



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA EN HABILIDADES SOCIALES

AUTORA: Claudia Cecilia Llanos Baldivieso

DIRECTORES: M. Carmen Pichardo Martínez
Fernando Justicia Justicia
Trinidad García Berben

GRANADA 2006

ÍNDICE GENERAL

Introducción	15
---------------------------	-----------

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo I: Desarrollo social en la infancia	19
---	-----------

1.1. Proceso de socialización en la infancia intermedia	21
1.2. La influencia de los contextos en el desarrollo social en la infancia	24
1.2.1. La familia y el desarrollo social.....	25
1.2.2. Escuela y desarrollo social	29
1.2.3. El grupo de iguales en la socialización	32
1.2.3.1. El grupo de iguales y el estatus social	34
1.2.3.2. La cooperación y la autonomía	37

Capítulo II: Habilidades sociales	40
--	-----------

2.1. Concepto y definición	41
2.1.1. ¿Qué son las habilidades sociales?	42
2.1.1. La asertividad y las habilidades sociales	43
2.1.3. Competencia social y habilidades de interacción social	45
2.2. Características generales de las habilidades sociales	46
2.2.1. Componentes básicos	46
2.2.2. Adquisición de las habilidades sociales	50
2.2.3. Desarrollo del comportamiento social	52
2.3. Evaluación de las habilidades sociales	54
2.4. Habilidades sociales y entrenamiento.....	64
2.4.1. Enseñanza de las habilidades sociales en los niños	66
2.4.2. Enseñanza de las habilidades sociales en la escuela.....	68
2.4.3. Procedimiento en la aplicación de un programa de	

enseñanza en habilidades sociales -----	69
Capítulo III: Programas de habilidades sociales-----	73
3.1. Características de algunos programas de entrenamiento en habilidades sociales-----	73
3.1.1. Comparación entre los programas de entrenamiento en habilidades sociales-----	93

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Capítulo IV: Método-----	97
4.1. Planteamiento del problema -----	97
4.1.1. Objetivos-----	98
4.1.1.1. Objetivos generales -----	98
4.1.1.2. Objetivos específicos-----	99
4.1.2. Hipótesis -----	99
4.2. Diseño de investigación -----	99
4.3. Muestra -----	100
4.3.1. Muestra del estudio A-----	100
4.3.2. Muestra del estudio B-----	101
4.4. Variables e instrumentos-----	103
4.4.1. Variables e instrumentos del estudio A -----	103
4.4.1.1. Variables de agrupación -----	103
4.4.1.2. Variables dependientes -----	104
4.4.2. Variables e instrumentos del estudio B -----	106
4.4.2.1. Variable independiente-----	106
4.4.2.2. Variable dependiente -----	107
4.5. Procedimiento -----	108
4.5.1. Procedimiento del estudio A -----	108
4.5.2. Procedimiento del estudio B -----	109
4.6. Análisis de datos -----	110
Capítulo V: ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! -----	112

5.1. Fundamentación teórica -----	112
5.2. Objetivos del programa-----	115
5.2.1. Objetivos generales -----	115
5.2.2. Objetivos específicos -----	115
5.3. Metodología-----	116
5.3.1. Procedimiento en la aplicación del programa-----	117
5.4. Contenido del programa -----	120
5.4.1. Habilidades sociales básicas -----	121
5.4.2. Habilidades para hacer amigos -----	132
5.4.3. Habilidades sociales de conversación -----	142
5.4.4. Habilidades para expresar sentimientos y emociones -----	148
5.4.5. Habilidades de solución de problemas -----	157
5.5. Recomendaciones para la aplicación del programa -----	165
Capítulo VI: Análisis de resultados -----	167
6.1. Análisis de los resultados del estudio A -----	167
6.1.1. Análisis descriptivos -----	168
6.1.2. Análisis de diferencias y relaciones entre variables -----	169
6.2. Análisis de los resultados del estudio B -----	174
6.2.1. Análisis pre-programa -----	174
6.2.1.1. Análisis descriptivo en socialización y habilidades sociales -----	174
6.2.1.2. Diferencias en habilidades sociales y socialización en función al sexo -----	175
6.2.1.3. Diferencias en habilidades sociales y socialización en función de la edad -----	177
6.2.1.4. Diferencias en habilidades sociales entre los grupos experimental y control -----	179
6.2.1.5. Diferencias en socialización entre los grupos experimental y control -----	180
6.2.2. Análisis post-programa -----	181
6.2.2.1. Análisis descriptivo en socialización y habilidades sociales -----	181
6.2.2.2. Diferencias de sexo en habilidades sociales y	

socialización -----	183
6.2.2.3. Diferencias en habilidades sociales y socialización en función de la edad -----	184
6.2.2.4. Diferencias en habilidades sociales entre los grupos experimental y control-----	188
6.2.2.5. Diferencias intragrupos en habilidades sociales -----	190
6.2.2.6. Diferencias intragrupos en socialización -----	192
6.3. Análisis cualitativo del programa ¡qué divertido que es aprender habilidades sociales -----	194
Capítulo VII: Discusión de los resultados -----	195
7.1. Discusión de los resultados del estudio A -----	195
7.2. Discusión de los resultados del estudio B -----	199
7.2.1. Discusión de los resultados pre-programa -----	199
7.2.2. Discusión de los resultados post-programas -----	203
Capítulo VIII: Conclusiones-----	209
8.1. Conclusiones del estudio A -----	209
8.2. Conclusiones del estudio B -----	211
Bibliografía-----	216
Anexos -----	233

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica1. Desarrollo del modelo de Patterson.....	24
Gráfica 2. Contenido del programa <i>¡qué divertido es aprender habilidades sociales!</i>	121

Gráfica 3. : Unidades educativas de las habilidades sociales básicas.....	121
Gráfica 4: Unidades educativas de las habilidades sociales para hacer amigos.....	132
Gráfica 5: Unidades Educativas de las habilidades sociales de conversación	142
Gráfica 6: Unidades educativas de las habilidades para expresar sentimientos y emociones	148
Gráfica 7: Unidades educativas de las habilidades de solución de problemas.	165
Gráfica 8: Diferencia de la edad en relación a las Habilidades sociales del grupo experimental	186

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de la muestra del estudio A por sexo.	101
Tabla 2: Distribución de la muestra del estudio A por curso.....	101
Tabla 3: Distribución de la muestra des estudio B por sexo.....	102
Tabla 4: Distribución de los grupos control y experimental.....	102
Tabla 5: distribución de la muestra del estudio B por edad	103

Tabla 6: Procedimiento de las unidades educativas del programa -----	119
Tabla 7: Estatus social de la muestra. (N=138)-----	168
Tabla 8: Análisis descriptivo de la socialización. (N=138) -----	169
Tabla 9: Socialización (evaluada por los profesores) y estatus social (N=138)-----	170
Tabla 10: Socialización (evaluada por los padres) y estatus social. (N=138)-----	170
Tabla 11: diferencia de sexo en el estatus social. (N=138)-----	171
Tabla 12: Socialización (evaluada por los profesores) y sexo. (N=138)-----	171
Tabla 13: Socialización (evaluada por los padres) y sexo. (N=138)-----	172
Tabla 14: Socialización (evaluada por los profesores) y curso. (N=138)-----	173
Tabla 15: Socialización (evaluada por los padres) y curso. (N=138)-----	173
Tabla 16: Medidas de socialización, antes de la intervención. (N=150) -----	174
Tabla 17: Medidas de habilidades sociales, antes de la intervención. (N=150)-----	175
Tabla 18: Diferencias en habilidades sociales, en función del sexo, en los grupos experimental y control, antes de la	

aplicación del programa -----	176
Tabla 19: Diferencias de socialización, en función del sexo, en los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa -----	177
Tabla 20: Diferencias en habilidades sociales en función De la edad, en los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa -----	178
Tabla 21: Diferencias en socialización entre los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa -----	179
Tabla 22: Diferencias en habilidades sociales en los grupos experimental (N=76) y control (N=74), antes de la aplicación del programa -----	180
Tabla 23: Diferencias en socialización en los grupos experimental (=76) y control (N=74), antes de la aplicación del programa -----	181
Tabla 24: La socialización en la fase post-programa: medidas de tendencia central. (N=150) -----	182
Tabla 25: Habilidades sociales en la fase post-programa: medidas de tendencia central. (N= 150) -----	182
Tabla 26: Diferencias pos-programa en Habilidades Sociales, en función del sexo, en los grupos experimental y control-----	183
Tabla 27: Diferencias post-programa en Socialización, en función del sexo, entre los grupos experimental y el control-----	184

Tabla 28: Diferencia en habilidades sociales post –programa, en función de la edad, entre los grupos experimental y control-----	185
Tabla 29: Diferencias en habilidades sociales, entre los diversos grupos de edad. Grupo experimental: N total =76, N hombres = 37, N mujeres = 39.-----	187
Tabla 30: Diferencias post -programa en socialización, en función de la edad, entre los grupos experimental y control	188
Tabla 31: Diferencias post-programa en habilidades sociales, entre los grupos experimental(N=76) y control (N= 74)-----	189
Tabla 32: Análisis de covarianza, de las habilidades sociales, entre los grupos experimental (N= 76) y control (N=74)-----	189
Tabla 33: Diferencia post-programa en socialización, entre el grupo control (N=74) y el grupo experimental (N=76)-----	190
Tabla 34: Diferencia entre las puntuaciones pretest y posterst de las habilidades sociales. Grupo experimental (N=76)-----	191
Tabla 35: Diferencia entre las puntuaciones pre-test y post-test en habilidades sociales. Grupo control (N= 74)-----	192
Tabla 36: Diferencias entre las puntuaciones pretest y postest en socialización. Grupo experimental (N =76)-----	193
Tabla 37: Diferencia entre las puntuaciones pre-test y pos-test en socialización. Grupo control (N =74)-----	193
Tabla 38: Análisis cualitativo de los efectos del programa (N profesoras = 3, N directores = 2)-----	194

Introducción

Las habilidades sociales son aspectos concretos de las relaciones interpersonales. La capacidad de poder relacionarse con los adultos y los iguales de manera gratificante y mutuamente satisfactoria, en la cual la empatía y la capacidad de adecuarse a distintos contextos juegan un papel importante.

Cuando se estudian las habilidades sociales, es imprescindible hablar acerca de la importancia que tienen la enseñanza de programas de habilidades sociales en los centros educativos, ya que estos permiten mejorar la capacidad de relacionarse de los niños y niñas con su entorno, poder actuar de manera apropiada ante distintas situaciones; que les serán de utilidad a lo largo de la vida.

Al ser las habilidades sociales aprendidas, consideramos que los niños al iniciar la vida escolar deben aprender lo antes posible conductas aceptadas y adecuadas para evitar futuros problemas tanto dentro como fuera de las clases; al ser estos primeros años, los comienzos de vida en sociedad; consideramos que se trata de una etapa fundamental para el comienzo de la enseñanza de las habilidades sociales.

A pesar que la ley de educación en Bolivia contempla los programas para mejorar no sólo las habilidades sociales, sino también las cognitivas y afectivas; no existen programas diseñados expresamente para la población de niños y adolescentes bolivianos. Por esta razón, este trabajo de investigación nace con el objetivo de realizar un análisis de necesidades a los niños y niñas, para después elaborar y aplicar un programa de enseñanza en habilidades sociales.

La presente investigación consta de ocho capítulos, organizados en dos partes: los tres primeros están dedicados a la fundamentación teórica y los cinco restantes a la investigación empírica; además, el trabajo se complementa con la bibliografía y los anexos que figuran en la parte final.

El capítulo uno, se centra en el desarrollo social en la infancia; la importancia de las habilidades sociales en la escuela, el grupo de iguales y el estatus social (nivel de aceptación entre los iguales) en el colegio; también se relata la conducta altruista de los niños y niñas, la relación entre las habilidades sociales y vida escolar. Así mismo, describe el concepto de familia y la importancia de familia en las habilidades sociales.

En el capítulo dos, se representa el concepto y las características generales de las habilidades sociales, su diferencia con la asertividad y la competencia social, se describen las formas de adquirir conductas habilidosas. Así también se detallan los distintos instrumentos para evaluar las habilidades sociales. Para finalizar se presentan las formas de enseñanza de las habilidades sociales; en el que se muestran las distintas estrategias y metodologías empleadas en la escuela para enseñar conductas habilidosas.

El capítulo tres esta formado, por la descripción de algunos de los programas de intervención en habilidades sociales existentes en el mercado. En este capítulo se pueden observar los objetivos, metodología y materiales que se utilizan para la aplicación del programa.

La segunda parte del trabajo de investigación consta de cinco capítulos. En el capítulo cuatro se recogen el planteamiento del problema y

los objetivos generales y específicos y la hipótesis del trabajo, teniendo en cuenta tanto la revisión bibliográfica realizada en la primera parte y los aspectos que se quiere alcanzar en la investigación. También se describe la metodología empleada, donde se incluye la muestra que participó en el estudio, el diseño (variables independiente, de agrupación y dependiente) los instrumentos de medida, el procedimiento llevado a cabo para la obtención de los datos y el análisis realizado con los mismos.

En el capítulo cinco, se describe el programa *¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!*, en el que se presenta la fundamentación del programa, los objetivos del programa, la metodología y las actividades del programa.

En el capítulo seis se expone el análisis de los resultados de los diferentes estudios realizados: descriptivo y de varianza, con la finalidad de alcanzar todos los objetivos específicos y de comprobar la hipótesis de trabajo. El capítulo siete está destinado a la discusión de resultados, para lograr aclarar los resultados obtenidos. En el capítulo siete se presentan las conclusiones de la investigación realizada y la prospectiva para futuros trabajos sobre la materia.

Finalmente se exponen las referencias bibliográficas y los anexos donde se encuentran los instrumentos utilizados para la obtención de los datos, así como las lecturas empleadas para realizar esta investigación.

Para concluir, teniendo en cuenta que la teoría y la práctica son dos elementos indisolubles, se pretende añadir una pequeña aportación a los conocimientos teóricos y empíricos disponibles en el campo de las habilidades sociales y lograr, que en Bolivia pueda existir un programa dirigido a las características de los niños y niñas del país; así también, que la presente investigación sirva de incentivo a nuestros colegas bolivianos a realizar futuras investigaciones no sólo dirigidas a las habilidades sociales, sino a otras áreas de la educación, ayudando a mejorar la educación boliviana.

CAPÍTULO I

DESARROLLO SOCIAL EN LA INFANCIA

La infancia, es una etapa importante en la vida del ser humano. La forma en que los niños y niñas interactúan con los demás ha sido desde hace décadas un tema de interés para distintas investigaciones. Debemos decir, que las habilidades sociales, juegan un papel importante en el desarrollo óptimo de la socialización en la infancia; permiten mejorar las formas de relacionarse y a la vez lograr una satisfactoria socialización. Al ser el desarrollo social un tema amplio, este capítulo se centra sólo en el desarrollo social en la infancia intermedia, ya que ésta es la etapa en la que se encuentran los sujetos de la investigación.

La infancia es un período comprendido desde el nacimiento y que culmina a la edad de doce o catorce años; hasta el momento no se ha podido llegar a un consenso para definir la edad en la que termina este período; para establecer el límite por nuestra parte, consideraremos que éste finaliza a los once años. A su vez la infancia está dividida en: a) primera infancia, que va desde el nacimiento hasta los seis años, b) infancia intermedia que empieza a los seis y termina a los once (Clemente, Barajas, Codes, Díaz, Fuentes, Goicoechea, Linero, 1991; Reid, Eddy, Fetrow, Stoolmiller; 1999; Sadurní, Rostán, y Serrat, 2003).

Como ya se ha mencionado anteriormente, sólo nos centraremos en la infancia intermedia, que coincide con el inicio de la vida escolar. Esta etapa está llena de cambios que suceden de manera más lenta que en la etapa anterior, pero igualmente decisivos. Los conocimientos escolares y otras habilidades y experiencias a las que acceden muchos niños a partir de esa edad: como el arte, deportes y las matemáticas, impulsan su desarrollo en otros múltiples dominios; sin embargo, todas éstas requieren un marco de aprendizaje y el mantenimiento de actitudes y pautas educativas por parte de los padres (Rodrigo, 1999; Gay, 2003; Sadurní, Rostán, y Serrat; 2003).

En esta etapa empiezan a existir otros agentes socializadores; ya no sólo son los padres y hermanos los que contribuyen al desarrollo emocional y a la construcción de la imagen de sí mismo y la personalidad de los niños y niñas. A partir de la edad escolar empiezan a cobrar importancia los profesores y amigos en el proceso socializador; en especial estos últimos, ya que los niños y niñas empiezan a formar parte de un grupo y disfrutan estando entre sus miembros. Empiezan a desarrollarse importantes cambios dentro de su comportamiento social.

En la infancia intermedia, es importante que los niños y niñas desarrollen habilidades sociales, en este proceso se debe contar con la ayuda de los padres, profesores y amigos. Así pues, en la medida en que los niños y niñas aprendan conductas habilidosas, incrementan su estima personal y se ven a sí mismos como individuos valiosos para la

sociedad. Es ideal que los niños y niñas, "realicen algunas tareas" para desarrollar habilidades sociales, tales como: adquirir conductas adecuadas socialmente, lograr la empatía con los demás y aprender a utilizar un estilo asertivo en sus relaciones. Por lo tanto, la infancia intermedia es una época importante para el desarrollo de habilidades sociales; ya que éstas incrementan la autoestima y mejoran las relaciones interpersonales (Casas, 1998; Farnen y Burman, 2002; Gay, 2003; Sadurní, et al; 2003).

No debemos olvidar, que también el grupo de iguales, es importante en el desarrollo de la personalidad, ya que tienen algunos efectos positivos en la vida del niño, tales como: el desarrollo de habilidades sociales, mejoramiento de relaciones y adquisición del sentido de pertenencia. Las relaciones familiares, también sufren algunos cambios, ya que el niño, pasa mucho tiempo fuera de su casa, a diferencia de etapas anteriores, esto se debe a que pasa gran parte del día en la escuela, con los amigos, los juegos y las clases extracurriculares. Pero un ambiente de amor, apoyo y respeto por parte de todos los miembros de la familia, brinda un excelente pronóstico para lograr un desarrollo saludable.

1.1. PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN LA INFANCIA INTERMEDIA.

Existen diversos agentes de socialización, que juegan un papel de mayor o menor importancia según las características peculiares de la sociedad, de la etapa en la vida del sujeto y de su posición en la estructura social. En la medida que la sociedad se va haciendo mas compleja y diferenciada, el proceso de socialización deviene también mas complejo y debe, necesaria y simultáneamente, cumplir las funciones de homogeneizar y diferenciar a los miembros de la sociedad a fin de que exista tanto la indispensable cohesión entre todos ellos, como la adaptación de los individuos en los diferentes grupos y contextos.

Se puede decir que toda la sociedad es el agente de socialización y que cada persona con quien se entre en contacto es en cierto modo un agente social. En un primer momento, es la familia; pero éste, se amplía, posteriormente con la entrada de los profesores y compañeros. Sin embargo, la familia es el principal agente en el tiempo, durante un lapso más o menos prolongado tiene prácticamente el monopolio de la socialización y, además, especialmente durante la infancia, selecciona o filtra de manera directa o indirecta a los otros agentes sociales: escogiendo la escuela a la que van los niños y niñas, procurando seleccionar los amigos con los cuales se junta, controlando - supuestamente- su acceso a la televisión e internet. En este sentido, la familia es un nexo muy importante entre el individuo y la sociedad (Clemente, et al, 1991; Rodrigo, 1999; Sadurní, 2003).

Autores como Reid, Eddy, Fetrow y Stoolmiller (1999) sostienen que antes del nacimiento, la salud, la adaptación y el consumo de sustancias por parte de la madre pueden poner en riesgo al feto no sólo influyendo en el bajo peso al nacer, sino también en un temperamento irritable y en un déficit cognitivo durante la infancia y mientras aprenden a caminar. Cada uno de estos factores es un predictor significativo de problemas posteriores de conducta.

Posteriormente, las características individuales de los padres como la depresión, los problemas diarios, el consumo de sustancias y el aislamiento social constituyen un nuevo factor de riesgo que pueden interactuar con fuerza con aquellos que contribuyeron de infante a crear dificultades de interacción social significativas entre los padres y el niño.

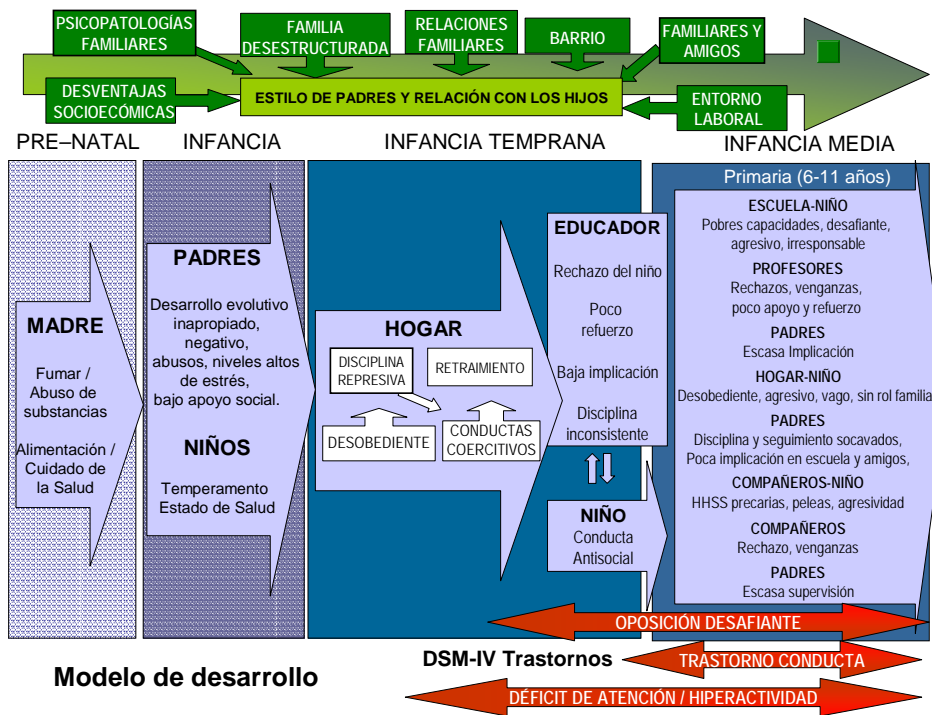
Es así como, desde antes del nacimiento el niño ya recibe influencias para su posterior desarrollo social. A medida que los niños crecen, se amplía el grupo social. Alrededor de los seis años, los niños comienzan a participar en la comunidad escolar, un contexto organizado, con normas diferentes, en ocasiones, a las del propio hogar. En esta etapa cobra importancia la interacción y relación con sus compañeros, ya que comienza a buscar un sentimiento de pertenencia y de aceptación de

los otros. Estas relaciones pueden llegar a ser consideradas incluso más importantes que las de su ámbito familiar.

Esta incorporación del niño a la comunidad escolar trae consigo socializaciones más complejas para los niños, según el modelo de desarrollo de Patterson (figura 1), que explica el comportamiento antisocial de los niños (en adelante utilizamos esta expresión para referirnos al comportamiento problemático del niño). Los niños de preescolar que se oponen y son agresivos con sus padres tienen un alto riesgo de verse implicados en situaciones agresivas, rechazando la relación con sus iguales, lo que acelera no sólo el desarrollo posterior de comportamientos antisociales sino también disminuye las oportunidades de beneficiarse de las interacciones educativas y sociales positivas que proporciona la escuela (Reid, 1999). El modelo ilustra que, además de los estilos parentales, cualquier estrategia para prevenir problemas de conducta después de la entrada en la escuela debe también contemplar la agresión y la capacidad social entre iguales.

Por otro lado, La experiencia escolar representa un mundo muy importante para los niños y niñas, con metas propias, frustraciones y limitaciones. En la etapa de primaria se asientan las bases estructurales, herramientas que les permitirá desenvolverse en el plano concreto. Los niños y niñas, al atravesar esta etapa, van adquiriendo la capacidad de trabajar y desarrollar destrezas de adultos. Aprenden que son capaces de hacer cosas y de concluir una tarea. El hecho de sentirse discriminado o desanimado en la escuela y sobreprotegido en casa pueden influir en la autoestima negativamente. Es muy positivo animar al niño a valorarse, ser productivo y perseverante en una tarea.

Gráfica 1: Desarrollo del Modelo de Patterson



1.2. LA INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS EN EL DESARROLLO SOCIAL EN LA INFANCIA.

A la hora de hablar de las relaciones sociales del niño, es imprescindible mencionar a Piaget y Vygotsky, que impulsaron los posteriores estudios de las relaciones de los niños y niñas. La década de los ochenta y comienzos de los noventa, han constituido el apogeo de las teorías e investigaciones realizadas en relación al tema de las relaciones sociales de los niños y niñas.

Por una parte tenemos autores como Brown y Palincsar (1989), que después de un largo camino de investigaciones, dedicadas a buscar los tipos de relaciones que favorecen el desarrollo cognitivo de los niños, han manifestado que en muchas ocasiones los niños y niñas manifiestan

respuestas de mayor complejidad cognitiva cuando se encuentran en compañía de compañeros más capaces; sin embargo, posteriormente no pueden mantener ese mismo nivel. Sin duda estas cuestiones fueron planteadas desde una perspectiva vygotskiana; dentro de esta misma línea tenemos a Slavin (1990) y Forrester (1992). Ahora bien, todos los trabajos están inspirados en la relación entre iguales, en situaciones de enseñanza-aprendizaje, estructurada por los adultos.

En definitiva, abandonando los conceptos reduccionistas y de connotaciones antropológicas y sociológicas o de tradición psicológica (Bakeman, 1980 y Shaffer, 1980) que consideran la socialización del niño y niña como un proceso de aprendizaje de normas, culturización, adquisición del control de impulsos o adiestramiento en un rol hasta adaptar al niño y niña a la sociedad en la que vive mediante una transmisión de cultura social. Partimos de una visión más interdisciplinaria que considera la socialización un proceso que dura toda la vida, se desarrolla gracias a la interacción (bidireccional) con otras personas, de modo que el sistema social ejerce su influencia por transmisión interpersonal y donde entra en juego el desarrollo individual de todas las habilidades necesarias para participar de alguna manera en la vida humana, convivir con los demás miembros de la sociedad en que vive y comunicarse con ellos (Reymond-Rivier, 1982; Clemente y et al., 1991; Rodrigo, 1999; Gay, 2003; Olivero, 2005).

1.2.1. La familia y el desarrollo social.

Como se ha mencionado a lo largo del capítulo, la familia es un sistema de desarrollo constante en la vida del niño y niña; sin dejar de lado a los grupos de iguales y la escuela que son importantes agentes socializadores. Es en la familia, donde se encuentran los primeros individuos que juegan un importante papel en el desarrollo social del infante; ya que ellos guían directamente o indirectamente a sus hijos a adquirir las primeras habilidades que le serán de utilidad para relacionarse con los demás. Sin embargo, en la etapa que estudiamos en este capítulo, la familia no juega un papel único en la socialización de

sus hijos, ya que ahora la escuela y los amigos, son de gran importancia.

Autores como Pianta, Egeland y Erickson, (1989) Reid,(1999) y Rodrigo (1999), sugieren que los niños y niñas que en la primera infancia fueron clasificados como de apego seguro, muestran al entrar a la escuela mayor competencia en las relaciones con sus compañeros: suelen cooperar, ayudar, muestran afecto y presentan menos conductas problemáticas. Por el contrario, los niños de apego inseguro tienden más al aislamiento social y a las conductas negativas. Sin embargo, las cosas no deben ser así necesariamente, ya que naturalmente deben existir niños y niñas que presenten un apego seguro y dificultades con sus compañeros, y también habrán niños y niñas que presenten apego inseguro que puedan relacionarse con los demás sin ningún tipo de dificultad.

Entre los estilos de educación familiar y la competencia social posterior, los datos de investigaciones parecen apuntar en direcciones muy claras. El estilo educativo democrático está relacionado con elevados niveles de competencia social en los niños y niñas, que suelen presentar altos niveles de conductas prosociales; todo lo contrario ocurre con los hijos de padres autoritarios, que suelen presentar conductas agresivas y los hijos de padres permisivos, que suelen evadir las responsabilidades (Rodrigo, 1999; Reid, 1999).

Clemente y et al, (1991) distingue dos dimensiones en la acción socializadora de los primeros cuidadores:

- La socialización deliberada: son los esfuerzos intencionados de los padres de enseñar o influir al niño y niña en una dirección deseada.
- La socialización no deliberada: es la influencia diaria que ejercen los padres a través de las continuas situaciones en que el niño observa o interactúa con el modelo. La mayoría del tiempo compartido entre padres e hijos está lleno de situaciones no

deliberadas de socialización; éstas son las más significativas en la vida diaria del niño.

Como podemos observar, la enseñanza en la familia alcanzará su mayor efectividad en un clima de aprendizaje positivo, con un ambiente emocional cálido y de apoyo, al contrario de lo que sucede en un clima rígido que ignore al niño y niña.

Sin embargo, no debemos olvidar, que los niños y niñas tienen un aprendizaje diferente que el dado por la familia; las experiencias con los profesores y compañeros no son una acumulación sobre las experiencias familiares, sino que pueden actuar en el sentido de una cierta transformación; las características personales y sociales que cada niño posee, son el resultado de una interacción entre las experiencias del pasado y las circunstancias del presente. A medida que los niños y niñas van creciendo, las experiencias familiares siguen siendo importantes, pero se van mezclando con las habilidades en las relaciones con otros niños y los profesores.

Al hablar de habilidades sociales es necesario destacar la importancia de un buen clima familiar para el desarrollo de ésta. El clima es, pues, el fruto de la suma de las aportaciones personales de cada miembro de la familia, traducidas en algo que proporciona emoción. A su vez el clima se enrarece o mejora en la medida en que se establecen relaciones entre dos personas. A menudo la presencia de una persona puede resultar gratificante si va acompañada de otra en concreto, y no lo es cuando va sola: “no me importa que vengan juntos, pero, separados, me resultan insoportables”.

La familia es en los primeros años de vida la base donde se aprenden las conductas socialmente habilidosas para luego reforzarlas en la escuela. Epstein, Schlesinger y Dryden (1988) consideraban que en las familias con alto conflicto, tanto los padres como los adolescentes poseían pocas habilidades sociales, como serían: la baja habilidad para hacer peticiones de forma adecuada a otros miembros de la familia;

rechazar adecuadamente las peticiones de los demás y dar o recibir cumplidos.

A lo largo de la historia de la Psicología ha existido un gran interés en conocer el papel que los padres juegan en el desarrollo de la socialización de sus hijos. Primero porque existen ciertas evidencias de que realmente los padres tienen un papel fundamental en el desarrollo de este estatus, y segundo, porque diversos autores han sugerido una clara relación entre el estatus social, la conducta social y el conocimiento de las normas sociales tanto en niños pequeños como en adolescentes (Asher y Renshaw, 1981; Putallaz, 1983; Rubin y Daniels-Beirness, 1983; Reid, 1999; Nas y Brugman y Koops, 2005)

Partiendo de la evidencia de que los padres ejercen cierta influencia en la conducta social de los hijos y ésta a su vez está relacionada con la socialización, podemos decir que los padres tienen cierta responsabilidad en el nivel de aceptación que tienen sus hijos entre sus compañeros. Si gran parte de las conductas sociales son aprendidas en el ámbito familiar, parece evidente que, si deseamos que no se produzcan en los niños desarrollos sociales inadecuados o rechazos dentro del grupo de iguales, resulta prioritario realizar procesos de diagnóstico e intervención dentro del ámbito familiar.

Por otra parte, algunos autores defienden que la experiencia del niño dentro de la familia es mucho más importante cuando los hijos no tienen amistades que cuando han establecido buenas relaciones con sus iguales. Igualmente, las relaciones con los iguales aumentarán en importancia cuando las vivencias dentro del ámbito familiar no son las óptimas.

Gauze, Bukowski, Aguan-Assee y Sippola (1996) encontraron que las asociaciones entre las medidas en niveles de la amistad y de autopercepción de competencia social eran más altas para los adolescentes de familias con baja adaptabilidad (habilidad del sistema familiar para modificar la estructura de poder, los roles y las normas) y

cohesión (lazos emocionales entre los miembros del sistema familiar y grado de autonomía individual que se considera aceptable) que para los compañeros que puntuaban alto en ambas dimensiones. Estos autores consideraban que la amistad tenía una mayor significación para los niños de hogares con un clima familiar inadecuado ya que los amigos pueden suponer una importante fuente de apoyo, cuando ésta no se encuentra dentro del hogar.

Dentro de la amplia bibliografía dedicada al papel de los padres en el desarrollo de los hijos, una de las áreas de mayor interés ha sido el estudio de la relación entre las características psicológicas y el funcionamiento interpersonal de los padres y las características sociales de sus hijos. Diversos estudios han demostrado que características generales de funcionamiento psicológico tales como nivel de ajuste o determinados trastornos mentales están relacionadas con las conductas sociales de sus hijos (Glueck y Glueck, 1950; Becker, Peterson, Hellmer, Shoemaker y Quay, 1959; Sameroff y Seifer, 1983; Campbell, Pierce, Moore, Marakovitz y Newby, 1996; Smolkowski, Biglan, Barrera, Taylor, Black, 2005). Entre los constructos relacionados se encuentran la agresión, baja autoestima, timidez o depresión.

Se realizó un estudio para determinar la relación entre el clima familiar y el estatus social del niño; se trabajó con cuatrocientos setenta y dos padres con hijos entre los veinte un meses y 9 años, la población era norteamericana, la muestra representativa a todos los grupos de la población. Los resultados muestran que de los niños que tienen edades superiores a seis años, el 68% presenta conductas sociales adaptativas a su edad, y pertenecen a familias donde las relaciones entre los miembros es saludable, cordial y que presentan un nivel de cohesión positiva y estable; el resto de los niños mayores presentan comportamientos y emociones problemáticas y sus familias se caracterizan por ser autoritarias y rígidas. Los niños menores de seis años no presentan diferencia entre ellos, en relación a las habilidades sociales y socialización; esto puede deberse a que antes de esa edad la

mayoría de los niños esta empezado a tener relaciones sociales intensas con otros niños (Glascoe, Frances; 2003).

Rigió y colaboradores investigaron, acerca de la importancia de la estructura familiar en el desarrollo social del individuo. Su muestra consistía en 142 personas de las cuales 51 no tenían hermanos y habían pasado su infancia viviendo solo en compañía de sus padres. Los estudios demostraron, que los niños que crecieron sin hermanos, suelen ser más individualistas, no les gusta tener muchos amigos, llegan a comportarse de manera egoísta y que las habilidades sociales que presentan son escasas comparando con los de los niños que son criados junto a otros niños. Por otro lado, los sujetos que habían pasado su niñez al lado de hermanos se caracterizaban por compartir las cosas, ser más sociables, poseer en más conductas habilidosas y por tener los vínculos familiares más estrechos (Riggio, Heidi; 1999; Heiman, 2005).

1.2.2. Escuela y desarrollo social.

EL contexto de la educación primaria es el marco de socialización extrafamiliar por excelencia. En la escuela, los niños enriquecen su dominio intelectual y adquieren y desarrollan habilidades comunicativas satisfactorias para poder compartir sus experiencias con los demás. Las relaciones afectivas, sociales e interactivas que se producen en la escuela son de una naturaleza especial, puesto que la escuela es una institución reconocida oficialmente como educadora y formadora de los niños y niñas, y su función es socializarlos; es decir, dotar al niño de una serie de habilidades, actitudes e intereses para que su inserción en la sociedad sea exitosa (Rodrigo, 1999; Sadurní, 2003).

Autores como Tizard y Hughes, (1985) y Wells, (1990), citados por Clemente y et al., (1991), tras sus investigaciones, sugieren que las características de aprendizaje social, cognitivo y afectivo, en el contexto escolar se dan de la siguiente manera.

- La educación primaria, suele crear un ambiente de juego centrado en los niños y niñas, por lo que éstos tienen pocos o escasos contactos con los adultos.
- Las expectativas que los adultos de la escuela tienen acerca de los niños/ñas, es distinta a la de los padres.
- En algunas situaciones, pueden presentarse dificultades de comunicación con el profesor, a causa de la falta de experiencias compartidas.
- El papel del profesor se define por la necesidad de integrar y socializar a los niños en el mundo escolar; y la función del niño, sobre todo en los primeros cursos escolares, es la de aprender nuevas habilidades y comportamientos.

Estas investigaciones nos muestran, como la escuela es un agente nuevo de socialización en la vida de los niños y niñas; por lo que es una etapa importante para la adquisición de nuevas habilidades sociales, que logran gracias a la vida escolar.

Por otro lado, tenemos diferentes investigaciones, como las de Díaz-Aguado (1986), Cubero y Moreno, (1990) y Newcomb, Bukowski y Pettee (1993), Reid, (1999) donde estudian el impacto de la escolaridad en el desarrollo social; estos autores nos ofrecen conclusiones no muy alentadoras; ya que las relaciones interpersonales de alumnos y profesores parecen estar llenas de problemas de comunicación y entendimiento mutuo. Esto se traduce en una gran insatisfacción que suele aumentar con el nivel escolar, especialmente a partir de los diez-doce años. Ahora bien, los agentes responsables de esta valoración negativa del medio escolar pueden ser: la jerarquización, exceso de contenidos y demandas normativas y debilidad de la tecnología instruccional entre otros. Sin embargo autores como Díaz- Barriga (2003); y González (1995), que realizaron investigaciones en México y Cuba, sostienen que las relaciones interpersonales que se establecen entre profesores y alumnos durante las clases evidencian una actitud positiva, de aceptación y respeto de los estudiantes hacia sus profesores.

Predomina, un tipo de relación que favorece el intercambio, el planteamiento de problemas (del alumno, referido al ámbito docente o de modo más amplio a situaciones de su vida personal o familiar), vínculo afectivo, de confianza. En algunos casos pudiera considerarse demasiado familiar, en otros la relación es más distante, fría, formal. Sin embargo, lo destacable en este acápite es el hecho de que independientemente de esta gama, la actitud predominante en los estudiantes es la de respeto, reconocimiento y aceptación de la figura del profesor.

Cuando los niños empiezan a asistir a la escuela, suelen traspasar la imagen que tienen de sus padres hacia los profesores. Es decir, que aprenden que el profesor da órdenes, ayuda, y es una persona a la que deben obedecer. Sin embargo, los padres seguirán siendo los principales agentes de enseñanza en la etapa de la infancia (Rodrigo, 1999; Sudurní, 2003)

Autores como Wood (1988) y Rodrigo (1999), sugieren que la ayuda del adulto, en el proceso de aprendizaje, puede orientarse en un doble camino:

- Cuando los niños y niñas tratan de definir y lograr sus propias metas, el adulto puede ayudar a que el niño y niña descubra progresivamente cuál es la meta.
- Cuando es el adulto quien propone una meta, en situaciones educativas más formales, el niño y niña debe realizar la tarea, lo cual supone que llegue a compartir, al menos en cierta medida la meta del adulto.

Otro factor clave en el proceso de interacción entre el niño y el adulto es el control y la responsabilidad que tienen los adultos en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Wood (1988), Rodrigo (1999) y Sadurní (2003), sugieren que los principales tipos de control y responsabilidad son: ayudas verbales de carácter general, instrucciones

verbales específicas, ayudas más directas que suponen referirse al material manipulable, organizar el material o la tarea y finalmente, en caso que el niño no logre terminar la tarea dada, el adulto la finalizaría. Wood se refiere también al efecto de estas estrategias instruccionales en la conducta del niño. Esa eficacia estaría relacionada con dos reglas:

- Cualquier fallo del niño, que siga a un determinado nivel de ayuda, irá acompañado inmediatamente por un incremento de la ayuda o control.
- Si el niño tiene éxito, el nivel de ayuda en situaciones posteriores disminuye.

En la etapa de la infancia intermedia, que coincide con la iniciación de la vida escolar, los padres son los principales agentes de enseñanza para los niños, juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Con el paso de los años, no será necesario la intervención directa de los padres en el aprendizaje, porque los niños y niñas, contarán con mayores recursos para resolver las tareas por ellos mismos.

1.2.3. El grupo de iguales en la socialización.

Gracias a la relación con sus semejantes, los niños y niñas adquieren poco a poco su independencia y su autonomía, el sentido de reciprocidad, de solidaridad y justicia; todas estas cualidades indispensables para la vida en grupo y para la cooperación, las ignoran al principio, pero a medida que van interactuando con sus compañeras las aprende. Otro gran aporte que da una adecuada sociabilidad en los niños y niñas es la seguridad emocional, orientación activa y positiva hacia los demás. La falta de sociabilidad en los niños y niñas se asocia con disconformidad, ansiedad y desgano general (Reymond-Rivier, 1982; Clemente y et al., 1991; Gay, 2003).

Podemos decir, que la nueva conciencia de las posibilidades personales puede verse consolidado por la convivencia de niños de la

misma edad. En la escuela, por ejemplo, los estudiantes están obligados de varias maneras a desarrollar o afinar sus habilidades sociales. Esto no quiere decir que las relaciones con los compañeros tengan que ser siempre pacíficas y satisfactorias; todo lo contrario, es la variedad de la situación (de encuentro y desencuentro, de colaboración y hostilidad) lo que hace que los niños usen todos sus recursos para mantener entre sí relaciones satisfactorias que permitan a cada niño encontrar un puesto aceptable en medio de los otros (Gay, 2003: Nas, Brugman y Koops 2005).

Naturalmente, a este respecto se puede añadir que la superación de posibles dificultades depende en gran parte de premisas puestas en los años anteriores y de la capacidad de los padres y profesores de sostener los pasos hacia una buena integración en el grupo de iguales.

La amistad.

Para muchos autores Gay (2002), Sudurní (2003) entre otros, el concepto de la amistad se inicia en la edad escolar, empieza a formarse por las características psicológicas del niño y el cual llega a considerar a un niño su amigo, independientemente de la actividad o juego que realice. A medida que el niño y niña de seis años se desarrolla, la amistad se hace más estable y recíproca; entiende que los pensamientos, sentimientos y acciones del amigo/a pueden ser diferentes de los suyos y que deben ajustarse recíprocamente para que la relación sea satisfactoria. El conocimiento de la reciprocidad va aumentando a lo largo de la infancia intermedia, hasta entenderla como una continua construcción que se basa en la confianza y el apoyo mutuo.

Durante la infancia intermedia, los amigos de los niños y niñas son de su mismo sexo. Es decir, la amistad juega un papel segregacionista que se refleja en otros tipos de relaciones de compañeros; la segregación empieza a los seis años y disminuye considerablemente a los once.

Hinde (2000), en sus investigaciones, relaciona la segregación de la amistad con las preferencias de actividad y juegos en sujetos de seis a diez años. Según sus estudios, la mayoría de los niños, independientemente de su cultura, prefieren los juegos de construcción, de contacto físico y lucha. Son más expansivos y se interesan por grupos mayores de amigos, lo cual lleva implícito múltiples roles de interacción. Las niñas suelen preferir juegos más pausados y relacionados con la crianza (cocina, muñecas). Valoran la comunicación íntima y se interesan más por la intensidad que por la extensión de sus relaciones: sus amistades son pocas y exclusivas, y muestran un limitado número de roles durante el juego.

La competencia social

El comienzo de la educación primaria, da a todos los niños y niñas la posibilidad de relacionarse con los demás de diferente manera; al ser las actividades escolares viables puede determinar la formación de distintos grupos, ligados al aprendizaje de diversas habilidades que exigen la presencia y la alternancia de diferentes papeles.

Los niños y niñas adquieren estas habilidades sociales a través de la ayuda de los adultos y de las relaciones con otros niños y niñas. Por medio de éxitos y fracasos, descubren qué estrategias funcionan y cuáles no, y comienzan a reflexionar sobre lo que han aprendido organizando y elaborando las habilidades adquiridas (Clemente y et al., 1991; Gay, 2003).

1.2.3.1. El grupo de iguales y el estatus social.

El grupo de iguales evoluciona durante los años de escolaridad primaria. En un primer momento estos grupos tienden a ser informales, de pocas reglas, ofrece una estructura flexible, hay cambios de un grupo a otro, y la diferencia de grupos entre niños y niñas no esta muy

acentuada. Progresivamente, el grupo va adquiriendo una estructura más formal, con una organización jerárquica y una dinámica propia.

La influencia de los iguales se caracteriza por (Vasta, Haith y Millar, 1996; Martin, 1999; Farmer y Bierman, 2002):

- La interacción con los iguales contribuye a la construcción del conocimiento social, la capacidad de comunicación y la adquisición de habilidades sociales.
- El grupo tiene un efecto organizador en la conducta, ya que exige adecuarla a unas normas y criterios comunes y controlar los impulsos socialmente inaceptables.
- En el grupo los niños aprenden a cooperar, discutir objetivos, intercambiar ideas y negociar proyectos.
- En el grupo el sujeto encuentra autonomía personal e independencia.
- La participación en un grupo despierta el deseo de ser competente y eficaz y estimula el esfuerzo para conseguirlo.
- La acción del grupo contribuye al autoconocimiento, a la construcción del autoconcepto y de la propia identidad y a la definición del rol social.
- La participación en un grupo permite la experiencia emocional y social.

Los niños dentro de su grupo, clase o barrio gozan de distinto nivel de aceptación y tienen diferentes estatus o categorías: puede ser un niño “popular”, “rechazado”, o “ignorado”. El estatus social tiende a mantenerse estable desde la etapa infantil, en especial en el caso de los niños rechazados. Se considera que los niños que entran en la categoría de “populares” son los que presentan en su repertorio conductual, una mayor cantidad de conductas habilidosas, las cuales ejecutan con un estilo asertivo.

Una de las técnicas más utilizadas para conocer el estatus de cada niño dentro del grupo de iguales es la del test sociométrico, que

consiste en formular a todos los niños del grupo varias preguntas relativas a la simpatía y rechazos que sienten respecto a los otros miembros del grupo o curso. Esta técnica resulta muy útil para tener información sobre la organización y dinámica interna del grupo (la técnica se detallará en el apartado de instrumentos). A continuación se describe brevemente cada uno de ellos.

1. *Niño popular*: este goza de una amplia aceptación dentro del grupo y es poco rechazado por sus compañeros, siendo además, bien valorado por sus profesores. Este niño se caracterizan por (Rubín, 1993; Vasta, 1996):

- Ser capaz de organizar la actividad del grupo. Apoya y ayuda a sus compañeros y es sensible con los problemas de los demás.
- Es sociable y amistoso; es divertido, inspira confianza y es leal.
- Participa con alegría en las actividades lúdicas y en el logro de los objetivos.
- Acata las reglas del grupo.
- Posee habilidades cognitivas y comunicativas para la solución de problemas sociales.
- Tiene una fuerte identidad de género y una buena opinión de sí mismo.
- Defiende sus ideales, no suele interferir en los objetivos y actividades de los demás.
- Su rendimiento e inteligencia suele estar por encima del promedio del curso.

Las relaciones con los iguales son un buen indicador del ajuste personal y social en la niñez y un fuerte predictor en la adaptación futura.

2. *Niños rechazados*: Estos niños pueden ser rechazados debido a su agresividad, su timidez o retraimiento. Todos ellos se caracterizan por tener un repertorio reducido de habilidades sociales, en especialmente los agresivos que constituyen el 50% de los niños rechazados. Los niños

agresivos rechazados presentan altas tasas de conflictos y conductas perturbadoras y molestas; se muestran más impulsivos, caprichosos, e inmaduros que los demás niños; generan pocas soluciones positivas ante problemas sociales tanto hipotéticos como reales; tienen un mal manejo de las relaciones interpersonales y poseen una visión negativa de las cosas.

Los niños tímidos constituyen el 10 – 20% de los rechazados, se caracterizan por tener muy pocas relaciones interpersonales. Su problema está en la falta de producción de conductas e interacciones, estos niños realizan pocos intentos para hacer amigos y lo abandonan en cuanto reciben el menor desaire o ataque.

c) *Los niños ignorados*: Estos niños pasan desapercibidos por la mayoría del grupo. Pueden tener las mismas habilidades que los niños de su edad, pero sus interacciones son escasas. Estos niños ignorados no son rechazados por sus compañeros, y no les molesta estar solos. Los niños ignorados y solitarios no tienen especialmente sentimientos de soledad no carecen en absoluto de satisfacciones sociales. Este tipo de niños han sido poco estudiados y no se conoce mucho al respecto (Rubí, 1993; Martín, 1999; Olivero, 2005).

1.2.3.2. La cooperación y autonomía.

La cooperación.

La cooperación, en la que actúan uno con otro y para el otro, recíprocamente, en función de un objetivo que se comparte y que sólo se puede alcanzar cuando lo obtienen todos juntos. Concepto, que a partir de los seis años empieza a tener un verdadero significado, gracias a la facultad de colocarse en el punto de vista del compañero y de captar sus intenciones, lo que hace posible una verdadera cooperación; el niño y la niña van a entablar relaciones más duraderas y más selectiva en el interior del grupo y desarrollar al mismo tiempo un sentimiento cada vez

más fuerte de su pertenencia en la comunidad (Reymond-Rivier, 1982; Clemente y et al., 1991; Gay, 2003).

Ciertamente la cooperación no se aprende en un día; al principio queda limitada, y sólo hacia los diez años adquiere su pleno significado de compañerismos y solidaridad. No es menos cierto que a partir de los seis años, los grupos que vemos formarse espontáneamente en los patios de la escuela y en la calle empiezan a ser grupos segmentarios. Los niños y niñas se encuentran para jugar juntos y el carácter competitivo, y por lo tanto social, de gran número de sus juegos, testimonian el cambio, que efectivamente se ha realizado (Casas, 1998, Gay, 2003).

Los niños mayores tienden más a compartir, ayudar, cooperar y ser más flexibles y tolerantes; es decir, que efectúan conductas más prosociales porque se sienten más capaces y han experimentado ya la necesidad de recibir ayuda de los demás. Los profesores tienden a considerar más altruistas a las niñas que a los niños, aunque la mayoría de los estudios sólo indican una pequeña diferencia (Rubín, 1993; Vasta, 1996; Gol Ma At Tal y Jarus, 2005).

Es importante que los adultos tengan en cuenta que frecuentemente los niños quieren ayudar y cooperar, pero no saben como hacerlo. La conducta prosocial se puede educar y enseñar. Actualmente son muchos los programas dirigidos al desarrollo de las habilidades sociales, que contienen actividades para inculcar en los niños la conducta altruista.

En todos los grupos de juegos existe un líder, que es el encargado de mantener la cohesión y la unidad del grupo, frágil todavía, y por medio de él se establece la cooperación. Entre los seis y nueve años, el grupo se caracteriza (especialmente los niños) por una estructura fuerte y centralizada, en donde la cooperación entre los miembros del grupo, esta empezando a fortalecerse; cooperación que poco a poco, ayuda a desarrollar en el niño y niña una moral.

El respeto de las reglas del juego, deja de estar condicionado por una imposición de personas adultas, convirtiéndose en libremente consentido, y respetado por los jugadores. Lo mismo ocurre con la mentira, el chivatazo o, con cualquier infracción a las leyes de la camaradería.

La autonomía.

En los primeros años de escuela el infante puede vivir con dificultad el dilema dependencia/autonomía, y puede llegar a desarrollar comportamientos contradictorios en la escuela y en la familia. Por ejemplo, puede comportarse muy normal en la escuela y en la casa ser inaguantable.

Sin embargo, a medida que pasa el tiempo las cosas van mejorando. Los niños y niñas comienzan a desarrollar sus capacidades de autonomía y de autocontrol, también con respecto a los momentos personales de malestar y frustración. Estos niños están siguiendo un itinerario de responsabilidad gradual, gracias a lo cual las normas ya no le parecen exigencias provenientes de agentes externos, sino una elección propia y compartida con los otros (Sadurní, 2003; Gay, 2003).

Todo esto sucede, si a través de los modelos adultos que lo rodean ha podido recibir un apoyo afectivo, participativo y humano de la educación.

A modo de **conclusión**, como se ha mencionado a largo de éste capítulo, el proceso de socialización se va dando a través de un complejo proceso de interacciones de variables personales, ambientales y culturales. La familia es el grupo social básico donde se producen los primeros intercambios de conductas sociales y afectivas, valores y creencias, que tienen una influencia muy decisiva en el comportamiento social. Los padres son los primeros modelos significativos de conducta social afectiva y los hermanos constituyen un sistema primario para

aprender las relaciones con sus padres. Por otro lado, los padres transmiten ciertas normas y valores respecto a la conducta social, ya sea a través de información, refuerzo, castigo o sanciones, comportamiento y modelado de conductas interpersonales; por eso la familia es el primer agente para el aprendizaje de habilidades sociales.

La incorporación del niño y la niña al sistema escolar le permite y obliga a desarrollar ciertas habilidades sociales más complejas y extendidas. Los niños y niñas deben adaptarse a otras exigencias sociales: diferentes contextos, nuevas reglas y necesidades de un espectro más amplio de comportamiento social, al tener nuevas posibilidades de relación con adultos y con niños de su edad, mayores y menores que él. Este es un período crítico respecto a la habilidad social, ya que estas mayores exigencias pueden llevar al niño a presentar dificultades que antes no habían sido detectadas.

El grupo, específicamente en la relación con los pares -que siendo una parte significativa del contexto escolar- representa otro agente importante de socialización en el niño; la interacción con sus iguales afecta el desarrollo de su conducta social, proporcionándole muchas posibilidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamiento adecuado e inadecuado en el ámbito social. Finalmente, la amistad contribuye a la socialización de los niños y niñas a través de su impacto en la formación de la imagen de sí. La pertenencia a un grupo de pares, fuera de las fronteras familiares, le ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad y a ensayar patrones nuevos de conducta en un círculo más cerrado (.Frederick y Morgeson, 2005; Gol Mat Ot y Jarus, 2005; knut y Frode, 2005)

CAPÍTULO I

DESARROLLO SOCIAL EN LA INFANCIA

La infancia, es una etapa importante en la vida del ser humano. La forma en que los niños y niñas interactúan con los demás ha sido desde hace décadas un tema de interés para distintas investigaciones. Debemos decir, que las habilidades sociales, juegan un papel importante en el desarrollo óptimo de la socialización en la infancia; permiten mejorar las formas de relacionarse y a la vez lograr una satisfactoria socialización. Al ser el desarrollo social un tema amplio, este capítulo se centra sólo en el desarrollo social en la infancia intermedia, ya que ésta es la etapa en la que se encuentran los sujetos de la investigación.

La infancia es un período comprendido desde el nacimiento y que culmina a la edad de doce o catorce años; hasta el momento no se ha podido llegar a un consenso para definir la edad en la que termina este

período; para establecer el límite por nuestra parte, consideraremos que éste finaliza a los once años. A su vez la infancia esta dividida en: a) primera infancia, que va desde el nacimiento hasta los seis años, b) infancia intermedia que empieza a los seis y termina a los once (Clemente, Barajas, Codes, Díaz, Fuentes, Goicoechea, Linero, 1991; Reid, Eddy, Fetrow, Stoolmiller; 1999; Sadurní, Rostán, y Serrat, 2003).

Como ya se ha mencionado anteriormente, sólo nos centraremos en la infancia intermedia, que coincide con el inicio de la vida escolar. Esta etapa está llena de cambios que suceden de manera más lenta que en la etapa anterior, pero igualmente decisivos. Los conocimientos escolares y otras habilidades y experiencias a las que acceden muchos niños a partir de esa edad: como el arte, deportes y las matemáticas, impulsan su desarrollo en otros múltiples dominios; sin embargo, todas éstas requieren un marco de aprendizaje y el mantenimiento de actitudes y pautas educativas por parte de los padres (Rodrigo, 1999; Gay, 2003; Sadurní, Rostán, y Serrat; 2003).

En esta etapa empiezan a existir otros agentes socializadores; ya no sólo son los padres y hermanos los que contribuyen al desarrollo emocional y a la construcción de la imagen de sí mismo y la personalidad de los niños y niñas. A partir de la edad escolar empiezan a cobrar importancia los profesores y amigos en el proceso socializador; en especial estos últimos, ya que los niños y niñas empiezan a formar parte de un grupo y disfrutan estando entre sus miembros. Empiezan a desarrollarse importantes cambios dentro de su comportamiento social.

En la infancia intermedia, es importante que los niños y niñas desarrollen habilidades sociales, en este proceso se debe contar con la ayuda de los padres, profesores y amigos. Así pues, en la medida en que los niños y niñas aprendan conductas habilidosas, incrementan su estima personal y se ven a sí mismos como individuos valiosos para la sociedad. Es ideal que los niños y niñas, "realicen algunas tareas" para desarrollar habilidades sociales, tales como: adquirir conductas adecuadas socialmente, lograr la empatía con los demás y aprender a

utilizar un estilo asertivo en sus relaciones. Por lo tanto, la infancia intermedia es una época importante para el desarrollo de habilidades sociales; ya que éstas incrementan la autoestima y mejoran las relaciones interpersonales (Casas, 1998; Farnen y Burman, 2002; Gay, 2003; Sadurní, et al; 2003).

No debemos olvidar, que también el grupo de iguales, es importante en el desarrollo de la personalidad, ya que tienen algunos efectos positivos en la vida del niño, tales como: el desarrollo de habilidades sociales, mejoramiento de relaciones y adquisición del sentido de pertenencia. Las relaciones familiares, también sufren algunos cambios, ya que el niño, pasa mucho tiempo fuera de su casa, a diferencia de etapas anteriores, esto se debe a que pasa gran parte del día en la escuela, con los amigos, los juegos y las clases extracurriculares. Pero un ambiente de amor, apoyo y respeto por parte de todos los miembros de la familia, brinda un excelente pronóstico para lograr un desarrollo saludable.

1.2. PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN LA INFANCIA INTERMEDIA.

Existen diversos agentes de socialización, que juegan un papel de mayor o menor importancia según las características peculiares de la sociedad, de la etapa en la vida del sujeto y de su posición en la estructura social. En la medida que la sociedad se va haciendo mas compleja y diferenciada, el proceso de socialización deviene también mas complejo y debe, necesaria y simultáneamente, cumplir las funciones de homogeneizar y diferenciar a los miembros de la sociedad a fin de que exista tanto la indispensable cohesión entre todos ellos, como la adaptación de los individuos en los diferentes grupos y contextos.

Se puede decir que toda la sociedad es el agente de socialización y que cada persona con quien se entre en contacto es en cierto modo un agente social. En un primer momento, es la familia; pero éste, se amplía, posteriormente con la entrada de los profesores y compañeros. Sin

embargo, la familia es el principal agente en el tiempo, durante un lapso más o menos prolongado tiene prácticamente el monopolio de la socialización y, además, especialmente durante la infancia, selecciona o filtra de manera directa o indirecta a los otros agentes sociales: escogiendo la escuela a la que van los niños y niñas, procurando seleccionar los amigos con los cuales se junta, controlando -supuestamente- su acceso a la televisión e internet. En este sentido, la familia es un nexo muy importante entre el individuo y la sociedad (Clemente, et al, 1991; Rodrigo, 1999; Sadurní, 2003).

Autores como Reid, Eddy, Fetrow y Stoolmiller (1999) sostienen que antes del nacimiento, la salud, la adaptación y el consumo de sustancias por parte de la madre pueden poner en riesgo al feto no sólo influyendo en el bajo peso al nacer, sino también en un temperamento irritable y en un déficit cognitivo durante la infancia y mientras aprenden a caminar. Cada uno de estos factores es un predictor significativo de problemas posteriores de conducta.

Posteriormente, las características individuales de los padres como la depresión, los problemas diarios, el consumo de sustancias y el aislamiento social constituyen un nuevo factor de riesgo que pueden interactuar con fuerza con aquellos que contribuyeron de infante a crear dificultades de interacción social significativas entre los padres y el niño.

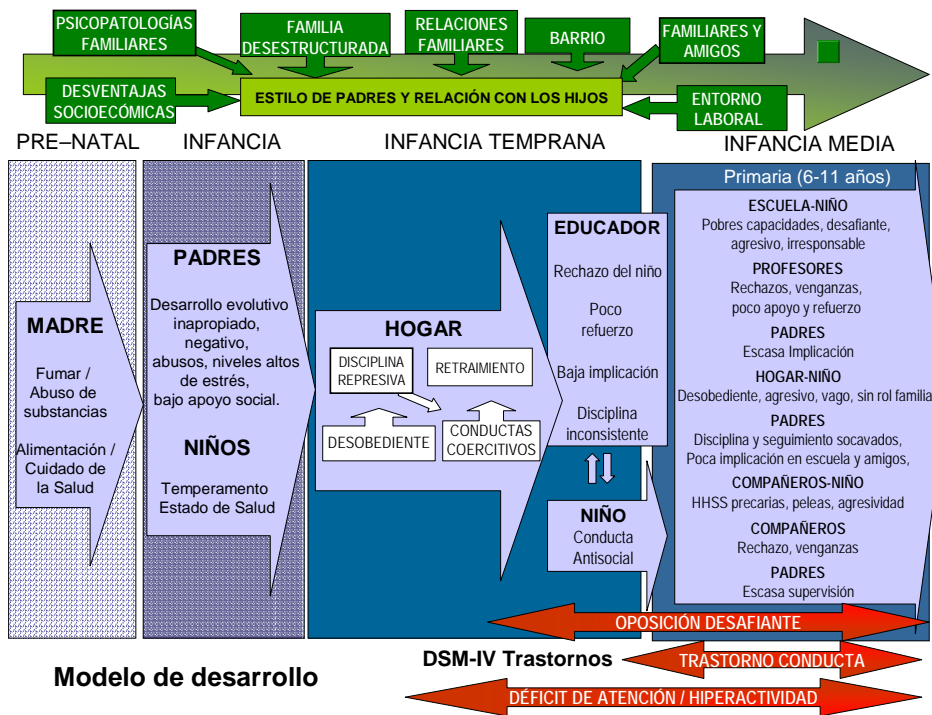
Es así como, desde antes del nacimiento el niño ya recibe influencias para su posterior desarrollo social. A medida que los niños crecen, se amplía el grupo social. Alrededor de los seis años, los niños comienzan a participar en la comunidad escolar, un contexto organizado, con normas diferentes, en ocasiones, a las del propio hogar. En esta etapa cobra importancia la interacción y relación con sus compañeros, ya que comienza a buscar un sentimiento de pertenencia y de aceptación de los otros. Estas relaciones pueden llegar a ser consideradas incluso más importantes que las de su ámbito familiar.

Esta incorporación del niño a la comunidad escolar trae consigo socializaciones más complejas para los niños, según el modelo de

desarrollo de Patterson (figura 1), que explica el comportamiento antisocial de los niños (en adelante utilizamos esta expresión para referirnos al comportamiento problemático del niño). Los niños de preescolar que se oponen y son agresivos con sus padres tienen un alto riesgo de verse implicados en situaciones agresivas, rechazando la relación con sus iguales, lo que acelera no sólo el desarrollo posterior de comportamientos antisociales sino también disminuye las oportunidades de beneficiarse de las interacciones educativas y sociales positivas que proporciona la escuela (Reid, 1999). El modelo ilustra que, además de los estilos parentales, cualquier estrategia para prevenir problemas de conducta después de la entrada en la escuela debe también contemplar la agresión y la capacidad social entre iguales.

Por otro lado, La experiencia escolar representa un mundo muy importante para los niños y niñas, con metas propias, frustraciones y limitaciones. En la etapa de primaria se asientan las bases estructurales, herramientas que les permitirá desenvolverse en el plano concreto. Los niños y niñas, al atravesar esta etapa, van adquiriendo la capacidad de trabajar y desarrollar destrezas de adultos. Aprenden que son capaces de hacer cosas y de concluir una tarea. El hecho de sentirse discriminado o desanimado en la escuela y sobreprotegido en casa pueden influir en la autoestima negativamente. Es muy positivo animar al niño a valorarse, ser productivo y perseverante en una tarea.

Gráfica 1: Desarrollo del Modelo de Patterson



1.2. LA INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS EN EL DESARROLLO SOCIAL EN LA INFANCIA.

A la hora de hablar de las relaciones sociales del niño, es imprescindible mencionar a Piaget y Vygotsky, que impulsaron los posteriores estudios de las relaciones de los niños y niñas. La década de los ochenta y comienzos de los noventa, han constituido el apogeo de las teorías e investigaciones realizadas en relación al tema de las relaciones sociales de los niños y niñas.

Por una parte tenemos autores como Brown y Palincsar (1989), que después de un largo camino de investigaciones, dedicadas a buscar los tipos de relaciones que favorecen el desarrollo cognitivo de los niños, han manifestado que en muchas ocasiones los niños y niñas manifiestan

respuestas de mayor complejidad cognitiva cuando se encuentran en compañía de compañeros más capaces; sin embargo, posteriormente no pueden mantener ese mismo nivel. Sin duda estas cuestiones fueron planteadas desde una perspectiva vygotskiana; dentro de esta misma línea tenemos a Slavin (1990) y Forrester (1992). Ahora bien, todos los trabajos están inspirados en la relación entre iguales, en situaciones de enseñanza-aprendizaje, estructurada por los adultos.

En definitiva, abandonando los conceptos reduccionistas y de connotaciones antropológicas y sociológicas o de tradición psicológica (Bakeman, 1980 y Shaffer, 1980) que consideran la socialización del niño y niña como un proceso de aprendizaje de normas, culturización, adquisición del control de impulsos o adiestramiento en un rol hasta adaptar al niño y niña a la sociedad en la que vive mediante una transmisión de cultura social. Partimos de una visión más interdisciplinaria que considera la socialización un proceso que dura toda la vida, se desarrolla gracias a la interacción (bidireccional) con otras personas, de modo que el sistema social ejerce su influencia por transmisión interpersonal y donde entra en juego el desarrollo individual de todas las habilidades necesarias para participar de alguna manera en la vida humana, convivir con los demás miembros de la sociedad en que vive y comunicarse con ellos (Reymond-Rivier, 1982; Clemente y et al., 1991; Rodrigo, 1999; Gay, 2003; Olivero, 2005).

1.2.1. La familia y el desarrollo social.

Como se ha mencionado a lo largo del capítulo, la familia es un sistema de desarrollo constante en la vida del niño y niña; sin dejar de lado a los grupos de iguales y la escuela que son importantes agentes socializadores. Es en la familia, donde se encuentran los primeros individuos que juegan un importante papel en el desarrollo social del infante; ya que ellos guían directamente o indirectamente a sus hijos a adquirir las primeras habilidades que le serán de utilidad para relacionarse con los demás. Sin embargo, en la etapa que estudiamos en este capítulo, la familia no juega un papel único en la socialización de

sus hijos, ya que ahora la escuela y los amigos, son de gran importancia.

Autores como Pianta, Egeland y Erickson, (1989) Reid,(1999) y Rodrigo (1999), sugieren que los niños y niñas que en la primera infancia fueron clasificados como de apego seguro, muestran al entrar a la escuela mayor competencia en las relaciones con sus compañeros: suelen cooperar, ayudar, muestran afecto y presentan menos conductas problemáticas. Por el contrario, los niños de apego inseguro tienden más al aislamiento social y a las conductas negativas. Sin embargo, las cosas no deben ser así necesariamente, ya que naturalmente deben existir niños y niñas que presenten un apego seguro y dificultades con sus compañeros, y también habrán niños y niñas que presenten apego inseguro que puedan relacionarse con los demás sin ningún tipo de dificultad.

Entre los estilos de educación familiar y la competencia social posterior, los datos de investigaciones parecen apuntar en direcciones muy claras. El estilo educativo democrático está relacionado con elevados niveles de competencia social en los niños y niñas, que suelen presentar altos niveles de conductas prosociales; todo lo contrario ocurre con los hijos de padres autoritarios, que suelen presentar conductas agresivas y los hijos de padres permisivos, que suelen evadir las responsabilidades (Rodrigo, 1999; Reid, 1999).

Clemente y et al, (1991) distingue dos dimensiones en la acción socializadora de los primeros cuidadores:

- La socialización deliberada: son los esfuerzos intencionados de los padres de enseñar o influir al niño y niña en una dirección deseada.
- La socialización no deliberada: es la influencia diaria que ejercen los padres a través de las continuas situaciones en que el niño observa o interactúa con el modelo. La mayoría del tiempo compartido entre padres e hijos está lleno de situaciones no

deliberadas de socialización; éstas son las más significativas en la vida diaria del niño.

Como podemos observar, la enseñanza en la familia alcanzará su mayor efectividad en un clima de aprendizaje positivo, con un ambiente emocional cálido y de apoyo, al contrario de lo que sucede en un clima rígido que ignore al niño y niña.

Sin embargo, no debemos olvidar, que los niños y niñas tienen un aprendizaje diferente que el dado por la familia; las experiencias con los profesores y compañeros no son una acumulación sobre las experiencias familiares, sino que pueden actuar en el sentido de una cierta transformación; las características personales y sociales que cada niño posee, son el resultado de una interacción entre las experiencias del pasado y las circunstancias del presente. A medida que los niños y niñas van creciendo, las experiencias familiares siguen siendo importantes, pero se van mezclando con las habilidades en las relaciones con otros niños y los profesores.

Al hablar de habilidades sociales es necesario destacar la importancia de un buen clima familiar para el desarrollo de ésta. El clima es, pues, el fruto de la suma de las aportaciones personales de cada miembro de la familia, traducidas en algo que proporciona emoción. A su vez el clima se enrarece o mejora en la medida en que se establecen relaciones entre dos personas. A menudo la presencia de una persona puede resultar gratificante si va acompañada de otra en concreto, y no lo es cuando va sola: “no me importa que vengan juntos, pero, separados, me resultan insoportables”.

La familia es en los primeros años de vida la base donde se aprenden las conductas socialmente habilidosas para luego reforzarlas en la escuela. Epstein, Schlesinger y Dryden (1988) consideraban que en las familias con alto conflicto, tanto los padres como los adolescentes poseían pocas habilidades sociales, como serían: la baja habilidad para hacer peticiones de forma adecuada a otros miembros de la familia;

rechazar adecuadamente las peticiones de los demás y dar o recibir cumplidos.

A lo largo de la historia de la Psicología ha existido un gran interés en conocer el papel que los padres juegan en el desarrollo de la socialización de sus hijos. Primero porque existen ciertas evidencias de que realmente los padres tienen un papel fundamental en el desarrollo de este estatus, y segundo, porque diversos autores han sugerido una clara relación entre el estatus social, la conducta social y el conocimiento de las normas sociales tanto en niños pequeños como en adolescentes (Asher y Renshaw, 1981; Putallaz, 1983; Rubin y Daniels-Beirness, 1983; Reid, 1999; Nas y Brugman y Koops, 2005)

Partiendo de la evidencia de que los padres ejercen cierta influencia en la conducta social de los hijos y ésta a su vez está relacionada con la socialización, podemos decir que los padres tienen cierta responsabilidad en el nivel de aceptación que tienen sus hijos entre sus compañeros. Si gran parte de las conductas sociales son aprendidas en el ámbito familiar, parece evidente que, si deseamos que no se produzcan en los niños desarrollos sociales inadecuados o rechazos dentro del grupo de iguales, resulta prioritario realizar procesos de diagnóstico e intervención dentro del ámbito familiar.

Por otra parte, algunos autores defienden que la experiencia del niño dentro de la familia es mucho más importante cuando los hijos no tienen amistades que cuando han establecido buenas relaciones con sus iguales. Igualmente, las relaciones con los iguales aumentarán en importancia cuando las vivencias dentro del ámbito familiar no son las óptimas.

Gauze, Bukowski, Aguan-Assee y Sippola (1996) encontraron que las asociaciones entre las medidas en niveles de la amistad y de autopercepción de competencia social eran más altas para los adolescentes de familias con baja adaptabilidad (habilidad del sistema familiar para modificar la estructura de poder, los roles y las normas) y

cohesión (lazos emocionales entre los miembros del sistema familiar y grado de autonomía individual que se considera aceptable) que para los compañeros que puntuaban alto en ambas dimensiones. Estos autores consideraban que la amistad tenía una mayor significación para los niños de hogares con un clima familiar inadecuado ya que los amigos pueden suponer una importante fuente de apoyo, cuando ésta no se encuentra dentro del hogar.

Dentro de la amplia bibliografía dedicada al papel de los padres en el desarrollo de los hijos, una de las áreas de mayor interés ha sido el estudio de la relación entre las características psicológicas y el funcionamiento interpersonal de los padres y las características sociales de sus hijos. Diversos estudios han demostrado que características generales de funcionamiento psicológico tales como nivel de ajuste o determinados trastornos mentales están relacionadas con las conductas sociales de sus hijos (Glueck y Glueck, 1950; Becker, Peterson, Hellmer, Shoemaker y Quay, 1959; Sameroff y Seifer, 1983; Campbell, Pierce, Moore, Marakovitz y Newby, 1996; Smolkowski, Biglan, Barrera, Taylor, Black, 2005). Entre los constructos relacionados se encuentran la agresión, baja autoestima, timidez o depresión.

Se realizó un estudio para determinar la relación entre el clima familiar y el estatus social del niño; se trabajó con cuatrocientos setenta y dos padres con hijos entre los veinte un meses y 9 años, la población era norteamericana, la muestra representativa a todos los grupos de la población. Los resultados muestran que de los niños que tienen edades superiores a seis años, el 68% presenta conductas sociales adaptativas a su edad, y pertenecen a familias donde las relaciones entre los miembros es saludable, cordial y que presentan un nivel de cohesión positiva y estable; el resto de los niños mayores presentan comportamientos y emociones problemáticas y sus familias se caracterizan por ser autoritarias y rígidas. Los niños menores de seis años no presentan diferencia entre ellos, en relación a las habilidades sociales y socialización; esto puede deberse a que antes de esa edad la

mayoría de los niños esta empezado a tener relaciones sociales intensas con otros niños (Glascoe, Frances; 2003).

Rigió y colaboradores investigaron, acerca de la importancia de la estructura familiar en el desarrollo social del individuo. Su muestra consistía en 142 personas de las cuales 51 no tenían hermanos y habían pasado su infancia viviendo solo en compañía de sus padres. Los estudios demostraron, que los niños que crecieron sin hermanos, suelen ser más individualistas, no les gusta tener muchos amigos, llegan a comportarse de manera egoísta y que las habilidades sociales que presentan son escasas comparando con los de los niños que son criados junto a otros niños. Por otro lado, los sujetos que habían pasado su niñez al lado de hermanos se caracterizaban por compartir las cosas, ser más sociables, poseer en más conductas habilidosas y por tener los vínculos familiares más estrechos (Riggio, Heidi; 1999; Heiman, 2005).

1.2.2. Escuela y desarrollo social.

EL contexto de la educación primaria es el marco de socialización extrafamiliar por excelencia. En la escuela, los niños enriquecen su dominio intelectual y adquieren y desarrollan habilidades comunicativas satisfactorias para poder compartir sus experiencias con los demás. Las relaciones afectivas, sociales e interactivas que se producen en la escuela son de una naturaleza especial, puesto que la escuela es una institución reconocida oficialmente como educadora y formadora de los niños y niñas, y su función es socializarlos; es decir, dotar al niño de una serie de habilidades, actitudes e intereses para que su inserción en la sociedad sea exitosa (Rodrigo, 1999; Sadurní, 2003).

Autores como Tizard y Hughes, (1985) y Wells, (1990), citados por Clemente y et al., (1991), tras sus investigaciones, sugieren que las características de aprendizaje social, cognitivo y afectivo, en el contexto escolar se dan de la siguiente manera.

- La educación primaria, suele crear un ambiente de juego centrado en los niños y niñas, por lo que éstos tienen pocos o escasos contactos con los adultos.
- Las expectativas que los adultos de la escuela tienen acerca de los niños/ñas, es distinta a la de los padres.
- En algunas situaciones, pueden presentarse dificultades de comunicación con el profesor, a causa de la falta de experiencias compartidas.
- El papel del profesor se define por la necesidad de integrar y socializar a los niños en el mundo escolar; y la función del niño, sobre todo en los primeros cursos escolares, es la de aprender nuevas habilidades y comportamientos.

Estas investigaciones nos muestran, como la escuela es un agente nuevo de socialización en la vida de los niños y niñas; por lo que es una etapa importante para la adquisición de nuevas habilidades sociales, que logran gracias a la vida escolar.

Por otro lado, tenemos diferentes investigaciones, como las de Díaz-Aguado (1986), Cubero y Moreno, (1990) y Newcomb, Bukowski y Pettee (1993), Reid, (1999) donde estudian el impacto de la escolaridad en el desarrollo social; estos autores nos ofrecen conclusiones no muy alentadoras; ya que las relaciones interpersonales de alumnos y profesores parecen estar llenas de problemas de comunicación y entendimiento mutuo. Esto se traduce en una gran insatisfacción que suele aumentar con el nivel escolar, especialmente a partir de los diez-doce años. Ahora bien, los agentes responsables de esta valoración negativa del medio escolar pueden ser: la jerarquización, exceso de contenidos y demandas normativas y debilidad de la tecnología instruccional entre otros. Sin embargo autores como Díaz- Barriga (2003); y González (1995), que realizaron investigaciones en México y Cuba, sostienen que las relaciones interpersonales que se establecen entre profesores y alumnos durante las clases evidencian una actitud positiva, de aceptación y respeto de los estudiantes hacia sus profesores.

Predomina, un tipo de relación que favorece el intercambio, el planteamiento de problemas (del alumno, referido al ámbito docente o de modo más amplio a situaciones de su vida personal o familiar), vínculo afectivo, de confianza. En algunos casos pudiera considerarse demasiado familiar, en otros la relación es más distante, fría, formal. Sin embargo, lo destacable en este acápite es el hecho de que independientemente de esta gama, la actitud predominante en los estudiantes es la de respeto, reconocimiento y aceptación de la figura del profesor.

Cuando los niños empiezan a asistir a la escuela, suelen traspasar la imagen que tienen de sus padres hacia los profesores. Es decir, que aprenden que el profesor da órdenes, ayuda, y es una persona a la que deben obedecer. Sin embargo, los padres seguirán siendo los principales agentes de enseñanza en la etapa de la infancia (Rodrigo, 1999; Sudurní, 2003)

Autores como Wood (1988) y Rodrigo (1999), sugieren que la ayuda del adulto, en el proceso de aprendizaje, puede orientarse en un doble camino:

- Cuando los niños y niñas tratan de definir y lograr sus propias metas, el adulto puede ayudar a que el niño y niña descubra progresivamente cuál es la meta.
- Cuando es el adulto quien propone una meta, en situaciones educativas más formales, el niño y niña debe realizar la tarea, lo cual supone que llegue a compartir, al menos en cierta medida la meta del adulto.

Otro factor clave en el proceso de interacción entre el niño y el adulto es el control y la responsabilidad que tienen los adultos en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Wood (1988), Rodrigo (1999) y Sadurní (2003), sugieren que los principales tipos de control y responsabilidad son: ayudas verbales de carácter general, instrucciones

verbales específicas, ayudas más directas que suponen referirse al material manipulable, organizar el material o la tarea y finalmente, en caso que el niño no logre terminar la tarea dada, el adulto la finalizaría. Wood se refiere también al efecto de estas estrategias instruccionales en la conducta del niño. Esa eficacia estaría relacionada con dos reglas:

- Cualquier fallo del niño, que siga a un determinado nivel de ayuda, irá acompañado inmediatamente por un incremento de la ayuda o control.
- Si el niño tiene éxito, el nivel de ayuda en situaciones posteriores disminuye.

En la etapa de la infancia intermedia, que coincide con la iniciación de la vida escolar, los padres son los principales agentes de enseñanza para los niños, juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Con el paso de los años, no será necesario la intervención directa de los padres en el aprendizaje, porque los niños y niñas, contarán con mayores recursos para resolver las tareas por ellos mismos.

1.2.3. El grupo de iguales en la socialización.

Gracias a la relación con sus semejantes, los niños y niñas adquieren poco a poco su independencia y su autonomía, el sentido de reciprocidad, de solidaridad y justicia; todas estas cualidades indispensables para la vida en grupo y para la cooperación, las ignoran al principio, pero a medida que van interactuando con sus compañeras las aprende. Otro gran aporte que da una adecuada sociabilidad en los niños y niñas es la seguridad emocional, orientación activa y positiva hacia los demás. La falta de sociabilidad en los niños y niñas se asocia con disconformidad, ansiedad y desgano general (Reymond-Rivier, 1982; Clemente y et al., 1991; Gay, 2003).

Podemos decir, que la nueva conciencia de las posibilidades personales puede verse consolidado por la convivencia de niños de la

misma edad. En la escuela, por ejemplo, los estudiantes están obligados de varias maneras a desarrollar o afinar sus habilidades sociales. Esto no quiere decir que las relaciones con los compañeros tengan que ser siempre pacíficas y satisfactorias; todo lo contrario, es la variedad de la situación (de encuentro y desencuentro, de colaboración y hostilidad) lo que hace que los niños usen todos sus recursos para mantener entre sí relaciones satisfactorias que permitan a cada niño encontrar un puesto aceptable en medio de los otros (Gay, 2003: Nas, Brugman y Koops 2005).

Naturalmente, a este respecto se puede añadir que la superación de posibles dificultades depende en gran parte de premisas puestas en los años anteriores y de la capacidad de los padres y profesores de sostener los pasos hacia una buena integración en el grupo de iguales.

La amistad.

Para muchos autores Gay (2002), Sudurní (2003) entre otros, el concepto de la amistad se inicia en la edad escolar, empieza a formarse por las características psicológicas del niño y el cual llega a considerar a un niño su amigo, independientemente de la actividad o juego que realice. A medida que el niño y niña de seis años se desarrolla, la amistad se hace más estable y recíproca; entiende que los pensamientos, sentimientos y acciones del amigo/a pueden ser diferentes de los suyos y que deben ajustarse recíprocamente para que la relación sea satisfactoria. El conocimiento de la reciprocidad va aumentando a lo largo de la infancia intermedia, hasta entenderla como una continua construcción que se basa en la confianza y el apoyo mutuo.

Durante la infancia intermedia, los amigos de los niños y niñas son de su mismo sexo. Es decir, la amistad juega un papel segregacionista que se refleja en otros tipos de relaciones de compañeros; la segregación empieza a los seis años y disminuye considerablemente a los once.

Hinde (2000), en sus investigaciones, relaciona la segregación de la amistad con las preferencias de actividad y juegos en sujetos de seis a diez años. Según sus estudios, la mayoría de los niños, independientemente de su cultura, prefieren los juegos de construcción, de contacto físico y lucha. Son más expansivos y se interesan por grupos mayores de amigos, lo cual lleva implícito múltiples roles de interacción. Las niñas suelen preferir juegos más pausados y relacionados con la crianza (cocina, muñecas). Valoran la comunicación íntima y se interesan más por la intensidad que por la extensión de sus relaciones: sus amistades son pocas y exclusivas, y muestran un limitado número de roles durante el juego.

La competencia social

El comienzo de la educación primaria, da a todos los niños y niñas la posibilidad de relacionarse con los demás de diferente manera; al ser las actividades escolares viables puede determinar la formación de distintos grupos, ligados al aprendizaje de diversas habilidades que exigen la presencia y la alternancia de diferentes papeles.

Los niños y niñas adquieren estas habilidades sociales a través de la ayuda de los adultos y de las relaciones con otros niños y niñas. Por medio de éxitos y fracasos, descubren qué estrategias funcionan y cuáles no, y comienzan a reflexionar sobre lo que han aprendido organizando y elaborando las habilidades adquiridas (Clemente y et al., 1991; Gay, 2003).

1.2.3.1. El grupo de iguales y el estatus social.

El grupo de iguales evoluciona durante los años de escolaridad primaria. En un primer momento estos grupos tienden a ser informales, de pocas reglas, ofrece una estructura flexible, hay cambios de un grupo a otro, y la diferencia de grupos entre niños y niñas no esta muy

acentuada. Progresivamente, el grupo va adquiriendo una estructura más formal, con una organización jerárquica y una dinámica propia.

La influencia de los iguales se caracteriza por (Vasta, Haith y Millar, 1996; Martin, 1999; Farmer y Bierman, 2002):

- La interacción con los iguales contribuye a la construcción del conocimiento social, la capacidad de comunicación y la adquisición de habilidades sociales.
- El grupo tiene un efecto organizador en la conducta, ya que exige adecuarla a unas normas y criterios comunes y controlar los impulsos socialmente inaceptables.
- En el grupo los niños aprenden a cooperar, discutir objetivos, intercambiar ideas y negociar proyectos.
- En el grupo el sujeto encuentra autonomía personal e independencia.
- La participación en un grupo despierta el deseo de ser competente y eficaz y estimula el esfuerzo para conseguirlo.
- La acción del grupo contribuye al autoconocimiento, a la construcción del autoconcepto y de la propia identidad y a la definición del rol social.
- La participación en un grupo permite la experiencia emocional y social.

Los niños dentro de su grupo, clase o barrio gozan de distinto nivel de aceptación y tienen diferentes estatus o categorías: puede ser un niño “popular”, “rechazado”, o “ignorado”. El estatus social tiende a mantenerse estable desde la etapa infantil, en especial en el caso de los niños rechazados. Se considera que los niños que entran en la categoría de “populares” son los que presentan en su repertorio conductual, una mayor cantidad de conductas habilidosas, las cuales ejecutan con un estilo asertivo.

Una de las técnicas más utilizadas para conocer el estatus de cada niño dentro del grupo de iguales es la del test sociométrico, que

consiste en formular a todos los niños del grupo varias preguntas relativas a la simpatía y rechazos que sienten respecto a los otros miembros del grupo o curso. Esta técnica resulta muy útil para tener información sobre la organización y dinámica interna del grupo (la técnica se detallará en el apartado de instrumentos). A continuación se describe brevemente cada uno de ellos.

3. *Niño popular*: este goza de una amplia aceptación dentro del grupo y es poco rechazado por sus compañeros, siendo además, bien valorado por sus profesores. Este niño se caracterizan por (Rubín, 1993; Vasta, 1996):

- Ser capaz de organizar la actividad del grupo. Apoya y ayuda a sus compañeros y es sensible con los problemas de los demás.
- Es sociable y amistoso; es divertido, inspira confianza y es leal.
- Participa con alegría en las actividades lúdicas y en el logro de los objetivos.
- Acata las reglas del grupo.
- Posee habilidades cognitivas y comunicativas para la solución de problemas sociales.
- Tiene una fuerte identidad de género y una buena opinión de sí mismo.
- Defiende sus ideales, no suele interferir en los objetivos y actividades de los demás.
- Su rendimiento e inteligencia suele estar por encima del promedio del curso.

Las relaciones con los iguales son un buen indicador del ajuste personal y social en la niñez y un fuerte predictor en la adaptación futura.

4. *Niños rechazados*: Estos niños pueden ser rechazados debido a su agresividad, su timidez o retraimiento. Todos ellos se caracterizan por tener un repertorio reducido de habilidades sociales, en especialmente los agresivos que constituyen el 50% de los niños rechazados. Los niños

agresivos rechazados presentan altas tasas de conflictos y conductas perturbadoras y molestas; se muestran más impulsivos, caprichosos, e inmaduros que los demás niños; generan pocas soluciones positivas ante problemas sociales tanto hipotéticos como reales; tienen un mal manejo de las relaciones interpersonales y poseen una visión negativa de las cosas.

Los niños tímidos constituyen el 10 – 20% de los rechazados, se caracterizan por tener muy pocas relaciones interpersonales. Su problema está en la falta de producción de conductas e interacciones, estos niños realizan pocos intentos para hacer amigos y lo abandonan en cuanto reciben el menor desaire o ataque.

c) *Los niños ignorados*: Estos niños pasan desapercibidos por la mayoría del grupo. Pueden tener las mismas habilidades que los niños de su edad, pero sus interacciones son escasas. Estos niños ignorados no son rechazados por sus compañeros, y no les molesta estar solos. Los niños ignorados y solitarios no tienen especialmente sentimientos de soledad no carecen en absoluto de satisfacciones sociales. Este tipo de niños han sido poco estudiados y no se conoce mucho al respecto (Rubí, 1993; Martín, 1999; Olivero, 2005).

1.2.3.2. La cooperación y autonomía.

La cooperación.

La cooperación, en la que actúan uno con otro y para el otro, recíprocamente, en función de un objetivo que se comparte y que sólo se puede alcanzar cuando lo obtienen todos juntos. Concepto, que a partir de los seis años empieza a tener un verdadero significado, gracias a la facultad de colocarse en el punto de vista del compañero y de captar sus intenciones, lo que hace posible una verdadera cooperación; el niño y la niña van a entablar relaciones más duraderas y más selectiva en el interior del grupo y desarrollar al mismo tiempo un sentimiento cada vez

más fuerte de su pertenencia en la comunidad (Reymond-Rivier, 1982; Clemente y et al., 1991; Gay, 2003).

Ciertamente la cooperación no se aprende en un día; al principio queda limitada, y sólo hacia los diez años adquiere su pleno significado de compañerismos y solidaridad. No es menos cierto que a partir de los seis años, los grupos que vemos formarse espontáneamente en los patios de la escuela y en la calle empiezan a ser grupos segmentarios. Los niños y niñas se encuentran para jugar juntos y el carácter competitivo, y por lo tanto social, de gran número de sus juegos, testimonian el cambio, que efectivamente se ha realizado (Casas, 1998, Gay, 2003).

Los niños mayores tienden más a compartir, ayudar, cooperar y ser más flexibles y tolerantes; es decir, que efectúan conductas más prosociales porque se sienten más capaces y han experimentado ya la necesidad de recibir ayuda de los demás. Los profesores tienden a considerar más altruistas a las niñas que a los niños, aunque la mayoría de los estudios sólo indican una pequeña diferencia (Rubín, 1993; Vasta, 1996; Gol Ma At Tal y Jarus, 2005).

Es importante que los adultos tengan en cuenta que frecuentemente los niños quieren ayudar y cooperar, pero no saben como hacerlo. La conducta prosocial se puede educar y enseñar. Actualmente son muchos los programas dirigidos al desarrollo de las habilidades sociales, que contienen actividades para inculcar en los niños la conducta altruista.

En todos los grupos de juegos existe un líder, que es el encargado de mantener la cohesión y la unidad del grupo, frágil todavía, y por medio de él se establece la cooperación. Entre los seis y nueve años, el grupo se caracteriza (especialmente los niños) por una estructura fuerte y centralizada, en donde la cooperación entre los miembros del grupo, esta empezando a fortalecerse; cooperación que poco a poco, ayuda a desarrollar en el niño y niña una moral.

El respeto de las reglas del juego, deja de estar condicionado por una imposición de personas adultas, convirtiéndose en libremente consentido, y respetado por los jugadores. Lo mismo ocurre con la mentira, el chivatazo o, con cualquier infracción a las leyes de la camaradería.

La autonomía.

En los primeros años de escuela el infante puede vivir con dificultad el dilema dependencia/autonomía, y puede llegar a desarrollar comportamientos contradictorios en la escuela y en la familia. Por ejemplo, puede comportarse muy normal en la escuela y en la casa ser inaguantable.

Sin embargo, a medida que pasa el tiempo las cosas van mejorando. Los niños y niñas comienzan a desarrollar sus capacidades de autonomía y de autocontrol, también con respecto a los momentos personales de malestar y frustración. Estos niños están siguiendo un itinerario de responsabilidad gradual, gracias a lo cual las normas ya no le parecen exigencias provenientes de agentes externos, sino una elección propia y compartida con los otros (Sadurní, 2003; Gay, 2003).

Todo esto sucede, si a través de los modelos adultos que lo rodean ha podido recibir un apoyo afectivo, participativo y humano de la educación.

A modo de **conclusión**, como se ha mencionado a largo de éste capítulo, el proceso de socialización se va dando a través de un complejo proceso de interacciones de variables personales, ambientales y culturales. La familia es el grupo social básico donde se producen los primeros intercambios de conductas sociales y afectivas, valores y creencias, que tienen una influencia muy decisiva en el comportamiento social. Los padres son los primeros modelos significativos de conducta social afectiva y los hermanos constituyen un sistema primario para

aprender las relaciones con sus padres. Por otro lado, los padres transmiten ciertas normas y valores respecto a la conducta social, ya sea a través de información, refuerzo, castigo o sanciones, comportamiento y modelado de conductas interpersonales; por eso la familia es el primer agente para el aprendizaje de habilidades sociales.

La incorporación del niño y la niña al sistema escolar le permite y obliga a desarrollar ciertas habilidades sociales más complejas y extendidas. Los niños y niñas deben adaptarse a otras exigencias sociales: diferentes contextos, nuevas reglas y necesidades de un espectro más amplio de comportamiento social, al tener nuevas posibilidades de relación con adultos y con niños de su edad, mayores y menores que él. Este es un período crítico respecto a la habilidad social, ya que estas mayores exigencias pueden llevar al niño a presentar dificultades que antes no habían sido detectadas.

El grupo, específicamente en la relación con los pares -que siendo una parte significativa del contexto escolar- representa otro agente importante de socialización en el niño; la interacción con sus iguales afecta el desarrollo de su conducta social, proporcionándole muchas posibilidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamiento adecuado e inadecuado en el ámbito social. Finalmente, la amistad contribuye a la socialización de los niños y niñas a través de su impacto en la formación de la imagen de sí. La pertenencia a un grupo de pares, fuera de las fronteras familiares, le ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad y a ensayar patrones nuevos de conducta en un círculo más cerrado (.Frederick y Morgeson, 2005; Gol Mat Ot y Jarus, 2005; knut y Frode, 2005)

Capítulo II

HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales constituyen una herramienta de gran utilidad a lo largo de la vida, gracias a éstas las personas mejoran su capacidad de interrelacionar entre sí y lograr cubrir sus necesidades. Así por ejemplo; si un estudiante no presenta problemas de interacción en los primeros años de escuela, cabe pensar que no tendrá dificultad en llegar a formar parte de un grupo de amigos en la adolescencia. Existen diversos componentes que ayudan a que todo esto sea posible entre los que se puede mencionar: la empatía y la habilidad de poder comportarse de manera apropiada en distintas situaciones y contextos. Por este motivo, es importante iniciar cuanto antes la enseñanza en habilidades sociales; ya que éstas, al poseer componentes cognitivos y de aprendizaje, no mejoran

espontáneamente con el paso del tiempo; si no, que incluso puede llegar a disminuir con el rechazo y la indiferencia de las personas del entorno.

Hoy por hoy, el entrenamiento en habilidades sociales, no se dirige tan solo a sujetos con problemas con el fin de eliminar conductas desadaptativas. Poco a poco se está incrementando en gran medida su aplicación en los centros educativos de enseñanza ordinaria, con el objetivo de la prevención primaria, a este tipo de educación se la conoce con el nombre de enseñanza en habilidades sociales.

2.1. CONCEPTO Y DEFINICIÓN.

2.1.1. ¿Qué son las habilidades sociales?

A lo largo de los años, las habilidades sociales han sufrido distintas conceptualizaciones, entre las que podemos mencionar las siguientes:

- *“La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás”* (Libet y Lewinsohn, 1973, p. 304).

- *“Un conjunto de conductas identificables, aprendidas que emplean los reforzamientos de su ambiente”* (Kelly, 1982, p. 3).

- *“La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que maximicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (efectividad en los objetivos) mientras que al mismo tiempo maximizan las ganancias y minimizan las pérdidas en la relación con otras personas (efectividad en la relación) y mantiene la propia integridad y sentido*

de dominio (efectividad en el respeto a uno mismo" (Linehan, 1984, p.153).

- La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986).

A pesar de estas definiciones resulta difícil poder definir las habilidades sociales con claridad y objetividad; precisar cuando una conducta es socialmente competente es delicado; sin embargo, cuando se piensa en una conducta competente, es inevitable mencionar tres componentes de la misma (Monjas, 1994; Ballesteros y Gil, 2002; Knut y Frode, 2005):

- a) *Consenso social*: un comportamiento es considerado incorrecto si no es del agrado del grupo que lo juzga, aunque puede ser considerado habilidoso por otro grupo de referencia.
- b) *Efectividad*: una conducta es habilidosa en la medida en que conduce a la obtención de aquello que se propone.
- c) *Carácter situacional*: un mismo comportamiento es adecuado en una situación, pero puede no serlo en absoluto en otra.

Gresham (1988) emplea tres tipos de definiciones de habilidades sociales, que a pesar de haber sido escritas hace más de dos décadas siguen vigentes hoy en día y son utilizadas por muchos autores en investigaciones recientes (Frederick y Morgeson, 2005; Knut y Frode, 2005):

- a) *Definición de aceptación de los iguales:* en estas definiciones se usan índices de aceptaciones de los pares o la popularidad que posea. Se consideran niños socialmente hábiles los que son aceptados en la escuela o por los compañeros de juegos. El fallo de esta definición es que no identifica los comportamientos específicos que se relacionan con la aceptación de los iguales.
- b) *Definición conductual:* Se define como aquellas conductas que aumentan la posibilidad de incrementar el reforzamiento o disminuyen la probabilidad de castigo, esto permite la adquisición de habilidades sociales específicas y mutuamente satisfactorias. Sin embargo, esta definición no asegura que los comportamientos seleccionados para la intervención sean socialmente importantes y hábiles.
- c) *Definición de validación social:* según esta definición, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en determinadas situaciones, vaticinan resultados sociales para el niño, como son: la aceptación, popularidad, etc.

Así pues, después de conocer las distintas definiciones de las habilidades sociales, diremos que éstas son aspectos concretos de la relación interpersonal. La capacidad de poder relacionarse con los adultos y los iguales de manera gratificante y mutuamente satisfactoria, en la cual la empatía y el poder adecuarse a distintos contextos juegan un papel importante.

2.1.2. La asertividad y las habilidades sociales.

Existe cierto grado de confusión entre las habilidades sociales y la asertividad, por un lado están los autores que consideran sinónimos ambos términos, mientras que otros defienden que son conceptos diferentes. En este trabajo de investigación, se considera la asertividad como un término que se incluye en el concepto más amplio de habilidades sociales; la

conducta asertiva es un aspecto de las habilidades sociales; es el estilo, modo o forma que se emplea para interactuar. En este sentido se entiende la asertividad como la conducta que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos ante los demás (Fersnterheim, 1976; Smith, 1988, Olivero, 2005).

Caballo, (1993) y Olivero (2005) entre otros autores, después de realizar diversas investigaciones, sugieren que para poseer un gran manejo de habilidades sociales, es necesario emplear un estilo asertivo para la interacción social; si se emplea el estilo agresivo o el pasivo se dificulta interactuar satisfactoriamente con los demás. Estos tres estilos de relación son:

a) Estilo pasivo:

Los niños que emplean el estilo pasivo para interactuar, se caracterizan por su tono vacilante y de queja, entre sus frases más empleadas están: quizás, supongo, te importaría mucho, no te molestes, etc. Así también se caracterizan por mantener la mirada hacia abajo, tener la voz baja y tratar de evitar la situación.

Estos niños al no poder relacionarse satisfactoriamente con su grupo de pares pueden llegar a tener conflictos interpersonales, depresiones, desamparo, pobre imagen de si mismo y soledad.

b) Estilo agresivo

Los niños que emplean el estilo agresivo, se caracterizan por ser impositivos y suelen emplear frases tales como: debes hacerlo, si no lo haces... yo lo haría mejor, etc. Así también suelen tener la mirada fija, la voz alta, hablan rápido y emplean una postura intimidadora. Estos niños al igual que los pasivos suelen

tener conflicto interpersonal, culpa, frustración, tensión, y no suelen gustar a los demás.

c) *Estilo asertivo:*

Los niños que poseen el estilo asertivo se caracterizan por ser firmes y directos, entre las frases que emplean están: yo pienso, yo siento, yo quiero, hagámoslo, ¿Qué piensas tú?, ¿Te parece bien?. Estos niños mantienen un contacto visual directo, hablan fluido, utilizan gestos firmes, postura recta, emplean respuestas directas y utilizan verbalizaciones positivas.

Como se puede deducir estos niños logran tener una interacción social positiva por lo que se sienten a gusto consigo mismo y con los demás, satisfechos con las cosas que hacen y relajados,

2.1.3. Competencia social y habilidades de interacción social.

Al igual que ocurre con la asertividad, la competencia social puede ser un término que se confunda con el de habilidades sociales. Es por esto que a continuación se explica la diferencia entre competencia social y habilidades de interacción social.

Para definir que es una competencia social tomaremos a Mc fall (2002, pág 12) que dice lo siguiente: *“Un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto social determinado por un agente social de su entorno (padre, profesor, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea valorada como competente, sólo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional”*. En este sentido, se puede decir que la competencia social es la adecuada conducta en un determinado contexto social, implica juicios de valor y estos varían de un contexto cultural a otro, ya que cada cultura tiene sus propias

normas y valores. La competencia social es el impacto de una conducta específica (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno, que son los que la evalúan.

Por otro lado, las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales requeridas para poder realizar una tarea competentemente, de tipo interpersonal. Al hablar de habilidades sociales, se hace referencia a un conjunto de conductas o comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad. Entonces entendemos, tal y como hemos argumentado previamente, que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás (Verdugo, 1989; Monjas, 2002).

Se puede concluir que la competencia social es un constructo posible y un supuesto global, además de ser un concepto amplio y multidimensional; mientras que las habilidades sociales pueden considerarse como parte del constructo competencial social, ya que las habilidades son comportamientos específicos que, en conjunto, forman la base del comportamiento socialmente competente. Así pues, al hablar de competencia social se abarca todo lo que tiene carácter evaluativo, mientras que el término habilidades hace referencias a conductas específicas.

2.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

2.2.1. Componentes básicos.

Las habilidades sociales son comportamientos donde se dan cita dos componentes principales: los componentes “verbales” y los “no verbales”. Estos dos componentes contribuyen al proceso

de interacción social, y al ser ambos elementos aprendidos son susceptibles de presentar déficit.

El lenguaje no verbal es continuo y difícil de controlar, ya que se produce de forma inconsciente; su aprendizaje tiene lugar de forma indirecta e informal. Por otro lado, el lenguaje verbal se realiza de manera consciente, directa y puede controlarse fácilmente; los errores en él se interpretan como una falta de educación y se aprende de forma directa y formal (Ballesteros y Gil, 2002; Gol Ma At Tal y Jarus, 2005).

a) Comunicación no verbal:

Este componente presenta dificultad en su control, ya que se puede estar sin hablar, pero se seguirá emitiendo mensajes, y de este modo aportando información de si mismo.

La comunicación no verbal se emplea para enfatizar un aspecto del discurso; así también, permite reemplazar una palabra (por ejemplo, una mirada puede indicar si un comportamiento es correcto o incorrecto) y finalmente, puede llegar a contradecir lo que se esta diciendo.

Dentro de la comunicación no verbal están los siguientes elementos: expresión facial, mirada, sonrisa, postura corporal, gestos, proximidad y apariencia personal

b) componentes verbales:

La conversación es la herramienta por excelencia que se utiliza para poder interactuar con los demás. Ballesteros y Gil (2002) postulan, que la persona competente es aquella que habla, aproximadamente el 50% en una conversación; que da retroalimentación y que realiza preguntas como muestra de interés.

Dentro de los componentes verbales, se pueden mencionar los componentes paralingüísticos, en los que se encuentran: la velocidad, fluidez, el tono y volumen de la voz.

Dimensiones que forman las habilidades sociales

Lazarus (1973), fue uno de los pioneros en establecer desde una perspectiva clínica, las principales clases de respuestas conductuales que abarcan las habilidades sociales. Estas dimensiones fueron las siguientes:

- a) La capacidad de decir “no”.
- b) La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- c) La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- d) La capacidad de iniciar, mantener y terminar una conversación.

Posteriormente, de manera empírica, se han elaborado nuevas clasificaciones, las cuales han girado alrededor de la clasificación hecha por Lazarus. Estas dimensiones son las siguientes (Monjas, 2002; Fernández y Ramírez; 2002; Frederick y Morgeson, 2005):

- Hacer cumplidos.
- Aceptar cumplidos.
- Hacer peticiones.
- Expresar amor, agrado y afecto.
- Iniciar y mantener una conversación.
- Defender los propios derechos.
- Rechazar peticiones.
- Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
- Petición de cambio de conducta del otro.
- Disculparse o admitir ignorancia,

- Afrontar las críticas.

Como se puede observar estas son las clasificaciones básicas por consenso de muchos autores; Caballo (1986) añade algunas que considera elementos importantes dentro de las habilidades sociales. A continuación se detalla cada una de ellas.

- a) *El establecimiento de relaciones sociales*: El no estar familiarizado con las formas habituales de iniciar relaciones y con las variaciones que suelen darse en dichas relaciones, constituye algo que elimina toda posibilidad de profundizar en la amistad. Es importante a la hora de establecer buenas relaciones interpersonales tomar en cuenta: 1) La iniciación, mantenimiento y la terminación de la conversación, las cuales deben darse de manera adecuada tomado en cuenta el contexto, la situación material, la persona en cuestión, etc. 2) Estratégicas para el mantenimiento de la conversación. 3) Tiempo para escuchar.
- b) *Hacer y recibir cumplidos*: Los cumplidos son conductas verbales específicas que resaltan características positivas de una persona. Los cumplidos funcionan como reforzadores sociales y ayudan a hacer más agradable la interacción social.
- c) *Hacer y rechazar peticiones*: Algunas personas sienten vergüenza de pedir alguna cosa que les interese o que les sea útil, en pocas palabras les cuesta pedir un favor; mientras que otros sujetos no pueden rechazar una petición de favor, aunque no deseen hacerlo. El hacer peticiones incluye el pedir favores, pedir ayuda, pedir a la otra persona que cambie su conducta, todo esto debe realizarse sin violar los derechos de los demás.
- d) *Expresión de desagrado, molestia y disgusto*: Todas las personas tienen derecho a vivir de manera agradable y feliz. Si algo que hace otra persona disminuye esta probabilidad, la persona tiene derecho a hacer algo al respecto. En definitiva, se

trata de comunicar lo que el individuo siente de una manera asertiva, de esta forma se puede o no cambiar la situación; en ambos casos sirve para que la otra persona pueda demostrar lo que le disgusta.

- e) *Afrontar las críticas*: Toda persona es criticada por lo menos unas cuantas veces a lo largo de la vida. La manera de afrontar esas críticas determina la calidad de relacionarse con las demás personas. Caballo, (1996) afirma, que cuando se recibe una crítica, la conducta más adecuada consiste en dejar que la crítica siga su curso sin añadir información a lo que se está diciendo, después de que la crítica haya finalizado, la persona afectada debe expresar lo que desee. Si se está equivocado no se debe hacer nada, pero si la persona criticada tiene la razón, ésta debe defenderse después de escuchar la crítica.
- f) *Procedimientos defensivos*: Los procedimientos defensivos son aquellos que interrumpen un patrón de interacción destructivo e injusto, reemplazándolo por una comunicación justa y mutuamente respetuosa.
- g) *Procedimiento de ataque*: dentro de esto se puede mencionar lo siguiente: la repetición (también llamado el disco rayado, consiste en repetir en reiteradas ocasiones lo que se desea conseguir), la aserción negativa de ataque (es una forma de reaccionar ante una crítica justa, sin dar sin embargo demasiadas excusas o justificaciones) El reforzamiento en forma de sandwich (consiste en decir algo positivo seguido de algo negativo y finalizando con algo positivo)
- h) *Defensa de los derechos*: Expresar los derechos es importante cuando nuestros derechos son ignorados o violados.
- i) *Expresión de opiniones personales*: El ser humano tiene derecho a expresar sus opiniones personales de forma

adecuada, sin forzar a que las demás personas acepten lo que dicen.

- j) *Expresión de amor, agrado y afecto:* Se deben expresar de manera apropiada, sentimientos de amor, agrado y afecto hacia aquellas personas por las que se tiene estos sentimientos. Para muchas personas el oír, o recibir estas expresiones constituye una interacción agradable y significativa, a la vez que fortalece las relaciones.

2.2.2. Adquisición de las habilidades sociales.

Sin quitar importancia a los factores genéticos y hereditarios que intervienen en la configuración del carácter y la personalidad de los individuos, lo elemental en el comportamiento humano viene dado por el ambiente que lo rodea, ya que éste le proporciona la mayor parte de los aprendizajes; lo que se pretende decir con todo esto es que, las conductas sociales, y por lo tanto las habilidades sociales, se aprenden.

Los seres humanos no nacen alegres, tristes o simpáticos, etc. Si no que a lo largo de la vida van aprendiendo a comportarse de determinadas maneras. La exposición a situaciones sociales nuevas, facilitan la adquisición de habilidades sociales y disminuyen los temores sociales iniciales. Así pues, padres tímidos evitan el contacto propio y de sus hijos con las demás personas y actúan de manera inhibida.

De esta manera, los niños aprenden, por modelado, este tipo de conductas que no son favorables para el desarrollo de habilidades sociales; a medida que el niño va creciendo y ampliando su mundo empieza a tener distintas figuras significativas de interacción como son: los profesores, compañeros de clase y educadores; los cuales juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. Así pues, este aprendizaje

de socialización puede darse de distintas formas (Monjas, 1998; Monjas, 2000; Ballesteros y Gil, 2002; Frederick y Morgeson, 2005):

- a) *Aprendizaje por propia experiencia/conducta*: Los niños aprenden por su propia vivencia, a través de lo que dicen, hacen y piensan. Este tipo de aprendizaje puede estar determinado por la respuesta que da el entorno hacia esa conducta.
- b) *Aprendizaje por observación de la conducta de los demás*: El niño aprende conductas de relación como resultado de exposición ante modelos significativos; los modelos a los que los niños están expuestos son variados a lo largo de su desarrollo.
- c) *Aprendizaje verbal o instruccional*: El sujeto aprende a través de lo que le dicen. Estas instrucciones suelen ser de manera informal en el ámbito familiar; sin embargo, en la escuela suelen ser directas y sistemáticas.
- d) *Aprendizaje por retroalimentación interpersonal*: este tipo de aprendizaje hace referencia a la respuesta que pueden dar los demás a una conducta que realiza el niño u otro individuo, y el niño aprende a realizarla por el refuerzo social que ha visto que recibe esa conducta.

A modo de recapitulación se puede decir que las habilidades sociales:

- a) Se aprenden.
- b) Es importante valorar las conductas adecuadas y positivas que realice un niño.
- c) Se debe brindar un modelo adecuado desde las primeras etapas de la vida.

- d) Es necesario potenciar la búsqueda de alternativas a los diferentes problemas que se pueden presentar.
- e) Hay que proporcionar situaciones variadas de aprendizaje social.
- f) Proporcionar consecuencias adecuadas.

2.2.3. Desarrollo del comportamiento social.

Desde planteamientos diferentes y complementarios; el psicoanálisis, el conductismo, y la perspectiva cognitiva han aportado los elementos básicos para la comprensión del desarrollo social. A todo esto los estudios han aportado los factores como la empatía, estilo educativo de los padres, interacciones sociales, educación y cultura en la determinación de la conducta social.

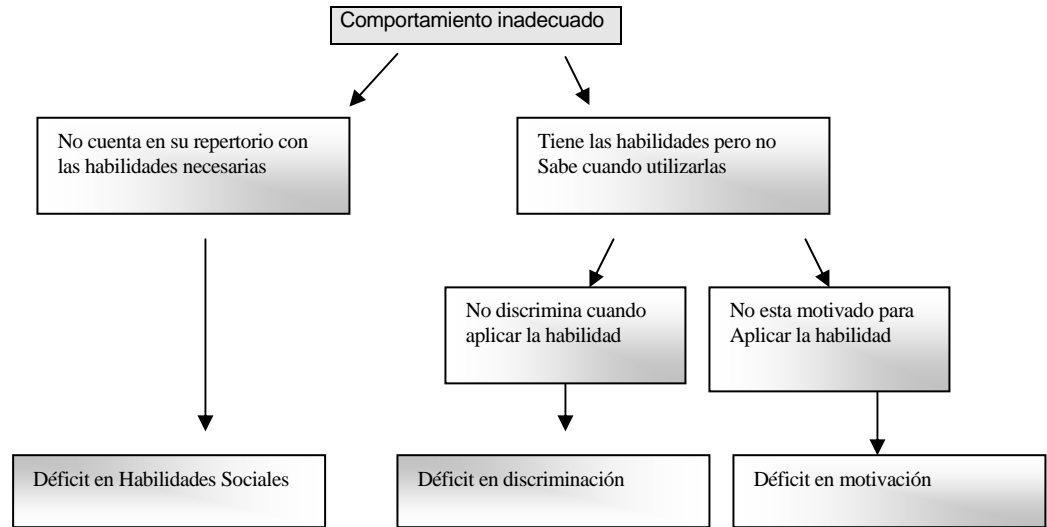
El desarrollo social juega un papel muy importante en las interacciones recíprocas, especialmente con los iguales, en las que intervienen la negociación, discusión, cooperación, comunicación y compromiso. A continuación se presentan algunas sugerencias que deben considerar los educadores y padres, para ayudar al desarrollo de conductas sociales adecuadas en los niños. (Vasta, 1996; Martín, 1999; Fernández y Ramírez; 2002; Frederick y Morgeson, 2005).

- Desarrollar una actitud y un razonamiento crítico, que les hagan capaces de juzgar objetivamente las normas y reglas que rigen la conducta y las interacciones sociales.
- Lograr un desarrollo moral autónomo.
- Enseñar a los niños a exponer sus opiniones respecto a los valores, defender sus puntos de vista y discutir las diferentes opciones y alternativas.
- Conocer y admitir los derechos y deberes de si mismo y de los demás, desarrollando sentimientos de justicia y equidad.

- Fomentar el espíritu de cooperación y desarrollar el sentido del respeto y de la tolerancia.
- Desarrollar sentimientos de empatía y conductas altruistas.
- Lograr que la conducta de los niños se adecue a los valores y normas morales.

Así pues, la educación de conductas sociales, en las situaciones escolares requiere la implicación de toda la comunidad educativa y que su enseñanza sea programada y sistematizada. Esta debe dirigirse, no sólo al desarrollo de habilidades sociales, si no también a los de la empatía y los sentimientos.

Sin embargo, muchas veces los niños presentan dificultades a la hora de asimilar y llevar a la práctica, las conductas sociales adecuadas, que observan en la familia y el colegio. Las dificultades de interacción social que presentan los niños pueden obedecer a diferentes causas. En primer lugar, es posible que el individuo carezca de “habilidades” esto puede ser causado por una inadecuada historia de reforzamientos, ausencia de modelos adecuados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje. En segundo lugar, puede ocurrir que el sujeto tenga un déficit de “ejecución”, es decir, que tiene en su repertorio la habilidad requerida pero no diferencia en que momento debe utilizarla. Finalmente, la falta de motivación no le permite aplicar la habilidad adecuada.



Fuente Ballesteros y Gil 2002; pág10.

2.3. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Existen diversas formas de realizar una recogida sistemática de información, estas incluye tantos procedimientos cuantitativos como cualitativos, entre los más usuales tenemos:

- La observación:

La observación, ha sido considerada por muchos autores como la estrategia fundamental para la evaluación de las habilidades sociales; sin embargo, por su complejidad y cantidad de tiempo que se debe necesitar es difícil ser empleado como un método de evaluación a la hora de recoger muestras grandes. (Fernandez- Ballesteros, 1996; Garaigordobil; 1998; Merrell y Gimpel, 1998; Frederick y Morgeson, 2005).

Con la finalidad de delimitar la diferencia entre método observacional y técnicas observacionales, Garaigordobil (1998) destaca: El método observacional es aquella competencia cognitiva, ligada a operaciones conductuales, que permite elaborar planes de investigación observacional, es decir, planes encuadrados en los esquemas de rasgos observacionales. Mientras que una técnica observacional, es la que permite llevar a la práctica sucesivas fases de ejecución de dichos planes.

Existen distintos tipos de observación: a) observación naturalista, es aquella que se realiza en el ambiente ordinario en el que se desenvuelve el sujeto; b) observación sistemática, esta se asemeja al método científico, sin embargo no debe confundirse con el; en la observación sistemática el experimentador considera los fenómenos tal como se presentan, sin modificarlos y no actúa sobre ellos, mientras que la experimentación implica una variación o perturbación provocada intencionalmente por el experimentador sobre las condiciones en las que se desarrolla el fenómeno; c) auto-observación, este es un método de sondeo preliminar que permite elaborar hipótesis para ser contrastadas o verificadas posteriormente. Se utiliza para observar las respuestas de los sujetos en actividades y situaciones de la vida cotidiana.

Para observar las habilidades sociales, se debe emplear el método naturalista y el sistemático ya que el niño realiza las conductas que deseamos observar cuando se encuentra en su ambiente natural; es decir, con sus padres, compañeros, amigos, etc. Es necesario complementar esta evaluación naturalista con la sistemática, ya que es necesario realizar una unidad de análisis, para tener un mejor control de la observación (Fernández-Ballesteros, 1996; Garaigordobil, 1998; Merrell y Gimpel, 1998; Frederick y Morgeson, 2005).

- La entrevista:

La entrevista es considerada una estrategia fundamental en la evaluación psicológica, y más aún en la evaluación de las habilidades sociales, de hecho es utilizada en todas las áreas de aplicación y por todos los modelos teóricos. Es una estrategia a utilizar no sólo durante el proceso de evaluación, sino también durante el proceso de intervención.

La entrevista ha sido definida de distintas maneras. Son clásicas las definiciones de Rogers y Sullivan. Rogers (1942) destaca la importancia de las emociones: La entrevista es el artificio destinado a estimular el intercambio emocional en el que el consultor auxilia al cliente en descubrir y dominar sus propios sentimientos; mientras que Sullivan (1954/ 1977, p. 11) considera que la misma estructuración de la entrevista permite elucidar las pautas del sujeto: *“Entrevista es una situación de comunicación primariamente vocal, en grupo de a dos, voluntariamente integrados sobre una base progresivamente desarrollada de experto cliente con el propósito de elucidar pautas características del sujeto entrevistado...La entrevista es considerado como un fenómeno interpersonal, y los datos para su estudio y comprensión deben ser derivados de la observación entre los participantes de la entrevista o, para decirlo de otra manera, de la observación del campo de su interacción”*.

Silva (1992), Merrell y Gimpel (1998) destacan las ventajas y desventajas que tiene la entrevista como instrumento de evaluación en las habilidades sociales. Entre las ventajas que se pueden encontrar están: a) la relación interpersonal que implica, b) la flexibilidad que permite al entrevistador de adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado, c) La posibilidad de observación del comportamiento del entrevistado, tanto en lo que se refiere a la información verbal que transmite, como a los aspectos no verbales, d) La posibilidad de registrar grandes

cantidades de información de tipo subjetivo (emociones, sentimientos) y de tipo biográfico (historia vital, situación de vida, expectativas futuras).

Como aspectos negativos, señala el coste elevado por el tiempo y esfuerzo que requiere por parte del entrevistador, y la interferencia de sesgos que pueden tener variada procedencia: el entrevistador, del entrevistado, de la situación, y de la relación.

- Tests psicológicos:

El término test hace referencia a una situación controlada, en la que se recogen tipos de conductas producidas por los sujetos en respuesta a un estímulo que le han presentado. Estas respuestas son puntuadas según unos criterios, ofreciendo información del lugar que ocupa el sujeto dentro de un grupo de referencia normativa.

Bajo la denominación de test psicológico se entiende un proceso de elaboración de pruebas, como la validación, aplicación e interpretación de las mismas. Un problema importante es que demasiados tests se han elaborado con un empirismo de base, careciendo de fundamentación teórica. Afortunadamente el criterio empirista en la elaboración de pruebas psicológicas está siendo menos frecuente, y cada vez se emplean más construcciones teóricas previas, que son las que guían la elaboración de los tests psicológicos. (Garaigordobil, 1998; Heiman, 2005).

Así también, las puntuaciones alcanzadas en las pruebas han sido interpretadas como síntomas de deficiencias o excesos. Así, en lugar de interpretar las puntuaciones de los tests como muestras de conducta, se han interpretado como síntomas representando un salto inferencial no justificado.

En toda tarea evaluadora se aplican test como una parte de la evaluación psicológica, permitiendo una valoración más exacta de la información recogida.

En la evaluación de las habilidades sociales, los tests psicológicos son de gran ayuda a la hora de trabajar con grupos grandes, ya que permite poder recopilar substancial información en corto tiempo y poseen gran fiabilidad a la hora de corregirlos; los tests son muy empelados con niños y adolescentes en los centros educativos. Ahora bien, a la hora de emplear los tests para evaluar las habilidades sociales en niños y adolescentes, es importante contar con la colaboración de los padres y profesores, ya que ellos deberán responder a cuestionarios a cerca de la conducta de su hijo y/o alumno.

No debemos olvidar los procedimientos sociométricos, muy importantes a la hora de evaluar la socialización, nos permiten conocer el grado de aceptación que tiene un individuo dentro de un grupo. Entre las formas más empleadas en los tests sociométricos, se puede mencionar: nominación de los iguales, puntuación de los iguales, comparación de parejas, técnica de adivina quien, técnica de juego de clase. Que consisten en seleccionar a los niños populares, rechazados e indiferentes.

Se han realizado múltiples investigaciones de las habilidades sociales en el campo de la psicología evolutiva (Jersild 1976; Mussen 1985; Maccoby 1991; Ross, 1992; McDonald et.al; 2005; Smolkowski, Biglan, Barrera , Taylor, Black, Blair; 2005) y una gran parte de la instrumentación elaborada para la evaluación de las habilidades sociales está dirigida a niños y adolescentes ya que la constitución de conductas habilidosas, se estructura durante la niñez y en la adolescencia (Fernández- Ballesteros, 1996; Gol

Mat Ot y Jarus, 2005). La mayoría de estos instrumentos son autoinformes y escalas. A continuación se presentan algunos de los tests utilizados para la evaluación de la conducta social infantil.

a) *Preschool and kindergarten behavior scales, PKBS (Merrell, 2002)*

Esta escala esta formada por setenta y seis ítems, de los cuales treinta cuatro están dirigidos a evaluar las habilidades sociales y cuarenta y dos los problemas de conducta en los niños de tres a seis años. La escala debe ser aplicada a los padres, profesores, o algún cuidador del niño. Para elaborar la escala han participado 2,800 sujetos, de los cuales el 51% eran niños y el 49% niñas.

PKBS esta dividida en tres subescalas: cooperación social (12 ítems), interacción social (11 ítems) e independencia social (11 ítems).

La escala de problemas de conducta esta dividida en dos subescalas: problemas internos (27 ítems) y problemas externos (15 ítems).

b) *School social behavior scales, SSBS (Merrell, 2002 b)*

La escala esta formada por dos versiones: la primera dirigida a niños de tres a siete años (explicada en el inciso a) y la segunda a niños de siete a doce años, tiene la finalidad de conocer los problemas de conducta y la competencia social. El SSBS esta formada por sesenta y cinco ítems que describen las conductas sociales positivas y negativas. La forma de respuesta va de 0 (nunca) a 5 (frecuentemente).

La escala A, abarca la competencia social y esta formada por treinta y dos ítems, que describen las conductas adaptativas,

habilidades sociales, las relaciones interpersonales, respuestas correctas a los profesores y finalmente el rendimiento académico.

La escala B, donde están las conductas desadaptativas, incluye treinta y tres ítems, que abarcan las conductas problemáticas, la negativa social, hostilidad-irritabilidad y antisocial- agresividad.

c) Walker –McConnell scales of social competence and school adjustment, SSCSA (Walker y McConnell, 1995).

Esta escala esta dirigida a profesores y asistentes escolares; tiene dos versiones: la primera para niños de tres a seis años llamada elemental; y la versión para adolescentes que va desde los siete a doce años.

La versión elemental consta de cuarenta y tres ítems que engloban las conductas adaptativas, éstas a su vez se dividen en tres subescalas; la primera que es la preferencia de conductas por parte de las profesoras (16 ítems), conductas sociales (17 ítems) y finalmente las conductas adecuadas para el colegio (10 ítems).

La versión para adolescentes es muy similar a la versión para niños de primaria, consta de cuarenta y tres ítems (de la versión elemental), nueve de ellas se modifican para los adolescentes y se les agregan diez ítems. Estos diez ítems hacen referencia a la empatía y entrenamiento en habilidades sociales

d) Behavioral assessment system for children, BASC (Reynolds y Kamphaus, 1992)

Esta batería de test esta formada por una escala dirigida a los padres, otra para los profesores y finalmente una tercera para los propios niños o adolescentes. Los test pueden ser aplicados en la clase y tienen como principal meta conocer los problemas de conducta (no especifican la edad).

Los tests dirigidos a los padres y profesores, están formados por ciento ocho ítems que engloban catorce subescalas; de estas catorce subescalas, cuatro abarcan las conductas adaptativas, tres conductas específicas de habilidades sociales y las demás subescalas están dirigidas a las conductas desadaptativas.

El BASC, es considerado uno de los instrumentos de mayor utilización en U.S.A. esto se debe a que presenta un manual completo; ya que no sólo evalúa las habilidades sociales, sino que muestra problemas conductuales.

e) Cuestionario de habilidades de interacción social CHIS. (Monjas; 1992).

El CHIS está formado por sesenta ítems, cada diez ítems pertenecen a una de las seis subescalas del cuestionario, las opciones de las respuestas son: nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre. Las habilidades que mide el CHIS son:

- *Habilidades sociales básicas*: la cual evalúa la capacidad para sonreír, reír, saludar, presentarse, hacer, negar y pedir favores la cortesía y amabilidad.
- *Habilidades para hacer amigos y amigas*: reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir.
- *Habilidades conversacionales*: iniciar conversaciones, mantener conversaciones y terminar conversaciones.
- *Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones*: autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las propias opiniones.

- *Habilidades de solución de problemas*: identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias,
- *Habilidades para relacionarse con los adultos*: cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, peticiones con el adulto, solucionar problemas con adultos.

El cuestionario esta dirigido a niños y adolescentes, no especifican la edad de aplicación.

f) *Social skills rating system, SSRS (Gresham y Elliot, 1990)*

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer las relaciones que existen entre: el estudiante y el profesor, padres e hijos, y la aceptación del niño por su grupo. El SSRS incluye tres escalas; una para padres, otra para profesores y una tercera para los niños.

El test tiene dos versiones, una dirigida a niños de tres a siete años y otra para niños de siete a doce años. Esta formado por cincuenta y siete ítems, que se dividen en tres escalas: habilidades sociales, problemas de comportamiento, y competencia académica; las formas de respuesta son: 0 (nunca), 1 (algunas veces) 2 (muy frecuentemente).

La escala de habilidades sociales esta formada por treinta ítems, y se dividen en tres subescalas: cooperación, aserción social y autocontrol.

La escala de problemas de comportamiento esta formada por dieciocho ítems, que a su vez se divide en tres subescalas: problemas internos, problemas externos e hiperactividad.

La tercera escala, competencia académica, tiene nueve ítems que están dirigidos a conocer el funcionamiento académico del estudiante.

g) *The Scale for Interpersonal Behavior (SIB) elaborado por (Arrindell y Van Der Ende 1985).*

Esta escala mide el nivel de asertividad, esta formado por indicadores positivos y negativos. El SIB esta formado por cincuenta items, de los cuales 46 están clasificados en cuatro sub escalas:

- Desagrados y sentimientos negativos (15 items).
- Expresar a los sentimientos a las demás personas (14 items)
- Iniciación a la asertividad (9 items)
- Aserción positiva (8 items)

Los demás ítems, se utilizan para completar la información general de la asertividad. Las puntuaciones van de uno a cinco, sientto 1 = nunca y 5= a siempre. No especifican la edad, de aplicación del cuestionario.

h) *Cuestionario Matson para la evaluación de habilidades sociales en jóvenes. (Matosn, Rotatori y Helsel en 1983): The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY).*

Fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social de niños en edad pre-escolar y presenta dos formatos, para cumplimentar respectivamente por los alumnos y por los profesores. Una de sus cualidades es que mide habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social. Sus 200 propiedades psicométricas han sido investigadas profusamente, particularmente en muestras angloparlantes, resultando, en general, satisfactorias. El cuestionario dirigido a alumnos presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. Se han considerado los cinco factores siguientes:

- *Habilidades Sociales Apropriadas* (24 ítems). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación”.
- *Asertividad Inapropiada* (16 ítems), el cual explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso.”
- *Impulsividad* (5 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando.”
- *Sobreconfianza* (6 ítems). Este factor mide las conductas de sobrevaloración del Yo. Algunos ejemplos de ítems son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo.”
- *Celos/soledad* (4 ítems), el cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.

El cuestionario MESSY para los profesores presenta dos factores. Algunos ejemplos de ítems son: “suele mostrar sus sentimientos” y “se siente bien si ayuda a los demás.”

- *Asertividad Inapropiada/Impulsividad* (43 ítems), el cual evalúa conductas impulsivas y agresivas. Algunos ejemplos de ítems son: “suele pelearse en numerosas ocasiones” y “coge y utiliza las cosas de los demás sin permiso.”
- *Soledad y Ansiedad Social* (2 ítems). Este factor está compuesto por los ítems: “se siente solo” y “le da miedo hablar con la gente.”

2.4. HABILIDADES SOCIALES Y ENTRENAMIENTO.

La conducta social o interpersonal se aprende, consecuentemente puede modificarse y enseñarse. Esto se hace por medio de diversas estrategias sistemáticas y directas (Curran 1985; Merell; 2002),

El entrenamiento en habilidades sociales tiene diversos ámbitos de aplicación. Prácticamente hoy en día, cualquier intervención psicológica conlleva algún componente de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal, entre los que se mencionan los siguientes:

- a) En el campo clínico: pacientes psiquiátricos, parejas con problemas, delincuentes juveniles, depresión, drogadicción y alcoholismo, personas maltratadas.
- b) También se puede decir, que el entrenamiento en habilidades sociales tiene una gran aplicación solo o con otras técnicas en infantes rechazados, socialmente aislados, con conductas agresivas, alumnos con necesidades educativas especiales, problemas psiquiátricos infantiles, adolescentes inadaptados y niños/as maltratados/as (Rubin y Asendorpf, 1993; Monjas, 1998; Nas y Brugman y Koops,2005).

Las investigaciones realizadas demuestran que es efectivo el entrenamiento en habilidades sociales para lograr mejorar o adquirir las conductas socialmente hábiles, ya que se cuenta con instrumentos y técnicas, de interacción social en la infancia (Hundert, 1995; Valles, 1995; Monjas, 1998).

Mediante diversos estudios realizados por investigadores en el área escolar: (Hoge, Smith & Hanson, 1990; Monjas, 1996; Villarroel, 2001; Frederick y Morgeson, 2005; Nas, Brugman y Koops, 2005) se constató la importancia del desarrollo de habilidades sociales en el área académica; se encontró que la satisfacción de los estudiantes hacia la escuela esta íntimamente

relacionada con el buen desarrollo de las habilidades sociales y autoestima de los alumnos, todo esto gracias a: lo interesante de las clases, el interés de los profesores hacia ellos, la retroalimentación del profesor, la empatía de los compañeros y profesores, los reforzamientos por las buenas conductas, el sentirse querido y aceptado por los compañeros y las evaluaciones.

En la etapa escolar, se van desarrollando las habilidades sociales de manera activa y en constante evolución. En esta edad las destrezas conductuales dependen casi totalmente de cómo el niño aprende y evalúa la forma de interactuar de los demás. La opinión de los padres, pares y la retroalimentación del profesor son fundamentales (Villarroel, 2001; Nas, Brugman y Koops 2005).

Hoy en día existe una gran evidencia que indica una relación positiva entre habilidades sociales y el rendimiento escolar. Según Arancibia (1990), citado por Villarroel (2001), las habilidades de interacción social son una de las variables de mayor influencia en el rendimiento escolar, pues estas se asocian fuertemente con la forma en que el alumno enfrenta los problemas, la capacidad de comprometerse con el trabajo escolar, la asertividad y el tipo de relación que el niño tenga con los educadores y compañeros de curso. El poseer un buen manejo de las habilidades sociales sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento y el rendimiento escolar.

2.4.1. Enseñanza de las habilidades sociales en los niños.

La falta de interés, por parte de los investigadores, en realizar programas de enseñanza en habilidades sociales, como prevención primaria en los centros educativos; puede tener varias explicaciones, una de ellas es que, en muchos casos los niños con falta de habilidades pasan inadvertidos por los profesores y compañeros en las aulas, en los parques y en los lugares de recreo. A diferencia, los niños agresivos, destructivos, e

hiperactivos, cuya atención atrae rápidamente a los profesores y padres. El niño retraído y con pocas relaciones sociales puede pasar desapercibido y por tanto no es tomado en cuenta en el momento de realizar una intervención.

Una segunda explicación, puede ser que, los profesionales e investigadores no tenían conocimientos de cómo tratar a los niños con deficiencia en habilidades sociales, ya que muchas de las conductas que contribuyen al comportamiento socialmente competente en la infancia (el juego prosocial) son cualitativamente distintas de las que constituyen la competencia interpersonal en la edad adulta. Es por esto que hasta que no se identificaron las competencias sociales que los pares valoran y hasta que no se investigaron procedimientos para enseñar esas habilidades, no empezaron a desarrollarse técnicas de entrenamientos efectivos (Michelson y Wood, 1980; Kelly, 1987, Frederick y Morgeson, 2005; Gol Mat Ot y Jarus, 2005; knut y Frode, 2005).

Enseñar a los niños a poseer buenas habilidades sociales es importante por muchas razones; una de las más importantes es incrementar la felicidad, autoestima e integración en el grupo de compañeros como tal; además, es probable que la conducta socialmente competente durante la infancia constituya un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo. Si un niño carece de las habilidades de juego e interacción que sus compañeros valoran, tendrá en consecuencia, menos contactos interpersonales íntimos con el paso del tiempo, también tendrá menos oportunidades de observar, practicar, y ser reforzado por la adquisición de nuevas habilidades sociales. Así pues, la falta de habilidad en la infancia puede perpetuar las condiciones de aislamiento social, lo cual impide el aprendizaje de nuevas habilidades sociales que le serán útiles a lo largo de la vida.

A través de estudios realizados por varios investigadores, se ha encontrado que la falta de aceptación por parte de los pares en la edad infantil va asociada con una amplia variedad de problemas en etapas posteriores; tales como: condenas por actos delictivos (Roff, Sells y Goleen, 1972; knut y Frode, 2005), abandono escolar y bajo rendimiento académico (Ullman, 1957; De Giraldo y Mera, 2000; Cascón, 2002) y utilización de servicios de los centros de salud mental de la comunidad durante la edad adulta (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo y Trost, 1973; Katz y McClellan, 1991; Heiman, 2005).

Por el contrario, los niños que han recibido más cuidado en el entrenamiento de las habilidades sociales son aquellos que presentan una tasa más alta de interacción con los pares, estimada a partir de observaciones conductuales en el ambiente natural o a partir de tests sociométricos de los compañeros. Lo más frecuente es que el entrenamiento se haya aplicado a niños pre- escolares y a niños provenientes de ambientes desfavorecidos. (Evers y Schwarz, 1973; McClellan y Katz, 1996; Piñeros y Rodríguez, 1998; McDonald, Seung-Hee, Hindman, Fredericky Morrison, 2005). Aunque el aislamiento social y la falta de interacción con los pares han sido los criterios para la selección de la muestra para muchos programas de intervención.

En otros trabajos se han enseñado habilidades interpersonales a niños destructivos, agresivos, y no cooperativos con sus compañeros (Bornstein, Bellack y Hersen, 1980; Piñeros y Rodríguez, 1998; Borbely, et. al, 2005). La fundamentación del entrenamiento de habilidades en este caso, es que a aparte de los niños que presentan déficit en habilidades sociales, están los niños que no logran discriminar el momento apropiado para realizar una conducta habilidosa. Así pues, desde esta postura, se puede decir que este tipo de entrenamiento en habilidades sociales esta indicado para aquellos niños que carecen de las habilidades necesarias para iniciar y mantener interacciones positivas con sus

pares y para aquellos niños que no discriminan cuando aplicar la habilidad. Tales carencias pueden manifestarse de varias formas: a) el aislamiento de los pares, la falta de participación en las actividades de otros niños y la falta de amigos, b) el rechazo por parte de los demás cuando se intenta establecer contactos sociales y, c) un estilo de interacción agresiva y conflictiva, siempre que este se deba a una inadecuación del repertorio de habilidades prosociales del niño.

2.4.2. Enseñanza de habilidades sociales en la escuela.

La enseñanza de las habilidades sociales en los niños escolares está incrementándose significativamente en estas últimas dos décadas, la razón de este repentino aumento de interés se debe a varios factores, entre los que podemos postular los siguientes:

- a) Las investigaciones retrospectivas han encontrado relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico.
- b) Si bien los Profesores de los centros educativos están considerados como los principales agentes de socialización en el niño, pocos o ningún programa se han establecido formalmente. Sin embargo, los educadores han empezado a reconocer la importancia crítica de las habilidades sociales y de los comportamientos interpersonales, que se consideran indispensables para una buena adaptación a la vida. Así pues, se ha incrementado la demanda de estrategias más sistemáticas y efectivas para la aplicación de programas de enseñanza de las habilidades sociales en los niños escolares.
- c) En el colegio los niños muestran una gran variedad de conductas desagradables y mal-adaptativas. Estos comportamientos ocasionan malestar a los adultos que rodean

al niño, a los compañeros, y pueden ocasionar una disminución en el rendimiento académico.

Todo esto ha llevado a la búsqueda de estrategias terapéuticas y preventivas efectivas, entre las que la enseñanza de las habilidades sociales se considera una de las más importantes a desarrollar dentro de los centros educativos.

La aplicación de programas de habilidades sociales en los centros educativos, supone la enseñanza a todos los niños en los contextos reales, en ambientes naturales, con un objetivo educativo de promoción de la competencia social y de la prevención primaria de posibles problemas. Al ser este un ambiente en el cual los niños en su mayoría no presentan problemas de índole clínico, y al tratarse de centros educativos; es preferible hablar de programas de enseñanza de habilidades sociales, en lugar de llamarlo entrenamiento de habilidades sociales, que se suele emplear cuando se trabaja en prevención secundaria o terciaria (Monjas, 1998; McDonald, Seung-Hee, Hindman, Fredericky Morrison, 2005).

2.4.3. Procedimiento en la aplicación de un programa de enseñanza en habilidades sociales.

Existe una diversidad de autores que sugieren que la enseñanza de las habilidades sociales deben ser aplicadas desde un punto de vista multimodal; es decir utilizar un conjunto de técnicas que eviten las debilidades de cada una de ellas por separado y aumente el impacto, la durabilidad, y la generalización de los efectos del entrenamiento (Caballo, 1993; Monjas, 1994; Ballesteros y Gil, 2002).

A través de las distintas investigaciones (Monjas, 2002; Muñoz, 2002; Caballo, 1993) entre otros, señalan que para lograr

mejorar, o adquirir habilidades sociales, es necesario que cada unidad del programa contenga los siguientes elementos:

- a) *Instrucción verbal, exposición de la habilidad y discusión*: Esto tiene como objetivo que los sujetos adquieran un concepto de la habilidad que se va a trabajar en esa sesión o taller; y conozcan las ventajas y desventajas de la ausencia o adquisición de dicha habilidad. Además se identifican los componentes conductuales específicos de la habilidad, es decir, saber como se actúa, en que situación, etc.

- b) *Modelado*: También llamado aprendizaje por observación o aprendizaje vicario. Consiste en exponer al niño o niña a uno o varios modelos que exhiben las conductas que tiene que aprender. El instructor, profesor o los compañeros socialmente competentes en la habilidad a trabajar, deben dar un ejemplo en el cual están empleando dicha habilidad, se espera que el niño aprenda la respuesta indicada a través de la observación de los comportamientos sociales competentes del modelo. Para que el modelado tenga los efectos esperados es importante: a) el modelo presente características semejantes al observador y muestre habilidad al ejecutar la conducta; b) la presentación de los modelos debe ser hecha de forma clara, detallada, secuenciada en dificultad, con detalles principales, con distintos modelos para la misma habilidad y con bastante repetición (la misma habilidad se observa distintas veces); c) que el observador sea similar al modelo, que le guste el modelo y sienta atracción por él. El efecto del modelado no se debe tan sólo a la exposición de la conducta a imitar, si no que el observador debe atender, retener y reproducir el comportamiento observado. Por eso es importante incitar a que se imite al modelo (Bandura y Walters, 1982; Mojas, 2002; Frederick y Morgeson, 2005; McDonald y colds, 2005)

- c) *Práctica*: Esto se refiere a la puesta en práctica de la habilidad social que se ha aprendido, se realiza en pequeños grupos, en una situación, que se crea en el taller y también en situaciones naturales y cotidianas que se aprovechan oportunamente.
- d) *Role- playing*: Llamado también ensayo conductual. Ésta es la práctica simulada, que tiene como objetivo que el niño ensaye la conducta deseada imitando las conductas previamente observadas en los modelos. Es aconsejable que el niño practique y ensaye varias veces la conducta recién aprendida, esto lo debe hacer con diferentes niños y en distintas situaciones para que se produzca el aprendizaje significativo y se favorezca la generalización y transferencia de lo aprendido (Bandura y Walters, 1982; Gol Ma At Tal y Jarus, 2005).
- e) *Reforzamiento y moldeamiento*: Hace referencia al reforzamiento a conductas que se van acercando a la conducta deseada. El alumno debe ser reforzado positivamente inmediatamente terminado el role- playing.
- f) *Retroalimentación o feedback*: esto consiste en dar retroalimentación de su ejecución al niño inmediatamente después del role-playing; es decir, informar al sujeto como ha realizado la práctica, como ha aplicado la habilidad social, etc. De esta manera el niño conoce lo que hizo bien, lo que debe mejorar, y lo que debería hacer de otra manera. Es importante completar el feedback con el reforzamiento, estos dos componentes son complementarios y prácticamente indiferentes en la práctica.
- g) *Tareas*: Las tareas son de gran utilidad ya que de este modo se refuerzan los conocimientos adquiridos en la clase. Esto consiste en encargar al alumno que utilice lo aprendido en la clase con sus amigos y en su vida cotidiana, con las indicaciones y posterior supervisión del profesor o administrador

del programa. Es importante que las tareas sean: a) precisas, hay que delimitar donde, con quien cómo y cuándo se va a poner la habilidad en práctica; b) personalizadas e individualizadas; c) ajustadas a las habilidades del niño para que pueda garantizarse el éxito; d) referentes a comportamientos relevantes para el niño, de esta manera el reforzamiento será de manera espontánea; e) revisadas en las próximas sesiones (Bandura y Walters, 1982; Bandura, 1999).

Concluimos diciendo que, las habilidades sociales son aspectos concretos de la relación interpersonal. La capacidad de poder relacionarse con los adultos y los iguales de manera gratificante y mutuamente satisfactoria, en la cual la empatía y el poder adecuarse a distintos contextos juegan un papel importante.

En este capítulo se considera que las habilidades sociales se van aprendiendo y construyendo desde la infancia; haciéndose cada vez más complejas de acuerdo al desarrollo cognitivo del sujeto. Estas habilidades pueden aprenderse por: a) la propia experiencia, b) el aprendizaje por observación, c) por instrucción y d) por retroalimentación de los demás.

En la actualidad existen muchos instrumentos para evaluar las habilidades sociales, la mayoría de ellos elaborados en países europeos, Estados Unidos y algunos países latinoamericanos. Si bien la mayoría de estos instrumentos tienen viabilidad y fiabilidad, no debemos basarnos sólo en ellos para realizar una evaluación de las habilidades sociales, es necesario completar la evaluación utilizando una observación sistemática a los estudiantes y una entrevista semiestructurada con los profesores y padres.

CAPÍTULO III

PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES

Los programas de intervención en habilidades sociales, como se suele llamar en el campo clínico y los programas de enseñanza en habilidades sociales como son llamados en el campo educativo; han cobrado gran importancia desde hace unas cuantas décadas. Estos últimos surgen con la idea incrementar el comportamiento social de los estudiantes, con la finalidad de mejorar su capacidad de interacción con sus padres, hermanos, profesores, compañeros, etc.

3.1. CARACTERÍSTICAS DE ALGUNOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES.

La mayor dificultad con la que se encuentran los autores, a la hora de elaborar programas de intervención, es la falta de un

análisis de necesidades previo, en la población a la cual se va a dirigir el programa; esto debido a la dificultad que existe en acceder a los centros educativos para efectuar los procedimientos necesarios para realizar un programa acorde con las características de la población. Así pues, con la ayuda de los profesores y las bases teóricas necesarias se han efectuado diversos programas de enseñanza de habilidades sociales, de los cuales algunos se muestran a continuación.

a) PEHIS, programa de enseñanza de habilidades de interacción social, 2002.

- *Autora de programa:* el PEHIS fue diseñado por Inés Monjas.
- *Objetivo del programa:* promoción de la competencia social en niños en edad escolar lo que significa el desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno social.
- *Destinatarios del programa:* niños y adolescentes (no se especifican las edades)
- *Metodología del programa:* el PEHIS está diseñado para su aplicación por el profesorado en la clase ordinaria con todos los alumnos y en el hogar por toda la familia. Es un programa sencillo y fácil de aplicar en el aula. Las estrategias y técnicas de entrenamiento y enseñanza son fáciles de aprender.

El modelo de enseñanza del PEHIS es una síntesis de distintas técnicas que han demostrado su efectividad y que son adecuadas y aplicables para utilizar en el aula sin distorsionar ni obstruir la actividad docente habitual ya que no se necesitan materiales complejos ni registros complicados.

- *Materiales que se utiliza en la aplicación del programa:* el programa está formado por treinta fichas, que deben rellenar los alumnos con la ayuda del profesor, las cuales están divididas de la siguiente forma:
 - Habilidades básicas de interacción social: cinco fichas
 - Habilidades para hacer amigos y amigas: cinco fichas
 - Habilidades conversacionales: cinco fichas
 - Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones: cinco fichas.
 - Habilidades de solución de problemas interpersonales: cinco fichas
 - Habilidades para relacionarse con los adultos: cinco fichas

b) Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia, 2002.

- *Autores del programa:* este programa fue diseñado por Fernández Gálvez, Juan de Dios y Ramírez Castillo, M^a Aurelia.
- *Objetivos del programa:* la prevención primaria. Cuánta más prevención primaria se realice, menos intervención posterior se tendrá que hacer. Además, si se quiere enfocar la convivencia en un grupo y mejorar las relaciones interpersonales, hay que dirigir a todo el grupo, no al alumno o alumnos problemáticos.
- *Destinatarios del programa:* niños y adolescentes (no especifican las edades).
- *Metodología del programa:* el programa consta de tres bloques de contenidos cuyos títulos responden a los objetivos que se desea lograr para la evitación de relaciones conflictivas y/o agresivas en la clase, o para la mejora de éstas cuando ya están instaladas.

1.- Conocerse a sí mismo y a los otros: el objetivo de este bloque es el conocimiento de uno mismo y de los demás hay que integrarlo en la práctica cotidiana de clase. Es necesario que se cree un hábito de relación positiva y sincera. Se debe generalizar un lenguaje de aceptación y tolerancia, no de comparación

2.- Comunicación: el objetivo de este bloque es aprender a comunicarse para saber relacionarse y poder afrontar situaciones sociales. Integrarlo en la práctica cotidiana de clase para aprender a relacionarse con los demás, a establecer auténtica comunicación, a que ésta sea sincera y no lleve al conflicto. Que posibilite que sean capaces de ponerse en el lugar de los demás.

3.- Resolución de conflictos y toma de decisiones: este bloque tiene como objetivo que los alumnos y alumnas aprendan a resolver los conflictos mediante un proceso de diálogo y siguiendo un proceso sistemático de toma de decisiones.

- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* no se especifica.

c) *Habilidades para la vida, HVP, 2002.*

- *Autor del programa:* Traub Muñoz, este programa fue financiado por JUNAEB (red nacional de apoyo al estudiante).
- *Objetivos del programa:* a) apoyar el desarrollo de competencias, habilidades socio-afectivas y promover ambientes escolares y familiares saludables. Previniendo de esta forma, problemas de Salud Mental y de desadaptación escolar que pueden derivar más adelante -en el período de la adolescencia-, en problemas de socialización. b) Facilitar la instalación de las capacidades preventivas y promocionales en el ámbito de la salud mental en las escuelas intervenidas.

- *Destinatarios del programa:* el programa centra su accionar en niños de seis a nueve años.
- *Metodología del programa:* el programa H.P.V. se encuentra estructurado en cinco años de intervención. Lo más característico, del primer año de educación básica, son las actividades de sensibilización y detección. En el segundo año de educación básica, lo central es la intervención propiamente dicha, como los niveles de promoción, prevención y tratamiento acordes a la detección realizada. Finalmente la evaluación y seguimiento es lo central de la estrategia de intervención en el tercer año de educación básica.
- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* no especifican.

d) Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria, 2002.

- *Autores del programa:* este programa fue diseñado por Carme Luca de tema, Rosa Isabel Rodríguez e Inmaculada Sureda.
- *Objetivos del programa:* a) crear un material flexible, que ofrezca al profesorado una amplia visión de los temas, y le permita adaptar el programa a la realidad del curso; b) evaluar a los profesores en su propia práctica de conductas habilidosas.
- *Destinatarios del programa:* está dirigido a estudiantes de 12 a 18 años.
- *Metodología del programa:* el programa está formado por ocho sesiones de trabajo, cada una de ellas tiene una duración de 45 minutos:

- La mejora del rendimiento, motivación e interés del alumno.
 - La mejora de las relaciones en el grupo clase.
 - El desarrollo del sentido de la responsabilidad social.
 - El incremento de la autoestima y el autocontrol.
 - La integración de los alumnos problemáticos.
 - El aumento del tiempo de permanencia en la tarea.
 - La atribución de los éxitos y fracasos del propio alumno.
 - La superación del egocentrismo y el desarrollo de la empatía.
- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* no especifican.

e) Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes, 2000.

- *Autor del programa:* el programa PEHIA ha sido diseñado por Cándido Inglés Saura.
- *Objetivo del programa:* desarrollado para potenciar las relaciones interpersonales durante la adolescencia, prevenir problemas de adaptación y eliminar o reducir posibles dificultades en este ámbito.
- *Destinatarios del programa:* adolescentes de 12 a 18 años.
- *Metodología del programa:* el PEHIA es un programa diseñado para que lo puedan aplicar profesores, psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, educadores y animadores de ocio y tiempo libre en adolescentes, tanto sin problemas aparentes como los que se encuentran en situaciones de riesgo social (alumnos de programas de garantía social, internos en centros de menores, etc.), con problemas internalizantes (aislamiento y retraimiento social, timidez, baja

autoestima, etc.) o con problemas externalizantes (agresividad, hostilidad, etc.).

El programa consta de ocho sesiones minuciosamente detalladas en las que se enseña a los adolescentes las habilidades fundamentales para establecer relaciones satisfactorias con los demás:

- Adquirir y mejorar la capacidad de expresar molestia, desagrado, disgusto.
- Saber decir no.
- Conocer los derechos personales y saber defenderlos.
- Aprender o mejorar las habilidades para presentarse y pedir una cita, hacer y aceptar cumplidos, e iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- Saber llegar a acuerdos con los padres sobre problemas cotidianos.

- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* todas las sesiones incorporan una guía para el monitor describiendo las actividades y pasos a seguir, y un cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia (CEDIA) junto a las normas para su aplicación, corrección e interpretación.

f) AVANCEMOS, programa de enseñanza de habilidades sociales para adolescentes, 1999.

- *Autora del programa:* Ángelez Magáz.
- *Objetivo del programa:* adquirir habilidades cognitivas, instrumentales y de control emocional que permitan a los chicos/as desenvolverse con eficacia en diferentes contextos.
- *Destinatarios del programa:* adolescentes (no específica edad).

- *Metodología del programa:* AVANCEMOS constituye un recurso eficaz para el profesorado de educación secundaria, cuenta con materiales suficientes para enseñar a los adolescentes cómo relacionarse de manera satisfactoria con los demás.

Este programa consta de siete unidades de enseñanza, cada una de las cuales incluye varias sesiones. Cada sesión consta de una o más actividades, se puede realizar todas o seleccionar algunas, según las necesidades de los alumnos/as.

- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* exposición de los temas y modelado.

g) Programa de habilidades sociales, 1997.

- *Autor del programa:* Migue Ángel Verdugo
- *Objetivos del programa:* el programa consta de seis objetivos generales:
 1. Abordar habilidades de comunicación verbal y no verbal que permiten al alumno expresarse a sí mismo, comprender y responder a las expresiones de los otros. De esta manera se le prepara para que pueda participar en conversaciones con distintas personas y en diferentes situaciones.
 2. Habilidades requeridas para el desarrollo de relaciones interpersonales: el saludo y despedida en distintas situaciones, la presentación de personas, la concertación de una cita, etc. Además, engloba un objetivo específico sobre la educación sexual.
 3. Habilidades instrumentales, a fin de enfatizar su carácter de instrumento para desenvolverse con autonomía en el medio social; esto abarca el

conocimiento y uso del dinero, de la aportación y obtención de información sobre actividades y servicios de la comunidad y de cumplimentación de impresos y redacción de escritos útiles para el alumno.

4. Incluye las conductas a desarrollar en distintos acontecimientos familiares, escolares y sociales.
5. Entrenamiento de conductas de desplazamiento en la ciudad como peatón y como usuario de transportes, así como de conductor de bicicletas. Se incluye el conocimiento de las normas de tráfico, la discriminación de conductas a realizar en distintas situaciones, el comportamiento en trenes y autobuses, el proceso de viaje en esos medios, y otros muchos. Este objetivo se realiza en su totalidad fuera del recinto educativo.
6. Este objetivo final, se compone de habilidades sociales relativas al consumo, medidas de seguridad y prevención de accidentes, y comportamientos cívicos en el medio ambiente. Son competencias del sujeto como ciudadano, conectadas con los nuevos conceptos de educación para la salud y el consumo.

- *Destinatarios del programa:* niños de secundaria con educación especial (no se especifica el rango de edades para aplicar el programa).
- *Metodología del programa:* se entrena distintas habilidades dirigidas a incrementar la competencia social. Se plantean las habilidades necesitadas en la sociedad, el entrenamiento se realiza en aulas, centros y la comunidad. Está formado por más de cien fichas, las cuales están divididas según el objetivo que deben cumplir.
- *Material que se utiliza en la aplicación de programa:* los instrumentos necesarios básicos para la aplicación de los programas son: la ficha de trabajo, la hoja de

registro de datos, la hoja de gráficos de evaluación del alumno en el programa que junto al listado de objetivos constituyen la totalidad de componentes didácticos necesarios para la práctica cotidiana.

h) Habilidades sociales 1 y 2, 1997.

- *Autor del programa:* este programa fue diseñado por Joaquín Álvarez Hernández.
- *Objetivos del programa:* a) desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan mantener relaciones con el grupo, b) desarrollar conductas en el alumnado que le permitan establecer relaciones afectivas, c) enseñar conductas que le permitan al alumnado tomar iniciativas y establecer relaciones asertivas.
- *Destinatarios de programa:* niños de seis a 12 años.
- *Metodología del programa:* el programa debe ser aplicado por los profesores dentro del aula. Este programa a diferencia de los otros hace hincapié en la generalización para que se pueda considerar una habilidad aprendida. El programa está basado en:
 - 1) Habilidades básicas para desarrollarse con los demás.
 - 2) Habilidades para hacer amigos.
- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* el programa está formado por dos cuadernillos; el primero de ellos se aplica en primero, segundo y tercero de primaria, el segundo cuadernillo está dirigido para el cuarto, quinto y sexto de primaria.

1.- Habilidades sociales básicas no verbales:

- cuadernillo 1: sonreír y reír; cuadernillo 2: sonreír y la mirada.
- Cortesía y amabilidad: cuadernillo 1: dar las gracias, hacer cumplidos, aceptar disculpas, disculparse; cuadernillo 2: dar las gracias y disculparse.
- Peticiones: cuadernillo 1 y 2: saber pedir y atreverse a pedir, rechazar peticiones.
- Autoafirmación: cuadernillo 1: defender los propios derechos, dar una negativa y decir que no; cuadernillo 2: defender los propios derechos, expresar molestia o enfado, afrontar críticas, pedir cambio de conducta, dar una negativa y decir que no, preguntar ¿por qué?
- Conversar: cuadernillo 1: iniciar, mantener y terminar conversaciones, expresar tu opinión en conversaciones de grupo; cuadernillo 2: participar en conversaciones de grupo.

2.- Habilidades para hacer amigos:

- Iniciadores sociales: cuadernillo 1 y 2: presentaciones, interacciones.
- Liderazgo: cuadernillo 1 y 2: reforzar a los otros, cooperar y compartir.

i) VIVIR CON OTROS programa de desarrollo de habilidades sociales, 1996.

- *Autoras del programa:* este programa fue diseñado por Ana María Arón y Neva Milicia.
- *Objetivos del programa:* desarrollar las habilidades sociales en los niños.
- *Destinatarios del programa:* está dirigido a niños en edad escolar (no especifican las edades)

- *Metodología del programa:* las unidades didácticas fueron creadas con la ayuda de los profesores de los centros educativos. La intención de este conjunto de unidades es, servir de apoyo y entregar sugerencias de actividades posibles de realizar en la sala de clases, a los profesores que han participado en los distintos talleres de capacitación del programa VIVIR CON OTROS.

El programa consta de doce unidades educativas, cada una de ellas está formada por una introducción, conceptos básicos y objetivos dirigidos a profesores y una descripción detallada de las actividades a realizar con los niños.

- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* en el programa se utiliza un cuadernillo para cada niño. Las unidades educativas que contiene en cuadernillo son las siguientes:

- ¿Que vamos a descubrir?
- Perdiendo el miedo a hablar en grupo (1)
- Perdiendo el miedo a hablar en grupo (2)
- Aprendiendo a conocerse mejor
- Aprendiendo a mirar y decir lo positivo
- Aprendiendo a quererse
- Intimidación, aprendiendo a estar con los otros
- Aprendiendo a comunicarse (1)
- Aprendiendo a comunicarse (2)
- Buscando soluciones a un problema (1)
- Buscando soluciones a un problema (2)
- Aprendiendo a mantenerse a sí mismo

j) *DESCUBRE, habilidades para la vida, 1996.*

- *Autores del programa:* este programa fue diseñado por Thompson, M. y Strager, J.

- *Objetivo del programa:* el desarrollo de habilidades sociales para mejorar las relaciones interpersonales y prevenir la violencia.
- *Destinatarios del programa:* estudiantes de primaria (no se especifica el rango de edades).
- *Metodología del programa:* no se especifica.
- *Materia que se utiliza en la aplicación del programa:* el programa está formado por doce cuadernillos de los cuales cuatro van dirigidos al maestro para su propia aplicación y estudio y los demás para aplicar en el aula con los estudiantes de primaria.

k) *The tough Kid social skills Book, 1995.*

- *Autor del programa:* el programa fue diseñado por Susan Sheridan.
- *Objetivo del programa:* trabajar en el desarrollo de las habilidades para resolver problemas y cómo mantener buenas relaciones interpersonales.
- *Destinatarios del programa:* el programa es empleado con niños antisociales y niños que presentan conductas problemáticas. (no detalla las edades de los niños).
- *Metodología del programa:* el autor han denominado *tough kid* a aquellos niños que pueden llegar a ser más agresivos, que presentan bajo rendimiento académico y un déficit en habilidades sociales.

Al igual que otros programas de habilidades sociales, este recomienda que se deba trabajar en grupos pequeños.

- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* el programa está formado por un manual dirigido a profesores, en el cual se explica que es un *tough kid* y las características de un niño con problemas de conducta; en este mismo manual se enseña a los profesores qué son las habilidades sociales, como se deben enseñar y los beneficios que hace el poseer conductas habilidosas.

I) *The ASSIST program: affective-social skills: instructional strategies and techniques, 1990-1995.*

- *Autor del programa:* este programa fue diseñado por Pat Huggins.
- *Objetivos del programa:* enseñar habilidades para hacer amigos y aprender a compartir.
- *Destinatarios del programa:* niños de seis a 12 años.
- *Metodología del programa:* no específica.
- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* ASSIST esta formado por nueve cuadernillos que engloban las habilidades sociales y la afectividad. El profesor debe seleccionar los cuadernillos que le interese, dependiendo de lo que vaya a trabajar.

II) *METODO EOS, Programas de refuerzo de las habilidades sociales, 1994.*

- *Autores del programa:* Vallés, A y Vallés, C.
- *Objetivos del programa:* el reforzamiento de las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas. Este programa es una propuesta de trabajo integrada por contenidos

actitudinales favorecedores de una mejora comunicación. En conjunto, son unas habilidades psicosociales las que se desarrollan en el programa.

- *Destinatarios del programa:* niños y niñas de edades comprendidas entre los ocho a dieciséis años.
- *Metodología del programa:* este programa esta dividido en tres cuadernillos, el primero que va dirigido a niños de ocho a once años, el segundo cuadernillo va desde los diez a doce años y el tercer cuadernillo va desde los doce a los dieciséis años. Todos estos los mismos objetivos:
 1. El autoconocimiento de sí mismo
 2. Identificar el estado de ánimo en sí mismo y en el de los demás
 3. Participar en conversaciones
 4. Hacer uso de los gestos como elementos no verbales de la comunicación
 5. Trabajar en equipo
 6. Solucionar problemas
 7. Reforzar socialmente a los demás
 8. Comunicar a los demás los propios deseos
 9. Distinguir entre críticas justas e injustas
 10. Manejar pensamientos negativos
 11. Iniciarse en el conocimiento de la relajación.
- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* en el primer cuadernillo las unidades didácticas son: unidad 0, “que son las habilidades sociales”; unidad 1, “conócete un poco más”; unidad 2, “¿estamos contentos o tristes”; unidad 3, “aprendo a dialogar”; unidad 4, “los gestos en la conversación”; unidad 5, “seguimos conversando”; unidad 6, “Tú también eres del equipo”; unidad 7, “solucionar problemas con los demás”; unidad 8, “los elogios”; unidad 9, “¡por favor!”; unidad 10, “defenderse de las críticas de

los demás”; unidad 11, “Los pensamientos que fastidian”; unidad 12, “aprender a relajarte”.

En el segundo cuadernillo las unidades didácticas son: unidad 1, “yo soy así”; unidad 2, “así funciona mi autoestima”; unidad 3, “comunica lo que sientes”; unidad 4, “habilidades de conversación”; unidad 5, “habilidades de conversación”; unidad 6, “como expresar una queja”; unidad 7, “decir no cuando conviene”; unidad 8, “hacer cumplidos y recibirlos”; unidad 9, “cuales son mis derechos”; unidad 10, “pedir y hacer favores”; unidad 11, “relaciones con le grupo”; unidad 12, “resuelve los conflictos”; unidad 13, “ser responsable”; unidad 14, “controlar tus pensamientos”; unidad 15, “aprender a relajarte”.

En el tercer cuadernillo las unidades didácticas son: unidad 1, “la conducta asertiva y no asertiva”; unidad 2, “cómo observar las situaciones sociales”; unidad 3, “tú vales mucho”; unidad 4, “cómo mejorar tus conversaciones”; unidad 5 “habilidades sociales no verbales”, unidad 6, “como defender tus derechos y respetar el de los demás”; unidad 7, “cómo responder a las críticas”; unidad 8, “como solucionar problemas”; unidad 9, “trabajar en equipo”; unidad 10, “como mejorar las relaciones con el sexo opuesto”; unidad 11, “controla tus pensamientos”; unidad 12, “la relajación, ayuda a tus nervios”.

m) The culture and lifestyle appropriate, social skills intervention curriculum: a program for socially valid social skill,1993.

- *Autor del programa:* este programa fue diseñado por Judith Dygdon.
- *Objetivos del programa:* lograr que los niños mejoren sus relaciones interpersonales e incrementar las habilidades sociales en los niños.

- *Destinatarios del programa:* está dirigido a niños y adolescentes de edades comprendidas entre los diez y catorce años con un nivel medio de inteligencia. el programa se puede utilizar con otro tipo de niños, pero se debe realizar las adaptaciones necesarias.
- *Metodología del programa:* el programa está formado por quince unidades y tiene una duración de setenta minutos cada sesión. El autor sugiere que el programa se aplique con grupos reducidos y que sean dos personas las que dirijan el grupo.

El programa fue aplicado en diferentes culturas, con problemas de habilidades sociales que van desde la agresividad hasta las conductas antisociales.

Las primeras cinco sesiones están dirigidas a identificar las conductas aceptables y socialmente competentes, y conocer también las conductas no aceptables; las siguientes sesiones están dirigidas a conocer las conductas no verbales, su significados y aplicación; en las últimas sesiones se les presenta situaciones problemáticas y se les pide que traten de solucionarlas empleando las habilidades sociales aprendidas.

n) Teaching social skills: a practical instructional approach, 1992.

- *Autores del programa:* el programa fue diseñado por Robert Rutherford, Jane Chipman, Samuel Di gangi y Kathyin Anderson.
- *Objetivos del programa:* lograr que los niños aprendan conductas adecuadas, y socialmente competentes antes que mantengan relaciones sociales con más niños.
- *Destinatarios del programa:* esta dirigido a niños de educación pre-escolar, con edades comprendidas entre los 3 y cinco años.

Los autores sugieren que los niños agresivos, inmaduros, sean separados de los demás y que se les de una atención específica.

- *Metodología del programa:* los autores del programa no explican la metodología del programa.
- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* material no específico.

ñ) *Teaching social skills to youth: a curriculum for child-care providers, 1992.*

- *Autores del programa:* Dowd y tierney
- *Objetivo del programa:* que los niños y niñas desarrollen habilidades sociales.
- *Destinatarios del programa:* niños y adolescentes (no se especifica la edad).
- *Metodología del programa:* este programa puede ser aplicado por: padres, profesores y cuidadores; en fin cualquier persona cercana al niño. Esta formada por dos cuadernillos: el primero que es un manual para la persona que va enseñarle las habilidades sociales al niño, y el segundo cuadernillo esta formado por las ciento ochenta y dos habilidades sociales específicas que pueden ser enseñadas a niños y adolescentes.

Las ciento ochenta y dos habilidades se dividen en habilidades simples, intermedias, avanzadas y complejas:

- Existen ocho habilidades básicas.
- Cincuenta y seis habilidades intermedias.

- Ochenta y uno habilidades avanzadas.
- Treinta y siete habilidades complejas.

Para que el programa tenga eficacia, es necesario aplicar las actividades en orden, empezando por las habilidades básicas y terminar en las habilidades complejas.

- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* cuadernillos para padres y estudiantes.

o) *Social skills intervention guide: practical strategies for social skills training, 1991.*

- *Autores del programa:* Elliott y Gresham.
- *Objetivo del programa:* desarrollar las habilidades sociales en niños que presenta déficit en conductas sociales.
- *Destinatarios del programa:* el programa se debe aplicar a niños con deficiencia en habilidades sociales (no se detalla la edad)
- *Metodología del programa:* en un primer momento sólo se aplicaba este programa en clínicas infantiles, con niños que presentaban diagnósticos de déficit en habilidades sociales; posteriormente se empezó a aplicar en colegios, pero sólo a niños que presentan conductas antisociales, no se emplea con niños normales. Este programa trabaja cinco grandes temas:
 - La cooperación
 - La aserción social
 - Responsabilidad
 - La empatía
 - El autocontrol

- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* no se especifica.

p) *Metacognitive approach to social skills training: MASST, 1988.*

- *Autores del programa:* este programa, fue diseñado por Jean Sheinker y Alan Sheinker.
- *Objetivo del programa:* tiene como objetivo lograr el control interno ya que este es necesario para resolver problemas y emplear conductas adecuadas.
- *Destinatarios del programa:* el programa está dirigido a niños y adolescentes de cuatro a doce años.
- *Metodología del programa:* el programa esta compuesto, en gran medida, por tareas que debe realizar el niño con sus amigos o familiares; ya que la falta de tiempo, en cada sesión no permite que todos los niños realicen el ensayo de conductas que han aprendido.

El MASST tiene una duración de ocho a nueve meses, con dos sesiones por semana y cada sesión tiene una duración de cuarenta minutos aproximadamente.

Los autores, han realizado el programa para que pueda ser realizado por niños superdotados, retrasados mentales y niños normales; sólo se debe ejecutar algunas pequeñas modificaciones. Si embargo, sugiere que si existen niños que tienen problemas de comportamiento, es recomendable que primero acudan a clases de educación de conductas básicas y posteriormente asistan al curso de MASST.

MASST esta constituido por cuarenta unidades educativas, no es obligatorio aplicar todas ellas, el autor sugiere que se aplique aquellas que el profesional considere necesarias para el grupo con el que esta trabajando. Estas unidades engloban cinco grandes temas:

- ¿Quien soy yo?
 - Auto-concepto: ¿dónde voy?
 - ¿Cómo puedo llegar a ser la persona, que he escogido ser?
 - ¿Como puedo llegar a conseguir lo que quiero de las otras personas y de mi mismo?
 - ¿Quién está a cargo?
- *Material que se utiliza en la aplicación del programa:* se utilizan cuadernillos para los profesores y se trabaja con modelado cada actividad.

q) *Getting along with others: teaching social effectiveness to children, 1983.*

- *Autores del programa:* el programa fue diseñado por Nancy Jackson, Donald Jackson y Cathy Monroe.
- *Objetivos generales del programa:* que los participantes adquieran habilidades sociales.
- *Destinatarios:* no especificado.
- *Metodología del programa:* el programa está dividido en dos manuales: un manual con las lecciones de las habilidades y el libro de actividades.

El programa tiene una duración total de quince horas, sin contar la hora que se trabaja con los padres. Los autores sugieren que se trabaje dos horas con el grupo cada semana.

Un total de diecisiete sesiones son las que componen el programa. Las cuales se deben trabajar en grupos reducidos, para incrementar la posibilidad de éxito. Este programa puede aplicarse por los profesores o padres.

- *Material que se utiliza para la aplicación:* manual para los instructores y un libro de actividades para los niños.

3.1.1. Comparación entre los programas de entrenamiento en habilidades sociales.

A lo largo de estas últimas dos décadas, han empezado a surgir un sin fin de programas dirigidos al desarrollo de habilidades sociales; muchos de estos programas han sido realizados minuciosamente, siguiendo criterios estadísticos establecidos para su fiabilidad y validez. A pesar de ello, algunos programas carecen de un respaldo científico y/o metodológico.

Los programas mencionados a lo largo del capítulo tienen una característica en común: todos están dirigidos al desarrollo de las habilidades sociales -aunque no todos lo tomo como único tema- como por ejemplo: el *programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia (2002)*, *habilidades para la vida HVP (2002)*, *Vivir con otros (1996)*, *ASSIST (1995)*, *Método ESO (1994)* y el *MASST (1988)*; todos estos programas mezclan en sus objetivos temas relacionados con el autoestima, autoconcepto y/o autorregulación emocional.

Nosotros consideramos que para que un programa pueda tener un impacto total en los participantes no se deben mezclar

distintos temas en un mismo programa, ya que los niños pueden llegar a confundir las destrezas. Es recomendable enseñar un programa dirigido a las habilidades sociales y posteriormente, cuando se tenga las destrezas adquiridas, comenzar con otro programa de autoestima y así sucesivamente.

Sin embargo, debemos mencionar que *el programa habilidades para la vida* tiene una duración de 5 años, por lo que en este caso si es plausible la unificación de temas relacionados con las habilidades sociales, autoestima, autoconcepto, inteligencia emocional, etc.

Dentro de todos los programas descritos, la gran mayoría están dirigidos al desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes; tan sólo el programa *PEHIS (2002), Habilidades sociales 1 y 2* y *el Teaching social skills to youth (1992)* están orientados a niños entre los 6 y 12 años. De estos tres programas el primero y segundo fueron diseñados en España, y el tercero en Estados Unidos de Norte América. En estos países, los niños y niñas tienen características diferentes con los niños y niñas bolivianos. Por lo tanto, no es adecuado que un programa diseñado en esos países se aplique en Bolivia.

Por otro lado, tenemos los programas para el desarrollo de las habilidades sociales, que tienen como población de aplicación los niños que presentan conductas antisociales, con problemas, niños de educación especial y niños con déficit en la conducta social. Un ejemplo de ellos son los programas: *SSRR (1991), the tough kid skills book (1995), Programa de habilidades sociales (1997)*. Elaborar programas de intervención secundaria es algo positivo, ya que permite mejorar y trabajar exclusivamente con la población de riesgo. Sin embargo, nosotros buscamos diseñar un programa de enseñanza en habilidades sociales dirigido a niños escolares con el objetivo de la prevención primaria. Cuánta más

prevención primaria se realice, menos intervención secundaria y terciaria se tendrá que hacer.

Para concluir, si bien existe una gran cantidad de programas de intervención y enseñanza en habilidades sociales, la mayoría de ellos son diseñados en países europeos y Estados Unidos de Norte América. A lo largo del capítulo, no se menciona ningún programa que haya sido diseñado en Bolivia; ya que, en este país no existen programas para el desarrollo de habilidades sociales. Tan sólo dos programas fueron diseñados en Latinoamérica, y ninguno de ellos era exclusivo de habilidades sociales.

Un problema importante, que presentan muchos programas es la ausencia de generalización en el momento de enseñar una habilidad social; a esto debemos añadir la falta de un análisis de necesidades y la no comprobación de los efectos del programa.

En Bolivia no existen programas de competencia social o habilidades sociales dirigidos a la población del país, es necesario elaborar programas destinados a los niños y jóvenes bolivianos que cubran aquellas insuficiencias encontradas en la conducta social, de ésta manera se ayuda a mejorar en los niños la capacidad de relacionarse con los demás; además de brindar las herramientas necesarias para actuar de manera asertiva en las situaciones cotidianas de la vida.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El aprender habilidades sociales en la infancia, ayuda a llevarse bien con los padres, hermanos y profesores; y nos permite tener más amigos. En la edad adulta, las personas que poseen en su repertorio, conductas habilidosas son exitosas en sus relaciones interpersonales y por tanto mejoran su calidad de vida. Es por esto, que la enseñanza de las habilidades sociales empieza a cobrar importancia en la escuela: los profesores, educadores y psicólogos aplican programas, con la finalidad de poder incrementar las conductas habilidosas en sus alumnos.

Sin embargo, debemos mencionar, que uno de los problemas que se observa en los programas de enseñanza en habilidades sociales, es la falta de un análisis de necesidad previo, de la población a la cual esta dirigido el programa; disminuyendo de esta manera, la probabilidad de éxito en la enseñanza de habilidades sociales; otro problema que presentan los programas de habilidades sociales, es la falta de generalidad en el momento de aplicar la habilidad enseñada; es decir, que se enseña una habilidad y muchas veces el ejemplo que se emplea para demostrar esa habilidad, no es aplicable al niño con su familia y compañeros, dificultando el aprendizaje significativo de la habilidad que se esta enseñando.

Tomando en cuenta estos problemas y la falta de programas de enseñanza en habilidades sociales, en Bolivia, es que se decide realizar esta investigación con el fin de poder realizar un análisis de necesidades en los estudiantes de primero, segundo y tercero de primaria del colegio Eagle's, para posteriormente diseñar un programa que contenga las habilidades sociales necesarias en estos niños y niñas.

4.1.1. OBJETIVOS.

4.1.1.1. Objetivos generales.

- Conocer las características de la competencia social en la infancia.
- Realizar un análisis de necesidades sobre la competencia social, a los niños y niñas.
- Elaborar un programa de intervención, que incida en aquellas deficiencias que presentan los niños en la competencia social.

- Comprobar los efectos del programa de enseñanza en habilidades sociales.

4.1.1.2. Objetivos específicos.

- Comprobar los efectos que tiene sobre la socialización determinadas variables de agrupación como el sexo, la edad y el estatus social.
- Diseñar un programa que contenga habilidades sociales, tales como: habilidades sociales básicas, habilidades de conversación, habilidades para hacer amigos, habilidades para expresar sentimientos y emociones y habilidades de solución de problemas.
- Implementar y evaluar el programa de enseñanza en habilidades sociales con una muestra de educación primaria.

4.1.2. Hipótesis.

Si se diseña y se aplica el programa “*¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!*” en estudiantes del primer ciclo de educación primaria, se tiene como resultado, unos niños que presentan mejores habilidades sociales que los niños a los que no se les ha aplicado el programa.

4.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Este trabajo consta de dos tipos de investigación. En primer lugar se realiza un análisis descriptivo; que tiene como finalidad

conocer las características de la muestra, para luego realizar un análisis de necesidades. En este caso se trabaja con las siguientes variables de criterio o agrupación: sexo, estatus social y curso; como variable dependiente tenemos a las habilidades sociales y la socialización de los estudiantes.

Para realizar el análisis descriptivo se realizan cuestionarios y escalas a los profesores, padres y niños del primero, segundo y tercero ciclo de educación primaria del colegio Eagle's.

Después de realizar el análisis de necesidades se toma como diseño experimental un cuasi-experimento; ya que en este tipo de diseño se manipula deliberadamente, al menos, una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes.

La variable dependiente en esta investigación es la competencia social de cada estudiante, la variable independiente, es el programa de enseñanza en habilidades sociales.

El Cuasi-experimento se lleva a cabo en el Colegio Eagle's para comprobar los efectos del programa de enseñanza en habilidades sociales, este cuasi-experimento se realiza con alumnos de primero, segundo y tercero de primaria; tomando como grupo experimental al curso "A" (anexo 1) y como grupo control al curso "B".

En el curso "A" se presentará como estímulo el programa de enseñanza en habilidades sociales (capítulo 5). Mientras, que en el curso "B" no se aplica ninguna actividad. Se utiliza la escala social en la escuela y el BAS-2 como instrumento de evaluación antes y después de la aplicación de programa.

4.3. MUESTRA.

Este trabajo de investigación, tiene como muestra los estudiantes de primero, segundo y tercero de primaria del colegio Eagle´s de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra- Bolivia.

4.3.1. Muestra del estudio A.

Se realiza un análisis de necesidades con la finalidad de conocer el estado en que se encuentran los participantes en competencia social, para luego realizar un programa que cubra todas las falencias encontradas. Para realizar esta primera parte de la investigación se trabaja con un total de 138 sujetos, 73 de los cuales pertenecen al sexo femenino que hacen el 53 % de la población, 65 corresponden al sexo masculino que constituyen el 47%; Ver tabla 1.

Sujetos	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	73	53%
Varones	65	47%
Total	138	100%

Tabla 1: Distribución de la muestra del estudio A por sexo.

Los alumnos pertenecen a: primero (40%), segundo (35%) y tercero (25%) de primaria. Como se puede observar existe una distribución casi igualada de los sujetos en cada curso. A continuación se ilustra mejor a través de un cuadro.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Primero	55	40%
Segundo	49	35%
Tercero	34	25%
Total	138	100%

Tabla 2: Distribución de la muestra del estudio A por curso.

4.3.2. Muestra del estudio B.

Para la segunda fase de la investigación, que consiste en aplicar y comprobar los efectos del programa, se trabaja con una muestra de 150 estudiantes, 79 varones que hacen el 53% de la población y 71 mujeres que son el 47% de la población. A continuación se presenta una tabla para ilustrar

Sujetos	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	71	47%
Varones	79	51%
Total	150	100%

Tabla 3: Distribución de la muestra del estudio B por sexo.

El grupo experimental de la investigación está formado por 76 sujetos y el grupo control está formado por 74. A continuación se presenta una tabla.

Grupo control	74	49%
Total	150	100%

Tabla 4: Distribución de los grupos control y experimental.

En este estudio, cuarenta y ocho niños tienen seis años, cuarenta y seis tiene siete años, treinta y cuatro tienen ocho años y veintidós niños tienen nueve años. En la siguiente figura se presenta la distribución.

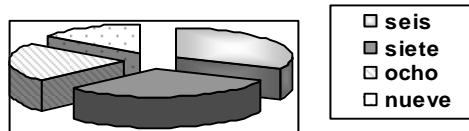


Tabla 5: distribución de la muestra del estudio B por edad.

4.4. VARIABLES E INSTRUMENTOS.

En esta investigación, se emplean distintos instrumentos para recopilar la información necesaria, para el diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales dirigido a niños del primer ciclo de educación primaria, para luego aplicar y comprobar los efectos del programa.

4.4.1. Variables e instrumentos del estudio A.

4.4.1.1. Variables de agrupación.

Se han empleado variables de agrupación. Las variables de criterio o agrupación son: sexo, el estatus social y el curso.

Variable I sexo: Esta variable viene agrupada en dos niveles:

- Hombre
- Mujer

Variable II Estatus social del niño: Se utiliza como instrumento de evaluación, de esta variable, los test sociométricos; esta variable viene agrupada en tres niveles (anexo 2):

- Popular: niño que goza de una amplia aceptación dentro del grupo y es poco rechazado por sus compañeros, siendo además, bien valorado por sus profesores.
- Rechazado: niño que puede ser rechazado debido a su agresividad, su timidez o retraimiento. Este niño tiene un mal manejo de las relaciones interpersonales y posee una visión negativa de las cosas.
- Indiferente: niño que pasa desapercibido por la mayoría del grupo. Puede tener las mismas habilidades que los niños de su edad, pero sus interacciones son escasas.

El test sociométrico tiene como campo de aplicación dos grandes campos: el clínico o aplicado y el área de investigación.

En el campo de la orientación clínica el test sociométrico nos proporciona:

- Estatus sociométrico de un conjunto de individuos.
- Compañeros preferidos y no aceptados por cada uno.

En el área de investigación el test sociométrico nos ayuda a averiguar:

- Características de los líderes según sus funciones, según las diversas clases sociales y según el ambiente familiar.
- Conocimiento de los niños aislados, excluidos, etc.
- Integración de los niños considerados estudiosos por el profesor.

Variable III curso: Esta variable esta agrupada en tres niveles

- Primero de primaria.
- Segundo de primaria.
- Tercero de primaria.

4.4.1.2. Variables Dependientes.

La variable dependiente para el análisis de necesidades es la socialización de los niños y niñas.

Variable I socialización: Se ha evaluado a través del BAS-1 y BAS-2.

Batería de socialización para profesores (BAS-1) y padres (BAS-2) de Moreno y Martorell (1982). La BAS-1 tiene una fiabilidad interna entre 87 y 99 por ciento. Por otro lado, la BAS-2 presenta una fiabilidad entre 82 y 86 por ciento.

La BAS (anexo 3) es un conjunto de escalas de estimación para evaluar la socialización de niños y adolescentes en ambientes escolares y extraescolares. Puede ser cumplimentado por padres (BAS-2) y profesores (BAS-1). Ambas versiones son equivalentes en siete de sus ocho escalas; cambian sólo algunos términos para adecuar el texto al ambiente específico. Los elementos de la batería son 118 en el BAS-1 y 114 en el BAS-2 y estos cumplen la función de lograr un perfil de socialización:

a) Cuatro pertenecen a los aspectos positivos/ facilitadores:

- *Liderazgo (Li)*: detecta aspectos de liderazgo en una connotación positiva, adaptativa y aglutinante. Una puntuación alta indica popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.
- *Jovialidad (Jv)*: mide extraversión en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo. Las relaciones sociales se toma por el lado fácil y alegre de la vida para lograr una buena integración.
- *Sensibilidad social (Ss)*: evalúa el grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquéllos que tienen problemas y son rechazados y postergados.
- *Respeto autocontrol (Ra)*: valora el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se evalúa el sentido de responsabilidad y autocrítica.

b) Tres escalas pertenecen a los aspectos perturbadores inhibidores:

- *Agresividad- terquedad (At)*: destaca aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y en ocasiones antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal.
- *Apatía- retraimiento (Ar)*: Aprecia el retraimiento social, la introversión y en casos extremos el aislamiento.
- *Ansiedad- timidez (An)*: mide varios aspectos relacionados con la ansiedad y relacionados con la timidez en las relaciones sociales.

4.4.2. Variables e instrumentos del estudio B.

4.4.2.1. Variable independiente.

La variable independiente del segundo estudio es el programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!

Este programa fue elaborado después de realizar el estudio A, que consiste en un análisis de necesidades de los niños y niñas del primer ciclo de educación primaria.

El programa (ver capítulo 6) esta dirigido a los niños de primero, segundo y tercero de primaria; el administrador del programa puede ser el tutor del curso, psicólogo y/o pedagogo. Es importante que la persona que aplique el programa tenga conocimientos teóricos de habilidades sociales, ya que se trabaja las conductas verbales y no verbales de cada habilidad social, de esta manera tendrá mejores resultados el programa.

El programa esta formado por 18 unidades educativas, con sesiones semanales de setenta minutos, repartidas en dos reuniones: la primera de cuarenta y cinco minutos que va dirigida al desarrollo de una de las habilidades sociales, la segunda de veinticinco minutos que se emplea para fortalecer lo aprendido en la anterior sesión, y para corregir las tareas que se han dado en relación a la habilidad aprendida.

Cada unidad educativa del programa esta formada por objetivos propios y un número variable de sesiones de trabajo con los niños. Para desarrollarlas mejor, se sugiere que cada taller se realice con no más de quince alumnos, a fin de facilitar el contacto personal entre el educador y los niños, así como de los niños entre sí.

4.4.2.2. Variable dependiente.

La variable dependiente que se utiliza para medir los efectos del programa, es la competencia social. Esta variable va ser

evaluada a través de la socialización y las habilidades sociales de cada estudiante.

Para medir esta variable se utilizan dos instrumentos: el BAS-2 y la conducta social en la escuela. Estos instrumentos se aplican antes y después de la aplicación del programa.

Escala de conducta social en la escuela SSBS (Merrell, 2003).

La escala (anexo 4) esta formada por dos versiones: la primera dirigida a niños de tres a cinco años y la segunda a niños de seis a doce años, tiene la finalidad de conocer los problemas de conducta y la competencia social. Así mismo, se caracteriza por presenta un fuerte grado de estabilidad y consistencia que oscila entre el 96 y 98 por ciento.

El SSBS esta formado por sesenta y cinco ítems que describen las conductas sociales positivas y negativas, que deben ser respondidas por los padres o profesores. La forma de respuesta va de 0 (nunca) a 5 (frecuentemente).

La escala A, que está formada por la competencia social consta de treinta y dos ítems, que describen las conductas adaptativas, habilidades sociales, las relaciones interpersonales, respuestas correctas a los profesores y finalmente el rendimiento académico.

La escala B, donde están las conductas desadaptativas, incluye treinta y tres ítems, que abarca las conductas problemáticas, la negativa social, hostilidad-irritabilidad y antisocial- agresividad.

Batería de socialización para profesores (BAS-1) y padres (BAS-2). Silvia Moreno y C. Martorell Pallás (1982).

También se utiliza la batería de socialización como instrumento de medición de la variable dependiente. No se describe el instrumento por estar ya descrito en el apartado 4.4.1.2.

4.5. PROCEDIMIENTO.

4.5.1. Procedimiento del estudio A.

Una vez seleccionada la muestra de sujetos en función del curso y la edad, se realizaron dos reuniones con el director del colegio Eagle's, con el objeto de informarle sobre los objetivos de la investigación, las sesiones que se necesitarían, la duración y horario de éstas; posteriormente se realiza la reunión con la directora de primaria y con los profesores de cada curso para informar lo que se iba a realizar y pedirles la colaboración a cada profesor ya que debían responder a un cuestionario por cada estudiante. A través de una carta dirigida a cada padre se le hizo saber lo que se realizaría y se pidió su colaboración a la hora de responder los test que se les mandaría.

La aplicación de los instrumentos de evaluación para el análisis de necesidades demoró mucho tiempo, debido a la gran cantidad de niños y que estos tests en su mayoría debían ser evaluados de manera individualizada.

La escala dirigida a los profesores (BAS-1) tuvo una duración de tres horas por cada profesor, siendo seis los cursos y por tanto seis los profesores que respondían los cuestionarios, en total se tardaron dieciocho horas, repartidas en los meses de octubre y noviembre.

A los padres se les aplica el BAS-2, esta escala se les manda a los padres a través de la agenda escolar y ellos la entregaron en el plazo de dos meses. (Es importante mencionar que hubo una

cantidad de padres que no devolvieron los test, por lo que esos niños no se contabilizaron a la hora de realizar el análisis estadístico).

El test sociométrico se aplicó de manera individualizada ya que ellos no escriben muy rápido y se debía escribir la respuesta que ellos daban. Esto tuvo una duración de veinte minutos por niño. En total se trabajó durante tres semanas para recopilar la información.

Con tercero de primaria, fue más sencillo ya que ellos podían escribir con mayor agilidad, se entregó el test a cada alumno, este fue leído por ellos y por la investigadora para aclarar cualquier duda en cada pregunta, esto tuvo una duración de cuarenta minutos. La recopilación de todos los datos se realizó en los meses de octubre y noviembre del 2003.

Recogidos los datos, se realiza el análisis de los mismos a través del paquete estadístico SPSS-11.0. Obtenidos los resultados se elaboró un programa de entrenamiento en habilidades sociales para niños de primero, segundo y tercero de primaria centrado en aquellos factores, que habían demostrado a través del análisis estadístico qué se debía reforzar y enseñar.

4.5.2. Procedimiento del estudio B.

En el año 2004, se elabora el programa de enseñanza de habilidades sociales, después de diseñar el programa se pasa a una segunda fase: Comprobar los efectos del programa.

En el mes de febrero del 2005 nuevamente nos reunimos con los directores del centro educativo en el que se va a aplicar el programa, se les explica como se va a llevar a cabo la segunda fase de la investigación. En ese mismo mes se pasa el BAS a los padres y la escala de conducta social a los profesores.

El programa de *¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!* se aplica en un período de 8 meses, con una frecuencia de dos veces por semana (45 minutos para desarrollar la habilidad y 25 minutos para corregir las tareas) desde el mes de Febrero hasta el mes de Octubre del 2005. Se utiliza como grupo experimental al paralelo A y como grupo control al paralelo B; al grupo A se le aplica el programa mientras que al grupo B no se le aplica nada. Ambos grupos son evaluados a través de los cuestionarios.

En el mes de Noviembre del 2005 se vuelve a pasar los mismos instrumentos de evaluación a los padres y profesores del grupo A y de grupo B.

Nuevamente se emplea el paquete estadístico SPSS-11.0 para realizar el análisis de los resultados de programa.

4.6. ANÁLISIS DE DATOS.

Para la realización del análisis de los datos utilizamos el paquete del programa estadístico SPSS-11.0.

Considerando los diferentes índices estadísticos necesarios para realizar nuestro análisis de necesidades y avalar nuestra hipótesis hemos utilizado las siguientes pruebas estadísticas:

Análisis estadístico para el estudio A.

- Se realiza un análisis descriptivo de todas las variables implicadas con el fin de conocer la media y la desviación típica de cada una de ellas.
- Para constatar la normalidad de la muestra se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

- Con la intención de medir si las variables de agrupación influyen con la variable dependiente se realiza un análisis de diferencia utilizando las pruebas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney.

Análisis estadístico para el estudio B

- Se realiza un análisis descriptivo de todas las variables implicadas.
- Se utiliza la prueba de Wilcoxon para comprobar la diferencia intra-grupos, del pre-test y el post-test en el grupo experimental y el grupo control.
- Con la finalidad de comprobar la influencia de la edad en las habilidades sociales y la socialización, utilizamos las pruebas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney.
- Para conocer la diferencia del sexo en relación a las habilidades sociales y socialización se utiliza la prueba de Mann-Whitney.
- Se utiliza la prueba estadística Mann-Whitney para comparar el grupo experimental y el grupo control antes y después de la aplicación del programa.

CAPÍTULO V

¡QUÉ DIVERTIDO ES APRENDER HABILIDADES SOCIALES!

En este capítulo, se describe el programa que se elabora luego de un trabajo de investigación en el que se realizan múltiples pruebas, para conocer las debilidades que presentan los niños y niñas de Bolivia en el campo de las habilidades sociales. Finalizada la elaboración del programa se pasa a una segunda fase: observar los efectos del programa de enseñanza en habilidades sociales en niños y niñas de primero, segundo y tercero de primaria.

5.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Desde hace algún tiempo, existen programas dirigidos a mejorar e incrementar las habilidades sociales en niños y adolescentes, que están siendo empleados en los centros educativos de muchos países del mundo, como parte de la ley de educación que rige cada país. A pesar que la ley de educación en

Bolivia contempla los programas para mejorar no sólo las habilidades sociales, sino también las cognitivas y afectivas; no existen programas diseñados expresamente para la población de niños y adolescentes bolivianos.

El programa que se presenta, pretende prevenir la falta de conductas habilidosas en los niños, por lo que se han seleccionado como población niños de educación primaria. Consideramos, que cuanto antes se enseñe conductas habilidosas se incrementa la posibilidad de que los niños lleguen a tener buenas relaciones interpersonales y aprendan conductas sociales adecuadas que les serán de utilidad a lo largo de la vida. No se pretende decir, que a los niños que no se les aplique un programa de enseñanza en habilidades sociales, lleguen a ser personas poco sociables, agresivas y/o carentes de conductas habilidosas. Sin embargo, debemos reconocer, que los niños que participan en un programa de habilidades sociales, pueden tener mayor posibilidad de ser más sociales, asertivos, y tener en su repertorio conductual una gran cantidad de conductas sociales que le serán de mucha utilidad a lo largo de la vida.

Es importante que antes aplicar un programa seguros de contar con la ayuda de las personas más cercanas al entorno del niño o niña, ya que ellos juegan un papel importante a la hora de realizar la evaluación.

Existen dos tipos de evaluación de los programas de habilidades sociales: evaluación interna y evaluación externa (Worthen, Borg y White,, 1993; Merrell y Gimpel, 1998; McDonald, cods, 2005) entre otros autores,

- *Evaluación interna*: evaluación dirigida a las personas que están dentro del programa. La información que se obtiene es de la persona implicada directamente; así pues, se puede observar los cambios que ha sufrido por la aplicación del programa.

- *Evaluación externa:* evaluación dirigida a las personas externas al programa, pero muy cercanas al niño o niña que está en el programa, estas personas pueden ser los padres y profesores. En la aplicación de este programa se emplea esta forma de evaluación; al ser niños pequeños con los que se trabaja, preferimos evaluar a los padres y profesores, de ésta manera la información que recopilamos es más correcta y precisa.

Siguiendo con las formas de evaluación de un programa, es importante mencionar que se debe evaluar el programa de manera *sumativa*; es decir, que se evalúa antes y después de la aplicación del programa, para poder comparar los cambios que ha efectuado el programa en los niños y niñas; esta evaluación ayuda a determinar qué se debe mejorar en el programa para hacerlo más eficiente.

También existe otra forma de evaluación, llamada *formativa*, la cual se realiza durante la aplicación del programa y va dirigida al administrador del programa, los profesores y padres; de esta manera se evalúa la aceptación que tiene el programa por parte del niño y si los padres y profesores observan algún cambio; esta evaluación permite al administrador del programa, realizar los cambios pertinentes para las siguientes sesiones, es decir que las modificaciones son inmediatas, con ese mismo grupo de participantes del programa (Worthen, Borg y White, 1993; Merrell y Gimpel, 1998).

A la hora de evaluar es importante emplear tanto la evaluación sumativa como la formativa; mientras la primera se utiliza para comparar los cambios y poder mejorar el programa para que alcance todos sus objetivos, la segunda permite realizar modificaciones inmediatas para incrementar la posibilidad de alcanzar todos los objetivos del programa.

Para elaborar el programa de enseñanza en habilidades sociales dirigido a niños y niñas de primero, segundo y tercero de primaria se realiza un análisis de necesidades de los niños bolivianos, a través de un exhaustivo trabajo de recopilación de datos, de evaluaciones dirigidas a padres, profesores y alumnos; también se analizan los programas de habilidades sociales existentes y sus limitaciones más frecuentes en los programas.

Luego de elaborar el programa se pasa a una segunda fase: comprobar los efectos del programa y realizar las modificaciones pertinentes.

5.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

5.2.1. Objetivos generales.

El programa tiene como objetivos generales:

- Incrementar las habilidades sociales en los niños y niñas de primero, segundo y tercero de primaria a través del programa *¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!*
- Mejorar las relaciones sociales con sus amigos y familia de los niños y niñas de primero, segundo y tercero de primaria.

5.2.2. Objetivos específicos.

- Lograr que los niños y niñas incrementen sus habilidades sociales básicas como: presentarse, negar y pedir favores, la cortesía, amabilidad, reír y saludar.
- Conseguir que los niños y niñas mejoren sus habilidades para hacer amigos como: ayudar, compartir, aceptar a un nuevo niño en el juego y unirse al juego de otros.
- Desarrollar habilidades de conversación como por ejemplo: iniciar una conversación, terminar una conversación y hablar en grupo.

- Lograr que los niños y niñas expresen sus sentimientos y emociones.
- Mejorar la capacidad de solucionar problemas en los niños y niñas.

5.3. METODOLOGÍA.

Como se ha mencionado anteriormente, el programa esta dirigido a los niños de primero, segundo y tercero de primaria. El administrador del programa puede ser el tutor del curso, psicólogo y/o pedagogo, es importante que la persona que aplique el programa tenga conocimientos teóricos de habilidades sociales, ya que se trabajaran las conductas verbales y no verbales de cada habilidad social que se enseñe. De esta manera tendrá mejores resultados el programa.

El programa esta formado por 18 unidades educativas, con sesiones semanales de setenta minutos para cada unidad, repartidas en dos reuniones: la primera de cuarenta y cinco minutos que va dirigida al desarrollo de una de las habilidades sociales, la segunda de veinticinco minutos que se emplea para fortalecer lo aprendido en la anterior sesión y para corregir las tareas que se han dado en relación a la habilidad aprendida.

Es recomendable emplear instrumentos para evaluar las habilidades sociales en los niños, padres y profesores; antes, durante y después de aplicar el programa; con la finalidad de comprobar los cambios que se han realizado.

El programa consta de dieciocho unidades educativas. Cada una tiene sus objetivos propios y un número variable de sesiones de trabajo con los niños. Para desarrollarlas mejor, se sugiere que cada taller se realice con no más de quince alumnos, a fin de facilitar el contacto personal entre el educador y los niños, así como de los niños entre sí.

5.3.1. Procedimiento en la aplicación del programa.

Existe una diversidad de autores que sugieren que la enseñanza de las habilidades sociales, a través de un programa de intervención, deben ser aplicadas desde un punto de vista multimodal; es decir, utilizar un conjunto de técnicas que evite las debilidades de cada una de ellas por separado y aumente el impacto, la durabilidad, y la generalización de los efectos de las intervenciones (Caballo, 1993; Monjas, 1994; Ballesteros y Gil, 2002; Borbely, y cols, 2005).

Por tanto, para que el programa alcance sus objetivos, el camino a seguir es lograr mejorar, o adquirir la habilidad a tratar en cada unidad educativa; para alcanzar esto, cada unidad educativa está compuesta por los siguientes elementos:

- *Instrucción verbal, exposición de la habilidad y discusión*: esta es la primera parte de cada unidad educativa, se explica el concepto, los objetivos de la habilidad social y las ventajas de aprenderla. Todo esto se lo realizará empleando material didáctico, contando con la participación de los niños (Tiempo de duración 5 minutos).

- *Modelado*: después que los estudiantes hayan adquirido los conocimientos teóricos, se debe pasar al aprendizaje por observación; para esto se muestra a los niños y niñas la manera adecuada de emplear la habilidad que se está aprendiendo en la sesión. Como modelo, se puede elegir a los compañeros que muestran habilidad para ejecutar la conducta, o lo puede hacer el profesor que está impartiendo el programa. Es importante que el modelo realice en distintas situaciones la habilidad, para ayudar a la generalidad de la conducta; también se debe efectuar la conducta de manera clara y sencilla para que las niñas y niños no tengan problemas de aprenderla (Tiempo de duración 15 minutos).

- *Role- playing*: después de observar al modelo, la manera adecuada de realizar la conducta, se divide el curso en grupos pequeños que deben practicar la habilidad aprendida recientemente; es importante que se practique en distintas situaciones la conducta social aprendida (Tiempo de duración 20 minutos).

- *Reforzamiento- moldeamiento y Retroalimentación*: durante y después de aplicar el role-playing es importante reforzar al niño y ayudarlo a realizar de manera correcta la conducta. Mientras los niños están practicando la conducta de la habilidad aprendida, la persona que realiza el programa debe observar a cada niño, reforzarlo y estimularlo para que siga realizando la actividad dentro y fuera de clases.

- *Tareas*: antes de finalizar la sesión se les da como tarea que apliquen en la casa, con los amigos, los profesores y en todas las situaciones en las que se debe utilizar la habilidad enseñada en esa sesión (Tiempo de duración 5 minutos).

Todos los elementos explicados en la parte superior se realizan en las sesiones de 45 minutos. A continuación, se explica lo que se hará en las sesiones que duran 25 minutos.

- *Revisión de las tareas*: en esta sesión se revisan las tareas dadas, se pide que cada niño cuente a todo el curso, en qué situación y cómo aplico la conducta enseñada en la anterior sesión. (Tiempo de duración 25 minutos)

- *Práctica*: antes de finalizar la sesión se incentiva al niño a que siga practicando la conducta. Lo que se busca es que el niño introduzca en su repertorio conductual la habilidad social enseñada.

Para realizar el programa se utilizará un aula confortable y espaciosa de tal manera que los niños y niñas se sientan a gusto

aprendiendo habilidades sociales; así también, se emplearán elementos didácticos y todos los recursos materiales necesarios para lograr que la práctica se asemeje a la realidad.

Es importante mencionar que se tomará los componentes verbales y no verbales a la hora de enseñar cada habilidad social; ya que consideramos que ambos son necesarios para lograr un aprendizaje significativo de la habilidad.

	PROCEDIMIENTO EN LA APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA
Habilidades sociales básicas	<p style="text-align: center;">INSTRUCCIONES VERBALES (5 MINUTOS)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">MODELADO (15 MINUTOS)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">ROLE-PLAYING Y REFORZAMIENTO (20 MINUTOS)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">TAREA (5 MINUTOS)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">REVISIÓN DE TAREAS (25 MINUTOS)</p>
Saludar y presentarse	
Pedir favores y negarse a hacerlos	
La amabilidad y cortesía	
Reír	
Habilidades para hacer amigos	
ayudar	
Compartir	
Aceptar a un niño en el juego	
Unirse al juego	
Habilidades sociales de conversación	
Iniciar una conversación	
Terminar una conversación	
Hablar en público	
Habilidades para expresar sentimientos	
¿Cómo expreso mis sentimientos?	
Estoy triste	
Estoy feliz	
Habilidades de solución de problemas	
Reconocer cuando hay un problema	
Buscar soluciones al problema	
Seleccionar la solución adecuada	

Tabla 6: Procedimiento de las unidades educativas del programa.

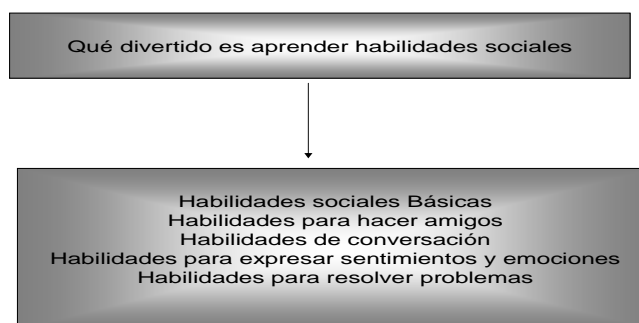
5.4. CONTENIDO DEL PROGRAMA.

Considerando que los niños y niñas a los que está dirigido el programa, son pequeños, se han seleccionado las habilidades sociales más acordes a sus necesidades, de manera que le sean de utilidad. Así pues, las dimensiones que se desarrollan y aprenden en este programa son las siguientes:

- Habilidades sociales básicas: es significativo en estas edades (seis, siete y ocho años) enseñar conductas como presentarse, negar y pedir favores, ser cortés, la amabilidad, reír y saludar; conductas que le serán de utilidad, y que están empezando a conocer y darse cuenta lo necesarias que son.
- Habilidades para hacer amigos: los niños están ampliando su círculo social, empiezan a pasar gran parte del tiempo fuera de casa; en el colegio, con los amigos, por lo tanto habilidades y conductas como ayudar, compartir, aceptar a un nuevo niño en el juego y unirse al juego, le serán de gran ayuda.
- Las habilidades de conversación: iniciar una conversación y terminarla de manera correcta, mejora las relaciones interpersonales. Así también, es importante que los niños y niñas pierdan el miedo a hablar en público.
- Habilidades para expresar sentimientos y emociones: los niños y niñas deben desarrollar éstas habilidades para lograr un vínculo más afectivo con sus padres, hermanos, profesores y amigos.
- Solucionar un problema es una cualidad que se debe inculcar desde pequeños; ya que, les permitirá tener mejores relaciones con sus amigos. Dentro de la solución de problemas se tocan temas como el reconocimiento del problema, la búsqueda de soluciones y optar por la solución más adecuada para todos.

Al considerar que todas las dimensiones a enseñar, son importantes en el desarrollo de las habilidades sociales del estudiante, se reparten las sesiones de manera equitativa, de tal manera que todas las habilidades sociales que se van a desarrollar en el programa reciben la misma cantidad de tiempo.

Para que la adquisición de la habilidad a enseñar, sea eficaz para el niño y la niña; cada conducta social que se enseñe, estará compuesta por dos lecciones, de esta manera el niño tendrá tiempo de aprender, practicar, hacer las tareas, y generalizar la habilidad antes de aprender la próxima. A continuación se presenta una gráfica para ilustrar mejor la metodología.



Gráfica 2: Contenido del programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!

5.4.1. Habilidades sociales básicas.

UNIDADES EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS
- Saludar y presentarse
- Pedir favor y negarse a hacerlo
- La amabilidad y la cortesía
- Reír

Gráfica 3: Unidades educativas de las habilidades sociales básicas.

- **Unidad Educativa I: saludar y presentarse.**

Objetivo General:

- Lograr que los niños y niñas aprendan a saludar y presentarse a los demás.

Objetivos específicos:

- Perder la timidez a la hora de presentar y/o saludar a personas que están conociendo por primera vez.
- Aprender que el saludar es parte los hábitos cotidianos de la vida.
- Que los niños y niñas aprendan que cuando una persona les pregunta cómo se llaman deben responder.
- Que los niños conozcan lo importante y usual que es para su vida presentarse y saludar a las personas.
- Que el niño aprenda que situaciones son las correctas para saludar y/o presentarse.

Desarrollo de la Actividad:

a) *Instrucción verbal: exposición de la habilidad “saludar y presentarse” y su discusión:*

En un primer momento, se presenta la habilidad social- “saludar y presentarse”- que se va a desarrollar a lo largo de la unidad educativa y se explica a los niños los beneficios de tenerla. Dentro de esta dinámica, todos los niños participan diciendo sus experiencias cuando han aplicado esta habilidad y los beneficios adquiridos cuando saludan y se presentan de manera correcta con las personas (compañeros, profesores, padres y personas que están conociendo por primera vez). Todo esto se realiza en el “momento de encuentro” (terminología empleada para designar, al período en que el los niños

y los educadores se encuentran sentados en la alfombra en forma de círculo).

b) Modelado:

En esta parte de la unidad educativa, se pretende que los estudiantes aprendan la manera correcta en la que deben presentarse y saludar, tomando en cuenta las múltiples situaciones que son propicias para ejecutar esta conducta. El administrador del programa es el encargado de imaginarse dos situaciones; una en la cual debe saludar y otra en la que debe presentarse (es importante que las situaciones imaginadas formen parte de la vida cotidiana de los niños a los cuales va dirigido el programa, de esta manera tendrá mejores beneficios). Es aconsejable utilizar viñetas o dibujos en los que se pueda observar la actividad que se va a realizar (anexo 5), de esta manera se refuerza el aprendizaje.

Las situaciones que se describen a continuación deben ser interpretadas por los niños que presentan más desarrolladas estas habilidades y el instructor del programa. El modelado se debe realizar frente a toda la clase.

Situación 1: Camila acaba de llegar al colegio, de camino a su aula se encuentra con el portero, directora y finalmente su profesora.

Camila: ¡hola Pedro! (portero)

Pedro: ¡hola Camila!...llegas algo tarde a clases hoy...

Camila: sí, lo que pasa es que mi mamá me despertó un poco más tarde...

Camila: buenos Días Directora... (saluda con un beso).

Directora: ¡hola Camila! Que tengas un buen día.

Camila: muchas Gracias...

Camila: ¡hola profe!, ¿Puedo entrar?

Profesora: Camila has llegado algo tarde a clases hoy...

Camila: lo siento profe, mi mami tiene la culpa...

Profesora: está bien...Camila, pasa.

Situación 2: Nicolás, esta yendo por primera vez a clase de tenis y conoce a su profesor y a un niño con el que va trabajar.

Nicolás: buenos días profesor, soy Nicolás.

Profesor: ¡hola Nicolás!, te estaba esperando. Bienvenido...espero que te guste el tenis.

Nicolás: muchas gracias profe...el tenis es mi deporte favorito.

Profesor: ven Nicolás te llevaré a conocer a tu compañero en las prácticas.

Nicolás: Hola, me llamo Nicolás y tú ¿Como te llamas?

Pedro: Yo soy Pedro, es la primera vez que estás en clases de tenis...

Nicolás: No, esta es la tercera vez que estoy en clases de tenis.

c) Role- playing:

Se divide el curso en grupos de 3 y se da a cada grupo una situación distinta en la que pueden aplicar las habilidades aprendidas (te recomiendo colocar a los niños que tengan dominio de la habilidad en grupos de niños que presenten dificultades en realizar la habilidad). Es importante dar distintas situaciones a cada grupo; de esta manera, se trabaja en la generalización de las habilidades.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Durante el Role-planting, el administrador y asistente del programa deben pasar por cada grupo durante 5 minutos, con la finalidad de ayudar a los grupos que no pueden hacer bien el ejercicio y felicitar a los que lo hacen bien.

d) tareas:

Para finalizar la sesión, debemos felicitar a todos los niños por haber logrado un excelente trabajo. Luego, se les da como tarea que apliquen las habilidades aprendidas en las situaciones trabajadas en el taller: saludar cuando llegan a la casa, colegio, u otro lugar; presentarse con personas nuevas, etc. Esta tarea será corregida en la siguiente sesión. Al menos dos situaciones son las que deben realizar los niños fuera del taller (anexo 6).

e) Revisión de tarea:

Al finalizar la semana, el administrador del programa debe regresar al curso y revisar las tareas dadas, cada niño debe relatar su experiencia en la aplicación de la habilidad durante la semana.

f) Práctica:

Para que la práctica se realice, es importante que la familia y la escuela trabajen unidos, tanto los profesores como los padres deben recompensar a través de elogios y reforzamientos sociales la conducta del Saludo, y el Presentarse.

• ***Unidad Educativa II: pedir favores y negarse a hacerlos.***

Objetivo General:

- Que los niños y niñas aprenda a pedir favores y negarse a hacer favores.

Objetivos específicos:

- Que los niños y niñas estén al tanto de las situaciones en las que deben pedir favores.
- Que los niños y niñas conozcan por qué y cuándo deben negarse a cumplir las peticiones que le hacen.

- Que los niños y niñas aprendan lo importante que es pedir favores y negarse a cumplir peticiones.
- Las desventajas de no pedir favores cuando lo necesitas.
- Las desventajas de aceptar todas las peticiones que te hagan.

Desarrollo de la Actividad:

a) *Instrucción verbal: exposición de las habilidades “Pedir Favores y Negarse a Hacerlos” y su discusión:*

Se explica a los niños y niñas las habilidades de “Pedir Favores y Negarse a hacerlo”. Se presenta un collage con todas las situaciones en las que se deben pedir favores y en las que situaciones en las que se deben negar a hacerlos. Todos los niños deben participar dando sus opiniones y ejemplos de situaciones en las que les hayan aplicado estas dos habilidades. Todo esto se realiza en el momento de encuentro. (En todas las actividades del programa, las instrucciones verbales se desarrollan en el momento de encuentro).

b) *Modelado:*

La administradora del programa y la asistente del curso, deben recrear situaciones en las que ambas habilidades sean desarrolladas de manera correcta. Se debe utilizar a los demás niños como colaboradores de la situación que se esta recreando. (Es importante utilizar viñetas o dibujos para que la actividad sea más atractiva para los niños).

Situación 1: Carmen está en el supermercado con su padre. Se distrae con una muñeca nueva y pierde de vista a sus padres. En ese momento pasa una señora por su lado. Carmen debe pedir ayuda.

Carmen: hola, me llamo Carmen, he perdido a mis padres, puede ayudarme a encontrarlos...

Señora: claro Carmen, en este momento avisaré a los guardias del supermercado para que llamen a tu padre por el megáfono.

Guardia del Supermercado: en un momento encontraremos a tu padre Carmen, no te preocupes. Dime como se llama el...

Carmen: muchas gracias, mi papi se llama Oscar López, es alto, tiene ojos negros...

Situación 2: unos compañeros le piden a Carlos (que se sienta cerca de la mesa de la profesora) que escudriñe en los apuntes de la maestra y extraiga el examen que deben hacer en la próxima hora. Carlos no quiere hacerlo.

Grupo de compañeros: vamos Carlos, no seas malo...debes sacar ese examen para que podamos sacarnos buena nota, no seas chupa (persona que todo el tiempo esta rindiendo pleitesía a otro) de la profesora.

Carlos: no soy chupa de nadie, lo que pasa es que no quiero sacar el examen de la mesa de la profesora, porque si se da cuenta me castigaran a mi...

Grupo de compañeros: Carlos, tienes que hacerlo, si eres nuestro amigo haznos ese favor.

Carlos: ya he dicho que no lo haré, además yo he estudiado para el examen. Si ustedes lo necesitan, por qué no lo sacan ustedes. En ese momento se levanta Carlos de su banco y se va donde otros compañeros.

c) Role- playing:

Se divide el curso en grupos de 3 a 5 compañeros, se da a cada grupo una situación en la que deben pedir favores y negarse a hacerlos (se recomienda colocar a los niños que tengan dominio de la habilidad en grupos de niños que presenten dificultades). Es importante dar distintas situaciones a cada grupo, de esta manera se trabaja en la generalización de las habilidades.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Durante el Role-playing, el administrador del curso y el asistente deben observar a cada grupo durante 5 minutos mientras realizan la tarea, para ayudar a los grupos que no pueden hacer bien el ejercicio y a la vez felicitar a los que lo hacen bien.

e) Tareas:

Para finalizar la sesión, debemos felicitar a todos los niños por haber logrado un excelente trabajo. Luego, se da como tarea que apliquen lo aprendido en las situaciones trabajadas en el taller con sus amigos, profesores, padres. Esta tarea será corregida en la siguiente sesión. Al menos dos situaciones son las que deben haber practicado.

f) Revisión de tarea:

Al finalizar la semana, el administrador del programa debe regresar al curso y revisar las tareas dadas.

g) Práctica:

Se incentiva con la ayuda de los padres y profesores, a través de recompensas verbales y sociales a que los niños y niñas sigan practicando el pedir favores cuando lo necesiten y el negarse a cumplir las peticiones que no sean correctas.

• ***Unidad educativa III: la amabilidad y cortesía.***

Objetivo general:

- Incrementar o desarrollar la amabilidad y la cortesía en los niños y niñas.

Objetivos específicos:

- Que los niños y niñas entiendan qué es ser amable y cortés.
- Decir que “no”, con amabilidad y cortesía.
- Que los niños y niñas conozcan la importancia de ser amables y corteses con los padres, compañeros, hermanos, profesores y con todas las demás personas.
- Lograr que los niños y niñas conozcan las desventajas de no ser amables y corteses con los padres, compañeros, hermanos, profesores y con todas las demás personas.

Desarrollo de la Actividad:

a) *Instrucción verbal: exposición de las habilidades “La Amabilidad y Cortesía” y su discusión:*

Se presenta a los niños la habilidad de ser amables y corteses. Esto se lo hace a través de dibujos en los que se muestra como se comportan los niños amables; posteriormente se pide a todos los niños que den ejemplos de conductas de amabilidad y cortesía.

b) *Modelado:*

Siguiendo la metodología del programa -en este apartado- el administrador, debe crear situaciones en las cuales se puedan desarrollar las habilidades que se están aprendiendo en esta sesión. Es importante, que los alumnos que tengan mejor dominio de éstas conductas participen en el modelado. (Utilizar viñetas y dibujos para que la actividad sea más recreativa para los niños).

Situación 1: Rodrigo está con su madre en un consultorio médico, a su lado esta una señora que tiene un bebé en brazos...la secretaria del consultorio le indica que debe recoger unos papeles que están a 5 metros de ella...la madre no puede levantarse porque tiene al bebé en brazos.

Rodrigo: señora, no se levante, yo puedo recoger los papeles por usted... (en ese momento Rodrigo se levanta y se dirige al los papeles).

Rodrigo: aquí tiene...sus papeles

Señora: muchas gracias...eres muy amable.

Rodrigo: de nada, señora.

Situación 2: Teresa está en el aeropuerto esperando que llegue su abuela, en eso se acerca un señor mayor con su esposa, y sólo hay un asienta disponible...

Teresa: señor siéntese aquí (mientras habla se levanta y le indica al señor su asiento, y se dirige a sentarse con su mamá).

Señor: eres muy amable, ¿Cómo te llamas?

Teresa: me llamo Teresa y estoy esperando a mi abuelita que llegue.

c) Role- playing:

Se divide el curso en grupos pequeños, se da a cada grupo una situación en la que deben practicar la habilidad que se ha estado aprendiendo a lo largo de la sesión (se recomienda colocar a los niños que tengan dominio de la habilidad en grupos de niños que presenten dificultades). Es importante dar distintas situaciones a cada grupo, de esta manera se trabaja en la generalización de las habilidades.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Durante el Role-playing el administrador del curso y el asistente, deben observar a cada grupo durante cinco minutos mientras realizan la tarea, con la finalidad de ayudar a los grupos que no pueden hacer bien el ejercicio y felicitar a los que lo hacen bien, reforzándolo positivamente.

e) Tareas:

Para finalizar la sesión, se felicita a todos los niños por haber logrado un excelente trabajo. Luego, se da como tarea aplicar la habilidad en las situaciones que se han trabajado en la sesión. Esta tarea será corregida en la siguiente sesión. Al menos dos situaciones de deben practicar.

f) Revisión de tarea:

Al finalizar la semana, se revisa las tareas dadas, cada niño debe relatar su experiencia con la aplicación de la habilidad.

g) Práctica:

Se incentiva a los niños y niñas a que sigan practicando lo aprendido.

• ***Unidad educativa IV: reír.***

Objetivo general:

- Desarrollar el humor en los niños y niñas

Objetivos específicos:

- Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de reír.
- Distinguir las situaciones que son las adecuadas para reír.
- Las ventajas que tener buen sentido del humor.
- Aprender a reír junto con los demás.

Desarrollo de las actividades:

a) Instrucción verbal: exposición de la habilidad de reír.

EL sentido del humor, es una habilidad importante y saludable para el ser humano, reír forma parte de nuestra vida y es la expresión de felicidad y buen estado de ánimo. Esta habilidad se presenta utilizando títeres, algo que es del agrado de los niños y les causa mucha risa. Con los títeres se explica los beneficios de tener un buen sentido del humor y porque es bueno reír. Luego, los niños participan exponiendo sus ideas y como se sienten cuando están de buen humor.

b) Modelado:

Se debe crear una situación en la que es apropiado reír y otra en la que es mejor guardar silencio, de esta manera los niños aprenden las situaciones en las que se debe utilizar esta habilidad; existen situaciones, en las que no se debe expresar la risa aunque se tenga ganas. (Utilizar viñetas y dibujos)

Situación 1: Carlos y Marcos están en la dirección, porque se portaron mal en la clase de estudios sociales. La directora hace un mal movimiento y se cae. Ambos niños están con muchas ganas de reír por lo sucedido.

Carlos y Marcos: (aunque tienen ganas de reír, se callan y ayudan a la directora a levantarse del suelo) ¿Se encuentra usted bien?
Directora: sí, gracias chicos, por ayudarme.

Situación 2: todos los compañeros están jugando en el parque, en la hora de recreo, de repente uno de ellos se hace el chistoso (hacer el tonto)...todos los compañeros se ríen con él.

c) Role- playing:

Se divide el curso en grupos pequeños; la mitad del curso practica situaciones en las que no se debe reír, y la otra mitad situaciones en las que puede reír y tener buen sentido del humor. Es importante

dar distintas situaciones a cada grupo, de esta manera se trabaja en la generalización de las habilidades.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Al igual que en todas las actividades, durante el Role-playing, el administrador del programa y el asistente deben estar cinco minutos con cada grupo, de esta manera refuerzan y corrigen el ejercicio.

Las tareas, revisión de tareas y práctica, son los mismos en todas las actividades. Por lo que se omitirá la explicación de las mismas, al estar expresadas en las primeras tres actividades.

5.4.2. Habilidades para hacer amigos.

UNIDADES EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES PARA HACER AMIGOS
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Ayudar- Compartir- Aceptar a un niño en el juego- Unirse al juego |
|--|

Gráfica 4: Unidades educativas de las habilidades sociales para hacer amigos.

- **Unidad Educativa V: ayudar.**

Objetivo general:

- Desarrollar en los niños y niñas el sentido de solidaridad y ayuda hacia los demás.

Objetivos específicos:

- Que los niños y niñas conozcan la importancia de ayudar a los demás.
- Identificar en qué situaciones se debe ayudar a los demás.
- Comprender que el ayudar a los demás nos hace sentir felices y contentos.

- Conocer las desventajas de no ayudar a los demás.

Desarrollo de las actividades:

a) Instrucción verbal: exposición de la habilidad ayudar

Se realiza una introducción de la habilidad a trabajar en la sesión; posteriormente se pide al alumno más inquieto del curso que se vaya al medio del círculo (donde están todos sentados); luego el administrador del programa le venda los ojos y le pide que vaya a recoger un lápiz que esta en la entrada del curso. El niño presentara dificultades para llegar a el, entonces se pide a un amigo que lo ayude a llegar al lápiz, tomándolo de la mano y guiándolo. Posteriormente, ambos niños deben contar como se sintieron al ser ayudados y al ayudar. Para finalizar, se explica a los niños la importancia de la habilidad.

b) Modelado:

Se crea situaciones en las que se utilice la habilidad que se está aprendiendo. Para esto, el administrador del programa elige a los alumnos que presenten más dominio de esta habilidad a que realicen los ejercicios con él. Es importante utilizar viñetas o dibujos para facilitar el aprendizaje a los niños.

Situación 1: Paola tiene dificultades en un ejercicio de matemáticas (la resta) y se siente triste por ello.

Leyla: (viendo que su compañera está triste porque no puede hacer la resta) hola Paola, no te pongas triste, la resta no es difícil,

Paola: eso lo dices tú porque eres buena en esto, pero a mi me cuesta un poco.

Leyla: mira yo te ayudaré a hacerla no te preocupes (en ese momento acerca su silla a la de Paola).

Paola: muchas gracias Leyla.

Situación 2: Juan Pablo estaba enfermo, por lo que falta tres semanas al colegio. En la clase de Ciencias Naturales, el profesor les ha dado un proyecto que valdrá la mitad de la nota final. Juan Pablo no tiene grupo y le cuesta conseguir un grupo que lo acepte (ha faltado mucho).

Pedro, Camila y Alejandra: (viendo que Juan Pablo necesita entrar en un grupo) ¡hey! Juan Pablo, puedes entrar a nuestro grupo.

Juan Pablo: en serio, ¿No les molesta que no haya trabajado dos clases en él?

Pedro, Camila y Alejandra: para nada, además no era tu culpa estabas enfermo, vente para aquí y ayúdanos con esto.

Juan Pablo: claro que sí, muchas gracias chicos.

c) *Role- playing:*

Se divide el curso en grupos pequeños, se le da a cada grupo una situación en la que deben practicar la habilidad de ayudar a los demás. Es importante dar distintas situaciones a cada grupo, de esta manera se trabaja en la generalización de las habilidades.

d) *Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:*

El administrador del programa y el asistente deben estar cinco minutos con cada grupo; de esta manera refuerzan y corrigen el ejercicio.

e) *Tareas.*

f) *Revisión de tareas.*

g) *Práctica.*

- ***Unidad Educativa VI: compartir.***

Objetivo general:

- Comprender que el compartir, es fundamental para llevarse bien con los amigos, hermanos, etc.

Objetivos específicos:

- Desarrollar en los niños y niñas la capacidad de compartir con sus amigos/as y sus hermanos/as.
- Conocer la importancia de compartir con los demás.
- Estar al tanto de las desventajas de no compartir con los demás.
- Infundir en los niños y niñas, que el compartir es recíproco.

Desarrollo de las actividades:

a) Instrucciones verbales: exposición de la habilidad de compartir

En el inicio de la vida escolar, los niños experimentan nuevas vivencias que antes eran poco frecuentes en su vida cotidiana. Uno de estos nuevos aprendizajes es el compartir. En esta nueva etapa escolar, los niños aprenden que las cosas no son solamente para ellos; sino que deben compartirlas con los demás compañeros. Esto a su vez, hace que las conductas altruistas empiecen a cobrar mayor valor; ya que, al haber sentido la ayuda y colaboración de los demás, empiezan a imitar esas conductas positivas.

En esta primera parte de la sesión se explica a los niños la importancia del compartir. Para esto, se va a realizar una “*lluvia de ideas*” con todas las situaciones y momentos en los que se debe compartir con los demás. Todos los niños deben de participar. Para finalizar el administrador del programa debe explicar las ventajas y desventajas del compartir.

b) Modelado:

En esta segunda parte, el administrador del programa -en compañía de los niños que tengan mejor dominio de la habilidad- idea situaciones en las que se emplea la habilidad de compartir. No olvidemos que debemos trabajar con viñetas o dibujos para facilitar el aprendizaje en los niños.

Situación 1: todo el curso está pasando clases de gimnasia, la cama elástica es el ejercicio favorito de todos los niños. Sin embargo, no pueden saltar más de 3 chicos juntos y son 8 los chicos que quieren saltar en la cama elástica...

Cecilia: ¡Oigan chicos! qué les parece si hacemos turnos para que podamos saltar todos en la cama elástica.

Rodrigo: me parece buena idea, pero cómo haremos los grupos.

Silvia: sí, porque yo no he saltado ni una sola vez y quiero ser la primera.

Marcos: que les parece si lo hacemos al sorteo, los que ganen serán los primeros, y Silvia estará en ese grupo.

Los demás: es una buena idea.

Situación 2: el curso está dividido en grupos de 5 niños, para hacer unos ejercicios de matemáticas. Cada grupo cuenta con un libro donde están los ejercicios...

Rosmeri: (observando como sus compañeros se pelean por ser los primeros en copiar los ejercicios del libro) Chicos no debemos pelear entre nosotros por ser los primeros en copiar el ejercicio.

Carlos: Rosmeri tiene razón, la maestra dijo que debemos trabajar en equipo, que ganara el grupo en el que todos hayan terminado.

Matías: qué les parece si alguien dicta los ejercicios al grupo, y cuando terminemos de anotar, la persona que dicto, copia el ejercicio mientras nosotros vamos haciendo el trabajo.

Todos: sí, es una excelente idea.

c) *Role-playing:*

Se divide el curso en grupos de 3 a 5 alumnos. A cada grupo se le da una situación distinta en la que debe de practicar la habilidad de compartir.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

El administrador del programa y el asistente deben estar cinco minutos con cada grupo; observando cómo realizan el ejercicio. De esta manera, pueden corregir la conducta y felicitar si lo hacen bien.

e) Tareas.

f) Revisión de tareas.

g) Práctica.

• ***Unidad Educativa VII: aceptar a un niño en el juego.***

Objetivo General:

- Comprender que las relaciones interpersonales son recíprocas y se construyen a través de los gestos y las palabras.

Objetivos específicos:

- Conocer las ventajas de incluir a un niño o niña en el juego.
- Comprender cómo se siente la niña o niño que es rechazado por su grupo de amigos.
- Desarrollar en los niños y niñas una actitud de compañerismo y amistad entre los niños y niñas.
- Conocer las desventajas de no aceptar a un niño o niña en un grupo de juego.

Desarrollo de la habilidad:

a) *Instrucciones verbales: exposición de la habilidad aceptar a un niño en el juego.*

El administrador del programa, debe explicar a los niños los beneficios de aceptar a un niño en el juego. Esto lo hace, a través de las experiencias que cada niño relata a sus compañeros. (¿Cómo se sienten cuando un grupo de niños los acepta en un juego?. ¿Cómo se sienten cuando los demás no los quieren incluir en el juego?). Todo esto se realiza en el momento de encuentro.

b) *Modelado:*

Siguiendo con el formato del programa; las personas que aplican el taller, deben imaginar situaciones en las que se emplea la habilidad que se está desarrollando. Es importante recordar que las situaciones que se utilizan como ejemplos, deben formar parte de la vida cotidiana de los niños; de esta manera, se trabaja en la generalización de la habilidad. (Se deben utilizar viñetas o dibujos para facilitar el aprendizaje).

Situación 1: un grupo de niños está en el parque del colegio jugando fútbol, de pronto aparecen Carlos y Rodrigo...

Carlos y Rodrigo: hola chicos, ¿Podemos jugar con ustedes?

Marcos (uno de los del grupo): ¿Quiénes son ustedes?

Carlos y Rodrigo: yo soy Carlos y el Rodrigo, somos de tu paralelo.

José (uno de los del grupo): yo creo que sería buena idea, además nos faltan jugadores, y podemos jugar mejor.

Diego (uno de los del grupo): sí, vengan chicos a jugar.

Situación 2: Carla y Mariana están jugando con arcilla, armando casas y figuras muy divertidas. En eso se les acerca Carolina (una niña que no tiene muchas amigas).

Carolina: hola chicas. ¿Que hacen?

Carla y Mariana: estamos jugando con arcilla.

Carolina: qué lindo, a mi me gusta mucho la arcilla.

Carla y Mariana: si quieres puedes venir a jugar con nosotras, te podemos dar un poco de la nuestra.

Carolina: súper, muchas gracias.

c) Role- playing:

Se divide el curso en grupos pequeños de 3 a 5 alumnos. A cada grupo se le da una situación en la que debe de practicar la habilidad de aceptar a un niño en su grupo. Es importante que cada grupo realice una situación distinta, de esta manera se trabaja la generalización.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Las personas que aplican el programa, deben estar pendientes de cómo se desarrolla el role- playing. Para esto, es aconsejable que los instructores estén cinco minutos con cada grupo (observando como realizan el ejercicio). De esta manera, pueden ayudar y reforzar a los estudiantes. Es recomendable, que los niños que presenten mayor dominio de la habilidad, trabajen con los que presentan dificultades en aplicar la habilidad de aceptar a un niño en el Juego.

e) Tareas.

f) Revisión de tareas.

g) Práctica.

• ***Unidad Educativa VIII: unirse al juego.***

Objetivo general:

- Desarrollar en los niños y niñas la capacidad de pedir a sus compañeros participar en el juego, sin miedo al rechazo.

Objetivos específicos:

- Conocer lo importante que es unirse a un grupo de juego, cuando lo deseas.
- Conocer las desventajas de no expresar tu deseo de jugar con tus compañeros.
- Aprender a aceptar un no como respuesta, sin que esto implique enfado o molestia.
- Aceptar las normas y reglas del juego.

Desarrollo de las actividades:

a) Instrucciones verbales: exposición de la habilidad unirse al juego.

Se expresa a los niños los beneficios de poseer la habilidad de unirse a un grupo. Es importante unir esta actividad con la anterior (aceptar a un niño en el juego); se trabaja con cuadros en los que se coloca los beneficios de unirse a un grupo y las desventajas de no hacerlo. Para esto, se pide que cada niño exprese su opinión acerca del tema. Se solicita a los niños que tengan mayor dominio de esta habilidad, que comenten a sus compañeros ¿Cómo logran pedir jugar con alguien?, o unirse a un grupo para realizar alguna actividad.

b) Modelado:

Los administradores del programa deben imaginar situaciones en las que los niños puedan aplicar la habilidad de unirse al grupo. Para esto, se pide a los niños que presenten mayor destreza en la habilidad, a que participen en la actuación de las situaciones.

Situación1: Alfonso y Carlos están armando un rompecabezas...Alejandro (un alumno nuevo) esta cerca de ellos observando como se divierten...

Alejandro: (mirando como sus compañeros tiene dificultad en colocar una pieza) Alfonso, creo que esta pieza va en otro lugar... quizás debas intentar colocarla aquí (mientras habla se acerca a su compañero).

Alfonso: tienes razón Alejandro, la pieza encaja perfecto en ese lugar, eres bueno para armar rompecabezas.

Alejandro: me gustan mucho los rompecabezas, les molesta si me uno a ustedes y les ayudo con el suyo.

Carlos: me parece buena idea, así terminamos rápido.

Situación 2: Vanesa, Gioconda y Paola están en la casa de muñecas jugando; en eso aparece Estefanía, con su muñeca...

Estefanía: hola chicas ¿Qué están jugando?

Vanesa: estamos organizando una fiesta para las muñecas.

Gioconda: además estamos preparando un jugo para nosotras.

Estefanía: parece divertido lo que hacen, ¿Puedo jugar con ustedes? yo también tengo mi muñeca.

Paola: sí, claro no hay problema.

c) Role- playing:

Después que los instructores y algunos alumnos realizaron el modelado, se divide el curso en grupos pequeños. A cada grupo se les da distintas situaciones en las que deben aplicar la habilidad de unirse al grupo. Es importante que las situaciones que se da a los alumnos formen parte de su vida cotidiana.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Mientras se realiza el role-playing, los administradores del programa deben estar cinco minutos con cada grupo, de ésta manera pueden observar cómo lo realizan y corregir si consideran necesario, o en caso contrario, felicitar por su buen trabajo. Así también, es aconsejable que al finalizar el mismo se hable en términos generales de cómo estuvieron los niños en el role-playing.

- e) *Tareas.*
- f) *Revisión de tareas.*
- g) *Práctica.*

5.4.3. Habilidades sociales de conversación.

UNIDADES EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES De CONVERSACIÓN.
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Iniciar una conversación- Terminar una conversación- Hablar en público |
|--|

Gráfica 5: Unidades Educativas de las habilidades sociales de conversación.

- ***Unidad Educativa IX: iniciar una conversación.***

Objetivo general:

- Desarrollar la capacidad de iniciar una conversación, en la cual todos los participantes logren sentirse a gusto y alcancen sus objetivos.

Objetivos específicos:

- Conocer las ventajas de iniciar una conversación de manera correcta.
- Aprender a escuchar a los demás interlocutores.
- Estar al tanto de las desventajas de no iniciar una conversación.

Desarrollo de las actividades:

a) *Instrucciones verbales: exposición de la habilidad iniciar una conversación.*

Se expone la habilidad de iniciar una conversación y se explica los beneficios, para captar la atención de los niños se utilizan afiches en los que se anoten las ventajas. Posteriormente se pide a los alumnos que participen dando sus opiniones e ideas acerca del tema.

b) *Modelado:*

Los encargados del programa deben imaginar situaciones en las que se aplique la habilidad de iniciar una conversación. Al igual que en el apartado de instrucciones verbales, se recomienda utilizar viñetas o cuadros para fortalecer el aprendizaje.

Situación 1: Lorena está en su primer día de clases en el ballet, mientras espera a que llegue su maestra, una niña (Mónica) está sentada a su lado...

Lorena: hola, estás esperando a que llegue la profesora de ballet.

Mónica: sí, ahora es mi primer día de clases.

Lorena: mío también, te parece si entramos juntas a clases.

Mónica: eso es lo que te iba a decir...así estamos juntas en los ejercicios.

Situación 2: todo el colegio organiza un paseo (todo el día en el balneario) para el día del estudiante. El día del paseo, Marcelo se sienta al lado de un niño que no que no conoce...

Marcelo: estoy muy entusiasmado por el paseo, quiero jugar tenis e ir a la piscina todo el día...a ti ¿Te gustan los paseos que organiza el colegio?

Santiago: sí, me encantan yo también estoy entusiasmado con el paseo, seguro nos la pasaremos súper.

Marcelo: sí, como todos los años. ¿Cómo te llamas?

Santiago: me llamo Santiago y tú quien eres

Marcelo: yo soy Marcelo, estoy en segundo grado.

Santiago: qué bien, ya nos veremos en la piscina (Santiago se levanta, para irse a otro lugar).

c) Role- playing:

Se divide el curso en grupos pequeños, se da a cada grupo una situación en la que deben practicar la habilidad que se ha estado aprendiendo a lo largo de la sesión (se recomienda colocar a los niños que tengan dominio de la habilidad en grupos de niños que presenten dificultades). Es importante dar distintas situaciones a cada grupo, de esta manera se trabaja en la generalización de las habilidades.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Durante el Role-playing el administrador del curso y el asistente, deben observar a cada grupo durante cinco minutos mientras realizan la tarea, con la finalidad de ayudar a los grupos que no pueden hacer bien el ejercicio y felicitar a los que lo hacen bien, reforzándolo positivamente.

e) Tareas.

f) Revisión de tarea.

g) Práctica.

- **Unidad Educativa X: terminar una conversación.**

Objetivo General:

- Lograr que los niños y niñas desarrollen la capacidad de terminar una conversación de manera correcta.

Objetivos específicos:

- Estar al tanto de las desventajas de no finalizar una conversación de manera correcta.
- Conocer las ventajas de finalizar una conversación de manera adecuada.
- Lograr que los niños y niñas reconozcan el momento correcto de finalizar una conversación.

Desarrollo de las actividades:

- a) *Instrucciones Verbales: exposición de la habilidad terminar una conversación.*

Después de haber practicado la habilidad de iniciar una conversación, se procede con la habilidad de terminar una conversación. Se explica a los niños lo importante que es lograr terminar una conversación de manera correcta. Se utilizan ejemplos, en los que el instructor actúa como un niño que no puede terminar una conversación. Posteriormente, se solicita a los niños que cuenten situaciones que han visto o han vivido, en las que no se ha terminado correctamente una conversación.

- b) *Modelado:*

Los administradores del programa idean situaciones que los niños suelen tener, en las que deben aplicar la habilidad aprendida. Para esto se solicita la ayuda de los alumnos más capaces; así también, es recomendable utilizar viñetas o cuadros con ejemplos de la habilidad que se trabaja.

Situación1: Juan y Javier hicieron una travesura, por tal motivo la profesora los manda a hablar con la directora de su ciclo.

Directora: otra vez ustedes dos en la sala de dirección. ¡Esto es el colmo chicos!

Juan: directora, no tenemos la culpa, todo ha sido un malentendido.

Directora: aparte de haber cometido una falta, quieres hacerme creer que es un malentendido. Tu profesora ya me contó todo lo sucedido.

Javier: lo sentimos mucho, no lo volveremos hacer, pero por favor no nos castigó muy severamente.

Juan: sí, por favor discúlpalos, sabemos que hemos cometido un error.

Directora: ya pensaré en su castigo, por el momento se van a la biblioteca, Rocio les dará unos libros para que lean.

c) *Role- playing:*

Luego de terminar con el modelado, se divide en curso en grupo de tres alumnos. A cada grupo se le da una situación para que practiquen la habilidad que han aprendido; es aconsejable que las situaciones no se repitan.

d) *Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:*

Durante el Role-planning, el administrador del programa y el asistente deben estar cinco minutos con cada grupo; observando cómo realizan el ejercicio. De esta manera, pueden corregir la conducta y felicitar si lo hacen bien.

e) *Tareas.*

f) *Revisión de tareas.*

g) *Práctica.*

Unidad Educativa XI: hablar en público.

Objetivo General:

- Lograr que los niños y niñas pierdan el miedo a hablar en público.

Objetivos específicos:

- Estar al tanto de las desventajas de no hablar en público.
- Conocer lo positivo y beneficiosa que es hablar en público.
- Enseñar estrategias de relajación, para que los niños y niñas logren hablar en público.

Desarrollo de las actividades:

a) Instrucciones verbales: hablar en público.

El hablar en público, es una habilidad que pocas personas lo han adquirido incluso siendo adultas. No es difícil encontrar, personas a nuestro alrededor que temen hablar en público, y cuando lo hacen sufren de ansiedad; es por esto, y muchas otras cosas que consideramos esta habilidad una de las más importantes dentro de las habilidades de conversación. Para trabajar esta habilidad se utiliza un collage, en donde los alumnos y educadores colocan las ventajas de adquirir la habilidad y las desventajas de no poseerla. (No debemos olvidar que las instrucciones verbales se las realiza en el momento de encuentro)

b) Modelado:

Los administradores del programa, en compañía de los alumnos que presenten mayor dominio de la habilidad, deben imaginar situaciones en las que se debe emplear el hablar en público. Es recomendable, utilizar viñetas o cuadros de la habilidad que se esta trabajando.

En esta actividad se practica la relajación progresiva de Jacobson para disminuir el nivel de ansiedad que presentan los niños antes de hablar en público; luego se sigue con el modelado.

Situación 1: Andrea tiene que leer en frente de toda la clase el poema que hizo como tarea de lenguaje.

Andrea: se relaja para poder hablar sin miedo.

Profesora: preparada Andrea.

Andrea: sí profesora. (Andrea, pasa el frente, ya relajada y empieza a leer. Mantiene la voz elevada y lee su poema).

(Es importante que el curso no se ría y esté tranquilo).

c) *Role-playing:*

A diferencia de las anteriores actividades; en ésta, cada niño pasara al frente de la clase para cumplir una actividad. De esta manera los instructores del programa podrán observar y ayudar de manera más exitosa a los niños y niñas.

d) *Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:*

El reforzamiento, modelado y retroalimentación se la realiza cada vez que un niño pasa al frente de la clase y habla en público; de esta forma se realiza el trabajo de manera individualizada, que por su peculiaridad, no se puede trabajar en grupo.

e) *Tareas.*

f) *Revisión de tareas.*

g) *Práctica.*

5.4. 4. Habilidades para expresar sentimientos y emociones.

UNIDADES EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA
EXPRESAR LOS SENTIMIENTOS Y LAS EMOCIONES

- Conocer los sentimientos y emociones
- Cómo expreso mis sentimientos y emociones
- Estoy triste
- Estoy feliz

Gráfica 6: Unidades educativas de las habilidades para expresar sentimientos y emociones.

• ***Unidad Educativa XII: conocer los sentimientos y emociones.***

Objetivo general:

- Que los niños y niñas conozcan que son los sentimientos y las emociones.

Objetivos específicos:

- Qué son los niños conozcan la diferencia entre sentimientos y emociones.
- Cómo reaccionan las demás personas cuando expreso mis sentimientos y/o emociones.
- Estar al tanto de las ventajas de expresar los sentimientos y emociones.
- Conocer las desventajas de no expresar los sentimientos y emociones.
- Cuáles son las causas y consecuencias de expresar los sentimientos y emociones.
- Cuáles son los sentimientos habituales en clase.

Desarrollo de las actividades:

a) *Instrucciones verbales: discusión de la habilidad conocer los sentimientos y emociones.*

Para introducir a los niños en esta habilidad, se trabaja con fichas en las que se coloca caras con las distintas expresiones de las emociones, luego se pide que los niños den ejemplo de situaciones, en las que suelen expresar las emociones explicadas en las fichas

(aburrimiento, enfado, confusión, agresividad, etc). Posteriormente, se explica la diferencia entre los sentimientos y las emociones, de tal manera que los niños logren diferenciarlas.

b) Modelado:

Los administradores del programa, deben realizar distintas mímicas de cómo se expresan los sentimientos (felicidad, aburrimiento, tristeza, enfado, confusión, agresividad, etc.). Así también, deberán explicar las situaciones en las que se deben expresar.

c) Role- playing:

Se divide el curso en grupos pequeños, y se pide que practiquen haciendo mímicas las distintas emociones y sentimientos. Esto lo hace cada niño, y los demás del grupo deben adivinar que emoción o sentimiento es.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Los administradores del programa deben estar cinco minutos con cada grupo, de ésta manera ayudan y refuerzan el trabajo realizado en cada grupo.

e) Tareas.

f) Revisión de tareas.

g) Práctica.

• ***Unidad Educativa XIII: ¿Como expreso mis sentimientos y emociones?***

Objetivo general:

- Lograr que los niños y niñas aprendan a expresar sus sentimientos y emociones.

Objetivos específicos:

- Conocer la importancia de expresar los sentimientos y emociones.
- Aprender a expresar a través de la comunicación verbal los sentimientos.
- Expresar a través de la comunicación no verbal los sentimientos.
- Como son las conductas de la expresión de los sentimientos y emociones.

a) *Instrucciones Verbales: discusión de la habilidad expresión de mis sentimientos y emociones.*

Después de trabajar la habilidad de conocer y diferenciar los sentimientos y emociones, pasamos a explicar su importancia de expresarlos. Para lograr esto, se explica los beneficios de expresar los sentimientos y emociones a las demás personas y la desventaja de no hacerlo (es aconsejable emplear la pizarra, para anotar las ventajas y desventajas).

b) *Modelado:*

Siguiendo la Metodología de trabajo, los administradores del programa imaginan situaciones en las que se deben expresar los sentimientos y las emociones. Se deben utilizar viñetas y dibujos, para facilitar el aprendizaje de los niños y niñas.

Situación 1: es el cumpleaños de Fabián, sus amigos Rodrigo y Javier le dan como regalo el juego FIFA 2005 para su playstation.

Rodrigo y Javier: felicidades Fabián por tu cumpleaños... te hemos traído este regalo.

Fabián: (abriendo el regalo) muchísimas gracias chicos, este juego es el que tanto quería, vamos a jugarlo entre los tres.

*Rodrigo: súper.
Javier: me parece genial.*

Situación 2: Gloria esta en clases de dibujo, el día de hoy están aprendiendo a pintar con acuarelas. Gloria, es experta en ella, ya que este verano pasó clases de eso.

Profesor: Gloria, ¿Qué es lo que te sucede?, por qué no estás pintando.

Gloria: es que estoy aburrida profesora.

Profesor: ¿A que se debe tu aburrimiento?, ¿No te gusta pintar con acuarelas?

Gloria: no es eso profesora, lo que pasa es que todo el verano estuve en clases de pintar con acuarela, entonces me aburro un poco pintando ahora, porque ya lo sé hacer.

Profesor: pero qué bien que ya lo sepas hacer; entonces ¿Qué te parece si te pones a dibujar con marcadores?

Gloria: me parece buena idea.

(Es importante trabajar el lenguaje no verbal en las situaciones)

c) Role-playing:

Se divide el curso en grupos pequeños de 3 a 5 alumnos; a cada grupo se le da una situación en la que debe practicar la habilidad de Expresar los Sentimientos y Emociones. Es importante que cada grupo realice una situación distinta, de ésta manera se trabaja la generalización.

d) Reforzamiento- moldeamiento y Retroalimentación:

Las personas que aplican el programa, deben estar pendientes de cómo se desarrolla el role- playing. Para esto, es aconsejable que los instructores estén cinco minutos con cada grupo (observando como realizan el ejercicio). De esta manera, pueden ayudar y

reforzar a los estudiantes. Es recomendable, que los niños que presenten mayor dominio de la habilidad, trabajen con los que presentan dificultades en aplicar la habilidad de Expresar los Sentimientos y Emociones.

e) *Tareas.*

f) *Revisión de tareas.*

g) *Práctica.*

Unidad Educativa XIV: estoy triste.

Objetivo general:

- Desarrollar la capacidad, de los niños y niñas, de reconocer las situaciones que hacen que se sientan triste.

Objetivos específicos.

- Qué es la tristeza y como actúa una persona cuando esta triste.
- Conocer las ventajas de expresar la tristeza.
- Estar al tanto de las desventajas de no expresar la tristeza.
- Qué ocurre para que llegar a estar triste.
- Cómo se expresa la tristeza a través de la comunicación verbal.
- Cómo se expresa la tristeza a través de la comunicación no verbal.
- Conocer la forma de poder dejar de estar triste.

Desarrollo de las actividades:

a) *Instrucciones verbales: discusión de la habilidad de expresar tristeza*

Después de hablar acerca de los sentimientos y cómo expresarlos; se explica la importancia de expresar la tristeza, muchas veces los niños presentan dificultad a la hora de hacerlo. Con esta actividad,

se pretende que los niños pierdan la vergüenza de expresar tristeza. Con la ayuda de cuadros, se explica a los niños las ventajas de expresar la tristeza y las desventajas de no hacerlo.

b) Modelado:

Los administradores del programa deben imaginar situaciones en la que los niños deben expresar su tristeza, es importante que estas situaciones sean reales y cotidianas para los niños. Es importante utilizar viñetas y cuadros para facilitar el aprendizaje.

Situación 1: Carolina tuvo una discusión con Martha y Sandra, en el colegio. Cuando llega a su casa, su madre le pregunta qué le había pasado en el colegio, porque se la notaba triste.

Mamá: ¿Qué es lo que te sucede cariño?, ¿Por qué tienes esa cara?

Carolina: es que Martha y Sandra están molestas conmigo, por eso estoy triste.

Mamá: dime que es lo que paso...tuviste la culpa para que se enojaran con tigo.

Carolina: lo que pasa, es que yo estaba jugando con otra compañera en el recreo, y ellas vinieron y me pidieron jugar con nosotras, y yo no quise. Y se enojaron.

Mamá: por qué hiciste eso, si sabes que debes jugar con todas tus compañeras.

Carolina: si lo se. Por eso estoy triste...

Mamá: mañana en el colegio, les dices a tus amigas que lo sientes mucho y que te gusta jugar con ellas.

Carolina: es buena idea, muchas gracias mami.

Situación 2: Marcos, llega a clases con una cara triste, la profesora se da cuenta de ello y se acerca a Marcos.

Profesora: buenos días Marcos, ¿Qué tal estas?

Marcos: no muy bien profesora. Ahora estoy triste.

Profesora: (tomando a Marcos del brazo y llevándolo a su escritorio) haber cuéntame porque estás triste.

Marcos: lo que pasa profe, es que mis padres se pelearon en la mañana, mientras desayunábamos; a mi no me gusta que se peleen. ¿Usted cree que no se quieran?

Profesora: no te preocupes Marcos, a veces los padres se pelean, pero no por eso se dejan de querer. O acaso, cuando tú te peleas con Daniel (mejor amigo de Marcos) es porque ya no lo quieres.

Marcos: yo igual quiero a Daniel, si me peleo es porque alguna tontería.

Profesora: lo mismo ocurre con tus papás, anda ve a jugar y no te pongas así.

c) Role- playing:

Se divide el curso en grupos pequeños, se da a cada grupo una situación en la que deben practicar la habilidad de expresar tristeza, a través de la comunicación verbal y no verbal. Es aconsejable dar situaciones distintas a cada grupo, de esta manera se trabaja en la generalización.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Durante el Role-planying, el administrador del curso y el asistente deben observar a cada grupo durante 5 minutos mientras realizan la tarea, para ayudar a los grupos que no pueden hacer bien el ejercicio y a la vez felicitar a los que lo hacen bien.

e) Tareas.

f) Revisión de tareas.

g) Práctica.

- **Unidad Educativa XV: estoy feliz.**

Objetivo general:

- Desarrollar la capacidad, de los niños y niñas, de reconocer las situaciones que hacen que se sientan felices.

Objetivos específicos.

- Que es la felicidad y como me comporto cuando estoy feliz.
- Conocer las ventajas de expresar la felicidad.
- Estar al tanto de las desventajas de no expresar felicidad.
- Que ocurre para que llegue a estar feliz.
- Conocer las cosas que me pueden ayudar a estar feliz y contenta.
- Como expreso mi felicidad a través de la comunicación verbal.
- Como expreso mi felicidad a través de la comunicación no verbal.

Desarrollo de las actividades:

a) Instrucciones Verbales: discusión de la habilidad de expresar la felicidad.

Se explica ha los niños las ventajas de expresar la felicidad, como las desventajas de no expresarlas. Para trabajar esto se emplean cuadros el los que se anotan estas ventajas y desventajas. Luego se pide a los niños que participen expresando sus ideas y opiniones al respecto.

b) Modelado:

El modelado lo realizan los administradores del programa, en compañía de los alumnos que presenten mayor dominio de la habilidad. Es importante utilizar cuadros y viñetas para mejorar el aprendizaje de los niños.

Situación 1: Marcelo, ha ganado el premio como mejor jugador de fútbol en su colegio. Cuando llega a su casa sus padres están en la sala con unos amigos.

Madre: ¡Hola Marcelo! ¿Cómo te ha ido en el colegio?

Marcelo: (entra corriendo a la sala de su casa) hola mami, hola papi, hola Carlos y Ruth ¿Cómo están?

Carlos: ¡Muy bien, y tú que tal! a que se debe tanta alegría.

Padre: si hijo, ven siéntate y cuéntanos a qué se debe toda tu felicidad.

Marcelo: lo que pasa, es que me han dado el premio como mejor jugador de fútbol del colegio (mientras habla esto, esta saltando de alegría). ¿Te das cuenta papá soy el mejor de todo primaria?

Todos: muchas felicidades.

Marcelo: muchas gracias.

Situación 2: el hermanito de Amanda ha nacido el día de ayer por la noche. A la mañana siguiente, ella acude al colegio muy feliz, al entrar a su sala de clases se encuentra con su profesora.

Profesora: buenos días Amanda ¿Cómo estás?

Amanda: muy contenta profe, mi hermanito ha nacido anoche.

Profesora: qué bien, muchas felicidades, ¿Como se llamara tu hermano?

Amanda: Carlos como mi papá, profe ¿Puedo contarle a mis amigas que ha nacido mi hermano?

Profesora: claro que si Amanda, cuéntalo a todo el curso.

Amanda: (mientras corre hacia el curso) muchas gracias profe.

c) Role- playing:

Se divide el curso en grupos pequeños, se da a cada grupo una situación en la que deben practicar la habilidad que se ha estado aprendiendo a lo largo de la sesión. (Se recomienda colocar a los niños que tengan dominio de la habilidad en grupos de niños que

presenten dificultades). Es importante dar distintas situaciones a cada grupo, de esta manera se trabaja en la generalización de las habilidades.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Durante el role-playing el administrador del curso y el asistente, deben observar a cada grupo durante cinco minutos mientras realizan la tarea, con la finalidad de ayudar a los grupos que no pueden hacer bien el ejercicio y felicitar a los que lo hacen bien, reforzándolo positivamente.

e) Tareas.

f) Revisión de tareas.

g) Práctica.

5.4.5. Habilidades de solución de problemas.

UNIDADES EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Reconocer cuando hay un problema- Buscar soluciones al problema- Seleccionar la solución más adecuada |
|---|

Gráfica 7: Unidades educativas de las habilidades de solución de problemas.

- ***Unidad Educativa XVI: reconocer, cuando hay un problema.***

Objetivo General:

- Que los niños y niñas aprendan a detectar y definir un problema.

Objetivos específicos:

- Reconocer cuáles son las situaciones, cotidianas problemáticas que se viven en el colegio.
- Conocer las ventajas de detectar un problema.

- Estar al tanto de las desventajas que no detectar a tiempo un problema.
- Desarrollar la capacidad de expresar, de manera correcta, un problema a los demás.

Desarrollo de las actividades:

a) *Instrucciones verbales: discusión de la habilidad, reconocer cuándo hay un problema.*

Las habilidades de solución de problemas suelen ser las más complejas. Es por ello que se decide colocarlas como las últimas a desarrollar en el programa, luego que los estudiantes hayan adquirido las demás habilidades. Se realiza una introducción de la habilidad: reconocer cuando hay un problema, explicar la importancia de detectar un problema y los beneficios que trae el reconocer un problema a tiempo. Se dan ejemplos, de situaciones en las que el reconocer un problema a tiempo fue exitoso. Posteriormente, se pide a los niños que participen dando ejemplos que ellos hayan vivido o bien conocido. Se pueden utilizar ejemplos de dibujos animados, para facilitar la comprensión de la habilidad que se está trabajando.

b) *Modelado:*

Los administradores del programa, deben imaginar situaciones que los niños suelen vivir, en las que son posibles emplear la habilidad de detectar un problema. Es recomendable utilizar viñetas o cuadros de dibujos donde se pueda recordar la habilidad que se está trabajando.

Situación 1: están todos los niños en el recreo, Natalia nota que las niñas de su grupo no quieren estar con ella.

Natalia: hola chicas, ¿Qué están haciendo?

Grupo de amigas: estamos jugando.

Natalia: ¿Por qué no me esperaron a la salida de clases, para que juegue con ustedes?

Grupo: es que no te vimos.

Natalia: (se ha dado cuenta que sus amigas están molestas con ella) ¿Cómo no me van a ver, si todas nos sentamos juntas? ¿Les sucede algo? ¿Están molestas conmigo por algo?, me gustaría saber que es lo que les pasa conmigo.

Situación 2: Javier no realizó la tarea de matemáticas. Cuando llega a clases le pide a Rodrigo que le preste su tarea. La profesora ha comunicado a todos los alumnos, que si alguien se copia de un compañero la tarea, no les hará valer el trabajo a ninguno de los dos.

Javier: hola Rodrigo, ¿Qué tal?

Rodrigo: muy bien y tú.

Javier: más o menos, es que no he podido hacer la tarea...será que me la puedes prestar para que la copie.

Rodrigo: (observa que la profesora se ha dado cuenta de que Javier le está pidiendo la tarea) no Javier, no te puedo dar la tarea, la profesora se ha dado cuenta que me la estas pidiendo y no deja de mirarnos.

c) Role-playing:

Se divide el curso en grupos pequeños, se le da a cada grupo una situación en la que deben practicar la habilidad de reconocer, cuando hay un problema. Es importante dar distintas situaciones a cada grupo, de esta manera se trabaja en la generalización de las habilidades.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Durante el Role-playing, el administrador del programa y el asistente deben estar cinco minutos con cada grupo. De esta manera refuerzan y corrigen el ejercicio.

- e) *Tareas.*
- f) *Revisión de tareas.*
- g) *Práctica.*

- ***Unidad Educativa XVII: buscar soluciones al problema.***

Objetivo General:

- Que los niños y niñas aprendan a resolver los conflictos mediante un proceso de diálogo y siguiendo un proceso de toma de decisiones.

Objetivos específicos:

- Que los niños y niñas desarrollen la empatía.
- Que los niños aprendan a trabajar en equipo para buscar soluciones a un problema.
- Que los niños y niñas logren defender su opinión, desde un marco de respeto y compañerismo.
- Conocer las ventajas de buscar soluciones a un problema.
- Estar al tanto de las desventajas de no buscar soluciones a un problema.

Desarrollo de las actividades

- a) *Instrucciones verbales: discusión de la habilidad de buscar soluciones al problema.*

Se une esta habilidad con la anterior; se explica a los niños que ya se ha adquirido la capacidad de reconocer cuándo hay un problema, y que ahora aprenderemos la habilidad de buscar soluciones al

problema. Posteriormente se explica los beneficios de poseerla y las desventajas de no poner en práctica la habilidad.

b) Modelado:

En este apartado el administrador del programa, debe poner en práctica la empatía, ya que es importante ponerse en el lugar del otro para buscar soluciones que sean favorables a ambas partes.

Situación 1: Camila y Mariana están en el recreo, ambas quieren utilizar el único columpio que queda libre.

Camila: se da cuenta que es el único columpio libre y corre para ganarlo.

Mariana: va corriendo a la misma velocidad que ella. Por lo que ambas llegan juntas al columpio.

Camila: oye, este es mi columpio. Yo llegué antes que tu apártate de ahí.

Mariana: no mientas Camila, que llegamos las dos juntas.

Camila: si, pero yo lo vi primero.

Mariana: Camila, se que ha ti te gusta el columpio, pero a mi también me gusta mucho. Que te parece si nos turnamos para que ambas estemos en el columpio.

Camila: no te parece mejor, si las dos jugamos a otra cosa. Y cuando se desocupe el otro columpio regresamos.

Mariana: No lo sé, quizás y nos quiten el columpio hasta eso.

Situación 2: el curso esta organizando un paseo, para festejar el fin del año académico; la profesora ha dejado en manos de los niños la elección del lugar. Existe un problema, los niños y niñas no se pueden poder de acuerdo, y si no lo hacen el los próximos 15 minutos la profesora decidirá donde ir.

Lorena: vamos chicos, debemos ponernos de acuerdo a dónde vamos a ir.

Carlos: sí, porque sino la profesora se enojara.

Marcela (asistente de la profesora): ya sé, que podemos hacer, para que todos queden contentos. Leeré los lugares donde podemos ir, los que quieren ir a ese lugar levantan la mano, y el lugar que tenga la mayoría de votos es el ganador.

Todo el curso: siiiiiiiiiiii, es una excelente idea.

c) Role- playing:

Se divide el curso en grupos de 3 a 5 compañeros, se da a cada grupo una situación en la que deben buscar soluciones a un problema (se recomienda colocar a los niños que tengan dominio de la habilidad en grupos de niños que presenten dificultades). Es importante dar distintas situaciones a cada grupo, de esta manera se trabaja en la generalización de las habilidades.

d) Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:

Los encargados de aplicar el programa, deben pasearse por toda la sala de clases observando a cada grupo como realizan la actividad, (5 minutos con cada grupo) de esta manera colaboran con los niños que presenten mayor dificultad en la habilidad y felicitan a los que lo hacen bien.

e) Tareas.

f) Revisión de tareas.

g) Práctica.

- **Unidad Educativa XVIII: seleccionar la solución más adecuada.**

Objetivo General:

- Que los niños y niñas, después de haber seguido un proceso de diálogo para buscar soluciones, aprendan a seleccionar la solución más favorable para todos los implicados en el problema.

Objetivos específicos:

- Aprender a ceder, para buscar una solución para todos.
- Desarrollar la capacidad de colaboración y cooperatividad entre los compañeros.
- Aprender a seleccionar la solución más correcta, tomando en cuenta la opinión de los demás.

Desarrollo de las actividades:

a) Instrucciones verbales: discusión de la habilidad de seleccionar la solución más adecuada.

Ahora nos toca aprender a seleccionar la solución más adecuada al problema. Se realiza una pequeña introducción de la habilidad. Posteriormente –con ayuda de la pizarra- se coloca las ventajas de adquirir la habilidad y las desventajas de no tenerlas.

b) Modelado:

La administradora del programa y la asistente del curso, deben recrear situaciones en la que la habilidad sea desarrollada de manera correcta. Se debe utilizar a los demás niños como colaboradores de la situación que se esta recreando. (Es importante utilizar viñetas o dibujos para que la actividad sea más atractiva para los niños).

Situación 1: Camila y Mariana están en el recreo, ambas quieren utilizar el único columpio que queda libre.

Camila: se da cuenta que es el único columpio libre y corre para ganarlo.

Mariana: va corriendo a la misma velocidad que ella. Por lo que ambas llegan juntas al columpio.

Camila: oye, este es mi columpio yo llegué antes que tu apártate de ahí.

Mariana: no mientas Camila, que llegamos las dos juntas.

Camila: sí, pero yo lo vi primero.

Mariana: Camila, sé que a tí te gusta el columpio, pero a mí también me gusta mucho. ¿Que te parece si nos turnamos para que ambas estemos en el columpio?

Camila: no te parece mejor, si las dos jugamos a otra cosa, y cuando se desocupe el otro columpio regresamos.

Mariana: no lo se, quizás otros niños nos quiten en columpio, si nos vamos a jugar otra cosa.

Camila: qué problema, ahora que hacemos.

Marina: creo que lo mejor será turnarnos en el columpio.

Camila: sí tienes razón. Así cuando se desocupe el otro, rápidamente una de nosotras se sienta en el.

Situación 2: Gustavo está molesto con Pedro, porque éste no le quiso prestar los colores en la clase de arte.

Pedro: oye Gustavo, vamos a jugar al parque.

Gustavo: no Pedro, ya no quiero jugar contigo porque no me prestas tus cosas, eres un tacaño.

Pedro: pero Gustavo, es que yo los estaba utilizando, y eran nuevos.

Gustavo: nada que ver, lo que hiciste; yo siempre te presto mis cosas.

Pedro: lo siento Gustavo, la próxima vez yo te presto mis colores, no te enojas.

Gustavo. Está bien, pero ahora juguemos a lo que yo quiero.

Pedro: me parece bien

c) *Role- playing:*

Se divide el curso en grupos pequeños, se le da a cada grupo una situación en la que deben practicar la habilidad de Seleccionar la solución más adecuada. Es necesario dar distintas situaciones a cada grupo, de esta manera se trabaja en la generalización de las habilidades.

d) *Reforzamiento- moldeamiento y retroalimentación:*

El administrador del programa y el asistente deben estar cinco minutos con cada grupo; de esta manera refuerzan y corrigen el ejercicio.

e) *Tareas.*

f) *Revisión de tareas.*

g) *Práctica.*

5.5. RECOMENDACIONES PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA.

Para que el programa logre un mayor éxito, se recomienda tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Informar a todo el plantel docente y administrativo del centro educativo de la aplicación del programa, en especial a las personas más cercanas a los participantes (profesores de otras materias, enfermera, directores y regentes). De esta manera se logra la generalización de la habilidad.
- Informar a los padres continuamente del desarrollo programa.
- Es importante que el programa se aplique de manera continua dos veces a la semana (45 minutos para enseñar la habilidad, y 25 para corregir las tareas) hasta su finalización.

- Los veinticinco minutos que se emplean para corregir las tareas deben efectuarse, para asegurar la práctica de la habilidad a lo largo de la semana.
- Es aconsejable evaluar las habilidades sociales de los niños y niñas antes y después del programa, de ésta forma se comprueba los cambios.
- Después de la experiencia que tuvimos al comprobar los efectos del programa, nos dimos cuenta que es aconsejable que el administrador del programa sea el psicólogo o psicopedagogo del centro educativo con ayuda del profesor. A los niños les agrada mucho cambiar de profesor para realizar estas actividades. Al ser el programa dirigido a niños que tienen a la misma profesora en casi todas las materias, la profesora debe estar presente en los talleres para luego comprobar, ayudar a reforzar y generalizar la habilidad aprendida.
- El programa está dirigido a niños y niñas de centros educativos de Bolivia. Sin embargo, considerando la heterogeneidad de la población de país, es pertinente que los administrados de programa realicen las modificaciones necesarias para su aplicación, en especial en los ejemplos y la utilización de material que en algunos centros educativos puede ser escaso.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO A.

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la investigación realizada en el colegio Eagle's de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) entre octubre y noviembre del 2003. Para el análisis de los datos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS-11, realizando los análisis descriptivos y medidas de varianza más adecuados en función de las variables analizadas y la distribución de la muestra.

El objetivo del estudio A es hacer un análisis de necesidades, para marcar el punto de partida de la investigación, que se describe en el estudio B.

6.1.1. Análisis descriptivo.

Estatus social.

Una de las variables estudiada fue el estatus social de los niños, éste se evaluó a través de un test sociométrico que se aplicó a los 138 estudiantes. Los resultados (tabla 7) muestran un 52,9% de alumnos aceptados por los compañeros, un 21% rechazados, y finalmente un 26,1% de indiferentes.

	Frecuencia	Porcentaje
Aceptados	73	52,9%
Rechazados	29	21%
Indiferentes	36	26%
Total	138	100%

Tabla 7: Estatus social de la muestra. (N=138)

Socialización.

La socialización fue evaluada a través de las pruebas BAS-1 para profesores y BAS-2 para padres. Los resultados presentan unas medias que oscilan entre 36,13 (desviación típica de 5,45) para la subescala de *liderazgo* y 5,51 (desviación típica de 3,38) para la subescala de *ansiedad-timidez*, en la prueba BAS-2 para padres. En la prueba BAS-1 para profesores, las medias oscilan entre 32,08 (desviación típica de 7,27) para la subescala *respeto-autocontrol* y 5,62 (desviación típica de 3,86) en la subescala de *ansiedad-timidez* (tabla 8).

	socialización padres		socialización profesores		Valores normativos	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Liderazgo	36,13	5,45	29,98	6,99	21,39	10,60
Jovialidad	29,25	3,47	24,64	5,05	21,78	6,13
Sensibilidad social	28,05	5,86	26,56	6,45	17,81	6,46
Respeto-autocontrol	32,18	7,48	32,08	7,27	29,18	9,39
Agresividad-terquedad	8,62	5,13	7,25	6,87	12,61	9,12
Apatía-retraimiento	7,90	4,87	6,20	5,57	11,39	9,94
Ansiedad-timidez	5,51	3,38	5,62	3,86	10,66	5,76

Tabla 8: Análisis descriptivo de la socialización. (N=138)

6.1.2. Análisis de diferencias y relaciones entre variables.

Diferencias en socialización en función del estatus social.

Antes de realizar los análisis de datos analizamos la normalidad de la muestra. Comprobamos a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov que la muestra no seguía una distribución normal, lo que nos obligó a utilizar pruebas no paramétricas.

Se realiza la prueba de Kruskal-Wallis para analizar el nivel de socialización de los alumnos en función del estatus social de los mismos. Centrándonos en la socialización evaluada por parte de los profesores, los resultados muestran una diferencia significativa ($p < 0,001$) en la subescala de *liderazgo*. A saber, el alumnado aceptado por los compañeros obtiene puntuaciones más altas en liderazgo que el alumnado evaluado como rechazado e indiferente. No existen diferencias significativas en las restantes variables de socialización analizadas en función del estatus social de los participantes. En la tabla 9 se pueden observar los resultados.

	Rango Promedio			k	p
	Aceptado	Rechazado	Indiferente		
Liderazgo	78,90	62,84	55,79	9,10	0,01
Jovialidad	73,84	60,72	67,78	2,33	0,31
Sensibilidad-social	75,40	67,09	59,47	3,98	0,13
Respeto-autocontrol	73,54	69,12	61,61	2,15	0,34
Agresividad-terquedad	67,99	75,90	67,40	0,95	0,62
Apatía-retraimiento	69,49	81,88	59,54	5,04	0,08
Ansiedad-timidez	67,60	84,16	61,56	5,55	0,06

Tabla 9: Socialización (evaluada por los profesores) y estatus social. (N=138)

Quando son los padres los que evalúan el estatus social de sus hijos, los resultados muestran la existencia de diferencias significativas en las subescalas de: *liderazgo*, con un nivel de significación de $p < 0,03$; *jovialidad*, con un nivel de significación de $p < 0,02$; y *sensibilidad social*, con una $p < 0,02$. En las tres subescalas los niños populares puntuaron más alto (tabla 10).

h

	Rango promedio			k	p
	Aceptado	Rechazado	Indiferente		
Liderazgo	79,99	62,24	54,08	11,39	0,03
Jovialidad	80,71	59,00	55,24	12,49	0,02
Sensibilidad social	76,95	68,88	54,90	7,36	0,02
Respeto autocontrol	65,85	79,57	68,79	2,46	0,29
Agresividad-terquedad	72,66	66,21	65,74	0,97	0,61
Apatía-retraimiento	69,46	71,53	67,94	0,13	0,93
Ansiedad-timidez	68,77	77,33	64,67	1,67	0,43

Tabla 10: Socialización (evaluada por los padres) y estatus social. (N=138)

Diferencias de sexo en estatus social y socialización.

Se analizó si existían diferencias de sexo en cuanto al estatus social de los niños a través de medias de asociación, ya que se trata de variables categóricas. Los resultados indican que no existen diferencias (tabla 11).

	Mujer	Hombre	valor	p
Aceptado	40	33	0,78	0,96
Rechazado	14	15		
Indiferente	19	17		

Tabla 11: diferencia de sexo en el estatus social. (N=138)

Al analizar las diferencias de la socialización, evaluada por los profesores en función al sexo, a través de la prueba de Mann Whitney, encontramos que las niñas obtienen puntuaciones más altas en *liderazgo* con una $p < 0,01$ y *respeto-autocontrol* con un nivel de significación de $p < 0,01$. Por el contrario, los niños puntuaron más alto en *agresividad-terquedad* con una significación de $p < 0,05$. En la tabla 12, se pueden apreciar los resultados.

Socialización evaluada por los profesores	Rango Promedio		Z	p
	Hombre	Mujer		
Liderazgo	57,82	79,90	3,24	0,01
Jovialidad	62,93	75,35	1,82	0,06
Sensibilidad-social	62,88	75,40	1,84	0,06
Respeto-autocontrol	57,78	79,94	3,25	0,01
Agresividad-terquedad	76,34	63,41	1,93	0,05
Apatía-retraimiento	67,66	71,14	0,51	0,60
Ansiedad-timidez	74,75	64,83	1,46	0,14

Tabla 12: Socialización (evaluada por los profesores) y sexo. (N=138)

Cuando analizamos las diferencias de la socialización evaluada por los padres en función del sexo de los hijos (tabla 13), encontramos que los niños muestran puntuaciones más altas en *Agresividad-terquedad* y *apatía-retraimiento* ($p < 0,04$ y $p < 0,02$, respectivamente).

Socialización evaluada por los padres	Rango Promedio		z	p
	Hombre	Mujer		
Liderazgo	67,58	72,21	0,53	0,59
Jovialidad	65,48	73,08	1,12	0,26
Sensibilidad-social	67,61	71,18	0,52	0,59
Respeto-autocontrol	65,02	73,49	1,24	0,21
Agresividad-terquedad	76,60	63,18	1,97	0,04
Apatía-retraimiento	80,48	59,73	3,05	0,02
Ansiedad-timidez	72,83	66,53	0,92	0,35

Tabla 13: Socialización (evaluada por los padres) y sexo. (N=138)

Importancia del curso en la socialización.

Se analizan las influencias del curso en la socialización evaluada por los profesores. Los resultados nos muestran diferencias significativas entre los cursos en las subescalas de *sensibilidad-social* con un nivel de significación de $p < 0,001$ y *respeto-autocontrol* con una significación de $p < 0,01$. Los niños de tercero de primaria obtienen puntuaciones más altas que sus compañeros de primero o segundo (tabla 14). Por otro lado, los niños de segundo grado puntúan más alto en *agresividad-terquedad* con una significación de $p < 0,05$ y *apatía-retraimiento* con una significación de $p < 0,02$.

Socialización evaluada por los profesores	Rango Promedio			k	p
	Primero	Segundo	Tercero		
Liderazgo	62,42	68,65	82,18	5,18	0,07
Jovialidad	65,02	68,59	78,06	2,28	0,31
Sensibilidad-social	67,65	59,52	86,87	9,63	0,001
Respeto-autocontrol	72,06	57,30	82,94	8,66	0,01
Agresividad-terquedad	56,57	81,52	73,09	10,52	0,05
Apatía-retraimiento	54,65	80,08	78,26	12,73	0,02
Ansiedad-timidez	64,75	74,13	70,51	1,47	0,47

Tabla 14: Socialización (evaluada por los profesores) y curso. (N=138)

Si atendemos a las puntuaciones en socialización, evaluada por los padres, en función del curso de los hijos, tal y como se observa en la tabla 15, no existen diferencias significativas.

Socialización evaluada por los padres	Rango Promedio			k	P
	Primero	Segundo	Tercero		
Liderazgo	70,04	70,76	66,82	0,21	0,90
Jovialidad	69,22	74,16	63,24	1,52	0,46
Sensibilidad-social	69,75	66,21	73,82	0,73	0,69
Respeto-autocontrol	68,21	63,52	80,21	3,60	0,16
Agresividad-terquedad	68,69	68,90	71,60	0,13	0,93
Apatía-retraimiento	75,75	60,29	72,66	4,19	0,12
Ansiedad-timidez	70,53	61,13	79,90	4,52	0,10

Tabla 15: Socialización (evaluada por los padres) y curso. (N=138)

6.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO B.

Una vez realizado el análisis de necesidades (Estudio A) la segunda fase de la investigación tuvo como finalidad comprobar los efectos del programa *¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!* La investigación se lleva a cabo desde el mes de febrero, hasta el mes de noviembre del 2005. Para el análisis de los datos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS-11, realizando los análisis descriptivos y medidas de varianza más adecuados en función de las variables analizadas y la distribución de la muestra.

6.2.1. Análisis Pre-programa.

6.2.1.1. Análisis Descriptivo en socialización y habilidades sociales.

Socialización.

Con la finalidad de conocer las características de la socialización que mostraban los niños de partida, utilizamos la Batería de socialización para padres (BAS-2) de Moreno y Martorell. Los resultados del análisis descriptivo muestran que las medias oscilan de 34,39, con una desviación típica de 10,01, en *respeto-autocontrol* a 6,63 y una desviación típica de 4,18 en *ansiedad-timidez*. A continuación, se detallan los resultados.

	Socialización		Valores normativos	
	Media	DT	Media	DT
Liderazgo	31,51	11,35	21,39	10,60
Jovialidad	25,85	8,87	21,78	6,13
Sensibilidad social	26,23	8,75	17,81	6,46
Respeto autocontrol	34,39	10,01	29,18	9,39
Agresividad-terquedad	8,61	4,79	12,61	9,12
Apatía-retraimiento	8,54	5,45	11,39	9,94
Ansiedad-timidez	6,63	4,18	10,66	5,76

Tabla 16: Medidas de socialización, antes de la intervención. (N=150)

Habilidades sociales.

Las habilidades sociales de los estudiantes fueron evaluadas por los profesores a través de la versión para profesores del *School Social Behavior Scales* de Merrell. La escala fue traducida al castellano y adaptada por García, Pichardo, Benítez y García-Berbén (2002). Los resultados muestran una oscilación de las medias entre 48,46, con una desviación típica de 13,84, para la escala de *relaciones con los iguales* y 16,96, con una desviación típica de 8,30, para la escala *desafiante-disruptivo*. En la tabla 17 se pueden apreciar todos los resultados.

	Habilidades sociales		Valores normativos	
	Media	DT	Media	DT
Relación con los iguales	48,46	13,84	45,38	13,70
Autosugestión/obediencia	36,06	10,08	36,78	8,98
Rendimiento académico	28,63	9,73	29,38	7,88
Total competencia social	122,44	32,13	111,53	27,91
Hostilidad/irritabilidad	27,83	14,53	24,51	12,22
Antisociabilidad agresividad	17,80	9,41	15,23	7,69
Desafiante/disruptivo	16,96	8,30	13,73	7,07
Total conducta antisocial	61,94	31,54	53,49	26,08

Tabla 17: Medidas de habilidades sociales, antes de la intervención. (N=150)

6.2.1.2. Diferencias en habilidades sociales y socialización en función del sexo.

Se utiliza la prueba Mann-Whitney para analizar las diferencias de sexo en relación con las habilidades sociales de los participantes, antes de la aplicación del programa. En la tabla 18 se observa que, en el grupo experimental no existen diferencias en las habilidades sociales en función del sexo. Sin embargo, sí se observan algunas diferencias entre los sujetos del grupo control,

siendo los varones los que presentan puntuaciones más elevadas en *hostilidad-irritabilidad* ($p < 0,04$) y *antisociabilidad-agresividad* ($p < 0,03$).

Habilidades sociales	Rango Promedio		Z	p
	Hombre N=79	Mujer N=71		
Relación con los iguales experimental	38,18	37,83	-0,06	0,94
Relación con los iguales control	37,00	39,27	-0,44	0,65
Autosugestión-obediencia experimental	36,30	39,66	-0,66	0,50
Autosugestión –obediencia control	35,62	41,03	-1,08	0,28
Rendimiento – académico experimental	34,45	41,46	-1,39	0,16
Rendimiento- académico control	37,90	38,12	-0,04	0,96
Total competencia social experimental	36,85	39,12	-0,45	0,65
Total competencia social control	35,89	40,68	-0,94	0,34
Hostilidad- irritabilidad experimental	38,99	37,04	-0,38	0,69
Hostilidad-irritabilidad control	42,42	32,38	-1,99	0,04
Antisociabilidad-agresividad experimental	39,92	36,13	-0,75	0,44
Antisociabilidad –agresividad control	42,70	32,02	-2,15	0,03
Desafiante-disruptivo experimental	40,00	36,05	-0,78	0,43
Desafiante-disruptivo control	39,75	35,77	-0,78	0,43
Total competencia antisocial experimental	39,11	36,92	-0,43	0,66
Total competencia antisocial control	42,30	35,53	-1,92	0,06

Tabla 18: Diferencias en habilidades sociales, en función del sexo, en los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa.

En la tabla 19, se exponen los datos del análisis de las diferencias en socialización en función del sexo. Los resultados indican que los hombres del grupo experimental obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en la escala de *agresividad-terquedad* ($p < 0,05$). No ocurre lo mismo en el caso del grupo control, donde la variable sexo no marca diferencias en socialización.

Socialización	Rango promedio		Z	P
	Hombre	Mujer		
Liderazgo experimental Liderazgo control	79,24 37,61	76,87 38,50	-0,36 -0,17	0,71 0,86
Jovialidad experimental Jovialidad control	74,35 37,80	76,78 38,26	-0,34 -0,09	0,73 0,92
Sensibilidad-social experimental Sensibilidad-social control	73,40 34,83	73,79 42,03	-0,59 -1,42	0,51 0,15
Respeto- autocontrol experimental Respeto-autocontrol control	71,87 34,01	79,54 43,08	0,09 1,79	0,92 0,07
Agresividad-terquedad experimental Agresividad-terquedad control	82,08 37,31	68,18 37,31	1,96 -0,31	0,05 0,75
Apatía-retraimiento experimental Apatía-retraimiento control	81,74 38,34	68,56 37,55	-1,86 -0,14	0,06 0,88
Ansiedad-timidez experimental ansiedad-timidez control	79,49 36,87	71,06 39,45	1,19 -0,51	0,23 0,61

Tabla 19: Diferencias de socialización, en función del sexo, en los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa.

6.2.1.3. Diferencias en habilidades sociales y socialización en función de la edad.

Para analizar si existían diferencias en habilidades sociales y socialización en función de la edad del alumnado, se utilizó la prueba estadística de Kruskal-Wallis. Los resultados indican que antes de la aplicación del programa, *¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!*, no existían diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad, ni en habilidades sociales ni en socialización, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Ver tablas 20 y 21.

	Categoría de edades				K	P
	6 N= 48	7 N= 46	8 N=34	9 N=22		
Relación con los iguales experimental Relación con los iguales control	36,24 36,08	38,50 39,33	37,45 40,00	43,06 37,43	0,60 0,40	0,89 0,94
Autosugestión obediencia experimental Autosugestión obediencia control	36,20 36,84	35,07 41,93	40,19 39,62	45,88 32,11	1,83 1,92	0,60 0,58
Rendimiento académico experimental Rendimiento académico control	36,72 34,82	34,61 41,58	40,83 38,62	44,00 37,29	0,60 1,17	0,65 0,76
Total competencia social experimental Total competencia social control	36,50 35,10	36,83 41,46	38,29 40,15	44,94 35,50	0,99 1,33	0,80 0,72
Hostilidad-irritabilidad experimental Hostilidad-irritabilidad control	40,85 42,62	41,85 33,58	34,40 34,42	28,19 42,18	3,31 2,58	0,34 0,46
Antisociabilidad-agresividad experimental Antisociabilidad-agresividad control	37,00 42,02	41,43 30,78	36,55 35,19	34,81 45,29	0,89 5,39	0,82 0,14
Desafiante disruptivo experimental Desafiante disruptivo control	41,67 43,50	42,48 43,50	32,60 34,92	28,75 44,54	4,37 6,46	0,22 0,09
Total competencia antisocial experimental Total competencia antisocial control	40,61 42,88	40,83 29,37	35,14 35,27	29,88 46,00	2,19 6,96	0,53 0,07

Tabla 20: Diferencias en habilidades sociales en función de la edad, en los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa.

	Rango promedio				K	P
	6 N= 48	7 N=46	8 N=34	9 N=22		
Liderazgo experimental Liderazgo control	35,02 29,94	41,78 47,30	38,52 37,80	34,31 37,21	1,37 7,60	0,71 0,62
Jovialidad experimental Jovialidad control	34,85 35,98	41,57 41,07	41,29 35,58	28,19 38,82	3,20 0,85	0,36 0,83
Sensibilidad-social experimental Sensibilidad-social control	34,59 34,68	43,04 42,11	36,88 31,42	36,25 43,29	1,91 3,41	0,59 0,33
Respeto -autocontrol experimental Respeto -autocontrol control	37,72 36,48	36,89 36,70	37,31 35,88	43,81 44,22	0,65 0,87	0,88 0,86
Agresividad-terquedad experimental Agresividad-terquedad control	41,09 33,18	35,57 37,67	36,24 44,62	40,75 41,00	1,01 2,71	0,79 0,43
Apatía-retraimiento experimental Apatía-retraimiento control	39,80 38,26	38,80 36,80	37,10 33,69	32,88 43,50	0,67 1,49	0,88 0,68
Ansiedad-timidez experimental Ansiedad-timidez control	39,17 37,96	38,67 36,09	34,05 35,27	43,06 43,75	1,22 1,37	0,74 0,71

Tabla 21: Diferencias en socialización entre los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa.

6.2.1.4. Diferencias en habilidades sociales entre el grupo experimental y el grupo control.

Se realiza la prueba de Mann-Whitney para comprobar si existen diferencias en habilidades sociales cuando comparamos los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa (tabla 22). Los resultados muestran que en cuanto a la competencia social, en las distintas subescalas que la forman (relación con los iguales, autosugestión-obediencia, rendimiento académico), no hay diferencias entre las puntuaciones del grupo experimental y el grupo control. Sin embargo, en competencia antisocial total ($p < 0,04$) y en dos de las subescalas que la componen (*hostilidad-irritabilidad*, con una $p < 0,01$ y *antisocialidad-agresividad*, con una $p < 0,01$) se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el control. Los alumnos que formaron parte del grupo experimental

obtuvieron puntuaciones más altas que los alumnos del grupo control.

Habilidades sociales	rango promedio		Z	p
	Experimental	Control		
Relación con los iguales	73,09	77,91	0,68	0,49
Autosugestión-obediencia	76,37	74,63	0,24	0,80
Rendimiento – académico	75,49	75,51	0,00	0,99
Total competencia Social	73,93	77,07	0,44	0,65
Hostilidad- Irritabilidad	83,99	67,01	-2,40	0,01
Antisociabilidad-agresividad	84,03	66,97	-2,43	0,01
Desafiante-disruptivo	81,27	69,73	-1,63	0,10
Total competencia antisocial	82,69	68,31	-2,02	0,04

Tabla 22: Diferencias en habilidades sociales en los grupos experimental (N=76) y control (N=74), antes de la aplicación del programa.

6.2.1.5. Diferencias en socialización entre los grupos experimental y control.

Cuando analizamos los resultados de la socialización, antes de la aplicación del programa, comprobamos que no existían diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. A continuación, se presentan los resultados.

Socialización	rango promedio		Z	P
	Experimental	control		
Liderazgo	74,13	76,87	-0,38	0,70
Jovialidad	75,75	75,25	-0,07	0,94
Sensibilidad-social	74,52	76,48	-0,27	0,78
Respeto- autocontrol	71,34	79,66	-1,17	0,24
Agresividad-terquedad	75,30	75,70	-0,05	0,95
Apatía-retraimiento	77,78	73,22	-0,64	0,51
Ansiedad-timidez	76,33	74,67	-0,23	0,81

Tabla 23: Diferencias en socialización en los grupos experimental (=76) y control (N=74), antes de la aplicación del programa.

6.2.2. Análisis post-programa.

Después de implementar el programa durante un año académico, realizamos una nueva recogida de datos. A tal efecto se utilizaron los mismos instrumentos de evaluación que en la fase pre-programa: batería de socialización para padres y la escala de conducta social en la escuela.

6.2.2.1. Análisis descriptivo en socialización y habilidades sociales.

Socialización.

Los resultados del análisis descriptivo en socialización muestran unas puntuaciones medias que oscilan entre 36,18 (desviación típica de 8,29) pertenecientes a la subescala de *respeto autocontrol* y 6,15 (desviación típica de 5,18) para la subescala de *apatía-retraimiento*. En la tabla 24 se muestran los resultados.

	Socialización		Valores normativos	
	Media	DT	Media	DT
Liderazgo	33,36	7,73	21,39	10,60
Jovialidad	27,98	4,95	21,78	6,13
Sensibilidad social	27,37	6,05	17,81	6,46
Respeto autocontrol	36,18	8,29	29,18	9,39
Agresividad-terquedad	7,60	6,26	12,61	9,12
Apatía-retraimiento	6,15	5,18	11,39	9,94
Ansiedad-timidez	6,17	3,90	10,66	5,76

Tabla 24: La socialización en la fase post-programa: medidas de tendencia central. (N=150)

Habilidades sociales.

Los resultados del análisis descriptivo de las habilidades sociales evaluadas a través de la escala de conducta social en la escuela, muestran unas puntuaciones medias que oscilan entre 52,23 (desviación típica de 12,15 para la subescala de *relación con los iguales* y 15,81 (desviación típica de 7,26) para la subescala *desafiante-disruptivo* (tabla 25).

	Habilidades sociales		Valores Normativos	
	Media	DT	Media	DT
Relación con los iguales	52,23	12,15	45,38	13,70
Autosugestión obediencia	40,81	9,91	36,78	8,98
Rendimiento académico	31,57	8,90	29,38	7,88
Total competencia social	119,30	30,52	111,53	27,91
Hostilidad/irritabilidad	28,63	14,42	24,51	12,22
Antisociabilidad/ agresividad	18,41	9,51	15,23	7,69
Desafiante/disruptivo	15,81	7,26	13,73	7,07
Total comportamiento anti-social	61,08	27,73	53,49	26,08

Tabla 25: Habilidades sociales en la fase post-programa: medidas de tendencia central. (N= 150)

6.2.2.2. Diferencias de sexo en habilidades sociales y socialización.

Habilidades sociales.

Para comprobar si existen diferencias en habilidades sociales en función al sexo, después de la aplicación del programa, utilizamos la prueba de Mann-Whitney. Tal y como se puede observar en la tabla 26, no existen diferencias significativas en habilidades sociales entre niños y niñas, tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

Habilidades sociales	Rango Promedio		Z	p
	Hombre N=79	Mujer N= 72		
Relación con los iguales experimental	41,15	34,93	-1,24	0,21
Relación con los iguales control	33,94	43,17	-1,82	0,06
Autosugestión-obediencia experimental	39,66	36,38	-0,65	0,51
Autosugestión-obediencia control	35,82	40,77	-0,97	0,32
Rendimiento - académico experimental	39,11	36,92	-0,44	0,65
Rendimiento-académico control	37,27	38,92	-0,32	0,74
Total competencia social experimental	40,03	36,03	-0,79	0,42
Total competencia social control	36,18	37,18	-0,81	0,41
Hostilidad- irritabilidad experimental	40,62	35,45	-1,03	0,30
Hostilidad-irritabilidad control	38,73	37,05	-0,33	0,73
Antisociabilidad-agresividad experimental	42,24	33,87	-1,67	0,09
Antisociabilidad-agresividad control	41,56	33,47	-1,61	0,10
Desafiante-disruptivo experimental	39,50	36,54	-0,59	0,55
Desafiante-disruptivo control	39,68	35,86	-0,75	0,44
Total competencia antisocial experimental	40,35	35,71	-0,92	0,35
Total competencia antisocial control	40,77	34,47	-1,24	0,21

Tabla 26: Diferencias pos-programa en Habilidades Sociales, en función del sexo, en los grupos experimental y control.

Socialización.

Cuando se analizan las diferencias en socialización en función del sexo del alumnado, después de aplicar el programa *¿Qué*

divertido es aprender habilidades sociales!, observamos que en el grupo experimental hay diferencias significativas entre niños y niñas en la subescala de *jovialidad*, siendo los niños los que obtienen las puntuaciones más altas (tabla 27).

Por otro lado, en el grupo control no se observan diferencias en socialización en función del sexo. Tanto los niños como las niñas obtienen puntuaciones similares en socialización.

Socialización	Rango Promedio		Z	P
	Hombre N=79	Mujer N=71		
Liderazgo experimental	40,69	35,38	-1,05	0,29
Liderazgo control	37,29	37,29	-0,32	0,74
Jovialidad experimental	46,38	29,84	-3,29	0,01
Jovialidad control	35,64	41,00	-1,05	0,28
Sensibilidad-social experimental	41,53	34,57	-1,39	0,16
Sensibilidad-social control	36,33	40,12	-0,74	0,45
Respeto-autocontrol experimental	42,51	33,61	-1,77	0,07
Respeto-autocontrol control	35,10	41,70	-1,30	0,19
Agresividad-terquedad experimental	35,61	40,33	-0,94	0,34
Agresividad-terquedad control	37,24	38,97	-0,34	0,73
Apatía-retraimiento experimental	38,31	37,70	-0,16	0,90
Apatía-retraimiento control	38,54	37,32	-0,24	0,80
Ansiedad-timidez experimental	36,22	39,74	-0,70	0,48
Ansiedad-timidez control	36,17	40,33	-0,82	0,40

Tabla 27: Diferencias post-programa en Socialización, en función del sexo, entre los grupos experimental y el control.

6.2.2.3. Diferencias en habilidades sociales y socialización en función de la edad.

Habilidades sociales.

Para analizar si existen diferencias en habilidades sociales entre los diferentes grupos de edad, tanto del grupo experimental

como del grupo control, se realiza la prueba de Kruskal-Wallis. En el grupo experimental los resultados indican diferencias en función de la edad, en las sub-escalas de *autosugestión-obediencia* ($p < 0,03$), *hostilidad-irritabilidad* ($p < 0,001$), *antisociabilidad-agresividad* ($p < 0,001$), *desafiante-disruptivo* ($p < 0,001$) y *total de competencia anti-social* ($p < 0,001$). Por el contrario, en el grupo control no se observan diferencias significativas en habilidades sociales entre los diferentes grupos de edad. En la siguiente tabla, se presentan los resultados.

Habilidades sociales	Categoría de edades				k	P
	6 N=48	7 N=46	8 N=34	9 N=22		
Relación con los iguales experimental	37,61	38,63	36,00	42,56	0,56	0,90
Relación con los iguales control	37,10	39,26	37,15	38,32	0,14	0,98
Autosugestión-obediencia experimental	37,04	29,07	43,26	52,63	8,90	0,03
Autosugestión-obediencia control	39,26	39,26	39,26	39,26	3,80	0,28
Rendimiento académico experimental	36,43	32,70	38,48	56,50	7,62	0,06
Rendimiento académico control	33,52	43,91	33,52	35,96	2,8	0,40
Total competencia social experimental	32,70	32,70	32,70	32,70	2,68	0,44
Total competencia social control	40,46	34,17	35,65	42,07	1,66	0,64
Hostilidad-irritabilidad experimental	40,76	49,48	33,36	9,25	21,83	0,001
Hostilidad-irritabilidad control	35,02	43,04	39,04	34,07	2,19	0,53
Antisociabilidad-agresividad experimental	39,04	45,61	37,71	13,88	12,78	0,001
Antisociabilidad-agresividad control	37,52	36,89	38,54	40,18	0,22	0,91
Desafiante-disruptivo experimental	36,37	48,59	37,33	14,00	15,49	0,001
Desafiante-disruptivo control	43,68	29,91	34,27	44,61	6,60	0,08
Total competencia antisocial experimental	37,20	49,37	37,20	13,37	17,57	0,001
Total competencia antisocial control	40,44	34,41	35,54	41,82	1,53	0,67

Tabla 28: Diferencia en habilidades sociales post –programa, en función de la edad, entre los grupos experimental y control.

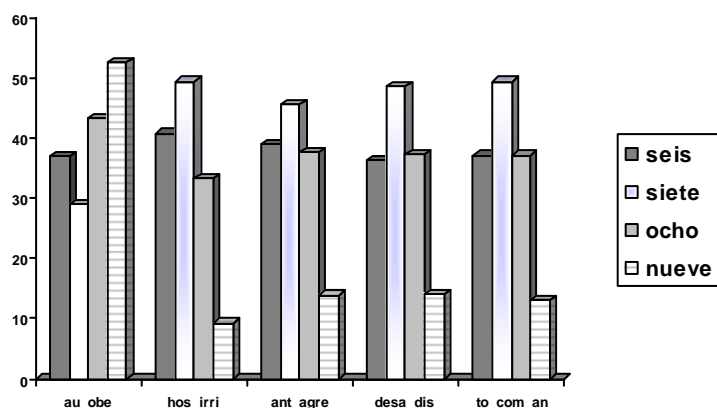
Realizamos la prueba de Mann-Whitney para conocer específicamente entre qué edades se producen las diferencias significativas en habilidades sociales (grafica 7 y tabla 29). Los

resultados obtenidos indican que los niños de nueve años tienen significativamente puntuaciones más altas en *autosugestión-obediencia* que los niños de seis ($p < 0,03$) y siete años ($p < 0,01$), pero no muestran diferencias con los niños y niñas de ocho años.

Por otro lado, en la subescala de *hostilidad-irritabilidad*, los niños de ocho y nueve años tienen puntuaciones significativamente más bajas que sus compañeros de seis y siete años. No obstante, si comparamos los resultados de los niños de ocho con los de nueve años, observamos que los niños de nueve años obtienen puntuaciones más bajas que los niños de ocho ($p < 0,01$). No existen diferencias entre los niños de seis y siete años.

En la subescala *antisociabilidad-agresividad*, no se observan diferencias entre los niños de seis y siete años, pero sí entre el resto de edades. Los niños de ocho y nueve años son los que tienen las puntuaciones más bajas en comparación con los niños de seis y siete años.

En las subescalas *desafiante disruptivo* y la de *total competencia antisocial*, los niños de nueve años obtienen puntuaciones más bajas que los niños de seis, siete y ocho años. Por otro parte, los niños de siete años obtienen, significativamente, puntuaciones más altas que los niños de seis años.



Gráfica 8: Diferencia de la edad en relación a las habilidades sociales del grupo experimental

Habilidades sociales		rango promedio		Z	p
Autosugestión -obediencia	6 9	14,00	21,75	-2,11	0,03
Autosugestión-obediencia	7 9	13,46	23,31	-2,62	0,001
Hostilidad-irritabilidad	6 9	19,87	4,88	-4,01	0,001
Hostilidad-irritabilidad	7 8	26,70	17,90	-2,28	0,02
Hostilidad-irritabilidad	7 9	19,80	5,06	-3,97	0,001
Hostilidad-irritabilidad	8 9	17,55	8,31	-2,66	0,001
Antisociabilidad- agresividad	6 9	19,30	6,50	-3,42	0,001
Antisociabilidad- agresividad	7 9	19,20	6,81	-3,34	0,001
Antisociabilidad-agresividad	8 9	17,07	9,56	-2,16	0,001
Desafiante-disruptivo	6 7	18,80	28,20	-2,41	0,01
Desafiante-disruptivo	6 9	19,13	7,00	-3,33	0,001
Desafiante-disruptivo	7 9	19,33	6,44	-3,48	0,001
Desafiante-disruptivo	8 9	17,07	9,56	-2,16	0,03
Total competencia antisocial	6 7	19,17	27,8	-2,21	0,02
Total competencia antisocial	6 9	19,35	6,38	-3,54	0,001
Total competencia antisocial	7 9	19,50	5,94	-3,66	0,001
Total competencia antisocial	8 9	17,21	9,19	-2,31	0,02

Tabla 29: Diferencias en habilidades sociales, entre los diversos grupos de edad. Grupo experimental: N total =76, N hombres = 37, N mujeres = 39.

Socialización.

Después de la aplicación del programa, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, no se observan diferencias significativas en socialización entre los diversos grupos de edad (tabla 30).

socialización	Rango promedio				K	P
	6 N= 48	7 N=46	8 N=34	9 N=22		
Liderazgo experimental Liderazgo control	36,24 32,16	41,35 44,24	36,93 41,77	36,25 34,68	0,80 4,41	0,85 0,22
Jovialidad experimental Jovialidad control	30,63 31,92	40,04 31,92	42,43 40,35	41,69 34,89	3,96 4,89	0,26 0,17
Sensibilidad social experimental Sensibilidad-socia contro	31,11 34,76	42,20 40,46	38,36 39,27	44,81 38,57	3,98 0,90	0,26 0,82
Respeto autocontrol experimental Respeto autocontrol control	31,85 33,02	43,20 42,52	34,81 33,77	49,13 43,39	5,69 3,65	0,12 0,30
Agresividad terquedad experimental Agresividad terquedad control	35,28 33,20	40,33 37,72	40,50 41,19	32,56 44,07	1,40 2,60	0,70 0,45
Apatía-retraimiento experimental Apatía-retraimiento control	42,37 38,58	39,83 35,46	34,50 33,77	29,38 45,07	2,93 2,32	0,40 0,50
Ansiedad-timidez experimental Ansiedad-timidez control	29,22 38,14	39,78 35,09	39,83 36,85	29,22 43,61	5,95 1,39	0,11 0,70

Tabla 30: Diferencias post -programa en socialización, en función de la edad, entre los grupos experimental y control.

6.2.2.4. Diferencias en habilidades sociales entre los grupos experimental y grupo.

Habilidades sociales.

Utilizamos la prueba de Mann-Whitney para analizar las diferencias producidas tras la aplicación del programa en los grupos experimental y control. Los resultados muestran que el grupo experimental obtiene significativamente puntuaciones más altas que el grupo control en todas las subescalas de competencia social. A

saber, en: *relación con los iguales* ($p < 0,01$), *autosugestión-obediencia*, ($p < 0,01$), *rendimiento académico* ($p < 0,01$) y *total de competencia social* ($p < 0,001$). Además, en las escalas de competencia antisocial no hay diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. Ver tabla 31. Para finalizar, realizamos un análisis de covarianza –en las variables donde no se observan diferencias- eliminando las diferencias previas, aunque una vez realizado el análisis sólo resulta significativa la variable *hostilidad-irritabilidad* con un nivel de significación del 0,05 (tabla 32).

Habilidades sociales	Rango Promedio		Z	p
	Experimental	control		
Relación con los iguales	95,09	65,91	-5,52	0,001
Autosugestión-obediencia	90,21	60,79	-4,16	0,001
Rendimiento académico	85,09	65,91	-2,71	0,001
Total Competencia Social	95,41	65,59	-5,62	0,001
Hostilidad-irritabilidad	73,37	77,63	-0,60	0,54
Antisociabilidad-agresividad	80,12	70,88	1,3	0,19
Desafiante-disruptivo	77,19	73,81	0,47	0,63
Total competencia antisocial	79,69	71,31	1,18	0,23

Tabla 31: Diferencias post-programa en habilidades sociales, entre los grupos experimental(N=76) y control (N= 74).

competencia antisocial	F	p
Hostilidad –irritabilidad	3,85	0,05
Antisociabilidad-agresividad	0,027	0,87
Desafiante –disruptivo	3,20	0,08
total competencia antisocial	1,59	0,20

Tabla 32: Análisis de covarianza, de las habilidades sociales, entre los grupos experimental (N= 76) y control (N=74)

Socialización.

Cuando analizamos las puntuaciones en socialización de los grupos experimental y control, después de la puesta en práctica del programa, observamos diferencias significativas entre ambos grupos en tres aspectos facilitadores: *liderazgo* ($p < 0,01$), *jovialidad* ($p < 0,01$) y *sensibilidad social* ($p < 0,01$), siendo el grupo experimental el que presenta las puntuaciones más altas.

En los aspectos perturbadores e inhibidores, el grupo control obtiene significativamente puntuaciones más altas que el grupo experimental, en las siguientes sub-escalas: *Agresividad-terquedad* ($p < 0,01$) y *apatía-retraimiento* ($p < 0,01$). En la tabla 33 se presentan los resultados de todas las subescalas.

Socialización	Rango promedio		Z	P
	Experimental	control		
Liderazgo	85,53	65,47	-2,	0,001
Jovialidad	88,51	62,49	-3,67	0,001
Sensibilidad-social	85,81	65,19	-2,91	0,001
Respeto- autocontrol	78,47	72,53	-0,83	0,40
Agresividad-terquedad	62,25	88,75	-3,74	0,001
Apatía-retraimiento	57,63	93,37	-5,05	0,001
Ansiedad-timidez	69,98	81,02	-1,56	0,11

Tabla 33: Diferencia post-programa en socialización, entre el grupo control (N=74) y el grupo experimental (N=76).

6.2.2.5. Diferencias intragrupos en habilidades sociales.

Después de aplicar el programa, se analizan las diferencias intra-grupos de las habilidades sociales y la socialización mediante la prueba de Wilcoxon.

En el análisis de las diferencias entre el pre-test y el post-test del grupo experimental, en relación a la competencia social en la escuela, los resultados muestran que los sujetos del grupo experimental obtienen puntuaciones significativamente más altas en el post-test que en el pre-test en todas las subescalas que indican competencia social: *relación con los iguales* ($p < 0,001$), *autosugestión-obediencia* ($p < 0,001$), *rendimiento académico* ($p < 0,001$) y *total competencia social* ($p < 0,001$).

En las subescalas de competencia antisocial, no se observan diferencias significativas en el grupo experimental entre las puntuaciones obtenidas en el pre-test y el post-test, a excepción de lo que ocurre con la subescala *desafiante-disruptivo* ($p < 0,04$), donde la media disminuye tras la aplicación del programa. En la siguiente tabla se observan los resultados.

Habilidades sociales	Rango Promedio		Z	p
	Pre-test	Pos-test		
Relación con los iguales	22,84	37,50	-4,83	0,001
Autosugestión-obediencia	22,03	36,61	-4,69	0,001
Rendimiento – académico	24,40	38,71	-4,18	0,001
Total competencia Social	23,94	40,96	-5,18	0,001
Hostilidad- Irritabilidad	40,81	31,41	-1,55	0,11
Antisociabilidad-agresividad	34,93	31,98	-0,52	0,60
Desafiante-disruptivo	38,46	30,22	-1,98	0,04
Total competencia antisocial	36,65	39,63	-0,40	0,68

Tabla 34: Diferencia entre las puntuaciones pretest y posterst de las habilidades sociales. Grupo experimental (N=76).

Se realiza la comparación pre-test y post-test del grupo control en relación con la conducta social en la escuela. Los resultados muestran que en las subescalas de *relación con los iguales* ($p < 0,01$) y *total competencia social* ($p < 0,01$) las puntuaciones disminuyen significativamente en el post-test. Sin embargo, en las sub-escalas de *autosugestión-obediencia* ($p < 0,01$), *hostilidad-irritabilidad* ($p < 0,01$), *antisociabilidad-agresividad* ($p < 0,01$) y *total competencia anti-social* ($p < 0,001$) las puntuaciones aumentan en el post-test (tabla 35).

	Rango Promedio		Z	p
	Pre-test	Post-test		
Relación con los iguales	22,33	13,54	-2,44	0,01
Autosugestión-obediencia	8,00	10,53	-2,55	0,01
Rendimiento – académico	7,50	5,0	-1,27	0,29
Total competencia Social	11,80	4,25	-3,30	0,001
Hostilidad- Irritabilidad	6,77	11,47	-2,56	0,01
Antisociabilidad-agresividad	0,0	4,0	-2,37	0,01
Desafiante-disruptivo	3,0	3,0	-0,41	0,68
Total competencia antisocial	17,36	33,81	-4,64	0,001

Tabla 35: Diferencia entre las puntuaciones pre-test y post-test en habilidades sociales. Grupo control (N= 74).

6.2.2.6. Diferencia Intra-grupos en socialización.

Cuando se analizan los resultados de la socialización del grupo experimental, observamos una diferencia significativa en todas las subescalas. Por un lado, los alumnos obtienen puntuaciones más elevadas en la fase pos-test en todos los aspectos facilitadores: *Liderazgo* ($p < 0,001$), *jovialidad* ($p < 0,001$), *sensibilidad social* ($p < 0,01$) y *respeto-autocontrol* ($p < 0,01$). Por otro lado, obtienen

puntuaciones más bajas en el pos-test en los aspectos inhibidores: *agresividad-terquedad* ($p < 0,001$), *apatía-retraimiento* ($p < 0,001$) y *ansiedad-timidez* ($p < 0,03$). En la tabla 36 se presentan los resultados.

Socialización	Rango promedio		Z	P
	Pre-test	Post-test		
Liderazgo	25,57	40,38	-2,95	0,001
Jovialidad	23,15	39,56	-3,07	0,001
Sensibilidad-social	31,67	36,05	-2,52	0,01
Respeto- autocontrol	31,31	35,50	-2,42	0,01
Agresividad-terquedad	35,70	27,33	-3,26	0,001
Apatía-retraimiento	36,22	25,61	-4,88	0,001
Ansiedad-timidez	33,85	30,25	-2,10	0,03

Tabla 36: Diferencias entre las puntuaciones pretest y postest en socialización. Grupo experimental (N =76).

Los resultados de la socialización del grupo control no muestran diferencias significativas entre el pre-test y el post-test. En la tabla 37 se presentan los resultados.

Socialización	Rango Promedio		Z	P
	Pre-test	Post-test		
Liderazgo	14,04	14,96	-1,48	0,88
Jovialidad	12,04	15,82	-0,78	0,43
Sensibilidad-social	8,05	10,36	-0,19	0,84
Respeto-autocontrol	9,00	10,13	-0,19	0,84
Agresividad-terquedad	9,83	9,33	-1,15	0,24
Apatía-retraimiento	9,00	8,11	-0,26	0,79
Ansiedad-timidez	9,21	7,94	-0,18	0,85

Tabla 37: Diferencia entre las puntuaciones pre-test y pos-test en socialización. Grupo control (N =74).

6.3. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL PROGRAMA ¡QUÉ DIVERTIDO ES APRENDER HABILIDADES SOCIALES!

Después de aplicar el post-test, se lleva a cabo una reunión con los profesores del grupo experimental (3 maestras). Se realizó un diálogo informal donde se les pidió que dieran su opinión sobre el programa.

El análisis de las entrevistas, nos permite los siguientes resultados:

- Las profesoras de los tres grados académicos coinciden cuando afirman que sus estudiantes muestran mejores relaciones entre ellos, que utilizan las habilidades sociales aprendidas y que trabajan mejor en los grupos cooperativos (dividen la clase en grupos y entre ellos comparten colores, borradores, etc.).
- Los directores quedaron satisfechos con el programan y han solicitado que se aplique el programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! a los restantes cursos de educación primaria. Ver tabla 38.

Categoría	Profe 1	Profe 2	Profe 3	Directores
Generalización de las habilidades	si	si	si	N/R
Los niños muestran mejores relaciones entre ellos	si	si	si	N/R
Los niños trabajan en grupos cooperativos	si	si	si	N/R
Aplicar el programa a todo el nivel primario	si	si	si	si

Tabla 38: Análisis cualitativo de los efectos del programa (N profesoras = 3, N directores = 2)

Capítulo VII

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Después de haber realizado el análisis de datos más adecuado en función de las variables estudiadas, efectuaremos la discusión. De esta manera, se podrán clarificar los resultados obtenidos en los dos estudios.

7.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO A.

En primer lugar, vamos a discutir las diferencias en socialización en función del estatus social, para seguir analizando la existencia de diferencias entre los sexos, para finalizar vamos analizar la importancia del curso en la socialización.

Diferencias en socialización en función del estatus social.

Los datos nos indican que el alumnado que ha sido nominado por sus compañeros, como aceptado tiene un mayor nivel de liderazgo; es decir, gozan de más popularidad e iniciativa, confianza en sí mismos y espíritu de servicio. Nuestros resultados coinciden con otros estudios, en los que se ha analizado la influencia del estatus social en el infancia (véase Vasta, Haití y Millar, 1996; Martín, 1999; González, 2003). Estos autores señalan en sus conclusiones que las niñas y niños considerados como populares entre el grupo de amigos, son los preferidos en los juegos y trabajos de grupo. Esta mayor implicación y participación en actividades socializadas favorece un mayor desarrollo social en los niños aceptados frente a los rechazados o indiferentes.

No obstante, existen investigaciones que en sus conclusiones, enfatizan que los niños y niñas considerados como indiferentes en los tests sociométricos poseen conductas sociales adecuadas. Sin embargo, lo que sucede con ellos es que disfrutan estando solos y prefieren los juegos individuales a los juegos de grupo, por lo que carecen de amigos (Vasta, Haití y Millar, 1996; Martín, 1999; González, 2003).

Diferencias de sexo en estatus social y socialización.

Al igual que en nuestra investigación, diversos estudios señalan que en el estatus social que tiene el estudiante no influye el hecho de ser niño o niña. Autores como Vasta, Haití y Millar (1996), Martín (1999) y Monjas (2002), indican en sus investigaciones, que a la hora de aplicar un test sociométrico los niños y niñas suelen puntuar y elegir o rechazar a niños y niñas de su mismo sexo en especial en los primeros años de educación primaria. Este aspecto va cambiando a medida que los estudiantes van creciendo, y entran

en la adolescencia, etapa del desarrollo evolutivo en la que los hombres y mujeres se aceptan e integran más como amigos.

Ahora bien, en la socialización evaluada por los profesores, las niñas son más populares, más adaptativas y más positivas que los niños. También suelen respetar más las normas sociales y presentan mayor respeto hacia las demás personas.

Del mismo modo, tanto desde la valoración de los profesores como desde valoración realizada por los padres, los niños puntuaron más alto en la resistencia a las normas y muestran mayor grado de indisciplina que las niñas. Estos datos nos indican que con independencia de quienes sean los evaluadores (padres o profesores), los niños son considerados más agresivos e irrespetuosos con las normas y reglas sociales que las niñas.

Por otra parte, nuestros resultados también están relacionados con los que proporcionan autores como Katz y McClellan (1991) o De Giraldo y Mera (2000) y Cascón (2002) que en sus investigaciones han encontrado que, antes de la adolescencia, las niñas suelen ser más obedientes y respetan mejor lo que dicen padres y profesores. En cambio los niños suelen ser más revoltosos, indisciplinados y tienen más dificultad para obedecer las normas del colegio.

Además, debemos considerar en nuestro caso que por tratarse de una muestra de población boliviana, posiblemente las prácticas de crianza que se llevan a cabo con niños y niñas sean distintas o con ciertas diferencias culturales respecto de los estudios citados. Habitualmente a las niñas se las educa en la compostura, el saber estar y en el hablar correctamente. Por el contrario, con los chicos los padres y profesores suelen ser más permisivos en cuanto a este tipo de conductas. Por esta razón, consideramos que una de las variables mediadoras en la influencia del sexo en la socialización

es la educación diferencial que los chicos y las chicas reciben desde su nacimiento.

Importancia del curso en la socialización.

En cuanto a la socialización en función del curso del alumnado, los niños de tercero de primaria presentan un mayor grado de consideración hacia los demás y acatan mejor las normas y reglas sociales que los niños de primero y segundo grado. Por otro lado, los niños de segundo grado son más agresivos, presentan mayor dificultad para hacer amigos, y para cumplir las normas y reglas sociales que los niños de primero y tercero de primaria. Estos datos nos indican que en la socialización evaluada por los profesores, los niños y niñas mayores presentan las puntuaciones más altas en jovialidad, sensibilidad social y respeto- autocontrol.

En línea con los resultados de nuestra investigación, Rubin (1993), Haeussler y Milicia (1994), Vasta (1996) y Papalia y Wendkos, (1999), aseguran que los niños mayores tienden más a compartir, acatar normas, cooperar, ayudar a los demás, ser más flexibles y tolerantes con los demás. Es decir, que efectúan conductas prosociales porque han aprendido, se sienten más capaces y han experimentado ya la necesidad de recibir ayuda de los demás. Sin embargo, estos niños también pueden presentar puntuaciones más altas en indisciplina y comportamiento antisocial, ya que al crecer sin el apoyo apropiado para desarrollar un comportamiento social adecuado, es fácil empeorar en las conductas prosociales.

Por otro lado, según los padres, el curso no es percibido como elemento para el cambio en la socialización. Este resultado de la percepción de los padres, podemos atribuirlo a dos factores: uno, la dificultad para percibir cambios cuando evalúan a sus hijos en comparación con otros con los que apenas están en contacto. Generalmente, no tienen referencias continuadas de la evolución del

comportamiento de sus hijos en relación con la de otros niños que pertenecen a su mismo grupo de edad. En cambio, esta comparación resulta más fácil para los profesores, que están rodeados a diario de niños y niñas y pueden analizar a cada uno de en comparación con los demás. Dos, los estudios demuestran que a la hora de evaluar a sus hijos, los padres suelen ser más condescendientes con ellos y en consecuencia menos objetivos (Papalia y Wendkos, 1999; Garibay, 2000).

7.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO B.

Después de realizar la discusión sobre el análisis de necesidades elaboramos y aplicamos el programa *¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!* En este apartado pasaremos a presentar la discusión de resultados sobre los efectos conseguidos con la implementación del programa.

Antes de nada, diremos que la hipótesis de nuestro trabajo de investigación debe ser aceptada:

Si se diseña y se aplica el programa “*¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!*” a estudiantes del primer ciclo de educación primaria, se obtiene como resultado una mejora en las habilidades sociales de los niños a los que se aplica el programa frente a los niños que actúan como grupo control.

A lo largo de este apartado, discutiremos los resultados del pre- programa: diferencias del sexo y edad en relación a la socialización y la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control en socialización y habilidades sociales. Para finalizar, presentaremos la discusión de los resultados post-programa: diferencias del sexo y edad en relación a las habilidades sociales y socialización, diferencias entre el grupo experimental y el grupo control, y la diferencia intragrupos de las habilidades sociales y

socialización. También, presentaremos las aportaciones a una valoración del programa.

7.2.1. Discusión de los resultados pre-programa.

Diferencias en habilidades sociales y socialización en función del sexo.

Un dato de interés para comentar concierne a las diferencias observadas en socialización y habilidades sociales en función del sexo. Así, según nuestros resultados, los niños son más hostiles que sus compañeras, al tiempo que denotan mayores niveles en agresividad y conducta antisocial.

Estos resultados son contradictorios con los obtenidos por Merell (2002), Monjas (2002) y Heiman (2005)- Para estos autores, el de ser niño o niña no influye en la adquisición de las habilidades sociales. Sin embargo, hay otros autores como Martin (1999) y Woolfolk (1999) que sostienen que en los niños, entre los seis y ocho años, tienen prioridad las actividades físicas, suelen ser más revoltosos y les interesa más interactuar con los demás, que acatar las normas y reglas de los adultos. A diferencia de las niñas, que suelen ser más disciplinadas y les interesa compartir los momentos libres con muchas niñas de su edad.

Por otro lado, Villarroel (2001) afirma que los niños, por encontrarse en fase de un proceso de aprendizaje inacabado les cuesta acatar las normas y reglas. Sin embargo, las niñas son más respetuosas con las normas y reglas de los adultos. Además, las niñas suelen ser menos agresivas física y verbalmente que los niños, y son más temerosas a la hora de realizar una travesura. Esto último coincide con autores como Katz y McClellan (1991), De Giraldo y Mera (2000) y Cascón, (2002) que en sus investigaciones concluyeron que las niñas son más respetuosas, acatan más las normas sociales y son menos agresivas que los niños. Estas

características se van modificando conforme van creciendo y se acercan a la adolescencia.

El factor cultural es otra variable que puede influir en el proceso de socialización diferente a que son sometidos los niños y niñas de un determinado país. En este sentido, como ya mencionamos anteriormente, las prácticas de crianza en Bolivia educan a las niñas en los buenos modales, la compostura y el saber estar, mientras que en el caso de los niños el ser agresivo, suele tener una connotación menos negativa que para una niña en la misma situación.

Diferencias de la edad en las habilidades sociales y la socialización.

Respecto a la edad, se observa que los niños de seis, siete, ocho y nueve años tienen las mismas habilidades sociales y socialización. Nosotros consideramos que estos resultados pueden deberse a dos factores.

El primero de ellos, es que los niños y niñas entre los seis y nueve años se caracterizan por un significativo avance en el conocimiento y explicación del mundo que los rodea, en donde los niños pueden enunciar lo que está sucediendo y después relacionarlo con situaciones y aprendizajes previos. (Wallon, citado por Calmels, 2000). Además estos niños suelen vivir situaciones similares, como por ejemplo: las peleas con los padres, hacer nuevos amigos, pelear con los amigos, ser molestado o puesto en evidencia, sentir celos, no obtener el permiso, o la oportunidad de hacer las cosas que se sienten capaces de hacer. Todas estas vivencias que comparten los niños de seis a nueve años pueden influir en que la socialización y las habilidades sociales sean similares.

Como segundo factor, tenemos el hecho de que en Bolivia, los niños que tienen edades entre los seis y nueve años pertenecen todos ellos al primer ciclo de educación primaria. Este primer ciclo, está formado por primero, segundo y tercero de primaria y se caracteriza por tener la misma malla curricular. Un curso de otro sólo se diferencia por el grado de dificultad, que va aumentando a medida que el niño sube de nivel. En algunas circunstancias, los niños pueden estar en diferentes cursos, pero del mismo ciclo. Así, por ejemplo: algunos niños de tercero de primaria, que están atrasados en matemáticas, pasan clases de matemáticas en primer grado. O también puede suceder, que un niño aventajado de primero reciba mayor parte de sus clases en tercer grado. Quizás esta unificación y movilidad que permite el sistema educativo puede también influir en que estos niños no presenten diferencias importantes de socialización en relación a la edad.

Diferencias en habilidades sociales y socialización entre el grupo experimental y el grupo control.

En relación con las habilidades sociales y en la evaluación inicial pre-programa, los resultados indican que los niños y niñas del grupo experimental tienen poca tolerancia y comprensión hacia los demás y son más antisociales y agresivos que los niños y niñas del grupo control. Cuando solicitamos autorización al centro educativo para realizar la investigación, nos pusieron la condición para conceder la autorización de que apliquemos el programa al grupo que tenía mayores problemas de disciplina y de relaciones conflictivas entre compañeros. Esto nos impidió partir de una situación inicial de grupos homogéneos, por lo que trabajamos con un diseño cuasi-experimental.

Tal y como otros autores han mencionado (Reid et al, 1999; Knut y Frode, 2005) consideramos que es más aconsejable poner en práctica programas de enseñanza de habilidades sociales en poblaciones cuando se presentan los primeros síntomas de

conducta antisocial o incluso con estudiantes que no presentan habilidades sociales. Trabajando de este modo, el programa suele tener beneficios y resultados más alentadores.

Los niños y niñas del grupo experimental y el grupo control, presentan el mismo nivel de socialización; es decir, unas puntuaciones equivalentes en popularidad, jovialidad, sensibilidad social, agresividad, ansiedad y apatía. La razón de la ausencia de diferencias en estos resultados se puede deber a que, siendo los padres los que evaluadores de la socialización de sus hijos, tengan una percepción distinta y más favorable que la que tienen los profesores.

Así pues, antes de la aplicación del programa, los niños del grupo experimental -evaluados por los profesores- eran más irritables, agresivos e intolerantes que los niños del grupo control. Por otro lado, en socialización –evaluado por los padres- los niños del grupo experimental y control, presentan las mismas características.

7.2.2. Discusión de los resultados post-programa.

Diferencias de sexo en habilidades sociales y socialización.

El programa ayudó a que los niños del grupo experimental, que antes de la aplicación del programa eran más agresivos y tercos que las niñas; mejorasen en tales aspectos después de recibir el entrenamiento que facilitó el programa. Es más, después del programa, sólo existe una diferencia entre hombres y mujeres en relación a la jovialidad, siendo los niños los que la presentan más alta. A pesar de esta diferencia, podemos decir que el programa tuvo el mismo efecto en los niños que en las niñas.

En línea con los resultados de nuestra investigación, Ballesteros y Gil, (2002) indican que los varones que presentan

indisciplina y resistencia a las normas, logran desarrollar habilidades sociales, ya que, estos niños, pueden no carecer de éstas, sino que no logran discriminar en qué situación es necesaria una conducta u otra, es decir presentan un déficit en la discriminación. Los niños problemáticos o indisciplinados suelen ser buenos a la hora de resolver problemas, ya que lo precisan porque están metidos continuamente en líos y necesitan salir sin problemas de ellos, utilizando habilidades de solución de problemas.

Diferencias en habilidades sociales y socialización en función de la edad.

Antes de aplicar el programa, en cuanto a la socialización no se observaron diferencias en relación a la edad. Sin embargo, después de la aplicación del programa *¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!* se comprueba que los niños de nueve y ocho años del grupo experimental tienen mayor habilidad para cumplir las órdenes de los profesores y acatar sus reglas que los niños de seis y siete años.

Así mismo, los niños de ocho y nueve años son menos hostiles, irritables, y obedecen más las normas y reglas sociales. Además, pueden controlar mejor su rabia y frustración que los niños de seis y siete años.

Según el análisis que realizamos, el programa tuvo efectos positivos con todos los participantes. No obstante, los niños de ocho y nueve años se beneficiaron más que los niños de seis y siete años. Siguiendo la teoría de Vygotsky acerca de la zona de desarrollo próximo y el andamiaje, consideramos que a pesar de haber utilizado el mismo andamiaje para todos los niños, los niños más grandes logran asimilar mejor el programa, ya que cuentan con mayores recursos sociales y cognitivos que los niños de seis y siete años.

Para complementar, diremos que los niños de seis y siete años muestran un mayor comportamiento antisocial. Quizás estos resultados reflejen la teoría de Glascoe y Frances (2003) que indica que los niños y niñas menores de siete años se hayan en fase de inicio de relaciones sociales intensas y satisfactorias, por lo que es de esperar que todavía no manejen bien las conductas sociales adecuadas para interactuar de manera satisfactoria con sus compañeros y profesores.

Diferencias en habilidades sociales y socialización entre los grupos experimental y grupo.

Uno de los hallazgos del trabajo más interesantes a nuestro juicio, han sido los efectos del programa en las habilidades sociales y en la socialización. Los resultados indican que los niños del grupo experimental tienen una mayor capacidad de llevarse bien con sus iguales, obedecen más las normas y reglas sociales, tienen un mejor rendimiento académico, han mejorado sus relaciones sociales, son más populares y tienen una mayor sensibilidad social que los niños del grupo control a los que no se les aplicó el programa.

A todo esto debemos añadir, que en los aspectos negativos de la socialización los niños del grupo experimental presentan menos agresividad, terquedad, apatía y retraimiento que los niños del grupo control.

Según investigaciones recientes (Frederick y Morgenson, 2005; Nas, Brugman y Koops, 2005), los programas de enseñanza de habilidades sociales, logran alcanzar todos sus objetivos y tener efectos beneficiosos, siempre y cuando el programa se aplique de manera continua y cumpliendo con el protocolo científico con el que fue elaborado. El programa *¡Que divertido que es aprender habilidades sociales!* ha logrado alcanzar sus objetivos, ya que ayudó a mejorar o desarrollar la competencia social en todos los participantes.

Diferencias intra-grupos en las habilidades sociales y la socialización.

Al comparar los resultados entre el pre-test y post-test del grupo experimental, observamos que existen diferencias significativas en los aspectos relacionados con la competencia social, como las habilidades sociales y la socialización.

Esto quiere decir, que los niños que participaron en el programa, *¡Qué divertido que es aprender habilidades sociales!*, después de la aplicación presentan mejores relaciones sociales, saben compartir, resolver problemas, obedecer mejor las normas y reglas sociales y además son más joviales. En consecuencia, observamos que el programa obtuvo resultados positivos pues los niños lograron mejorar su competencia social y su socialización.

Autores como Monjas (2002), Muñoz (2002), Smolkowski, et al (2005), Gol Mat Ot y Jarus (2005); sostienen que después de la aplicación de un programa de enseñanza de habilidades sociales, los participantes tendrán mejores herramientas para poder actuar de manera asertiva con su grupo de pares y con las personas adultas que los rodean.

En los aspectos perturbadores y negativos de la socialización, también observamos diferencias. Los niños y niñas del grupo experimental tienen menos agresividad, apatía y ansiedad después de haber participado en el programa *¡Qué divertido que es aprender habilidades sociales!* Estos resultados eran los esperados ya que, si aumentan los aspectos positivos del comportamiento social, deberían disminuir los aspectos negativos del mismo.

Por contradictorio que parezca, en la conducta antisocial no observamos diferencia entre el pre-test y el post-test del grupo experimental, a excepción de lo relativo a la aceptación de las

normas sociales. Estos resultados, pueden y suelen ocurrir, ya que como señalan algunas investigaciones, un programa sólo incide en aquellos aspectos para los que está diseñado y no tiene por qué afectar o modificar otros (Reid, et al, 1999).

Si analizamos grupo control y comparamos las medidas de comportamiento social en situación pre-test post-test, observamos que las puntuaciones disminuyen en el post-test. Es decir, empeoran en su conducta social. Así mismo, en el comportamiento antisocial, las puntuaciones aumentan en el post-test. Esto puede ser debido al hecho de que las habilidades sociales, como cualquier otro tipo de conducta, se deben enseñar para lograr que los alumnos adquieran un adecuado comportamiento social. Si no se produce esta enseñanza, a los alumnos les resulta más cómodo y en ocasiones, más reforzador comportarse de forma poco hábil socialmente. Tal y como nuestros datos reflejan aquellos niños que no se les ha enseñando habilidades sociales empeoran su comportamiento durante el curso. Las habilidades sociales se evaluaron, al mes de dar inicio el año académico, por lo que los niños estaban todavía en período de adaptación a la nueva maestra, los amigos, y la escuela. La segunda evaluación la realizamos al finalizar el año académico. Había pasado tiempo suficiente para que los niños tomaran confianza, tuvieran nuevamente grupos de amigos y se hubieran dado un tiempo para volverse más hostiles, rebeldes e incumplidores de las normas.

Díaz-Barriga (2001), manifiesta la necesidad de desarrollar programas transversales dentro de los contenidos del curriculum escolar, además de fomentar y trabajar estrategias adecuadas para el comportamiento social de los alumnos en sus respectivas aulas. Si no se hace, corremos el riesgo de empeorar la conducta de los alumnos a lo largo del ciclo escolar.

Con estos resultados, se confirma la necesidad de utilizar programas dirigidos a desarrollar las habilidades sociales desde el

comienzo de la escolarización de los niños. Como es evidente en este trabajo, los niños que no reciben ningún tipo de enseñanza en habilidades sociales empeoran su comportamiento social a lo largo del año académico, ya que al no contar con las herramientas necesarias para mejorar su conducta y resolver problemas, adquieren actitudes negativas hacia la escuela y las relaciones sociales.

En socialización el grupo control, no presenta diferencias significativas entre el pre-test y post-test, al contrario de lo que hemos observado en el análisis de la competencia social. Estos resultados pueden estar mediados por el hecho de que las fuentes de evaluación son diferentes en el caso de la socialización y de la competencia social. Los padres evalúan la socialización de sus hijos y los profesores la competencia social. Tal y como hemos mencionado previamente, los padres suelen ser condescendientes con el comportamiento de sus hijos. Algo que se vio confirmado en el análisis de necesidades (estudio A) y que han demostrado en sus investigaciones diferentes autores (Katz y McClellan, 1991; .Martin 1999, Woolfolk, 1999; De Giraldo y Mera, 2000 y Cascón, 2002)

A modo de síntesis diremos que el grupo control, que no había recibido entrenamiento en habilidades sociales, vio disminuido considerablemente su comportamiento social. A esto añadimos investigaciones como las de Morgenson, Reidor y Campen (2005), que han estudiado el efecto que tienen las habilidades sociales en la personalidad a lo largo de los años. Estos autores, aseguran que la falta de motivación y reforzamiento en el uso de las habilidades sociales poco a poco, lleva los individuos a la pérdida de conductas habilidosas y una disminución en la socialización.

Aportaciones a una valoración del programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!

Mediante la entrevista abierta con las maestras del grupo experimental y del grupo control pudimos constatar que el programa ha tenido una gran aceptación por parte de las profesoras del grupo experimental. Por otro lado, las profesoras del grupo control han solicitado que se aplique a sus cursos el programa.

Las profesoras contaban que sus alumnos, después de la participación en el programa, utilizaban en el resto de las clases las habilidades aprendidas en el taller. Además, informaron positivamente de cómo los niños mejoraron entre ellos sus relaciones de amistad y que ahora les resultaba más fácil organizar y realizar tareas en grupos cooperativos.

Me pareció interesante, que las profesoras del grupo experimental, nos comentaron que los chicos en el recreo juegan más entre ellos y aceptan a sus compañeros en el juego. Así mismo, dijeron que en la hora de la comida los niños compartían los alimentos con otros niños.

Por otro lado, los directores del centro educativo solicitaron la aplicación del programa en todos los cursos del nivel primario. Algo que sobrepasaba los compromisos de aceptación que nosotros habíamos previamente contraído con el programa.

Capítulo VIII

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Dentro del campo del conocimiento en el que se ha desarrollado la investigación y con los dos estudios realizados, podemos hacer las siguientes conclusiones.

8.1. Conclusiones del estudio A.

- No existen diferencias en la percepción de la socialización en función del estatus social de los niños y niñas. Únicamente se

observa, que los niños aceptados puntuaron más alto en popularidad, confianza en sí mismos y espíritu de servicio. Por otro lado, sería interesante realizar investigaciones posteriores, donde se pueda trabajar con los niños indiferentes en relación a la socialización ya que son muy pocas las investigaciones al respecto, y es un tema muy interesante de abordar.

- El estatus social, es decir, el nivel de aceptación entre iguales no se ve afectado por el sexo de los niños y las niñas.
- En cuanto a la socialización evaluada tanto por los padres como por los profesores, las niñas son más populares y respetan las normas. Además se caracterizan por ser más sociables que los niños. Por otro lado, los niños tienen más apatía, torpeza, resistencia a las normas, agresividad e indisciplina.
- En opinión de los profesores, los estudiantes de tercero de primaria presentan mayor grado de consideración y sensibilidad social y acatan mejor las reglas. Así mismo, los estudiantes de segundo de primaria son más agresivos y muestran más apatía y retraimiento que los niños de primero o tercero de primaria.
- Cuando la socialización es evaluada por los padres no existen diferencias entre los niños de primero, segundo y tercero de primaria.

Lo dicho anteriormente, nos sirve como análisis para establecer, de partida, las necesidades en socialización y diseñar un programa de enseñanza en habilidades sociales. En este sentido, y considerando las conclusiones antes mencionadas, a la hora de estructurar el programa hemos considerado lo siguiente:

- No se observan diferencias en socialización en relación con el sexo; lo que consideramos, que es ocasionado por un factor cultural. Por tanto, hemos aplicado sin distinción el mismo programa de enseñanza en habilidades sociales a todos los niños y niñas, haciendo hincapié en la necesidad de la igualdad de sexos ante el comportamiento social.
- En relación con la edad no se observan diferencias en socialización. Tan sólo en la adquisición de las normas se observa que los niños y niñas mayores son los que obtienen puntuaciones más altas. Estos resultados nos llevan a concluir, que el programa de enseñanza en habilidades sociales debe aplicarse lo antes posible ya que las habilidades sociales se aprenden con las experiencias tempranas que viven los niños. Por tanto, el programa lo hemos implementado con los estudiantes de primero, segundo y tercero de primaria.
- Tampoco el estatus social es una variable determinante para la competencia social, tal como la hemos medido. En consecuencia, no hay razones para introducir diferencias en el programa en función del grado de aceptación o rechazo que muestran los iguales entre sí.
- Hemos desarrollado en el programa de habilidades sociales aspectos importantes de la socialización que muestran ser deficitarios en la muestra. Por ejemplo: la jovialidad (el reír, sonreír, tener buen ánimo); la consideración hacia los demás, ayudar al prójimo y, finalmente, el acatamiento de normas y reglas sociales.
- Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en socialización y estatus social de los niños, decidimos diseñar un programa de enseñanza en habilidades sociales para trabajar habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos, habilidades de

conversación, habilidades para expresar sentimientos y emociones, y habilidades de solución de problemas.

8.2. Conclusiones del estudio B.

- Antes de aplicar el programa no se observaron diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en relación con los aspectos positivos de las habilidades sociales. No ocurría lo mismo en relación con los aspectos más negativos de las habilidades sociales. En este caso, el grupo experimental era más hostil, irritable, antisocial y agresivo que el grupo control.
- Después de aplicar el programa “Qué divertido es aprender habilidades sociales” los alumnos que participaron en el programa mejoraron significativamente su competencia social con respecto al grupo control. Así pues, vieron aumentada su competencia en: obedecer más las normas y reglas, compartir más con sus compañeros, resolver problemas y ver mejorado su rendimiento académico.
- En relación con la socialización, antes de la aplicación del programa, no se observaron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental.
- Después del aplicar el programa, el grupo experimental incrementa su puntuación en todos los aspectos positivos y facilitadores de la socialización. Los niños, después de la experiencia del programa, se muestran más joviales, tienen mayor sensibilidad social y más respeto hacia las normas sociales que los niños del grupo control. Por otro lado, el grupo experimental vio reducido su comportamiento en todos los aspectos negativos de la socialización. Esto es, en comparación con el grupo control, vieron reducida su apatía, la agresividad, la ansiedad y la timidez.

Con estos resultados, podemos concluir que el programa logra alcanzar los objetivos propuestos: mejoraron las relaciones sociales de los participantes y ampliaron su repertorio de habilidades sociales.

- Antes de la aplicación del programa, y en relación con las habilidades sociales, en el grupo experimental no se observaron diferencias entre los participantes en función del sexo. Esta situación (ausencia de diferencias, por razón de sexo) se mantiene después de la implementación del programa. El programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! tuvo el mismo impacto en los niños y las niñas.
- En la socialización pre-test, los chicos puntúan más alto en agresividad e indisciplina. Sin embargo, después de la aplicación del programa los chicos ven disminuida significativamente su agresividad e indisciplina, hasta el punto que en el post-test la diferencia desaparece, e incluso los niños presentan más jovialidad que las niñas tras la aplicación.
- En el pre-test, los niños del grupo control son más hostiles, irritables y agresivos que las niñas. Sin embargo, en el post-test estas diferencias desaparecen.
- En la evaluación inicial el alumnado de seis, siete, ocho y nueve años tienen las mismas características en socialización y habilidades sociales. Sin embargo, después de la aplicación del programa, los alumnos de ocho y nueve años del grupo experimental, en comparación a los de seis y siete años, son más obedientes y acatan mejor las normas y reglas sociales.
- En el post-test, la edad sigue siendo una variable que no tiene relación con la socialización ni en el grupo experimental ni en el grupo control.

- Los participantes en el programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! mejoran en todos los aspectos relacionados con las habilidades sociales. Es decir, los niños y las niñas mejoraron sus relaciones sociales: obedecen más las normas y reglas, aprenden a compartir y aceptar a los niños en los juegos. Además, se observa una disminución de la agresividad y son menos desafiantes y disruptivos que antes de la aplicación del programa.
- En el grupo control disminuyen las conductas sociales positivas y aumentan las conductas sociales negativas en la evaluación post-test.
- Con estos resultados en el grupo control, resulta evidente la necesidad de emplear programas destinados al desarrollo y mejora de las habilidades sociales. O, en su caso, trabajar temas relacionados con el buen comportamiento social y la disciplina en el colegio. Concluimos diciendo que los niños que no siguen un plan de apoyo para mejorar y desarrollar conductas sociales, con el paso del tiempo se vuelven más hostiles, menos obedientes, más desafiantes y tienen menos habilidad para las relaciones sociales.

Ahora bien, ¿Por qué estos niños disminuyen sus conductas sociales. ¿Qué es lo que está sucediendo? ¿Acaso los padres no se encargan de inculcar en sus hijos temas relacionados con la competencia social y las normas sociales? ¿Quizás la escuela se está convirtiendo en el agente socializador más importante de los niños? En caso afirmativo, ¿Por qué los centros educativos no asumen esa tarea? Todos estos interrogantes nos llevan a la necesidad de realizar el futuro nuevas investigaciones.

- Tras la aplicación del programa, los padres del grupo experimental manifiestan que sus hijos son más sociables,

joviales y respetan más las normas y reglas sociales que antes de participar en el programa ¡Qué divertido que es aprender habilidades sociales! Estos resultados son alentadores, pues por un lado, nuevamente observamos los beneficios del programa de enseñanza en habilidades sociales. El programa ayuda a incrementar los aspectos positivos de la socialización y disminuye los negativos.

- Las puntuaciones del grupo control han disminuido en comparación con la evaluación inicial de los factores positivos de la socialización. Sin embargo, mantienen sus puntuaciones en los aspectos negativos relacionados con la competencia social. Al igual que en las habilidades sociales, se produce una disminución de los aspectos positivos de la socialización en los niños que no participaron del programa.
- El programa tuvo un impacto positivo en los directores, profesores, padres y niños, hasta el punto que, para el próximo año académico, se nos ha solicitado aplicar el programa a todos los niños del grupo control. Además, está dentro del ámbito de nuestras futuras investigaciones, ampliar el programa a todos los niños de educación primaria. El objetivo es que los niños participen en el programa de enseñanza en habilidades sociales, desde que comienzan la educación primaria hasta que la culminan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, I. (1973). *Sociología de la Familia*. Madrid, Guadiana.

Aldous, J. y Dumon, W. (1990). Family policy in the 1980: Controversy and consensus. *Journal of Marriage and the Family*. 52, 1136-1151.

Aldous, J. y Hill, R. (1967). *International bibliography of Research in Marriage and the Family*. Minnesota, University of Minnesota Press.

Álvarez, J. (1997). *Habilidades sociales 1 y 2*. Madrid: escuela española.

Amato, P. (1987). Family processes in one-parent, stepparent and intact families: The child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*. 49, 327-337.

Arón, A. y Milicia, N. (1996). *Vivir con Otros. Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Arruga, A. (1987). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.

Asher, S.R y Renshaw, J.V. (1981). Children without friends: Social Knowledge and social skills training. In S.R. Asher y J.M. Gottman (eds.), *The development of children's friendships*, pp.273-296. New York: Cambridge University Press.

Austin, J. (1992) *Sentido y percepción*. Sao Paulo: Martins Fontes.

Ballesteros, R. y Gil, D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.

Bandura, A. (1999) *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer, S.A.

Bandura, A y Walters, R. (1982). *Social learning and personality development*. Madrid: Alianza.

Bank-Mikkelsen, N. (1973). La normalización como objetivo en las actividades de la vida diaria. *Boletín de estudios y documentación del insero*, 15, 31-29

Barón, R. (1996) *Psicología*. México: Prentice-Hall Hispanoamérica S.A.

Baumrid, D. (1971) *Harmonius parents and their preschool children*. *Developmental psychology*. 41, 92- 102.

Becker, W.C., Peterson, D.R., Hellmer, L.A., Shoemaker, D.J. y Quay, H.C. (1959). Factors in parental behavior and personality as related to problem behavior in children. *Journal of Consulting Psychology*. 23, 107-118.

Bornstein, Bellack, y Hersen. (1977). Social skills training for unassertive children: A multiple baseline analysis. *Journal of applied behavior analysis*. 10, 183- 195.

Bowlby, J. (1993) *El vínculo afectivo*. Barcelona: Piados.

Borbely, Graber, Nichols, Brooks-Gunn y Botvin.(2005). Sixth Graders' Conflict Resolution in Role Plays with a Peer, Parent, and Teacher. *Journal of Youth and adolescence*. 34, 124-38.

Brown, A y Palincsar, A. (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. En Resnick, L. (Ed.) *Knowing, learning and instruction*. New Jersey, U.S.A: Erlbaum.

Caballo, V (1986). *Evaluación de las habilidades sociales*. En Fernández Ballesteros. *Evaluación conductual, metodología y aplicación*. Madrid: Pirámides.

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: siglo veintiuno.

Calmels, D. (2000). Wallon a pie de página. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*. 10, 51-62.

Campbell, N.B., Pierce, E.W., Moore, G., Marakovitz, S. y Newby, K. (1996). Boys's externalizing problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*. 8, 701-719.

Carter, L y Carter, M. (1992). *Lee Canter's Assertive discipline: positive behavior management for today's classroom*. Santa Mónica: Lee Canter and Associates.

Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. En red: disponible en: www3.usal.es/inico/investigacion/

Casas, F. (1988). Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio familiares. *Menores*. 10, 37-50.

Casas, F. (1998). *La infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Clemente, R; Barajas, C; Codes, S; Díaz, M; Fuentes, M; Goicoechea, M y Linero, M. (1991). *Desarrollo socioemocional*. Valencia: Promolibro.

Cooper, D. (1972). *The Death of Family*. Harmondsworth, Middx: Penguin Book.

Craig, J. (1992) *Desarrollo psicológico*. México D. F.: Prentice- Hall Hispanoamérica, S.A.

Corsosaro, W. (1986). *Children's worlds and children language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Cowen, E.; Pederson, A, Babigian, H.; Izzo, L. ; Trost, M. (1973). *Long- tern follow-up of early detected vulnerable children*. *Journal of consulting and clinical psychology*. 41, 438- 446.

Cummings , E.M. y Cummings, J.L. (1988). A process oriented approach to children's coping with adult's angry behavior. *Developmental Review*, 8, 296-321.

Díaz- Aguado. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.

Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México DF: McGraw-Hill.

De Giraldo, L.; Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. En red: www.colombiamedica.univalle.edu.co Disponible en:

Cabrero, R y Moreno, M. (1990). Familia, escuela y compañeros durante los años escolares. En. Palacios, A y Marchesi, C (Eds.) *Desarrollo social y educación*. Vol I. Madrid: Alianza.

Dowd, T y Tierney, J. (1992). *Teaching social skills to youth: a curriculum for child-care providers*. Boys Town, NE: Boys Town press.

Dygdon, J. (1993). *The culture and lifestyle appropriate social skills curriculum: A program for socially valid social skills training*. Nueva York: Wiley.

Eagle's School. (2001) *Brochure del Eagle's school de Santa Cruz de la Sierra*. Santa Cruz: Industrias Gráficas Sirena.

Elliott, S y Gresham, F. (1991). *Social skills intervention guide: practical strategies for social skills training*. Circle Pines, Mn: American guidance.

Epstein, N.B., Schlesinger, S. y Dryden, W. (1988). Concepts and methods of cognitive-behavioral family treatment. En N. Epstein, S. Shlesinger y W. Dryden (Eds.). *Cognitive-behavioral therapy with families* (pp.5-48). New York. Brunner/Mazel.

Evers, W. y Schwarz. (1973). Modifying social withdrawal in preschoolers: the effects of filmed modeling and teacher praise. *Journal of abnormal child psychology*. 1, 248- 256.

Farmer A y Bierman K (2002). Predictors and Consequences of Aggressive-Withdrawn Problem Profiles in Early Grade School. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 31, 79-96.

Fensterheim, H y Baer, J. (1976). *No digas si cuando quieres decir no*. Barcelona: Grijalbo.

Fernández de Haro, E. (1997). Intervención psicoeducativa en la familia.

Fernández, Juan y Ramírez, Aurelia (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5). En M. Moreno (Ed.). *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*.

Fernández- Ballesteros, R. (1996) *Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid: Pirámide, S.A.

Fernández, F. (2004). *Familia y socialización del niño*. *Revista electrónica, talón de Aquiles* 1(1). En red: ww.uchile.

Frederick y Morgeson. (2005). selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge: *Personnel Psychology*. 58, 583–611.

Fromm, E., Horkheimer, M. y Parsons, T. (1978). *La familia*. Barcelona: Ediciones Península.

Forrester, M (1992). *The development of young children's social-cognitive skill*. New Jersey, U.S.A: Erlbaum.

Galassi, Galassi. (1977). *Assessment procedures for asertive behavior*. San Luis, California: Impact.

Garibay, D. (2000). *Desarrollo del niño*. Artículos y Publicaciones Ceril, vol 12. www.psicologia.cl/psicoarticulos/articulos/introd.htm

Gauze, G., Bukowski, W.M., Aquan-Assee, J., Sippola, L.K. (1996). Interactions between Family Environment and Friendship and appreciations with Self-Perceived Well-Being during Early Adolescence. *Child Development*. 67, 2201-2216.

Garaigordobil, M. (1998). *Evaluación psicológica. Bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices del futuro*. Salamanca: Amarú.

Garcia, M; Magaz, A. (1995). *ADCA-1: Escala de evaluación de la asertividad*. Madrid: IMPRESA. S.A.

García Hoz, V. (1978). Influencia generalizada de la familia. *Revista Española de Pedagogía*. 141, 3-12.

Glascoe, Frances. (2003). Parents' evaluation of developmental status: How well do parents' concerns identify children with behavioral and emotional problems. *Clinical pediatrics*. 42, 133-156.

Gay, R. (2003). *El oficio de crecer: el desarrollo afectivo del niño de 6 a 11 años*. Santander: Sal Térrea.

Gismero, E. (2000). *EHS: escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA ediciones.

Gol MA OT, D y Tal, J. (2005). Effect of a social skills training group on everyday activities of children with attentiondeficit–hyperactivity disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 539–545.

Goldenberg, I. y Goldenberg, H. (1991). *Family therapy*. Pacific Grove, C.A: Book/Cole.

Glueck, S. y Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. Cambridge: Harvard University Press.

Gresham, F y Elliot, S .(1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: Amercian guidance.

Gresham, F.M y Lemanek, K.L. (1988). Social skill: a review of cognitive – behaavioral training procederes with children. *Journal of Applied developmental psychology*. 4, 239-261.

González, MJ. (2003). *EL origen de la conducta agresiva*. En red: www.psicocentro.com.

Gough , E.K. (1971). The origen of the family. *Journal of Marriage and the Famiy*. 33, 760-771.

Haeussler, I. y Milicic, N. (1994) *Confiar en uno mismo*. Madrid: Dolmen Ediciones, S.A.

Hernández, R.; Fernández, C. y Babtista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Ateneo.

Hetherington, E.M (1989). Coping with family transitions: Winners, Losers, and survivors. *Child Development*. 60, 1-14.

Herman, T. (2005). An Examination of Peer Relationships of Children With and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology International*. 3, 24-30,

Hoebel, E.A. y Weaver, T. (1985). *Antropología y experiencia humana*. Barcelona: Omega.

Huggins, P. (1990-1995). *Teaching cooperation skills*. Longmony, CO: Sopris west.

Humphreys, T. (1999) *Autoestima para niños y padres*. Madrid: Cofás, S.A.

Hundert, J. (1995). Enhacing social competence in young students. Austin, T-X: Pro- Ed.

Inglés, C. (2000). Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes. Madrid: Pirámide.

Jackson, N; Jackson, D y Monroe, C. (1983). *Getting along with others: teaching social effectiveness to children*. Champaign, IL: Research press.

Katz, L.; McClellan, D. (1991). The Teacher's Role in the Social Development of Young Children. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 331- 642.

Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: GRAFO.

Kelly, J.A. (1982). *Social- skills training: A practical guide for interventions*. Nueva York: Springer.

Knut, G y Frode S. (2005). Evaluation of a Norwegian postgraduate training programme for the implementation of Aggression Replacement Training: *Psychology, Crime & Law*. 11, 435- 444.

Larry, M. Sugai, P. Word, R y Kazdin, A. (1987) . *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Madrid: Martínez Roca.

Lazarus, A.A. (1973). On assertive behavior: a brief note: *behavior therapy*. 4, 607-699.

Laing, R.D. (1971). *The Politics of the Family and Other Essays*. London: Tavistock Publications.

Libet, J. y Lewinsohn, P.M. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed person, *Journal of consulting and clinical Psychology*. 49, 304-312.

- Linanza, J. (1991). *Jugar y aprender*. Madrid: Alambra longman.
- Linehan, M. M. (1984). *Interpersonal effectiveness in asertive situations*. Nueva York: Guilford Press.
- Luca de Tema, Rodríguez, Sureda. (2002). *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria*. Málaga: ALJIBE.
- Magaz, A; Gandarias, A; Magaz, A; García, M; López, L. (1999). *Avancemos; enseñanza de habilidades sociales para adolescentes*. Madrid :Albor-Cohs.
- Martín, C & cols. (1999). *Psicología del desarrollo y de la educación en edad escolar*. Valladolid: Ambito.
- Martínez-Otero,V. (2003). *Bases para desarrollar la competencia social y las habilidades sociales en la escuela*. En red: art. 393 www.psicopedagogía.com
- Martínez, D. (2003). Proceso de socialización de las habilidades sociales. En red: monografías.com
- Marell, K. (1994b). *Preschool and kindergarten behavior scales*. Austin, TX:Pro-ed.
- Marell, K. (1993b). *School social behavior scales*. Austin, TX:Pro-ed.
- McClellan, D.; Katz, L. (1996). El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo. En red: www. Disponible en: ericee.org/pubs/digests/1996/
- Mercado, S. (1990). *¿Cómo hacer una tesis?*. México, DF: Limúsa.

Merrell, K; Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents*. Nueva Jersey: LEA.

Medina Rubio, A. (1990). La educación personalizada en la familia. En V. García Hoz (Ed.). *Tratado de Educación personalizada*. Madrid: Rialp.

Michelson , L y Wood, R. (1980). *A group assertive training program for elementary school children*. *Child behavior therapy*. 2, 1-9.

McDonald , Seung-Hee, Hindman, Fredericky Morrison. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 4, 155-170.

Mc Fall, R.M. (2002). *A reveiw and reformulation of the concept of social skills*. *Behavioral assessment*. 4, 1-3.

Monjas, I. (1998) Ministerio de educación y cultura. *Las habilidades sociales en el currículo*, CIDE. Madrid: 1998.

Monjas, I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. Verdugo (Dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la evaluación psicopedagógica*. (pp. 423-497). Madrid: siglo veintiuno.

Monjas, I. (2000). *La timidez en la infancia y la adolescencia* .Madrid: pirámide.

Monjas, I (1999). *Programa de enseñanza en habilidades sociales en interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Monjas, I (2002). *(PEHIS) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Madrid. Madrid: 2002.

Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1989). *Escalas de clima social*. Madrid: TEA.

Moreno, S. y Martorell C. (1982). *Batería de socialización*. Madrid: TEA.

Morgenson, Reidor y Campen (2005). Selecting individuals in team settings:the importance of social skills,personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel psychology*. 58, 583–611.

Musgrave, P.W. (1983). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.

Musitu, G., Roman, J.M y Garcia, E. (1988) *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Labor Universitaria: Barcelona.

Musitu, G.; García, F. y Gutiérrez, M. (1997) *AFA: Autoconcepto forma- A*. Madrid: Tea.

Musitu, G. Roman, J.M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Book.

Nas C, Brugman, D y Koops, W (2005). Effects of the EQUIP programme on the moral judgement, cognitive distortions, and social

skills of juvenile delinquents. *Psychology, Crime & Law*.11, 421-434.

Newcomb, A; Bukowski,W y Pettee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected and average sociometric status. *Developmental psychology*. 29, 951-962.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R Kugel y W. Wolfensberger (comps.), *Changing patterns in residential services for metally retarded*. Washintong, DC: US Government Printing office.

Papalia, D. (1998) *Psicología*. México D.F: McGraw – Hill/ Interamericana de México S.A.

Olivero, Laura. (2005). Estilos de comunicación. *Congreso Iberoamericano de Psicología*. 7, 150-167.

Papalia, E. & Wendkos, S. (1999) *Desarrollo humano*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana, S.A.

Pianta, R; Egeland, B y Erickson, M. (1989). *Chile maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Nueva York: Cambridge University Press.

Pichardo, M. (1999). *Influencia de los estilos educativos y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de granada.

Piñeiros, L.J.; Rodríguez, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*. Human Development Department. 11, 36-48.

Polaino, A. y García, D. (1993). *Terapia Familiar y Conyugal*. Navarra: Rialp.

Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*. 54, 1417-1426.

Quintana, J.M. (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

Raschke, H.J. y Raschke, V.J. (1979). Family conflict and children's self concepts: A comparison of intact and single-parent families. *Journal of Marriage and the Family*. 41, 367-374.

Reynolds, C y Kamphaus, R. (1992). *The behavioral assessment system for children*. Circle Pines, MN: American guidance services.

Reymond-Rivier. (1982). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.

Reid, j; Reid, J; Mark E; Fetrow, R; Stoolmiller, M (1999). *American Journal of Community Psychology*. 27, 483, 35.

Rios, J.A. (1984). *Orientación y Terapia familiar*. Madrid: Instituto de ciencias del hombre.

Riggio, H. (1999). Personality and social skill difference between adults with or without siblings. *The journal of psychology*. 133, 514-525.

Rodrigo, J. (1999). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

Roff, M. ; Sells, B. ; y Goleen. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: Universidad de Minesota Press.

Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rubin, K y Asendorpf. (1993). *Social Withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

Rubin, K.H. y Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in Kindergarten and grade I children. *Merrill-Palmer Quarterly*. 29, 337-351.

Rutherford, R; Chipman, J; Di gangi,S y Anderson, K. (1992). *Teaching social skills: a practical instructional approach*. Ann Arbor, MI: Expectional innovations.

Sadurní, M; Rostán, C y Serrat, E. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: UOC.

Sameroff, A. y Seifer, R. (1983). Familial risk and child competence. *Child Development*. 54, 1254-1268.

Shek, D.T.L. (1997). Family environment and adolescent psychological well-being school adjustment, and problem behavior: A pioneer study in a Chinese context. *Journal of Genetic Psychology*. 158, 113-128.

Sheinker, J y Sheinker, A. (1988). *Metacognitive approach to social skills training: A program for grade 4-12*. Frederick, MD: Aspen.

Sheridan, S. (1995). *The tough kid social skills book*. Longmont, CO: Sopris west.

Smith, M.J. (1988). *Sí puedo decir no. Enseñe a sus hijos a ser asertivos*. Barcelona: Grijalbo.

Smolkowski, K; Biglan, A; Barrera, M; Taylor, t; Black T y Blair, J. (2005). Schools and Homes in Partnership (SHIP): Long-Term Effects of a Preventive Intervention Focused on Social Behavior and Reading Skill in Early Elementary School. *Prevention Science*. 7, 85-100.

Slavin, R. (1990). *Cooperative learning*. New York, U.S.A: Plenum Press.

Sprinthall, N.; Srinthall, L. & Oja, S. (1996) *Psicología de la educación*. Madrid: McGraw- Hill.

Suárez, T. y Rojero, C.F. (1983). *Paradigma sistémico y terapia de familia*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.

Sullivan, H. (1977). *La entrevista psiquiátrica*. Buenos Aires: Psique. (Trabajo original publicado en 1954).

Traub, M; Schoenmakers,D. (2002). *Habilidades para la vida: Comunidad de Valdivia*. Chile. En red www.munivaldivia.com

Thompson, M. y Strager, J. (1996). *DESCUBRE, habilidades para la vida*. Minnesota: American Guidance Service.

Ullman, C. (1957). *Teachers, peers and tests as predictors of adjustment. Journal of educational psychology. 48, 257- 267.*

Valor, J. (2000). *Metodología de la investigación científica.* Madrid: Rógar, SA.

Valles, A y Valles, C. (1995). *Habilidades sociales.* Madrid: Marfil.

Vallés, A y Vallés C. (1994). *Método EOS, programa de refuerzo de las habilidades sociales.* Madrid: Graficas naciones.

Vasta, Haith y Millar. (1996). *Psicología infantil.* Barcelona: Ariel.

Verdugo, M. (1989). *Programas conductuales alternativos para la educación de los deficientes mentales. Programa de habilidades sociales.* Madrid: Mepsa.

Verdugo, M. (1997). *Programa de habilidades sociales.* Salamanca: Amarú ediciones.

Vilchez, L.F. (1985). *Conflictos matrimoniales y comunicación.* Madrid: Narcea.

Villaroel, A. (2001) *Relación entre el auto- concepto y rendimiento académico.* Revista de la escuela de psicología: Facultad de ciencias sociales Universidad Católica de Chile. 10, 1-19.

Walker, H y McConnell, S .(1995). *Walker –McConnell scales of social competence and school adjustment.* San Diego: Singular Publishing.

Watkins, D. (1976). The antecedents of self-esteem in Australian University students. *Australian Psychologist*, 2, 169-172.

Woolfolk, I. (1999). *Psicología educativa*. México, D.F: Printice Hall.

Woethen, B; Borg, W y White, K. (1993). *Measurement and evaluation in the schools: a practical guide*. Nueva York: Longman.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1:

Niños que participaron en la aplicación del programa ¡qué divertido que es aprender habilidades sociales!







Anexo 2: Test sociométrico que se aplica a los estudiantes

HOLA, ESTE ES UN CUESTIONARIO MUY SENCILLO QUE DEBES LLENAR:

- Aquí debes anotar a tus tres compañeros o compañeras con las que te gusta jugar, salir al recreo, y estar en el comedor:

1)

2)

3)

- En este lugar, lo que debes hacer es anotar a los compañeros o compañeras con los que no te gusta jugar, salir al recreo y estar en el comedor:

1)

2)

3)

Batería de Socialización

CUADERNILLO PARA PADRES

En esta Escala se presentan una serie de conductas que pueden observarse en su vida cotidiana. Con la ayuda de esta Escala se puede hacer una evaluación de su hijo/a que le será útil para revisar su propio conocimiento de él/ella.

Lea el contenido de cada cuestión e intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento de su hijo.

Para cumplimentar la Escala, utilice la Hoja de respuestas que se adjunta. Señale, poniendo una cruz en la parte superior derecha, la versión (BAS-2) a la que contesta y cumplimente los datos de identificación de su hijo. A continuación, responda a todas las cuestiones.

Si su hijo ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según **su comportamiento más actual**, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la **conducta observable** de su hijo, que sea esta conducta observable la que determine su contestación, y no posibles inferencias o interpretaciones sobre la persona evaluada.

Cada cuestión tiene cuatro posibilidades o alternativas:

<u>Nunca</u>	<u>Alguna vez</u>	<u>Frecuentemente</u>	<u>Siempre</u>
A	B	C	D

En la Hoja de respuestas marque la letra de la alternativa más adecuada a cada caso.

Recuerde: ¡No deje ninguna cuestión sin contestar!

MARQUE SUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

Parte 1ª.

1. Deja a los demás trabajar o entretenerse sin molestarles.
2. Se presenta como una persona alegre.
3. Hace nuevas amistades con facilidad.
4. Se le ve jugando más con otros niños/as que solo.
5. Le agrada organizar nuevas actividades.
6. Anima a los otros niños/as para que superen sus dificultades.
7. Sabe escuchar a los demás.
8. Muestra interés por lo que les sucede a los demás.
9. Pide la palabra y espera su turno para hablar.
10. Su apariencia es afable y tranquila.
11. Se muestra amable con los otros niños/as cuando ve que tienen problemas.
12. Sugiere nuevas ideas.
13. Cuando un niño/a es excluido del grupo se acerca a él e intenta ayudarle.

14. Es capaz de discutir reglas o normas que le parecen injustas.
15. Acepta como amigos a aquellos que rechaza la mayoría.
16. Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto.
17. Acomete tareas difíciles con moral de éxito.
18. Sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no en las reuniones con otros niños.
19. Al corregir aun niño/a. lo hace con delicadeza.
20. Conversa y discute serenamente, sin excitarse.
21. Cuida de que los otros niños/as no sean dejados al margen.
22. Es educado/a y cortés en su comportamiento con los demás.
23. Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.
24. Le gusta hablar con otros niños/as, lo hace con agrado.
25. Intenta organizar un grupo para trabajar junto a otros/as.
26. Anima. alaba o felicita a otros niños/as.
27. Sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.
28. Se entiende bien con otros niños/as.
29. Muestra paciencia ante la demora o las equivocaciones de los demás.
30. Es de palabra fácil.
31. Aunque esté ocupado en sus cosas, las pospone cuando se le pide ayuda.
32. Hace sugerencias a otros niños/as.
33. Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría.
34. Se comporta con los demás de modo espontáneo y natural.
35. Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado.
36. Se le ve contrariado/a cuando otro niño tiene problemas.
37. En sus comentarios con los demás niños/as, subraya los aspectos positivos, en vez de criticar sus puntos débiles.
38. Tiene facilidad y soltura para expresarse verbalmente.
39. Es popular entre los demás niños/as.
40. Ante una discusión o problema. intenta ponerse en el lugar de los demás. Los demás niños le eligen como árbitro o juez para dirimir sobre sus problemas.
41. Cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad.
42. Defiende a otros niños/as cuando se les ataca o critica.

43. Ayuda a los demás niños/as cuando se encuentran en dificultades.
44. Le agrada estar con otros niños/as, se siente bien entre ellos.
45. Es considerado/a con los demás.
46. Los demás niños/as le eligen como jefe en las actividades de grupo.
47. Se le ve trabajando más con sus amigos/as que solo.
48. Reconoce y se corrige cuando le demuestran que está equivocado.
49. Expresa simpatía hacia los demás niños.
50. Acepta lo que se le encarga con seriedad y responsabilidad.
51. Es un chico/a de sonrisa fácil.
52. Tiene confianza en sus propias fuerzas.
53. Los demás niños/as le consideran un modelo a imitar en muchos aspectos.
54. Respeta las cosas de los demás niños/as, cuidando de no estropearlas.
55. Es honrado/a con los demás y consigo mismo.
56. Tiene buenos amigos/as.
57. Cuenta chistes o cosas divertidas.
58. Toma la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.
59. Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, sucesos, cine, etc.)
60. Le agrada dirigir actividades de grupo.

UTILICE EL SEGUNDO RECUADRO DE LA HOJA DE RESPUESTA

Parte 2ª.

1. Le cuesta hablar. Incluso cuando le preguntan algo le cuesta responder.
2. Rompe pronto cualquier cosa que caiga en sus manos.
3. Es envidioso/a de los demás niños.
4. Es terco/a. Hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, va a lo suyo.
5. Es violento/a y golpea a sus compañeros.
6. Se ruboriza con facilidad. Es vergonzoso.
7. Anda cabizbajo/a y como ensimismado.

8. Es tímido/a y sumiso.
9. Echa la culpa a los demás por las cosas malas que le suceden.
10. Es impulsivo/a en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que debe hacer en un momento, sin tener paciencia para esperar .
11. Su mirada es triste, sin brillo.
12. Molesta a los otros/as cuando están trabajando
13. Tiene problemas con los demás niños/as al poco tiempo de hablar con ellos
14. Entra en casa sin saludar y mirando hacia abajo.
15. Parece aletargado/a, sin energías.
16. Su vocabulario es burdo, grosero.
17. Se mantiene distante, sin querer hablar .
18. Tiene miedo y evita algunas cosas que no causan miedo a los demás niños/as.
19. Es ruidoso/a: grita o chilla con facilidad.
20. Se muestra nervioso/a (tembloroso, lívido, intranquilo) cuando debe decir algo delante de la gente. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.
21. Lloro con facilidad, pero sin ruido.
22. Muestra vergüenza, específicamente, ante los niños del otro sexo.
23. Cuando se le llama la atención se siente confundido/a, sin saber qué hacer.
24. Cuando tiene que hacer algo lo hace con miedo (tembloroso/a, indeciso).
25. Permanece mucho tiempo sin establecer contacto con las personas que le rodean.
26. Le afectan mucho las bromas de los demás niños/as.
27. Insulta a los demás niños/as.
28. Cuando se encuentra en grupo se le ve con la mirada perdida, como mirando a ninguna parte.
29. Es difícil motivarle para que haga algo.
30. Rehuye a los demás niños/as.
31. Cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina.
32. Se aparta cuando hay muchos niños/as juntos.
33. Se retrae cuando se trata de realizar actividades de grupo.
34. Se pelea con los chicos/as más pequeños que él/ella.
35. Juega solo/a, aparte del grupo.

36. Quien busca pelea es él/ella.
37. Amenaza a los demás, les intimida.
38. Tiene que ser obligado/a por los demás para integrarse a un grupo.
39. Se le ve apático/a.
40. Busca la mirada de aprobación de los mayores.
41. Dice que nadie le quiere.
42. Suele estar solo/a y apartado de los demás.
43. Planta cara y adopta una postura desafiante ante los mayores si se le llama la atención seriamente.
44. Parece triste y deprimido.
45. Desiste cuando tropieza con una dificultad, sin buscar solución.
46. Busca estar en lugares poco visibles o concurridos.
47. Permanece sentado/a, como abatido, durante largo rato.
48. Se muestra asustado/a ante una tarea o cuando no sabe la respuesta correcta.
49. Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cínica.
50. Es miedoso/a ante cosas o situaciones nuevas.
51. Tiene un modo de hablar apagado, monótono.
52. Prescinde con facilidad de los demás.

Batería de Socialización

CUADERNILLO PARA PROFESORES

En esta Escala se presentan una serie de conductas que pueden observarse en los escolares y que se detectan en la experiencia pedagógica cotidiana. Con ella se puede evaluar a cada alumno. Le será útil para revisar su propio conocimiento del escolar, lo cual redundará en beneficio del mismo.

Lea el contenido de cada cuestión e intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento del alumno.

Para cumplimentar la Escala, utilice la Hoja de respuestas que se adjunta. Señale, poniendo una cruz en la parte superior derecha, la versión (BAS-1) a la que contesta y cumplimente los datos de identificación del alumno. A continuación, responda a todas las cuestiones; aunque es evidente que en algunas tendrá mayor conocimiento del alumno, todas suponen que el profesor que convive con el alumno desde hace algún tiempo, puede opinar algo sobre ellas.

Si el alumno evaluado ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según **su comportamiento más actual**, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la **conducta observable** del alumno, que sea esta conducta observable la que determine su contestación, y no posibles inferencias o interpretaciones sobre la persona evaluada.

MARQUE SUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

Parte 1ª.

1. Deja a sus compañeros/as trabajar o entretenerse sin molestarles.
2. Se presenta como una persona alegre.
3. Hace nuevas amistades con facilidad.
4. Se le ve jugando más con sus compañeros/as que solo.
5. Le agrada organizar nuevas actividades.
6. Anima a sus compañeros/as para que superen sus dificultades.
7. Sabe escuchar a los demás.
8. Muestra interés por lo que les sucede a los demás.
9. Pide la palabra y espera su turno para hablar .
10. Su apariencia es afable y tranquila.
11. Se muestra amable con sus compañeros/as cuando ve que tienen problemas.
12. Sugiere nuevas ideas.
13. Cuando un compañero/a es excluido del grupo, se acerca a él e intenta ayudarlo.
14. Es capaz de discutir reglas o normas que le parecen injustas.
15. Acepta como amigos/as a aquellos que rechaza la mayoría.
16. Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto.
17. Acomete tareas difíciles con moral de éxito.
18. Sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no en las reuniones con sus compañeros/as.
19. Al corregir aun compañero/a, lo hace con delicadeza.
20. Conversa y discute serenamente, sin excitarse.
21. Cuida de que otros compañeros/as no sean dejados al margen.
22. Es educado/a y cortés en su comportamiento con los demás.
23. Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.
24. Le gusta hablar con sus compañeros/as, lo hace con agrado.
25. Intenta organizar un grupo para trabajar junto a otros/as.
26. Anima, alaba o felicita a sus compañeros/as.
27. Sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.
28. Se entiende bien con sus compañeros/as.
29. Muestra paciencia ante la demora o las equivocaciones de los demás.

30. Es de palabra fácil.
31. Aunque esté ocupado/a en sus cosas, las pospone cuando le piden ayuda.
32. Hace sugerencias a sus compañeros/as.
33. Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría.
34. Se comporta con sus compañeros/as de modo espontáneo y natural.
35. Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado.
36. Se le ve contrariado/a cuando un compañero/a tiene problemas.
37. Comenta el trabajo de sus compañeros/as subrayando los aspectos positivos, en vez de criticar sus puntos débiles.
38. Tiene facilidad y soltura para expresarse verbalmente.
39. Es popular entre sus compañeros/as.
40. Ante una discusión o problema, intenta ponerse en el lugar de los demás.

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PAGINA SIGUIENTE

41. Sus compañeros/as le eligen como árbitro o juez para dirimir sus problemas.
42. Cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad.
43. Defiende a un compañero/a cuando se le ataca o critica.
44. Ayuda a sus compañeros/as cuando se encuentran en dificultades.
45. Le agrada estar con sus compañeros/as, se siente bien entre ellos.
46. Es considerado/a con los demás.
47. Sus compañeros/ as le eligen como jefe en las actividades de grupo.
48. Se le ve trabajando más con sus compañeros/as que solo.
49. Reconoce y se corrige cuando? le demuestran que está equivocado/a.
50. Expresa simpatía hacia sus compañero/as.
51. Acepta lo que se le encarga con seriedad y responsabilidad.
52. Es un chico/a de sonrisa fácil.
53. Tiene confianza en sus propias fuerzas.
54. Sus compañeros/as le consideran un modelo a imitar en muchos aspectos.
55. Respeta las cosas de sus compañeros/as, cuidando de no estropearlas.
56. Es honrado/a con los demás y consigo mismo.
57. Tiene buenos amigos/as dentro del colegio.
58. Cuenta chistes o cosas divertidas.

59. Toma la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.
60. Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, sucesos, cine, etc.).
61. Le agrada dirigir actividades de grupo.
62. Sus compañeros/as se forman una opinión positiva de él/ella una vez llegan a conocerle.
63. Participa en las actividades de clase.
64. Cuando se le pide, colabora con interés.
65. Se interesa por las actividades que se organizan en el colegio.

UTILICE EL SEGUNDO RECUADRO DE LA HOJA DE RESPUESTAS

Parte 2ª.

1. Le cuesta hablar. Incluso cuando le preguntan algo le cuesta responder.
2. Rompe pronto cualquier cosa que caiga en sus manos.
3. Es envidioso/a de los demás compañeros.
4. Es terco/a. Hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, va a lo suyo.
5. Es violento/a y golpea a sus compañeros.
6. Se ruboriza con facilidad. Es vergonzoso.
7. Anda cabizbajo/a y como ensimismado.
8. Es tímido/a y sumiso.
9. Echa la culpa a los demás por las cosas malas que le suceden.
10. Es impulsivo/a en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que debe hacer en un momento, sin tener paciencia para esperar .
11. Su mirada es triste, sin brillo.
12. Dice que no vale la pena vivir y que quiere morirse.
13. Tiene problemas con los demás niños/as al poco tiempo de hablar con ellos.
14. Entra en clase sin saludar y mirando hacia abajo.
15. Parece aletargado/a, sin energías.

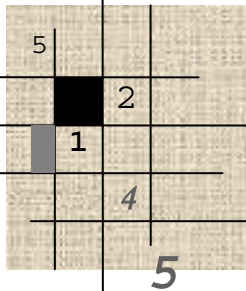
NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PAGINA SIGUIENTE

16. Su vocabulario es burdo, grosero.
17. Se mantiene distante, sin querer hablar.

18. Tiene miedo y evita algunas cosas que no causan miedo a los demás niños/as.
19. Es ruidoso/a: grita o chilla con facilidad.
20. Se muestra nervioso/a (tembloroso, lívido, intranquilo) cuando espera para decir la lección.
21. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.
22. Lloro con facilidad, pero sin ruido.
23. Muestra vergüenza, específicamente, ante los compañeros del otro sexo.
24. Cuando le llaman la atención se siente confundido/a, aturdido, sin saber qué hacer.
25. Cuando tiene que hacer algo lo hace con miedo (tembloroso/a, indeciso).
26. Permanece mucho tiempo sin establecer contacto con las personas que le rodean.
27. Le afectan mucho las bromas de los demás niños/as.
28. Insulta a sus compañeros/as.
29. Cuando se encuentra en grupo se le ve con la mirada perdida, como mirando a ninguna parte.
30. Es difícil motivarle o estimularle para que haga algo.
31. Rehuye a sus compañeros/as.
32. Cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina.
33. Se aparta cuando hay muchos niños/as juntos.
34. Se retrae cuando se trata de realizar actividades en grupo.
35. Se pelea con los chicos/as más pequeños que él/ella.
36. Juega solo/a, aparte del grupo.
37. Quien busca pelea es el/ella.
38. Amenaza a los demás, les intimida.
39. Tiene que ser obligado/a por los demás para integrarse aun grupo.
40. Se le ve apático/a.
41. Busca la mirada de aprobación del profesor .
42. Sus movimientos son burdos, con poca coordinación.
43. Suele estar solo/a, apartado de los demás.
44. Planta cara y adopta una postura desafiante ante su profesor si se le llama la atención seriamente.
45. Es mentiroso/a.
46. Desiste cuando tropieza con una dificultad, sin buscar solución.
47. Busca estar en lugares poco visibles o concurridos.

48. Permanece sentado/a, como abatido, durante largo rato.
49. Se muestra asustado/a ante una prueba o cuando no sabe la respuesta correcta.
50. Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cínica.
51. Es miedoso/a ante cosas o situaciones nuevas.
52. Tiene un modo de hablar apagado, monótono.
53. Prescinde con facilidad de los demás.

**REVISE LA HOJA DE RESPUESTAS PARA COMPROBAR SI HA
DEJADO ALGUNA CUESTIÓN EN BLANCO**



Anexo 4:
Escala de la Conducta Social en la Escuela (2ª Edición)
Educación Primaria 6-12 años Versión para
profesores.

García Berbén, T., Pichardo, M.C., Benítez,
 J.L., García, A.B. (2003) Traducido y adaptado
 de K. Merrell © 2002

Información de Identificación

Nombre del
 alumno/a: _____

Colegio: _____

Curso: _____

Edad: años: _____ meses: _____

Sexo: niño

niña

Nombre de quién responde cuestionario: _____

Fecha de cumplimentación: _____

Relación con el estudiante: _____

Lugares en los que observa o interactúa con el alumno/a: _____

Instrucciones

Después de completar la información anterior, le pedimos que valore el comportamiento del alumno respondiendo a todos los ítems que se presentan en las próximas dos páginas. La puntuación deberá basarse en sus observaciones del alumno durante los últimos tres meses. Los puntos de valoración en cada ítem se corresponden con los siguientes:

Nunca: Si el estudiante no exhibe un comportamiento particular, o si usted no ha tenido la oportunidad de observarlo. Para responder nunca, rodear con un círculo el 1.

Frecuentemente: Si el estudiante exhibe a menudo un comportamiento particular. Para responder frecuentemente, rodear con un círculo el 5.

Algunas Veces: Rodee 2, 3 o 4 (que indican algunas veces) si el estudiante exhibe el comportamiento que no se corresponde con ninguno de los anteriormente extremos descritos. Valore la frecuencia del comportamiento exhibido por el alumno según su observación.

Los puntos de valoración, que siguen a cada ítem, aparecen con el siguiente formato:

NUNCA ALGUNAS VECES FRECUENTEMENTE
 1 2 3 4 5

Por favor, responda a todos los ítems, y no haga círculos entre dos números. Si tiene información adicional sobre el estudiante, escríbala en la última página.

© 2003 T. García, M. C. Pichardo, J. L. Benítez y A. García, traducido y adaptado de © 2002 by Kenneth W. Merrell

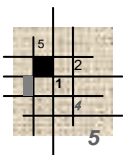
Escala A	Nunca	Algunas veces			Frecuent.	Puntuación		
	1	2	3	4	5			
1. Coopera con los compañeros	1	2	3	4	5			
2. Cambia de una actividad a otra de manera apropiada	1	2	3	4	5			
3. Completa el trabajo escolar sin necesidad de recordárselo	1	2	3	4	5			
4. Ofrece ayuda a otros alumnos cuando la necesitan	1	2	3	4	5			
5. Participa efectivamente en los grupos de discusión y actividades	1	2	3	4	5			
6. Comprende los problemas y necesidades de los demás	1	2	3	4	5			
7. Mantiene la calma cuando se presentan problemas	1	2	3	4	5			

8. Escucha y cumple las directrices del profesorado	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Invita a otros alumnos a participar en las actividades	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Pide adecuadamente que le aclaren las dudas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Posee habilidades que son admiradas por sus compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Es aceptado por los compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Completa las tareas escolares de forma independiente	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Completa las tareas escolares en el tiempo establecido	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Cede y se compromete con los compañeros cuando sea apropiado	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sigue las normas del centro y de la clase	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Se comporta apropiadamente en el colegio	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Solicita ayuda de forma apropiada	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Se relaciona con todo tipo de compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Su trabajo de clase es de calidad en función de su capacidad	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Inicia o participa fácilmente en conversaciones con compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Es sensible a los sentimientos de otros compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Responde apropiadamente cuando es corregido por el profesor	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Controla su temperamento cuando esta enfadado	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Se agrega fácilmente a tareas ya iniciadas por otros compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Posee buenas habilidades para dirigir	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Se ajusta a lo que se espera de él/ella	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Logra el reconocimiento y los cumplidos de otros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Es asertivo/a cuando necesita serlo	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Los compañeros le invitan a participar en las actividades	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Manifiesta autocontrol	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Sus compañeros le aprecian o respetan	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTALES						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PR SM AB								

Escala B	Nunca	Algunas veces	Frecuent.	Puntuación				
1. Culpa a otros por sus problemas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Coge cosas que no son tuyas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Desafía al profesorado u otro personal del centro	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hace trampas en el trabajo escolar o en los juegos	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se mete en peleas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Es deshonesto; miente	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bromea y se burla de otros estudiantes	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Es irrespetuoso o insolente	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Es fácil de provocar.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ignora al profesorado u otro personal del centro	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Actúa como si fuese mejor que los demás	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Destruye o daña material del centro	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. No comparte cosas con otros estudiantes	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tiene arrebatos o rabietas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Es indiferente a los sentimientos o necesidades de otros estudiantes	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Requiere excesiva atención por parte del profesorado	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Amenaza a otros estudiantes; agrede verbalmente	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Dice tacos o utiliza un lenguaje ofensivo	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Agrede físicamente	1	2	3	4	5			
20. Insulta a los compañeros/as	1	2	3	4	5			
21. Se queja y reclama	1	2	3	4	5			
22. Discute o pelea con otros compañeros	1	2	3	4	5			
23. Es difícil de controlar	1	2	3	4	5			
24. Fastidia y molesta a otros estudiantes	1	2	3	4	5			
25. Se mete en problemas cuando está en la escuela	1	2	3	4	5			
26. Interrumpe las actividades	1	2	3	4	5			
27. Presume y fanfarronea	1	2	3	4	5			
28. No es fiable	1	2	3	4	5			
29. Es cruel con otros compañeros	1	2	3	4	5			
30. Actúa impulsivamente sin pensar	1	2	3	4	5			
31. Se irrita fácilmente	1	2	3	4	5			
32. Demanda ayuda de otros compañeros	1	2	3	4	5			
						TOTALES		
						HI	AA	DD



ECSE- 2

Información Adicional

Por favor, utilice el este espacio para proporcionar información adicional que usted considere importante para entender el comportamiento del alumno:

ECSE-2 (a rellenar por el investigador)				
Escalas ECSE-2	Puntuación Directa	Puntuación T	Escala Percentil	Nivel de Funcionamiento Social
SCALA A: COMPETENCIA SOCIAL				
Relaciones con los pares (PR)				
Autogestión/Obediencia (SM)				
Comportamiento académico (AB)				
Total Competencia Social				
ESCALA B: COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL				

Hostilidad/Irritabilidad (HI)				
Antisociabilidad/Agresividad (AA)				
Desafiante/Disruptivo (DD)				
Total Comportamiento Antisocial				

Anexo 5: ejemplo del registro para anotar las tareas de la habilidad de compartir

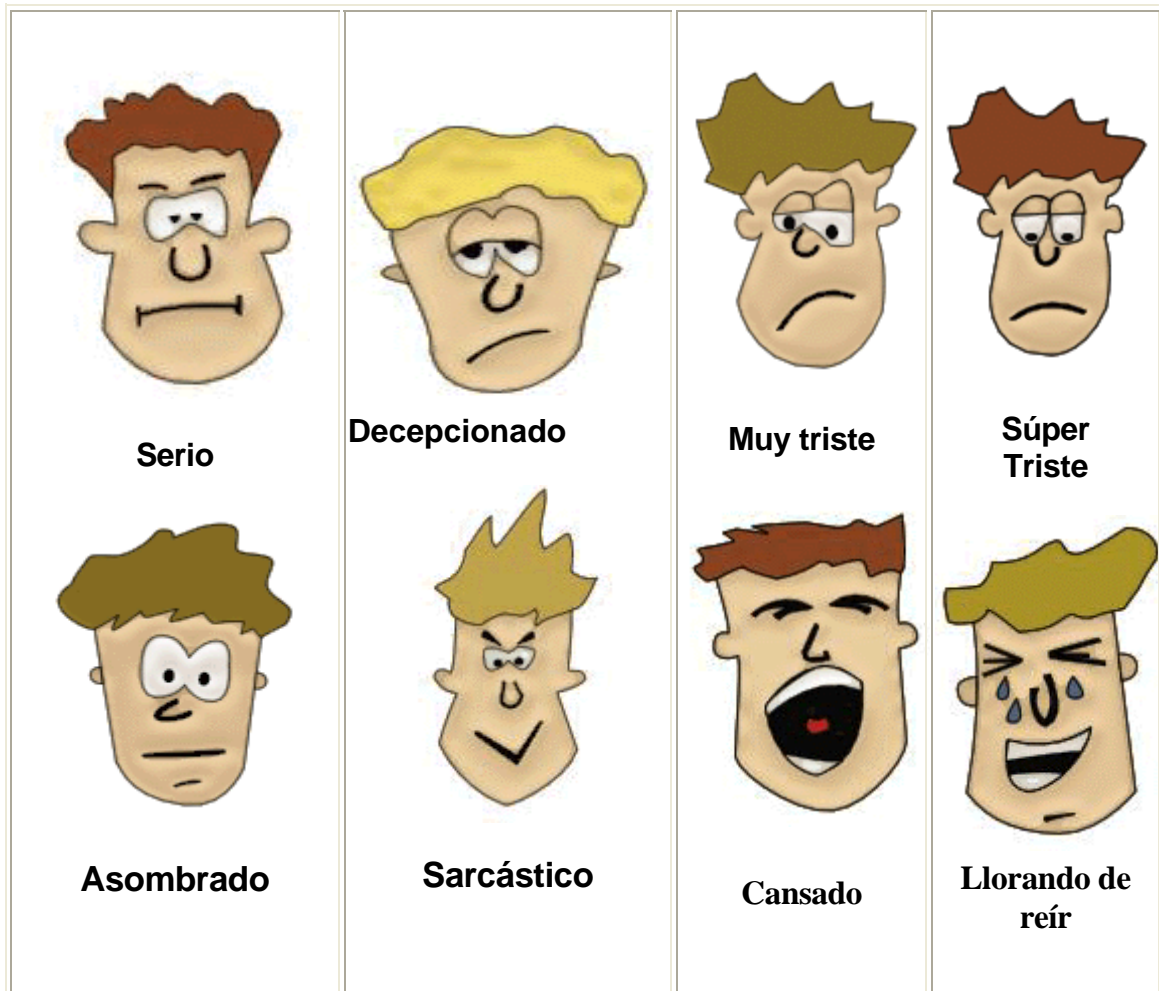
¿Con quien compartí esta semana?

Situación 1

Situación 2

Anexo 6

Ejemplo de Viñetas y cuadros que se utilizaron en la actividad “aprender a reconocer mis sentimientos y emociones”.



Ejemplo de Viñetas y cuadros que se utilizaron en la actividad “compartir”.



Si compartimos llega para todos

COMPARTIR

