

LA PREVENCIÓN TEMPRANA DE LA VIOLENCIA

(Herramientas para los maestros de niños pequeños)

Ronald G. Slaby, Wendy C. Roedell, Diana Arezzo y Kate Hendrix.

Material de apoyo para el programa:
“ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN
TEMPRANA DE LA VIOLENCIA EN LOS NIÑOS”

Traducción y adaptación:

Guillermo Gutiérrez Gómez

Andrés Restrepo Gutiérrez

**Unión Temporal: Centro persona y Familia –
Fundación para el Bienestar Humano - SURGIR**

ÍNDICE

	Página
PRESENTACIÓN.....	3
I. RESPONDIENDO DE MANERAS EFICACES.....	5
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que la Investigación nos Dice. • Las Maneras en que Funcionan las Consecuencias. • Los Efectos de las Reacciones del Maestro y los Pares ante la Agresión. • Usando Eficazmente la Atención del Maestro. • Brindando Estímulo en Lugar de Elogio Evaluativo. • Pautas de Enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> - Muestre la Opción de Cambiar Ciertas Conductas. - Evite Estimular el Desahogo del Enojo en "víctimas" Sustitutivas. - Intervenga Constructivamente, a la vez que Minimiza Recompensar la Agresión. - Use el Razonamiento Efectivamente. - El Diseño de Consecuencias Significativas. - Desmantele los Conflictos antes de que se Agranden. - Motive la Conducta Cooperativa. • Puntos para Recordar. 	

II. FOMENTANDO HABILIDADES SOCIALES PARA LA RESOLUCION DE CONFLICTOS..... 39

- Lo que la Investigación nos Dice.
- La Importancia de las Relaciones con los Pares o iguales.
- Fomentando las Habilidades Sociales Positivas y las Relaciones con los Pares.
- El Desarrollo de Habilidades para la Resolución de Conflictos.
- Las Formas en que los Niños Responden a los Conflictos.
- Habilidades Sociales Claves para la Resolución de Conflictos.
- Pautas de Enseñanza:
 - Enseñe Habilidades Apropriadas para el Nivel de Desarrollo.
 - Ayude a los Niños a que Entiendan sus Sentimientos Fuertes.
 - Estimule las Habilidades de Escucha y Comunicación.
 - Ayude a los Niños a Lograr Autocontrol.
 - Realice Prácticas para Generar y Conectar Soluciones y sus Consecuencias.
 - Enseñe a los Niños a Evaluar de Manera Crítica las Consecuencias Violentas y las No Violentas.
 - Use los Recursos Disponibles.
- Puntos para Recordar.

III. ESTIMULANDO EL COMPARTIR VOLUNTARIO..... 60

- Lo que la Investigación nos dice.
- La Doble Moral para Compartir.
- Factores Culturales y Socio-Económicos.
- Niveles de Desarrollo del Compartir.

- Pautas de Enseñanza:
 - Reduzca la Importancia de las Posesiones y del Control de cada uno sobre los Objetos.
 - Fije Pautas Sobre Traer Juguetes de la Casa.
 - Ayude a que los Niños Negocien el Uso Compartido de los Recursos.
 - Enseñe a los Niños que la Decisión de Compartir es una Opción Real.
 - Agregue Incentivos Extras para Compartir.
 - Enséñeles a los Niños a Intercambiar.
 - Enséñeles a los Niños a Tomar Turnos de manera Justa.
 - Modele y Reconozca las Conductas Relacionadas con el Compartir.
- Puntos para Recordar.

IV. ENSEÑANDO HABILIDADES DE ASERTIVIDAD..... 78

- Lo que la Investigación nos dice.
- Razones para Enseñar Habilidades de Asertividad a los Niños.
- La Asertividad como una Gama de Habilidades Específicas.
- Pautas de Enseñanza:
 - Reconozca las conductas asertivas claves que necesitan los niños.
 - Estructure sesiones de práctica de habilidades de asertividad.
 - Apoye a los niños para aplicar las habilidades de asertividad en sus interacciones cotidianas.
 - Enséñeles a las víctimas a defenderse de manera asertiva ante la agresión.
 - Enseñe respuestas asertivas para los actos discriminatorios.
 - Enséñeles a los niños cómo ignorar la provocación rutinaria de los pares.
- Puntos para Recordar.

ACERCA DE LOS AUTORES..... 112

PRESENTACIÓN.

Una de las principales fuentes del subcomponente “Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños”, del PROGRAMA “CONVIVENCIA CIUDADANA”, ha sido la conceptualización propuesta por Ronald G. Slaby, Wendy C. Roedell, Diana Arezzo y Kate Hendrix en su texto **“LA PREVENCIÓN TEMPRANA DE LA VIOLENCIA, Herramientas para los maestros de niños pequeños¹”**.

En su libro, estos investigadores exponen sobre sus vastas exploraciones y su gran experiencia en el campo de la prevención y el tratamiento de la agresión infantil y juvenil. Sus aportes teóricos son diversos y valiosos. Se extienden en detalle en la exposición sobre asuntos como, la influencia del modelaje del maestro en los niños, los efectos de los medios de comunicación en la agresión de los pequeños, las técnicas para la modificación de las conductas agresivas en los menores, los tipos de consecuencias planeadas (en lugar de las “sanciones”) que el profesor puede aplicar, los roles de **agresor, víctima y espectador** necesarios en toda escena violenta, las formas de dismantelar estos roles y muchos temas más.

En los manuales² para el subcomponente mencionado, se abordan algunos de los conceptos señalados. Este texto constituye parte del material de apoyo

¹ LA PREVENCIÓN TEMPRANA DE LA VIOLENCIA, Herramientas para los maestros de niños pequeños. (EARLY VIOLENCE PREVENTION, tools for teachers of young children), Slaby, Ronald G., Wendy C. Roedell, Diana Arezzo y Kate Hendrix, , Ed. National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C. , segunda edición, 1996, 199 pags.

² Los manuales son dos: uno para los maestros y otro para los asesores de familia, a saber:

(a) Manual para el trabajo de los maestros, Gutiérrez Gómez, Guillermo, PROGRAMA CONVIVENCIA CIUDADANA, Municipio de Medellín, Editorial Ediciones Gráficas Ltda., Medellín, enero, 2.001, 175 pags. (Manual realizado para la “Unión Temporal Surgir, Fundación para el Bienestar Humano y Centro Persona y Familia.”)

(b) Manual para el trabajo de los asesores de familia, Gutiérrez Gómez, Guillermo, PROGRAMA CONVIVENCIA CIUDADANA, Municipio de Medellín, Editorial Ediciones Gráficas Ltda., Medellín enero, 2.001, 154. pags. (Manual realizado para la “Unión Temporal Surgir, Fundación para el Bienestar Humano y Centro Persona y Familia.)

complementario de dichos manuales. En él se presenta la traducción de 4 capítulos del texto de Slaby y sus co-autores. En ellos se hace una revisión amplia y meticulosa de importantes aspectos relacionados con la prevención de la violencia en los niños.

Se han seleccionado los capítulos que complementan en mayor medida la conceptualización expuesta en los manuales.

Guillermo Gutiérrez.

I - RESPONDIENDO DE MANERAS EFICACES.

Juan le arrebató el carrito a Carlos, le da puntapiés y le pega para hacer que lo suelte. El maestro toma a Juan y le dice, "Juan, ¿por qué hiciste eso? Devuélvele el carrito a Carlos". Habla por largo rato con Juan, razona con él y le pide que no le pegue a sus pares (sus iguales). Pero 10 minutos después, Juan está pegándole a Tania con un bloque de madera, Tania está llorando y el maestro está hablando de nuevo con Juan. ¿Cómo podría responder el maestro de manera más eficaz para ayudar a prevenir la repetición de la conducta agresiva de Juan?

Los niños aprenden, principalmente, de las consecuencias de su conducta. El comportamiento agresivo o cooperativo de los niños se relaciona a menudo con las respuestas particulares que han experimentado en ellos mismos o han observado a otros experimentar. Las conductas sociales del niño producen consecuencias o respuestas de otros, aunque no hayan sido planificadas por el maestro.

Las maneras rutinarias en que los maestros responden a las conductas de los niños pueden tener efectos benéficos o perjudiciales. Por ejemplo, la atención de los maestros y de los pares (los iguales) tiene un fuerte efecto en las conductas de los niños en el aula de clase. Los maestros pueden usar la poderosa herramienta de la **atención planeada** para aumentar la probabilidad de que los niños se comporten cooperativamente y de manera no violenta en lugar de hacerlo agresivamente.

Una manera de minimizar las conductas agresivas en el aula de clase es analizar las consecuencias existentes para la agresión y eliminar o reducir las recompensas para esas conductas, incluidas la sumisión de los pares y la atención de maestros y pares. Los maestros pueden estar vigilantes y responder a los casos de niños que demuestren cooperación, resolución constructiva de problemas y respuestas no violentas ante el conflicto o la provocación. Pueden señalar los beneficios concretos

de la cooperación o la actuación no violenta, tanto para los niños que están directamente involucrados, como para otros. Además, los maestros pueden motivar a los niños para hacer cambios en sus propias conductas. También pueden usar estrategias predeterminadas³ para responder ante la agresión e incluir la aplicación de consecuencias significativas (en lugar de sanciones) y asesorar a los niños para usar sus habilidades sociales en su ambiente⁴.

Lo que la Investigación nos Dice.

Los investigadores han estudiado extensamente los efectos de las respuestas del maestro y de los pares ante las acciones violentas y no violentas de los niños. La naturaleza y el momento de las respuestas de las personas - no sólo las consecuencias deliberadamente aplicadas sino también las reacciones inconscientes - han resultado ser sumamente importantes en el cambio de los patrones de conducta de los niños.

Las Maneras en que Funcionan las Consecuencias.

Las consecuencias de una conducta afectan a los niños de dos manera distintas. Por un lado, las consecuencias sirven para **informar** a los niños si están haciendo "lo correcto". Las consecuencias son más efectivas para proporcionar esta información

³ Las estrategias predeterminadas se refieren a "estrategias calculadas por el maestro con anticipación." Posteriormente se amplía este concepto. (N. del T.)

⁴ Las consecuencias se refieren a "los efectos de las conductas o las reacciones de los pares y adultos a éstas", las cuales el niño (a) encontrará inevitablemente al llevar a cabo cualquier comportamiento. Las consecuencias constituyen una fuente fundamental de aprendizaje para el niño (a). Para Slaby y sus colegas, existen tres tipos de consecuencias:

- a) Consecuencias naturales: las que aparecen de manera espontánea ante las conductas del niño (a).
- b) Consecuencias significativas positivas: aquellas consecuencias calculadas por el maestro (no espontáneas) con el fin de promover conductas positivas en el niño (a), por ejemplo, el refuerzo, el estímulo, el reconocimiento, el premio, etc.
- c) Consecuencias significativas negativas: aquellas calculadas por el maestro con el fin de inhibir o eliminar conductas negativas del niño (a), por ejemplo, la expulsión temporal (time-out) de una actividad, la exigencia de acciones de reparación, la pérdida de un turno, etc. Los autores sugieren pensar las consecuencias como efectos de las conductas del niño (a) que le enseñan sus efectos y no como sanciones o castigos (N. del T.)

cuando se presentan inmediatamente después de la conducta del niño. Los niños pequeños olvidan rápidamente lo que han hecho y les es difícil hacer conexiones entre los eventos que están separados en el tiempo.

Una segunda forma en que funcionan las consecuencias es **motivando** a los niños a realizar la acción de nuevo o a evitar realizarla. En muchos casos un solo evento proporciona tanto la retroalimentación informativa como una experiencia placentera o displacentera que pueden influenciar el deseo del niño de repetir la conducta.

Cuando un maestro comenta en tono positivo, "veo que están trabajando juntos; parece que están divirtiéndose mucho compartiendo los bloques", los niños no sólo reciben información sobre el valor de compartir, sino que también se sienten bien al haber obtenido la atención del maestro.

En la mayoría de los casos, los niños pequeños: (a) Quieren y reciben bien la atención del maestro. (b) Prefieren recibir atención positiva en lugar de negativa, una vez que saben cómo hacerlo. Obviamente, un niño que no se sienta a gusto con un maestro en particular o quiere rebelarse, puede intentar evitar hacer cosas que el maestro aprueba. Un niño que quiera la atención del maestro y carece de experiencia para obtener atención positiva puede intentar hacer cosas que lo perturben.

El efecto real de cualquier consecuencia depende de la interpretación del niño, no de la intención del maestro. Un gran abrazo puede servir como recompensa para un niño pero puede ser visto como una consecuencia punitiva por otro niño al que no le gusta ser abrazado por el maestro.

Los comentarios positivos del maestro en el ejemplo de compartir bloques, tienen como propósito enfocar la atención de los niños en la diversión intrínseca que se obtiene al trabajar juntos, en lugar de buscar la aprobación del maestro. Una meta de la educación en las habilidades o destrezas prosociales es ayudar a los niños a

comprender que las conductas prosociales pueden ser autogratificantes. A largo plazo, el placer derivado del juego cooperativo mismo volverá relativamente irrelevante la atención del maestro.

Una habilidad social como intercambiar (hacer trueque) puede ser muy útil para obtener un objeto deseado, proporcionando por lo tanto, una recompensa natural por usar la habilidad. Sin embargo, los niños que inicialmente tienen deficiencias en las destrezas para jugar cooperativamente y disfrutarlo de manera efectiva pueden requerir una instrucción específica, además de la atención del maestro, para aprender y utilizar las habilidades que eventualmente se volverán gratificantes por sí mismas.

Los maestros estimulan conductas deseables cuando les recuerdan a los niños las consecuencias naturales positivas que pueden esperarse, o cuando les ofrecen consecuencias positivas relacionadas con éstas (McGinnis & Goldstein 1990). Por ejemplo, el maestro podría decirle a un niño, "Cuando lo pidas con una voz amable, entonces puedes tener un turno." O podría decirle a un grupo de niños, "Si todos trabajan juntos para limpiar rápido, pueden tener 10 minutos extra en la sesión de cuentos".

Las conductas agresivas a menudo pueden ser desestimuladas ofreciendo consecuencias positivas para las conductas alternativas. Al niño que habitualmente golpea a los demás a la hora del recreo podría decirsele, "Si mantienes quietas tus manos hoy a la hora del recreo, entonces puedes ser mi ayudante especial para limpiar".

Ofrecer consecuencias positivas de esta forma puede ser una poderosa herramienta para estimular conductas específicas, especialmente con un niño que es desafiante. Al mismo tiempo, se evita la confrontación implicada por un requerimiento directo.

También se usan frecuentemente las recompensas tangibles en forma de objetos, actividades o privilegios para dar reconocimiento a las conductas prosociales o a la ausencia de agresión. Se ha demostrado a menudo que este tipo de consecuencias positivas son eficaces para producir cambios de conductas, tanto a nivel experimental como en la práctica en el aula de clase (Hopkins & Mawhinney 1992). Sin embargo, muchos maestros de niños pequeños se oponen al uso de recordatorios tangibles (Ej. calcomanías o pegatinas) o recompensas materiales para estimular conductas sociales positivas en el ambiente típico del preescolar o del jardín infantil.

Un problema previsto al proporcionar recordatorios o recompensas tangibles, es que después de que los niños aprenden cómo funciona el sistema, pueden empezar a actuar cooperativamente sólo para recibir su premio. La preocupación es que al enfocarse en la calcomanía o el premio, los niños pueden no prestar suficiente atención a las recompensas intrínsecas de las conductas cooperativas y no violentas y pueden, en cambio, volverse dependientes, de las recompensas tangibles. Se ha hablado ampliamente sobre los efectos perjudiciales potenciales de las recompensas en el desarrollo de la confianza en sí mismos y la motivación interna de los niños (Ej. Schwartz 1990; Sutherland 1993).

Aunque es importante considerar estos puntos, las preocupaciones planteadas sobre el uso de recompensas tangibles parecen exageradas y generalmente no se apoyan en el cúmulo de evidencia de las investigaciones. Un meta-análisis de gran escala reciente (es decir, un análisis acumulativo) de los resultados de todos los estudios relevantes en esta área, indica que en la mayoría de los casos las recompensas no disminuyen la motivación interna (Cameron & Pierce 1994).

Los únicos efectos adversos se encontraron cuando a niños que ya estaban altamente motivados para realizar una tarea, como colorear con marcadores, se les prometió por adelantado un premio tangible (en lugar de recibirlo inesperadamente) y fueron premiados simplemente por hacer la tarea (sin tener en cuenta su nivel de

desempeño). Bajo esta serie de circunstancias altamente específica, los niños invirtieron menos tiempo en la tarea después de retirar el premio, aunque su actitud expresa hacia la tarea no cambió.

Una serie muy diferente de circunstancias se aplica cuando se usan recompensas para ayudar a motivar a un niño a cambiar conductas agresivas establecidas, a aumentar los actos de cooperación poco frecuentes, o a empezar a usar una nueva habilidad social.

No recomendamos el uso rutinario o casual de recordatorios o recompensas tangibles para las conductas sociales, sino que más bien sugerimos que los maestros confíen principalmente en los tipos de "recompensas", o consecuencias positivas que ocurren de manera natural (espontánea) en las "interacciones de los niños con los otros". Sin embargo, a la luz del volumen de evidencia sustancial de las investigaciones, creemos que hay circunstancias dentro del aula de clase en la niñez temprana para las que el maestro podría tener en cuenta el uso de incentivos o recordatorios tangibles a corto plazo, como parte de un plan individualizado para romper un ciclo peligroso de agresión.

Los Efectos de las Reacciones del Maestro y los Pares ante la Agresión.

La conducta agresiva es aprendida o reforzada cuando los niños son premiados por su agresión, como ocurre a menudo. Con un solo acto agresivo, un niño puede lograr un juguete o un turno; hacer que otros niños lloren, griten, o corran; hacer que los adultos se muevan rápidamente y hablen de manera recia; y hacer que un objeto vuele a través del aire y se choque con un estruendo satisfactorio.

Aún cuando el niño no recibe un beneficio tangible de su acto agresivo, el causar una perturbación pronunciada o notoria, acompañada con la atención del maestro y los pares, puede ser una recompensa en sí misma. En las aulas de preescolar, la mayoría de los actos agresivos tienen como resultado que la víctima de la agresión

entregue un objeto, llore, o salga corriendo. Cuando esto pasa, lo más probable es que el agresor lance luego un nuevo ataque contra el mismo niño, de la misma manera. Otros niños en el aula de clase que observen esta agresión exitosa, o quiénes se han vuelto víctimas de agresión, es probable que comiencen a realizar ataques ellos mismos, y también es probable que éstos sean premiados.

Si se permite que la agresión en el aula de clase continúe, aumentará dramáticamente en el transcurso del año escolar. La combinación de observar a los pares actuando agresivamente con el ser premiados por sus actividades agresivas, les enseñará, incluso a los niños no agresivos inicialmente, a comportarse de forma violenta (Patterson, Littman, & Bricker 1967).

A menudo, un maestro bien intencionado consuela a un niño agresor o se involucra en un razonamiento extenso y otros "procesamientos" del episodio, inmediatamente después de que éste ocurre. Este tipo de respuesta funciona a menudo como un premio para la conducta agresiva del niño. Del mismo modo, cuando la respuesta del maestro es reprender o sermonear al agresor, la atención, aunque sea negativa y con el fin de detener la agresión, puede aumentar en cambio la probabilidad de que el acto agresivo se repita (Risley & Baer 1973; Combs & Slaby 1977). Incluso la simple atención del maestro a las palabras agresivas puede aumentar los actos violentos (Slaby 1974; Slaby & Crowley 1977).

Por otro lado, simplemente ignorar la agresión puede ser igualmente perjudicial. Un adulto que presencie una situación agresiva y no interfiera, puede darles a entender a los niños que aprueba dicha conducta agresiva. Es factible que la agresión en presencia de un adulto que no reacciona aumente con el tiempo, presumiblemente porque los niños interpretan la falta de reacción del adulto como una aceptación tácita de su agresión (Siegel & Kohn 1959; Berkowitz 1993).

La agresión física hacia otros niños simplemente no puede ignorarse. Las consideraciones sobre la seguridad y los derechos de protección de todos los niños

en la clase contra cualquier tipo de daño físico exigen que el maestro intervenga de alguna manera. La cuestión es, entonces, cómo puede él intervenir de modo que minimice el efecto potencial de recompensa por obtener su atención, ayude a reducir la posibilidad de agresión futura, y estimule a los niños a usar soluciones alternativas no violentas para satisfacer sus necesidades o para la resolución de sus conflictos.

Usando Eficazmente la Atención del Maestro.

Prestar atención a las conductas cooperativas aumenta las oportunidades de que la cooperación de los niños se repetirá. Pero ésta no es una tarea simple para el maestro. Los niños que se comportan de manera agresiva y perturbadora tienen gran habilidad para cautivar la atención, mientras que los niños que se involucran tranquilamente en actividades constructivas y cooperativas son fácilmente desapercibidos y pasados por alto.

De otra parte, hay diferentes formas de atención que son gratificantes para diferentes niños. Un maestro eficaz observa las respuestas de los niños cuidadosamente para descubrir cuáles formas de atención son las más valoradas por cada niño. La atención significa lo máximo para los niños que tienen una relación amistosa con el maestro. La primera prioridad de un maestro debe ser construir una relación con cada niño en la clase siendo colaborador, amistoso y brindándoles apoyo.

Los maestros pueden adaptar una variedad de formas de atención verbales y no verbales que se ajusten individualmente a los niños. Las formas verbales de atención incluyen muchos tipos de conversación entre los niños y los adultos, como los comentarios generales acerca del día, las sugerencias, las preguntas, las invitaciones, los retos, o las bromas. Las formas de atención verbal especialmente positivas incluyen el elogio, el estímulo, los cumplidos o halagos y las expresiones de afecto.

Entre las formas de atención no verbales se incluyen hacer gestos positivos, reírse juntos, mostrar interés en el niño al mirarlo y escucharlo atentamente, y mirar al niño mientras se sonríe, se guiña el ojo o se aplaude. Algunos niños disfrutaban compartir un abrazo con el maestro, pero otros prefieren formas menos directas de contacto físico. Ayudar al niño con una tarea, satisfacer una solicitud del niño, darle materiales especiales, participar con el niño en una actividad, o esperarlo mientras termina una actividad son otras maneras de prestarle atención. El maestro creativo descubrirá formas de atención que se sientan naturales y sean apropiadas para cada niño en la clase.

Brindando Estímulo en Lugar de Elogio Evaluativo.

El elogio es quizás la forma de atención más usada por los adultos en el aula de clase de la niñez temprana, cuyo propósito es elevar la autoestima y premiar las conductas deseables. Sin embargo, la conveniencia, así como la efectividad de muchas de las formas de elogio más comunes han sido cuestionadas, basándose en consideraciones teóricas particulares y en los hallazgos de investigaciones seleccionadas (Ej. Hitz & Driscoll 1988).

Los críticos se quejan de que las frases de elogio pueden tener efectos perjudiciales cuando expresan la aprobación o admiración del maestro, proporcionan comentarios generales sobre la evaluación de logros o hacen comparaciones entre los niños. Se cree que éstas formas de elogios evaluativos enfocan la atención de los niños en la aprobación de otros, en recompensas externas en lugar de las intrínsecas, y estimulan la competencia sobre los logros, en lugar del desarrollo personal y la valoración propia de la actividad.

Se dice que el uso frecuente de elogios evaluativos funciona en contra las metas educativas generalmente aceptadas de cultivar un autoconcepto positivo, autonomía, autoconfianza, y motivación interna. Esforzarse por dar altos niveles de elogios evaluativos puede llevar a los maestros a hacer declaraciones poco realistas, no

creíbles y a excederse en el uso de frases repetidas mecánicamente (Ej. repetir insistentemente, "buen trabajo") (Brophy 1981).

Estos son aspectos importantes que merecen una cuidadosa consideración, Sin embargo, debe anotarse que la verdadera base para algunas de las quejas es cuestionable. Un elemento muy importante, es que las investigaciones no sustentan el cuestionamiento de que el elogio tradicional reduce la motivación interna. Por el contrario, un meta-análisis reciente a gran escala de todos los estudios relevantes reveló que el elogio verbal aumenta la motivación intrínseca de los niños, al ser evaluado tanto con base en el tiempo que se demoraron para realizar una tarea como en su actitud favorable hacia la tarea (Cameron & Pierce 1994).

Otros cuestionamientos significativos contra el uso de los elogios parecen subjetivos, en lugar de estar basados en la evidencia (Ej. la afirmación de que los niños que observan a otros siendo elogiados se sentirán "manipulados") (Hitz & Driscoll 1988). Incluso los que advierten contra el uso excesivo del elogio evaluativo, reconocen que los comentarios de apoyo y reconocimiento del maestro son muy importantes para los niños pequeños. En lugar del elogio evaluativo, sugieren un tipo de afirmación verbal que se ha llamado "elogio eficaz" o "estímulo".

El Estímulo... se refiere a una respuesta de reconocimiento positivo que se enfoca en los esfuerzos del estudiante y/o en los atributos específicos del trabajo realizado. Al contrario del elogio, el estímulo no se centra en juzgar el trabajo del estudiante, en darle información concerniente a su valor o en las implicaciones del status del estudiante (Hitz & Driscoll 1988, 10).

Los siguientes son algunos de los aspectos claves del estímulo, según han sido propuestos por sus defensores:

- El estímulo es específico en lugar de general. El maestro puede señalar que un niño trabajó durante mucho tiempo en un dibujo o usó mucho el color azul, en vez de describir el dibujo como "maravilloso" o "bonito".
- El estímulo se enfoca en mejorar el proceso y los esfuerzos del niño en lugar de evaluar un producto terminado. "Ustedes solos intercambiaron los carros" o "están aprendiendo a mostrarle a sus amigos lo que necesitan" es preferible a "son muy hábiles para intercambiar... o, ¡que buen trabajo!".
- El estímulo involucra comentarios sinceros y directos, dichos con un tono de voz natural. Ser más específicos y honestos ayuda a los maestros a evitar repetir frases acuñadas o elogios exagerados que pueden ser de dudosa credibilidad.
- El estímulo no expone a los niños al fracaso debido a etiquetas de alabanza a las cuales ellos no pueden responder después de forma consistente. "José, noté que compartiste la plastilina hoy con Alicia" es preferible a "José, ¡tú si que eres un buen muchacho!".
- El estímulo ayuda a los niños a desarrollar una apreciación de sus propias conductas y logros y de las consecuencias naturales de estos, en lugar de enfocarse en la aprobación del maestro. "Deben sentirse orgullosos de cómo todos trabajaron para terminar ese proyecto juntos", o "Natalia parece feliz de que le pidieras que jugara", es preferible a "Me gusta la manera en que ustedes.....", o "Estoy tan orgulloso de ti".
- El estímulo evita comparaciones o competencias entre los niños. "Noté que le ayudaste a Miguel a guardar su rompecabezas" es preferible a "Tu eres el mejor ayudante en la clase". El contexto para cualquier comparación es la propia conducta anterior del niño. Declaraciones como "Ya estás calmándote más rápido" puede ayudar al niño a reconocer su cambio y progreso (Brophy 1981; Hitz & Driscoll 1988).

Sugerir que los maestros nunca deben usar elogios verbales que expresen alguna forma de evaluación o aprobación de la conducta de los niños sería una reacción

excesiva y no fundamentada en los hallazgos de las investigaciones. No obstante, las características específicas del estímulo y la propuesta de estimular en lugar de elogiar son correctivos importantes para la tendencia al abuso del elogio evaluativo.

Para que los esfuerzos de prevención de la violencia tengan una efectividad duradera, los niños deben tomar conciencia de que la no-violencia es preferible a la violencia, basándose en sus propias experiencias y juicios, y no sólo porque el maestro lo dice o muestra aprobación. Una situación en la que un niño actúa violentamente no es equivalente a otra en la cual un niño está dibujando un cuadro; no es una escena libre de valor. Una solución no violenta para un conflicto es mejor que una solución violenta. Los maestros proyectan estos juicios de valor cuando están enseñando la no-violencia y cuando están respondiendo a las acciones de ciertos niños.

La especificidad de los comentarios de los adultos, enfatizada como un rasgo clave del estímulo, factiblemente es útil para los niños en el proceso de aprendizaje de nuevas conductas y actitudes. Por estas razones, el estímulo en forma de declaraciones simples, positivas, reconociendo aspectos específicos de conductas prosociales y no violentas, y apuntando a los beneficios intrínsecos de estas conductas puede ser muy eficaz para promover los objetivos de la prevención de la violencia. A lo largo de este texto incluimos ejemplos de estímulos.

Pautas de Enseñanza

Este capítulo ofrece sugerencias para reducir y responder a las formas relativamente moderadas de agresión, las más comúnmente encontradas en las aulas de preescolar y jardín infantil.

Muestre la Opción de Cambiar Ciertas Conductas.

La prevención significativa de la violencia requiere mucho más que impartir una comprensión de la naturaleza y las consecuencias de la violencia. Exige que los niños aprendan nuevas conductas y maneras de pensamiento y, a menudo, que cambien conductas ya existentes. Introducir el concepto de "hábitos" es una manera de ayudar a los niños a entender la posibilidad de cambiar sus conductas y, por consiguiente, la posibilidad de cambio de los comportamientos violentos.

Los niños pequeños pueden entender, dándoles algunos ejemplos, que un hábito es algo que uno hace una y otra vez, sin pensar en ello. Animarlos a que den ejemplos de "hábitos buenos" (Ej. cepillarse los dientes, decir "gracias") y "hábitos problema" (Ej. gritar, golpear) amplía el entendimiento de los niños. Los hábitos problema, que algunas personas llaman "hábitos malos", le causan problemas a la persona con el hábito, y a veces también a los otros.

Los maestros pueden explicar a los niños que todos, igualmente los adultos, incluso los maestros, tienen algunos hábitos buenos y algunos hábitos problema. Pueden mencionarse como ejemplo algunos hábitos problema de los adultos, como fumar. Puede enseñarse a los niños que las personas pueden aprender nuevos hábitos buenos y cambiar hábitos problema, pero que hacerlo toma tiempo y práctica. Alguien con un hábito problema no es una persona mala, sino que simplemente tiene un hábito que necesita cambiar.

Lograr que los niños comprendan y se esfuercen en cambiar sus propios hábitos es uno de los componentes claves de los programas diseñados para modificar las conductas agresivas de los niños. "Cuando el cambio de la conducta es determinado e impuesto desde el exterior, con pocas opciones o participación del niño, surgen preocupaciones legítimas sobre la manipulación y el autoritarismo. Sin embargo, si el niño es incluido y se le permite la responsabilidad del proceso (en la medida posible) de querer cambiar y controlar su propia conducta, entonces los métodos de

modificación conductual pueden situarse entre las más poderosas herramientas disponibles para empoderar a los niños con el fin de alcanzar esas metas. El maestro y el niño se vuelven entonces socios y trabajan para lograr las mismas metas, en lugar de ser adversarios en el proceso de cambio de conducta.

Los niños pueden ser motivados de manera más favorable para cambiar sus propios hábitos agresivos, una vez que se convencen a través de los esfuerzos educativos de prevención de la violencia de que detenerla es necesario y valioso a nivel personal. Como grupo, los niños pueden proponer una gama de consecuencias para los actos violentos, y pueden ser estimulados en una variedad de maneras para evaluar las metas y el proceso de cambio de sus propios hábitos y ver que hacerlo es una fuente de logros y orgullo significativo.

Las afirmaciones de estímulo del maestro ayudan a los niños a reconocer su progreso en el aprendizaje o cambio de una conducta dada. Dentro de este contexto, todas las estrategias descritas en este libro para provocar cambios de conducta - incluyendo el uso de la atención, las consecuencias, el modelaje, los juegos de roles y el entrenamiento en autocontrol y resolución de problemas - pueden ser entendidos por los niños como formas de ayudarles "a cambiar sus hábitos" y obtener mayor control. Por ejemplo, cuando los niños aceptan las consecuencias que el grupo ha establecido para los actos violentos, lo hacen con el fin de aprender a cambiar sus propios hábitos. Cuando ellos responden asertivamente y se niegan a someterse ante un compañero de clase agresivo, también ayudan al compañero a aprender a cambiar un hábito problema.

Cuando la idea de "hábitos que son modificables" se lleva a cabo de forma consistente, los niños pequeños se comprometen de corazón y así logran un cambio de conducta duradero. Un niño de 5 años de edad con algunos conflictos, cambió notablemente su conducta agresiva participando activamente en un programa que le daba énfasis a cambiar las propias conductas. Él se sintió muy orgulloso de sí mismo por ser "bueno en el cambio de hábitos" y como resultado de esto, estuvo

altamente motivado para cambiar otras conductas problema, como tardar demasiado tiempo para vestirse por la mañana. Cuando se le preguntó qué le había ayudado más para cambiar sus hábitos, él dijo, "Jugar con Muñecos" (su término para referirse a los juegos de roles empleando muñecos, que se habían usado como herramienta del entrenamiento en habilidades en su aula de clase). Después se le escuchó decirle a un adulto que estaba enfadado con un niño: "él es pequeño y tiene que aprender a cambiar sus hábitos, así que no te enfades con él" (Arezzo 1978).

En este caso la motivación del niño para cambiar su propia conducta y su fe cada vez mayor en su capacidad para hacerlo, combinadas con los métodos del maestro para alentar el cambio, produjeron cambios duraderos en su conducta, su autoestima y su sentido de control de su mundo.

Evite Estimular el Desahogo del Enojo en "víctimas" Sustitutivas.

Los maestros no deben suponer que el enojo siempre está presente como causa de la agresión de los niños. Si el maestro les dice rutinariamente a los niños que actúan agresivamente, "debes estar sintiéndote enfadado", él puede estar redefiniendo otros sentimientos que el niño está experimentando, como la frustración o la impaciencia. Se está propiciando que el niño se sienta enojado, cuando de otra manera no lo estaría, o así él aprende a usar su enojo como una excusa para la agresión.

Es peor aún si el maestro dirige a los niños a "desahogar su enojo" pegándole a algo más (Ej. "pegarle a una almohada" o a un muñeco inflable). Este procedimiento aumenta la probabilidad de que los niños luego se comporten agresivamente hacia los pares (Ej. Davitz 1952; Mallick & McCandless 1966; Berkowitz 1993).

La idea de ofrecerle un blanco sustitutivo para una conducta agresiva a un niño es una noción muy popular en nuestra sociedad y puede ser atractiva para algunos maestros como una respuesta inmediata ante una situación difícil. Sin embargo, los maestros deben saber que el redireccionamiento momentáneo de la agresión bajo

estas circunstancias es de corta duración. Mientras, puede que el niño desvíe momentáneamente su puntapié de un par hacia "un muñeco", la tendencia de ese niño a golpear o dar puntapiés a otro niño en un momento posterior se aumenta con la experiencia de pegarle o darle puntapiés a un material sustituto. En lugar de reducir la agresión del niño, a largo plazo éstas técnicas de sustitución usualmente contribuyen a aumentar la agresión (Bandura 1973).

La atención que el niño recibe del maestro y de sus pares (sus iguales) mientras se le brinda un equipo especial, también pueden servir como un premio por la conducta agresiva. Darle a los niños que se presume que están enfadados bates acolchonados para que se peguen entre ellos o le peguen a un muñeco inflado, como algunos consejeros desafortunadamente sugieren, es particularmente poco aconsejable.

Esta conclusión no es meramente una extrapolación de la teoría. Una cantidad sustancial de investigación ha demostrado de forma consistente que los niños que participan en juegos agresivos, usan juguetes agresivos, o practican conductas agresivas con objetos inanimados son propensos a comportarse más agresivamente después hacia otros niños (Feshbach 1956; Bandura 1973; Berkowitz 1993).

Otra sugerencia que también se hace a menudo, basada en el mismo modelo teórico que anima al "desahogo" de la agresión, es que los niños pueden superar y obtener control sobre los eventos traumáticos violentos del pasado, representando el papel del agresor en juegos de roles (Ej. Wallach 1993). Se presume que los niños se sentirán empoderados y vencerán sus sentimientos de miedo e impotencia cuando representen el papel del agresor (Ej. Un ladrón que había irrumpido violentamente en su apartamento).

Hay varios problemas serios respecto a motivar a los niños a desempeñar papeles agresivos, por cualquier razón. Por un lado, el observador nunca puede estar seguro de la fuente de la agresividad que se pone en juego. Puede que ésta refleje una

experiencia de la vida real o puede derivarse de la imitación de un héroe violento de la televisión. En segundo lugar, cuando un niño actúa agresivamente, incluso en juegos de fantasía, algunos pares pueden ser victimizados en ese juego. Otros niños pueden ser cautivados por la acción y pueden imitar la agresión o pueden desquitarse contribuyendo así, a una escalada de la agresión real.

La investigación también nos dice que los juegos de roles de escenas agresivas probablemente sirven como "ensayo" de actos agresivos y llevan a aumentos subsecuentes de la agresión real (Berkowitz 1993). Y, suponiendo que el niño se sienta "empoderado" al representar el papel del ladrón violento, ¿es esta la manera en que queremos que los niños se sientan empoderados? ¿Queremos que piensen, aunque sea por un instante, que la única manera de superar la violencia es tornándose violentos?

Los niños pequeños revelan en sus juegos información muy importante sobre eventos violentos experimentados y sobre los sentimientos relacionados que pueden ser incapaces de expresar con palabras. El maestro sensible puede estar atento a tal información y puede usarla para poder entender y guiar al niño.

Sin embargo, a pesar de la popularidad de la idea, no hay ninguna razón con bases empíricas para pensar que animar al niño a representar el papel del agresor sea terapéutico o útil. En cambio, al usar información revelada en los juegos del niño, el maestro puede ayudarle a aprender maneras de protegerse, conseguir ayuda cuando la necesite, o sentirse empoderado, actuando de manera fuerte pero no violenta.

Intervenga Constructivamente, a la Vez que Minimiza Recompensar la Agresión.

Al considerar y aplicar los hallazgos de las investigaciones en esta área, los maestros pueden interesarse en prestar atención a las consecuencias en sus propias aulas: ¿Tienen éxito los niños para obtener juguetes arrebatándoselos a otros?

¿Acaso algunos niños en el aula de clase, representan el papel de víctima, llorando, cediendo y huyendo del ofensor? ¿Le prestan atención los adultos en el aula de clase a un agresor, sermoneando al niño sobre el incidente en el momento en que ocurre? Todos estos eventos pueden servir como recompensas para la agresión y aumentan la probabilidad de que la agresión continúe y, probablemente aumente. El reto del maestro es prevenir que los actos agresivos sean recompensados con la sumisión de los pares o con la atención del maestro, e intervenir cuando sea necesario, de una manera constructiva.

Una técnica exitosa para que el maestro logre este equilibrio cuando un niño es identificado claramente como el agresor, es permanecer de pie entre los niños involucrados en el incidente, ignorando al agresor pero prestando atención a la víctima (Allen, Turner, & Everett 1970; Pinkston y otros. 1973).

La atención a la víctima podría incluir consolar a un niño lastimado, darle algo interesante que hacer, o hacerlo pensar en maneras no agresivas y asertivas para enfrentarse con el agresor. Dependiendo del nivel de desarrollo del niño, el maestro puede permanecer al lado de la víctima y sugerirle expresiones como, "dile que no te pegue" o "dile que tú estás jugando con eso en este momento", o "¿qué puedes decirle para que se detenga?"

Algunos currículos recomiendan que se le enseñe a los niños que digan cosas como, "eso duele . No voy a jugar contigo" y que luego se alejen del agresor (Ej. Parry 1993). De esta manera, el maestro en la escena puede apoyar al niño victimizado para responder. El maestro también puede estimular a que otros niños apoyen a la víctima en algunas circunstancias y, quizás, alejarse de la escena con la víctima. Así, los niños aprenden a evitar contribuir a la escalada de la violencia que puede ocurrir si se unen al niño agresivo (como lo tienden a hacer frecuentemente los niños) y en cambio, se unen a la víctima y dejan sin apoyo al agresor después de su agresión.

Al usar tales técnicas, el maestro debe esforzarse por eliminar las recompensas ante la conducta agresiva por medio de su atención, la sumisión de la víctima, o el apoyo de los espectadores. Cuando el maestro le dice a la víctima, "nadie te puede herir por ninguna razón; puedes decirle que deje de darte puntapiés", el agresor también escucha al maestro describir las reglas y las respuestas ante la agresión, pero sin recibir atención directa e inmediata del maestro hacia él. Además, la víctima recibe apoyo directo y ejemplos del manejo asertivo de conflictos.

Finalmente, los otros niños en el salón observan que esa agresión no tiene éxito, que el maestro apoya las respuestas asertivas ante los conflictos y que la respuesta apropiada hacia una víctima es su preocupación y su apoyo. Motivar a la víctima a ser asertiva al mismo tiempo que se le muestra preocupación, le enseña una importante lección; mientras que sólo mostrar solidaridad puede recompensar la impotencia de la víctima.

Cuando un niño se involucra en incidentes agresivos menores y recurrentes, aparentemente encaminados a obtener atención, el maestro puede optar por limitar su intervención exclusivamente a brindarle atención a la víctima y conteniendo de esa forma cualquier atención suya hacia el agresor.

Sin embargo, en otros casos el incidente agresivo puede proveer otro tipo de oportunidad de aprendizaje para el agresor. Una vez el maestro le ha ayudado al niño victimizado a responder asertivamente y a no someterse al niño agresivo, puede dirigirse hacia el agresor y explorar la percepción que el niño tiene del problema y guiarlo para practicar una solución alternativa. Por ejemplo, si un niño empujó a un compañero y le arrebató su libro, el maestro puede ayudar primero a la víctima para que hable y recupere su libro. Luego, el maestro puede hablar con el agresor y descubrir que él quería ese libro por una razón especial. El maestro puede decirle entonces, "ahora entiendo por qué querías ese libro. Pero en esta clase nadie puede conseguir algo arrebatándose a los demás. Si todavía quieres el libro, lo que

puedes ensayar es pedirle a tu compañero de clase que intercambie libros contigo". El maestro puede luego asesorar al niño para solicitar intercambiar apropiadamente.

Al llevar a cabo este procedimiento, el maestro reconoce los sentimientos del niño, le sugiere una solución alternativa y ofrece una ayuda práctica para lograr la solución. Aunque el niño que había actuado agresivamente no recibe atención inmediata del maestro después del acto agresivo, en definitiva sus necesidades y sus sentimientos son atendidos de una manera constructiva.

Cuando más de un niño está actuando simultáneamente de manera agresiva hacia el otro, el maestro puede intervenir para detener la agresión tan rápidamente como sea posible con un tono de voz suave y de manera aparentemente casual (sin alterarse, para no brindar atención negativa) y luego asesorar a los niños para resolver de manera no violenta el conflicto".

Si la agresión ha llegado al punto en que los niños están notoriamente agitados y están teniendo dificultad para controlar sus acciones agresivas, el maestro puede optar por separar a los niños inicialmente y simplemente puede decir, "Nadie puede golpear en nuestra escuela. Los golpes duelen. Cuando estén listos para hablar serenamente, les ayudaré a hacerlo". El maestro puede asegurarse que los niños estén físicamente separados y evitar continuar la discusión con ellos hasta que estén tranquilos. Luego, puede reunirlos nuevamente para ayudarles a negociar juntos una solución no violenta a su conflicto.

La meta aquí es prestar la más mínima atención al incidente agresivo en sí mismo y enfocarse en cambio en la resolución del problema, después de la propuesta del maestro para que los niños se tranquilicen primero y de su asesoría. Si se han enseñado a la clase estrategias para "serenarse", el maestro puede ayudar a los niños a usar estas estrategias en esta situación.

Use el Razonamiento Efectivamente.

Usar el razonamiento con los niños es importante para ayudarles a entender las razones subyacentes a las reglas y, en definitiva, fomentar su propio desarrollo del juicio moral (Galinsky & David 1988). El razonamiento, comparado con otras técnicas disciplinarias, generalmente desarrolla el logro del autocontrol y la autorregulación a largo plazo, incluso en niños pequeños (Chapman & Zahn-Waxler 1982).

Sin embargo, aunque la discusión racional puede aumentar la autorregulación de la agresión eficazmente a largo plazo, es importante que el maestro evite involucrarse en razonamientos extensos mientras la conducta agresiva o destructiva esté ocurriendo o acaba de ocurrir. Es mejor aplicar tales esfuerzos de razonamiento en otro momento, cuando el niño esté más receptivo y, así el maestro evita premiar de manera no intencionada la conducta agresiva al prestarle atención.

Después de responder inicialmente a un incidente agresivo apoyando a la víctima, el maestro puede involucrar juntos al agresor y a la víctima en una discusión de unos minutos luego, cuando se hayan tranquilizado. Los niños generalmente responden mejor al razonamiento que se centra en el daño causado por la agresión, enfatiza los sentimientos de ambos, de la víctima y del agresor y los involucra en la discusión de qué más podrían haber hecho (Zahavi & Asher 1978).

A menudo es inútil preguntarle a un niño por qué le pegó a un compañero de clase. Más bien, el maestro debe enfocarse en los efectos dolorosos de la agresión en todos los niños involucrados. El maestro puede decir, "Ustedes saben que golpear duele. Los dos estaban muy disgustados cuando Natacha agarró la pala y empezaron a golpearse. ¿Qué otra cosa podrían haber hecho, que hubiera funcionado mejor para los dos?" En algunos casos puede ser apropiado hacer que los niños dramaticen una alternativa mejor, con la guía y el estímulo del maestro.

Muchos maestros encuentran eficaz el reconocer brevemente los sentimientos evidentes del niño agresivo y seguidos de una afirmación de las reglas o contingencias que se aplican. Por ejemplo, el maestro puede decir, "yo sé que es duro para ti esperar tu turno, pero aquí no se permite golpear".

Un momento particularmente bueno para usar el razonamiento es cuando el niño está demostrando la conducta alternativa deseada. Por ejemplo, para un niño que de manera deliberada y repetida monta demasiado rápido en su triciclo y se choca contra sus compañeros, el maestro podría poner una regla especial (o contingencia) para toda la clase anotando que, debido a que chocar es peligroso, cualquiera que choque con un triciclo tendrá que soltarlo por el resto de la hora de recreo. Si el niño entonces se choca, el maestro puede decirle brevemente, "Nada de choques, tienes que bajarte del triciclo", sin más razonamiento.

La próxima vez que el mismo niño sea visto montando cuidadosamente y a una velocidad razonable, el maestro puede estimularlo de manera específica para que continúe con esta conducta y discutir con él los beneficios de manejar cuidadosamente. De esta manera, el maestro premia la conducta no violenta con su atención de razonamiento y está diciendo esencialmente, "déjame decirte por qué lo que estás haciendo es correcto", en lugar del típico, "déjame decirte por qué lo que estás haciendo está mal".

Otra experiencia de aprendizaje eficaz para un niño que a menudo es agresivo es oír al maestro hacer un comentario sobre la conducta positiva de otro niño ("Simón está montando despacio en su triciclo"). Al usar esta estrategia, el maestro logra evitar cualquier comparación directa o implícita entre los niños. Este método proporciona una manera útil a los maestros para presentar las reglas, los valores y la aprobación de conductas particulares, a la vez que evita sermonear al niño que se porta mal.

Cuando un niño lesiona a otro de manera no intencional, es apropiado que el maestro motive al niño para disculparse y decirle al otro niño que no quiso

aporrrearlo. Sin embargo, no se recomienda la práctica común de obligar al agresor a darle una disculpa verbal a la víctima luego de un acto deliberado de violencia.

Además de proporcionar atención al agresor, la disculpa es forzada y no es sincera, como normalmente lo saben el agresor y la víctima. Además, ambos niños pueden tener la idea de que está bien herir a alguien con tal de que luego se le diga que uno lo siente. De hecho, algunos niños pequeños aprenden a disculparse profusamente después de un acto violento deliberado y parecen esperar el elogio de los adultos por haberse disculpado. Los maestros en cambio, pueden usar el razonamiento, para enseñar al agresor y a la víctima que herir a otros deliberadamente no es aceptable, que no se vuelve correcto sólo por una simple disculpa verbal y que producirá consecuencias significativas.

El Diseño de Consecuencias Significativas.

Los maestros pueden aplicar uno de los siguientes tipos de consecuencias significativas ante una conducta agresiva específica:

- Consecuencias Correctivas Relacionadas.
- Reparaciones.
- Práctica Inmediata de Conductas Alternativas.

Estas consecuencias no deben pensarse o aplicarse como castigos. Más bien, proporcionan los medios para ayudar a los niños a responsabilizarse más por las consecuencias de su propia conducta y aprender a seguir reglas razonables sobre esa conducta. Estas son herramientas de aprendizaje y pueden explicarse a los niños como tales. Siempre que sea posible, los niños deben participar preparando las reglas de conducta de la clase y las consecuencias relacionadas con romper dichas reglas. El involucrar a los niños de esta manera puede aumentar los

beneficios educativos de usar consecuencias, la comprensión de los niños de cómo las consecuencias lo ayudan a uno a aprender y la disposición para seguir los procedimientos que ellos mismos ayudaron a diseñar.

Antes de aplicar cualquier nueva regla o consecuencia, los niños necesitan saber las razones subyacentes. Las demostraciones y los juegos de roles con títeres o muñecos pueden ser útiles para lograr este propósito.

Cuando se está aplicando una nueva consecuencia, o surge un problema nuevo para un niño determinado, el usar un recordatorio o advertencia clara ayuda al niño a evitar la conducta problema y su consecuencia (Ej. "Recuerda que no se permite chocarse; si te chocas de nuevo, tendrás que bajarte del triciclo").

Una vez se establecen una regla y sus consecuencias y se enseñan éstas a los niños, las consecuencias pueden plantearse y aplicarse inmediatamente después de una conducta agresiva, en un tono casual y sereno, sin reproches, críticas, o discusiones extensas. Ya que la consecuencia se diseña para enseñar responsabilidad y reducir la ocurrencia de la agresión, fuertes despliegues de desaprobación o enojo del maestro son innecesarios y pueden ser perjudiciales para el proceso de aprendizaje. El enojo del maestro puede perturbar mucho a algunos niños. Otros pueden disfrutar el poder causarlo.

Si se ha introducido el concepto de hábitos que son modificables, los niños pueden entender que la conducta agresiva es inaceptable y que el único propósito de las consecuencias es ayudarlos a cambiar el "hábito problema". Al discutir una conducta agresiva en particular, los maestros pueden ayudar a los niños a entender los problemas que produce para ellos y para los demás, y los beneficios reales de cambiar tal conducta. Como resultado, los niños pueden sentirse más altamente motivados a esforzarse para cambiar sus propias conductas agresivas de múltiples maneras, incluyendo la aceptación de las consecuencias significativas. La aplicación de las consecuencias funciona mejor cuando tanto el maestro como el niño las ven

como una herramienta útil de aprendizaje y no como una forma de castigo o vergüenza.

Consecuencias Correctivas Relacionadas. En muchas circunstancias, las acciones agresivas conllevan a la aplicación de consecuencias correctivas relacionadas, como perder el uso de ciertos juguetes o privilegios o no que no se permita al niño(a) participar en un juego. Siempre que sea posible, estas consecuencias deben aplicarse inmediatamente para que el niño pueda asociarlas fácilmente con su propia mala conducta.

Si una niña rompe las normas beligerantemente o lesiona a otros niños en el transcurso de un juego, se le puede exigir que pierda su turno o, si el problema persiste, que se salga del juego. Si un niño pateo a otros niños repetidamente con sus botas nuevas y puntiagudas, puede exigírsele que se quite sus botas por un período de tiempo. En este caso la consecuencia también reduce inmediatamente el riesgo de mayores lesiones. Si un niño se mete agresivamente en la fila empujando a los otros niños, se le puede ordenar que se vaya al último lugar de la fila en lugar de ir a su puesto anterior.

Una consecuencia podría involucrar decomisar un juguete o herramienta que el niño ha usado de una manera peligrosa. Por ejemplo, la clase podría ayudar al maestro a establecer una regla según la cual, si los niños quieren permanecer en el área de los bloques de madera, tienen que usarlos en forma segura para no herir o poner en peligro a los otros o a sí mismos. Los maestros pueden usar ejemplos de conductas seguras e inseguras para ayudar a los niños a entender claramente la diferencia.

Luego, si un niño deliberadamente golpea a un compañero de clase con un bloque de madera, se le puede decir, "Si usas los bloques para lesionar a otros, tienes que quedarte fuera del área de los bloques por el resto del tiempo de juego" o "durante cinco minutos". Si el niño no se retira voluntariamente, puede ser necesario guiarlo

físicamente fuera del área de bloques. No sería eficaz darle alguna alternativa sobre salir, o discutir con él sobre su conducta mientras permanece en el área de bloques.

Una vez que se aplica la consecuencia y el niño está fuera del área de bloques por un periodo breve de tiempo, el maestro puede ayudarlo a practicar la resolución de conflictos, reflexionando con él sobre conductas alternativas que podría haber utilizado. Sin embargo, si golpear con los bloques ocurre repetidamente con este niño y esto ya se ha discutido antes, el maestro puede evitar brindarle la más mínima atención después del incidente y, en vez de esto, elegir no discutirlo en absoluto, dejando que la consecuencia hable por sí misma. Pueden buscarse otras maneras de ayudarlo a este niño que no estén relacionadas directamente a los incidentes de golpear con los bloques.

Otra posible consecuencia significativa para la agresión es una separación breve de las actividades o de éstas y de los compañeros de clase. Esta consecuencia ha sido denominada "tiempo en silencio", "tiempo de sentarse afuera" o, más comúnmente, "tiempo de retirada" (time-out). Para ayudar a los niños a entender cómo el "tiempo de retirada" (time-out) se relaciona con la agresión, el maestro puede explicarlo de la siguiente manera: "No se permite pegarle a nadie cuando estemos jugando en esta clase. Si le pegan a alguien, tienen que pasar un tiempo sin jugar".

Reparaciones. Hacer que los niños intenten "reparar el daño" causado por sus acciones es otra forma de consecuencia significativa que puede considerarse en algunos casos de actos perjudiciales o destructivos (Azrin & Besalel 1980). El uso de este procedimiento promueve una filosofía de prevención de la violencia, enseñándoles a los niños a reconocer cómo sus propias acciones pueden lesionar a otros y a responsabilizarse por dichas acciones.

El niño que le ha causado a otra persona dolor, una lesión, o una pérdida a través de la destructividad puede ser convocado a reparar o "compensar" el daño que ha causado, a veces haciendo algo adicional para la persona que afectó. Obligar al

agresor a ayudarlo al niño afectado (Ej. consiguiendo hielo para ponerse en un golpe) es una forma de reparación para la violencia física deliberada.

La reparación de actos que destruyen o dañan bienes materiales puede incluir hacer que el niño tenga que esforzarse considerablemente para limpiar, arreglar, o reemplazar los objetos dañados. Por ejemplo, el maestro puede decirle a un niño, "ya que tumbaste las torres de los otros niños a propósito, debes ayudar a guardar todos los bloques en el área de bloques".

La reparación no siempre es práctica para cada incidente menor, pero puede usarse cuando se desarrollen patrones problemáticos. En esos casos los niños en la clase, particularmente la víctima y el agresor, pueden participar determinando qué tipo de reparación sería justa y útil.

La Práctica Inmediata de Conductas Alternativas. Hacer que un niño practique una conducta alternativa apropiada puede ser instructivo, especialmente si se hace inmediatamente después del acto lesivo. Por ejemplo, algunos niños tienen la tendencia de lesionar a otros debido a acciones descuidadas o apresuradas. Si la lesión involuntaria a los demás no es percibida, puede causar un aumento del conflicto y de la violencia.

Cuando la lesión es involuntaria, el adulto puede sugerirle al niño elementos para disculparse (Ej. "Lo siento. No quise golpearte"), reduciendo así las probabilidades de que el niño lesionado malinterprete su acción. Luego, se le puede indicar al niño que practique la actividad anterior de una manera cuidadosa y lenta de modo que evite lesionar a cualquiera. Por ejemplo, si José golpea a Pedro al correr bruscamente cerca de él en un espacio confinado, puede pedírsele a José que camine hacia Pedro y le diga, "Excúsame o... ¿Por favor, te corres?" y que camine despacio, cruzando por su lado sin golpearlo.

La asesoría del maestro puede incluir darle instrucciones, sugerencias o modelar la conducta apropiada, según sea necesario. Para los problemas persistentes, se le puede solicitar al niño la realización de la conducta apropiada más de una vez, inmediatamente después de cada incidente (Azrin & Besalel 1980). Guiar de esta manera al niño en la práctica de la conducta apropiada, aunque sea sólo una vez por incidente, es probablemente más eficaz para ayudarle a aprender a evitar las lesiones hacia otros, que darle una reprimenda o exigirle simplemente que se disculpe.

Desmantele los Conflictos antes de que se Agranden.

Uno de los mejores momentos para enseñar habilidades sociales o involucrar a los niños en la resolución de conflictos, es durante un desacuerdo y antes de que se llegue a la agresión. Los maestros pueden desmantelar las confrontaciones agresivas potenciales ayudando a los niños a definir sus problemas y a llegar a un acuerdo.

Para ayudar a los niños más pequeños o menos experimentados a desarrollar estas habilidades, el maestro puede ofrecer sugerencias específicas como, "puedes pedirle a María que se mueva", "dile a Antonio: estoy jugando con esto ahora", o "puedes pedirle a Juanita que cambie de juguete contigo".

Cuando un maestro vea que un niño está comenzando a sentirse frustrado o enfadado con un compañero de clase, puede intervenir para ayudar a calmar el niño rápidamente (si es necesario) y recordarle a ese niño sobre cómo usar palabras para expresar sus sentimientos y necesidades a sus pares. La probabilidad de agresión disminuirá si el maestro también asesora a los niños para seguir estas sugerencias, proporcionándoles señales verbales y modelando para ayudar a los niños a resolver el problema a través de una solución no violenta. Además, los niños aumentan su

experiencia en la asimilación de nuevas estrategias de resolución de conflictos para un uso futuro.

Una vez los niños han practicado estrategias prosociales con este tipo de asesoría del maestro, pueden ser estimulados para que piensen en soluciones entre ellos y eventualmente negocien sus diferencias hasta construir un acuerdo. Sin embargo, incluso cuando los niños pequeños alcanzan este punto, puede ser extremadamente importante que el maestro intervenga en situaciones tensas antes de que ocurra la agresión y juegue el papel de mediador para ayudar a que los niños se calmen, se expresen adecuadamente y se escuchen unos a otros.

En situaciones en las que la agresión física no es inminente, el maestro puede observar discretamente y permitir que los niños manejen las cosas tan independientemente como sea posible.

El maestro puede evitar la agresión observando cuidadosamente a los niños que tengan antecedentes de conductas agresivas, como arrebatarse juguetes bruscamente o entrometerse en los juegos de otros niños. Al anticiparse a las acciones del niño cuando está a punto de tener un problema con otros niños, el maestro puede evitar el problema recordándole las acciones específicas que puede realizar, por ejemplo, sugiriéndole maneras en las que puede pedir un objeto, solicitar que lo dejen entrar en un juego, o intercambiar juguetes.

Los niños son más propensos a cooperar voluntariamente con un niño que pide algo que con uno que realiza una acción agresiva (Spivack & Shure 1974). Sin embargo, el aprender a solicitar algo amablemente no implica ninguna garantía de aceptación del pedido y es sólo el principio del proceso de aprender a negociar y respetar los derechos de los demás.

Al asesorar al niño activamente antes de un acto agresivo previsto, el maestro tiene la oportunidad de ayudarles gradualmente a él y a sus compañeros de clase a

construir estas habilidades complejas. Si los resultados de los esfuerzos del niño producen en él desilusión o frustración, el maestro debe ofrecer un estímulo sincero por sus esfuerzos y ayudarlo a encontrar otra actividad gratificante. De este modo, cuando un maestro interviene para mediar en un conflicto potencial antes de que se llegue a la violencia, los niños reciben el apoyo que necesitan para desarrollar y practicar habilidades no agresivas para la resolución de conflictos. A medida que los niños desarrollan estas habilidades, la mediación del maestro se volverá menos necesaria.

Motive la Conducta Cooperativa.

Ya que la conducta cooperativa generalmente es incompatible con la agresión, los maestros pueden controlar la agresión dirigiendo su atención y su estímulo hacia los casos específicos en que se presentan el compartir, cooperar y ayudar a otros, así como los casos específicos de respuestas no violentas ante los conflictos.

Un grupo de niños que trabajen bien juntos, negocien sus problemas, compartan materiales y lleven a cabo proyectos juntos, se divertirán tanto, que la misma interacción les proporcionará su recompensa. El maestro puede hacer un comentario breve sobre cuánto están divirtiéndose los niños jugando juntos, fortaleciendo así sus sentimientos de interacción positiva.

Introducir materiales adicionales al grupo, sin romper el flujo del juego puede extenderlo y proporcionar la atención del maestro, haciendo más probable que esos niños se comporten cooperativamente en el futuro. Los niños que están haciendo construcciones en el área de bloques, por ejemplo, pueden recibir con entusiasmo carritos, muebles en miniatura, o muñecos adicionales.

Una técnica de enseñanza eficaz para incrementar la cooperación, es sugerir una conducta cooperativa específica y brindarle atención positiva al niño - una sonrisa o

un simple comentario de reconocimiento - cuando él sigue la sugerencia. Por ejemplo, dos niños quieren jugar con el mejor carrito. El maestro sugiere que Susana lo use durante cinco minutos y luego Lucas lo use durante cinco minutos. Lucas podría requerir un recordatorio o ayuda para pedir el carrito apropiadamente cuando pasen los cinco minutos. El maestro puede, entonces, premiar su actitud cooperativa de tomar turnos con una sonrisa, haciendo un comentario como "los dos recordaron que es el turno de Lucas", o trayendo juguetes adicionales para que los niños jueguen juntos (Doland & Adelberg 1967; Hart y otros 1968).

También puede ser efectivo resaltar específicamente los comentarios verbales prosociales de los niños. Es más factible que los niños que son estimulados para decir cosas amables a los otros se comporten también de manera cooperativa entre sí. Cuando un niño ha dicho una afirmación positiva a otro, simplemente notarla y hacer un comentario no evaluativo (Ej. "Oí que le dijiste, 'gracias', a Carlos" o "Escuché que le dijiste a Angela que eres su amigo") ayudará a aumentar la cooperación verbal y física de los niños y disminuirá su agresión verbal y física (Slaby & Crowley 1977).

Este tipo de estímulo específico y no evaluativo del maestro es más eficaz que las frases de elogio de evaluación, como "Qué niña tan formal!". Cuando el maestro observa los casos de cooperación y no-violencia para brindar estímulo, los otros niños en el grupo oyen sus comentarios. "Parece que todos ustedes se están divirtiendo" o, "Cuando preguntaste si podías usar el marcador rojo, Natalia te lo dió". Al oír ese tipo de comentarios sobre qué tan divertido es el juego cooperativo o cómo funcionan las opciones no violentas, es más probable que los niños cooperen y actúen de manera no violenta entre sí.

Interactuar con los pares sin conflictos y recibir la atención positiva del maestro se combinan para hacer que los niños se sientan felices y satisfechos consigo mismos. El ciclo positivo continúa porque los niños generalmente comparten y cooperan

cuando están de buen ánimo (Staub & Sherk 1970; Moore, Underwood, & Rosenhan 1973; Galinsky & David 1988).

La atención de los pares también puede servir como una recompensa poderosa de la conducta social positiva. Preguntar a los niños sobre situaciones en que ayudaron y compartieron durante el día, dirige su atención hacia estas acciones y resalta el valor de éstas en el aula (Eisenberg & Mussen 1989).

En algunas aulas, se ha usado el método de que por algunas semanas se anima a los niños a que echen una ficha de plástico en un frasco siempre que escuchen o vean un "acto amable", simplemente para ayudar a los niños a empezar a notar y apreciar la amabilidad, a través de otros. La meta de este ejercicio no es resaltar principalmente la conducta de algunos niños a nivel particular, sino que la clase entera aprecie y, quizás, discuta las diferentes maneras en que han sido amables con los demás, mientras ven que el frasco se va llenando.

Todas las conductas de los niños obtienen como resultado respuestas de algún tipo de los otros y del ambiente. A menudo, la agresión y otras conductas problemáticas se premian en el aula sin la percepción del maestro. Al notar las consecuencias y planear respuestas que promuevan las interacciones sociales positivas y desmotiven la agresión, los maestros logran una influencia dramática sobre el clima social del aula, sobre la conducta y la adaptación de cada niño, y sobre la medida en que la violencia deja de ser un problema en el aula de clase.

Puntos para Recordar.

- **Enfatice que las conductas pueden cambiarse y motive a los niños para que aprendan nuevos hábitos y cambien sus “hábitos problema”:** Anime a los niños para que valoren esta meta y el proceso de cambio de conducta y de avance en el autocontrol.

- **Evite estimular el desahogo del enojo o el uso de blancos alternativos para la agresión.** Tales prácticas, normalmente aumentan la probabilidad de agresión posterior. Reconozca que el enojo es sólo una entre muchas razones para la agresión, no suponga que un niño que actúa agresivamente, siempre lo hace debido a su enojo.
- **Analice las interacciones en el aula de clase y elimine o reduzca las recompensas para la agresión:** No les permita a los niños obtener juguetes o atención innecesaria de pares o adultos por medio del comportamiento agresivo.
- **Intervenga en los incidentes agresivos, motivando y apoyando conductas asertivas en la víctima, sin prestarle atención directa al agresor.** Párese entre los dos niños que estén peleando y sugiera a la víctima las palabras y acciones específicas para emplear.
- **Involucre a los niños en discusiones sobre las soluciones alternativas a los problemas y sobre sus consecuencias, en momentos en que no se esté presentando la agresión.** Recuerde a los niños que los golpes duelen y que pelear hace infelices a las personas. Ayúdeles a descubrir acciones alternativas no violentas que los hagan sentirse mejor.
- **Estructure consecuencias significativas para los actos agresivos que ayuden a los niños a responsabilizarse por sus acciones y a controlar sus impulsos agresivos.** Estas consecuencias pueden incluir acciones específicamente relacionadas con la conducta, reparaciones a la víctima, o la práctica inmediata de conductas alternativas.

- **Intervenga en los conflictos antes de que se llegue a la violencia y guíe a los niños hacia resoluciones de mutuo acuerdo.** Asesore a los niños para pedir lo que quieren, escuchar a los demás y encontrar maneras de resolver los conflictos pacíficamente. Disminuya su mediación como maestro a medida los niños aprenden las habilidades para resolver los problemas por sus propios medios.
- **Centre su atención en las interacciones sociales, cooperativas y no violentas.** Cuando los niños estén jugando cooperativamente, anímelos comentando y señalando los beneficios de tal conducta para todos. Señale cómo las conductas no violentas específicas (Ej. expresar los sentimientos fuertes verbalmente) son maneras eficaces de lograr sus metas.

II - FOMENTANDO HABILIDADES SOCIALES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Las cosas finalmente se calmaron después de una mañana de pleitos en el aula de clase. El maestro está hablando con Simón sobre las peleas que tuvo con algunos de sus pares. Cada vez que le pregunta qué otras cosas pudo haber hecho para resolver los conflictos sin pelear, él dice, "no sé". ¿Qué podría hacer entonces el maestro?

El ambiente de la infancia temprana proporciona a los niños muchas oportunidades de aprender las habilidades necesarias para interactuar competentemente con otros niños. Además de las habilidades sociales relacionadas con hacer amistades y jugar cooperativamente, los niños necesitan aprender habilidades que les permitan resolver los conflictos eficazmente y de manera no violenta.

Los conflictos sociales ocurren cuando una persona objeta lo que otra persona hace. Las habilidades necesarias para manejar los conflictos sociales con éxito son frecuentemente llamadas "habilidades para la resolución de problemas sociales". Normalmente los niños desarrollan estas habilidades principalmente observando e interactuando con otros niños de la misma edad. Sin embargo, los maestros pueden generar el desarrollo de habilidades para resolver problemas, enseñándolas directamente a los niños, demostrándolas, modelando su uso eficaz y guiando a los niños en sus interacciones con sus pares.

Muchas de las agresiones de los niños con sus pares se deben, no a un exceso de maldad, hostilidad o energía agresiva, sino más bien a la falta de habilidades fundamentales para resolver problemas sociales eficazmente y de manera no violenta (Ej. Dodge 1986; Rubin & Krasnor 1986).

Las habilidades fundamentales para la resolución de problemas pueden ser aprendidas y practicadas por niños en los ambientes de la infancia temprana, lográndose como resultado una reducción de los niveles de agresión (Ej. Spivack & Shure 1974; Krasnor & Rubin 1983; Denham & Almeida 1987). Los niños con habilidades para resolver problemas bien desarrolladas son menos propensos a recurrir a la agresión para resolver sus conflictos sociales. También están mejor preparados para lograr sus metas, negociar soluciones mutuamente beneficiosas y evitar volverse las víctimas de la agresión de otras personas.

Lo que la Investigación nos Dice.

A través de las relaciones con sus pares, los niños aprenden muchas habilidades sociales importantes. La información de las investigaciones sirve a los maestros para ayudar a los niños pequeños a desarrollar relaciones de compañerismo positivas y habilidades sociales útiles para la resolución de sus problemas.

La Importancia de las Relaciones con los Pares o iguales.

En los Estados Unidos, los bebés y los niños muy pequeños a menudo interactúan más con los adultos que con sus pares (LeVine 1991). Sin embargo, a medida que transcurre la niñez, sus interacciones con los pares normalmente aumentan cada vez más en frecuencia, complejidad e importancia para el desarrollo de una amplia gama de habilidades sociales.

Es principalmente a través de sus interacciones con sus pares y de sus observaciones, que los niños aprenden habilidades sociales relacionadas con la resolución de problemas, el compartir, la asertividad, y la toma de perspectiva.

Las relaciones de los niños con los adultos son fundamentalmente diferentes de sus relaciones con los pares. Aunque los niños aprenden a través de sus interacciones

con los adultos desde el comienzo de su vida, la relación adulto-niño involucra grandes diferencias en estatus, poder, perspectiva, y motivación.

A menudo, los adultos regulan las interacciones con el fin de evitar los conflictos sociales. Los niños también reaccionan hacia los adultos de manera muy diferente a como lo hacen hacia sus pares. Si un niño se siente frustrado o enfadado con un adulto (sobre todo si no es un miembro de la familia, como un maestro), probablemente use respuestas de adaptación pasivas, como llorar, estar distante, o ignorar al adulto. En contraste, si el niño está enfadado con otro niño, puede que grite, discuta, se desquite arrebatándole al otro niño algo que valora o pegándole (Fabes & Eisenberg 1992).

Las interacciones de los niños con sus pares representan una oportunidad única de aprendizaje debido a que muchas habilidades sociales recíprocas se desarrollan principalmente a través de las interacciones con los iguales sociales. Los niños a menudo muestran más respuestas activas para resolver problemas con sus pares que con los adultos porque sus pares los involucran en niveles similares de estatus, poder, tamaño y destrezas sociales (Brownwell & Carriger 1990).

De manera similar, los niños son más capaces de aprender a compartir voluntariamente y responder asertivamente ante las demandas irracionales, las provocaciones o las amenazas cuando practican estas respuestas con sus pares, en lugar de hacerlo con adultos que se adaptan a ellos o que son directivos (autoritarios).

Las interacciones con los pares también les proporcionan retos directos al pensamiento egocéntrico (caracterizado por la dificultad de ver las cosas desde la perspectiva de los otros) que a menudo guían las acciones de niños pequeños (Piaget 1932; Rardin & Moan 1971; Kohlberg 1976). Los conflictos que surgen cuando niños igualmente egocéntricos interactúan, tienden a hacer que los niños consideren la perspectiva de los demás. Ser capaces de asumir la perspectiva de

los otros es un paso importante en el desarrollo de la empatía, una habilidad que ayuda a los niños a inhibir sus respuestas agresivas.

Fomentando las Habilidades Sociales Positivas y las Relaciones con los Pares.

Un niño que carece de habilidades sociales está en gran desventaja. Por ejemplo, un niño que quiere ser parte de una actividad grupal pero no sabe cómo lograrlo, puede irrumpir en el grupo y perturbar el juego de los otros niños. Los pequeños con habilidades sociales deficientemente desarrolladas tienden a ser disociadores sociales cuando se sienten estresados y, a menudo no son capaces de manejar eficazmente sus propios sentimientos y demandas ni las de los otros niños (Coie, Dodge, & Kupersmidt 1990).

Ayudar a los niños a desarrollar sus destrezas sociales reduce la agresión en el aula de clase debido a que los menores con habilidades sociales están mejor preparados para lograr sus metas de manera pacífica y enfrentarse con la frustración en formas directas y activas que minimizan conflictos o daños mayores en sus relaciones sociales (Fabes & Eisenberg 1992).

Los niños con destrezas sociales bien desarrolladas tienden a comenzar más interacciones sociales positivas con sus pares, a comportarse de manera amistosa, constructiva y colaboradora; tienden a tener menos conflictos, a mostrar más cooperación y a usar menos la agresión para resolver sus conflictos (Hazen, Black, & Fleming-Johnson 1984; Shantz & Shantz 1985; Denham y otros. 1990). Los niños socialmente experimentados tienen menos probabilidades de ser el blanco de la agresión, del rechazo social y de la victimización de parte de sus pares (Spivack & Shure 1974; Perry, Kusel, & Perry 1988).

Los niños aprenden de sus interacciones con sus pares y de su observación de éstos, con o sin la intervención del maestro. Algunos niños aprenden patrones de conducta que contribuyen a la agresión, a la victimización o al apoyo de la agresión

de parte de los espectadores (Patterson, Littman, & Bricker 1967; Slaby & Stringham 1994). Estos patrones de conducta que promueven la agresión pueden interferir con el aprendizaje posterior de conductas sociales más efectivas.

Debido a que los niños con habilidades sociales desarrolladas a menudo prefieren jugar juntos y evitar a pares de juegos con habilidades sociales precarias, estos niños menos adaptados pueden tener insuficientes oportunidades de aprender de las interacciones con pares socialmente experimentados (Kohler & Fowler 1985).

Instruir a los niños en habilidades sociales específicas les proporciona las herramientas que necesitan para enfrentar situaciones de conflicto que pueden provocar agresión. Un niño que arrebate agresivamente los juguetes de los otros y los golpee, por ejemplo, puede que no esté evidenciando un exceso de hostilidad, sino simplemente la carencia de habilidades prosociales que le permitirían obtener de manera apropiada los juguetes, como esperar hasta que el otro niño termine de jugar con un objeto, compartirlo, tomar turnos para usarlo, o intercambiarlo por otro juguete.

Mientras más diversas y altamente desarrolladas sean las habilidades sociales de los niños, más libertad tendrán para escoger una respuesta apropiada en una variedad de ambientes sociales. La reducción de la agresión en los niños a menudo es un efecto colateral de los programas diseñados para enseñar habilidades prosociales, tales como la resolución de problemas, el compartir, la asertividad y la toma de perspectiva de los demás.

El Desarrollo de Habilidades para la Resolución de Conflictos.

Podemos evaluar los esfuerzos de los niños para resolver un problema social en términos de efectividad (es decir, la medida en la cual el niño tiene éxito consiguiendo lo que quiere) y de aceptabilidad (es decir, la medida en la cual los métodos del niño son admitidos socialmente). A corto plazo, las acciones agresivas

de un niño le permiten a veces lograr lo que quiere, pero a largo plazo, la agresión le causa problemas, ya que la víctima y los demás la encuentran inaceptable. Si el niño logra su meta inmediata por medio de la agresión, puede sentir que tuvo éxito y es probable que use la agresión de nuevo en el futuro. Sin embargo, los niños que recurren a soluciones agresivas para resolver sus problemas, tienden a hallarse pronto con pocos amigos y a ser excluidos de los juegos de grupo.

Las habilidades de los niños para resolver sus problemas sociales generalmente aumentan junto con sus competencias crecientes en las áreas de pensamiento, lenguaje y afectividad. Por ejemplo, cuando los niños de 2 años intentan resolver los problemas con sus pares, sus estrategias para la resolución de conflictos a menudo son limitadas, inflexibles y no se adaptan bien a las circunstancias específicas y a los individuos involucrados.

Los niños de dos años generalmente sólo pueden ver su propia perspectiva en el conflicto y buscan un resultado que se acomode sólo a sus propias metas. Si su primer intento para conseguir lo que quieren falla, usualmente tienen muy pocas estrategias alternativas para reintentarlo, si acaso tienen alguna.

En general, los niños de tres años muestran estrategias para resolver problemas mucho más complejas, relacionadas con sus habilidades verbales en rápido desarrollo. Estas destrezas a menudo conllevan a una mejor comunicación social y a más juegos cooperativos, así como a más riñas y agresiones verbales. Los niños de esta edad normalmente empiezan a verbalizar lo que quieren o cómo se sienten en un conflicto, a responder a las solicitudes y demandas de otros niños y a hacer preguntas.

También empiezan a comprender que sus demandas y solicitudes deben ser sustentadas. Pueden empezar a usar estrategias de rechazo a pedidos que incluyen razones para su negativa, aunque tales razones en general son autoreferenciadas (Ej. "No, no puedes tenerlo, porque yo lo quiero"). Sin embargo, la mayoría de los

niños en este nivel de desarrollo aún tienden a ser inflexibles y a apegarse a una única estrategia para resolver sus problemas.

Los niños de cuatro años generalmente agregan una variedad de estrategias de resolución de problemas a su repertorio, reflejando así sus habilidades crecientes para comunicarse claramente y su apreciación mayor de lo que los otros necesitan entender con el fin de resolver un conflicto. A este nivel, los niños usan con más frecuencia estrategias positivas y negativas para lograr la aceptación. Por ejemplo, muchos niños a esta edad son capaces de reconocer que, a veces, es necesario que replanteen su petición para darle información adicional a la otra persona, en lugar de simplemente repetir la demanda y permanecer en un punto de estancamiento.

Los niños de cuatro años pueden usar varias estrategias diferentes para sustentar sus posiciones (Ej. Exigirle un objeto a otro niño, suavizar la demanda diciendo "por favor" y ofrecer intercambiar algo por lo que quieren). También pueden usar estrategias negativas, incluyendo sobornos, insultos y amenazas. Una vez un conflicto pasa a las amenazas y "contra-amenazas" (amenazas en respuesta), puede producirse fácilmente una escalada hacia la agresión física.

Hacia los cinco años, muchos niños ya manejan suficiente autocontrol para confiar principalmente en estrategias verbales para la resolución de sus problemas. Estos niños también empiezan a individualizar sus respuestas hacia los otros, basándose en su conocimiento de ellos a partir de experiencias sociales pasadas, aunque puede que todavía no tengan mucha destreza para identificar las intenciones, los motivos y la perspectiva de los otros.

A medida que su desarrollo continúa, los niños pueden eventualmente adquirir habilidades para negociar soluciones a los conflictos que sean mutuamente beneficiosas, basadas en lo que saben de la otra persona, en las experiencias pasadas con esa persona y en la comprensión lograda de la perspectiva de los otros.

Las Formas en que los Niños Responden a los Conflictos.

La mayoría de los niños pequeños escogen una entre varias opciones para responder a los conflictos. Ya que la inmensa mayoría de los conflictos se centra en la posesión de un objeto, sería útil plantear un ejemplo de este tipo de conflicto. Un niño se acerca a un compañero que está jugando con un carro de juguete y le dice: "yo voy a manejar el carro". En esta situación, lo más probable es que un niño pequeño tenga como primera respuesta una de las siguientes opciones (Garvey 1984):

- Rehusarse a someterse, usando una negación simple (Ej. "No", o "No, no lo harás").
- Ofrecer una razón para oponerse a la demanda, con o sin negación (Ej. "No! Es mío" o simplemente "es mío!").
- Posponer la sumisión (Ej. "Puedes tener un turno después").
- Evadir la demanda (Ej. "No es un carro, es un camión de mudanzas").

La respuesta verbal más común entre los niños pequeños es simplemente negarse a someterse, a menudo seguida por una razón para esta negativa, si el conflicto persiste. Es mucho más probable que el "no" sea aceptado si es acompañado por una razón o explicación. Un simple "no" sin una explicación, a menudo produce la continuación y la posible escalada del conflicto debido a que el niño que quiere el juguete no se detiene.

Si la primera respuesta del niño ante una demanda no detiene al otro niño, las siguientes respuestas entre ellos pueden tomar una variedad de formas (Garvey 1984). Continuando con el ejemplo de carro de juguete, las respuestas pueden incluir las siguientes:

- Establecer un compromiso, como compartir el juguete o tomar turnos (Ej. "Podemos tomar turnos para manejar el carro").
- Llegar a un acuerdo bajo una condición particular (Ej. "Te dejaré manejar el carro, si me llevas a la casa de la abuela").
- Hacer una contrapropuesta o plan substitutivo (Ej. "Juega tu con esta pelota").
- Brindar una explicación o justificación para la negativa (Ej. "Yo tengo que manejar el carro, porque tengo que ir a trabajar").
- Pedir una explicación (Ej. "¿Por qué lo necesitas ahora mismo?").
- Debilitar o fortalecer la afirmación anterior (Ej. Repitiendo suavemente, "No", o gritando, "Tu no lo harás").
- Negarse a reconocer la posición del otro (Por ejemplo, no dando ninguna respuesta perceptible).
- Usar una amenaza o ataque verbal (Ej. "Si no me dejas manejar el carro, te pegaré" o "Eres un cabeza hueca").
- Usar la fuerza física (Ej. Arrebatarse el carro o tumbar al otro niño del carro).

Las opciones de respuesta de los niños pueden afectar tanto la manera en que se resuelve el problema, como la manera en que los niños se tratan después. Las estrategias en las que ningún niño tiene que someterse completamente al otro, generalmente tienen resultados más positivos (Por ejemplo, los niños continúan jugando juntos después del conflicto) (Garvey 1984).

Las primeras cuatro respuestas de la lista (es decir, establecer un compromiso, llegar a un acuerdo bajo una condición particular, hacer una contrapropuesta o brindar una explicación) involucran el uso de **gestos conciliatorios**, los cuales permiten que ninguno de los niños tenga que someterse completamente al otro. Estas respuestas a menudo llevan a resultados positivos, debido a que le posibilitan al niño que está tratando de conseguir un juguete o de lograr alguna meta diferente superar la oposición inicial y empezar a negociar.

Con gran ventaja sobre las otras, la estrategia más exitosa es establecer un compromiso, quizás porque le permite al niño que hace la demanda obtener una concesión, al tiempo que no le exige al otro niño someterse a él.

Los niños pequeños generalmente usan más a menudo la conducta insistente que la conducta conciliatoria, aunque los gestos conciliatorios probablemente son más usados entre los amigos (Laursen & Hartup 1989). Las respuestas insistentes (Ej. usar amenazas y fuerza física) casi nunca llevan a un resultado positivo para ninguno de los niños. De hecho, el uso de la fuerza física a menudo se convierte en pelea.

Incluso los niños muy pequeños entienden el concepto del derecho a la posesión previa. Por consiguiente, el intento de quitarle un objeto a un niño que ya lo posee tiene una alta probabilidad de resistencia que puede generar una escalada hacia la agresión.

En centros educativos para niños, estos tipos de forcejeos agresivos normalmente son breves y a menudo tienen una escalada rápida hacia protestas, gritos, o lloriqueos. Estos encuentros agresivos normalmente se resuelven a través de la intervención de un adulto. Sin embargo, los maestros pueden enseñar a los niños a resolver sus propios conflictos eficazmente y de manera no violenta haciendo que aprendan, practiquen y usen habilidades sociales para la resolución de conflictos con sus pares.

Habilidades Sociales Claves para la Resolución de Conflictos.

Cuando los niños pierden el control y se desata un conflicto, a menudo se comportan impulsivamente por una variedad de razones:

1. No entienden o no saben cómo regular sus propias reacciones emocionales.
2. No escuchan cuidadosamente a los otros.

3. No usan sus propias habilidades verbales para ayudarse a detenerse y analizar la situación.
4. No piensan en soluciones alternativas ni se anticipan a las consecuencias.
5. No evalúan las soluciones agresivas como dañinas e inadecuadas.

Los niños recurren a cualquier respuesta automática y estereotipada que hayan aprendido, en lugar de escoger cuidadosamente una respuesta efectiva que sea apropiada para la situación. Para muchos niños, gritar y pegar son su respuesta típica y predeterminada. Para otros niños la opción es llorar y someterse. Aprender a solucionar los problemas sociales eficazmente implica una variedad de habilidades que los niños pueden empezar a construir en la primera infancia.

Los programas diseñados para enseñar las habilidades sociales para la resolución de conflictos normalmente contienen variaciones del siguiente grupo de habilidades y, generalmente, representan pasos secuenciales en un proceso para resolver los problemas sociales:

- Mantenerse calmados (mantener el autocontrol, permanecer con "cabeza fría", ser reflexivos).
- Escuchar cuidadosamente (para entender lo que la otra persona quiere).
- Recoger información (sobre los hechos claves, las circunstancias, las motivaciones, las intenciones).
- Definir el problema (con objetividad, en lugar de hacerlo con base en prejuicios hostiles).
- Fijar metas (para uno mismo, para los otros, para el beneficio mutuo).
- Generar soluciones alternativas (¿Qué otras acciones pueden realizarse?).
- Prever o anticipar las consecuencias (¿Qué podría pasar después?).
- Escoger la "mejor" solución (decidir qué hacer, priorizando las posibles soluciones y sus consecuencias previstas para uno mismo, para los otros, para el beneficio mutuo).

- Llevar a cabo la respuesta escogida (¿Qué necesitas hacer? ¿Cuál es la mejor manera de hacerlo?).
- Evaluar la respuesta (¿Funcionó? ¿Qué podría funcionar mejor la próxima vez?).

Todo este grupo de habilidades es demasiado complejo para que los niños pequeños lo aprendan completamente. Sin embargo, pueden empezar a aprender y aplicar cada una de estas destrezas fundamentales una a la vez y, luego, pueden empezar a hacer conexiones entre ellas. Por ejemplo, varios programas empiezan concentrándose en generar soluciones, prever las consecuencias y conectar las soluciones con las consecuencias.

Cada una de las habilidades fundamentales para la resolución de conflictos puede enseñarse en el contexto de las actividades cotidianas o a través de actividades especialmente diseñadas, como demostraciones (dramatizaciones), juegos de roles y la narración de cuentos.

Pautas de Enseñanza.

Los niños a veces recurren a las acciones agresivas porque les faltan las habilidades para la resolución de conflictos esenciales para conseguir lo que quieren de manera más aceptable. Entre los muchos beneficios del desarrollo de las habilidades sociales de los niños está, entonces, el reducir la agresión. Las múltiples ganancias implicadas le proporcionan al maestro de niños pequeños una fuerte motivación para conocer estrategias más efectivas, con el fin de ayudarle a los niños a desarrollar sus habilidades sociales para la resolución de conflictos.

Enseñe Habilidades Apropriadas para el Nivel de Desarrollo.

Con actividades de grupo adecuadas al nivel de desarrollo de los niños, durante todo el día los maestros pueden ayudar a los pequeños a empezar a aprender y aplicar las habilidades básicas o fundamentales para la resolución de conflictos de manera que se reduzca la agresión y tengan bases para prevenir la violencia en el futuro.

Aunque los niños pequeños a menudo tienen dificultades con el uso de construcciones abstractas y con el manejo de varios factores al mismo tiempo, pueden aprender estas habilidades si se les presentan de manera más concreta e individualmente.

Los maestros pueden exponer los conceptos de las habilidades de manera concreta y comprensible por medio de actividades que empleen dibujos, historias, muñecos, títeres, materiales de apoyo, videos, dramatizaciones y juegos de roles. Por ejemplo, en uno de los primeros estudios mencionados, los niños de preescolar observaban a un adulto que representaba soluciones alternativas a los conflictos y usaba varios muñecos y materiales de apoyo (Chittenden 1942). Se representó un incidente típico, en el cual dos niños querían jugar con el mismo carro. Según la resolución agresiva, los dos niños peleaban, el carro se rompía y ambos niños se sentían infelices. La dramatización de la opción alternativa implicaba tomar turnos para jugar con el carro, lo que satisfacía a ambos individuos.

Los niños del preescolar que observaban estas pequeñas dramatizaciones y participaron discutiendo las soluciones alternativas, generalmente se volvieron menos agresivos y más cooperativos en sus juegos.

Los maestros pueden ayudarles a los niños a transferir las habilidades individuales aprendidas, desde las situaciones hipotéticas a las reales. Los problemas descritos en las situaciones hipotéticas pueden tomarse de eventos que hayan ocurrido en el ambiente del programa. Luego, las habilidades aprendidas en las situaciones

hipotéticas pueden aplicarse en actividades diarias del programa. Dentro del contexto de un grupo pequeño, los niños pueden sostener los títeres y representar posibles acciones y consecuencias. Mientras desarrollan los juegos de roles, los niños pueden hablar sobre cómo se sienten cuando resuelven un problema cooperativamente, en contraste con cómo se sienten cuando pelean.

Usar los títeres o los juegos de roles para demostrar soluciones cooperativas sugeridas por los niños o por el maestro, ayuda a los niños a entender y a recordar esas soluciones. Recordarle a los niños las demostraciones de títeres durante el juego espontáneo les ayuda a transferir las habilidades aprendidas a sus actividades cotidianas en el ambiente del programa. De hecho, los maestros que usan regularmente esta técnica (los títeres), dicen que los niños a veces piden que les traigan los muñecos o títeres en una situación de conflicto, para ayudarles a encontrar una solución (Arezzo 1991).

Ayude a los Niños a que Entiendan sus Sentimientos Fuertes.

Durante los sucesos espontáneos del día y también en actividades de grupo especialmente diseñadas, los maestros pueden estimular a los niños para hablar sobre los eventos que les hacen sentir diferentes emociones y sobre las formas en que pueden comunicar sus deseos a otros (Shure 1992). Los niños pueden aprender a identificar sus propios sentimientos fuertes de frustración, enojo, temor, y tristeza y a saber que cuando tienen estos sentimientos, es importante decidir cómo actuar y no sólo reaccionar (Moore & Beland 1991).

Los niños empiezan a aprender que los sentimientos fuertes, incluso el enojo y la frustración, son normales y “están bien” pero que actuar violentamente nunca está bien, no importa cómo se estén sintiendo.

Entender y enfrentar los sentimientos fuertes pueden adoptarse como metas de aprendizaje para toda la clase. Los niños que tienen problemas particulares para

controlar sus sentimientos fuertes y sus arranques emocionales explosivos pueden beneficiarse de la asesoría especializada del maestro y pueden practicar estrategias para calmarse y autocontrolarse. Tales intervenciones tienen más oportunidades de éxito si el niño empieza a practicar situaciones significativas en los juegos de roles, cuando realmente no esté enfadado.

El maestro debe intervenir lo más pronto posible en situaciones reales y emocionalmente cargadas, para brindarle al niño apoyo en la aplicación de las estrategias aprendidas. En casos de conductas extremas, el maestro debe pedir la ayuda de otro miembro del personal o de un especialista, o considerar remitir el niño a asesoría psicológica.

Estimule las Habilidades de Escucha y Comunicación.

Los niños que logran resolver sus conflictos de maneras mutuamente satisfactorias, generalmente son claros y asertivos al comunicar sus deseos, a la vez que están atentos a los deseos de la otra persona. Incluso entre los adultos, en una situación de conflicto cada persona puede estar tan centrada en defender sus argumentos que nunca oye realmente los puntos que la otra persona está exponiendo.

Más que identificar los sentimientos de la otra persona (Ej. si está enfadado o triste), el escuchar de manera eficaz requiere poner atención al significado de las palabras de la otra persona. Algunos currículos proporcionan ejercicios orientados al desarrollo de las habilidades de los niños para escuchar atentamente y aclarar su percepción de lo que la otra persona expresa y de lo que quiere decir (Ej. Kreidler 1984; Shure 1992).

Los maestros también pueden ayudar a los niños a practicar sus habilidades de escucha cuando estén involucrados en conflictos. Por ejemplo, cuando Miguel y Natalia están gritándose, el maestro puede separarlos y preguntarle a cada uno qué es lo que quiere. Miguel dice, "yo quería construir una torre solo y ella la derribó".

Natalia dice, "Él estaba cogiendo todos los bloques y yo quería algunos". El maestro le pide a cada niño que repita lo que el otro dijo que quería y, luego, verifica si cada uno está de acuerdo con esa percepción o quiere aclarar algo. ("Miguel ¿qué dice Natalia?" y "Natalia, ¿por qué se molestó Miguel"?). Este procedimiento puede ayudar a que cada niño entienda lo que el otro niño dijo y lo que realmente quería, como un primer paso hacia considerar el punto de vista del otro y encontrar una solución pacífica al problema.

Ayude a los Niños a Lograr Autocontrol.

Los niños que se comportan agresivamente, a menudo tienen un estilo de respuestas rápidas y no usan las habilidades verbales para hablar consigo mismos y con los demás sobre lo que quieren y lo que pueden hacer (Camp 1977). Muchos currículos de resolución de conflictos para niños mayores empiezan haciéndolos practicar estrategias para "pensar primero"; "parar y pensar" ("detenerse y pensar") o "pensar en voz alta" cuando se enfrenten con conflictos sociales y emociones fuertes (Camp 1977; Crary 1979; Slaby, Wilson-Brewer, & Dash 1994).

Incluso los niños pequeños son capaces de aprender a decirse a sí mismos, "¡para!" cuando se sienten enfadados o disgustados y usar estrategias para calmarse, como tomar una o dos respiraciones profundas o contar despacio hasta 10 con los dedos (Moore & Beland 1991).

Diversos procedimientos de relajación han sido adaptados y usados exitosamente con los niños (Cautela & Groden 1978). Los pequeños inicialmente necesitan sugerencias y guía considerables para seguir estos procedimientos y, factiblemente necesitan el apoyo de los adultos en forma periódica. Las habilidades que practican, incluso con la ayuda de los adultos, proveen una base para habilidades de autocontrol más independientes en la niñez posterior y en la adultez.

Los procedimientos para calmarse, autocontrolarse y relajarse se orientan a reducir las reacciones impulsivas que llevan a los niños a provocar (incitar), atacar, retaliar, o someterse a los otros automáticamente. El siguiente paso para los niños es aprender cuáles acciones no violentas específicas pueden realizar cuando tengan sentimientos fuertes o se enfrenten a los conflictos (Ej. serenarse, hablar con un amigo o con un adulto, escuchar cuidadosamente a la otra persona, expresar las necesidades propias, intentar resolver el problema, negociar un acuerdo, recibir ayuda de los demás).

Al usar diversas estrategias, como algunas de las descritas en este libro y en otra variedad de materiales educativos, los maestros pueden ayudar a los niños a aprender respuestas no violentas ante las emociones fuertes y apoyar a los niños para usar éstas respuestas en momentos críticos.

Realice Prácticas para Generar y Conectar Soluciones y sus Consecuencias.

Los niños pequeños pueden aprender a generar sus propias soluciones ante un problema (Ej. "¿Qué más podemos hacer?"), a pensar en las consecuencias de diversas conductas (Ej. "¿Qué puede pasar después?") y a conectar parejas de soluciones y consecuencias (Ej. "¿Qué podría pasar si hago esto?") (Shure 1992).

En un programa de 10 semanas que usaba historias y títeres para estimular a los niños pequeños a pensar en sus propias soluciones alternativas y las consecuencias de éstas, las habilidades de los niños mejoraron, al igual que la adaptación de sus conductas al entorno, según la evaluación de los maestros (Spivack & Shure 1974). Mientras más participaban los niños en el programa, menos soluciones agresivas presentaban.

Algunos de los primeros currículos en esta área fueron diseñados para estimular a los niños para generar tantas soluciones alternativas y consecuencias como les fuera posible, sin hacer "juicios evaluativos" de dichas soluciones (Ej. Spivack & Shure

1974). Pero simplemente generar una gran cantidad de soluciones, puede no ser suficiente para reducir la agresión. Aunque los niños que se comportan de manera muy agresiva pueden beneficiarse de aprender a generar más soluciones a los problemas sociales, a menudo también proponen más opciones que son agresivas (Sharp 1981).

Los niños menos competentes socialmente pueden evidenciar en sus conductas tantos tipos diferentes de estrategias para la resolución de conflictos como sus pares más competentes, pero un número mayor de sus estrategias incluyen actos agresivos (Ej. empujar, amenazar, y arrebatarse sin permiso) (Sharp 1983). Por consiguiente, los niños necesitan aprender a evaluar críticamente las maneras en que la violencia es dañina y evitable, así como a generar una variedad de soluciones y consecuencias.

Los currículos más recientes se orientan hacia estimular a los niños a evaluar sus respuestas de manera crítica. Por ejemplo, la versión más reciente del currículo “Yo Puedo Resolver los Problemas” (Shure 1992) motiva a los niños a que piensen en las razones por las que ciertas actividades no son una buena idea. Este proceso puede aplicarse para evaluar las soluciones que se relacionan con la agresión (Ej. “Dinos por qué ésta no es una buena idea.”).

Enseñe a los Niños a Evaluar de Manera Crítica las Consecuencias Violentas y las No Violentas.

Aunque la investigación sobre las creencias de los niños pequeños sobre la agresión son limitadas, se ha encontrado que la violencia entre los niños mayores está relacionada con algunas de sus creencias que sustentan el uso de la violencia (Perry, Perry, & Rasmussen 1986; Slaby & Guerra 1988; Guerra & Slaby 1989).

La conducta agresiva de los niños puede reducirse cambiando aquellas creencias que le dan soporte a la violencia (Ej. La agresión es legítima, aumenta la autoestima,

se necesita para evitar una imagen negativa) en combinación con el desarrollo de sus habilidades para la resolución de conflictos (Guerra & Slaby 1990; Slaby, Wilson- Brewer, & DeVos 1994).

Los niños en nuestra sociedad a menudo adquieren creencias poco realistas y superficiales sobre la violencia, que no son cuestionadas a menos que los adultos les enseñen a evaluar de manera crítica estas creencias. Por ejemplo, la televisión norteamericana a menudo presenta la violencia como prevaleciente, legítima, justificada, socialmente aceptada, premiada, eficaz, limpia, heroica, varonil, cómica, e incluso agradable (Slaby 1994).

Los niños pequeños son particularmente susceptibles de adoptar estas lecciones de violencia sin crítica alguna (Donnerstein, Slaby, & Eron 1994) y a llevarlas a cabo en sus conductas en el ámbito escolar (Carlsson-Paige & Levin 1987; Singer & Singer 1981).

Los maestros pueden ayudar a los niños pequeños a construir habilidades para la evaluación crítica de las formas en que la violencia es presentada en la televisión, mostrando como tal perspectiva es poco realista, mientras en la vida real es dañina, destructiva e inaceptable. Pueden ayudarles a entender también las maneras en que las soluciones alternativas no violentas pueden ser más útiles y eficaces.

Use los Recursos Disponibles.

Varios currículos y otros materiales pueden ser útiles para fomentar las habilidades sociales para la resolución de conflictos en los niños. Las escuelas o guarderías pueden desarrollar un procedimiento para revisar los recursos disponibles sistemáticamente y seleccionar aquellos que mejor satisfacen las necesidades de los niños.

La resolución eficaz de los problemas sociales consta de una gama de habilidades que los niños deben aprender y practicar. A través de una combinación de actividades curriculares programadas con las intervenciones espontáneas en las actividades diarias de los niños, los maestros pueden ayudarles para que desarrollen cada una de estas habilidades fundamentales, combinen sus habilidades y las apliquen de forma flexible y apropiada en situaciones de conflicto (Ej. Yarrow, Scott, & Waxler 1973).

Puntos para Recordar

- **Prepárese, aprovechando los recursos disponibles más convenientes.** Revise, discuta, seleccione y adapte los materiales curriculares según el nivel de desarrollo de los niños, para promover las habilidades de resolución de conflictos.
- **Encuentre maneras concretas de enseñarle a los niños las habilidades que necesitan para resolver los problemas que enfrentan.** Aunque los niños de preescolar a menudo tienen dificultades para comprender las presentaciones abstractas, entienden rápidamente las presentaciones concretas de problemas que les son familiares. Las demostraciones, las dramatizaciones, los juegos de roles con títeres y las historias ilustradas pueden ayudar a hacer la presentación más comprensible.
- **Separe las múltiples habilidades que conforman la resolución de problemas sociales y céntrese en desarrollar una sola habilidad a la vez.** Los niños de preescolar que podrían de otra forma confundirse debido la complejidad del proceso de la resolución de conflictos, pueden así aprender una habilidad al tiempo.

- **Ayude a los niños a transferir las habilidades que han aprendido desde las situaciones hipotéticas a las situaciones reales.** Identifique situaciones de la vida real que ofrecen a los niños oportunidades para aplicar las habilidades que han desarrollado en situaciones hipotéticas y apóyelos para aplicar sus destrezas.
- **Enseñe habilidades para la resolución de conflictos que se relacionen directamente con reducir la violencia.** Al resolver un problema, seleccione situaciones realistas para la discusión y la práctica.
- **Ayude a los niños a entender y enfrentar sus sentimientos fuertes. Muéstreles que tener sentimientos fuertes “está bien”, pero la violencia “nunca está bien”.** Ayúdeles a aprender maneras no violentas de expresar sus sentimientos.
- **Proporcione a los niños práctica en el uso de sus habilidades de escucha.** Para entender lo que el otro niño quiere y por qué lo quiere, se debe escuchar atentamente.
- **Estimule las habilidades de serenarse y el controlar los propios impulsos.** Los niños pueden aprender técnicas para serenarse, relajarse y autocontrolarse, para así enfrentar sus sentimientos fuertes como el enojo y la frustración.
- **Practique con los niños el pensar en soluciones, anticiparse a las consecuencias y evaluar los efectos dañinos de las soluciones agresivas.** La combinación de pensar en soluciones alternativas y sus consecuencias junto con aprender que la violencia es dañina, puede ayudar a los niños a evitar la agresión.

III - ESTIMULANDO EL COMPARTIR VOLUNTARIAMENTE

Un grupo de preescolar está en una visita al museo de los niños. En una sala llena de actividad y emoción, los pequeños luchan por usar el equipo limitado. En corto tiempo, pueden oírse al maestro y a otros adultos regañando repetidamente a los niños: "deben compartir", "compartir es bueno", "¿por qué no comparten?" "Compartamos, ¿sí?!"... ¿Qué les enseñan específicamente estas frases a los niños sobre compartir? ¿Qué puede hacer el maestro para ayudar en esta situación?

La mayoría de los conflictos en el ámbito escolar involucran a niños que luchan por la posesión de un objeto o juguete. Conflictos así, pueden llegar fácilmente hasta la pelea. Ayudar a los niños a aprender el valor del compartir y las habilidades relacionadas con éste, tiene como efecto disminuir la conducta agresiva en el aula y estimular a los niños para que usen soluciones no violentas a los problemas.

Compartir tiene dos significados básicos. Uno es "dividir y distribuir" y el otro es "usufructuar, usar, experimentar, ocupar y disfrutar con otros" o "realizar en común con". Además, "compartir implica que alguien quien es el poseedor original, le permita a otro el uso, el disfrute o posesión parcial de una cosa, aunque puede implicar meramente el uso o posesión mutua" (Diccionario Colegiado de Merriam Webster 1993, 1077).

Este capítulo se centra en la naturaleza voluntaria del compartir - la disposición del "poseedor original" para compartir sus posesiones y recursos disponibles con otros, en lugar de abordar solamente en el uso o la posesión mutua de recursos de parte de los niños. En otras palabras, el objetivo es el desarrollo de la disposición de los niños para independientemente aceptar y comenzar a compartir.

De acuerdo con esto, la primera meta del maestro al fomentar el compartir sería que los niños decidieran distribuir o usar recursos conjuntamente con amabilidad, generosidad y de manera voluntaria, en lugar de someterse o dividir los recursos bajo su dirección. Los aspectos del compartir que implican participar conjuntamente en actividades o sentimientos no se tratarán aquí.

Lo que la Investigación nos dice.

A medida que los niños se comprometen a compartir recursos de manera voluntaria e independiente, se elimina una de las fuentes principales de los conflictos en la niñez. Si los valores y las conductas del compartir son aprendidos tempranamente y de manera adecuada, también se pueden reducir mayores conflictos violentos posteriores relacionados con la posesión y los recursos.

Además de que compartir es una alternativa deseable, en lugar de la lucha por los recursos, los estudios sobre "reciprocidad social" entre los niños pequeños indican que ésta es una manera de que los niños aumenten su nivel de aceptación social entre sus pares (Hartup, Glazer, & Charlesworth 1967) y el nivel de "refuerzo social" que reciben de ellos (Charlesworth & Hartup 1967; Gottman, Gonso, & Rasmussen 1975).

Compartir es una palabra y una advertencia que los niños pequeños conocen bien. Pero los niños reciben mensajes ambiguos sobre el asunto, sobre todo en una sociedad que da énfasis a los derechos individuales sobre el bien común y brinda estatus a la adquisición de posesiones.

Los niños usualmente aprenden que la mayoría de las cosas le pertenecen a alguien, que la adquisición material es muy deseable y que deben proteger sus posesiones y territorios. La programación de la televisión comercial y los anuncios publicitarios a menudo enfatizan los beneficios de la propiedad individual; relacionan la posesión

de juguetes con el tener amigos, el placer, y la autoestima e incluso justifican la retaliación agresiva ante las violaciones de los derechos de propiedad individual.

La necesidad de los niños de aprender a compartir y a trabajar cooperativamente puede ser crítica en definitiva para la supervivencia humana en un mundo con recursos limitados y en disminución. Es más, el compartir puede volvernos más humanos haciendo que un juego o un trabajo sea una experiencia más completa y gratificante.

Las dificultades de los niños pequeños para compartir y sus frecuentes intentos de controlar los recursos de manera forzosa, no reflejan sólo su inmadurez social sino también la influencia de vivir en una sociedad muy individualista y orientada hacia la posesión. Las dificultades de los niños para compartir también pueden estar relacionadas con un sentido reducido del "espíritu comunitario" y con la disminución de recursos que muchas familias enfrentan.

El desafío resultante que los maestros de la infancia temprana enfrentan es, ¿cómo enseñar a los niños a compartir y a administrar cooperativamente los recursos de manera que puedan aplicar estos valores y habilidades en sus vidas, en el mundo externo al aula de clase y en los años futuros?

La Doble Moral para Compartir.

Los adultos tienden a aplicar un estándar completamente diferente sobre el compartir con los niños pequeños del que usan para ellos mismos. La norma de compartir las posesiones propias generalmente se promueve como un bien universal para los niños, sin embargo no es así en el caso de los adultos. Ellos toman sus derechos de propiedad muy en serio y se limitan a compartir según ciertas circunstancias particulares (Furby 1978).

En contraste, los adultos a menudo minimizan los derechos de propiedad de los niños y frecuentemente les recuerdan la necesidad de compartir (Ross y otros. 1990). En el evento improbable de que un adulto empujara enérgicamente a un compañero de trabajo y usara el computador de su oficina sin preguntar, nadie le sugeriría al compañero que renunciara a usar su computador porque "es bueno compartir" o "porque todavía no es su turno ", ni le diría "tienes otro en tu casa".

Sin embargo, algunos padres y maestros hacen tales sugerencias a los niños y desatienden sus derechos de posesión y pertenencia a título de mantener la paz o promover el "compartir". En un estudio realizado, cuando las madres intervenían en un conflicto entre dos niños pequeños, el 90% del tiempo era para decirle a su propio niño que le permitiera al otro tener el juguete, independientemente de la propiedad, la posesión, o de la manera en que el niño había intentado conseguir el juguete del otro. Ceder un juguete se describió típicamente como "compartir", aún si se hacía bajo coacción (Ross y otros. 1990).

Sin embargo, lo que nos interesa estimular son los aspectos voluntarios y cooperativos del compartir. Cuando utilizamos este concepto para justificar ceder ante un agresor, lo estamos degradando. No se logran avances respecto a la meta deseable de estimular a los niños a compartir voluntariamente cuando se niegan los derechos básicos de los niños a ser tratados de manera justa, a elegir y a responder asertivamente cuando sea necesario.

Enseñar a los niños a respetar la propiedad razonable y los derechos de posesión de ellos mismos y de otros es una cuestión de justicia y puede servir como base para el desarrollo de comportamientos prosociales maduros. El enfoque presentado aquí incluye disminuir el énfasis en la posesividad y el materialismo, al tiempo que se promueve en el mundo de los niños la afirmación de nuestra sociedad de los derechos legítimos de propiedad o posesión.

Aunque la mayoría de los materiales del aula no son posesión de ninguno de los niños, los derechos de posesión razonable exigen que un niño que quiere algo que está siendo usado por otro, se lo pida ese niño, en lugar de meramente arrebatárselo.

El uso de la agresión verbal o física por un compañero que intenta arrebatarse algo, como ocurre a menudo, es una violación aún mayor de los derechos del niño. El niño que se enfrenta con un par que trata de quitarle algo de manera forzosa, indudablemente tiene derecho a defenderse contra esa agresión y a negarse a someterse.

Permitir o estimular que los niños se sometan a demandas irracionales de otros puede promover la formación de relaciones del tipo abusador-víctima (Olweus 1993 a). En cambio, incluso cuando no aparece una fuerza manifiesta, se puede estimular a los niños a defender de manera educada su derecho a que no se les arrebatase algo que tienen.

Facilitar el compartir voluntariamente en el aula de clase involucra enseñar a los niños a respetar los derechos de posesión de otros y defender sus propios derechos cuando sea necesario, de manera asertiva y no agresiva.

Factores Culturales y Socio-Económicos.

El reto de estimular a los niños a que compartan se hace mayor en los Estados Unidos debido a que tradicionalmente en este país los bebés y los niños pequeños han sido aislados de sus pares en una magnitud mayor de lo que se hace en otras culturas (LeVine 1991).

La tendencia hacia la reducción del tamaño de las familias también implica que los niños tienen poca o ninguna experiencia con hermanos. Aunque un número creciente niños y familias pertenecientes a grupos de trabajadores asisten a la

guardería antes de los 2 años y muchos viven en grupos grandes de “familia extensa”, la mayoría de los niños pequeños reciben mucha atención personalizada de una fuente de afecto primaria, están rodeados por juguetes que son sólo para ellos y adquieren poca o ninguna experiencia social con un grupo conformado por niños de la misma edad (Willer y otros, 1991). Por consiguiente, empiezan el preescolar habiendo tenido muy pocas experiencias de compartir objetos materiales o la atención de los adultos.

En el ámbito escolar de la primera infancia, se dice a los niños que los materiales pertenecen a todos y deben compartirse. Esto puede generar nuevos problemas para los niños pequeños que han jugado antes principalmente en su casa y con sus propios juguetes.

Los conflictos agresivos son especialmente comunes en los niños a los que les han faltado experiencias de guardería previas al preescolar, cuando intentan someterse a las reglas del compartir. Algunos niños pueden exigir la propiedad de ciertos juguetes y pueden defenderse de su uso por parte de otros. Otros pequeños pueden sentirse inseguros sobre qué objetos les es permitido usar. Los niños pueden sentirse molestos cuando no les se les permite llevarse para la casa juguetes de la escuela o de la guardería.

La confusión del niño se agranda si los padres los envían a clase con juguetes y les advierten no perderlos o romperlos, mientras los maestros les dicen que deben compartir los juguetes. Los niños a veces usan un juguete propio para ganar poder social controlando “quién” juega con él y negociando su uso a cambio de promesas de amistad y atención.

Al tratar con problemas relacionados con el compartir y la posesividad, los maestros deben ser sensibles respecto a las diferencias socioeconómicas entre los niños y, a veces, las inmensas diferencias en su posibilidad de acceso a los artículos y privilegios materiales en su casa y en sus comunidades.

Cuando un niño tiene problemas para compartir en la escuela, un factor que puede estar contribuyendo al conflicto es que él tenga un acceso muy limitado a juguetes, libros o actividades constructivas fuera de las instalaciones escolares. Si éste es el caso, puede ser útil ayudar a la familia a tener acceso a los recursos de la comunidad. Por ejemplo, las actividades y los materiales para los niños pueden estar disponibles, a un pequeño o ningún costo, a través de las bibliotecas, los museos, las iglesias, los centros recreativos, las agencias de servicios u otras organizaciones de la comunidad.

En el extremo opuesto, puede requerirse asesoría de otra naturaleza para la familia de un niño que tiene problemas para compartir porque sus padres le compran o le dan casi todo lo que exige. Entender la familia del niño y las circunstancias de su comunidad le permiten al maestro responder con mayor sensibilidad y efectividad a las necesidades particulares del niño.

Niveles de Desarrollo del Compartir.

Algunos maestros intentan enseñar el compartir y la cooperación repitiendo variaciones del principio de que compartir es "bueno" y que el egoísmo y las conductas no cooperativas "no son buenas". Sin embargo, las habilidades involucradas en el compartir y los requisitos circunstanciales específicos son más complejos de que lo que expresa esta dicotomía.

Los niños reciben mensajes contradictorios y a veces incoherentes sobre compartir de los adultos. Cuando se les dice que "compartan", se ha observado que los niños de preescolar muestran interpretaciones muy diferentes del significado de compartir y de las condiciones bajo las que ellos se adaptarían ante una solicitud para hacerlo (Hoffman & Wundram 1984).

Los tipos de conductas para compartir que los niños despliegan y su comprensión del concepto de compartir varían a través de sus niveles de desarrollo sucesivos. La capacidad de los niños para compartir generalmente aumenta con la edad, especialmente debido a que los niños pequeños pueden tener una capacidad limitada para percibir con precisión y reaccionar ante las necesidades de los otros.

Aunque la edad en la que los niños alcanzan cualquier nivel de desarrollo dado varía considerablemente, generalmente el desenvolvimiento de las habilidades de compartir ocurre de acuerdo a los siguientes pasos para la mayoría de los niños (Krogh & Lamme 1983):

- *Egocentrismo (3 a 4 años de edad)*. En este nivel es difícil para la mayoría de los niños distinguir entre su propio punto de vista y el de los otros. Los niños tienden a compartir según sus propios gustos y deseos. Por ejemplo, un niño al que se le dan varios dulces puede darle uno a otro niño para ganar la aprobación del maestro. Los niños pueden comprometerse en el uso cooperativo de materiales de arte por la misma razón. La meta de los niños en este nivel se centra en sus propios sentimientos, en lugar de los sentimientos de la otra persona y su deseo de obtener la atención y aprobación del adulto es más fuerte que su deseo de agradar a un par.
- *Egocentrismo externo (4 a 5 años de edad)*. La perspectiva de los niños a este nivel normalmente continúa estando centrada en sí mismos, pero el compartir y la cooperación pueden basarse ahora también en las características externas observables de los otros. Por ejemplo, un niño puede pedirle a otro nuevo en el grupo que juegue porque el niño parece triste y solo. Por otro lado, los niños pueden involucrarse en algo parecido al compartir, “porque el otro niño es más grande y por consiguiente puede obtener sus deseos por medio de la agresión física”. En tales casos la motivación para la conducta

proviene todavía de las necesidades propias del niño, en este caso la de autoprotección.

- *Igualdad rígida (5 a 6 años de edad)*. A medida que los niños empiezan a obtener habilidades en la toma de perspectiva y en la comprensión de los sentimientos de las otras personas, el compartir comienza a basarse en el concepto de igualdad estricta y rígida. Por ejemplo, los niños en una fiesta de cumpleaños pueden decir que no es justa, a menos que todos tengan un pedazo de pastel exactamente del mismo tamaño. Los niños involucrados en un juego cooperativo para construir un castillo de cartón pueden exigir que si un niño usa un objeto especial, todos los demás deben tener la oportunidad para usarlo también.
- *Percepción de méritos (6 a 7 años de edad)*. A medida que los niños continúan desarrollando la habilidad de entender que otros tienen sus propias perspectivas, también desarrollan la comprensión de que las personas pueden merecer recompensas o atención en mayor o menor medida, dependiendo de sus acciones. Por ejemplo, ahora apoyarían la idea de que un niño que trabajó durante más tiempo en un proyecto escolar puede tener una porción más grande del premio o un papel más importante en la presentación del proyecto.
- *Relatividad moral (7 a 8 años de edad)*. Los niños empiezan a ver que todos tenemos un punto de vista diferente porque todos tenemos nuestra propia gama individual de valores. Empiezan a desarrollarse habilidades más avanzadas de compromiso y negociación. Por ejemplo, si un niño olvidó traer su “media-mañana”, a los otros niños les puede parecer que merece tener una porción de todas sus golosinas porque no tiene nada que comer. A un niño que es nuevo en un juego de grupo puede permitírsele un segundo turno porque no está familiarizado con las reglas.

Pautas de Enseñanza

Basándose en las investigaciones, los maestros encontrarán varias pautas útiles para fomentar el desarrollo del compartir voluntario en los niños:

- Reduzca la Importancia de las Posesiones y del control de cada uno sobre los Objetos.

Es menos factible que el compartir se presente cuando se hace un fuerte énfasis en la propiedad individual y en el valor de las posesiones materiales. Los maestros pueden reducir la importancia de las posesiones materiales y centrarse, en cambio, en las experiencias, las relaciones, las soluciones creativas a las necesidades materiales y los aspectos del mundo natural.

Los maestros a veces solucionan los conflictos de los niños sobre las cosas proporcionándole un objeto similar a cada niño y diciéndoles, "ahora los dos tienen uno, así que no necesitan pelear". Esta estrategia, aunque conveniente y apropiada para niños menores de 3 años, puede tener el efecto de desmotivar el compartir. No sólo les quita a los niños la necesidad de encontrar maneras cooperativas de usar recursos limitados, sino que también les da el mensaje de que el control individual de los objetos es importante. Además, en situaciones del mundo real, difícilmente habrá siempre un benefactor dispuesto a proporcionar materiales extras.

De manera similar, cuando los maestros asignan turnos rutinariamente, con las mejores intenciones pueden estar motivando a los niños para que se centren en ganar la exclusividad (aunque sólo sea temporal) del uso de un juguete, en lugar de buscar opciones más cooperativas e interactivas. Las soluciones alternativas para asignar los recursos en el aula incluyen el uso de un juguete por más de un niño y el uso complementario de juguetes diferentes en ambientes de juegos imaginarios.

- Fije Pautas Sobre Traer Juguetes de la Casa.

A menudo los juguetes traídos de la casa estimulan los conflictos y refuerzan la relación entre las posesiones y el poder. Es difícil para los niños pequeños cumplir las diferentes reglas para los juguetes que son posesión de otro niño y aquellos que son posesión de la escuela. Un niño que trae un juguete de su casa puede determinar la opción de permitirle a otros que jueguen con él en el aula de clase o dejarlo en su pupitre. Los maestros pueden hablar con los padres para fijar límites o reglas sobre traer juguetes de la casa. También pueden estar alerta a los niños que intentan usar las posesiones para la "compra" de la aceptación social.

Sin embargo, ciertos artículos traídos de la casa se pueden destinar particularmente a actividades compartidas y los maestros pueden recibir bien estos artículos, específicamente para ese propósito. Tales artículos incluyen el libro favorito de un niño para que el maestro le lea a la clase entera, un cassette que todos pueden escuchar o bailar o un juego de grupo para que varios niños participen juntos.

Para respetar los derechos de propiedad de cada niño, puede serle útil a los maestros etiquetar estos artículos con el nombre del niño, mantenerlos en un lugar especial y devolverlos a la casa después de un período limitado. Al mismo tiempo, los maestros pueden estimular a los pares de clase para que expresen su agradecimiento directamente al niño por compartir con ellos una posesión y una actividad valiosas.

- Ayude a los Niños a Negociar el Uso Compartido de los Recursos.

Para los niños pequeños, el primer paso para aprender a negociar el uso compartido de materiales está en practicar cómo administrarlos directamente entre ellos, en lugar de pedir la ayuda del maestro. Hacer que los niños logren esto de forma consistente (continuada) requiere de la persistencia del maestro, porque los niños

pequeños a menudo ya han aprendido a contar con los adultos para resolver sus problemas y satisfacer sus necesidades.

De igual modo, en sus esfuerzos por colaborar los maestros tienden a hablar por los niños, a expresar sus presuntos sentimientos y hacer las demandas de otros niños para ellos. Por ejemplo, un maestro puede inclinarse para decir, "Ana, por favor dale un poco de tu pintura azul a Héctor, porque a él ya casi se le acaba ". El maestro puede tomar un poco de la pintura de Ana e, incluso, dársela a Héctor explicando que los niños deben compartir.

En lugar de esto, el maestro podría hablar con Héctor y decirle, "si necesitas más pintura azul, puedes pedirle un poco a Ana". Si Héctor apenas está aprendiendo a hacer peticiones a sus pares, el maestro puede sugerirle incluso las frases para usar, diciendo, "puedes decir, "Ana, ¿me puedes dar un poco de pintura azul, por favor?". Ana podría darle la pintura cuando oye el comentario del maestro, pero él puede también solicitarle que espere y decir, "gracias, pero primero démosle una oportunidad a Héctor de practicar el pedir cuando quiere algo".

Héctor estaría aprendiendo a hablar por sí mismo (en lugar de confiar para ello en la ayuda de los adultos) y Ana estaría respondiendo a una petición de su compañero (en lugar de la dirección de un adulto). En vez de centrarse en una división equitativa de la pintura, el objetivo de este procedimiento es darles una oportunidad a los niños para solicitar y responder a otros sobre el uso compartido de materiales.

-Enseñe a los Niños que la Decisión de Compartir es una Opción Real.

Los niños necesitan guía para aprender a pedir cosas, esperar una respuesta y respetar esa respuesta (ya sea "sí" o "no"). Para que el compartir sea significativo, los niños deben tener la libertad de escoger si no desean compartir, así como la oportunidad de jugar solos en algunos momentos. Entregar cosas bajo la presión de las demandas agresivas de los pares o las expectativas irracionales de los adultos (el

“famoso sermón” sobre el compartir) es contraproducente para el desarrollo de las conductas prosociales.

Si un niño sabe que está bien decir "no" ante la petición de ceder un juguete, incluso cuando sus pares le preguntan de buena manera, es más probable que desarrolle una buena disposición para compartir porque la opción está bajo su propio control (Arezzo 1993). El derecho del niño de decir "no" ante la solicitud de entregar inmediatamente un juguete merece ser respetado. Es conveniente enseñarle al niño que hace la petición a aceptar el "no", respondiendo que "está bien".

Sin embargo, no sería razonable permitirle a un niño monopolizar indefinidamente un objeto que es restringido y apreciado por toda la clase. Por consiguiente, en tales casos el maestro puede decir al niño que hace la solicitud, "Gabriel, no está listo para entregártelo ya mismo. Pero, ya que se lo pediste tan amablemente, puedes tener un turno en cinco minutos".

Cuando este método se usa de forma continuada, el niño que posee el juguete, a menudo lo ofrecerá antes de que pase el tiempo estipulado, para dárselo al que lo pidió. Quizás al aprender que el juguete debe cederse en poco tiempo, el niño prefiere tomar el control del tiempo y entregarlo voluntariamente (Stocking, Arezzo, & Leavitt 1979). Cuando los niños hagan esto, el maestro puede brindar reconocimiento a dicha acción como un compartir de manera sincera y estimular al destinatario para mostrar su agradecimiento.

Cuando los niños en el aula se dan cuenta de que tendrán la oportunidad de tener el juguete, aceptan el "no" con buena disposición y esperan de manera más serena. Debido a que este sistema es justo y predecible, incluso los niños con problemas de conducta es factible que sigan las reglas (Arezzo 1991).

Cuando los niños aprenden a confiar en los demás, requieren menos que los maestros les recuerden los límites de tiempo. En programas que sistemáticamente

usan este método, no es raro ver el siguiente diálogo espontáneo entre los niños de 3 a 7 años de edad:

Niño 1: "¿puedo tener eso?" (o "¿quieres cambiarlo?")

Niño 2: "todavía estoy usándolo" (o "puedes tenerlo cuando yo termine".)

Niño 1: "Está bien".

Niño 2: (Varios minutos después) "Ya puedes tenerlo" (entregándoselo al primer niño).

- Agregue incentivos extras para compartir.

Algunos niños dicen de forma consistente (continuada) "no", incluso cuando sus pares les piden de buena manera un objeto o una oportunidad para jugar juntos. El maestro puede considerar proporcionar incentivos especiales a tal niño para compartir, sin obligarle a que lo haga. De esta manera intenta aumentar la motivación para que el niño empiece a compartir. Por ejemplo, a un menor del jardín infantil que juega con un juguete de aeropuerto apreciado por todos, puede decirsele, "María te preguntó si puede jugar contigo. Puedes escoger jugar con el aeropuerto solo durante cinco minutos más, y luego será el turno de María para usarlo; o puedes escoger permitirle que juegue contigo y, entonces, los dos pueden usarlo hasta el descanso".

Es probable que el niño esté de acuerdo en compartir, principalmente para poder usar por más tiempo el juguete. No obstante, puede brindársele reconocimiento por incluir a María. Pero lo más importante es que tendrá una oportunidad de empezar a experimentar las recompensas intrínsecas de compartir y jugar con otros. La meta es que el maestro reduzca o elimine los incentivos en cuanto ya no sean necesarios.

Enséñeles a los niños a intercambiar.

Estar de acuerdo en negociar con un par usualmente es más aceptable para los niños pequeños que ceder un objeto completamente. Negociar es una valiosa estrategia social en sí misma y también puede servir como un primer paso hacia un compartir más interactivo o altruista.

Los maestros pueden diseñar actividades que requieran o estimulen fuertemente la negociación, el intercambio o la rotación de materiales. Por ejemplo, en un proyecto de arte individual, puede dársele a cada niño un marcador de un color diferente o una página de calcomanías o pegatines geométricos que sean todos de un color. Para que cualquier niño haga un proyecto multicolor, necesitaría intercambiar materiales con otros niños. Alternativamente, a cada niño pueden dársele sólo algunos de los materiales necesarios para completar un proyecto. Estas situaciones conducen a compartir, a la vez que cada intercambio de materiales puede ayudar a cada niño a desarrollar un proyecto más variado y completo.

Para el maestro puede ser útil primero decirles a los niños que intercambien o roten el uso de los materiales. Sin embargo, eventualmente sería mejor lograr que los niños mismos reconocieran las oportunidades de negociar entre ellos y de solicitar intercambios o tomar turnos para usar los materiales. Al permitirles tomar opciones reales cuando les responden a los demás y enseñarles a respetar las opciones de los otros, el maestro ayuda a los niños a aprender a tratar directamente con sus pares, en lugar de contar con un adulto para poder compartir.

Trabajando con niños individualmente o en grupos pequeños, los maestros pueden demostrar (modelar) y guiar el aprendizaje de habilidades de intercambio específicas, tales como cómo pedirle a un par que haga trueque con uno, contestar claramente, seguir los deseos del compañero con quien se negocia y responder asertivamente si alguien está rompiendo las reglas del intercambio justo.

Las oportunidades para realizar negociaciones encajan fácilmente en las actividades diarias del aula. Por ejemplo, el maestro puede repartir sombreros de diferentes colores para preparar un juego o una canción y darle a los niños la oportunidad de intercambiar sombreros antes de que el juego empiece. Cuando los niños aprenden las habilidades de negociar en estas actividades estructuradas de grupo, encontrarán luego muchas oportunidades de negociar en su tiempo de juego libre. Entonces, el maestro puede estimular y dirigir los intercambios en este espacio, al tiempo que señala los beneficios mutuos.

Enséñeles a los niños a tomar turnos de manera justa.

Tomar turnos es una manera de compartir materiales. Aunque no debe ser utilizada en exceso como sustituto de formas más interactivas de juego, puede ser a veces necesario, como sucede en muchos juegos estructurados (con reglas) o cuando sólo un niño puede usar una parte del equipo en un momento (Ej. un columpio).

El tomar turnos proporciona las oportunidades para practicar varias habilidades implicadas en el compartir. Por ejemplo, en lugar del maestro asignar turnos de forma repetitiva y continua, puede ayudar a los niños a que aprendan a pedir los turnos entre sí. De esta forma les permite comenzar y participar en el proceso.

Si el maestro observa que un menor termina de jugar con un objeto antes de que su turno termine, puede sugerirle que se lo ofrezca al otro niño que está esperando su turno. En este caso, el niño presentará muy poca resistencia para hacer la oferta y el otro la aceptará gustosamente. Situaciones como ésta proveen la práctica de las habilidades sociales y son una experiencia social positiva para todos los niños. Así, en el contexto de la vida real el maestro ayuda a los niños a aprender a ofrecer cosas a los otros y a mostrar agradecimiento.

Tomar turnos también representa una oportunidad de resolver problemas de manera justa, ya que a menudo involucra reglas estrictas y apunta a proporcionar acceso equitativo a los recursos o las actividades.

Es importante para los niños aprender a ser capaces de darle el turno a un compañero y evitar volverse demasiado posesivos sobre su turno (Por ejemplo, para evitar “alargar” el turno). También es importante para los niños poder defenderse ante alguien que intenta tomar una ventaja injusta en una situación de administración conjunta de los turnos (Por ejemplo, resistirse a permitirle a otro niño apropiarse de su turno). El maestro tiene la oportunidad de crear un ambiente en el que los juegos justos sean la norma y el tratamiento injusto hacia otros no esté permitido por el maestro o por los otros niños.

Modele y reconozca las conductas relacionadas con el compartir.

Los maestros son modelos de roles poderosos cuando despliegan empatía y conductas prosociales en el aula de clase hacia otros adultos y hacia los niños. Es probable que los niños imiten el compartir y las conductas cooperativas que observan, sobre todo si conocen a la persona que está modelando la conducta y tienen una buena relación con dicha persona (Yarrow, Scott, & Waxler 1973).

Cuando los maestros describen las intenciones prosociales que sustentan sus acciones, refuerzan el efecto del modelaje. Por ejemplo, un maestro puede decir, "voy a darle parte de nuestro papel rojo a la Señorita Gómez. Sé que ella lo apreciará. A la Señorita Gómez y a mí nos gusta ayudarnos".

Los maestros pueden resaltar los comportamientos positivos, comentándolos y mostrando aprobación de la conducta espontánea de compartir por parte de los niños. Pueden hacer comentarios sobre las consecuencias positivas de compartir y cooperar en el aula de clase. En actividades de grupo o proyectos, en lugar de

enfocarse en las actuaciones individuales de los niños, el maestro puede dar énfasis a lo bien que los niños trabajan juntos y cómo comparten materiales.

Además de estimular a los niños en general en relación con este aspecto, el maestro puede reconocer ejemplos espontáneos particularmente buenos de compartir. Por ejemplo, puede decir, "Pedro, fue muy bueno de tu parte darle a Jaime algunos de los bloques que estabas usando. Ya que compartiste los bloques, él puede ayudarte a construir una gran torre. Muy buen Trabajo en equipo". El maestro podría continuar su labor, motivando también a Jaime a que muestre específicamente su agrado hacia Pedro por compartir los bloques. Los reconocimientos del maestro y de los pares no sólo sirven como recompensas sociales sino que también señalan los beneficios intrínsecos y los buenos sentimientos que el compartir puede proporcionar.

Puntos para recordar

- **Reduzca el énfasis en las posesiones.** En cambio, dé énfasis al valor de las experiencias, las relaciones y los aspectos del mundo natural.
- **Estimule el uso de materiales complementarios y reduzca la importancia del control individual sobre los objetos.** Evite restringirse simplemente a la opción de proporcionar recursos extras o asignar turnos de manera rutinaria.
- **Fije pautas sobre los juguetes traídos de la casa.** Limite el tipo y número de artículos que pueden traerse del hogar y asegúrese de que se usen de una manera socialmente constructiva.
- **Anime la negociación independiente sobre el uso de materiales.** Enséñeles a los niños a solicitar y hacer ofertas de modo que respeten mutuamente sus opciones.
- **Reconozca el derecho de los niños de optar por no compartir, en algunos casos.** Evite obligar a los niños a ceder un objeto en el nombre del

"compartir". Enseñe a los niños que decir "no" está bien y ayúdeles a aprender a aceptar el "no" por respuesta.

- **Agregue incentivos extras para compartir.** Si es necesario, establezca contingencias (normas o respuestas especiales para la situación) que aumenten la motivación de los para niños empezar a compartir.
- **Enseñe a los niños habilidades relacionadas con el compartir voluntario y el intercambio justo.** Estimule el trueque durante las actividades diarias.
- **Enseñe a los niños a tomar turnos de manera cooperativa y justa.** Guíelos para solicitar u ofrecer turnos y responder asertivamente ante el tratamiento injusto.

IV - ENSEÑANDO HABILIDADES DE ASERTIVIDAD

Raquel y Mauricio estaban jugando alegremente con una nueva plastilina casera que habían ayudado a hacer. Miguel vino hasta la mesa y le gritó a Mauricio, "Dame eso", y cogió toda la plastilina que Mauricio estaba usando. Mauricio agachó la cabeza y se alejó calladamente de la mesa. Luego, Miguel le dijo a Raquel, "quiero el rodillo", y se lo arrebató. Raquel corrió llorando a decirle al maestro que Miguel le había arrebatado su rodillo. ¿Cuáles de estos niños carecen de habilidades orientadas a la exigencia de respeto? ¿Qué puede hacer el maestro para ayudarles?

La asertividad consiste en la capacidad para expresar las necesidades y los sentimientos de uno eficazmente y defender sus derechos, a la vez que respeta los derechos y los sentimientos de los otros. Para los niños, así como para los adultos, la asertividad representa una alternativa socialmente deseable que está entre los extremos de la agresión (donde no se tienen en cuenta los derechos de los otros) y la sumisión o pasividad (donde no se tienen en cuenta los derechos de uno).

La asertividad les proporciona también a los niños una alternativa ante la dependencia excesiva de los adultos para resolver sus problemas sociales. En el contexto de la prevención de la violencia, el entrenamiento en la asertividad para los niños tiene tres funciones importantes:

1. Les ofrece a los agresores potenciales una manera no agresiva y socialmente responsable para lograr sus metas.
2. Les proporciona a las víctimas potenciales una manera no agresiva de evitar represalias, la retaliación.
3. Evita que los actos agresivos sean premiados a través de la sumisión de los pares.

Enseñar a los niños pequeños a usar y a valorar las conductas asertivas puede ayudar a prevenir tanto la agresión como las represalias, en el presente y en el futuro, a medida que los niños desarrollan y aumentan conductas sociales cada vez más maduras.

Lo que la investigación nos dice.

La investigación ha demostrado el valor potencial de las conductas asertivas para prevenir la violencia e indica las habilidades específicas importantes para que los niños las desarrollen.

Razones para enseñar habilidades de asertividad a los niños.

No es de extrañar que a los niños les falten a menudo habilidades de asertividad, considerando que a muchos padres y maestros les faltan estas mismas habilidades. Sin embargo, los niños pequeños tienen mayores probabilidades que los adultos de encontrarse cara a cara con situaciones en las que se requiere la asertividad - como cuando los pares los atacan, se entrometen en sus juegos o les arrebatan sus juguetes.

Múltiples habilidades de asertividad son necesarias cuando los niños quieren participar en un juego con otros, tener un turno o conseguir ayuda. En un estudio realizado, los niños pequeños en la guardería experimentaron más de nueve conflictos con sus pares por hora, principalmente relacionados con las posesiones (Ross y otros. 1990). En otro estudio de las conductas de los preescolares, aproximadamente el 80% de todos los actos agresivos observados fueron premiados directamente por reacciones de la víctima tales como, ceder objetos, llorar o retirarse corriendo (Patterson, Littman, & Bricker 1967).

Sin embargo, los niños típicamente reciben muy poco apoyo para aprender maneras apropiadas y eficaces de actuar o de responder en estas situaciones. Es probable

que se regañe al agresor por lesionar a otro, pero no se le enseña qué hacer en cambio (Ej. cómo pedirle un turno a otro niño, en lugar de empujarlo fuera columpio).

A menudo, se premia a la víctima por estar desvalida y ser dependiente, en vez de enseñarse a defenderse del agresor. Cuando los niños lloran o "se quejan", los adultos a menudo les brindan su apoyo compasivo, les hablan y resuelven su problema (Ej. diciéndole al agresor, "heriste sus sentimientos", y quitando al agresor del columpio).

Otro problema común es que los adultos pueden permitirle al agresor tener éxito, o decirle a la víctima que se rinda ante una demanda irracional en nombre de guardar la paz o promover la adaptación de todos. En el estudio citado, cuando los niños pequeños tenían un conflicto por un juguete, el 90% del tiempo la madre le dijo a su propio niño que le permitiera al otro tener el juguete, sin tener en cuenta la propiedad, la posesión o la manera en que el niño había intentado obtener el juguete (Ross y otros. 1990).

Las razones que las madres dieron a sus niños para explicarles por qué debían ceder ante sus pares de juegos fueron completamente incoherentes con respecto a cualquier principio que pudiera ayudarles a los niños a entender sus propios derechos o los derechos de otros. Aunque las madres dicen a menudo que estimulan a sus niños para que se defiendan, tal estímulo fue raro en este estudio.

Se ha demostrado que la conducta social asertiva en los niños se relaciona positivamente con la sana adaptación en el ambiente escolar (Cartledge & Milburn 1980). Sin embargo, en términos generales las habilidades asertivas específicas no son aceptadas como importantes para los niños. En el caso de responder para defenderse ante una agresión, los investigadores y los profesionales de diversas áreas han considerado a menudo que la respuesta más apropiada para un niño pequeño es "decirle a una persona mayor".

Muy poco reconocimiento se ha dado al hecho de que negarse a someterse ante las demandas inapropiadas y frecuentes de los pares es una habilidad social importante. También es importante saber como decir "no" de una manera aceptable, incluso ante demandas adecuadas. Los niños pequeños, sin embargo, creen casi universalmente que los adultos esperan que ellos siempre asientan cuando les pidan algo de buena manera (Arezzo 1991).

Las destrezas sociales que se enseñan típicamente en los programas de habilidades incluyen aprender a decir "no" sólo en el contexto de no meterse en problemas. De hecho, el único entrenamiento extendido en asertividad para los niños ha surgido de los esfuerzos por enseñarles a los niños a decir "no" a las drogas y al abuso sexual.

Para poder defenderse eficazmente en tales situaciones críticas, los niños deben aprender que tienen derecho a decir "no" y también cómo hacerlo en una amplia gama de situaciones cotidianas. Los adultos también deben reconocer los derechos fundamentales de los niños para expresarse y ser escuchados en un rango mucho más amplio de contextos sociales que sólo protestar contra el abuso o las drogas.

Quizás hemos pasado por alto las necesidades de asertividad de los niños pequeños porque hemos sobrevalorado la complacencia, la aceptación y el "ser formales" ("ser buenos niños"). Pero no hay ningún conflicto inherente entre el que los niños aprendan a defenderse apropiadamente y su desarrollo de las habilidades y las actitudes para cooperar y compartir.

Paradójicamente, al permitirles a los niños la opción de decir "no", podemos aumentar su disposición para decir "sí". Los maestros ayudan a que los niños se comporten de una manera realista y con confianza en sí mismos al enseñarles habilidades de asertividad por medio de las cuales reconocen su derecho de escoger alternativas, en lugar volverse víctimas crónicas o agresores recurrentes.

Los niños que son excesivamente sumisos e incapaces de defenderse ante la agresión tienen grandes probabilidades de ser victimizados. En campos experimentales de juego para niños pequeños que no se conocían previamente, aquellos que inicialmente mostraban niveles bajos de conductas asertivas y niveles altos de conductas sumisas posteriormente se convirtieron a menudo en el blanco de la agresión y cada vez fueron más victimizados (Schwartz, Dodge, & Coie 1994).

Los niños que no tienen las habilidades sociales para comenzar una interacción, pedir lo que necesitan o expresar sus sentimientos, en vez de lograr esto, pueden recurrir cada vez más a arrebatarse los objetos a sus compañeros, a irrumpir en sus relaciones con ellos, a atacarlos físicamente o a retirarse de los juegos con sus pares.

A menos que las carencias iniciales en asertividad se corrijan, estas conductas negativas pueden llevar a un ciclo vicioso de relaciones cada vez más precarias con los pares, baja autoestima y conductas negativas crecientes (Combs & Slaby 1977). Por esta razón, es importante para los maestros que trabajan con niños pequeños intervenir de manera activa con el fin de desarrollar las habilidades relacionadas con la asertividad, sobre todo cuando los déficits iniciales son muy claros.

En relación con la asertividad y la aceptación, los adultos no tratan a los niños y niñas de forma equivalente. Las niñas tienden a recibir mayores estímulos de los adultos para sacrificarse y someterse que los niños. Por ejemplo, en el estudio de niños pequeños citado antes, las madres les dijeron a sus hijas que cedieran ante un compañero de juegos tres veces más a menudo que a sus hijos (Ross y otros. 1990).

Los maestros y padres deben estar atentos para evitar reforzar los prejuicios sociales sobre la adecuación de la sumisión de las niñas y la agresividad de los niños, sin que sea ésta su intención. Para neutralizar la práctica común de estos tipos de relaciones, es importante enseñarles habilidades de asertividad tanto a los niños como a las niñas.

Al aprender asertividad, los niños son empoderados⁵ para lograr sus propias metas sociales de manera más eficaz. Por ejemplo, un niño tiene más probabilidad de asumir un papel activo en darle forma a las actividades de juego según su propio gusto cuando puede expresar sus ideas y deseos eficazmente a sus pares.

Defenderse ante la agresión o las imposiciones, al contrario de someterse, tiene como resultado factible la disminución del ser molestado por los demás. Estas consecuencias benéficas no dependen de la presencia de los adultos para aportar sus recompensas. Las respuestas favorables de los pares y el éxito en alcanzar las metas propias son los incentivos más poderosos para promover el uso a largo plazo de estas habilidades.

La enseñanza de la asertividad es consecuente con el propósito de valorar y generar la confianza y la fe de los niños en sí mismos. El niño con habilidades de asertividad aprende a confiar en sus propios sentimientos y juicios y evita la dependencia excesiva de la aprobación de los adultos o los pares. El entrenamiento en la asertividad también es una herramienta para que los niños aprendan a resistirse la presión de los pares para hacer cosas que ellos sienten que están equivocadas, que son peligrosas o que simplemente no quieren hacer.

Las habilidades de asertividad pueden incluso ayudar a los niños pequeños a resistirse a imitar conductas problemáticas o violentas de los pares. Enseñar a los niños a resistirse la presión de los pares y pensar y actuar por sí mismos en lo que es correcto y lo que es seguro, evidentemente debe ser incluido en cualquier esfuerzo educativo de prevención de la violencia.

Valorar la asertividad de los niños no desconoce la autoridad del maestro (o de los padres) para fijar reglas y requisitos y tomar decisiones sobre las que los niños no

⁵ “Empoderar” se refiere a “otorgar el poder, brindar la capacidad autónoma” para realizar algo.

tienen opción. Al diferenciar claramente los requisitos de las opciones, el maestro ayuda a los niños a aceptar la autoridad legítima, mientras también aprenden asertividad.

Para comunicar esta diferencia, los maestros deben presentar los requisitos, las reglas y las contingencias⁶ como afirmaciones claras; no como preguntas o afirmaciones que terminan en "¿está bien?". Las preguntas para las que hay sólo una respuesta correcta pueden ser confusas e injustas para los niños, así como contradictorias a la intención de darles opciones reales. Por ejemplo, un niño puede pensar que tiene alternativas cuando se le pregunta, "¿no te gustaría colgar tu chaqueta?" o "colguemos tu chaqueta, ¿está bien?".

Para evitar la ambigüedad el maestro puede decir, "debes colgar tu chaqueta" (afirmación); o "cuando cuelgues tu chaqueta, puedes unirte al juego" (contingencia). Los maestros deben darles tantas opciones reales a los niños como sea viable – expresadas claramente como alternativas - pero deben evitar hacer pseudo-preguntas cuando no hay una opción real.

En sus relaciones con los pares, así como con los adultos, los niños no siempre pueden tener una opción para escoger. A veces, es necesario que los maestros impongan reglas sobre dividir los recursos, tomar turnos u otros aspectos sociales. Estas situaciones deben distinguirse claramente para los niños de aquellas en las que se les permiten pedir cosas y tener opciones sociales reales que serán respetadas por los otros niños y por el maestro. Por ejemplo, un maestro podría decir, "voy a dividir la plastilina para que los dos tengan suficiente", en lugar de preguntar, "¿no crees que debes compartir con Miguel?" y luego dividir la plastilina, sin tener en cuenta la respuesta del niño.

⁶ Las contingencias son "normas o restricciones especiales" que se establecen en el curso de los eventos, por ejemplo, "Pedro, si vas a montar en triciclo por este corredor, debes llegar sólo hasta este punto, donde están las matas."

La asertividad como una gama de habilidades específicas.

La asertividad eficaz requiere una variedad de tipos específicos de conductas verbales y no verbales que deben ser adaptadas según las diferentes situaciones sociales. No es probable que estas habilidades sean adquiridas por los niños a través de la observación cotidiana, debido a que las interacciones asertivas aportadas por el ejemplo espontáneo de los mayores son escasas y las que ocurren pueden ser demasiado sutiles como para ser modelos eficaces para los niños pequeños.

Además, hay muchos modelos notorios de conductas no asertivas. Por ejemplo, Bert de "Plaza Sésamo" normalmente no es asertivo y es ineficaz al enfrentarse con las conductas audaces de Ernie. En un estudio realizado, los niños de escuela primaria generaron espontáneamente muy pocas soluciones específicamente asertivas ante sus problemas sociales. Sin embargo, una vez se les describieron soluciones asertivas junto con otras opciones, ellos prefirieron muy claramente las soluciones asertivas (Rathjen, Hiniker, & Rathjen 1976). Aunque a los niños les falta a menudo el conocimiento de las posibles conductas asertivas que pueden usar, generalmente son receptivos para aprender estas habilidades.

Hacer advertencias generales a los niños pequeños para que "cooperen" o "traten de solucionar" algún conflicto, no es de ningún valor para ayudarles a aprender nuevas habilidades sociales, concretamente porque estas habilidades son más complejas de lo que parecen en principio. Consideremos, por ejemplo, el caso de los niños de un jardín infantil intercambiando juguetes según los principios ideales de la asertividad:

- Si Sara desea un intercambio con David, lo mira, lo llama por su nombre y le pide apropiadamente que intercambien.
- David contesta rápida y claramente.

- Sara espera la respuesta de David antes de actuar. Si ella no lo hace, David le dice amablemente que espere.
- Si David está de acuerdo en negociar, intercambian los juguetes (Sara no puede retirar su oferta a estas alturas), y se dan las gracias.
- Ambos niños entienden que David tiene derecho de decir "sí", o "no" y que puede decir "no" de manera firme pero amable, si decide rechazar la solicitud.
- Si él rechaza la petición, Sara acepta su respuesta de buena gana diciendo, "está bien".
- Si Sara intenta forzar el intercambio con David, él repite firmemente que no quiere negociar y se aferra a su juguete. (En este caso, David habla directamente con Sara y no busca la ayuda de un adulto.)

Además de aprender la sucesión de pasos y las palabras correspondientes, los niños aprenden el lenguaje corporal y el tono de voz adecuado para cada situación. Incluso los niños de 2 ó 3 años de edad, con una guía considerable pueden empezar a aprender los aspectos y los beneficios básicos del intercambio, cuando este es visto como un serie de habilidades sociales específicas factibles de ser enseñadas.

Pautas de Enseñanza.

Los niños pequeños pueden aprender las habilidades de asertividad enumeradas a continuación, pero necesitan una práctica gradual con asesoría. Los maestros pueden proporcionar esta ayuda por medio de técnicas de instrucción comprobadas que incluyen las demostraciones (el modelaje), los ejercicios con asesoría, los juegos de roles y la respectiva retroalimentación. Usando estas técnicas juntas y de manera complementaria la efectividad aumenta al máximo (1) durante sesiones de práctica estructuradas, con el grupo entero o con grupos más pequeños de dos a cuatro niños y (2) durante "práctica en la vida real" en la escena de situaciones sociales que ocurran naturalmente.

Reconozca las conductas asertivas claves que necesitan los niños.

Al practicar conductas asertivas **proactivas**, el niño comienza una interacción social.

Al llevar a cabo asertivas **reactivas**, el niño responde a las acciones de otro.

CONDUCTAS ASERTIVAS GENERALES.

- Hablar y responder directamente a los pares (evitar dirigirse a los adultos, excepto como apoyo).
- Usar palabras, además de gestos y acciones.
- Establecer contacto visual; usar una voz clara, firme; sentarse o quedarse de pie.

CONDUCTAS ASERTIVAS PROACTIVAS.

- Saludar a otros e iniciar contacto social.
- Hacer peticiones de manera cortés, usando “preguntas abiertas”. (Ej. para pedir un objeto, un turno, ayuda, un favor, información, un permiso, una oportunidad de jugar con alguien). Las peticiones u ofertas abiertas son aquellas que le permiten una opción real a la otra persona para aceptar o rechazar.
- Ofrecer cosas de manera cortés, de forma abierta (Ej. para ayudar, negociar, dar un objeto a alguien, dar una oportunidad a alguien para hacer algo).
- Hacer sugerencias amistosas (en lugar de exigencias imponentes).
- Expresar los sentimientos, opiniones e ideas propias (sin menospreciar las de los demás).
- Mostrar interés y estimular a otros.

CONDUCTAS ASERTIVAS REACTIVAS.

- Decirle firmemente a un agresor que detenga los actos hirientes (Ej. decirle, "no me pegues" o "deja de empujarme!").
- Resistirse a ceder objetos o territorio a un agresor (Ej. decir, "yo todavía estoy usando esto", o "yo no me voy").
- Negarse firmemente a aceptar actos discriminatorios (Ej. decir, "deja de decirme ese apodo!" o "no puedes decir que no se permiten niñas").
- Defender otros derechos personales y rechazar el tratamiento injusto (Ej. decir, "se te olvidó mi turno" o "no se permite meterse en la fila").
- Pedirle educadamente a alguien que cambie una conducta molesta (Ej. decir, "por favor deja de gritarme al oído").
- Voltearse o alejarse para ignorar comportamientos molestos rutinarios u otras conductas provocadoras de los pares.
- No recibir órdenes de pares mandones (Ej. decir, "no, yo quiero hacerlo a mi manera").
- Rechazar educadamente la ayuda innecesaria (Ej. decir, "no gracias, yo puedo hacerlo solo").
- Responder rápida y claramente a las preguntas, demandas y ofertas.
- Si se decide no aceptar, decir "no" de forma educada a las demandas u ofertas.
- Después de hacer una demanda, ofrecimiento o sugerencia que es rechazada, aceptar con buena disposición el "no" como respuesta, diciendo "está bien".
- Mostrar agradecimiento, cuando sea apropiado.
- Decir "no" firme y persistentemente ante la presión de los pares para portarse mal.
- Decir "no" firmemente ante el abuso de poder de los niños mayores o de los adultos (Ej. abuso sexual, abuso físico u otro maltrato) y buscar ayuda de un adulto confiable.

Estructure sesiones de práctica de habilidades de asertividad.

La enseñanza de habilidades sociales a través de prácticas estructuradas y juegos de roles puede ser muy eficaz. Los maestros que estén interesados en usar estas técnicas pero no tienen experiencia, pueden buscar asesoría y capacitación o trabajar juntos para desarrollar métodos apropiados para su programa. Practicar con uno o dos niños a la vez puede ayudar al maestro a adaptarse con mayor comodidad a los métodos, antes de probarlos con un grupo más grande.

Los preescolares de mayor edad y los niños de jardín infantil pueden practicar las conductas asertivas en actividades de grupo dirigidas por el maestro, empleando las demostraciones (modelaje) y los juegos de roles. Primero. El profesor plantea una historia o situación simple e hipotética y luego se demuestran las conductas asertivas, a la vez que se contrastan con respuestas agresivas o sumisas probables.

La demostración puede incluir la participación de un asistente del maestro, de un niño, de muñecos o de títeres. Los niños que observan, ensayan a identificar y explicar por qué una conducta dada es correcta (con los dedos pulgares hacia arriba) o mala (con los dedos pulgares hacia abajo). Los niños usualmente disfrutan y participan con mucha atención en estas demostraciones dramáticas (Arezzo 1991).

Una vez que los niños están familiarizados con la idea de los juegos de roles, pueden participar sugiriéndole respuestas al maestro para que las dramatice. También pueden tomar un muñeco o títere y actuar opciones diferentes por medio de los juegos de roles, con la guía del maestro según sea necesario. Los niños y el maestro pueden turnarse – mientras unos usan los muñecos o títeres para ejecutar ciertos roles (Ej. un niño es el protagonista, hay varios pares o el maestro que reaccionan), los otros responden al muñeco o títere de manera directa y personal (sin títeres o muñecos) en un rol recíproco.

Por ejemplo, si la situación se trata sobre resistirse a la presión de un par para portarse mal, el maestro puede usar el muñeco primero para demostrar una respuesta sumisa (Ej. Estar de acuerdo en portarse mal) y ayudar a los niños a reconocer las consecuencias negativas. Luego, puede usar el muñeco para demostrar una respuesta asertiva (Ej. Negarse a portarse mal, incluso bajo presión).

Después, el maestro puede usar el muñeco para interpretar un rol en el que un par le insiste a otro niño para hacer algo malo en la clase, como jugar con fósforos o molestar a otro niño. Entonces, el niño practica decirle al muñeco firmemente "no, no lo haré!" e ignorar al muñeco volteándose hacia otro lado aunque el muñeco esté burlándose. Este tipo de simulación es natural y motivante para los niños menores.

Durante los juegos de roles, se les da a los niños retroalimentación de soporte y se les ayuda a entender primero los rasgos principales y luego los puntos más sutiles para responder de manera asertiva en una situación dada. Los juegos de roles les permiten a los niños observar o representar las conductas asertivas, ver las posibles consecuencias y evaluar qué tan bien funcionaron las conductas asertivas.

Una demostración de juegos de roles puede representar un títere de una niña (sostenido por uno de los niños) jugando con bloques pequeños. Un títere de un niño (sostenido por el maestro) tiene *mucho deseo* de jugar con los bloques. ¿Qué puede hacer? El maestro puede dramatizar que el títere del niño dice, "dame esos bloques!" y arrebató los bloques. ¿Cómo se siente el títere de la niña? (El niño puede representar cómo podría reaccionar el títere de la muchacha).

¿Qué piensan los niños de la manera en que actuó el títere del niño? ¿Qué más puede hacer el títere? El maestro puede dramatizar que el niño se sienta callado y mira hacia abajo tristemente. ¿Sabe el títere de la niña que él quiere jugar con los bloques? El títere de la niña puede decir, "no, yo no sé que quiere". ¿Qué piensan los niños sobre el que no dice nada? ¿Qué más puede hacer él? El maestro puede hacer que el títere del niño le pida algunos bloques de buena manera a la niña.

¿Cómo se siente ahora el títere de la niña acerca del niño? ¿Qué piensan los niños cuando el títere del niño pregunta de buena manera?

Este tipo de demostración puede expandirse en los días siguientes para incluir la demostración y la práctica de decir "no", de buena manera (en contraste con decir, "no" de manera grosera o aceptar algo que uno no quiere hacer); aceptar el "no" como respuesta diciendo, "está bien" (en contraste con protestar o suplicar); u ofrecer jugar juntos, negociar o hacer otro compromiso. Los niños empiezan el juego de roles con el maestro y luego progresan hacia el juego de roles con sus pares.

Al demostrar las conductas agresivas o groseras, el maestro debe plantear algún tipo de restricción para reducir el riesgo de imitación. Por ejemplo, puede decir "fingiremos que el muñeco le está pegando", y sólo mueve el brazo del muñeco y hace un ruido gutural para que parezca así, pero sin contacto real.

Cuando cada uno de los niños toma su turno para el juego de roles, el maestro los dirige mientras practican sólo las conductas asertivas apropiadas, en lugar de las conductas indeseables. Sin embargo, un niño podría representar conductas agresivas o sumisas espontáneamente en la situación del juego de roles. Cuando esto suceda, es útil salirse de la escena y mostrarle las consecuencias negativas para otros o para el mismo.

Luego, el niño debería terminar siempre practicando una respuesta asertiva deseable para la misma situación, con la guía del maestro o de los pares de clase si es necesario. Por ejemplo, un niño puede responder a un presunto golpe del muñeco devolviendo el golpe. El grupo puede hablar entonces sobre lo que podría pasar en una situación real como efecto de esto (Ej. los dos pueden tener una gran pelea y pueden aporrearse o los dos pueden tener problemas). Ahora, el niño debería practicar, decirle al muñeco asertivamente, "no me pegues!" sin recurrir a la retaliación física ni a las represalias.

Hacer una cartelera grande con tres caras dibujadas puede ayudar a la participación de los niños en estos ejercicios en el nivel de jardín infantil (Arezzo 1991):

- **La asertividad** (en el centro) se representa con una cara agradable, con los ojos abiertos y la boca parcialmente abierta y se le coloca un letrero al pie: "Preguntar de buena manera / Responder de buena manera".
- **La agresividad** se representa con una cara enfadada, y se escribe al pie: "Decir de manera Grosera / Hiriente".
- **La sumisión, o pasividad,** se representa con una cara con las manos cubriendo los ojos y la boca cerrada y se rotula: "Ceder / Entregar".

Las características de las caras y las palabras comunes que corresponden a sus letreros ayudan a los niños pequeños a entender el concepto de asertividad y sus alternativas.

Los niños pueden apuntar a la cara apropiada y aprender las rotulaciones o caracterizaciones de cada cara, a medida que identifican diferentes conductas simuladas. Algunas situaciones requieren conductas proactivas. Por ejemplo, cuando una persona necesita ayuda, decir "por favor, ayúdeme" es una respuesta asertiva representada por la cara "preguntar de buena manera".

Las exigencia impositiva de ayuda en esta situación sería representada por la cara "grosera" y quejarse desvalidamente sería representada por la de "ceder". Otras situaciones requieren conductas reactivas. Por ejemplo, si un par de juegos está intentando quitarle el turno a un niño, el decirle "es mi turno" sería representado por la cara de "responder de buena manera"; golpear al par de juegos sería representado por la cara "responder de manera grosera / hiriente" y permitirle dócilmente al par de juegos quitar el turno de uno sería representado por la cara de "ceder".

Después de que los niños aprenden las bases, el maestro puede variar las miradas, el tono de voz y el lenguaje corporal como parte del juego para ayudarles a aprender a identificar específicamente lo que se necesita para lograr los objetivos de preguntar de buena manera o responder de buena manera.

En su libro "Programa de Habilidades para la infancia temprana", McGinnis y Goldstein (1990) presentan una guía útil para enseñarle a los niños de preescolar y jardín infantil habilidades prosociales y el manejo de problemas de comportamiento. Las habilidades sociales que se enseñan en este programa de ejercicios incluyen las técnicas discutidas aquí.

Los autores usan la expresión "hablar de manera firme" en lecciones diseñadas para ayudar a los niños a aprender a responder ante la presión para portarse mal y para enfrentarse con el ser molestado. Hacen referencia a la distinción entre una "mirada firme y enérgica" y una "voz enérgica" y una mirada amistosa y una de enfado. También presentan otros tipos de conductas asertivas, incluidas el decir "no" y hacer peticiones u ofertas. Utilizan además dibujos de caras para representar respuestas, como sonreír, alejarse (es decir, ignorar), pensar, tomar una respiración profunda y hacer una pregunta.

Las sesiones de práctica estructuradas también pueden incluir actividades especialmente diseñadas que permitan enseñar y practicar conductas asertivas particulares. Por ejemplo, las actividades que estimulan o requieren el intercambio como medio de enseñanza de habilidades asertivas de negociación son importantes. Los niños pequeños pueden aprender a hablar por sí mismos, diciendo cada uno "es mi turno", mientras el maestro les lanza una pelota de manera entusiasta.

Cuando el maestro (deliberadamente) se salte el turno de un niño, él puede aprender a corregirlo educadamente. Después, con la debida asesoría de parte del maestro, cada niño puede pedirle a un compañero que le lance la pelota o preguntarle, "¿la quieres coger?" antes de lanzarla. Para niños de 4 a 6 años de edad, juegos como la

lotería proporcionan oportunidades de practicar intercambiando las fichas antes de que el juego empiece, ofreciendo ayuda (Ej. "¿puedo poner esta ficha por ti?") y rechazando la oferta educadamente (Ej. "no, gracias, yo puedo ponerla solo").

Las sesiones estructuradas son un buen espacio para introducir y practicar las habilidades de asertividad, debido a que en ese momento los niños no están cargados emocionalmente y permiten todo el apoyo del adulto que sea necesario.

Por supuesto, estas habilidades sólo tendrán beneficios duraderos si los niños pueden usarlas espontánea y eficazmente en sus vidas fuera de las sesiones de práctica estructuradas. Entrenar y practicar en situaciones que ocurran naturalmente puede ayudar a lograr esta meta.

Apoye a los niños para aplicar las habilidades de asertividad en sus interacciones cotidianas.

Al brindar asesoría a los niños, el maestro interviene y les brinda una guía directa en las escenas de situaciones sociales que ocurran naturalmente en el aula de clase. Las situaciones en las que se presentan sentimientos y consecuencias reales aumentan la motivación de los niños para aprender. Los maestros pueden aprovechar de manera eficaz su asesoría en esos casos, aún si deciden no realizar sesiones de práctica estructuradas.

Al principio el maestro debe modelar las palabras exactas para que el niño repita. Después el niño puede requerir sólo una breve señal y, eventualmente, no se requerirá ninguna intervención de su parte. El maestro puede intervenir antes o inmediatamente después de que el problema ocurra.

El maestro puede interrumpir una interacción social que parece que se convertirá en problema, antes de que esto suceda y hacer pensar a los niños en conductas asertivas para prevenir el resultado previsto. Por ejemplo, si un niño parece estar

listo para interferir en un proyecto de grupo, el maestro puede interrumpir y ayudar a ese niño a encontrar una manera de serle útil al grupo (Hazen, Black, & Fleming Johnson 1984).

Si un niño parece disgustado y se prepara para pegarle a un par que ha tomado algo suyo, el maestro puede pararse entre ellos y expresar, "puedes recuperarlo y decirle, "yo todavía estoy usándolo. Por favor, devuélvemelo!" El maestro puede, luego, ayudarle a continuar sus acciones sin agresión. Si un niño demasiado sumiso parece estar a punto de ceder ante una demanda irracional de un par imponente, el maestro puede plantearle que está bien que diga, "no, yo no quiero" y, luego, brindarle apoyo mientras lo hace de forma asertiva. Después, puede sugerir al otro niño cómo convertir su tono mandón en una solicitud amistosa.

Un segundo tipo de práctica en la vida real puede llamarse *repetición correctiva al instante*. Inmediatamente después de que una interacción social problemática ha ocurrido, el maestro puede intervenir y hacer que los niños repitan la escena ahí mismo para practicar conductas asertivas alternativas que eviten que el agresor reciba una recompensa. Por ejemplo, Carola tumba a Juan fuera de su silla, después de lo cual Juan cede la silla y permanece observando, mientras se muestra aburrido.

El maestro puede decir, "Esperen un minuto. Probemos eso de nuevo". Primero se dirigiría hacia la víctima. Después de hacer que Juan se siente otra vez en su silla, le diría, "si alguien intenta tomar tu silla sin preguntar, puedes quedarte allí y decirle, yo estoy sentado en esta silla". Sólo después de que Juan hubiera practicado dicha respuesta asertiva, el maestro guiaría a Carola para pedirle apropiadamente la silla o para solicitar intercambiar las sillas.

Juan podría necesitar que se le recordara que puede decir "no". Luego puede escoger entre ceder la silla, (esta vez de manera voluntaria) y practicar el decir "no" educadamente. Carola practicaría el mostrar agradecimiento o aceptar su "no"

diciendo, "está bien", todo con la guía del maestro si fuera necesario. Así, ambos niños tendrían la oportunidad de practicar y observar los beneficios particulares de las habilidades de asertividad, precisamente cuando tienen una necesidad real e inmediata de esas habilidades.

La repetición inmediata es particularmente útil cuando una nueva situación de conflicto surge, para permitir una demostración clara de las respuestas alternativas que no habían sido previamente discutidas. Sin embargo, podría ser necesario postergar las dramatizaciones en situaciones específicas, si el maestro decide aplicar una consecuencia inmediata ante la agresión, ya sea como parte de las normas del aula o al seguir un plan de conducta individualizado.

Algunos maestros son renuentes a intervenir directamente en las situaciones de conflicto de los niños. Piensan que lo mejor es permitir que "ellos mismos lo solucionen". En algunas situaciones la postura de esperar y observar es apropiada. Sin embargo, si el maestro no hubiera intervenido en el ejemplo anterior, Carola se habría beneficiado de tumbar a Juan de su silla, y él se habría mostrado como un blanco fácil para maltratos posteriores.

Dada la ausencia de una intervención constructiva de parte del maestro, estos patrones probablemente se perpetúan. En el ejemplo citado, el maestro no regañó ni castigó a ningún niño. En vez de esto, aprovechó la ventaja de una situación de la vida real para mostrarles alternativas asertivas a los dos niños y les dio la oportunidad de practicar estas habilidades y ver su utilidad. Obviamente, los maestros deben evitar la intervención excesiva o innecesaria y deben reducir la frecuencia y magnitud de sus intervenciones a medida que los niños aprenden a usar las habilidades sociales por su cuenta.

En lugar de intervenir inmediatamente, el maestro puede observar discretamente cómo evoluciona una situación de conflicto antes de decidir si interviene, y de qué manera. Sin embargo, cuando un niño muestra patrones graves de conducta

agresiva, es conveniente que el maestro responda de manera decidida como parte de un plan, no sólo para interrumpir sino también para ayudar a cambiar las conductas violentas.

A menudo el maestro no observa un conflicto directamente, pero un niño viene y le pone la queja. En lugar de usar su autoridad para resolver el problema, el maestro puede asesorar al niño para que intente resolver el problema por sí mismo. Cuando un niño se lamenta ante el maestro, "ella se me está atravesando", el maestro puede responder, "Entonces debes pedirle que se quite". Si el otro niño comienza a quitarse con anticipación, el maestro puede detenerlo y decirle, "espera! Primero él necesita practicar el pedirte que lo hagas". Así, el maestro estimula la confianza del niño en sus propias destrezas sociales, en lugar de recompensar la dependencia de los adultos para resolver el problema.

Algunas veces un niño le permite a un agresor que le arrebate algo con facilidad. Cuando se le propone resistirse, puede que diga, "está bien. Él puede cogerlo". Entonces el maestro puede explicar, "Está bien dárselo, pero primero él debe practicar el pedirte". Esta práctica ayuda al agresor a aprender que debe solicitar de buenas maneras para conseguir algún objeto.

Igualmente es importante que la víctima potencial aprenda que tiene derecho a que se le pregunte y se le de una opción real. Teniendo en cuenta este enfoque, y al no referirse nunca a esto como "compartir", los maestros desmotivan activamente el ceder objetos a un agresor. Un concepto clave del entrenamiento de la asertividad a los niños pequeños está en enseñarles a preguntarse directamente lo que quieren y a responderse directa y apropiadamente.

Algunos maestros creen que enseñar a los niños a "preguntar de buena manera" sólo los prepara para el rechazo doloroso de sus pares. Esto sería cierto si el maestro no fuera más allá de motivar a los niños para preguntar de buena manera y los dejara con la expectativa de que la respuesta siempre será "Sí". Sin embargo,

los maestros que han utilizado de manera sistemática un enfoque de entrenamiento grupal en habilidades de asertividad como el descrito aquí, han encontrado que los niños se benefician de aprender a preguntar de buenas maneras, a expresar sus propios sentimientos y opciones de manera educada, y a reconocer los derechos de otros respetuosamente. En éstos ambientes se oyen niños recordándose espontáneamente, "necesitas preguntar de buena manera" (Arezzo 1991).

Enséñeles a las víctimas a defenderse de manera asertiva ante la agresión.

En la enseñanza de respuestas asertivas a los niños ante la agresión física, la primera meta es hacer que la víctima (o víctima potencial) responda rápida, directa, y firmemente al agresor, en lugar de someterse, llorar, o decirle a un adulto. Incluso puede enseñarse a niños de 2 años de edad a mirar fijo a un niño agresor que los hirió para que le digan firmemente "No me pegues" o "No me patees". Los niños mayores pueden decir, "Deja de pegarme! ¡No me gusta eso" o "Eso me duele!".

Hay varias ventajas en hacer que la víctima le diga firme y directamente al agresor que se detenga. La víctima muestra confianza en lugar de temor. Además, si el maestro no observara la agresión, la fuerte afirmación de la víctima sirve para alertar al maestro sobre el episodio (sin que el niño tenga que ir a ponerle la queja).

Muchos niños solicitan la ayuda y el apoyo del maestro cuando se golpean o son maltratados por un par; incluso pueden exagerar o inventar tales situaciones. En cambio, cuando los maestros ayudan a que los niños se defiendan asertivamente ante los pares agresivos, desmotivan la dependencia excesiva de la intervención de los adultos. Por supuesto, en los casos en que un niño se hiere de verdad (físicamente o emocionalmente), el maestro puede intervenir directa e inmediatamente. En otros casos, cuando un niño viene al maestro a informarle de una agresión, puede acompañarlo a volver donde estaba y pedirle al niño que le diga al otro niño que se detenga. Inicialmente, puede apoyarlo y guiarlo en este esfuerzo.

Los niños deben saber que si la agresión persiste después de que ellos se han esforzado en manejarla asertivamente, tienen el derecho de buscar la ayuda de un adulto y de esperar su apoyo para resolver el problema. Si los intentos iniciales no tienen éxito en detener a un niño agresivo, los niños pueden advertir a ese niño que conseguirán ayuda (Ej. "Si no dejas de pegarme, le diré al maestro").

Puede ser de gran utilidad practicar estas situaciones en sesiones estructuradas de juegos de roles, con las siguientes instrucciones: primero, te defiendes del niño que está hiriéndote; luego, si el niño no se detiene, le pides ayuda al maestro. Si es necesario, los niños pueden practicar juegos de roles para solicitarle ayuda al maestro de una manera asertiva (Ej. Diciendo firmemente, "Le dije a David que se detuviera, pero sigue pegándome"), en lugar de llorar o hacerse la víctima. En situaciones reales que surjan en el aula de clase, el maestro puede brindarle apoyo al niño para que responda asertivamente, según lo practicado.

Tanto para los niños como para los adultos, las respuestas asertivas ante un agresor no siempre funcionan. Los menores necesitan entender este hecho de la vida. Sin embargo, es importante que los maestros ayuden a los niños a sentirse fuertes y bien consigo mismos cuando realizan opciones asertivas, incluso cuando al hacerlo no ésta no funcionan de la manera ideal. Enfrentarse verbalmente a un niño que está actuando como de manera agresiva no siempre resuelve el problema inmediato, pero el niño se sentirá más fuerte y más independiente que si se somete o le llora al maestro.

Los maestros pueden promover en los niños la motivación hacia esta actitud centrando su atención en los sentimientos positivos implicados en defenderse por sí mismos. Con tal fin, los guiones de los juegos de roles pueden incluir el hacer que los niños busquen opciones asertivas no violentas y dramatizar que estas acciones no funcionen para resolver el problema. Luego, hacer que los niños expresen sus sentimientos buenos sobre sus opciones, a pesar del resultado no exitoso (Ej.

diciéndose, "No dejó de empujarme cuando yo le dije que se detuviera, pero me alegro por haberme defendido solo").

Los niños pequeños se benefician de aprender y practicar respuestas asertivas ante las formas típicas de agresión entre sus pares en el ambiente dirigido del aula o el patio de recreo. Sin embargo, en ambientes sin supervisión en sus comunidades o en casa, donde los peligros o la violencia potencialmente dañina puede ser una amenaza seria, los problemas de seguridad deben ser una prioridad básica. Siempre que cualquier arma o manifestación de violencia grave estén involucradas, los niños deben evitar cualquier tipo de confrontación y, en cambio, alejarse inmediatamente de ese ambiente, buscar resguardo y conseguir ayuda.

Los esfuerzos por responder asertivamente ante individuos más poderosos, o sin las personas de apoyo necesarias, es a menudo poco realista y puede ser peligroso para los niños menores. Por consiguiente, los niños deben entender que incluso las respuestas asertivas razonables pueden ser inseguras cuando se enfrentan a la violencia o al tratamiento injusto desplegado por los adultos.

A medida que los maestros les enseñan a los niños a actuar asertivamente en ciertas situaciones, también deben ayudarles a distinguir estas situaciones de otras que representan peligros potenciales. Es importante estimular a los niños para llamar la atención de los maestros u otros adultos de confianza ante situaciones peligrosas, en lugar de intentar manejarlas ellos mismos, para que puedan recibir ayuda o protección real.

Enseñe respuestas asertivas para los actos discriminatorios.

Los actos que reflejan discriminación o prejuicio son una fuente de tensión, hostilidad y violencia verbal y, a menudo producen consecuencias graves que aumentan con la edad. Los actos discriminatorios, incluyendo el molestar, la exclusión y los apodosos basados en cualquier aspecto de la identidad de una persona (Ej. género, raza, etnia,

discapacidad, religión, clase socioeconómica, apariencia física) son una forma de conducta agresiva potencialmente tan perjudicial como la agresión física y deben tratarse como tal.

Cualquiera que sea el método de manejo de conductas discriminatorias - y son diversas las opciones - tiene como propósito intervenir inmediatamente, detener las conductas inadecuadas y guiar el desarrollo prosocial de los niños (Derman Sparks & La Fuerza de Tareas A.B.C. 1989).

Usualmente, los actos discriminatorios son realizados en el preescolar por niños que no entienden totalmente el significado o los efectos perjudiciales de sus conductas. Los maestros de niños pequeños tienen la oportunidad de desmotivar los prejuicios antes de que estén profundamente arraigados en el sistema de creencias conductas del niño. Pueden ayudar mejor a los niños a entender las diferencias entre las personas y a reconocer la naturaleza falsa de las afirmaciones de los prejuicios (Ej. "Los mejicanos son sucios" o "las niñas no pueden correr rápido"). Los niños pueden aprender sobre el poder de ciertos tipos de insultos verbales para herir a las personas y sus propios derechos de defenderse ante tales insultos.

Como parte de su esfuerzo de prevención de la violencia, el maestro puede fijar en el aula la norma firme de que ningún aspecto de la identidad de una persona será razón aceptable para fastidiarla, atacarla verbalmente o excluirla. Por ejemplo puede decir, "En esta clase, nunca se acepta molestar a alguien, decirle apodosos insultantes o decir que no jugarán con alguien debido al color de su piel, o porque es una niña, o porque usa una silla de ruedas" (Derman Sparks & La Fuerza de Tareas A.B.C. 1989).

Así como el maestro no le permitiría a un niño continuar pegándole otro, no debe permitir que continúe o se repita un acto discriminatorio. Cuando el maestro interviene inmediatamente para detener el acto discriminatorio, puede recordar la

norma del aula contra ése tipo de actos. Puede promover un mayor desarrollo prosocial de los niños en esta área de dos maneras:

1. Apoyando al niño hacia quien el acto discriminatorio se dirige para que sepa sus derechos, le exprese sus sentimientos al niño que lo discrimina y se resista firmemente a someterse, y
2. Ayudando al niño que se burla o que excluye a otros a entender los efectos de su conducta y a encontrar maneras alternativas de tratar a los demás en una situación dada.

Las técnicas enseñanza para sesiones de práctica estructuradas y para situaciones de la vida real descritas en este capítulo son útiles para dicho propósito. Cuando un maestro observa un acto discriminatorio, después de intervenir afirmando la regla del aula contra éste, puede ayudar al niño (o niños) discriminado, practicando una respuesta asertiva en la misma escena. Por ejemplo, puede motivarlo para que le diga al niño que lo discrimina, "no me llames con ese apodo malo!", o "me gusta mi pelo tal como es", o "no puedes decirme que las niñas no se admiten, yo me quedo aquí", o "no me gusta cuando dices eso!"

Una vez la regla contra la discriminación se ha establecido, el maestro puede manejar situaciones subsecuentes ayudando directamente al niño discriminado a ser asertivo, en lugar de repetir la regla. Si un niño usa apodosos lesivos en una situación de conflicto, el maestro puede ayudarlo a expresarse sobre el conflicto de una manera constructiva y no discriminatoria, centrándose en la utilidad de hacerlo. Por ejemplo, el maestro puede decir, "cuando llamaste a Manuela con ese apodo, ella se molestó y no supo lo que querías. Pero ahora que lograste expresarle tan bien lo que quieres, ella te entiende y todos podemos resolver esto"!

Las demostraciones planeadas y las sesiones de juegos de roles son útiles para incrementar en los niños la comprensión de la naturaleza perjudicial de los actos discriminatorios, así como para ayudarlos a practicar maneras específicas de

responder. Ellos pueden practicar el usar el contacto visual, el lenguaje del cuerpo y un tono de voz decidido y firme para aumentar su efectividad al responder ante los actos discriminatorios.

En las sesiones de práctica, no deben usarse los insultos y ni las referencias o “etiquetas” que reflejen prejuicios, ya que su uso puede estimular a los niños para imitar estas palabras. Si un término o una frase discriminatoria particular se ha convertido en problema en la clase o ha sido mencionada por un niño, puede reconocerse como una palabra perjudicial pero no debe usarse en la práctica. En lugar de esta, el maestro debe usar un lenguaje más genérico. Por ejemplo, puede decir, "Si alguien te dice un apodo sólo debido al color de tu piel (o porque tu familia es de otro país), ¿qué puedes decirle?"

Por supuesto, incluso cuando los niños aprenden a dar respuestas asertivas, no siempre podrán resolver los problemas de discriminación por sus propios medios. Los maestros deben estar atentos, como en el caso de la agresión física, y deben enseñarle a los niños que cuando sus propios esfuerzos asertivos no son suficientes, es necesario que busquen la ayuda de los adultos para detener la discriminación.

Si un niño evidencia un patrón de conducta discriminatoria persistente hacia otros y no responde a estos tipos de intervención, el maestro podría entonces considerar la opción de un programa individual de modificación conductas, para ayudarle a ese niño de una manera más específica.

Enséñeles a los niños cómo ignorar la provocación rutinaria de los pares.

El problema de enseñarle a los niños a objetar repetidamente cualquier forma de molestia o conducta provocadora (incitante) por parte de los pares es que tales protestas a menudo recompensan al niño provocador y, así puede estimularse la conducta problema. Entre otras cosas, usualmente el objetivo de molestar, sacar la lengua, burlarse de alguien, cantar "na, na, na, na, na" u otras conductas

provocadoras es hacer que los otros reaccionen enfadándose o disgustándose. Por consiguiente, si el niño discriminado se resiste repetidamente o muestra que está disgustado, realmente está dándole al incitador lo que quiere. La atención de otros niños (espectadores) también puede ser muy gratificante para un menor que es agresivo verbalmente.

Ya que el ignorar los intentos de provocación de manera exitosa y no ambigua constituye una negativa a someterse, ésta debe considerarse una respuesta asertiva importante. Los niños pequeños pueden aprender a ignorar las conductas provocadoras o disociadoras de los pares, desmotivando así estas conductas e impidiendo una escalada de la agresión.

En el caso de los niños que son molestados por medio de la discriminación, como se definió anteriormente, se les puede enseñar a responder inicialmente con asertividad verbal y a buscar luego la ayuda de los adultos. Sin embargo, si los niños se encuentran sin un mayor a quien pedir ayuda en semejante situación, su mejor reacción ante las molestias continuas puede ser ignorar al agresor con una actitud digna (orgullosa) o alejarse serenamente, en lugar de protestar repetidamente.

Ignorar con orgullo la incitador consiste en tener la cabeza en alto mientras uno mira hacia otro lado o se aleja, sin mostrar señales de intimidación o malestar. En otros casos de provocación y particularmente para conductas comunes o repetidas, la respuesta más eficaz para el niño puede ser ignorar las burlas desde el principio, sin siquiera reconocer la provocación por medio de su protesta.

En tales casos el maestro podría optar también por evitar corregir al niño provocador directamente y, en cambio, enfocar su atención en apoyar al niño discriminado y a que los espectadores ignoren la provocación. El maestro seguiría supervisando las actividades del agresor verbal discretamente, para brindarle atención positiva y estímulo a ese niño en cuanto él muestre un cambio hacia una conducta social apropiada.

Los niños generalmente muestran mayor disposición que los adultos a aceptar el "ignorar" como una respuesta activa y poderosa ante la provocación (Stocking, Arezzo, & Leavitt 1979). La clave está en enseñarles voltearse y alejarse del provocador de manera clara y serena y evitar reaccionar luego de forma alguna. Los ejercicios de juegos de roles ayudan a los niños a entender que el molestar intenta deliberadamente hacerlos enfadar y que pueden aprender a ignorarlo. Los niños también pueden aprender a retroceder y jugar con el niño que los molesta cuando ese niño deje de fastidiarlos.

En los juegos de roles, el niño discriminado y sus compañeros (los espectadores) pueden practicar el ignorar, volteándose de manera abrupta para otro lado ante el muñeco o el títere que está burlándose de ellos o fastidiándolos. El muñeco dice, "Oh, nadie me escucha!" y deja de molestar. Luego, cuando el muñeco dice algo bueno, los niños retroceden y le responden.

Debe explicárseles la conducta de "ignorar" como una manera de ayudar al muñeco a que aprenda a dejar de fastidiar. Cuando los niños entienden lo que significa ignorar y cómo funciona, los maestros pueden darles sugerencias o señales durante las actividades de clase para ignorar a otro niño que está siendo provocador o disociador.

Al participar en los ejercicios de juegos de roles, los niños que tienen la tendencia a ser incitadores aprenden sobre las expectativas sociales y ven cómo responden los otros niños. Después, en situaciones reales en el aula, pueden percibir más prontamente que su conducta está siendo ignorada y comprender por qué.

Negarse a mostrar enojo en situaciones que pretenden provocarlo es una respuesta no violenta que requiere autodominio considerable. Los defensores de la no violencia en la tradición de Gandhi y Martin Luther King Jr, hablan de la fuerza y el coraje requeridos para ser no violentos. Para los niños menores, aprender a ignorar

la provocación deliberada de sus iguales es un importante primer paso para aprender después a "mantenerse sereno" en situaciones de conflictos con los pares y para evitar ser arrastrado hacia confrontaciones violentas (Slaby, Wilson-Brewer, & Dash 1994).

Ser capaces de alejarse de la provocación verbal o física puede ser a menudo la manera más segura y eficaz de responder para todos los niños, en caso de que los adultos no estén allí para intermediar. Por esta razón, el ignorar al incitador es un valioso ejercicio para controlar las reacciones emocionales uno que podrían de otra forma contribuir a la agresión.

Una vez los niños aprenden una gama de conductas asertivas a través de los juegos de roles y de la práctica guiadas en la vida real, pueden empezar a usarlas más flexiblemente en situaciones nuevas con cada vez menos guía de los adultos. En este punto, es útil estimularlos a generar sus propias variaciones personales y a considerar tipos alternativos de respuestas asertivas. Los niños aplican a menudo las habilidades de asertividad que aprendieron en clase ante nuevas situaciones porque ven que dichas destrezas funcionan.

Si la asertividad es sustentada de forma coherente y continuada en el aula, los niños se acostumbran a esperarla y comienzan a brindarse señales y apoyo entre sí. La retroalimentación positiva será más eficaz si se enfoca en disminuir la dependencia de la aprobación de los adultos y en los beneficios sociales y de autoconfianza (la confianza del niño en sus propias destrezas sociales). No diga, "estoy orgulloso de ti porque preguntaste de buena manera". Más bien, exprese, "Tu le preguntaste de buena manera y ella te lo dio!", u "Oí que le dijiste que dejara de empujarte. Realmente estás aprendiendo a defenderte tu mismo!".

Puntos para Recordar.

- **Enséñeles a los niños a hablar directamente entre sí, en lugar de hacerlo a través del maestro.** La dependencia del maestro para resolver los problemas interfiere con la autoconfianza (la confianza del niño en sus propias habilidades sociales).
- **Enséñeles a los niños a pedir y a ofrecer las cosas amablemente, de modo que proporcionen a los demás opciones reales.** Es más probable que los pares asientan cuando se les pregunta de buena manera y se les da una opción real.
- **Enséñeles a los niños a decir “no” de manera educada cuando decidan rechazar una petición u oferta y a aceptar el “no” de otros.** Los niños deben saber cómo rechazar una demanda u oferta de una manera aceptable, así como respetar el derecho de los otros de hacerlo.
- **Use las dramatizaciones y los juegos de roles para enseñar habilidades de asertividad específicas.** Con tal fin, los muñecos y títeres son útiles .
- **Aproveche los eventos que ocurran naturalmente en el aula para enseñar habilidades de asertividad allí mismo.** La motivación de los niños para aprender es alta en tales situaciones.
- **Enséñeles a los niños a aceptar la legítima autoridad de los adultos pero también a defender respetuosamente a sus derechos ante ellos, siempre y cuando su seguridad física no esté involucrada.** Los niños deben saber que se merecen un tratamiento justo de los adultos.

- **Enséñeles a los niños a usar habilidades de asertividad para evitar someterse ante la agresión, las imposiciones o los actos de discriminación.** Se le puede enseñar a los niños a defenderse primero directamente de un par agresivo y a requerir la ayuda del adulto, luego, sólo si es necesario. La sumisión propicia la victimización y recompensa al agresor.
- **Alerte a los niños para que eviten cualquier confrontación que represente peligro físico y busquen en otro lugar ayuda de los adultos.** Cuando haya armas involucradas o alguien más poderoso use la violencia física, la primera consideración siempre tiene que ser la seguridad física.
- **Enséñeles a los niños a ignorar las conductas provocadoras rutinarias y persistentes.** Al ignorar tales conductas, los niños le niegan al niño provocador la reacción que busca y practican el controlar sus propias reacciones emocionales.
- **Enséñeles a los niños a usar habilidades proactivas de asertividad para lograr sus metas.** Las habilidades de asertividad pueden ser valiosas para ayudarle a un niño a reemplazar hábitos de agresión o de aislamiento social.
- **Enséñeles asertividad tanto a las niñas como a los niños.** Evite los prejuicios culturales tendientes a aceptar la sumisión en las niñas y la agresividad en los niños.

ACERCA DE LOS AUTORES.

Ronald G. Slaby, (Ph.D., Universidad de Wisconsin) es Científico Senior en el Centro para el Desarrollo de la Educación en Newton, Massachusetts y conferencista sobre educación y pediatría en la Universidad de Harvard. Como investigador en psicología del desarrollo por más de 25 años, el Dr. Slaby ha hecho múltiples publicaciones sobre la agresión, el desarrollo de los roles de género y los efectos de la televisión sobre la violencia. Ha sido asesor de varias series de televisión para niños ganadoras de premios. Ha contribuido a implementar la agenda nacional para la prevención de la violencia como coautor de un plan de prevención para El Centro de Control de las Enfermedades y dos informes sobre la violencia y la juventud para la Asociación Psicológica Americana. Ha dado testimonio en el Congreso de Los Estados Unidos sobre la prevención de la violencia juvenil y los efectos y los remedios de la violencia televisiva. El Dr. Slaby ha desarrollado, ha puesto a prueba en la práctica y ha publicado programas de prevención de la violencia para infractores juveniles y adultos, atletas, estudiantes escolares y niños de preescolares.

Wendy C. Roedell (Ph.D., Universidad de Washington) es psicóloga del desarrollo y ha trabajado en el campo de la educación de la infancia temprana por 25 años, ocupando cargos como profesora de preescolar, asesora e investigadora universitaria y administradora de programas a nivel estatal, local y regional. Ha sido coautora de tres libros y numerosos artículos sobre la educación y el desarrollo de los niños pequeños y las necesidades especiales de los niños superdotados. La Dra. Roedell es actualmente directora ejecutiva del Departamento de la Infancia Temprana en el Distrito De Servicios Educativos Sound Puget, en Seattle, Washington, dedicado a la supervisión de programas extensos para los niños y las familias de bajos ingresos.

Diana Arezzo (Ph.D., Universidad de Wisconsin) es psicóloga clínica y del desarrollo y la coordinadora en Psicología de la Escuela Diurna Kennedy, una escuela para

personas con necesidades especiales en el Hospital Infantil Franciscano en Boston. Ha enseñado en aulas para niños de clases típicas y terapéuticas, ha dictado gran variedad de cursos universitarios, ha sido administradora de programas de tratamiento y ha ejercido como terapeuta infantil y familiar por más de 20 años. La Dra. Arezzo ha desarrollado innovaciones para el tratamiento y ha dictado numerosas conferencias en las áreas de las habilidades sociales de los niños, el manejo del comportamiento y la capacitación de los padres. Sus trabajos publicados incluyen artículos y capítulos de revistas y ha sido coautora de un libro que ayuda a los niños a conseguir amigos.

Kate Hendrix (Sc.D., Escuela de Salud Pública de Harvard) es científica del comportamiento, especializada en educación en salud pública, metodología de la investigación y desarrollo infantil. Su trabajo profesional se ha centrado en la educación para la salud escolar, los niños con necesidades especiales y la prevención de la violencia, especialmente la agresión en los hogares y en los medios de comunicación. Ha dirigido talleres sobre la violencia en los medios con educadores y coordinadores de programas juveniles y ha implementado programas para ayudar a los niños a desarrollar habilidades para la interpretación de los medios de comunicación y la formación de una actitud crítica. La Dra. Hendrix también ha trabajado en un programa terapéutico de cuidado infantil para niños de preescolar que han sido víctimas de la violencia y en diversos refugios para mujeres víctimas de la violencia intrafamiliar y para sus niños.