

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultda de Ciencias de la Educación



Análisis de las habilidades sociales en un grupo de niños de 5 años: estudio de caso

María Dolores Pérez Montes

Trabajo Fin de Grado

Especialidad: Grado en Educación Infantil



TRABAJO FIN DE GRADO
ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN UN
GRUPO DE NIÑOS DE 5 AÑOS. ESTUDIO DE CASOS.

María Dolores Pérez Montes



ugr

Universidad
de Granada



Análisis de las habilidades sociales en un grupo de niños de 5 años. Estudio de casos.

M^a Dolores Pérez Montes

Resumen: El trabajo centra su atención en el análisis de las habilidades sociales de un grupo de niños de educación infantil. La razón de realizar este estudio radica en la importancia de la detección temprana de problemas en la adquisición de las mismas. La adquisición y el desarrollo de unas adecuadas habilidades sociales facilitará el ajuste social de la persona y evitará la aparición de comportamientos inadecuados. En este sentido, la infancia es uno de los períodos claves en el desarrollo las habilidades sociales. La investigación se lleva a cabo en una clase del segundo ciclo de educación infantil, más concretamente, una clase de 5-6 años, en un centro de la periferia de Granada. Los sujetos (N=21) provienen, en su mayoría, de familias estatus socioeconómico bajo. Para el análisis del desempeño social se utiliza un sociométrico, así como la Escala MESSY para el alumnado y la Escala de Observación para Profesores. El análisis de los datos muestra que hay un grupo de niños que presentan puntuaciones altas en dimensiones positivas tales como las habilidades sociales, la responsabilidad, la amistad y la ayuda, y a su vez, puntuaciones bajas en dimensiones negativas tales como la agresividad, la impaciencia, el aislamiento y los celos. Por otro lado, se concluye con la existencia de un grupo niños, que al contrario que el anterior, obtiene puntuaciones altas en las dimensiones negativas citadas anteriormente y, puntuaciones bajas en las dimensiones positivas.

Palabras Clave: habilidades sociales, educación infantil, evaluación, escala MESSY, comportamiento agresivo.

Introducción

Las habilidades sociales no siempre han tenido la misma acepción ni se han entendido de la misma manera. Así, las primeras aportaciones realizadas sobre las mismas las encontramos en el ámbito médico (Jack, 1934; Murphy, Murphy y Newcomb, 1937). Por otra parte, Paulov (1949, citado en Hernández, 2010) es de los primeros que emplean el término asertividad. No es hasta la década de los 60 cuando aparecen trabajos que analizan la competencia social en adultos institucionalizados (Lazarus y Wolpe 1960) y sólo en trabajos posteriores comienza a utilizarse el término habilidad social (Argyle y Dendom 1967). Tal y como sucede en otros ámbitos de la investigación educativa, el interés por las habilidades sociales en nuestro país aparece en la década de los 90 (Álvarez, Álvarez-Monteresín, Cañas, Jiménez, Petit y Ramírez, 1990).

Según Rinn (1976), en el repertorio conductual de la persona podemos distinguir entre comportamientos innatos y comportamientos aprendidos. Para estos autores, las habilidades sociales (HHSS de aquí en adelante) se encontrarían incluidas en el segundo grupo. Estos autores entienden que HHSS hacen referencia a un conjunto de comportamientos verbales y no verbales mediante los cuales los niños incluyen las respuestas de otros individuos (compañeros, padres, hermanos, etc.) en el contexto interpersonal. Esta recopilación actúa como un conjunto mediante el cual los niños inciden en su medio logrando, eliminando o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en el círculo social.

Para Caballo (1993), una conducta social habilidosa es la recopilación de acciones emitidas por la persona en un contexto interpersonal en el que expresa sentimientos, actitudes, deseos, u opiniones de una manera adecuada, respetando las normas y conductas de los demás y que resuelve los problemas adecuadamente. En una línea similar se expresan Gil y León (2000), quienes afirman que las HHSS son comportamientos que se aprenden y se ponen en práctica cuando las personas interactúan entre sí para conseguir sus objetivos aunque, adecuándose al contexto que le rodea y a las exigencias del mismo. Por su parte, Fernández-Ballesteros y Gil (2002),

aseguran que las HHSS son unas herramientas precisas que hacen que las personas se relacionen con los demás y que se aprenden gracias a:

- a) Un modelo ejemplar que facilita la resolución de conflictos.
- b) La valoración de aspectos positivos de la conducta de los humanos.
- c) Desarrollar el pensamiento de búsqueda de alternativas para una resolución adecuada de problemas que puedan surgir.
- d) Facilitar momentos específicos para el desarrollo de las HHSS.

Los niños de educación infantil, aprenden a relacionarse adecuadamente para poder vivir de una forma satisfactoria con los demás, ya sean iguales o adultos (Ovejero, 1988). Si bien las HHSS se van adquiriendo y perfeccionando durante toda la vida, es durante el período de la infancia, donde se sientan las bases para el posterior desarrollo adulto (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987). La niñez es un período que se considera crítico para la adquisición de las HHSS, ya que existen unos factores socioemocionales y otros genéticos (porque existe una predisposición a partir de las neuronas y hormonas que intervienen en las primeras interacciones, con las que se crean unos patrones que se van estabilizando progresivamente) que influyen en el proceso (Suárez, 2005). Desde el nacimiento, se muestran conductas sociales como pueden ser la imitación, la sonrisa, la sincronía en la interacción, el balbuceo y el juego, siendo la imitación y el juego las unidades de aprendizaje que se ponen en marcha para la maduración durante la infancia (Vaello, 2005). Al finalizar la educación infantil, los niños tienen adquiridos una serie de HHSS que se desarrolla en torno a la familia y que se asocian con hábitos sociales tales como: saludar, invitar a jugar, solicitar la propia participación, preguntar y responder, elogiar, cooperar y compartir, etc. (Monjas y González, 2000) Como podemos observar las HHSS permiten cumplir con funciones variadas:

- Promover el aprendizaje de la reciprocidad y de conductas cooperativas.
- Causar el desarrollo de la empatía.
- Aprender a suscitar roles.
- Desarrollar el autocontrol y la autorregulación.
- Aprender a controlar diferentes situaciones.

No obstante, hemos de considerar la presencia de factores de riesgo que influyen negativamente en la adquisición de las HHSS durante la infancia (Álvarez et al., 1990):

- La familia: es el primer sistema de socialización, donde se establecen las pautas sociales durante los primeros años de vida, siendo el agente por excelencia, ya que cualquier aspecto que se de en la familia influirá sobre el desarrollo del niño. Por esta razón, debemos tener cuidado con ciertos factores negativos presentes en el seno familiar: estilos de crianza inadecuados, modelado violento, padres delincuentes, violencia en el seno familiar, etc., afectarán a la adquisición y desarrollo de las HHSS con el efecto que, posteriormente, esto tendrá en el ajuste social en la adultez.
- La escuela: la edad de inicio de la etapa escolar se ha ampliado, así como el periodo obligatorio, por lo que el fracaso escolar se convierte en uno de los focos de discordancias entre el niño y el adulto. Si bien la escuela es el segundo agente socializador, prácticas docentes inadecuadas, actuación inadecuada del docente, grupos de compañeros con baja competencia social, etc., se convierten en factores de riesgo.
- Los medios de comunicación: sobre todo la televisión influye en la adquisición de valores y normas. Este factor de socialización puede contradecir la instrucción de los dos agentes anteriormente nombrados, e incluso ejercer una influencia mucho mayor.

Vaello (2005) afirma que las HHSS son parte de las relaciones con los demás. En este sentido, define las siguientes habilidades sociales:

- Autocontrol: es la capacidad de poder controlar los propios sentimientos y emociones y los comportamientos que son consecuencia de estos.
- Autoconcepto: es la evaluación propia, que se construye por el como nos vemos y como creemos que nos ven los demás.
- Resiliencia: es la capacidad de superar y reponerse de situaciones desfavorables, como tragedias, fracasos, críticas, etc.
- Empatía: es la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y saber como piensa, reacciona, siente.
- Asertividad: es la capacidad de poder expresar las propias ideas o creencias, sin estar incómodo por ello ni incomodar a los demás.

- Autoestima: es el cómo se siente una persona con respecto a si misma y como se valora. Este término se basa en los pensamientos, sentimientos y experiencias que se tiene a lo largo de la vida.
- La inteligencia emocional: es la habilidad para comprender a las personas y actuar correctamente.

El desarrollo adecuado de las HHSS se torna en un aspecto vital y fundamental desde la infancia ya que son habilidades clave que van a acompañar a los niños durante toda la vida y que le permitirán el futuro ajuste social (Arón y Milicic, 1996). Llegado este punto, y pensando de forma preventiva, en toda aula de educación infantil debería haber un tiempo dedicado al desarrollo de las habilidades sociales y no esperar a que los niños adquieran estas conductas en la calle, en el hogar, etc. ya que no siempre es lo adecuado (Ferrer, 2001).

El presente trabajo se centra en el desarrollo de las habilidades sociales de un grupo de alumnos de 3^{er} curso de 2^o ciclo de Educación Infantil, así como, sugerir métodos de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales en niños de esta edad.

Presentación y caracterización del caso

Los participantes en este estudio de caso grupal son 21 niños de tercer curso de segundo ciclo de educación infantil, con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años ($\bar{x}=69,19$ meses; $dt=2,94$). Son 11 niñas (52,38%) y 10 niños (47,61%). La observación incidental de los niños en diferentes contextos –aula, comedor, recreo– hacen percibir una carencia de habilidades sociales por parte de algunos de los miembros del grupo. A simple vista, y basándonos en actividades diarias y cotidianas, podemos observar como estos niños y niñas muestran dificultades a la hora de interactuar con los compañeros, para resolver conflictos, para entender las emociones de los demás, y para expresar sus propias emociones. Se observa como la falta de autocontrol es patente en algunos de los niños que conforman la clase.

Lo anterior se torna importante si observamos la presencia de otros factores de riesgo (además de los individuales) que pueden afectar al desarrollo adecuado de las habilidades sociales. En primer lugar, tenemos que considerar que el centro educativo se encuentra situado en la periferia de Granada y que se trata de un centro de integración. El centro está bien situado para acceder a pie, pero no para hacerlo en coche, ya que colinda con varias calles prohibidas y otra de un único sentido. Se encuentra situado en el cruce de dichas calles, por lo que a menudo debe hacer presencia la policía local para que no se produzcan atascos y sobre todo, accidentes. En el patio de recreo no hay ningún recurso lúdico por lo que los niños no pueden jugar si no es con sus amigos o ellos solos. Este aspecto produce trifulcas entre los niños ya que uno no quiere correr con otro, o uno le ha pegado a otro. El patio está separado en dos por una reja (un espacio para educación infantil y otro para educación primaria). Si los niños de educación infantil se asoman por dicha reja, observan los comportamientos de los niños mayores del centro y, a menudo, los reproducen en “su patio”. Esto produce que las palabrotas, los malos gestos y los comportamientos inadecuados sean constantes en el patio de los más pequeños.

En segundo lugar, debemos considerar la heterogeneidad de la población dado que encontramos un alto porcentaje de alumnos de etnia gitana (alrededor del 11%) y musulmana (alrededor del 9%) con lo que esto implica en relación a patrones culturales y de adquisición de la lengua, entre otros. Así, podemos observar como los niños de etnia gitana presentan, a priori, carencia de habilidades sociales al igual que acontece con los niños de etnia musulmana. En cada clase suele haber mínimo un alumno de estas etnias, con comportamientos inadecuados que suelen ser imitados por los compañeros. Entre los niños que van a participar en el estudio de casos hay uno de etnia gitana.

Por último, otro importante de factor de riesgo se encuentra en las familias. La mayoría de las familias de los niños son de clase socioeconómica media-baja (67%), exceptuando un 27% que son de clase media, y un 6% que son de clase media-alta. A nivel académico, el 21% de los padres no tiene estudios, el 56% tiene el graduado escolar, el 20% tiene estudios de ciclo formativo (12% de grado medio y 8% de grado superior) y el 3% tiene estudios universitarios. A nivel laboral, el 68% de los padres están desempleados y el 32% están activos en este momento.

Los objetivos del trabajo son los siguientes:

- Detectar carencias de HHSS.
- Detectar problemas de comportamiento.

Metodología

a) Instrumentos de valoración

1. La escala de observación *MESSY - The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters* (Matson, Rotatori y Helsel, 1983). La escala permite evaluar habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos adaptativos y no adaptativos, así como el grado de adecuación de la conducta social (Anexo I). La escala MESSY se creó en lengua inglesa aunque ha sido adaptada a otros países, con índices psicométricos adecuados que muestran su fiabilidad y validez, tales como Australia (Spence y Liddle, 1990) o España (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002; Trianes, Blanca, Muñoz, Cardelle-Elawar e Infante, 2002). La escala comprende cinco dimensiones: a) habilidades sociales; b) amistad; c) agresividad; d) celos; y e) soledad. Todas las dimensiones son valoradas mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles (desde 1 – “nunca” hasta 4 – “siempre”)

2. La escala de observación para profesores – EOP (Anexo II) de Muñoz, Trianes, Jiménez, Sánchez y García (1996). Esta escala es una adaptación del instrumento para el registro de observación del docente MESSY. Presenta 48 ítems con el mismo formato de respuesta que la anterior. En la primera versión para preescolar, se extrajeron tres factores, como son la agresividad, la impulsividad y la inhibición (Muñoz y Blanca, 1988; Muñoz, 1994). Más tarde, se adaptaron los ítems a edades intermedias y se añadieron ítems que se relacionan con la amistosidad, la cooperación y la responsabilidad social. Los factores que han sido extraídos para el presente trabajo son:
 - Agresividad (8 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “protagoniza frecuentes peleas” y “protesta de palabra o de hecho cuando le mandan a hacer algo”
 - Ayuda (8 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “tiende a ayudar a sus compañeros cuando lo necesitan” y “comparte cosas”.

- Responsabilidad (8 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “suele cumplir las normas académicas y de las clases” y “si vigila la clase, lo hace de manera justa y ecuánime”.
 - Inhibición (8 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “es tímido” y “rara vez mira directamente a los ojos de su interlocutor”.
 - Amistosidad (8 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “es amable” y “tiene muchos/as amigos/as”.
 - Impaciencia (8 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “insiste y se pone pesado cuando se le niega algo que ha pedido” y “guarda su turno”.
3. Sociométrico (Moreno, 2001). Este método incluye una serie de preguntas con las que se podrá obtener quienes son los niños más queridos en clase y quienes menos. Tras tener los resultados, podremos trabajar para que los niños con “menos amigos” puedan tener una integración máxima en el aula. Los ítems del sociométrico son valorados adjudicando 2 puntos a la primera opción y 1 punto a la segunda opción. El color azul a valores positivos y el rojo a valores negativos. Una vez completado se pasa a representar la sociomatriz, de la forma que se puede ver en la imagen (Figura 1). La representación permite registrar a los niños más elegidos en el primer círculo, en el siguiente a los niños con 3-5 puntos y en el exterior a los niños con 0-2 puntos, y por ende, los menos elegidos.

b) Procedimiento

Una vez percibido el problema de HHSS entre el alumnado en el aula de 3^{er} curso de 2º ciclo de Educación Infantil del centro, se procedió a realizar la revisión bibliográfica sobre la temática con el objeto de conocer el estado actual de la situación, establecer el patrón de desarrollo de las HHSS en la infancia, saber de otros estudios realizados sobre esta temática y edad, y sobre todo, para conocer los instrumentos de evaluación de las HHSS más utilizados en esta franja de edad. Tras revisar varios instrumentos se selecciona la escala MESSY. Una vez realizada toda la revisión bibliográfica se procede a establecer los objetivos del estudio así como la temporalización del estudio.

El siguiente paso acometido en el presente estudio fue la presentación del mismo a la dirección del centro y a la docente del aula. El objetivo era dar a conocer la naturaleza del estudio así como contar con la aprobación del centro para poder proceder a su realización. Una vez recibida la aprobación por parte de la dirección del centro, se pasó a la siguiente fase. En este sentido, se remitió una carta a los padres de los participantes explicándoles el estudio y pidiéndoles su autorización para que los niños pudiesen tomar parte en el estudio (Anexo III).

Una vez obtenidas las autorizaciones de las familias se realiza el Sociométrico. La administración del mismo es individual y se hacen las preguntas al niño de forma directa, cuestiones que recaban información sobre preferencias en el juego y en el desarrollo de tareas en el aula. Con las respuestas de éstos se realizará la tabla en la que aparecen todos los niños y las puntuaciones de sus respuestas. Una vez se obtiene la tabla se realiza la sociomatriz, en la que se podrá ver la relación que existe entre los niños. Por último, se procede a la administración de la Escala MESSY, tanto para el profesorado como para el alumnado. El primer paso será realizar la Escala de Observación para el Profesorado. Tras un período de observación se contestarán a las preguntas con los valores establecidos. Una vez realizadas todas las escalas de observación, se procederá a la obtención de los resultados y los porcentajes correspondientes a cada uno de los ítems. A continuación, se procede a la administración de la Escala MESSY para el alumnado. Dada la edad de los participantes en el estudio, los ítems que aparecen en ésta serán leídos por la persona que la administra. La administración es individual y en un espacio libre de distractores. Una vez realizadas todas las escalas, se procederá, como se ha hecho como la escala de observación, a la obtención de los resultados y porcentajes.

Resultados

Escala Messy para el alumnado

Los resultados obtenidos mediante la Escala Messy para el alumnado permiten establecer las puntuaciones medias obtenidas por el total de la población en cada una de las dimensiones analizadas (Tabla 1). Del mismo modo, permite obtener los mismos

indicadores en función del sexo de los participantes. Como podemos observar, y en lo que a dimensiones positivas se refiere, en la dimensión de amistad la media del grupo se sitúa en 27,19 puntos ($dt=6,486$) y que los niños ($\bar{x}=27,80$; $dt=7,48$) puntúan más alto que las niñas ($\bar{x}=26,64$; $dt=5,749$). Por otra parte, en la dimensión de habilidades sociales ($\bar{x}=55,19$; $dt=10,773$), las niñas ($\bar{x}=56,36$; $dt=9,521$) presentan puntuaciones más altas que los niños ($\bar{x}=53,90$; $dt=12,396$). Por otro lado, y analizando las dimensiones negativas, los resultados muestran que los niños presentan puntuaciones más altas tanto en relación a los celos ($\bar{x}_{muestra}=15,71$; $\bar{x}_{niños}=17,00$; $\bar{x}_{niñas}=14,55$), como en relación a la agresividad ($\bar{x}_{muestra}=54,90$; $\bar{x}_{niños}=57,40$; $\bar{x}_{niñas}=52,64$), y a la soledad ($\bar{x}_{muestra}=6,43$; $\bar{x}_{niños}=6,70$; $\bar{x}_{niñas}=6,18$).

Tabla 1. *Media y desviación típica obtenida por la totalidad de la muestra en la dimensiones de la Escala Messy para el alumnado*

	SEXO					
	NIÑO		NIÑA		TOTAL	
	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT
AMISTAD	27,80	7,480	26,64	5,749	27,19	6,486
HHSS	53,90	12,396	56,36	9,521	55,19	10,773
CELOS	17,00	6,683	14,55	5,888	15,71	6,246
AGRESIVIDAD	57,40	22,765	52,64	21,186	54,90	21,531
SOLEDAD	6,70	3,773	6,18	2,086	6,43	2,942

El análisis de cada alumno nos permite observar las diferencias entre los participantes con puntuaciones superiores a la media en las dimensiones positivas y, de igual modo, las puntuaciones superiores a la media en las dimensiones negativas (Tabla 2). En relación a las puntuaciones superiores a la media en dimensiones positivas se registra que los participantes 1, 3, 4, 6, 14 y 16 presentan puntuaciones en las dimensiones positivas que se sitúan por encima de la media. Así, el alumno 1 presenta valoraciones por encima de la media tanto en la dimensión de amistad (36 puntos) como en la dimensión de habilidades sociales (64 puntos). La alumna 3, al igual que el anterior, presenta puntuaciones por encima de la media en ambas dimensiones (35 puntos en la dimensión de amistad y de 44 en el caso de la dimensión de habilidades sociales). Del mismo modo, el alumno 4 sigue el mismo patrón presentando valores por encima de la media tanto en la dimensión amistad como en la dimensión de habilidades sociales (31 y 66 respectivamente). Finalmente, tanto el alumno 6 como las alumnas 14

y 16 presentan valoraciones por encima de la norma tanto en la dimensión amistad (36, 32 y 30 respectivamente) como en la dimensión de habilidades sociales (70, 69 y 62 respectivamente). Cabe destacar que estos alumnos presentan valoraciones en torno a la norma o, de forma más generalizada, por debajo de la norma en el caso de las dimensiones negativas relativas a celos, agresividad y aislamiento social (Gráfica 1). Cabe destacar que las altas puntuaciones obtenidas en las dimensiones positivas por parte de estos alumnos se corresponden con bajas puntuaciones en las dimensiones negativas.

En el lado opuesto se encuentra el alumnado, más numeroso que el conjunto de alumnos/as analizado anteriormente, que obtienen puntuaciones bajas en las dimensiones positivas y altas en el caso de las negativas (Gráfica 2). En este caso, los datos permiten observar como se invierte la tendencia observada en el primer grupo ya comentado. Las alumnas 2 y 20 presentan valoraciones por debajo de la media tanto en amistad (21 y 19 puntos respectivamente) como en habilidades sociales (40 y 42 puntos) en tanto que presentan valoraciones más altas de la media del grupo agresividad (77 y 89 puntos respectivamente) y en torno a la media o por encima en soledad (4 y 11 puntos). En ambos casos, se trata de niñas con problemas para establecer lazos de amistad, con pobres habilidades sociales y con problemas de agresividad y aislamiento social. Por otro lado, en el caso de las alumnas 18 y 21, cabe destacar que si bien obtienen puntuaciones altas y por encima de la media tanto en la dimensión amistad (32 y 29 puntos respectivamente) como en la dimensión de habilidades sociales (64 y 59 puntos) ambas puntúan por encima de la media en agresividad (63 y 64 puntos respectivamente) y por debajo en aislamiento social (4 y 6). En ambos casos, se trata de niñas altamente agresivas aunque con altas habilidades sociales y con amistades dentro del grupo. En el caso de los niños acontece de la misma forma. Los alumnos 5 y 9, presentan puntuaciones por debajo de la media en el caso de la amistad (21 y 22 puntos respectivamente) al igual que sucede con las habilidades sociales (48 puntos en ambos casos) y puntuaciones por encima de la media en celos (27 y 28 puntos), agresividad (90 y 91) y aislamiento social en el caso del primero (9). Los datos permiten afirmar que estos alumnos presentan problemas para establecer amistades, presentan pobres habilidades sociales y problemas tanto de agresividad como de aislamiento social. Por otro lado, y al igual que acontecía entre la niñas, nos encontramos con el alumno 12 que si bien presenta puntuaciones por encima de la media en amistad (34 puntos) y

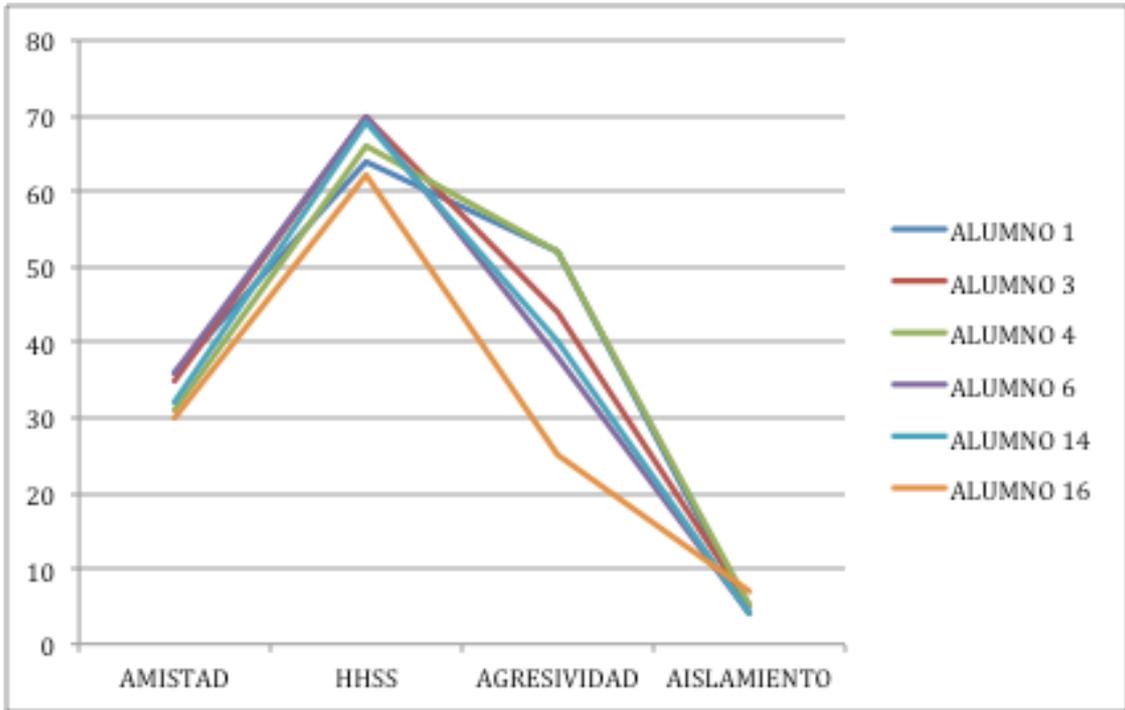
habilidades sociales (57 puntos) también presenta puntuaciones por encima de la media en relación a la agresividad (77 puntos). Del mismo modo, también el alumno 10 presenta un patrón idéntico al del alumno 12 dado que presenta puntuaciones por encima de la media en amistad (32 puntos) y habilidades sociales (59 puntos) aunque, al mismo tiempo, presenta puntuaciones por encima de la media en comportamientos agresivos (68 puntos)

Tabla 2. *Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones, por sexo y participante.*

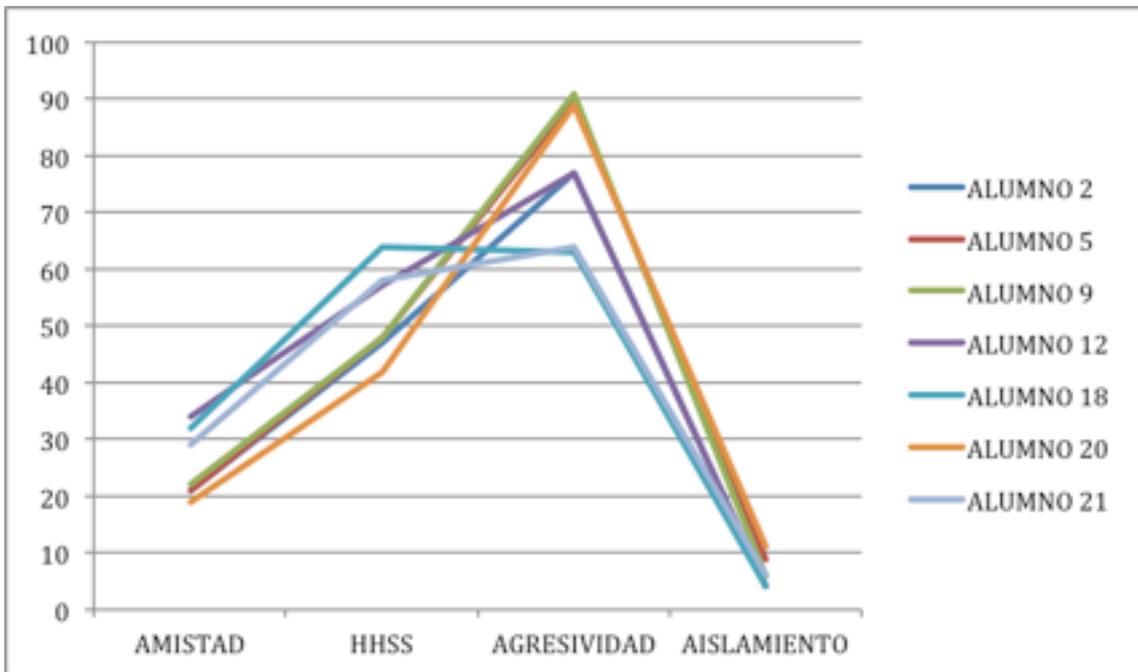
Alumno	Sexo	Amistad	HHSS	Celos	Agresividad	Soledad
1	Hombre ^(*)	36	64	17	52	4
2	Mujer ^(**)	21	47	16	77	4
3	Mujer ^(*)	35	70	12	44	5
4	Hombre ^(*)	31	66	20	52	5
5	Hombre ^(**)	21	48	27	90	9
6	Hombre ^(*)	36	70	9	38	4
7	Mujer	18	47	11	33	8
8	Hombre	31	58	18	39	5
9	Hombre ^(**)	22	48	28	91	6
10	Hombre ^(**)	32	59	17	68	4
11	Hombre	17	35	10	28	15
12	Hombre ^(**)	34	57	14	77	4
13	Mujer	23	49	21	68	7
14	Mujer ^(*)	32	69	13	40	4
15	Hombre	18	34	10	39	11
16	Mujer ^(*)	30	62	8	25	7
17	Mujer	29	52	7	26	6
18	Mujer ^(**)	32	64	13	63	4
19	Mujer	25	60	12	50	6
20	Mujer ^(**)	19	42	26	89	11
21	Mujer ^(**)	29	58	21	64	6
\bar{x} Participantes		27,19	55,19	15,71	54,90	6,43
\bar{x} Niño		27,80	53,90	17,00	57,40	6,70
\bar{x} Niña		26,64	56,36	14,55	52,64	6,18

(*) Participantes con puntuaciones positivas por encima de la media

(**) Participantes con puntuaciones negativas por encima de la media



Gráfica 1. Resultados del alumnado con puntuaciones por encima de la media en las dimensiones positivas.



Gráfica 2. Resultados del alumnado con puntuaciones por encima de la media en las dimensiones negativas.

Escala de observación del profesorado

Los resultados obtenidos mediante la Escala de Observación del Profesorado permiten establecer las puntuaciones medias obtenidas por el total de la población en cada una de las dimensiones analizadas así como obtener los indicadores en función del sexo de los participantes (Tabla 3). Como se puede observar, y en lo que a dimensiones positivas se refiere, en la dimensión de amistad la media del grupo se sitúa en 20,71 puntos ($dt=5,551$) y que las niñas ($\bar{x}=20,91$; $dt=3,910$) puntúan más alto que los niños ($\bar{x}=20,50$; $dt=7,169$). Lo mismo sucede en la dimensión responsabilidad ($\bar{x}=23,81$; $dt=5,930$) en la que las niñas ($\bar{x}=24,09$; $dt=5,224$) presentan puntuaciones más altas que los niños ($\bar{x}=23,50$; $dt=6,900$). La tendencia se invierte en la dimensión de ayuda ($\bar{x}=20,05$; $dt=5,723$), en la que los niños ($\bar{x}=20,20$; $dt=7,376$) presentan puntuaciones más altas que las niñas ($\bar{x}=19,91$; $dt=4,061$). Por otra parte, y analizando las dimensiones negativas, los resultados muestran que los niños presentan puntuaciones más altas tanto en impaciencia ($\bar{x}_{muestra}=19,00$; $\bar{x}_{niños}=19,50$; $\bar{x}_{niñas}=18,55$) como en agresión ($\bar{x}_{muestra}=15,57$; $\bar{x}_{niños}=16,10$; $\bar{x}_{niñas}=15,09$), y unas puntuaciones más bajas en inhibición ($\bar{x}_{muestra}=13,81$; $\bar{x}_{niños}=13,50$; $\bar{x}_{niñas}=14,09$).

Tabla 3. *Media y desviación típica obtenida por la totalidad de la muestra en la dimensiones de la Escala de Observación del Profesorado*

	SEXO					
	NIÑO		NIÑA		TOTAL	
	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT
IMPACIENCIA	19,50	5,297	18,55	5,956	19,00	5,532
AGRESIÓN	16,10	7,430	15,09	7,476	15,57	7,284
INHIBICIÓN	13,50	7,735	14,09	3,885	13,81	5,879
AMISTAD	20,50	7,169	20,91	3,910	20,71	5,551
AYUDA	20,20	7,376	19,91	4,061	20,05	5,723
RESPONSABILIDAD	23,50	6,900	24,09	5,224	23,81	5,930

El análisis de cada alumno nos permite observar las diferencias entre los participantes con puntuaciones positivas superiores a la media y, de igual modo, las puntuaciones negativas superiores a la media (Tabla 4). En relación a las puntuaciones positivas se confirma que los alumnos 1, 3, 4, 6, 10, 14 y 16 presentan puntuaciones en

las dimensiones positivas que se sitúan por encima de la media. Así, el alumno 1 (si bien muestra una valoración por encima de la media en impaciencia) presenta valoraciones por encima de la media tanto en la dimensión de ayuda (23 puntos), como en amistad (23 puntos) y responsabilidad (24 puntos). El resto de alumnos que presentan valoraciones por debajo de la media en dimensiones negativas, y por encima en dimensiones positivas, son el 4, el 6 y el 10. Respecto a las positivas los tres presentan puntuaciones superiores a la media en ayuda (27, 31 y 31 puntos respectivamente), amistad (24, 32 y 32 puntos) y responsabilidad (28, 30 y 32 puntos respectivamente). Entre las alumnas cabe destacar a las números 3, 14 y 16 dado que todas ellas presentan valores por debajo de la media en las dimensiones negativas (a excepción de las 16 que presenta una valoración por encima de la media en la dimensión celos) y puntuaciones por encima de la media en todas las dimensiones positivas analizadas.

En el lado opuesto se encuentra el alumnado, más numeroso que el conjunto de alumnos/as analizado anteriormente, que recibe puntuaciones bajas en las dimensiones positivas y altas en el caso de las negativas (Gráfica 4). En este caso, los datos permiten observar como se invierte la tendencia observada. No obstante, aparece el caso atípico de la alumna 18. En este caso, presenta valoraciones por encima de la media en impaciencia y agresión aunque muestra un desarrollo por encima de la media en relación a capacidades para ayudar, para hacer amistad y de responsabilidad. En el resto de los casos ya sean niños (alumnos 5, 9 y 12) o niñas (alumnas 2, 20 y 21) los datos muestran valoraciones por debajo de la media en las dimensiones positivas y, por encima, en las dimensiones de impaciencia, agresión e inhibición. En todos los casos, las puntuaciones más bajas se encuentran en la dimensión de inhibición. Por otra parte, cabe señalar la asociación entre la dimensión impaciencia y la dimensión agresividad. Así, los alumnos 5 y 25 y las alumnas 2 y 21, quienes mayores puntuaciones reciben en la dimensión impaciencia, son quienes mayores puntuaciones obtienen en la dimensión de agresión.

Tabla 4. *Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones, por sexo y participante.*

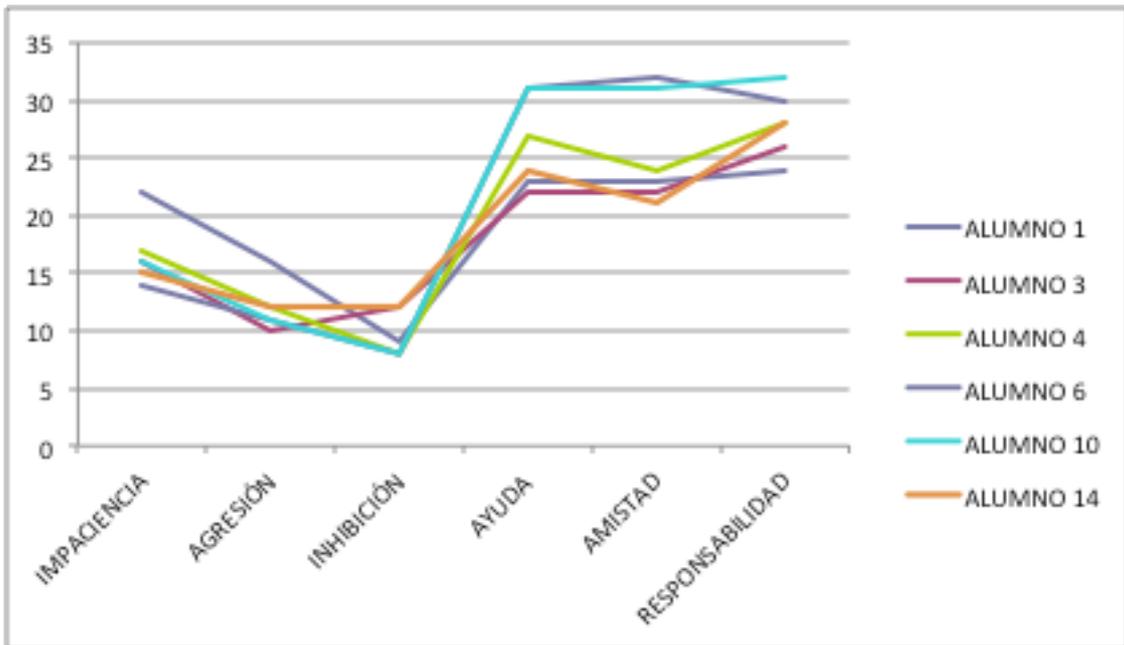
Alumno	Sexo	1	2	3	4	5	6
1	Hombre*	22	16	9	23	23	24
2	Mujer**	29	32	8	14	16	15
3	Mujer*	16	10	12	22	22	26
4	Hombre*	17	12	8	27	24	28
5	Hombre**	29	29	13	11	11	11
6	Hombre*	14	11	8	31	32	30
7	Mujer	13	8	18	15	19	22
8	Hombre	19	12	11	17	22	25
9	Hombre**	25	29	13	16	14	16
10	Hombre*	16	11	8	31	31	32
11	Hombre	11	8	32	16	15	30
12	Hombre**	21	19	11	18	18	18
13	Mujer	20	13	17	19	19	23
14	Mujer*	15	12	12	24	21	28
15	Hombre	21	14	22	12	15	21
16	Mujer*	11	8	19	21	29	32
17	Mujer	11	8	18	18	24	27
18	Mujer**	23	17	13	28	25	26
19	Mujer	20	16	16	19	19	29
20	Mujer**	20	19	14	17	16	17
21	Mujer**	26	23	8	22	20	20
\bar{x} POBLACIÓN		19,00	15,57	13,81	20,05	20,71	23,81
\bar{x} NIÑO		19,50	16,10	13,50	20,20	20,50	23,50
\bar{x} NIÑA		18,55	15,09	14,09	19,91	20,91	24,09

1. Impaciencia; 2. Agresión; 3. Inhibición;

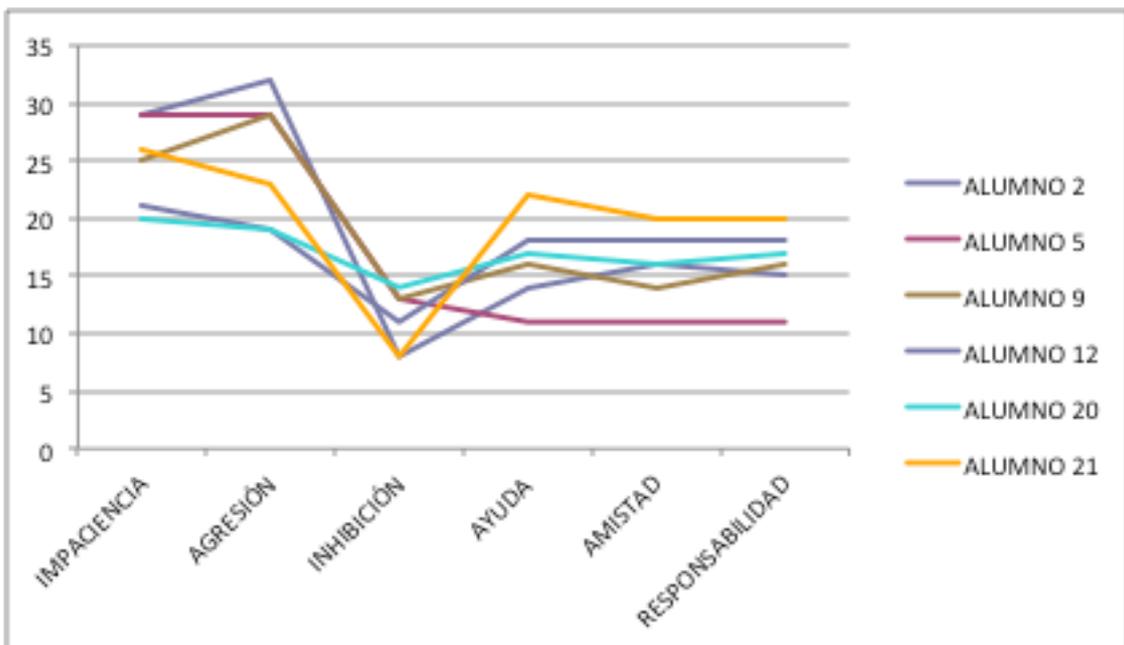
4. Ayuda; 5. Amistad; 6. Responsabilidad.

(*) Participantes con puntuaciones positivas por encima de la media

(**) Participantes con puntuaciones negativas por encima de la media



Gráfica 3. Resultados del alumnado con puntuaciones por encima de la media en las dimensiones positivas.



Gráfica 4. Resultados del alumnado con puntuaciones por encima de la media en las dimensiones negativas.

Análisis de resultados del Sociométrico

Los datos obtenidos permiten concluir que el alumno 1 (7 puntos positivos), la alumna 7 y la 13 (6 puntos positivos, ambas) son los niños más elegidos de la clase. El alumno 1 es el líder de la clase, el más popular, con una preferencia social positiva, junto a un impacto social también alto, seguido de las alumnas 7 y 13 que también tienen una buena preferencia e impacto social. Los niños más elegidos negativamente son la alumna 21 con 8 puntos y el alumno 5 con 7. Estos pasarían a ser los más rechazados de la clase con una preferencia social negativa y un impacto social negativo. Los niños menos elegidos en positivos, son el alumno 15 con ningún punto y el alumno 8 y las alumnas 18 y 20 con 1 punto. El alumno 15 no recibe ningún punto, ni en positivo ni en negativo, por lo que sería el niño que pasa desapercibido de la clase. Y por último, los niños menos elegidos en negativo, con ningún punto cada uno, son los alumnos 8 y 15 y la alumna 3. Los niños con un promedio normal, es decir, un impacto social y preferencias normalizadas, que son aceptados y el rechazo es bajo, son los alumnos 6 y 10 (5 puntos en positivo y 3 en negativo).

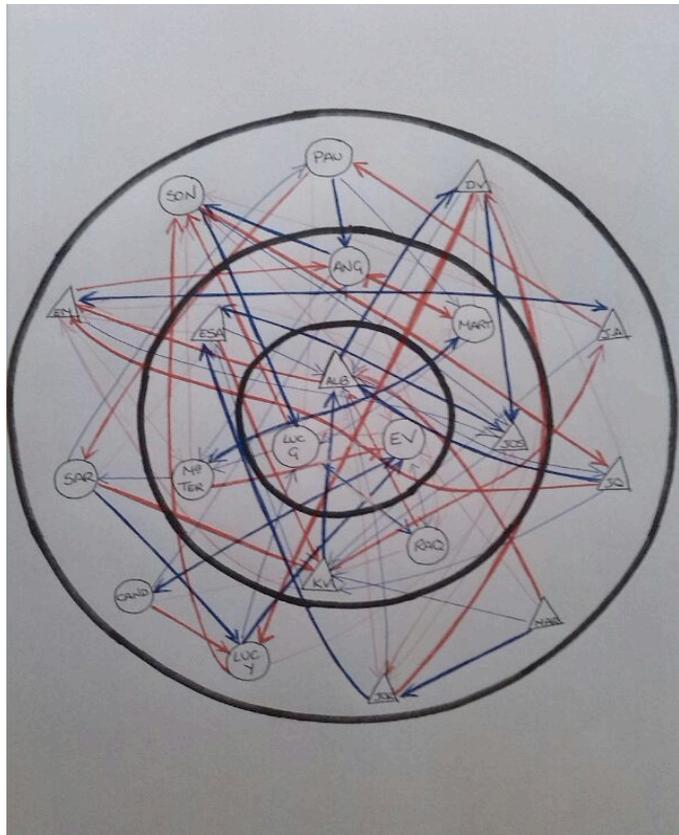


Figura 1. Representación de las relaciones obtenidas según el sociométrico.

Conclusiones.

Una de las primeras conclusiones que extraemos del estudio se relaciona con los resultados obtenidos en la Escala Messy para el alumnado. Así, los resultados muestran la existencia de un conjunto de niños y niñas (Alumnos 1, 3, 4, 6 y 14) que obtienen puntuaciones por encima de la media en las dimensiones positivas de amistad y de habilidades sociales; del mismo modo, este conjunto de niños puntúan por debajo de la media en las dimensiones negativas de celos, agresividad y soledad. Este dato es totalmente lógico dado que muchos autores defienden que una competencia social elevada es un factor de protección que ayuda a prevenir la aparición de conductas antisociales (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010). Este conjunto de niños provienen que un modelado familiar adecuado, democrático en todos los casos, que da lugar a un aprendizaje y adquisición de las HHSS sociales correspondientes para desenvolverse en su vida cotidiana. En este grupo de niños no se encuentra el alumno que proviene de etnia gitana.

Del mismo modo, y también de forma esperada, se confirma la existencia de otro conjunto de alumnos que presentan un patrón inverso al anterior, siendo estos los alumnos 2, 5, 9, 12, 18, 20 y 21. Son muchos los trabajos que han mostrado que la falta de competencia social se asocia con problemas de ajuste social y, por ende, la aparición de comportamientos antisociales (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002). En el presente estudio podemos observar como hay un grupo de alumnos que presentan puntuaciones por debajo de la media en las dimensiones de amistad y de habilidades sociales, y puntuaciones por encima de la media en impulsividad y agresividad. En este caso, la falta de competencia social aparece como un factor de riesgo que provoca la aparición y el desarrollo de los comportamientos antisociales (Gumpel, 1994). La mayoría de estos niños provienen de un núcleo familiar con un modelado familiar permisivo, en su mayoría. Los alumnos 5, 12 y 20, provienen de familias desestructuradas. El primero, es el cuarto hijo de una madre que cada uno de sus niños es de diferente padre, y ninguno de ellos tiene relación con el suyo a excepción del cuarto. El alumno 12 es de etnia gitana, con un estatus socioeconómico bajo, y modelados familiares inadecuados. Por último, la alumna 20 es la tercera de tres hermanos (28 y 22 años) que se encuentran inmersos en el mundo de la droga y con continuos problemas en el seno familiar a los que la niña no es ajena.

Cabe destacar que el profesorado coincide, con los propios alumnos a través del autoinforme, en señalar al alumnado de ambos grupos. Así, se puede concluir que la percepción del profesorado de infantil es bastante certera. Los docentes establecen un conjunto de niños con puntuaciones altas en las capacidades de ayuda, de interacción social y de responsabilidad personal, y que a su vez, valoran por debajo de la media en impulsividad y comportamientos agresivos. La tónica encontrada en el autoinforme se repite en la observación realizada por los docentes. Lo mismo ocurre con el otro grupo de alumnos, aquellos que presentan bajas puntuaciones en las dimensiones relacionadas con la competencia social y puntuaciones altas en relación con impulsividad y los comportamientos agresivos. Cabe destacar, que la inhibición (en el caso de la observación del profesorado) o el aislamiento social (en el caso del autoinforme) presentan tasas de valoración muy bajas. Este resultado también coincide con el encontrado en otros trabajos en los que se afirma que lo habitual en la educación infantil son los comportamientos disruptivos y, en mucha menor medida, problemas de inhibición o de aislamiento social que son más comunes en edades superiores (Camp y Bash, 1985; Elliot, Gresham y Heffer, 1989; Kendall y Braswell, 1985; Matson y Ollendick, 1988).

En relación al sexo de los participantes en el estudio (11 niñas y 10 niños) se encuentran algunas diferencias en cuanto a las dimensiones estudiadas. No obstante, los resultados son dispares en función del instrumento utilizado (autoinforme y observación docente). Entre el alumnado con altas puntuaciones en las dimensiones positivas no encontramos excesivas diferencias dado que tanto niños como niñas muestran puntuaciones altas. Por otro lado, ante las dimensiones negativas en la Escala MESSY para el alumnado (celos, agresividad y soledad) y en la Escala de Observación del Profesorado (impaciencia, agresividad e inhibición), nos encontramos que en ambas, son los niños quienes obtienen puntuaciones más altas que las niñas.

Conectando las escalas anteriores con el estudio sociométrico realizado, se observa que existe una concordancia entre los estudios ante los alumnos 1 y 6, ya que el primero se situó en el sociograma como el niño más elegido de la clase, obteniendo 7 puntos positivos y a su vez unas buenas puntuaciones en las escalas, tanto en el autoinforme como en la de observación del profesor. De igual modo ocurre con el alumno 6, que obtiene un impacto social normalizado en el sociograma (5 puntos

positivos) y una puntuación en amistad por encima de la media. Podemos concluir que se trata de dos alumnos que son deseados socialmente y que, más que probablemente, lo sean por sus capacidades para interactuar con los compañeros. Referente a los alumnos con puntuaciones altas en dimensiones negativas se puede observar que en general todos coinciden a excepción de las alumnas 18 y 21 que en el estudio sociométrico obtienen bajas conexiones, obteniendo una preferencia social negativa y en las escalas obtienen altas puntuaciones en amistad. Los alumnos 3, 4 y 14 obtienen puntuaciones positivas en amistad en las escalas, pero sin embargo en el estudio sociométrico pasan desapercibidos. Con las alumnas 7 y 13 ocurre al contrario, y es que en el estudio sociométrico son de las más elegidas de la clase y en las escalas obtienen puntuaciones por debajo de la media.

Por último, en el aula de educación infantil en el cual se ha llevado a cabo el estudio de casos, se debería fomentar la adquisición de HHSS, mediante programas de entrenamiento que implican la reducción de la ansiedad, la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en la solución de problemas y la adquisición adecuada de HHSS (Marín y León, 2001; Betina y Contini, 2011). Algunas de los programas que se pueden llevar a cabo, aprovechando que se cuenta con niños que tienen una buena adquisición de estas, pueden ser “Programa vivir con otros”, de Arón y Milicic, 1996 que consiste en una serie de unidades didácticas, más concretamente doce, que se crean a partir de un trabajo con profesores en talleres de capacitación, o el “Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)”, de Monjas, 1993, que es un programa cognitivo-conductual enfocado a niños y adolescentes que implica a todo su entorno social (familia, iguales y adultos/profesores).

Referencias Bibliográficas

- Álvarez A., Alvarez-Monteserin M.A., Cañas A., Jiménez S., Petit M. ^aJ. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Argyle, M. y Dendom, A. (1990). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (1996). *Vivir con otros*. Madrid: CEPE S.L.
- Betina, A y Contini, N (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 23(7), 159-182.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Camp, B.W. y Bash, M.A. (1985). *Think aloud. Increasing social and cognitive Skills. A problem-solving program for children. Classroom program grades 5-6*. Champaign, IL: Research Press
- Elliot, S.N., Gresham, F.M. y Heffer, S. (1989). Intervenciones en habilidades sociales, técnicas para su desarrollo y entrenamiento. En Maher, C.H. y Zins, J., *Intervenciones psicoeducativas en las escuelas* (pp. 141-159). Madrid: Narcea.
- Fernández-Ballesteros, R. (1987). *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Ferrer, V. (2001). Las habilidades sociales en la escuela: ¿a favor o en contra? (Conductas, pensamientos, valores, emociones). *Revista Aula Innovación educativa (versión electrónica)*, 102.
- Gil, F. y León, J.M. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.
- Gumpel, T. (1994): Social competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 29, 194-201.
- Hernández, M.T. (2010). *Desarrollo de las Habilidades Sociales en el aula*. Jaén: Formación Continuada Logoss.
- Jack, L.M. (1934). An experimental study of ascendant behavior in preschool children. *Studies in Child Welfare*, 9(3), 9-65.

- Kendall, P.C. y Braswell, L. (1985). *Cognitive behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford Press.
- Lazarus, A.A. (1966). Behavior rehearsal vs. non-directive therapy vs. advice in affecting behavior change. *Behavior Research Therapy*, 4, 209-212.
- Marín Sánchez, M y León Rubio, J.M (2001). Entrenamiento en Habilidades Sociales: un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema*, 13(2), 247-251.
- Matson, J.L. y Ollendick, T.H. (1988). *Enhancing children's social skills*. New York: Pergamon Press.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F. y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skill in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340.
- Méndez, F.X., Hidalgo, M.D. e Inglés, C.J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngster: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Michelson, L. Sugai, P., Wood, P. y Kazdin, E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: ediciones Martínez Roca, S.A.
- Moreno, A. (2001). Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. *Rev. Psiquia. Psicol. Niño y adolesc*, 2(1), 23-40.
- Monjas, I. y González, B.P. (2000). *Las Habilidades Sociales en el currículo*. Centro de investigación y Documentación del MEC.
- Muñoz, A. (1994). Enseñanza de solución de problemas interpersonales en preescolar en el programa de Spivack y Shure. Tesis doctoral Universidad de Málaga (microficha nº 109).
- Muñoz, A. y Blanca, M.J. (1994). Escala de observación de la conducta abierta para profesores. Comunicación presentada en European Meeting on the Experimental Analysis of Behavior. Bélgica.
- Muñoz, A., Trianes, M.V., Jiménez, M., Sánchez, A., y García, B. (1996). La Escala de Observación para Profesores: Evolución y forma actual. En M. Marín y F. Medina (Comp.), *Psicología del Desarrollo y de la Educación: La intervención educativa* (pp. 565- 573). Sevilla: Eudema.

- Murphy, G., Murphy, L.B. y Newcomb, T.M. (1937). *Experimental Social Psychology*. New York: Harper and Row.
- Ovejero Bernal, A (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2(2), 93-112.
- Rinn, Y. (1976). A note on personality, psychosocial disturbance and difficulty in social groups in two cultures. *Interpersonal Development*, 2, 91-95.
- Spence, S.H. y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of Social Skills for Youngster and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.
- Suarez, R. (2005). *La educación. Teorías educativas. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. Sevilla: editorial MAD.
- Trianes, M.V., De la Morena, L., y Sánchez, A. (1996). Fiabilidad, componentes principales y convergencia entre diferentes medidas sociométricas y diferentes agentes evaluadores, *Boletín de Psicología*, 51, 1-31.
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana Educación...
- Wolpe. J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto: Stanford University Press.

Anexos.

Anexo I. La escala de observación *MESSY - The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters* (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).

ESCALA MESSY PARA EL ALUMNADO	
NOMBRE: CURSO:	
CENTRO:	
PROFESOR:	
<i>EQUIVALENCIA: 1: nunca 2: a veces 3: a menudo 4: siempre</i>	
<ol style="list-style-type: none">1. Suelo hacer reír a los demás.2. Amenazo a la gente o me porto como un matón.3. Me enfado con facilidad.4. Soy un mandón (le digo a la gente lo que tienen que hacer en lugar de preguntar/pedir)5. Critico o me quejo con frecuencia.6. Interrumpo a los demás cuando están hablando.7. Cojo cosas que no son mías sin permiso.8. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.9. Miro a la gente cuando hablo con ella.10. Tengo muchos/as amigos/as.11. Pego cuando estoy furioso.12. Ayudo a un amigo que está herido.13. Doy ánimo a un amigo que está triste.14. Miro con desprecio a otros niños.15. Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien las cosas.16. Me siento feliz cuando otra persona está bien.17. Me gusta sacar defectos y fallos a los demás.18. Quiero ser el primero.19. Rompo mis promesas.20. Alabo a la gente que me gusta.	

21. Miento para conseguir algo que quiero.
22. Molesto a la gente para enfadarla.
23. Me dirijo a la gente y entablo conversación.
24. Digo “gracias” y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.
25. Me gusta estar solo.
26. Temo hablarle a la gente.
27. Guardo bien los secretos.
28. Sé cómo hacer amigos.
29. Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.
30. Me burlo de los demás.
31. Doy la cara por mis amigos.
32. Miro a la gente cuando está hablando.
33. Creo que lo sé todo.
34. Comparto lo que tengo con otros.
35. Soy testarudo.
36. Actúo como si fuera mejor que los demás.
37. Muestro mis sentimientos.
38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.
39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse...)
40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.
41. Hablo demasiado fuerte.
42. Llamo a la gente por sus nombres.
43. Pregunto si puedo ayudar.
44. Me siento bien su ayuda a alguien.
45. Intento ser mejor que los demás.
46. Hago preguntas cuando hablo con los demás.
47. Veo a menudo a mis amigos.
48. Juego solo.
49. Me siento solo.
50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien.
51. Me gusta ser el líder.
52. Participo en los juegos con otros niños.
53. Me meto en peleas con frecuencia.

54. Me siento celoso de otras personas.
55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.
56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,...
57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.
58. Explico las cosas más veces de las necesarias.
59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.
60. Pienso que ganar es más importante.
61. Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo.

Anexo II. La escala de observación para profesores – EOP (Anexo II) de Muñoz, Trianes, Jiménez, Sánchez y García (1996).

ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA PROFESORES	
APELLIDOS Y NOMBRE.....	EDAD.....
CENTRO.....	
CURSO.....	FECHA.....
PROFESOR/A.....	
EQUIVALENCIA: 1: casi nunca 2: a veces 3: a menudo 4: siempre	
<ol style="list-style-type: none">1. Insiste y se pone pesado cuando se le niega algo que ha pedido.2. Hace precipitadamente las tareas o las deja sin terminar.3. Guarda su turno.4. Demanda constantemente la atención del profesor/a.5. Es impulsivo en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que tiene que hacer, sin tener paciencia para esperar.6. Cambia constantemente de actividad.7. Su frustra fácilmente: sus peticiones deben ser inmediatamente atendidas.8. Frecuentemente abandona su asiento alegando que necesita algo para continuar la tarea.9. Protagoniza frecuentemente peleas.10. Reacciona violentamente si alguien le arrebatara algún objeto.11. Se burla o da bromas pesadas a los compañeros/as.12. Cuando está con los demás, es quien crea los problemas de disciplina.13. Disfruta presenciando acciones agresivas y violentas.14. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.15. Unas veces es complaciente y otras brusco/a y provocador/a.16. Se enfada con los compañeros/as desproporcionadamente se le gasta una broma.17. Evita hablar; incluso cuando los demás le preguntan le cuesta responder.18. Se avergüenza desproporcionadamente cuando el profesor/a le corrige.19. En tareas de grupo permanece aislado/a o se mantiene a distancia.20. Si los demás le hacen alguna faena o le excluyen del juego, se conforma.21. Se le ve más jugando solo/a que con sus compañeros/as.22. Rara vez mira directamente a los ojos de su interlocutor.	

23. Es tímido.
24. Le cuesta relacionarse.
25. Tiende a ayudar a sus compañeros cuando lo necesitan.
26. Se presenta voluntario/a para actividades tanto en clase como fuera.
27. Comparte cosas (comida, materiales escolares, dinero).
28. Regala fácilmente cosas de su pertenencia.
29. Suele fomentar la participación en los trabajos en grupo.
30. Intenta tener en cuenta los puntos de vista de los demás cuando surgen problemas en clase.
31. Admite sugerencias y correcciones de los otros cuando realiza algún trabajo en grupo.
32. Se inscribe y participa de buena gana en distintas actividades colectivas independientemente de los compañeros con quien tenga que formar el grupo.
33. Es amable (utiliza un tono amable en sus conversaciones, suele sonreír, etc.).
34. Habla bien de los otros chicos.
35. Tiene muchos/as amigos/as.
36. Suele tolerar bien las bromas pesadas o las provocaciones.
37. Es un niño simpático.
38. Conserva sus amistades, dentro del mismo año o de uno para otro.
39. A los chicos les gusta juntarse con él.
40. Es de los primeros en acercarse a un alumno nuevo.
41. Suele cumplir las normas académicas y de las clases.
42. Se implica en el buen funcionamiento de la clase.
43. Es sincero/a y honrado/a.
44. Si vigila la clase, lo hace de manera justa y ecuánime.
45. Muestra educación en su trato con los demás.
46. Se siente en la obligación de ayudar al niño que está en dificultades.
47. Se le pueden encargar tareas con la confianza de que las realizará tal cual.
48. Si nadie sale voluntario/a para realizar un trabajo común él /ella, finalmente, consiente.

Anexo III. Autorización

Estimadas familias,

Para mi trabajo de fin de grado “El desarrollo de las habilidades sociales en un aula de 5 años de Educación Infantil”, voy a realizar un estudio sobre éstas en la clase. Los datos de los niños son confidenciales, pero aun así necesito vuestro consentimiento para poder pasarles las pruebas de evaluación.

Yo....., como madre/padre/ tutor del/la alumno/a....., del curso 5 años B del CEIP San Sebastián, doy mi consentimiento para que M^a Dolores Pérez Montes, como alumna en prácticas en esta clase, realice las pruebas necesarias a mi hijo/a para el desarrollo de su TFG.

Muchas gracias por su colaboración

Fdo. M^a Dolores Pérez Montes