓN DE AMISTAD^a.

Kenia Lorenzo Chávez^b

Ibis Álvarez Valdivia^c

Barry Schneider^d

La educación de posgrado constituye una de las respuestas de la universidad contemporánea a las exigencias sociales de superación y formación profesionales. Los docentes en los distintos niveles de enseñanza comparten estas necesidades, y se convierten en agentes demandantes de actualización de conocimientos y de desarrollo de habilidades. La propuesta que se comenta en este texto, constituye una alternativa de respuesta a las necesidades de superación que emergen de la actividad profesional del maestro primario.

En resultados de investigaciones sobre los temas de competencia social infantil¹ y ajuste social de los escolares² se encuentran evidencias de la presencia de adquisiciones evolutivas en la esfera socio-afectiva del escolar, susceptibles de que se las estimule mediante la práctica educativa del maestro. Estas investigaciones refieren, además, la escasa comprensión que de ello tienen los docentes, y su tendencia, muchas veces inconsciente, a priorizar los aprendizajes académicos en detrimento de los socio-afectivos.

Retomando la base de datos que se formó a partir de aquellas investigaciones, fue posible identificar tres grupos de niños portadores de agresividad, hiperactividad y timidez, respectivamente, fenómenos estos entendidos como manifestaciones de comportamiento social incompetente, realidad que indica la urgencia de prácticas educativas encaminadas al desarrollo de competencias sociales en el escolar que optimicen el nivel alcanzado por las adquisiciones evolutivas en este ámbito, le faciliten la integración al grupo de iguales, así como la participación en las oportunidades de aprendizaje que se dan en las interacciones con los otros.

^a Publicado en revista Educación No. 1, 2005, Cuba.

^b Investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

^c Dra. en Ciencias Psicológicas. Profesora Auxiliar de la Universidad Abierta de Cataluña.

^d Doctor en Ciencias y Profesor Titular en la Universidad de Ottawa.

Subrayamos las dificultades de los docentes para identificar e intervenir, desde su función educativa, el comportamiento social incompetente, y consideramos la pertinencia de diseñar una metodología para la superación profesional de maestros primarios en la identificación e intervención educativa de esta manifestación.

El papel del maestro en el desarrollo psicológico del escolar: una mirada desde lo cultural

Todo análisis psicológico de una característica particular en un determinado período de la vida del niño, ha de considerarse desde una perspectiva del desarrollo. Y como los maestros son los responsables esenciales del desarrollo psíquico de sus alumnos, no es posible el diseño de una metodología de formación que no implique tanto la dinámica del desarrollo de la etapa, como el papel del maestro en la promoción de las nuevas formaciones psicológicas.

La etapa escolar constituye un período óptimo para el dominio de los símbolos culturales (normas, habilidades, conocimiento) que regulan las relaciones sociales más allá del medio familiar, así como para el dominio de los códigos y abstracciones del aprendizaje escolar. La nueva situación social de desarrollo que la escuela constituye, se distingue por demandas de aprendizaje académico de nuevo tipo y por requerimientos de ajuste social altamente complejos debido a la sutileza e indefinición de las normas del mundo social que se construye en el grupo escolar. La relación con el maestro implica, también, demandas de ajuste que encaran los complejos significados que puede resumir esta figura. Por un lado, su rol social es definido en términos de “experto” en la enseñanza de los alumnos, y por tanto sitúa demandas en función de su rol³; por otro, el niño puede encontrar en él un motivo de admiración, y percibir una fuente de seguridad y protección que es, al mismo tiempo, proveedora de evaluación y retroalimentación de la eficacia del niño en el contexto escolar.

La organización de la clase encierra una estructura social compleja y desconocida para el niño. El lenguaje propio del aula, por otra parte, es de tipo formal, inusual en la cotidianidad del niño, que muchas veces se sustenta en símbolos escritos –en ocasiones sustituyéndolo–. El aprendizaje escolar plantea al niño numerosas exigencias. Una de ellas emana de la ambigüedad que reside en el hecho de que muchos contenidos no tienen una utilidad práctica inmediata para él.⁴

Los aportes más paradigmáticos en lo referente a la comprensión histórica y cultural del desarrollo son los que plantean Vigotsky y Rogoff.⁵ Los autores describen el proceso de internalización o apropiación de los significados culturalmente compartidos a través de las interacciones en que participan los niños; de forma que la actividad intrapsicológica se deriva de la actividad interpsicológica, particularmente el lenguaje, el que actúa como herramienta en el manejo de las demandas contextuales y luego como signo en la regulación de la actividad mental. Para Cole⁶, las interacciones con los otros no potencializan unívocamente el desarrollo psicológico, sino además lo restringen. En tal sentido, las presuposiciones y expectativas del maestro –que provienen de su experiencia pasada– representan el futuro en el presente, configurando situaciones de aprendizaje que materializan sus expectativas.

El nicho de desarrollo constituye otra de las categorías a través de la cual se explica la influencia cultural en el desarrollo del niño. Super y Harkness⁷ la conciben como el contexto social y físico dentro del cual el niño se desarrolla. El nicho incluye las costumbres socialmente reguladas para el cuidado del niño así como las teorías que las personas responsables comparten acerca de este y de su desempeño. El aula resulta un contexto en el que se reproducen las características de los nichos culturales. En ella se dan expectativas normativas con respecto a las actividades rutinarias que le son propias. De este modo, la práctica educativa conduce el desarrollo del niño en el sentido de las oportunidades que se configuran a partir de las rutinas culturales que tienen lugar, así como de los objetos culturales que forman parte del nicho. No obstante, las adquisiciones evolutivas que el escolar posee le permiten, a través de estas rutinas, ejercer influencia en el nicho organizado para él. Como plantea Cole⁸, en la medida en que las habilidades físicas del niño se desarrollan y aumentan su experiencia, la organización del nicho cultural cambia.

En nuestra opinión, este fenómeno de influencia por parte del niño en las rutinas que el maestro organiza para él, implica lo que Vigotsky denomina –en el amplio sentido de la palabra– colaboración. En el marco de esta colaboración se dan los procesos de imitación que se describen como aquellas actividades que se desarrollan con la ayuda de otros, las mismas que permiten la expresión del desarrollo potencial del niño y configuran el momento interpsicológico de lo que será luego el mundo intrapsicológico del niño.

Las neoformaciones que se describen para el escolar suelen ser diversas según distintos enfoques; los hallazgos más coherentes que hemos ilustrado son los propuestos por Bozhovich, quien plantea que hacia el final de la edad escolar se da en el niño:

- El desarrollo de una nueva actitud cognoscitiva hacia la realidad.
- La formación de un nuevo nivel en la esfera afectiva y de las necesidades que le permite actuar dirigiéndose conscientemente por objetivos planteados y exigencias morales.
- El desarrollo de la dirección social de la personalidad, que implica una inclinación al grupo y a asimilar las exigencias morales que en él se plantean.⁹

De manera general, del análisis de la etapa escolar desde una perspectiva del desarrollo, pueden derivarse múltiples implicaciones para la formación del maestro. Pero en cuanto a aquellas que tocan más cercanamente el desarrollo social del niño, ¿conocen los maestros en qué medida sus expectativas sobre el desarrollo psicológico de éste marcan el rumbo y la naturaleza de tal desarrollo? ¿Y acaso la práctica educativa cotidiana tiene en cuenta el papel activo del alumno en la transformación de las condiciones culturales de su desarrollo? ¿De qué manera, si esto fuera así?

Competencia social, controversias y definición

Un repaso a los condicionamientos que la práctica educativa del maestro configura para el desarrollo del escolar y a las múltiples implicaciones que tiene la calidad de las relaciones interpersonales para el ajuste psicológico del niño, permite situar la competencia social como recurso mediatizador de la participación efectiva del niño en ambos procesos.

La definición del constructo *competencia social* ha resultado una tarea compleja para los investigadores del tema. Autores consultados, como Argyris¹⁰, Golleman¹¹ y Pierre¹², identifican términos intercambiables, entre ellos, y respectivamente, competencia interpersonal, inteligencia emocional o competencia psicológica. De una forma u otra, todos aluden a la integración y la influencia de la persona en sus relaciones interpersonales.

Entre los puntos más discutidos en aras de formular un acuerdo en la definición de competencia social, se encuentra la disyuntiva entre el enfoque de los rasgos y la naturaleza contextual de la competencia social.¹³ A partir de revisiones previas,¹⁴ expresamos nuestro acuerdo con el segundo enfoque, y consideramos que el niño socialmente incompetente en un contexto y en un tipo de relación, puede ser competente en otro escenario en su relación con otros niños, debido a que uno y otro contexto suponen demandas distintas y condiciones particulares para responder a ellas.

La idea del carácter activo de la competencia social muchas veces sobreestima la orientación al logro de metas individuales. Creemos oportuno atender, además, a la adecuación de estas metas a las demandas concretas de la situación, sin llegar a la posición extrema de valorar al niño socialmente competente a partir de una evaluación hecha por los otros. Otro de los factores a tener en cuenta en la definición de competencia social es la necesidad de su análisis en los límites de las posibilidades que un determinado período del desarrollo psíquico supone.

Para precisar nuestra atención al carácter activo del niño en la determinación de su comportamiento social y al enfoque del desarrollo en el estudio de este fenómeno, asumimos la definición de competencia social propuesta por Schneider: "La habilidad para implementar conductas sociales adecuadas al nivel de desarrollo psíquico en que el niño se encuentra, que le permitan participar de las relaciones interpersonales y experimentar satisfacción con esta participación sin causar daño a los otros".¹⁵

En contraste, el comportamiento socialmente incompetente se define en función de las dificultades del niño para implementar conductas sociales adecuadas al nivel de desarrollo psíquico en que el niño se encuentra, y que le impiden participar de las relaciones interpersonales y experimentar satisfacción con esta participación sin causar daño a los otros. En el marco particular de nuestro análisis los niños considerados tímidos, agresivos o hiperactivos constituyen grupos de estudio que comparten como característica común la expresión de un comportamiento social incompetente.

En cuanto a la idea contenida en el concepto asumido de competencia social con respecto a “experimentar satisfacción con esta participación [en las relaciones interpersonales] sin causar daño a los otros”, encontramos distinciones teóricas entre las diferentes categorías de incompetencia social que es necesario considerar.

La timidez en la edad escolar se ha visto particularmente asociada con el tipo de timidez autoconsciente, que deviene del desarrollo del autoconcepto del niño¹⁶ y genera una tensión particular ante el temor a la evaluación negativa por parte de los otros en circunstancias de intercambio interpersonal.¹⁷ Por ello, afirmamos que el niño considerado tímido por sus iguales no experimenta satisfacción en sus intercambios interpersonales en la misma medida en que lo hacen los niños sin esta dificultad en la expresión de su comportamiento social. Si bien transitan el curso desde la ignorancia pasiva hasta el rechazo activo¹⁸, no se les reconoce como particularmente nocivos para los demás. Su impacto negativo en los otros se asocia con las expectativas de intercambio social que predominan entre los escolares –de acuerdo al desarrollo en esta etapa de la orientación social de la personalidad–¹⁹ que quedan insatisfechas por las limitaciones en cuanto a habilidades que distinguen el comportamiento social del niño tímido.

Los niños hiperactivos han sido valorados como portadores de una autopercepción sobredimensionada de sus posibilidades para el intercambio social y de la aceptación que reciben por parte de los otros.²⁰ Este mecanismo se ha considerado una protección para su autoestima. Por tal razón, consideramos que estos niños dan cuenta de una satisfacción en sus relaciones interpersonales que no corresponde completamente a la satisfacción real que experimentan. Su tendencia a la hiperactividad e hiperreactividad²¹, se ha visto como generadora de malestar en los otros y, en consecuencia, del rechazo social que reciben.

Los niños agresivos se distinguen por su tendencia a atribuir intenciones hostiles a las conductas de los otros ante situaciones ambiguas; sin embargo, valoran la agresividad de forma más normativa, amigable, así como más instrumental, que los niños no agresivos.²² En este espacio de interpretaciones sociales sesgadas, tiene sentido afirmar que estos niños sobredimensionan sus posibilidades para el intercambio social y, en consecuencia, también sobrevaloran la satisfacción que experimentan en sus

relaciones interpersonales; su incompetencia social estriba, además, en el daño que su conducta agresiva causa a los otros.

Como puede inferirse de las descripciones expuestas, estos niños son víctima del rechazo social, abierto o encubierto, por parte de la mayoría de los miembros de su grupo de iguales. Por esta razón, consideramos que, en el marco diádico de las relaciones de amistad que estos niños establecen con alguno de los miembros del grupo, es posible al maestro encontrar un contexto propicio para la estimulación de la competencia social del niño y para expandir la red social del escolar. A partir de esta hipótesis nos orientamos al estudio de las vivencias que perciben un conjunto de niños socialmente incompetentes en sus respectivas relaciones de amistad. Los resultados, en este sentido, permitirían encontrar elementos orientadores en el diseño de la metodología para la superación profesional de maestros primarios, que hagan más eficaces la identificación e intervención de la incompetencia social.

La satisfacción, el conflicto percibido y las provisiones atribuidas a la relación de amistad por el niño socialmente incompetente: un estudio en escolares de la ciudad de Santa Clara.

La descripción de las características de la relación de amistad de los niños con un comportamiento social incompetente (tímidos, agresivos e hiperactivos) se realiza a través de la comparación con las características de esa relación que no son identificadas con estas dificultades en la expresión del comportamiento social.

La muestra inicial que formó parte del estudio, estuvo compuesta por 201 escolares que asistían a ocho escuelas primarias de Santa Clara, ubicadas en distintas comunidades de la ciudad, lo que garantizó la representatividad tanto de zonas urbanas como rurales, así como la pertenencia de los niños a familias con distintas prácticas laborales y, en consecuencia, también con diversos niveles de formación cultural.

Los miembros de los grupos de estudio fueron seleccionados considerando valores de desviaciones estándar (Z) –en las distintas categorías de comportamiento social incompetente– iguales o mayores que uno. Para los grupos de control se consideró un valor Z entre -0.5 y 0.5 . Además, se consideró para los niños del grupo de

comparación que fueran del mismo sexo, escuela y grado que los del grupo de estudio; de modo que se generó una muestra pareada que contribuyó al control de estas variables en el desarrollo del método comparativo desarrollado. Las características de los grupos de estudio aparecen resumidas en la siguiente tabla:

Número de niños por sexo y grado en cada categoría			
	<i>Timidez</i>	<i>Agresividad</i>	<i>Hiperactividad</i>
<i>Grado</i>			
4to.	10	13	13
6to.	9	13	17
<i>Sexo</i>			
Femenino	11	19	15
Masculino	8	10	15
<i>total</i>	19	26	30
<i>Por ciento de la muestra total (201)</i>			
	9,45%	12,9%	14,9%

Utilizando el paquete estadístico SPSS, se realizaron análisis de varianza de tipo ANOVA, que arrojaron resultados satisfactorios: no existen diferencias de significación entre los niños agresivos e hiperactivos y sus respectivos grupos de control, en cuanto a la satisfacción que experimentan en su relación de amistad ni en cuanto al conflicto que en ella perciben. Si bien estos resultados resultan en apariencia contradictorios, son coherentes con los de Patterson, Kupersmidt y Griesler²³ con respecto a la sobreestimación de la calidad de sus relaciones interpersonales, tanto como de la propia competencia, descrita para los niños agresivos-rechazados y rechazados en general, como es el caso de los hiperactivos y agresivos.

En el caso de los niños agresivos, los mecanismos que subyacen a la sobreestimación de su propia competencia, así como de la calidad de sus relaciones, se asocian a déficits en el procesamiento socio-cognitivo. Algunos autores²⁴ sugieren que dichas deficiencias implican dificultades en la comprensión de las consecuencias de sus comportamientos en los otros, lo cual conduce a la atribución de sus fracasos sociales

a causas externas, inestables. Los niños agresivos no se consideran responsables de sus fracasos sociales y tienen dificultades para percatarse de que sus estilos de interacción son negativamente percibidos por los otros.

En el caso de los niños hiperactivos, se reconoce que su labilidad afectiva y sus déficits en el procesamiento de la información social subyacen a sus dificultades en la identificación de estados emocionales.²⁵ Al mismo tiempo, estos niños tienen dificultades en el uso de las claves de la situación de interacción que conducen a déficits generales en el conocimiento social. Mrug, Hoza y Gerdes²⁶ perciben como resultado de las anteriores características, las dificultades de estos niños para evaluarse a sí mismos.

Los autorreportes de los niños que pertenecen a estas dos categorías del comportamiento social incompetente –hiperactividad y agresividad– ofrecen información de interés con respecto a las vivencias positivas que se atribuyen a la relación de amistad. Dichas atribuciones indican la gratificación que el vínculo encierra para el niño y, en consecuencia, su potencial como contexto de influencia educativa. Sin embargo, es necesario considerar que estos autorreportes son el resultado de evaluaciones sociales y personales distorsionadas que protegen al niño de la vivencia de fracaso social que acompaña a sus estrategias de interacción.²⁷ Por tanto, es preciso considerar cuidadosamente los niveles de satisfacción reportados, así como el conflicto percibido en la relación. Lamentablemente, no contamos con información proveniente del amigo sobre la relación de amistad, la cual pudiera ofrecer una visión más integral de la dinámica de la relación.

Por su parte, los niños tímidos reportan menor satisfacción con la relación de amistad que los miembros de su grupo de control. No se aprecian diferencias significativas entre los niños tímidos y su grupo de control en cuanto al conflicto que perciben en su relación de amistad.

Este resultado es congruente con los reportes de Patterson, Kupersmidt y Griesler²⁸, así como de Parker y Asher, citados por esos autores en lo referente a las evaluaciones negativas sobre sus relaciones y sobre sí mismos que ofrecieron los niños con un estatus sociométrico de “ignorado”. Estos supuestos resultan coherentes si

atendemos, además, a la naturaleza de la timidez propia de la edad escolar, la que se define como timidez autoconsciente²⁹, y supone una intensa preocupación del niño por ser evaluado negativamente. Rubin, Bukowski y Parker³⁰ plantean que estos niños – contrariamente a los agresivos– pueden reflexionar adecuadamente acerca de sus dilemas interpersonales, pero son incapaces de alcanzar sus metas cuando se enfrentan a la situación real de intercambio. Los niños tímidos atribuyen las causas de su fracaso social a causas de carácter interno y estables que le conducen a la soledad, a la insatisfacción con sus relaciones así como a la autovaloración negativa de sus habilidades.

La siguiente tabla ilustra los comentarios anteriores:

Valores de las medias de la variable satisfacción con la relación de amistad			
<i>Categorías</i>	<i>Grupo de estudio</i>	<i>Grupo de control</i>	<i>Nivel de significación</i>
<i>Agresividad</i>	12,62 DS=2,71	13,23 DS=2,63	p>,05
<i>Hiperactividad</i>	12,94 DS=2,85	12,35 DS=3,63	P>,05
<i>Timidez</i>	12,47 DS=2,76	14,42 DS =1,02	p<,05

Los reportes relativos al conflicto percibido en la relación de amistad no muestran diferencias significativas entre los niños socialmente incompetentes y sus respectivos grupos de control.

Valores de las medias de la variable conflicto percibido en la relación de amistad			
<i>Categorías</i>	<i>Grupo de estudio</i>	<i>Grupo de control</i>	<i>Nivel de significación</i>
<i>Agresividad</i>	6,62 DS=2,42	5,35 DS=2,38	p>,05
<i>Hiperactividad</i>	6,32 DS=6,32	6,19 DS=2,51	p>,05
<i>Timidez</i>	6,89 DS=2,62	6,42 DS= 2,97	p>,05

Cuando analizamos las provisiones o ganancias afectivas que se obtienen de la relación de amistad que se le atribuyen a la relación, utilizamos análisis de frecuencia. Se pudo conocer que, para los niños hiperactivos, la relación de amistad satisface, en primer lugar, necesidades de comprensión y aceptación. En el caso de los niños agresivos es la cooperación con el amigo la provisión que se distingue con mayor significación en la relación de amistad. Para los niños tímidos lo es el reconocimiento.

En el caso de la cooperación que perciben los niños agresivos como provisión más importante en su relación de amistad, creemos que este reporte puede ser tanto una sobreestimación de su competencia –según los niveles ligeramente más altos de conflicto que se reportan y los estilos agresivos de interacción que les caracteriza– o bien una oportunidad real que brinda la relación. Esta segunda posibilidad pudiera explicarse debido al rechazo que reciben estos niños en el grupo de iguales, lo cual limita sus oportunidades de cooperación al espacio diádico que la relación de amistad supone. También pudiera decirse que las metas de afiliación con el amigo regulan la expresión de la agresividad³¹ y permiten una auténtica colaboración en el marco de la relación. Por otra parte, la idea de que los amigos se eligen a partir de las semejanzas que comparten³² puede conducir a situaciones de interacción entre los amigos agresivos, consideradas por ellos mismos como de colaboración, aunque no lo son desde la perspectiva de colaboración de los niños no agresivos.

La repercusión del análisis anterior en el diseño de la formación de maestros puede resumirse en los siguientes aspectos:

1. En los casos de agresividad e hiperactividad, la amistad recibe altas atribuciones de vivencias gratificantes y escasas atribuciones de conflicto percibido. Ello supone – al mismo tiempo que un indicador de la significación de la relación – una expresión de las dificultades en la evaluación social y personal que presentan los niños con estas características.
2. Para los niños considerados tímidos, la relación de amistad se considera un vínculo menos satisfactorio que para los niños agresivos, los hiperactivos o los de la norma. Ello es el resultado de problemas de autoestima asociados a la vivencia exacerbada, que se describe para estos niños, de que se es un objeto social; es decir, un objeto de la observación y la evolución por parte de los otros mientras se actúa en contextos

interpersonales. La amistad, en estos casos, puede actuar como fuente de reconocimiento altamente significativa para el desarrollo social del niño.

Apuntes para una metodología de superación profesional

Una panorámica de la evolución que ha experimentado la práctica de la intervención y el asesoramiento en educación, permite considerar, para el caso de la metodología para la superación profesional de maestros primarios que se propone, que el modelo de intervención psicopedagógica³³ –o como se le llama también, enfoque educacional–³⁴ es el que se configura como alternativa pertinente. Este modelo supone una intervención orientadora, implica los supuestos conceptuales del modelo de consulta y supone modos de organización semejantes al modelo de programas. Al mismo tiempo, el contexto en el que tiene lugar la problemática concreta es asumido como objeto de la intervención y el orientador actúa en una doble función de asesor y agente de cambio.³⁵

Las peculiaridades del modelo estriban en que la práctica psicopedagógica de este tipo se orienta a ofrecer ayuda y, en consecuencia, está urgida de adecuarse a las necesidades y características de los contextos y agentes educativos a los cuales pretende ayudar. Alcanza sus objetivos cuando, a través de la relación y la colaboración, las personas que han participado llegan a tener mejores condiciones para tomar decisiones y resolver sus problemas; todo ello, gracias a que han adquirido o desarrollado competencias o recursos que no formaban parte de su repertorio de técnicas habituales de acción.

Conceptualizaciones previas³⁶ coinciden al concebir la intervención y el asesoramiento psicopedagógico como un proceso que supone las siguientes características:

- Son procesos en los que la calidad de la interacción y el intercambio entre profesionales, se constituyen en elementos de significación.
- En estos procesos se articulan tanto los conocimientos del asesor como los del asesorado de forma complementaria, sin que haya ningún tipo de superioridad jerárquica entre ellos.
- Siempre existe la voluntad de resolver problemas, de modificar o de mejorar la práctica educativa.

- Debe existir una responsabilidad mutua, tanto en la definición del problema o ámbito de mejora como en la generación de soluciones al problema o el diseño de la mejora.

En el orden teórico optamos por asumir el enfoque histórico-cultural como fundamento de la práctica del asesoramiento. Esta postura valora el resultado del asesoramiento como un producto de las relaciones que se establecen entre el asesor, el asesorado y los sujetos de la transformación, en el marco de un escenario socio-cultural concreto que pauta el sentido de la transformación.

Particularmente, en la interacción maestro-niño se pone en juego toda la producción cultural (lenguaje, ritos, valores) que forma parte del nicho que comparten en la escuela. Las interacciones entre iguales constituyen también una fuente insustituible de importantes aprendizajes, gracias a la simetría de estas interacciones y a las posibilidades de participación que ello implica. Las relaciones con los iguales se tornan un contexto especial para el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos que no se reproduce en la relación con los adultos.

De la misma forma, la relación asesor – asesorado ha de ser significativa para que se produzcan los aprendizajes necesarios para el cambio educativo. En nuestra opinión, ello es coherente con la propuesta de la relación de amistad como espacio interactivo de aprendizaje para el desarrollo de la competencia social, espacio particularmente significativo en los casos de comportamiento social incompetente.

Diseño del proceso de asesoramiento psicopedagógico

Selección de los escenarios y entrada a ellos: Durante esta etapa se discute el proceso de formulación de la demanda como vivencia de los docentes de que la situación problemática ha excedido sus recursos y necesitan ayuda profesional. Se precisa entonces de la construcción de una relación profesional, proceso visto como oportunidad para la vivencia de las limitaciones de los participantes, en su trabajo de colaboración en función de las metas que se definen, así como para el desarrollo de competencias sociales que faciliten dicha colaboración.

Por su parte, la etapa de *definición y concreción de la demanda* precisa de un proceso reflexivo, caracterizado por un ir y venir de las aulas al grupo de asesoramiento. Se valora esta etapa como oportunidad para la superación profesional del maestro en la identificación del comportamiento social competente y del incompetente. Para ello proponemos el desarrollo de habilidades en el manejo de técnicas e instrumentos diagnósticos.

Una vez que se ha concretado la demanda, se hace oportuno definir las finalidades y ámbitos de intervención:

De modo tentativo, pueden definirse finalidades basadas en el principio de prevención (primaria-terciaria) y en el principio del desarrollo. Como ámbitos de intervención, se privilegian los procesos de enseñanza-aprendizaje y las experiencias educativas de los alumnos.

La planeación del trabajo de intervención reflexiona en torno a los principios de la transferencia del conocimiento, de modo que los resultados de la investigación anteriormente expuestos no se transfieran de forma mecánica a la realidad educativa que se desea intervenir.

Las propuestas de intervención se plantean de modo genérico, en un intento por ser coherentes con la dinámica interactiva y contextual que caracteriza el asesoramiento psicopedagógico. Dichas líneas de intervención en los distintos ámbitos definidos son:

En el ámbito de los procesos de enseñanza aprendizaje:

- Sistematizar el trabajo colaborativo como alternativa de aprendizaje en la edad escolar.
- Intervenir en dichas situaciones de colaboración con el fin de introducir el aprendizaje de competencias sociales para el éxito de estos intercambios.
- Si se considera el rechazo que reciben los escolares socialmente incompetentes, el vínculo afectivo que constituye su relación de amistad se torna contexto primario de colaboración.

En el ámbito de las experiencias educativas:

Retomando la relevancia que tiene la relación de amistad para estos niños considerados socialmente incompetentes, se impone el desarrollo de estrategias educativas que contribuyan a la estabilidad y a la calidad de esta relación. Entre ellas podemos mencionar:

- Reflexión y toma de conciencia con respecto a la repercusión de este vínculo en el desarrollo psicológico de los niños. Para ello se han de retomar los resultados expuestos con respecto a las vivencias atribuidas a sus respectivas relaciones de amistad por niños socialmente incompetentes.
- Orientación a padres o cuidadores con respecto a la significación de la relación de amistad.
- Procurar mantener contextos estables que permitan la accesibilidad entre los amigos.
- A partir de las características que la literatura describe para la autoestima de estos niños y el impacto del maestro en la regulación moral heterónoma, –esto es, referidas al proceso de regulación del comportamiento propio por medio de reglas y normativas dictadas por otros–, reflexionar acerca de las etiquetas, apuntadores sociales o veladas expectativas del maestro que perpetúan el estatus social del niño en el aula y disminuyen las posibilidades de cambio.
- Conocer la red social de los amigos e intervenir ante oportunidades que favorezcan su expansión.

Consideraciones finales

Se precisa repasar desde las conclusiones acerca de la importancia de la relación de amistad para los casos de comportamiento social incompetente, pasando por las características de estos niños que matizan las percepciones que tienen de su mundo social, hasta aquellos aspectos que se han esbozado como parte de la metodología de superación profesional para maestros primarios.

En los casos de comportamiento social incompetente de tipo agresividad e hiperactividad, la amistad recibe altas atribuciones de vivencias gratificantes y escasas atribuciones de conflicto percibido. Ello supone – al mismo tiempo que un indicador de la significación de la relación – una expresión de las dificultades en la evaluación social y personal de los niños con estas características. Por su parte, en los niños que

muestran un comportamiento social incompetente de tipo timidez-retraimiento social, se considera la relación de amistad un vínculo menos satisfactorio que para los niños agresivos, los hiperactivos o los de la norma. Ello es el resultado de dificultades en el desarrollo de la autoestima del niño. La amistad en estos casos puede actuar como fuente de reconocimiento, y ser altamente significativa para el desarrollo social del niño. En todos los casos de comportamiento social incompetente tratados se atribuyen vivencias a la relación de amistad que permiten valorarla como espacio protector contra el rechazo social y contexto de aprendizajes sociales.

El asesoramiento psicopedagógico se configura como alternativa metodológica para la superación profesional de maestros primarios en los temas propuestos, en tanto la relación profesional de colaboración que este supone reedita los principios de aprendizaje en la colaboración que se manejan para el desarrollo de la competencia social del escolar socialmente incompetente en el seno de su relación de amistad. Por su parte, la etapa de definición y concreción de la demanda permite cumplimentar la superación en el tema de la identificación del comportamiento social incompetente.

Las consideraciones acerca de la eficacia de esta propuesta quedan sujetas a su aplicación a la luz de demandas específicas asociadas al desarrollo de la competencia social y en dependencia de la calidad de la relación de colaboración que se construya entre asesor, asesorado y sujetos de la transformación.

Notas

¹Cf. Kenia Lorenzo: *El escolar socialmente competente: una construcción contextual*, Tesis de Diploma, Universidad Central de Las Villas, 2000.

²Cf. D. Hernández: *Caracterización del ajuste social en escolares cubanos*, Tesis de Diploma (no publicada), Facultad de Psicología, Universidad Central de Las Villas, 2001.

³M. y Sh. R. Cole: *The Development of the Child*, Scientific American, New York, 1989.

⁴Idem.

⁵Cf. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Plenum Press, New York, 1987, y B. Rogoff: "Children's guided Participation in Planning Errands with Skilled Adults or Peer Partners", en *Developmental Psychology*, n.27, 1991.

⁶Cf. M. Cole: *Cultural Psychology a once and Future Discipline*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1996.

⁷Citados en M. Cole: *Cultural Psychology...*, etc.

⁸Cf. M. y Sh. R. Cole: *The Development...*, etc.

⁹ Cf. S. Bozovich: *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1975.

¹⁰Citado en Kenia Lorenzo: ob. cit.

¹¹Idem.

¹²Idem.

¹³Mefan y Weinstein, citados en B. H. Schneider: *Children's Social Competence in Context: the Contribution of Family, School and Culture*, Pergamon Press, New York, 1993.

¹⁴Cf. Kenia Lorenzo: ob. cit.

¹⁵B. H. Shneider: ob. Cit., p. 19.

¹⁶D. P. Ausubel, E.V. Sullivan, S. y W. Ives: *Theory and Problems of Child Development*, Grune & Stratton, New York, 1980.

¹⁷H. H. Buss: "Two Kinds of Shyness", en K. H. Rubin y J. B. Asendorpf (Eds.): *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*, Erlbaum, Hillsdale, N. J., 1993, pp. 65-75.

¹⁸Cf. K. H. Rubin y R. S. Mills: "The Many Faces of Social Isolation in Childhood", en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 56, pp. 916-924.

¹⁹Cf. S. Bozovich: ob. cit.

²⁰Cf. M. B. Diener, y R. Milich: "Effects of Positive Feedback on the Social Interactions of Boys with ADHD: A Test of the Self-protective Hypothesis", en *Journal of Clinical Child Psychology*, n. 26, 1997, pp. 256-265; y O'Neill y Dowglas, citados en Kenia Lorenzo: ob. cit.

²¹Cf. S. P. Hinsahaw y S. M. Melnick : "Peer Relationships in Boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder with and without Comorbid Aggression", en *Developmental Psychopathology*, n. 7, 2000, pp. 627-647.

²²Cf. J. D. Coie & K. A. Dodge: "Aggression and Antisocial Behaviour", en *Handbook of Child Psychology* [W. Damon (Ed.)], Wiley, New York, pp. 779-862.

²³Cf. Ch, J. Patterson, J. B. Kupersmidt y P. C. Griesler: "Children Perceptions of Self and Relationships with Others as a Function of Sociometric Status", en *Child Development*, n. 61, 1990, pp. 1335-1349.

²⁴Cf. K. H. Rubin, W. Bukowski y J. Parker: "Peer interactions, relationships and groups", en *Handbook of Child Psychology*, cit.

²⁵Landan y Melnick, y Quiggle, Gaber, Panak y Dodge, citados en S. M. Melnick y P. Hinsahaw: ob. cit.

²⁶Cf. B. Hoza, S. Mrug y A. C. Genders: *Children with ADHD: peer relationships and peer-oriented intervention*, Wiley, New York, 2001.

²⁷Cf. S. Duck: *Understanding relationships*, Guildford, New York, 1991.

²⁸Cf. Ch, J. Patterson, J. B. Kupersmidt y P. C. Griesler: ob. cit.

²⁹Cf. H. H. Buss: ob. cit.

³⁰Cf. K. H. Rubin, W. Bukowski y J. Parker: ob. cit.

³¹Cf. A. Dane: *A Multimethod Examination of the Friendships of Overtly Aggressive and Relationally Aggressive Children*, Tesis doctoral (no publicada), Universidad de Ottawa, 2001.

³²Cf. F. Aboud y M. J. Mendelson: "Determinants of Friendship Selection and Quality: Developmental Perspectives", en *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*, [W. M. Bukowski, A.F. Newcomb y W.W. Hartub (Eds.)], Cambridge University Press, New York, 1996, pp. 87-112; y J B. Kupersmidt, M. E. DeRosier y C. P. Patterson: "Similarity As the Basis for Children's Friendships. The Role of Sociometric Status, Aggressive and Withdrawn Behaviour, Academic Achievements and Demographic Characteristics", en *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 1995, pp. 432-472.

³³Cf. R. Bisquerra y M. Álvarez: "Los modelos en orientación", en *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, [R. Bisquerra (coord.)], Praxis, Barcelona, 1998.

³⁴Cf. I. Solé y R. Colomina: "Intervención psicopedagógica: una –o más de una?– realidad compleja", en *Infancia y aprendizaje*, n. 87, 1999, pp. 9-26.

³⁵Cf. A. Boza: *Los equipos de Orientación Educativa de zona de Andalucía: Modelos y programas de intervención*, sitio web, Universidad de Huelva, 2001.

³⁶Escudero y Moreno; Rodríguez; Nieto y Portela; Gordillo, y Rué, citados en M. R.Carretero: . *El asesormiento psicopedagógico*, Tesis de Doctorado defendida en el Departamento de Psicología de la Universidad de Girona, diciembre, 2002.