

LA COMPETENCIA SOCIAL EN DOS MOMENTOS DEL DESARROLLO: EL ESCOLAR Y LA PREADOLESCENCIA.

MsC. Kenia Lorenzo Chávez.

Dra. María L. González Ibarra.

Presentación:

Existe acuerdo entre padres, educadores e investigadores al concebir la adolescencia como período de intensos cambios en la personalidad que muchas veces suele convertirse en una etapa de crisis. La relevancia que adquieren las relaciones interpersonales y la pertenencia al grupo son aspectos cualitativos del desarrollo que le distinguen. Estos demandan el despliegue de recursos personales que permitan al adolescente la implementación de un comportamiento social competente, orientado tanto a la integración a los nuevos espacios de intercambio con coetáneos, como a la satisfacción de sus metas y necesidades socio-afectivas en estos espacios.

La génesis de la competencia social y la dinámica de su desarrollo, constituyen tópicos de referencia obligados cuando nos enfrentamos a la práctica de la intervención y la orientación educativas ante vivencias de inseguridad, conflicto interpersonal, soledad, etc. que suelen ser comunes en los adolescentes con limitaciones en cuanto al desarrollo de las destrezas necesarias para la convivencia y la trascendencia de las nuevas demandas de interacción. Desde nuestra comprensión Histórico- Cultural del desarrollo, la cual tiene como uno de sus principios centrales el presupuesto de que la "Enseñanza precede al desarrollo", es posible organizar sistemas de influencia que preparen al escolar y luego al preadolescente, para su llegada a la adolescencia con los recursos necesarios para la implementación de comportamientos sociales competentes ante las exigencias interactivas que distinguen este período evolutivo.

Como puede inferirse de la definición de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1987), las posibilidades formativas de cualquier propuesta educativa se insertan en el marco de las posibilidades reales del educando y se orientan al desarrollo de sus potencialidades. Por esta razón, es preciso el conocimiento de los modos cotidianos de interacción que implementa el escolar, luego preadolescente, para poder perfilar los

núcleos centrales de una posterior influencia educativa, que potencialice su competencia social y les prepare para asumir los retos interactivos de la adolescencia.

Desde una perspectiva del desarrollo, la etapa escolar se nos presenta como el período en el que convergen, por primera vez de forma tan integrada, un conjunto de adquisiciones evolutivas que configuran la orientación prosocial de la personalidad (Bohsovich, 1981). En nuestra opinión, este aspecto constituye un punto genético de significación para el desarrollo de la competencia social en tanto supone intencionalidad hacia el despliegue de conductas prosociales y vivencias de satisfacción asociadas a este comportamiento.

El presente artículo, comparte el estudio descriptivo realizado en dos grupos de la escuela primaria Osvaldo Socarrás de Santa Clara, el cual estuvo orientado a comprender, en dos grupos concretos, la dinámica de la competencia social en la etapa escolar y los matices que cobra hacia la preadolescencia, haciendo posible caracterizar indicadores del comportamiento socialmente competente en el contexto de la escuela. Dicha caracterización es oportuna para perfilar el sentido de la orientación y la intervención educativas desde esta etapa, que preparen al sujeto para el manejo eficaz de las demandas de interacción social que se constituyen en la adolescencia.

Diversidad terminológica y pluralidad de enfoques: en busca de un referente de partida.

Al asumir por primera vez el estudio de la competencia social, esta se nos reveló compleja, imprecisa, denominada mediante distintos vocablos y asumida desde diferentes enfoques. Conceptos como el de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1998, citado en Shapiro, 1999), competencia interpersonal (Argyris, 1962 citado en F. Gresham, 1981) competencia psicológica (Pierre, 1995 citado en H. K. Rubin, W. Bukowsky, y J. G. Parker, 1998) hacían alusión al mismo fenómeno que describe la integración e influencia del sujeto en sus relaciones sociales.

Desde todas las miradas identificadas en la literatura, se nos perfilaba la competencia social como un proceso interactivo, orientado a la eficacia ante demandas contextuales específicas, que precisaba del sujeto socialmente competente el despliegue de

habilidades sociales. Diversas eran también las configuraciones personológicas que se colocaban en el trasfondo de la competencia social. Iban desde la presencia de motivaciones prosociales, pasando por el autoconcepto y la autoestima del sujeto, hasta formaciones motivacionales complejas asociadas al planteamiento de metas.

En medio de esta pluralidad de enfoques, se asume el concepto propuesto por Vorwerg (1987), quien describe el comportamiento socialmente competente como aquél que tiene lugar al hacerse congruentes las matrices de posibilidades individuales para la acción y las de exigencias contextuales. Ello no significa un paralelismo entre ambas matrices sino una integración oportuna, atinada, "congruente".

La apertura de esta definición, expresada en las instancias más bien genéricas de sujeto y contexto, permitía que el estudio de la competencia social se iniciara desde una perspectiva flexible, no ceñida a indicadores preestablecidos sino receptiva tanto a las pautas de eficacia que el contexto de estudio estructuraba al sujeto, como al comportamiento social que el sujeto era capaz de desplegar en interacción con tales demandas.

Las posibilidades del escolar, en cualquier manifestación del desarrollo psicológico, están atravesadas por la Situación Social del Desarrollo configurada en la relación del niño con su contexto. De acuerdo con la interpretación de Bozhovich, la categoría SSD comprendería la relación entre la posición que se ocupa en el sistema de las relaciones sociales accesibles (posición externa) y la posición interna del individuo, en cada etapa. Así, el concepto de "posición externa" no sólo se definiría por las peculiaridades históricas, nacionales, de las relaciones sociales, etc., en las que se inserta el individuo, sino también por el tipo de sus interacciones con los otros y las exigencias que se le plantean, confiriéndole una ubicación o posición real en esa red de relaciones¹. La autora considera que la posición interna se forma de la actitud que el

¹ En el caso del escolar, por ejemplo, la situación de un niño dado, se determinaría por dos condiciones (Bozhovich, L. I., 1976, 11):

- en primer lugar, por las exigencias históricamente formadas por el medio social, planteadas a los niños de la edad correspondiente. (por ejemplo, expectativas sociales sobre tareas y funciones de la posición del preescolar, escolar, adolescente, etc.)
- en segundo lugar, por las exigencias planteadas a un niño dado por los que lo rodean (maestros, padres, grupo infantil, etc.) (por ejemplo, posición de buen alumno, posición de hijo único, etc.).

Esta trama de condiciones de la posición social externa del niño y las exigencias que se le asocian, determinan muchos de los roles y actitudes asumidas por el individuo (Buen desempeño, colaborador, negativista, etc.) formando características de su personalidad y estilos de comportamiento que configuran su "posición interna".

niño, sobre la base de su experiencia, posibilidades, necesidades y aspiraciones, surgidas anteriormente, ocupa ante la posición objetiva que ocupa y la que desea ocupar.

Siguiendo esta lógica, la investigación del comportamiento socialmente competente, transita tanto por el conocimiento de la “posición externa” que el niño ocupa en su relación con los otros, como por un acercamiento a la actitud que el niño ha desarrollado ante esta posición. Los análisis que comentamos a continuación, privilegian los comportamientos sociales que emergen ante las demandas que se configuran al niño en los grupos de clase estudiados. Como podrá notarse, el proceso que conduce a la emergencia de comportamientos sociales, se implementan desde una posición externa particular e informan, al mismo tiempo, la actitud que el actor ha desarrollado ante ésta posición.

Escenarios y protagonistas: unas “demandas” y unos “sujetos” para hacer presente el fenómeno de la competencia social.

Con las formulaciones teóricas anteriores en mente, se imponía precisar las metas del estudio, los escenarios y los protagonistas.

Ante la globalidad del fenómeno de investigación, se hacía pertinente tomar decisiones a favor de un estudio descriptivo que permitiera un primer acercamiento y resultara en manifestaciones comportamentales concretas que expresaran la dinámica entre posibilidades individuales – demandas contextuales, asumida como referente conceptual.

Caracterizar la competencia social del escolar en sus contextos de interacción, a través de los comportamientos sociales del niño en este escenario, se tornó en el objetivo central de la investigación. La escuela, como espacio demandante que marca la tipicidad de la Situación Social de Desarrollo (Vigotsky, 1987) del escolar, aparece como contexto obligado de estudio. Correspondía entonces seleccionar aquella institución educativa, grados y grupos que permitían hacer un hecho la investigación. Como institución educativa seleccionamos el semi-internado Osvaldo Socarrás al considerar la tradición investigativa de este centro, lo cual facilitaría el proceso de entrada al campo. Al mismo tiempo, la escuela integraba el proyecto multicultural

“Sostén social y predicción del ajuste” por medio del cual se desarrollaron y aplicaron un conjunto de instrumentos que permitirían la triangulación metodológica en aras de la calidad de nuestro estudio.

La existencia en la escuela del primer y segundo ciclos de enseñanza hizo posible percibir el fenómeno en estos dos momentos de la escuela primaria. El régimen de semi-internado incluye un horario de “descanso activo”, por un tiempo aproximado de una hora, durante el cual los escolares participan en actividades de juego con una escasa intervención de los docentes. Con la presencia de tales facilidades, garantizamos la viabilidad de nuestro estudio en el tiempo disponible para ello.

Los grados 4to. y 6to fueron seleccionados para el estudio. El niño de cuarto grado, luego de 4 cursos en la escuela, ha aprendido de sus normas tanto en la clase como fuera de ella. Concluye el primer ciclo de enseñanza donde deben haberse adquirido los conocimientos y habilidades elementales en la lectura, escritura y cálculo, que servirán de base para la adquisición de los contenidos sobre las Ciencias Naturales, la Historia así como nuevos contenidos de Matemática y Literatura que se caracterizan por su creciente complejidad. En el plano psicológico tales contenidos generan mayores posibilidades para realizar juicios y valoraciones cada vez más agudas, les dotan de un vocabulario más amplio para decir aquello que están sintiendo, de modo que pueden ser potencializados como recurso para acceder a la propia experiencia.

El escolar del 4to. grado se enfrenta a exigencias de nuevo tipo en actividades como las asambleas de grupo, donde se evalúa el comportamiento de otros con relación a la norma y se reciben también evaluaciones de igual naturaleza. Durante las mismas, el niño es juzgado delante de su grupo, teniendo además la posibilidad de argumentar su comportamiento. Es de esta manera que se incorporan a una emulación de mayor alcance; a partir del otorgamiento de la categoría de cumplidor o no cumplidor (que tiene lugar en las asambleas pioneriles) se derivan una serie de estímulos como campismos, acampadas, diplomas de reconocimiento, así como otros de carácter menos tangible como los estigmas de buenos o malos estudiantes.

Se inicia además un conjunto de nuevas responsabilidades para con el colectivo de pioneros que van desde la realización del autoservicio en el comedor hasta la

representación de la escuela en competencias de tablas gimnásticas. Ello implica un mayor tiempo dedicada a actividades de connotación social, el ajuste a las normativas de las mismas así como el desarrollo de un sentido de responsabilidad con la calidad de su desempeño.

En los umbrales de la adolescencia, el escolar del sexto grado es aún un niño. En su posición "ventajosa" del mayor de la escuela, se resume su dominio de las normas de la misma, así como sus mayores responsabilidades en el colectivo de pioneros, su primacía en las actividades deportivas, y en muchos casos, su evidente desarrollo físico (caracteres sexuales secundarias) los hacen particularmente distintos del resto de los niños.

En sus intereses y actividades se van pareciendo a los adolescentes pero todavía estrechamente ligados a los escolares por su dependencia de las valoraciones del maestro, por su cercanía a los padres y porque, tales actividades e intereses son como un juego, una representación de aquello que es más típico de la adolescencia y que aún no se sienten preparados para llevar a cabo (tener una relación de noviazgo, organizar fiestas por ej.).

La cercanía del escolar de sexto grado a la entrada a la enseñanza media y con ello su incorporación a un régimen docente mucho más complejo y bajo los influjos de los cambios físicos y psicológicos de la adolescencia, supone la necesidad de estudiar los recursos con que cuenta para asumir exitosamente la nueva situación social de desarrollo. Unido a ello, acontece una exacerbación del valor de las relaciones íntimo personales en cuya gestión y estabilidad inciden numerosos recursos relacionados con la competencia social.

Consideramos que en el continuo 4to. – 6to. puede ser perceptible la integración de las habilidades que muestra el escolar menor en aquellas más complejas propias de la preadolescencia. A nuestro juicio, ello nos permitirá definir hacia dónde debe dirigirse el desarrollo de la competencia social desde los inicios de la edad escolar para arribar a la adolescencia con los recursos necesarios para más que enfrentar, trascender las complicadas exigencias que se dan en este periodo, particularmente en la esfera de las relaciones.

Dentro de los cuatro grupos de 4to grado (A, B, C, D) escogimos el grupo B al azar. Una vez concluido el período de recogida de datos allí, escogimos intencionalmente el grupo de 6to B; para ello consideramos los siguientes criterios: (información obtenida durante el colectivo de ciclo realizado).

- La guía del grupo cuenta con 40 años de experiencia como maestra.
- Es reconocida su colaboración en otras investigaciones psicológicas.
- Su dominio de los programas le permite, con mayor facilidad, realizar los ajustes requeridos según las necesidades de la investigación.

Herramientas para la construcción de los indicadores de la competencia social desde los contextos de interacción: técnicas empleadas para la recogida de información.

La entrevista grupal a los maestros fue la primera parte de la estrategia seguida en la recogida de información. Esta decisión responde al nivel de comprensión que deben haber logrado los docentes en torno al comportamiento social de los escolares a los que educan cotidianamente, mas aún si tenemos en cuenta el promedio de los años de experiencia que los grupos de maestros entrevistados poseen (18 años).

La perspectiva del maestro, resulta imprescindible en el caso del fenómeno que se estudia, sobre todo dada la poca sistematicidad teórica en el tratamiento del problema en el período específico del escolar. Además, la visión de ellos, es el resultado de una práctica cotidiana que no debe ser desestimada si aspiramos a lograr una comprensión contextual de la competencia social.

La entrevista de grupo propiamente, garantiza la confrontación de criterios, la discusión y el probable consenso en tomo al problema; elementos favorecedores de una construcción de conjunto de la expresión del fenómeno en este período.

Del primer ciclo de enseñanza participaron 10 maestros, mientras que participaron 8 del segundo ciclo. Como introducción del intercambio se ofreció una panorámica general del tratamiento teórico de la competencia social. Posteriormente se solicitó a los participantes, la narración de casos, así como reflexiones sobre sus experiencias que nos ayudaran a comprender la expresión particular del fenómeno en los contextos de estudio.

La información recogida fue procesada mediante el análisis de contenido que resultó en los siguientes indicadores. Ellos describen en su conjunto, desde la perspectiva del maestro, la expresión de la competencia social en los escenarios a los que estos pertenecen.

- Posibilidades para la expresión oral. Sus exposiciones tienen una mayor implicación personal en tanto son capaces de incorporar en ellas sus vivencias y experiencias. Utilizan diversidad de vocablos de manera correcta denotando la amplitud de su vocabulario, así como sus posibilidades en la organización de las ideas a expresar. Los siguientes criterios emitidos por los maestros durante la reunión ilustran lo anterior: "Participan espontáneamente en clases y siempre tienen algo interesante que decir"; "hablan con sus propias palabras"; "hacen valoraciones sobre los hechos".
- Muestran posibilidades de autorregulación en "situaciones difíciles". A nuestro juicio ello supone un manejo apropiado de la situación de conflicto y en consecuencia, una expresión peculiar de los sentimientos de frustración. Los maestros plantean que "no se ponen bravos ni dan contestas"; "se disculpan y se apenan"; "piden disculpas"; "se comprometen". Especialmente ante situaciones como: cuando se les requiere delante de los demás; cuando no pueden desempeñarse a la altura de las exigencias de una determinada actividad ("si pierden en el juego aceptan las bromas que le hacen" "si reciben una nota que no esperaban, preguntan en qué se equivocaron"; "no se fajan por cualquier motivo")
- Gozan de la aceptación del grupo ("los demás los quieren; le señalan su buen comportamiento en las reuniones de pionero", "juegan con ellos si es el caso", "él puede organizar actividades en el aula y lo respetan si yo no estoy").
- Son capaces de mostrar solidaridad que significa, a decir de los maestros: "compartir sus cosas"; "brindar ayuda a los otros en el aprendizaje"; "esperar a sus compañeritos para irse de la escuela o salir al receso"; "muestra disposición para hacer mandados".
- Muestran responsabilidad ante las normas de la escuela. "son puntuales"; "no dejan de hacer las tareas sólo por algo muy justificado"; "nunca recibimos quejas sobre su comportamiento en matutinos o autoservicio".

Como particularidades de los niños del segundo ciclo se enuncia que el escolar de 6to grado considerado como socialmente competente se distingue por:

- Incursiona en intercambios amorosos. (“se mandan cartas de amor”; “salen en grupitos con los enamorados”).
- Muestra intimidad en la relación con el maestro (“nos cuentan de cosas que no le dicen ni a los padres”; “uno puede mantener una relación cercana a ellos hasta después que se van de la escuela”).
- Inician la organización de las actividades (“inventan danzas, paseos”; “ellos solitos organizan competencias”; “las reuniones de pioneros las hacen ellos solos”).
- Participan activamente en eventos de diversa índole (deportivos, movimiento de exploradores, matutinos, estudio).

Estos indicadores sirvieron como referente inicial para el despliegue de la observación participante. Esta fue desarrollada durante 4 meses.

La elección de la observación participante responde a la naturaleza de la competencia social. En primer lugar, su orientación al manejo exitoso de las exigencias contextuales sólo puede estudiarse en los escenarios naturales donde acontecen las interacciones del sujeto. Cualquier simulación de estas circunstancias resultaría una simplificación de la realidad concreta que se investiga. Por otra parte, la esencia interactiva que subyace a la competencia social implica el estudio de los contactos sociales del sujeto y su desenvolvimiento en los grupos naturales a los que pertenece.

La observación participante desarrollada es de tipo artificial debido a la no-pertenencia del investigador a los escenarios en estudio.

Dedicamos un periodo previo a la familiarización (10 a 15 días) con los escenarios.

Durante el mismo no fueron recogidos datos susceptibles de interpretación, solo recogimos descripciones de los lugares. Nuestra posición intrusiva en el escenario fue atenuada gracias a la asistencia cotidiana, a tiempo completo, en las actividades de los grupos estudiados. Una vez que los niños dejaron de distraer su atención hacia el investigador mientras actuaban (respondían en la clase, jugaban, discutían con otros) y de interesarse por información personal del investigador y sus funciones allí; comienza la recogida de datos útiles, aunque es importante señalar el valor de los

acercamientos de los niños al investigador en lo relativo a su "habilidad de aproximación" enunciada por La Greca y Mesinov (1979) como indicador de la competencia social en los escolares (citado en Fernández -Ballesteros, 1994).

Nos dirigimos a los escenarios sin medios auxiliares para la recogida de información (cámaras fotográficas o de vídeo). Utilizamos los registros de campo como recurso principal. Nuestro rol en el escenario fue dado a conocer a los niños como el de "estudiantes que realizan las prácticas allí". Los maestros y la dirección de la escuela sí conocían los objetivos de la investigación, sus métodos y los tipos de análisis a los que los datos serían sometidos. Fueron observadas, en cada grupo, 15 actividades docentes de diferentes asignaturas, 12 recesos matutinos y vespertinos, 18 horarios de "descanso activo" y 2 asambleas de pioneros.

Durante toda esta etapa se recogió además, información sobre más de 80 contactos informales con niños y maestros.

Como método para el procesamiento de la información se empleó el análisis de contenido de los registros de campo y la triangulación interna de estos así como la triangulación entre investigadores.

La lógica de este análisis resultó en agrupamientos de la información recogida primeramente teniendo en cuenta el momento de la vida del niño en la escuela a la que hace referencia: receso, clase, descanso activo, reuniones pioneriles.

Siendo congruentes con la definición de competencia social asumida, estos agrupamientos respondían a la intención de esclarecer las demandas al comportamiento social del escolar que se estructuraban en cada una de ellas. En el ámbito de estos momentos se describen los tipos de interacciones que tienen lugar y a propósito de que actividad acontecen. En este sentido fue posible establecer los siguientes agrupamientos:

- Interacción en pequeños grupos.
- Intercambios diádicos (niño - niño y maestro - niño)
- Intercambios múltiples (subgrupo - subgrupo y niño - subgrupo)

Estos intercambios se realizaban a propósito de actividades como el juego, la actividad de estudio, procesos de evaluación del desempeño moral (reuniones pioneriles, reprimendas públicas, valoraciones de hechos y personajes de la literatura) y a propósito de la comunicación y el intercambio social en sí mismo.

Siguiendo esta lógica fue posible describir los comportamientos sociales más frecuentes del niño, congruentes e incongruentes con las demandas de las situaciones de interacción observadas. Los siguientes aspectos resultaron ser los más significativos como demandantes de la expresión de comportamientos sociales competentes en los contextos de estudio.

1. Relaciones en el pequeño grupo.
2. Interacción con niños del sexo opuesto.
3. Situaciones de juego.
4. Desenvolvimiento frente al grupo.
5. Al valorar el comportamiento de los otros o recibir valoraciones.
6. La relación con los adultos.

Se realizó además una triangulación metodológica entre observación participante, entrevista focalizada a los niños y los cuestionarios "Juego Clase" y "Amigos y Grupos" para corroborar la descripción de los aspectos 1, 2 y 5. El aspecto 5 fue estudiado además mediante la dinámica "Presentar a un Amigo". Los aspectos 3, 4 y 6 fueron analizados mediante la triangulación interna de las notas de campo y los contactos informales con los maestros.

La proyección de sentimientos o prejuicios del observador, su incidencia en la dinámica del grupo, así como la pérdida de capacidad de crítica debido a su identificación con el mismo, son peligros de subjetividad a los que se está expuesto cuando se practica la observación participante. En consecuencia, la calidad de la investigación se sustenta en la sistematicidad de la observación, la triangulación metodológica e interna ya mencionadas, y la comprobación de los resultados con los participantes. Las descripciones exhaustivas y la recogida de abundantes datos, garantizan de conjunto con los procedimientos anteriores, los criterios de credibilidad y consistencia que subyacen a la calidad de la investigación.

El fruto del empleo de las herramientas: comportamientos socialmente competentes emergidos en contextos de interacción analizados.

Los indicadores que describen el comportamiento socialmente competente en los escenarios estudiados constituyen una generalización valorativa basada en la efectividad y adecuación de los comportamientos sociales que los escolares exhiben en respuesta a las situaciones demandantes enumeradas en el acápite anterior.

De esta forma, es posible describir el comportamiento socialmente competente en la escuela, en relación con la gestión y mantenimiento de relaciones de amistad que provea al niño de un pequeño grupo de compañeros, el cual se constituye en importante fuente de seguridad y apoyo.

Para los escolares del 4to grado, la relación de amistad con el pequeño grupo se torna fuente de satisfacciones afectivas y de ayuda instrumental que le asemejan a un tipo de relación valorada por R. Selman como "amistad en un solo sentido" (Rich y Liebert, 1987). Para ellos, los amigos son aquellos que "comparten su merienda conmigo, siempre estamos juntos, juegan conmigo"; "me prestan la goma, juegan pelota conmigo y al escondido, me preguntan cuando no vengo"; "jugamos pelota, fútbol, nunca nos fajamos, me ayuda si tengo dificultades".

En el caso de los escolares de 6to. Sus verbalizaciones indican la participación activa del niño en la relación de amistad. Se emplea la variante pronominal nos y el sufijo mos que suponen la inclusión del "nosotros" en la relación. Ello apunta a un tipo de relación "en dos sentidos" (Rich y Liebert, 1987). Frases como "jugamos, nos ayudamos y estudiamos, participamos juntos en las actividades"; "Conversamos en el receso, compartimos cosas"; "Le cuento mis cosas y ella a mí" ilustran las ideas anteriores. Como es perceptible además, la ayuda instrumental que comparten los amigos va dando paso al compartir de información íntima, a la comprensión mutua implícita en las acciones de "conversar" o "contarse cosas". Las posibilidades del escolar de fomentar vínculos de este tipo se tornan esenciales en los umbrales de la adolescencia en aras de encarar los retos interpersonales que esta etapa supone.

El comportamiento socialmente competente observado, permite interactuar de manera cordial con niños del sexo opuesto a partir de su identificación con el pequeño grupo del mismo sexo. La información obtenida ilustra como los integrantes de los pequeños

grupos de amistades son niños del mismo sexo. Solo uno de los siete subgrupos delimitados en el grupo de 4to estuvo formado por niños de ambos sexos. Estos niños se sientan en pupitres muy cercanos y los varones no suelen ser ruidosos ni bruscos en sus relaciones, por lo que pudiera pensarse que prefieren el juego con las niñas que es generalmente del tipo juegos de mesa.

Existen otros subgrupos que pudiéramos denominar como "abiertos hacia el otro sexo" en los que existen niños que constituyen el contacto entre los subgrupos. Estos escolares, a partir de su identificación con el subgrupo del mismo sexo, lo trascienden para incorporarse de forma activa a los intercambios con los niños del otro sexo.

El reconocimiento por parte de los niños de que existe división entre sexos impide a algunos escolares acercarse a niños que les simpatizan, solo por el estigma que representa pertenecer a otro sexo. Niñas del grupo de 4to. comentan sobre un varón: "es cómico", "es disciplinado", "no le da a las hembras", "sabe Matemáticas", sin embargo no se acercan a él cuanto quisieran aludiendo "...porque es varón y yo no juego con varones", "el siempre está con otros varones que son pesa'os y a mí no me gusta jugar con varones".

Como puede verse, estas creencias compartidas entre los miembros del mismo sexo afectan el comportamiento socialmente competente del escolar en tanto mediatizan y restringen los intercambios con miembros del sexo opuesto.

Hacia el 6to. grado, estas relaciones son moduladas por la manifestación de intereses románticos entre los niños de diferente sexo. Esto se expresa en parlamentos como "Yo estoy enamorada de él, él de mí no sé"; "Él me busca para conversar, montar patines, nos reímos, vamos al cine juntos". En consecuencia, se hace necesario además, otras posibilidades del comportamiento social competente relacionadas con el compartir de información íntima y la confidencialidad con respecto a la misma.

En el grupo de 4to. B, se observaron además habilidades para organizar el propio juego e incidir de manera positiva en el juego de los otros, logrando aportar nuevos cursos a la dinámica de este. Los motivos que regulan los agrupamientos para el juego son un primer elemento que ilustra la idea anterior. Entre ellos podemos citar: la simpatía o afinidad, la preferencia por un determinado juego y la búsqueda de nuevos

contactos (intentos de inserción en nuevos subgrupos). Una vez que el niño se ha integrado a una actividad de juego determinada, ya sea por cualquiera de las razones mencionadas, tiene lugar un proceso interesante con el liderazgo dentro del juego. Este puede pasar de un niño a otro sin generar conflictos entre ellos. Dicho liderazgo se obtiene o se pierde en función de la propiedad sobre el juego, el dominio de las habilidades que el juego supone y según las posibilidades del niño para generar nuevos cursos en la dinámica del mismo: por ejemplo; tomar decisiones, distribuir tareas, crear historias sorprendentes y asignar personajes creando nuevas variantes para el juego.

Para el escolar de 6to. B, se toma necesario la organización y colaboración en actividades de mayor repercusión social a las que se incorporan no solo los niños del pequeño grupo de amistades, si no también la mayoría de los compañeros de la clase: actividades de juego y reuniones pioneriles.

El juego en el grupo de 6to B se distingue por ser extensivo a la mayoría de los miembros del grupo de la clase. Se trata de la formación de un círculo alrededor del cual todos cantan, colocan prendas y se asignan castigos. La organización de este juego es realizada por subgrupos de 4 o 5 niños que comienzan a cantar y a los que se une el resto de la clase, no se percibe el protagonismo de niño alguno y sí es evidente una mayor apertura entre los subgrupos a interactuar con la totalidad de los miembros de la clase. Esta aparente desintegración del pequeño subgrupo ofrece oportunidades de integración a las actividades grupales a aquellos escolares que no poseen un círculo de amistades. Sin embargo, ello no elimina la necesidad de pertenecer a estos, dado que constituyen fuentes genuinas de apoyo social.

En otro orden puede decirse que el comportamiento socialmente competente en los contextos de estudio debe implementarse a partir del conocimiento y la responsabilidad ante las normas morales, de modo que sea posible al escolar, desarrollar un comportamiento comprometido con las mismas.

Es posible ilustrar este aspecto mediante los incidentes acontecidos durante la organización de reuniones pioneriles. En las mismas, se ponen a prueba las posibilidades del escolar de 6to. B no solo para participar y organizar acciones de

mayor alcance social sino también para realizar juicios y valoraciones sobre el comportamiento de los otros allí donde la norma moral no se aplica con toda claridad; siendo capaz de aportar una perspectiva integral en el proceso y de trascender simpatías en aras de la justeza de los juicios.

Como miembros de la O.P.J.M. organizan y dirigen, de forma independiente, las reuniones pioneriles mensuales, a través de las cuales se conducen los procesos de emulación. Los indicadores específicos que se evalúan en las mismas son:

- Preparación política (participación en matutinos, debates y actividades pioneriles).
- Estudio (Realización de tareas, trabajos prácticos, participación en clases, resultados académicos).
- Disciplina (asistencia, puntualidad, relación con los demás, respeto de las normas).

La labor de organización y dirección de la reunión implica, para los responsables de esta tarea; posibilidades para la evaluación coherente y justa de los alumnos según los indicadores anteriores, influencia sobre el grupo para garantizar la disciplina y facilitar la participación de los miembros en la reunión. Para los participantes supone responsabilidad ante las normativas de la situación, posibilidades para la exposición de criterios positivos y negativos sobre los otros, así como para ser objeto de estos criterios. Dada la independencia con que se realiza esta reunión percibimos que se trata de un momento que demanda la colaboración entre coordinadores del proceso y participantes.

Las irregularidades percibidas durante las dos reuniones pioneriles observadas en el grupo (inconformidad de los alumnos con su evaluación, dificultades en el control de la disciplina, imposición de criterios) apuntan hacia el limitado desarrollo, en los participantes de la actividad, de las habilidades anteriormente mencionadas.

Entre las irregularidades se encuentra la emisión de juicios parciales que obligan a la intervención de la maestra: "Hay que reflexionar sobre la seriedad del proceso, D. siempre es analizada, mientras que otros que hacen lo mismo no se evalúan de esta

manera". "R. les encanta a ellas, siempre les celebran las gracias, cuando lo evalúan le pasan la mano, son paternalistas con él".

El control de la disciplina se realiza a través de gritos y amenazas:

"¡¡Cállense!!" "¡Estamos evaluando la disciplina!", "¡Parece mentira, que estén acabando cuando tienen R en la emulación!", "¡Oye, hija ya está bueno!". "¿No te bastan los insuficientes que ya tienes?"

Durante la clase se presentan también un conjunto de circunstancias que ponen a prueba el desenvolvimiento social del niño. Entre estas, tenemos los regaños por parte del maestro (cuando el niño es sorprendido haciendo algo indebido dentro de la clase) y las preguntas orales que deben ser respondidas delante de todo el grupo.

En cuanto a las respuestas orales delante de la clase podemos decir que estas son espontáneas y personalizadas cuando se trata de temas que despiertan el interés del escolar. Los niños con diferentes posibilidades para la expresión oral, casi se levantan de su silla para que se les permita hablar y muestran en su postura relajada y en su rostro sonriente, una particular satisfacción cuando participan. Muchas de las intervenciones encierran un profundo carácter valorativo y en diversas ocasiones suponen inferencias sobre el comportamiento social de los otros.

En el grupo de 4to. B, mientras estudiaban un cuento que narraba cómo una hija conservaba el espejo de su madre y le hablaba todas las noches pensando que aquella imagen era la imagen de su madre cuando joven y al verla su padre le dejó creer en lo que pensaba la hija, se emitieron valoraciones como las siguientes:

- "Haría igual que el padre para no entristecer a la niña".
- "Si la niña lo descubre estará resentida".
- "El padre hizo un acto inteligente, no una mentira".
- "La actitud del padre es regular. Mala porque dijo mentira y buena porque no desanimó a la niña".

El proceso que subyace a la emisión de respuestas reflexivas y las vivencias gratificantes asociadas a ello aparecen en íntima relación con el tema de que se trate, el manejo del error por parte del maestro, los niveles de ayuda que este logre

formular, así como el dinamismo y estilo educativo en general, que caracterice la práctica educativa del maestro. Estas nociones fueron elaboradas a partir del análisis de las ideas expresadas por ambos grupos de escolares (de 4to. y 6to.), valoradas a la luz de las dinámicas grupales que tuvieron lugar durante las actividades docentes transcurridas en cada uno de ellos.

En el grupo de 6to. B, se observaron respuestas poco elaboradas e imprecisas, consideramos que ello estuvo relacionado con las exigencias que el maestro hace y que quedan expuestas en los modos de preguntar al grupo. Estas demandas, suponían un marcado carácter reproductivo, indicando los límites de la respuesta esperada. También, observaciones previas al momento que se presenta a continuación, informaron de las reacciones de la maestra ante el error, las cuales impedían que la equivocación del alumno fuera un momento de aprendizaje y sí un espacio para ser inculcado.

Preguntas

"¿Por qué destierran a Martí?"

"Caracterice la época colonial".

"¿Qué significa "náufrago en tierra firme"?"

Respuestas

"Por sus cualidades revolucionarias".

"Existían grandes diferencias entre españoles y cubanos".

"Se han enriquecido con ese niño, lo quieren por dinero".

Resulta interesante cómo las posibilidades que muestran los niños del 4to. B para la expresión oral y la interpretación de cuestionamientos durante la clase, no encuentran igual manifestación en los niños del 6to B; cuando desde la lógica del desarrollo, es de esperar un salto cualitativo en este sentido. Ello no significa que la competencia social, en su desarrollo durante la edad escolar, describa un proceso inevitable en que el escolar va perdiendo dichas posibilidades, si no que estas se asocian a las influencias particulares que cada grupo recibe.

En el 6to. B el tratamiento del error, la formulación de los niveles de ayuda y el tipo de relación maestro - alumno en general, no permiten al niño la construcción de las respuestas desde su propia perspectiva, que es por demás carente de solidez debido -

además de las causas antes expuestas y según criterios coincidentes de las maestras - a la poca sistematicidad en el estudio. Aducimos también en este sentido, los antecedentes del grupo durante el primer ciclo caracterizado por el cambio frecuente de maestros.

Por último, podemos referir que el escolar socialmente competente perteneciente a los contextos de estudio, manifiesta posibilidades para la interacción social con adultos ajenos a su medio, entre ellas; habilidades para el saludo, iniciar conversaciones, ofrecer cumplidos y retroalimentación positiva.

Para el escolar del 6to. B la relación con los adultos de la escuela no está mediada por mensajes escritos como ocurre con los escolares de 4to. B. La actitud de las maestras, al encomendar mensajes orales, denota una mayor confianza en lo que el niño puede decir y hacer en el contacto con el adulto, (observación participante).

Contamos con el registro de una situación de interacción adulto - niño que implica un elevado grado de confianza con el profesor que participa por parte de los niños que se dirigen a él: Durante el horario de receso, mientras los niños se encontraban parados en el balcón, pasa un profesor por el patio de la escuela y un grupo de niñas le grita: "¡Chino, estás perdido, no has venido más a vernos!".

Se hizo evidente además, a lo largo del proceso que permitió acceder a estos indicadores, la significación que tiene el maestro para los niños y la incidencia formativa que le es inherente. En consecuencia, consideramos la relación maestro — niño como punto medular en la orientación del aprendizaje de competencias sociales, siendo sus interacciones con niños y adultos, patrones sensibles de ser adoptados por los escolares en sus intercambios sociales con los otros. De igual forma, las exigencias que se derivan de las actividades docentes y extraescolares, así como aquellas implicadas en las relaciones de amistad y compañerismo, determinan el carácter y sentido de las competencias infantiles que garantizan el dominio sobre dichas exigencias.

A modo de discusión final.

El estudio que hemos comentado constituyó un acercamiento a las manifestaciones del comportamiento socialmente competente del niño en el contexto de la escuela. Un recorrido desde el centro de la edad escolar (4to. grado) hacia la preadolescencia (6to. grado), permitió acercarnos a las exigencias que distinguen las relaciones del niño con sus coetáneos en estos dos momentos del desarrollo. Al mismo tiempo, las exigencias que provienen del maestro y de la actividad de estudio, resultaron un punto de mira significativo a la hora de identificar los comportamientos socialmente competentes en este contexto. La línea que puede trazarse a través de los comportamientos descritos, no resulta una línea recta en sentido ascendente sino un trazo de avances y retrocesos. La SSD que se configura en cada grupo de clase estudiado y que se corporiza en cada escolar-actor del comportamiento social, se tornó el prisma rector del análisis, permitiendo comprender qué se espera del niño en cada grupo y qué necesita el niño de sus relaciones con los otros.

Colocados en la definición de Situación Social de Desarrollo puede decirse que aquellos comportamientos sociales denominados competentes permiten al escolar lograr una "posición externa" signada por la aceptación grupal y las evaluaciones positivas de los otros ante los desempeños prosociales del niño. Estos comportamientos denotan además la manera en que los aprendizajes socio-afectivos del escolar le permiten asumir constructivamente, tanto el intercambio con los otros, como el afrontamiento a las demandas que provienen de la actividad de estudio. En tal sentido, la posición interna del niño se nos devela en la búsqueda de la reafirmación de su posición externa actual o bien en la búsqueda de su trascendencia.

La congruencia de posibilidades personales para la acción y de exigencias contextuales, se expresa en los comportamientos socialmente competentes descritos a lo largo del estudio. En todos los casos, las demandas provenientes de los otros y de la actividad docente se asumen desde posturas prosociales; de ese modo, según la situación de interacción de que se trate, contribuyen a la dinámica del juego, enriquecen la relación en el compartir información íntima, ofrecen miradas distintas ante un mismo dilema moral o tributan a la organización de actividades grupales.

El papel de las mediaciones que el maestro ofrece, fue otro de los elementos sobre los que me gustaría volver. Se pudo notar que diferentes modos de implementar el comportamiento social, sobre todo ante exigencias de la actividad docente, estuvieron asociados a patrones de interacción maestro niño y a climas socio-psicológicos también distintos. En este sentido puede decirse que patrones de interacción que denotaban respeto mutuo y afecto, unido a un clima caracterizado por el aprendizaje a partir del error y la aceptación de la divergencia, estuvieron asociados a comportamientos socialmente competentes ante las demandas de la actividad de estudio y ante las exigencias resultantes de la relación con el maestro.

Por otro lado, notamos que patrones de interacción maestro-niño que denotaban irrespeto hacia el escolar y subvaloración de sus posibilidades como aprendiz y ser humano, asociado a un clima de intolerancia y rigidez de las normas, estuvieron asociados a comportamientos socialmente incompetentes ante demandas de la actividad de estudio y ante actividades de alcance grupal, las que reproducían, en el liderazgo asumido por algún escolar, los patrones de interacción antes descritos.

De este análisis puede inferirse el valor de las mediaciones en el desarrollo de comportamientos socialmente competentes, de modo que su implementación no es un proceso espontáneo del desarrollo y sí una combinación especial de los aprendizajes socio-afectivos previos, con las demandas que se configuran en los contextos de interacción y con las influencias que allí se ejercen a modo de patrones de interacción, currículo oculto, etc. En consecuencia, la responsabilidad por la educación del comportamiento social no radica únicamente en la aplicación de estrategias de formación intencionalmente diseñadas a estos fines, sino también en la manera en que se proyecta el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la relación maestro-niño que lo articula.

Referencias bibliográficas:

1. Bohzovich, B. S. (1981) La personalidad su educación y desarrollo en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
2. Fernández -Ballesteros, R. (1994). Diagnóstico e intervención de las habilidades sociales. Madrid: Marova.
3. Gresham, F. M. (1981). Validity of social skills measures for assessing the social competence in low status children: a multivariate investigation. Developmental Psychology, 17, 390 – 398.
4. Rubin, K.H., Bukowsky, W. y Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon (Series Ed) y N.Eysemberg (vol. Ed) Handbook of Child Psychology: Vol. 3 Social, Emotional and Personality Development (5ta. Ed, pp. 617-700). New York: John Wiley
5. Rich, E. y Liebert, R. (1987). The child. New York: Plenum Press
6. Shapiro, L. (1999) La inteligencia emocional en los niños. New York: Pergamon Press.
7. Volweg, V. (1987). La personalidad y el cambio psicológico. En c/a Psicología en el socialismo (pp. 115-130). La Habana: Pueblo y Educación.
8. Vygotsky, L. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky. New York: Plenum Press.