



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROMOCIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL  
A TRAVÉS DE UN CURSO-TALLER  
PARA NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS  
CON DIFICULTADES EMOCIONALES Y DE  
CONDUCTA**

**INFORME DE PRÁCTICAS  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
PRESENTA:  
GONZÁLEZ VELARDE LUCIA**

**DIRECTOR: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA  
REVISORA: MTRA. ELISA SAAD DAYÁN**



MÉXICO, D. F., CIUDAD UNIVERSITARIA

JUNIO, 2007



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**H. JURADO**

**Mtra. Piedad Aladro Lubel**

**Mtra. Elisa Saad Dayán**

**Mtra. Milagros Figueroa Campos**

**Lic. Fernando Fierro Luna**

**Dra. Gilda Teresa Rojas Fernández**

*Agradezco a la vida por darme la oportunidad de pertenecer a una familia maravillosa que ha formado en mí una persona con valiosas cualidades, ganas de vivir y lograr mis metas.*

*Gracias mamá por el amor, comprensión, cariño y apoyo ilimitado que me ha brindado sin condiciones desde el momento en que supo de mi existencia, por ser ejemplo de fuerza y dedicación.  
Lo logramos mamá!!! A pesar de las adversidades juntas llegamos a la meta!!!  
La amo mamá!*

*Gracias papá por todo tu amor, cariño y preocupación por mi persona. Por los consejos y reflexiones que sólo contigo puedo tener.  
Te quiero mucho.*

*Gracias hermanos!!! por todos estos años de compartir y reír juntos, por saber escuchar y brindar amor, compañía y apoyo cuando es necesario.*

*Gracias Leslie por ser una mujer íntegra, enseñarme la fortaleza y dedicación que se le debe poner a la vida y, por ser mi mejor amiga.  
Te quiero mucho.*

*Gracias Víctor por ser un hombre con una inmensa capacidad de independencia y enseñarme a reírme de la vida.  
Te quiero mucho.*

*Gracias Francisco por ser auténtico y permitirme compartir mi infancia contigo y ser tu amiga.  
Te quiero mucho.*

*Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme la oportunidad de pertenecer a ella y darme una formación profesional integral y de muy alta calidad.*

*Definitivamente este trabajo no se hubiera logrado sin las personas que me rodean profesionalmente.*

*Gracias Fernando por tu apoyo, confianza, asesoría y enseñanza de tus experiencias y conocimientos, que algunas veces sin tiempo establecido enriquecieron este trabajo, pero más agradecida estoy por tu amistad.*

*Gracias Elisa por tus consejos y experiencias que hicieron que este trabajo tuviera mucho más sentido, por darme la oportunidad de aprender de tu trabajo como profesional y por tu amistad.*

*Gracias a la Mtra. Piedad Aladro, la Mtra. Milagros Figueroa y la Dra. Gilda Rojas por sus sugerencias y acertados comentarios a este trabajo.*

*Gracias:*

*Carmen por compartir conmigo alegrías, risas, retos y tristezas, por tu continuo, sincero y afectuoso aliento.*

*Tania por que aún con el paso del tiempo seguimos conservando nuestra amistad.*

*Blanca por brindarme tu apoyo y amistad cuando más lo necesite.*

*A mis compañeras del INR, a Naty, Sandy y Anita, que a partir de un reto profesional construimos una bella amistad de apoyo y aliento para no renunciar a nuestros sueños.*

*Bere, Maga y Shela porque durante la carrera juntas superamos retos profesionales y al no desistir hoy al final de la meta nos encontramos triunfadoras.*

---

Resumen	7
Introducción	8
1.1 Problemática que se pretende abordar	8
1.2 Justificación	10
1.3 Objetivos generales	11
Antecedentes	12
2.1 Antecedentes contextuales	12
2.2 Antecedentes teóricos	13
2.2.1 Educación Especial	13
2.2.2 Antecedentes de la Educación Especial	15
2.2.2.1 Modelos de integración educativa	21
2.2.3 Educación Especial en México	26
2.2.4 Marco legal	30
2.2.5 Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales	33
2.2.5.1 Clasificación para la evaluación e intervención en personas con Necesidades Educativas Especiales	39
2.2.6 Estudio del desarrollo psicosocial del niño	45
2.2.6.1 Desarrollo emocional de niños de 6 a 10 años	48
2.2.7 Desarrollo social en niños de 6 a 10 años y la teoría de la cognición social	50
2.2.7.1 Influencias ambientales en el desarrollo social del niño, un enfoque ecológico	53
2.2.7.2 La familia como sistema	54
2.2.7.3 Estilos de crianza y su influencia en el desarrollo social	57
2.2.8 Dificultades emocionales y de conducta	60
2.2.8.1 Ansiedad social	62
2.2.8.2 Depresión	64
2.2.8.3 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	64
2.2.8.4 Trastorno disocial	66
2.2.9 Habilidades sociales	68
2.2.9.1 Competencia social, adaptabilidad social y asertividad	70
2.2.9.2 Entrenamiento de las habilidades sociales	74
2.2.9.3 Evaluación	78
2.2.9.3.1 Evaluación en el ámbito educativo	78

---

---

2.2.9.3.1.1 Evaluación por portafolios _____	87
2.2.9.3.1.2 Evaluación por rúbricas _____	90
2.2.9.3.2 Evaluación de las habilidades sociales _____	91
2.2.9.3.2.1 Procedimientos de evaluación de las habilidades sociales _____	95
2.2.9.3.2.2 La entrevista _____	96
2.2.9.3.2.3 Las escalas de apreciación _____	96
2.2.9.3.2.4 La observación directa en ambiente natural _____	97
2.2.9.3.2.5 Valoración de los iguales _____	97
2.2.9.3.2.6 Auto informes _____	98
2.3 Experiencias similares _____	99
Programa de intervención _____	106
3.1 Objetivos fundamentales _____	106
3.2 Población destinataria _____	106
3.3 Espacio de trabajo _____	107
3.4 Fases por las que discurrió el programa _____	107
3.5 Materiales, instrumentos y recursos necesarios disponibles para la ejecución del programa de intervención _____	108
3.6 Estructura del curso taller de habilidades sociales _____	109
Resultados _____	111
Conclusiones _____	158
Referencias _____	166
Anexos _____	170

## RESUMEN

El presente informe tuvo como objetivos generales diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención tipo curso-taller, que promoviera la competencia social, para que niños de entre 8 y 10 años con dificultades emocionales y de conducta, adquirieran y desarrollaran habilidades que les permitieran una mejor adaptación e integración social y comunitaria. Éste programa constituyó una intervención adicional a la que la población infantil recibe dentro del Instituto Nacional de Rehabilitación-Comunicación Humana. Dado que se ha documentado que el dominio o carencia en habilidades sociales se relaciona con la adaptación psicológica, escolar y social en la infancia y edad adulta, la importancia en el entrenamiento en dichas habilidades se presenta necesaria y más aun en la población con la que se trabajó. Para la realización del presente informe y el curso-taller, se hizo una exhaustiva búsqueda documental en diferentes fuentes, relacionada con la población a la que va dirigido, qué y cuáles son las habilidades sociales básicas que conforman la competencia social, así como su adecuado entrenamiento y evaluación. El curso-taller estuvo conformado de 10 sesiones, con una organización lógica de contenidos de acuerdo a su desarrollo social y emocional, para lograr la aplicación de lo aprendido, comprendido y contextualizado, lo cual cada niño plasmó en un portafolios, que fue evaluado con rúbricas (con niveles de desempeño) y listas de chequeo, siendo así una evaluación cualitativa y formativa. Al concluir este trabajo, se encontró que los niños que asistieron al curso-taller, incrementaron su nivel de desempeño de bajo a medio y de medio a alto, en relación a la comprensión, aplicación y contextualización de los temas, así como en su interacción social. Por lo que se concluye que la implementación de este curso-taller es eficaz para promover la competencia social y habilidades sociales que la componen, sin la seguridad de poder generalizar estos resultados.

## INTRODUCCIÓN

### 1.1 PROBLEMÁTICA QUE SE PRETENDE ABORDAR

El entrenamiento en habilidades sociales no es algo nuevo, ya que desde los años 30's del siglo pasado comenzaron a desarrollarse programas que tienen como finalidad que los niños adquieran y aprendan estas habilidades para adaptarse adecuadamente a su entorno social.

Es difícil definir a las habilidades sociales, puesto que éstas implican varios aspectos que se ponen en juego durante la interacción social, por ello no existe una definición que se considere universal. Sin embargo varias definiciones concuerdan en que las habilidades sociales se relacionan con las características del sujeto y el contexto en que se dan, son aprendidas y pueden ser modificadas.

El término habilidades sociales suele confundirse con el de asertividad, competencia social y adaptabilidad social. Con la finalidad de diferenciarlos se puede decir que el comportamiento adaptativo incluye a la competencia social, la cual a su vez comprende a las habilidades sociales, de las que forma parte la asertividad.

La importancia del entrenamiento para la adquisición de las habilidades sociales se debe a que su dominio está relacionado con la adaptación psicológica, escolar y social en la infancia y edad adulta; de igual forma, implican el conocimiento de sí mismo y de los demás, la empatía, la habilidad de adopción de roles y perspectivas, el autocontrol de la conducta, el aprendizaje de valores y el desarrollo moral (Luca, 2001).

En cambio, la carencia de habilidades sociales se relaciona con el rechazo, el aislamiento social, los problemas escolares (bajo rendimiento académico, ausentismo, fracaso, expulsiones o deserción escolar), y las alteraciones mentales en la adolescencia o adultez (alcoholismo, drogadicción o suicidio) (Monjas, 1997, citado por Luca, 2001).

La atención de las alteraciones en el desarrollo de las habilidades sociales es crucial, ya que existe evidencia de que éstas constituyen la causa de varias dificultades conductuales y emocionales (Monjas, 1997).

No se ha logrado establecer una relación causal entre la carencia o el déficit en habilidades sociales y la aparición de dificultades conductuales y emocionales (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997); sin embargo, están de acuerdo en que las personas con dichas dificultades suelen presentar conflictos en la interacción con los demás, mostrando una pobre adaptación social y baja autoestima.

Así, el individuo con dificultades emocionales y de conducta, además de requerir apoyos adicionales en el ámbito educativo, es indispensable que reciba una atención integral en la que se tomen en cuenta sus necesidades como ser humano que forma parte de un grupo social.

Actualmente, México enfrenta el reto de proporcionar los elementos indispensables para que las personas que requieren de apoyos reciban una educación que promueva el desarrollo armónico de todas sus facultades del ser humano, tal y como lo estipula el artículo 3º de la Constitución de 1917,

De acuerdo al censo realizado en el año 2000 por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), se encontró que de la población censada por entidad federativa con alguna discapacidad, el 13.144 % son menores de 14 años. De la población femenina con discapacidad, de entre 6 y 14 años, el 73.9 % asiste a la escuela, el 23.5 % no asiste y el 2.6 % no fue especificado. De igual manera, en la población masculina con discapacidad, el 72.6% asiste a la escuela, el 21.1% no asiste y el 6.3% no fue especificado.

Estos datos dejan ver que aún falta mucho por hacer para que los niños que presentan alguna discapacidad y requieren de Educación Especial sean realmente integrados, por lo que se hacen necesarias las acciones para lograrlo, siendo imprescindible la participación de todos los sectores de la población.

Los esfuerzos por integrar y atender a las personas que tienen alguna discapacidad se han visto reflejados a partir de la creación de instituciones dedicadas a estos fines. Tal es el caso del Instituto Nacional de Rehabilitación, que siendo uno de los más importantes en México, trabaja en la atención de personas que tienen o podrían tener alguna discapacidad.

Dentro de la población que atiende el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) se encuentran niños con dificultades emocionales y de conducta, a quienes se les complica relacionarse con

los demás; sin embargo, es frecuente que esto no sea tomado en cuenta y que los niños no sean referidos a los servicios requeridos, principalmente porque existe una alta demanda y porque se da mayor importancia al ámbito académico que al socioafectivo.

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

Ante tales necesidades y la oportunidad de realizar acciones que beneficien a esta población, se hace evidente y urgente organizar una intervención que coadyuve a mejorar la calidad de vida de las personas con Necesidades Educativas Especiales, principalmente aquellas con dificultades de conducta y emocionales, logrando contribuir a su integración social.

La relevancia del estudio de las habilidades sociales en la infancia está avalada por investigaciones en las que se confirma la relación entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica, tanto en la infancia como en la vida adulta (Monjas, 1997). Por tanto, el dominio de estas habilidades en la infancia puede determinar la calidad de las relaciones sociales en la edad adulta. Contrariamente, cuando no se aprenden adecuadamente tales habilidades pueden existir graves consecuencias para el individuo a nivel familiar, escolar y dentro del grupo social al que pertenece. Además si a las dificultades en la interacción social le aunamos una dificultad por la cual se requiera de apoyos adicionales en el ámbito escolar, la atención integral se presenta como necesaria.

El interés personal que motivó el estudio de este tema durante mi desarrollo en la formación profesional, es que las consecuencias que trae consigo la carencia en habilidades sociales son considerablemente importantes, puesto que se encuentran en directa relación con la salud mental y física, tanto de los individuos como de la sociedad. Esto representa un reto para los profesionales involucrados en la atención a personas con requerimientos adicionales para su de integración al currículum ordinario.

Por tanto, es significativo realizar una intervención complementaria a la específica que reciben los niños en el Instituto Nacional de Rehabilitación, de tipo remedial e incluso preventivo, cuya finalidad es el adecuado desarrollo del niño en edad escolar. Además, emplear los conocimientos adquiridos en la licenciatura de Psicología y cumplir con el compromiso que como universitaria y ser humano tengo con la sociedad.

### 1.3 OBJETIVOS GENERALES

El objetivo del presente trabajo es diseñar y aplicar un programa para promover la competencia social para que los niños con Necesidades Educativas Especiales adquieran y desarrollen habilidades sociales que les permitan una mejor adaptación social y, por ende, una adecuada integración social y comunitaria.

También hacer una evaluación de los contenidos aprendidos por los niños a través de rúbricas y listas de chequeo.

Además se pretende hacer una intervención adicional a la que los niños reciben de psicólogos, foniatras, pediatras, licenciados en comunicación humana y médicos del Instituto Nacional de Rehabilitación para que los niños con Necesidades Educativas Especiales desarrollen sus capacidades como persona, alcanzando objetivos curriculares y personales.

## ANTECEDENTES

### 2.1 ANTECEDENTES CONTEXTUALES

El Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), es una Institución única en su género en México y América Latina, cuya misión es abatir la incidencia de la discapacidad que generan en una importante proporción, los servicios de atención médica que reducen la mortalidad a reserva de dejar secuelas discapacitantes.

El Instituto Nacional de Rehabilitación es una Institución de transformación y de cambio. De Transformación, porque la atención médica, a través de la investigación científica, ofrecerá eficaces modelos de prevención, de resolución (curación) definitiva, a un alto porcentaje de discapacidades. De Cambio, porque el Sistema Nacional de Salud, será alimentado y enriquecido permanentemente con los avances de una medicina de excelencia y eficacia en la atención de la discapacidad, dejando atrás el paradigma de hospital que al atender enfermedades y lesiones, éstas generan la mayor parte de la discapacidad.

El Instituto Nacional de Rehabilitación, es la culminación del esfuerzo, que desde 1973, inició la Secretaría de Salud y Asistencia y el Gobierno de la República Mexicana, a través del Programa Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), para ofrecer a la población en general (niños, jóvenes, adultos y tercera edad), una Institución que les asegure obtener soluciones eficaces, ante las diferentes discapacidades que afectan a la población de todo el país bajo el lema: "Ante Necesidades Específicas, Soluciones Concretas".

Con la suma de los esfuerzos humanos, materiales y financieros de los Institutos de Medicina de Rehabilitación, Comunicación Humana y Ortopedia, el Instituto Nacional de Rehabilitación se ha colocado como una Institución innovadora, diferente por su concepto de modernidad médica diversa, transformadora de la realidad social y equitativa en la distribución del gasto a la salud.

El Instituto Nacional de Rehabilitación a corto plazo se propone:

- Ψ Apoyar las acciones de asistencia social que coordina la Oficina de la Presidencia de la República, con el vigoroso beneficio de la medicina avanzada en la lucha contra la discapacidad.
- Ψ Formar los recursos humanos médicos y técnicos de su competencia.

- Ψ Asegurar permanentemente la atención médica de excelencia al Sistema Nacional de Rehabilitación, a través de la educación continua programada con los recursos de tele-enseñanza.
- Ψ Establecer contacto con las Instituciones médicas y de educación superior nacionales e internacionales que realizan investigación científica y tecnológica en materia de discapacidad, a través de la implantación de la tele-medicina.

El Instituto Nacional de Rehabilitación, pretende proporcionar atención médica a las personas con discapacidad dentro de un modelo conceptual moderno de equidad y justicia social, cumpliendo así, con el compromiso gubernamental que inicia con la implementación de excelencia médica al servicio de la población mexicana que sufre los perjuicios de la discapacidad en todo el país.

Cabe mencionar que en el Instituto Nacional de Comunicación Humana (INCH), que actualmente forma parte del Instituto Nacional de Rehabilitación, desde 1986 hasta el 2007 se han venido realizando prácticas de formación de los estudiantes de la coordinación de Psicología Educativa con el objetivo de complementar las labores de las licenciadas en comunicación humana y médicos de la misma institución con programas de apoyo psicológico dirigidos a la población infantil y parental (Fierro Luna Fernando, 09 Febrero 2007)

## 2.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

### 2.2.1 EDUCACIÓN ESPECIAL

El término de Necesidades Educativas Especiales se utilizó por primera vez en el informe de Warnock (1978, citado por Bautista, 2002), el cual sería retomado para crear la nueva Ley de Educación Especial en Gran Bretaña.

El uso del término Necesidades Educativas Especiales se refiere a personas que durante su vida escolar requiere de apoyos pedagógicos personales, técnicas, materiales o institucionales, para aprender lo que la mayoría de los individuos de su misma edad y alcanzar los objetivos de la educación.

Marchesi, Coll y Palacios (1994), consideran que las Necesidades Educativas Especiales hacen referencia a las personas que presentan algún problema de aprendizaje y que demandan atención más específica y recursos adicionales educativos en comparación con otros alumnos.

Relacionada con la descripción de Necesidades Educativas Especiales se encuentra la definición de Educación Especial. Por su parte Hegarty (1986, citado por Bautista, 2002), define Educación Especial como una ayuda educativa adicional o diferente respecto de las tomadas en general para los niños que asisten a las escuelas ordinarias, y menciona que los alumnos con deficiencias graves demandan un currículo general con modificaciones significativas.

Por su parte Brennan (1988, citado por Sánchez A., 1997) se refiere a las Necesidades Educativas Especiales cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) que afecta al aprendizaje al grado de requerir de algunas o todas las ayudas especiales al currículum especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad llega a presentarse en cualquier punto e ir de leve a aguda: puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno.

Aquí ya se hace hincapié en la relación estrecha entre los problemas de aprendizaje y los recursos educativos, en los primeros se incluyen retraso en el aprendizaje de diferentes materias, deficiencia en comprensión lectora, problemas de lenguaje, trastornos emocionales y conductuales, aislamiento social, etc., dificultades que se ven influidas por los entornos en los que se desenvuelve el alumno, como la familia, escuela, situaciones sociales y culturales, pero lo importante que se debe hacer notar aquí es que los problemas de aprendizaje pueden ser originados en la escuela, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en otros sólo se manifiesta y en algunos otros se intensifican.

En general, el concepto de Necesidades Educativas Especiales está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que algunos alumnos puedan requerir en su trayectoria académica, para lograr el máximo desarrollo del potencial humano, tanto en el ámbito personal como en el social.

Antes de afirmar que un alumno requiere de Educación Especial, se debe tomar en consideración si presenta una deficiencia o discapacidad, para ello la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó en 1980 la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*, como una herramienta para clasificar las consecuencias de las enfermedades, así como los traumatismos y otros trastornos y de sus repercusiones en la vida del individuo, las definen:

Deficiencia: “Dentro de la experiencia de la salud, una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” (Molina, 2003, p. 27); la deficiencia se caracteriza por la pérdida o anormalidad, temporal o permanente de un miembro, órgano, tejido u otra estructura del cuerpo, incluida la función mental.

Discapacidad: “Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma del margen que se considera normal para un ser humano” (Molina, 2003, p. 28); se caracteriza por el exceso o insuficiencia de una actividad normal, temporal o permanente, reversible o irreversible, progresivo o regresivo, puede ser causa de la deficiencia o como respuesta de la persona.

También la OMS define a la minusvalía como “una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales)” (Molina, 2003, p. 28).

Así las personas que tienen Necesidades Educativas Especiales pueden presentar una deficiencia o discapacidad, lo cual no le da menos valor como ser humano.

## 2.2.2 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La Educación Especial ha transcurrido por varias etapas, con influencia de los cambios históricos, sociales, políticos y culturales. Las primeras etapas se caracterizan por el rechazo y la marginación de las persona con discapacidad, existía una gran ignorancia y miedo en torno a las personas diferentes, siendo consideradas por algunas culturas como seres divinos y en otras como enviados del mal.

En la Edad Media, la iglesia condenaba el infanticidio, pero apoyaba la idea de que las personas con discapacidad eran dominadas por causas sobrenaturales y se les exorcizaba.

En los siglos XVII y XVIII, las personas con alguna deficiencia eran internadas en orfanatos, manicomios, prisiones y otros tipos de instituciones estatales, donde eran encerrados junto con delincuentes, ancianos, pobres, etc. Scheerenberger (1984, citado por Sánchez A., 1997), llamó a esta etapa la “época del gran encierro”, cuando también eran discriminados por medio del internamiento en condiciones límites para sobrevivir.

Pedro Ponce de León (Sánchez y Torres, 2002) fue de las primeras personas interesadas en la atención a personas con discapacidad, creador del método oral en el monasterio de Oña (Burgos). Juan Pablo Bonet (Castanedo, 1998), en 1620 retoma el método de Ponce de León y publica el libro “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”. En 1755, Charles Michel de L'Épée (1712-1789) fundó la primera escuela pública para sordomudos, que posteriormente se convertiría en el Instituto Nacional de Sordomudos de París.

En 1784, Valentín Haüy (1745-1822), creó en París un instituto para niños ciegos, en donde estudió Louis Braille (1806-1852), quien diseñó el sistema de lectoescritura para ciegos que lleva su apellido.

A finales del siglo XVIII y primeros del XIX, en un contexto de cambios sociales (Revolución Francesa), se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad, y es a partir de entonces cuando la sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a las personas con alguna discapacidad. Aunque al inicio de este periodo la atención hacia estas personas era asistencial y no educativa; se considera este punto como el surgimiento de la Educación Especial (Bautista, 2002). En esta etapa se hace evidente la importancia de atender a las personas con Necesidades Educativas Especiales y se pone de manifiesto que son individuos capaces de aprender, aunque siguen prevaleciendo actitudes de rechazo y discriminación que se ocultan tras el discurso de proporcionar asistencia a través de las instituciones, segregando a las personas con discapacidad. En la era de las instituciones se crearon centros fuera de las poblaciones, y se argumentaba que así ellos llevarían una mejor calidad de vida.

Philippe Pinel (Sánchez A., 1997), inicia los estudios sobre la clasificación de enfermedades mentales y de observación sistemática de casos individuales, proponiendo la terapia ocupacional a través de la instrucción vocacional y laboral, como uno de los elementos para la reinserción y dignificación de las personas enfermas mentales recluidas en centros hospitalarios y carcelarios. La actuación de Pinel es destacable por dos aspectos principalmente, por que considera a las personas con enfermedades mentales como seres susceptibles de ser educados y aprender y por su petición de un trato más humano hacia estas personas.

Por su parte, Itard (1775, citado por Castanedo, 1997), quien es considerado como el precursor de la Educación Especial, trabajó en la educación de sordomudos en el Instituto Nacional de Sordomudos de París, pero su trabajo más reconocido es el que realizó con el niño Víctor de l'Aveyron, que fue encontrado en los bosques de Lacaune por unos cazadores en estado de total "salvajismo", carecía de lenguaje humano, de contacto social, era muy agresivo y sólo comía y dormía. De ahí que se desprenden varios procedimientos pedagógicos que incluyen las áreas sensoriales, intelectuales y afectivas.

Seguin (Sánchez A., 1997), quien elaboró un método para la educación de los niños con discapacidad intelectual, advirtió que los factores asociados a esta discapacidad son congénitos, hereditarios parentales o accidentales, pero puso mayor énfasis en la intervención terapéutica que en la etiología o patología, resaltando el papel de la escuela como el principal agente educativo capaz de producir cambios.

A comienzos del siglo XX, en Francia, Alfred Binet (1857-1911) elaboró en 1905, junto con Henry Simon, el test de inteligencia conocido como Binet Simon, que más tarde sería revisado por el profesor Lewis M. Terman, de la Universidad de Stanford, llamándose Test Stanford-Binet, este es uno de los ejemplos de pruebas utilizadas para evaluar e identificar a las personas con alguna discapacidad. En este sentido la participación de la psicometría en la historia de la Educación Especial jugó un papel trascendente, siendo utilizada principalmente para etiquetar a las personas, apoyando la segregación y discriminación (Sánchez, Botías e Higuera, 2002). Además, a mediados de este mismo siglo la psicología experimental tuvo una aportación significativa a la educación, con la teoría conductista de aprendizaje, a la práctica de la enseñanza.

Con la entrada del Siglo XX, el concepto de Pedagogía Terapéutica apareció por primera vez en una publicación alemana de Georgens y Deinhardt como “pedagogía-curativa” (Puigdellivol, citado por Sánchez A., 1997). El término se utilizó por primera vez en el congreso de Munich de 1922, y se dieron los inicios de la Pedagogía Terapéutica, que Strauss la define como “la ciencia que tiene como finalidad la educación de los niños que sufren retraso o perturbaciones en su desarrollo, que se fundamenta en los conocimientos de la medicina sobre las causas y el tratamiento de los defectos corporales y físicos en la edad infantil” (Sánchez y Torres, 2002, p. 51), englobando métodos que permiten el desarrollo adecuado de las facultades y aptitudes corporales y psíquicas en niños y jóvenes con discapacidad.

Desde otra perspectiva, García Hoz (1973, citado por Sánchez y Torres, 2002), argumenta que la acción pedagógica de la pedagogía terapéutica no está en curar, sino en desarrollar al máximo las potencialidades del individuo. Con estas definiciones se pasa de un modelo médico a uno pedagógico; dos razones para que esto sucediera fueron, por un lado los problemas sociales derivados de la revolución industrial y por otro, el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza. En un principio fue la inadaptación social, antes que la deficiencia mental, lo que obligó a los Gobiernos a tomar medidas que dieron lugar al nacimiento de la Pedagogía Terapéutica (Sánchez A., 1997).

Siguiendo esta misma idea, Debesse difundió el término “Pedagogía Curativa” refiriéndose a la educación y cuidado de los niños cuyo desarrollo físico y psíquico estaba en desventaja, debido a factores de naturaleza individual y social; expresión criticada por la palabra curativa, pues se argumenta que no implica la desaparición de la discapacidad. Así mismo Bonboir introdujo el término “Pedagogía Correctiva” en referencia al grado de madurez que debía conseguir el ser humano, adaptando el proceso de enseñanza aprendizaje correctivo al coeficiente de desarrollo evolutivo (Sánchez A., 1997).

Uno de los trabajos destacados fue el realizado por Montessori (1870- 1952), médico quien consideró que el retraso mental no era un problema médico sino pedagógico y propuso un tratamiento didáctico especial, mediante la estimulación sensitivomotora con su entorno.

Progresivamente, la mayoría de los países establecieron la obligatoriedad en la educación y la necesidad de una mayor cobertura, identificando que la cifra de niños con dificultades para

aprender era enorme. Para este tiempo las instituciones seguían siendo las encargadas de la educación de los individuos con discapacidad y la etiquetación era algo cotidiano.

Para García (1989, citado por Bautista, 2002) algunas de las causas por las que la institucionalización perduró por varios años fueron: las marcadas actitudes negativas hacia las personas con discapacidad, el uso y abuso de la psicometría desde comienzos del presente siglo, el auge de la eugenesia, las dos Guerras Mundiales y la Gran Depresión de los años 30, que detuvieron los servicios sociales al desviar recursos a otros sectores.

Fue a partir de 1959, cuando los padres de personas con discapacidad rechazaron las escuelas segregadas o instituciones, pero diez años después Mikkelsen incorporó el término de normalización, definiéndola como “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (Bautista, 2002, p. 38), posteriormente Nirje la definió como “la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posible a las consideradas como habituales de la sociedad” (Bautista, 2002, p. 38), ambas definiciones sólo hacían referencia a la deficiencia mental, pero fue sólo Nirje quién enfatizó en los medios y métodos para lograr la normalización.

El principio de normalización representa, por un lado, el beneficio para el discapacitado y la sociedad, para el primero se pone a su alcance el estilo de vida lo más parecido a la vida de la sociedad, y para el segundo, garantiza la oportunidad de conocer y respetar a las personas con discapacidad aminorando los prejuicios y mitos que marginan a estas personas.

Por su parte Nirje planteó otros dos principios, el principio de sectorización y el de integración, y las considera condiciones importantes para que pueda desarrollarse la normalización. El primero se relaciona con la normalización, ya que el entorno implica acercar los servicios el lugar donde se realiza la demanda, por lo tanto, sectorizar, en este sentido, significa descentralizar los servicios pues las personas que requieren de dichos servicios no se dan en el mismo lugar, postula que las personas con discapacidad disfruten de los servicios necesarios dentro de su comunidad y ambiente natural.

El principio de integración también es un medio para lograr la normalización, remitiéndonos al ámbito de las relaciones sociales entre las personas con y sin discapacidad y la integración

educativa. Para hablar de integración es imprescindible que las personas vivan, trabajen y se eduquen en un entorno común, independientemente de sus características personales.

Por tanto la normalización e integración son dos términos muy relacionados, la normalización es el objetivo a conseguir y la integración el método para lograrlo y la integración social es el resultado de la normalización, pues integrar no quiere decir ubicar o colocar a una persona en los entornos sociales, sino que ésta persona forme parte activa de la dinámica social. Así que la integración social implica un cambio de valores y considera a las personas con discapacidad como parte de la comunidad y compartir espacios, vivencias, experiencias, etc. con ellos, además de la reflexión de que las personas con discapacidad tienen capacidades, la conclusión más difícil que como sociedad se debe tener.

Por su parte Nirje entiende a la integración desde una perspectiva pluridimensional, que implica niveles de integración: física, funcional, social y societal. La integración *física* es la participación y comunicación del discapacitado a su entorno, siendo esta insuficiente para la normalización; la funcional se refiere a cuando el discapacitado lleva a cabo las mismas actividades o muy similares que los demás y, para Moreneo y Jarque (1985, citado por Sánchez A., 1997) se distinguen tres niveles de la integración funcional, el nivel de co-utilización de recursos, cuando los alumnos comparten espacios pero en distintos momentos, el nivel de utilización simultánea se da cuando los servicios son utilizados al mismo tiempo por personas con y sin discapacidad, y el de cooperación que es la relación y utilización de servicios y espacios por personas con y sin discapacidad; la integración *social* se da si la persona con discapacidad esta integrada realmente a un grupo, donde la relación es recíproca, hay beneficio para ambas partes y sensación de pertenencia al grupo; por último la integración societal (comunidad) que para Moreneo (1985, citado por Sánchez A., 1997) es el último paso para lograr la integración, pues es aquí donde se da la equidad entre personas con y sin discapacidad, teniendo las mismas oportunidades, obligaciones, estilo de vida, educación, trabajo, etc.

Actualmente el esfuerzo por lograr la integración de los individuos con alguna discapacidad esta cobrando frutos, poniendo de manifiesto que estas personas no sólo son merecedoras de una educación de calidad, sino que son parte de la sociedad y tienen derecho a participar en ella sin ser discriminadas; reconociendo a la vez la obligación del Estado y la sociedad de facilitar su

integración en todos los ambientes, teniendo así que realizar diferentes modificaciones desde las estructuras físicas hasta una transformación de la cultura.

### 2.2.2.1 MODELOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Para contextualizar mucho más la integración al tema de la educación, la integración educativa para Hegarty es la educación a alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, en el que el sistema educativo tiene la responsabilidad de cubrir las necesidades de estos alumnos y no una parte.

Existen varios modelos que explican los niveles de integración educativa ideales, por lo que aquí solo se hará referencia a los más representativos como el modelo de Deno, el de Hegarty, el informe de C. O. P. E. X., y el de Reynolds.

El sistema descrito por Deno enfatiza las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno (Fig. 1), este autor determinó 7 niveles ordenados de mayor a menor grado de especialización, donde los cinco primeros niveles se llevan a cabo en la escuela y los niveles VI y VII entran en Programas sanitarios-asistenciales y se describen a continuación:

- Ψ Nivel I: Niños incluidos en clases normales, incluyendo los deficientes capaces de seguir la marcha normal de la clase, con o sin ayuda médica o asesoramiento especial.
- Ψ Nivel II: asistencia a las clases normales y servicios educativos complementarios.
- Ψ Nivel III: Asistencia simultánea a clases especiales.
- Ψ Nivel IV: Residencias y escuelas especiales.
- Ψ Nivel V: Permanencia en casa.
- Ψ Nivel VI: Instrucción en hospitales o residencias.
- Ψ Nivel VII: Servicios “no educativos” (médicos y supervisión de bienestar social).

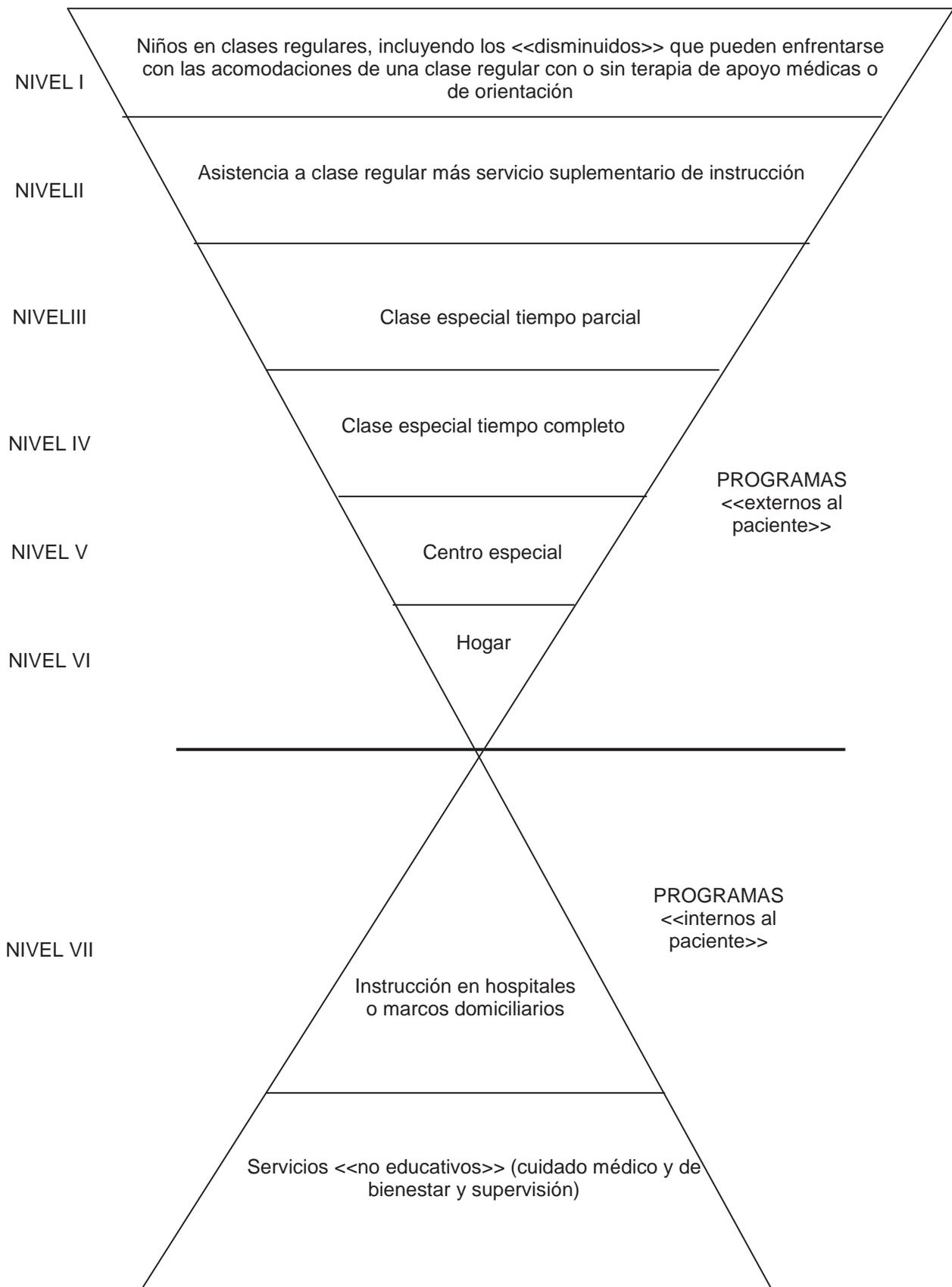


Fig. 1. Niveles en el proceso de integración (Deno, 1970, citado por Marchesi, 1994).

Por otro lado Hegarty, Pocklington y Lucas (Marchesi, Coll y Palacios, 1994), proponen un modelo de organización de las posibilidades en la educación especial, es un modelo que puede aplicar a otros países por ser de fácil adaptación y flexibilidad. Este modelo consiste en ocho niveles, que son:

- Ψ A: Clase ordinaria sin apoyo en particular con alumnos con necesidades especiales que requieren apoyo adicional.
- Ψ B: El alumno con apoyo adicional en el aula por parte del maestro y tiene contacto permanente con sus compañeros, se considera la opción más integradora.
- Ψ C: Clase ordinaria con atención por parte del especialista de manera individual o grupal con niños con necesidades educativas especiales semejantes, en este tipo se realiza separado de los compañeros de clase.
- Ψ Di: Se suma la opción anterior, es decir, es la clase ordinaria como base pero pasa un tiempo extra en clases especiales.
- Ψ Dii: Es la opción opuesta a Di, clase especial como base y tiempo parcial en clase ordinaria.
- Ψ E: Clase especial tiempo total.
- Ψ F: Clase especial y clase ordinaria, combinadas y en tiempo equitativo, con la finalidad de combinar la atención especializada con la integración social.
- Ψ G: Clase especial, tiempo total.

Otro modelo representativo es el del informe C. O. P. E. X. donde se propone ocho niveles en cascada que integra diferentes medidas graduadas en función de las necesidades de la persona con necesidades educativas especiales, pero particularmente desde una perspectiva de normalización (Fig. 2).

El primer nivel se encuentran todos los alumnos con capacidades para seguir en las aulas regulares, con docente ordinario que actúa como tutor y cumple una función de prevención y corrección de dificultades de aprendizaje menores que no requieren de educación especial. En el segundo se encuentran todos aquellos que permanecen en aula ordinaria con profesor ordinario, pero el docente recibe apoyo de un profesor de apoyo o un especialista. En el tercer nivel los alumnos se encuentran en aula regular con docente ordinario, y reciben apoyo pedagógico de un profesor de apoyo dentro de la misma aula. En el cuarto nivel, los alumnos con necesidades educativas especiales están parte de la escuela en el aula regular y otra en aula de apoyo. En el

quinto nivel los alumnos con educación especial toman clases dentro de una escuela ordinaria con profesor especialista, pero ellos se encuentran con los alumnos de aula regular en espacios comunes, el sexto nivel los alumnos están tomando clases dentro de una escuela especial, por último los niveles séptimo y octavo, aparecen como medidas educativas excepcionales (Bautista, 2002).

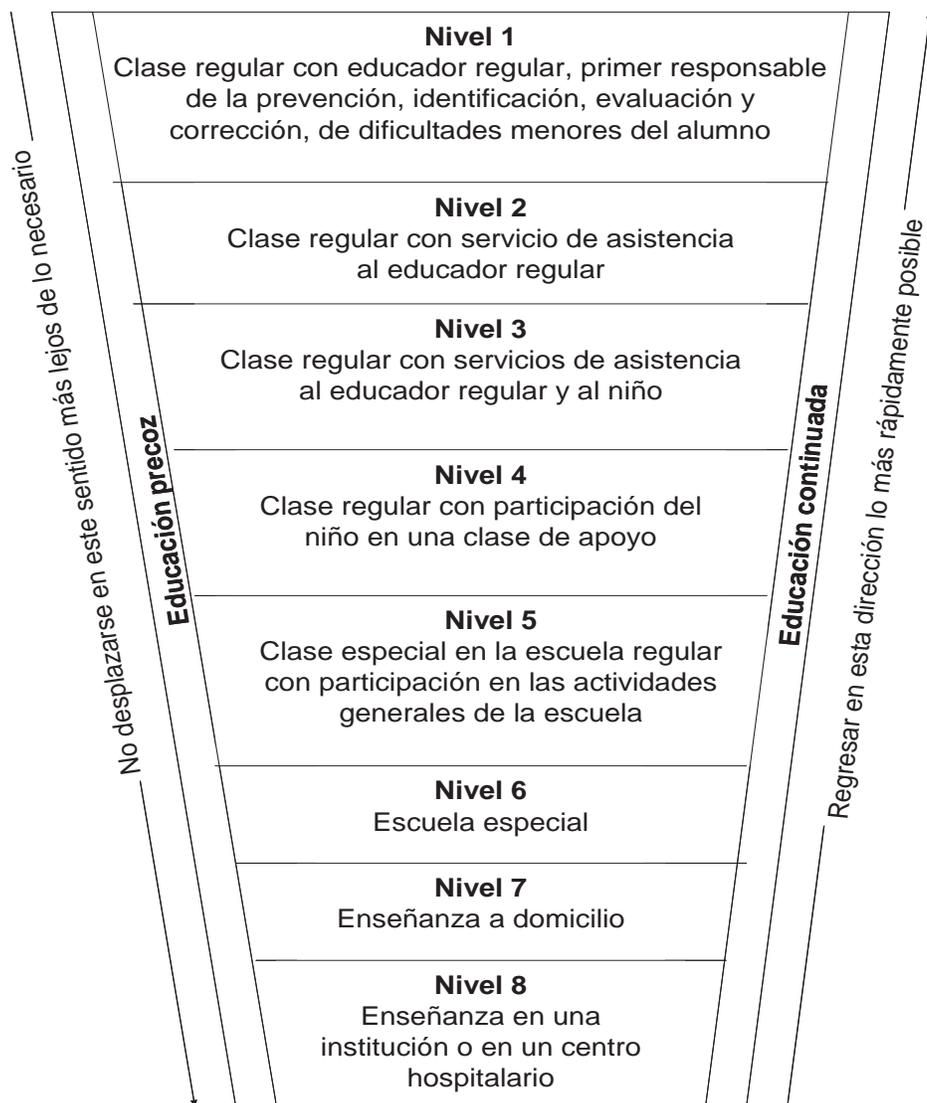


Fig. 2. Sistema en cascada según el informe C. O. P. E. X. (Bautista, 2002, p. 50)

Por último el modelo de Reynolds, que propone una guía de servicios educativos para que los alumnos con necesidades educativas especiales sean acomodados en diferentes situaciones educativas de acuerdo a sus necesidades personales (Fig. 3).

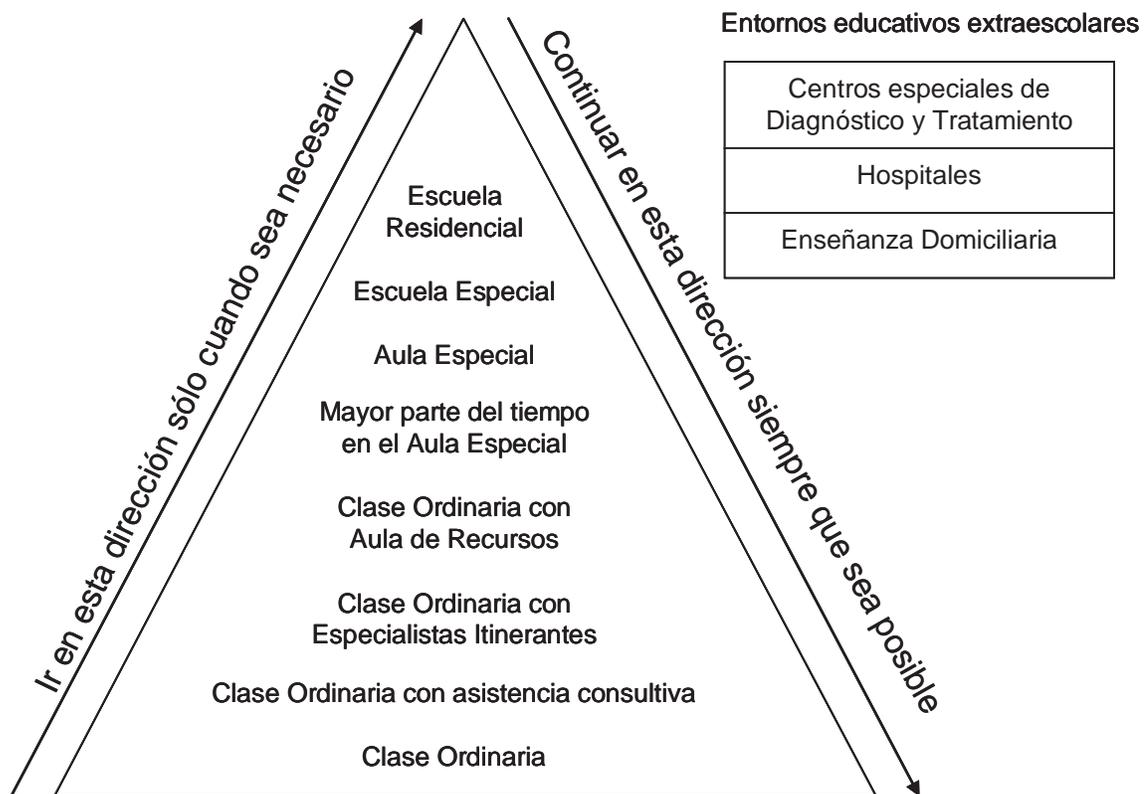


Fig. 3. Sistema en cascada de Reynolds (Monereo, 1989, citado por Bautista, 2002, p. 48)

Estas opciones pueden ser elegidas por la escuela y formar un esquema personalizado para atender las necesidades de los alumnos que requieren educación especial.

Así es como a partir de estos modelos representativos se tiene una visión más con sentido acerca de la educación especial y la integración educativa, con el objetivo de que el sistema educativo tenga los fines y medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos.

Es así que las prácticas educativas y sociales se han ido transformando en más integradoras, aunque se reconoce que la institucionalización sigue siendo un recurso indispensable en algunos casos, como menciona Mayor (1989, citado por Bautista, 2002), para niños con severas o complejas discapacidades; para niños con graves dificultades de aprendizaje por déficit sensoriales, lesiones cerebrales masivas o severas dificultades emocionales y del comportamiento, que exigen una atención educativa continua y especializada; o bien para niños con severas discapacidades o desajustes, cuyos padres no pueden prestarle atención debida.

Sin embargo, como se ha revisado, la tendencia se orienta más a integrar a las personas que la simple institucionalización, algunos argumentando que se enfatice en la defensa de los derechos

constitucionales y humanos, la justicia y la escasa fundamentación de mantener a las personas con discapacidades alejadas de la sociedad.

### 2.2.3 EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

De igual forma que en otros países la Educación Especial en México se ha ido transformando de acuerdo al desarrollo histórico y social, pasando por distintos modelos conceptuales y organizativos que se han visto influenciados por la corriente de pensamiento dominante y la cultura existente acerca de las personas con Necesidades Educativas Especiales.

La historia de la Educación Especial en México también ha pasado, de igual forma que en otros países, de un modelo médico a uno terapéutico y pedagógico, esto gracias al cambio de trato y de percepción que la sociedad ha tenido de las personas con Necesidades Educativas Especiales, a la fortaleza de familiares y personajes relevantes en la Educación Especial, y a la búsqueda de las personas con Necesidades Educativas Especiales de lograr una mayor calidad de vida, digna y respetuosa y tratar de llegar al paradigma de la autonomía personal del individuo, y más que ser vistos como objeto de caridad o rechazo sean considerados como personas.

Los primeros antecedentes de la Educación Especial en México se remontan a mediados del siglo XIX, en el periodo presidencial de Benito Juárez, quien fundó la Escuela Nacional para Sordos y la Escuela Nacional para Ciegos. Ya en el siglo XX las instituciones de Educación Especial comienzan a desarrollarse, inaugurándose el Manicomio General de la ciudad de México, donde se ingresaban a personas alcohólicas, epilépticas, imbéciles e infecciosas. En 1914 se organizó una escuela para personas con retraso mental. Después de la Revolución Mexicana, en 1918, se intentó hacer algo para que los niños con discapacidad pudieran encontrar empleo al llegar a adultos, con este objetivo se creó la Escuela de Orientación para Varones y Niñas (Shea y Bauer, 2000), en ese mismo año empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para deficientes mentales, dirigidos por la Universidad Nacional Autónoma de México (Molina, 2003).

Entre 1919 y 1927 se instauraron en la capital del país dos escuelas para hombres y mujeres, y empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica de atención para

personas con retraso mental en la Universidad Nacional Autónoma de México. Se fundó una escuela para personas con discapacidad mental en la ciudad de Guadalajara.

En 1929, el Dr. José de Jesús González planteó la necesidad de crear una escuela en la ciudad de México, que fuera el modelo para otras que atendieran a personas con discapacidad intelectual. Actualmente lleva el nombre de Policlínica No. 2 del D. F. Se hizo la promoción e implantación en el sistema educativo del Departamento de Higiene Escolar y Psicopedagogía (Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997).

En 1935, el Dr. Roberto Solís Quiroga propuso institucionalizar la Educación Especial en el país, lo cual dio como resultado un apartado referente a la protección de personas con retraso mental por parte del Estado, plasmado en la Ley Orgánica de Educación.

Ese mismo año la Secretaría de Educación Pública (SEP) instauró una división para la Educación Especial y creó una clínica de la Conducta que aún existe. También se creó el Instituto Médico-Pedagógico especializado en la atención de la persona con discapacidad mental y, en 1937 se fundó la Clínica de Conducta y la Clínica de Ortolalia. Más tarde, se inauguró la escuela de formación docente para maestros especialistas en deficientes mentales y menores infractores, se agregaron las carreras de Educación de Ciegos y de Sordomudos en las Escuela Normal de Especialización, la escuela Normal de Especialización fue la primera que se dedicó a preparar maestros que pudieran atender las necesidades de las personas que requerían Educación Especial.

En 1959 se fundó la Oficina de Coordinación de Educación Especial (OCSE) como parte de la Dirección General de la Educación Superior e Investigaciones Científicas, para atender los problemas de fracaso y deserción escolar en educación primaria. Que en 1970, se reemplazó la OCSE por la Dirección General de Educación Especial dirigida por la Subsecretaria de Educación Especial. En la misma década la SEP decidió que, para niños con problemas no muy severos, incluyendo a aquéllos con deficiencias visuales y auditivas leves, era más benéfico recibir instrucción en el salón regular, al tiempo que recibían terapia adicional (Fletcher y Klingler, 1995, citados por Shea y Bauer, 2000). Se inauguraron las escuelas de perfeccionamiento 1 y 2 y se crearon 10 escuelas en el D. F. y 12 en el interior del país.

Se fundó el Instituto Nacional de Audición y Foniatría, ante la necesidad de atender a personas con dificultades en la audición, poco después se estableció el Instituto Nacional de Comunicación Humana (INCH) que hasta la fecha atiende a un gran número de niños y adultos con problemas de aprendizaje, audición y lenguaje.

Por otro lado, se creaban escuelas de Educación Especial que iniciaron dando servicio a niños considerados, en ese entonces, con necesidades educativas especiales. En estas escuelas daban servicio a niños con deficiencia mental, con alteración en audición, visión, lenguaje e impedimentos motores.

En 1964, se abrieron escuelas de cooperación, que contaban con apoyo de padres de familia para atender a los niños con deficiencias severas. Más tarde se le dio un marco institucional a la Educación Especial cuando se creó el decreto del 18 de diciembre, con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de Educación Especial y la formación de profesores especialistas (Molina, 2003).

Durante 1970 a 1976, el gobierno creó los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), los cuales atendieron un mayor número de personas con Necesidades Educativas Especiales.

Se iniciaron las Asociaciones de Padres y se planteó llevar el proyecto de grupos integrados dentro del marco del Programa “Primaria para todos”, y dio lugar a la creación de servicios paralelos, como la Unidad de Orientación Psicopedagógica (UOP), obedeciendo a una sugerencia de la Organización para la Salud de la Organización de los Estados Americanos. A cada zona escolar se le asignó una UOP, dependiente del director de la escuela primaria a la que atendía, enviándoles a los niños que presentaban alguna dificultad en su aprendizaje.

Para 1980 se comenzó a atender a alumnos de capacidad superior e inició la visión de integración educativa para cubrir las demandas. Una década después, se decidió que el modelo médico no era apropiado para el ambiente escolar, así que la UOP se transformó en Unidad de Prevención de la Reprobación Escolar (UPRE), que se dedica exclusivamente a la atención de problemas pedagógicos y se modificaron todos los instrumentos de diagnóstico, aunque continúa el uso de la historia clínica, familiar, etc., en los ámbitos de la Educación Especial.

Por la reforma al artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se inicia un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial y adopción del concepto de necesidades educativas especiales. Más tarde se elaboraron cuadernos de integración educativa, los cuales contienen antecedentes, bases jurídicas, principios, y directrices para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria regular (Molina, 2003).

Durante años, los servicios de Educación Especial en México se han clasificado en dos grandes grupos, de acuerdo a las necesidades del alumno (SEP, 1985, citado por Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997), el primer grupo, abarca a personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización, incluyendo al retraso mental, trastornos de audición y lenguaje, dificultades motoras y visuales; el segundo incluye a personas con necesidad de educación especial complementaria al proceso educativo, y comprende a los problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta.

También a principio de la década de los noventa del siglo pasado, las Escuelas de Educación Especial se convirtieron en Centros de Atención Múltiple (CAM), en donde se atiende a niños que no se han integrado debido a que sus dificultades son más severas y sus necesidades especiales son mayores. En estos centros se ubica tanto a niños preescolares, de primaria y de secundaria, sin embargo se espera que ellos se integren al salón de clases.

Los equipos que funcionaron antes para los Grupos integrados y los centros psicopedagógicos ahora se llaman Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER) y atienden a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, orientan a los maestros regulares en cuanto a la enseñanza de estos niños. Para los niños en educación preescolar se han creado los Centros Psicopedagógicos (CAPEP).

En el 2001 se creó la oficina que representaba la Promoción de Integración Social para las Personas con Discapacidad, con el objetivo de “Promover la integración de las personas con discapacidad al bienestar social, en igualdad de oportunidades que las demás, estableciendo políticas de coordinación con las dependencias de la administración pública de los tres niveles de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil” (Molina, 2003, p. 35).

También los modelos han evolucionado desde el asistencial, el médico-terapéutico hasta el educativo (Fig. 4), pero hoy en día hay tres predominantes de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (Guajardo, 1994). El modelo asistencial considera a las personas que requieren de educación especial permanente como un minusválido, tratándose así de un modelo segregacionista; el modelo terapéutico considera que las personas con necesidades educativas especiales son atípicas y que en realidad necesitan orientarlos a la normalidad y corregirlos, y su atención se da en clínicas y no en escuelas; por último, el modelo educativo, que impugna los términos minusválido y atípico, utilizados en los modelos anteriores para referirse a personas con necesidades educativas especiales; en el modelo educativo se pretende la integración y normalización para un mejor desarrollo integral para la autonomía de cada persona, esto a través de brindar una atención multidisciplinaria y con los sistemas donde se desenvuelve el niño.

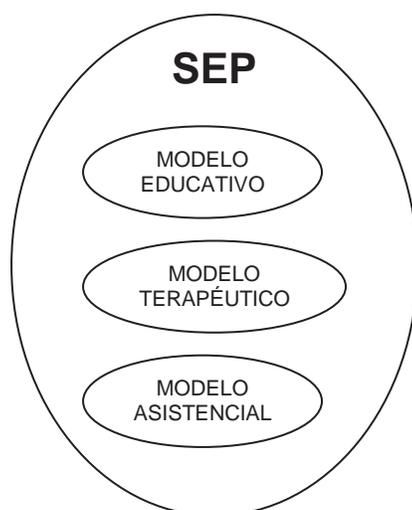


Fig. 4. Modelos de atención en Educación Especial que toma en cuenta la SEP (Guajardo, 1994).

#### 2.2.4 MARCO LEGAL

En 1993 se modificó el artículo 3º de la Constitución Mexicana y entró en vigor la nueva Ley General de Educación, el artículo 41 de la nueva ley afirma que la educación especial está obligada a atender a las personas que sufren de desórdenes permanentes, es decir, deficiencia mental, parálisis cerebral, discapacidad visual o auditiva, etc., o problemas temporales, como serían los dificultades de lenguaje, de aprendizaje o coeficiente intelectual sobresaliente.

En 1995 se constituyó en Los Pinos la Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con

---

Discapacidad (DIF, 1995) El documento pretendió orientar las acciones institucionales para el sexenio 1994-2000. Entre sus principales planteamientos están:

- Ψ Prevención de la salud y de la discapacidad.
- Ψ Ampliar el acceso a la rehabilitación y a la obtención de aditamentos.
- Ψ Acceso de niños con discapacidad a las estancias para bienestar y desarrollo
- Ψ Integración de los menores con discapacidad a la escuela regular.
- Ψ Oportunidades de capacitación laboral que permitan tener las mismas oportunidades de trabajo.
- Ψ Garantizar a las personas con discapacidad el acceso a la cultura, deporte y recreación.
- Ψ Derribar las barreras físicas, de transporte y comunicación.
- Ψ Difundir la cultura de integración y respeto hacia las personas con discapacidad y facilitar su acceso a los medios de comunicación.
- Ψ Garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos de la persona con discapacidad.
- Ψ Registrar a la población con discapacidad con el fin de conocer el universo total y los porcentajes reales de las diversas discapacidades en México.

El Estado Mexicano por ley está obligado a destinar recursos para la promoción y consolidación de los sistemas de Educación Especial en el país, con base en las pautas generales para la educación establecidas en el artículo tercero de la constitución de 1917, el cual afirma que la educación que proporciona el Estado debe atenderse por el desarrollo armónico de las facultades del individuo, así de promover el respeto y amor por la patria y sus símbolos y de la conciencia de una necesidad universal de independencia y justicia.

Las metas de la Educación Especial en México, descritas en los manuales operativos de la SEP pueden condensarse en los siguientes cinco objetivos:

1. Capacitar al individuo con necesidades especiales para ser una persona autónoma y facilitar su integración social de tal forma que pueda gozar de una vida satisfactoria.
2. Actuar de manera preventiva en la comunidad para promover el grado máximo de desarrollo psicoeducativo.
3. Desarrollar programas adicionales que promuevan habilidades para compensar las limitaciones del individuo.

4. Elaborar un currículo que promueva independencia personal, comunicación, socialización y la capacidad de gozar de trabajo y recreación
5. Promover la aceptación de personas con requerimientos de Educación Especial que consideren los principios de normalización e integración.

En México se ha formulado una política sobre la integración educativa desde 1980, cuando la Dirección General de Educación Especial (DGEE) difundió el Documento “Bases para una Política de Educación Especial”, esta política se basa en los siguientes principios: la normalización e integración del niño con necesidades educativas especiales; la denominación de niño, joven, persona o sujeto con requerimientos de educación especial, está basada en los artículos 48 y 52 de la Ley Federal de Educación, el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación (Guajardo, 1994). Sin embargo, fue hasta la creación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, y la Declaración de Salamanca, que se notó un gran esfuerzo para implementar la integración educativa. En 1999, la DGEE creó, como estrategia para lograr la integración, Centros de Orientación e Integración (COIE), que se encargarían de poner en práctica el proceso de integración los que desaparecieron al no cumplir con su objetivo.

En 1994, con la Declaración de Salamanca en 1992, México se encontró con una víspera de cambio ya que la conferencia celebrada en España sobre “Necesidades Educativas Especiales (NEE): Acceso y Calidad” reafirmó el principio de la educación para todos y examinó la práctica para asegurar la atención a los niños y jóvenes con NEE. Las políticas de la UNESCO guiaron hacia una nueva política de educación equitativa, lo que implica que todos los niños tienen derecho a acudir a los salones de las escuela regular o a una educación adecuada. Además de que se cambió el término “discapacidad” por el de “Necesidades Educativas Especiales”.

Lo anterior sentó las bases para que la Educación Especial iniciara un proceso de integración educativa de los aprendices con necesidades especiales a la escuela regular, considerando que se beneficiarían de la convivencia con sus compañeros.

Actualmente, el objetivo principal de la atención a estos niños y jóvenes es garantizar una atención educativa de calidad, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial (SEP, 2002).

Fue para el 2006, que en México la Secretaría de Educación Pública se planteó líneas de acción y metas (SEP, 2002), entre las principales están:

- Ψ Establecer una normatividad general sobre la orientación de educación especial y de los servicios que la conforman (USAER, CAM, UOP, CRIE y CAPEP, entre otros)
- Ψ Actualizar las normas y criterios de evaluación, promoción y certificación de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en las escuelas de educación inicial y básica de las distintas modalidades
- Ψ Contar con información sobre las distintas metodologías de trabajo que pueden ponerse en práctica con el fin de ofrecer una respuesta educativa adecuada para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad
- Ψ Aumentar el número de escuelas de educación inicial y básica que reciben apoyo de los servicios de educación especial
- Ψ Duplicar el número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad que asisten a escuelas de educación inicial y básica, y cuentan con apoyo de educación especial

Aún cuando se tiene un marco legal mucho más avanzado que en otras épocas, México es un país que tiene que seguir trabajando, escribiendo y promulgando leyes, pero también construyendo una nueva cultura de inclusión y equidad en la que se reconozca la diversidad de los seres humanos y se impulse el desarrollo de cada uno de los integrantes de la sociedad sin discriminación.

## 2.2.5 CLASIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Cuando se habla de personas con Necesidades Educativas Especiales, se hace referencia a una gran cantidad de individuos que requieren atenciones específicas según sea su discapacidad, trastorno, deficiencia o minusvalía. Por ello se ve necesaria la correcta clasificación de estas personas, y su importancia radica en que, al tener una clasificación se pueden brindar los servicios adecuados e ideales para cada uno.

En México, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) propone clasificar a las personas que tienen la necesidad de Educación Especial según el tiempo que la requieran,

de tipo prolongada y fundamental para su integración, y transitoria y complementaria (Macotela, 2003).

Por un lado, Heward (1998), habla sobre los pros y contras de utilizar las etiquetas y sistemas clasificatorios de niños con Necesidades Educativas Especiales, situando como beneficio que:

- Ψ La categorización puede relacionarse con estrategias educativas o tratamientos específicos.
- Ψ Puede concebirse como una protección, en la que la conducta atípica de niños con discapacidad es mejor entendida por sus compañeros que si la expresa un niño sin discapacidad.
- Ψ Las etiquetas ayudan a los especialistas para comunicarse entre sí.
- Ψ Los programas de educación especial se basan en categorías específicas de excepcionalidad.
- Ψ Son útiles para formar grupos de apoyo a los discapacitados y promover programas específicos y acelerar las acciones legales.
- Ψ Hacen más notorias las necesidades de los niños excepcionales a la sociedad.

También Heward (1998) expone 10 posibles desventajas de utilizar las etiquetas y clasificaciones:

1. La etiquetación se centra en lo que las personas no pueden hacer debido a su discapacidad, deficiencia o trastorno, en lugar de hacer énfasis en lo que si pueden hacer o aprender.
2. Tener bajas expectativas y una predisposición de lo que pueden o no lograr las personas.
3. Se generan explicaciones sobre las respuestas de los niños dándoles una causalidad errónea.
4. Las etiquetas referentes a las dificultades de aprendizaje, por lo regular son atribuidas a causas internas al niño y no por factores externos como la instrucción.
5. Son niños con baja autoestima.
6. El diagnóstico puede tener repercusiones sociales, como el ser ridiculizado o rechazado por los pares.
7. Un niño al ser etiquetado, aunque su trastorno desaparezca, seguirá etiquetado.

8. Las etiquetas provocan que los niños pasen más tiempo fuera de las aulas ordinarias.
9. La clasificación demanda un gasto monetario y humano que diseñe y planifique su instrucción.

Mientras que Arco y Fernández (2004), ven a los sistemas de clasificación como una herramienta de los profesionales para mejorar la toma de decisiones en el momento de evaluar, prevenir e intervenir. Así como dar una adecuada organización a toda la información de la investigación acerca de las Necesidades Educativas Especiales; también agrupar signos y síntomas para determinar presencia, persistencia y curso de las enfermedades, una fácil comunicación ente profesionales, pacientes y familiares. Por lo anterior se da importancia a los sistemas clasificatorios y su adecuado manejo y conocimiento.

Al conocer los pros y contras de utilizar las etiquetas y sistemas clasificatorios, es conveniente conocer que existen otros sistemas para los niños con dificultades emocionales y de conducta. Para ello, existe un sistema de clasificación del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-IV, por sus siglas en inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), donde existe una clasificación sobre los Trastornos de inicio de la infancia, la niñez o la adolescencia, con una subcategoría sobre los Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador, integrando al trastorno disocial, trastorno por Déficit de atención con hiperactividad y no especificado, el trastorno negativista desafiante y el trastorno de comportamiento perturbador no especificado. En relación a los trastornos de ansiedad, en los que se incluye los trastornos de ansiedad con y sin agorafobia, la fobia social y el trastorno de ansiedad no especificado.

Además existe la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10), que en su 10ª. Revisión amplía su uso para la Atención Primaria, es decir, que la clasificación beneficia para que se cubran los aspectos básicos de la salud. En el CIE-10 AP se hace una clasificación de los trastornos de adaptación y trastornos disociales. Cada clasificación cuenta con subapartados que son: quejas frecuentes, pautas para el diagnóstico, diagnóstico diferencial, pautas de actuación, esta última se divide en información esencial y consejos específicos para el paciente y sus familiares, medicación y consulta con especialistas. Tanto para el trastorno de adaptación como los Trastornos disociales, el CIE-10 ubica síntomas generales para diagnosticar estos trastornos.

Por otro lado, Heward (1998) hace una sola clasificación para integrar a los alumnos con trastornos emocionales y de conducta, mientras que para Arco y Fernández (2004), distinguen otra clasificación, donde una de ellas son las dificultades ligadas a prurideficiencias y déficit severos del comportamiento, otra categoría para las dificultades ligadas a la hiperactividad y al déficit de atención y las dificultades ligadas a la conducta emocional.

Existen otros sistemas clasificatorios como el de Kirk y Gallher (1983, citados por Macotela, 2003), donde las discapacidades se agrupaban en: intelectuales, sensoriales, neuromotoras o físicas, de adaptación social, de comunicación y por incapacidades múltiples.

Existe igualmente la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), publicada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980, donde las principales categorías de clasificación están fundadas en si forman parte de una deficiencia, discapacidad o minusvalía, que son:

#### Ψ Deficiencias

- Deficiencias intelectuales
- Otras deficiencias psicológicas
- Deficiencias del lenguaje
- Deficiencias del órgano de la audición
- Deficiencias del órgano de la visión
- Deficiencias viscerales
- Deficiencias músculo esqueléticas
- Deficiencias desfiguradoras
- Deficiencias generalizadas, sensitivas y otras

#### Ψ Discapacidades

- Discapacidades de la conducta
- Discapacidades de la comunicación
- Discapacidades del cuidado personal
- Discapacidades de la locomoción
- Discapacidades de la disposición del cuerpo
- Discapacidades de la destreza
- Discapacidades de situación

- Discapacidades de una determinada aptitud
- Otras restricciones de la actividad

Ψ Minusvalías

- Minusvalía de orientación
- Minusvalía de independencia física
- Minusvalía de la movilidad
- Minusvalía ocupacional
- Minusvalía de integración social
- Minusvalía de autosuficiencia económica
- Otras minusvalías

Cada una de estas categorías, se dividen en otras a su vez (Egea, 1998).

También Patton y colaboradores en 1991 (Macotela, 2003), proponen la siguiente clasificación: las discapacidades por trastornos de aprendizaje y conducta, deterioro físico, sensorial y de comunicación y otras áreas.

Por su parte Lefrancois (1987, citado por Macotela, 2003), divide la excepcionalidad en tres: física, socio-emocional e intelectual.

Además, Macotela (2003), hace una clasificación de las personas que requieren de Educación Especial, que son:

Ψ Diferencias intelectuales

- Discapacidad intelectual
- Sobredotados

Ψ Impedimentos sensoriales

- Problemas de visión
- Problemas de audición

Ψ Incapacidades físicas y de la salud

- Parálisis cerebral
- Epilepsia
- Otros problemas de salud

Ψ Deficiencias en el aprendizaje y comunicación

- Problemas de aprendizaje
- Problemas del habla y lenguaje

Ψ Problemas de conducta

- Desórdenes socio-emocionales

Ψ Grupos especiales

- Maltrato infantil
- Autismo
- Incapacidades múltiples

Una última forma de clasificar a las personas es la clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF), que es un lenguaje estandarizado, fiable y aplicable trans-culturalmente, en el cual se puede describir el funcionamiento humano y la discapacidad como aspectos importantes de la salud. La CIF define los componentes de la salud y del bienestar, por lo tanto, pueden incluirse aspectos corporales e individuales como: las funciones y estructuras corporales, las actividades y la participación del individuo (OMS, 2001). En este sistema nosológico la discapacidad es entendida desde distintas dimensiones como: deficiencias de función o estructura, limitaciones en las actividades y de la participación, por lo que en realidad tiene por objetivo clasificar a las personas por como funcionan en distintos aspectos de la vida y no sólo por su dificultad (OMS, 2001).

Esta clasificación postula que una persona puede presentar deficiencias y no limitaciones en la capacidad, o tener limitaciones en sus capacidades y dificultades en su desempeño, pero no presentar deficiencias evidentes. Además puede haber individuos que tengan dificultad en su desempeño y no tener deficiencias o limitaciones. Es así como este sistema de clasificación es más adecuado para no limitar a las personas con alguna dificultad y potenciar sus habilidades para poder tener una integración y normalización más adecuadas para ellos.

La CIF más que un sistema de clasificación de las consecuencias que originan las discapacidades como lo hace la CIDDM, es una relación entre los componentes de la salud, y no como la CIE-10, que utiliza las deficiencias como partes de una enfermedad para diagnosticar. Por lo anterior, la CIF puede ser utilizada con menos fines clasificatorios y como medio para conocer el funcionamiento de los individuos.

### 2.2.5.1 CLASIFICACIÓN PARA LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Aunque existen varios tipos de sistemas clasificatorios, deben ser utilizados con reserva, pues frecuentemente se puede caer en la etiquetación, no beneficiando a las personas con discapacidad, trastorno, etc. pues la principal función de clasificar a las personas que requieren educación especial es para brindar la correcta y adecuada atención temprana.

Además de conocer las clasificaciones, el paso indispensable y principal es la identificación de que se requiere Educación Especial, con la finalidad de realizar una evaluación absoluta, lo más completa e integral posible y ser detectado en cualquier momento del desarrollo del individuo por padres, maestros, psicólogos, médicos, etc., el segundo paso es la evaluación, donde se analizan aspectos como la naturaleza y grado del problema y se logra a través de diferentes técnicas y métodos que, en conjunto, son eficaces, y para tal efecto, Arco y Fernández (2004), proponen combinar dos tipos de evaluación, que resultaría una evaluación multidimensional, esta se compone de técnicas específicas para establecer las necesidades del individuo, como se muestra a continuación (Fig. 5):

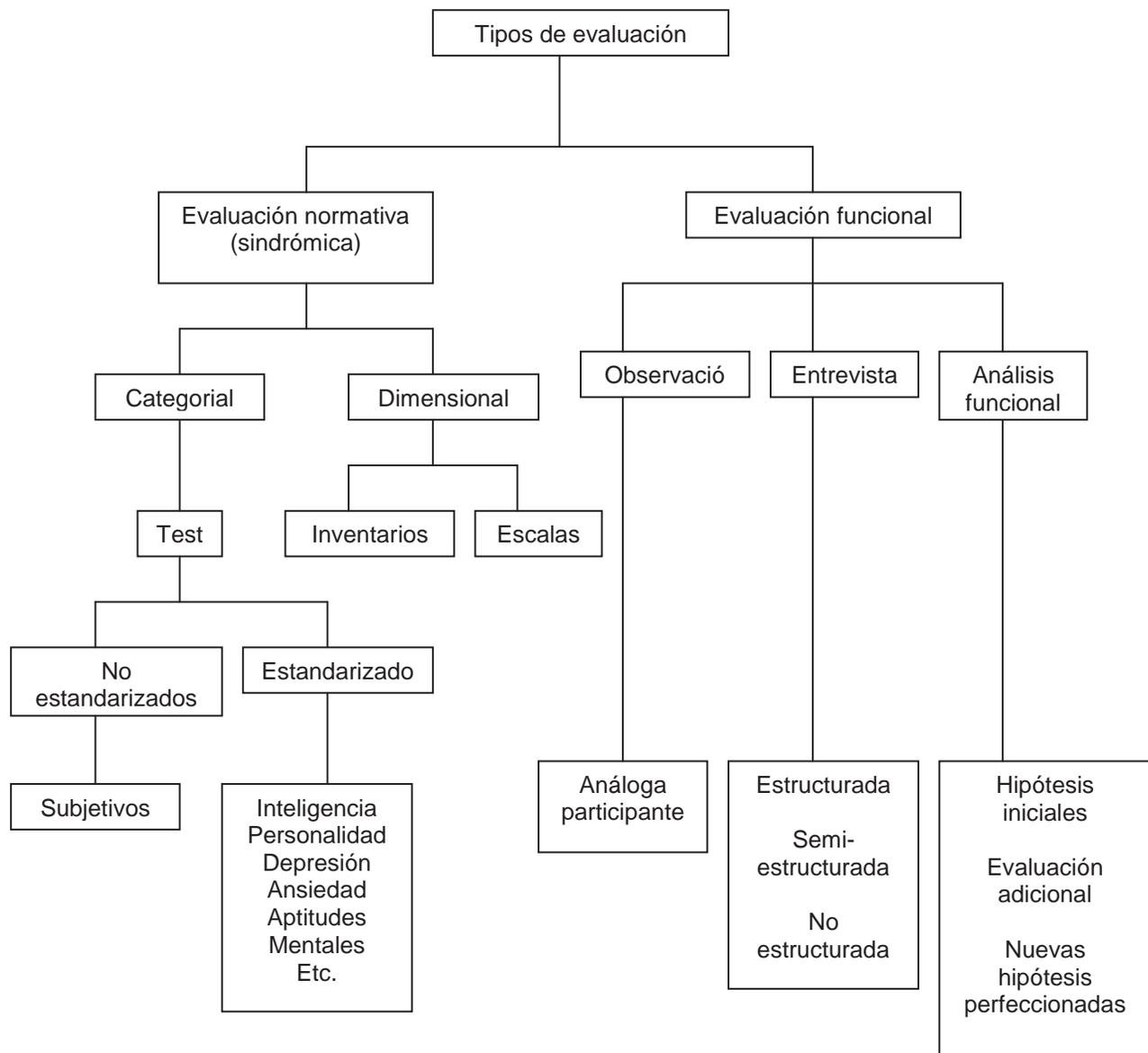


Fig. 5. Tipos de evaluación de las Necesidades Educativas Especiales (Arco y Fernández, 2004, p. 26)

El paso siguiente en la atención de personas con Necesidades Educativas Especiales es la intervención, que en función de la identificación y evaluación, se toman decisiones para lograrla. La intervención consiste en la modificación o desarrollo de servicios, estrategias, técnicas o materiales dirigidos a la solución más adecuada del problema.

Para Arco y Fernández (2004), existen tipos de intervención, que son el ambiental, psicológico pedagógico, social, farmacológico y legal, que deben ser utilizados conjuntamente y diseñar técnicas y métodos de intervención ideales e incluso personalizados (Fig. 6).

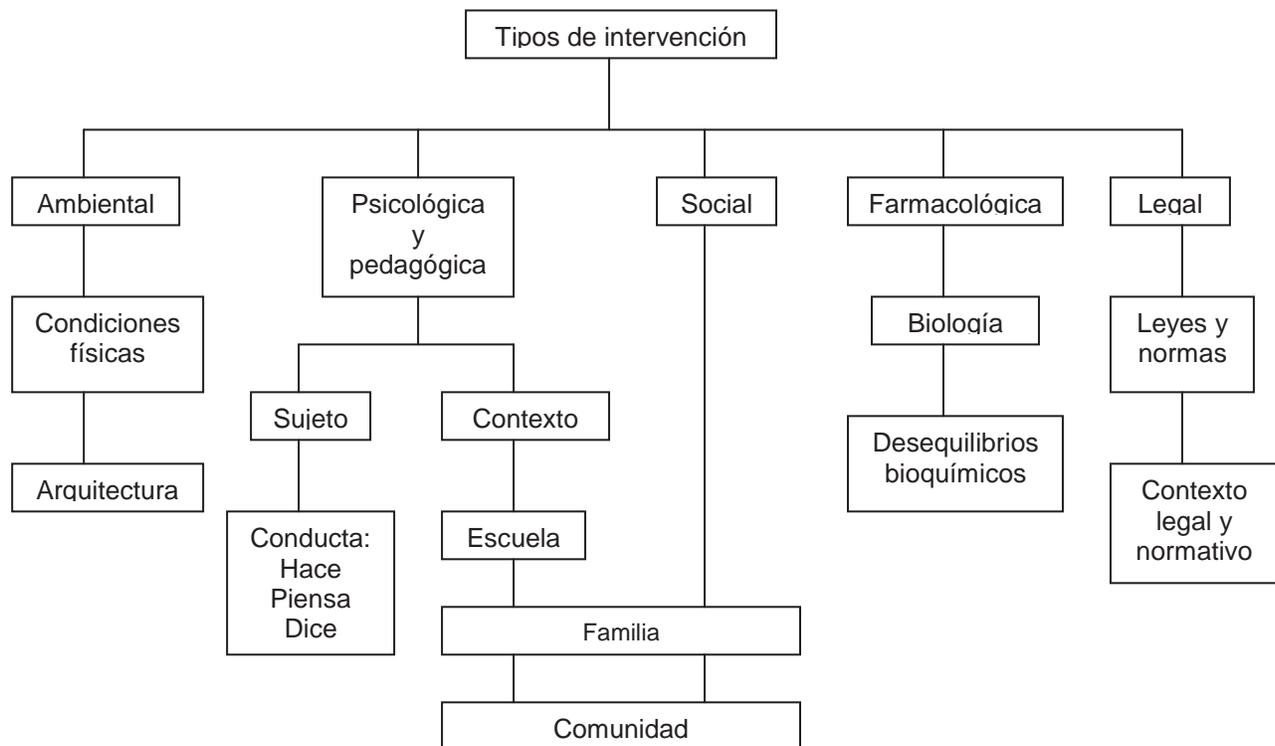


Fig. 6. Tipos de intervención (Arco y Fernández, 2004, p. 29)

Aunque los tipos de intervención mostrados en la Figura 6, parte de distinta perspectiva, el psicólogo debe esforzarse y diseñar programas de intervención que tomen en cuenta aspectos mencionados por Arco y Fernández (2004).

Complementando estos aspectos, algunas de las aproximaciones más utilizadas referidas por Macotela (2003), son:

- Ψ Los enfoques del aprendizaje social: con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y las acciones independientes
- Ψ Las aproximaciones psicodinámicas: consideran síntoma de conflicto intrapsíquico a la conducta desadaptada y se centra en remover la causa subyacente del conflicto
- Ψ La enseñanza diagnóstico-prescriptiva: hace hincapié en evaluar las destrezas del individuo, para diseñar programas respecto a las destrezas con las que no cuenta
- Ψ La modificación de conducta: toma en cuenta la conducta normal y anormal y se basa principalmente en modificar conductas específicas utilizando el reforzamiento

- Ψ La terapia cognoscitivo-conductual: considera que la percepción distorsionada y el pensamiento defectuoso del mundo, es causa de las perturbaciones psicológicas y que deben identificarse para reemplazarlas por cogniciones más adaptativas.
- Ψ La estrategia ecológica: considera que los problemas humanos son la consecuencia de interacciones inadecuadas entre el individuo y el ambiente, y se deben modificar elementos del ambiente para crear interacciones constructivas.

Además, Meece (2000), incluye al docente en el proceso de intervención, quien con apoyo de expertos en Educación Especial, se guía en cinco etapas para tomar decisiones en el aula, estas etapas son: etapa de prerremisión, etapa de remisión, etapa de evaluación, etapa del plan de educación individualizada y etapa de ubicación. Estas cinco etapas tienen la función de guiar al docente a lo largo del proceso educativo a tomar decisiones en relación a la práctica educativa, si es necesaria la educación especial o no para los alumnos o si hay que hacer modificaciones curriculares pertinentes.

Igualmente, Arco y Fernández (2004), dan una breve descripción acerca de los programas más utilizados en los que se ve involucrado el docente, uno de estos modelos referidos al proceso de aprendizaje es el Strategies Intervention Model (SIM) o modelo de intervención en estrategias, creado por Deshler Schumaker en Kansas Center for Research on Learning, es un procedimiento que se divide en dos etapas: 1) el docente identifica los requerimientos del currículum de los alumnos y 2) el docente elabora estrategias de aprendizaje que convengan con tales requerimientos, y este proceso puede guiarse en los siguientes ocho pasos:

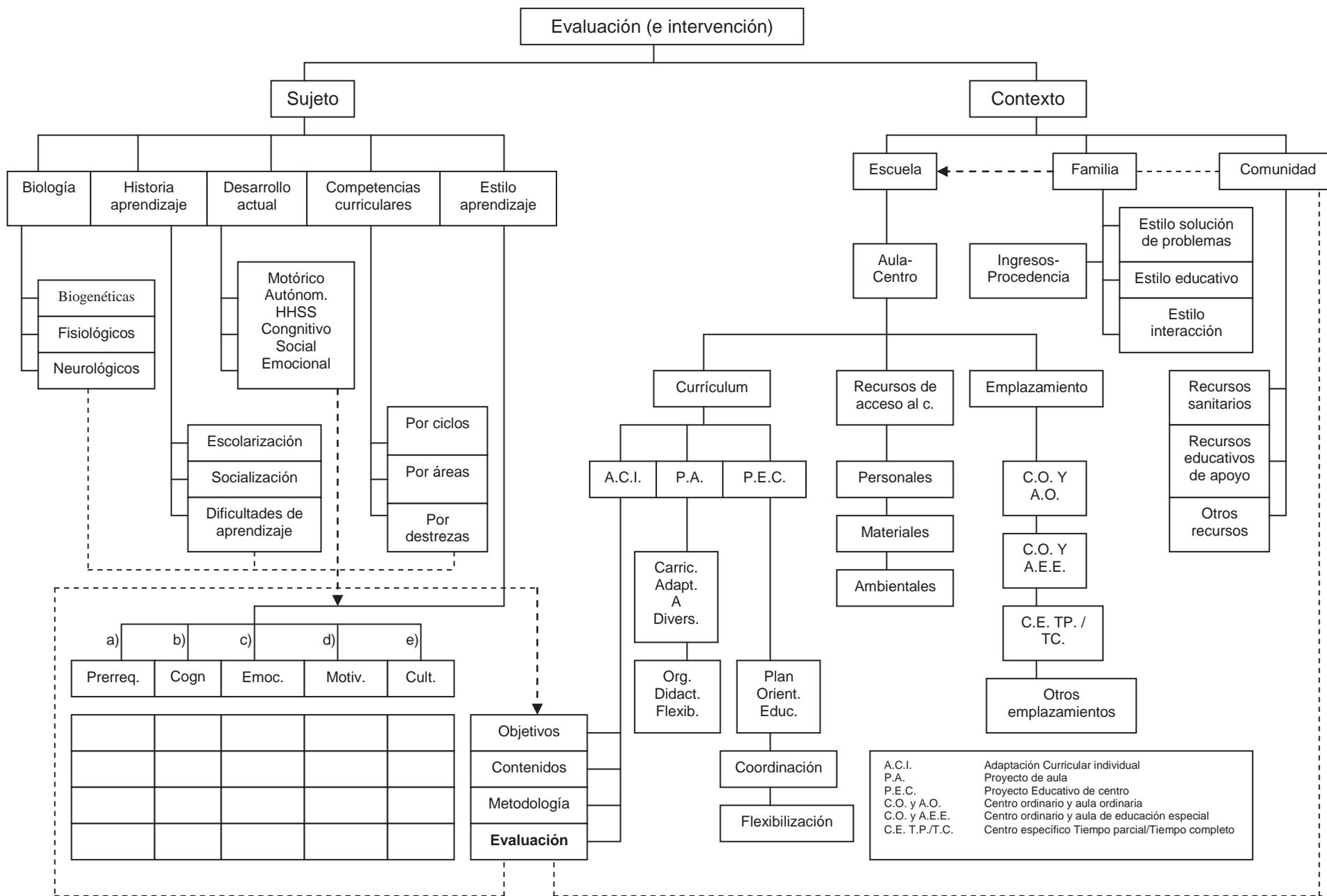
1. El profesor evalúa al alumno para conocer hábitos de estudio.
2. El profesor describe al alumno una nueva estrategia de aprendizaje.
3. El profesor es el modelo de la nueva estrategia de aprendizaje.
4. El alumno repite en voz alta la estrategia de aprendizaje.
5. El alumno practica con material adecuado y obtiene retroalimentación de su práctica.
6. El alumno practica con materiales de clase y obtiene retroalimentación.
7. El profesor evalúa y determina el progreso del alumno para conseguir nuevos compromisos para que el alumno pruebe y aplique la nueva estrategia.
8. El alumno generaliza la estrategia que ha aprendido a otros contenidos y contextos.

Otro modelo es el conocido como, uno a uno, este consiste en que el docente trabaja sólo con el alumno, de modo que el ritmo, tipo y cantidad de instrucción se basan en las cualidades y formas de trabajar del niño, y aunque no se puede asignar un docente por alumno, se recomienda que los padres busquen apoyos adicionales por expertos. Un modelo más es el conocido como coenseñanza, en el que dos o más docentes enseñan a un grupo de alumnos en un aula regular, de los dos o más profesores sólo uno puede ser el profesor principal y el otro u otros como ayudantes, o alternar los roles.

Existe otro modelo llamado tutoría entre compañeros, que consiste en que dos niños trabajen y aprendan juntos, donde uno de los alumnos es el tutor del otro, cuyo papel es ayudar, enseñar, y revisar el desempeño de su compañero. La ventaja principal de este modelo es que, la relación entre pares es beneficiosa para el niño tutorado, pues al ser procesos de pensamiento similares, las explicaciones serán mejor comprendidas y enseñadas (Arco y Fernández, 2004).

Todos estos modelos son utilizados por docentes y profesionales en Educación Especial, pero también pueden hacer uso de ellos los padres de familia, con una adecuada orientación en cuanto a su utilización. Además, pueden extenderse a casa los servicios y atención a los Niños con Necesidades Educativas Especiales. Para lograr una mejor intervención, puede hacerse uso de los modelos descritos anteriormente para la integración escolar de Niños con Necesidades Educativas Especiales, como el modelo de Deno, Hegarty, C. O. P. E. X y Reynolds.

Con la finalidad de integración de dos de los tres pasos propuestos anteriormente para la atención en personas con Necesidades Educativas Especiales, la siguiente figura integra dos pasos, la evaluación e intervención (Fig. 7).



a) Nivel de prerrequisitos, b) Habilidades cognitivas, c) habilidades emocionales, d) Nivel motivacional, e) Factores culturales

Fig. 7. Evaluación e intervención en personas con Necesidades Educativas Especiales (Arco y Fernández, 2004, p. 27)

La figura anterior muestra la diversidad, extensión y dificultad de la evaluación e intervención en personas con Necesidades Educativas Especiales. La evaluación e intervención es un proceso complejo desde distintas dimensiones como cognitivo, emocional y conductual.

La atención a personas con Necesidades Educativas Especiales es laboriosa y exhaustiva, pues como profesionales, se debe tener la capacidad de identificar la dificultad que presentan los niños, hacer una evaluación adecuada tomando en cuenta el proceso de desarrollo y una intervención tomando diferentes enfoques y orientaciones, desde considerar que la intervención sea en todos los entornos en los que se desenvuelve el niño, para beneficiarlo al máximo y potencializar sus habilidades y destrezas.

## 2.2.6 ESTUDIO DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL DEL NIÑO

Estudiar el desarrollo del niño nos remite a conocer sus cambios cualitativos y cuantitativos. El cambio cuantitativo da en número o cantidad el crecimiento en dimensiones de estatura, peso o talla, y cualitativo los cambios de clase estructura u organización, así como el paso de la comunicación no verbal a la verbal. En general, el desarrollo son las continuidades y cambios sistemáticos en el individuo durante el curso de la vida (Shaffer, 2000, p. 2).

Cuando se habla del crecimiento del niño, se hace referencia a muchas dimensiones implicadas como el desarrollo físico, cognitivo y social, que son estudiadas desde distintas perspectivas teóricas como la psicoanalítica, conductista, cognitiva, etológica, ecológica y sociocultural, que a continuación serán explicadas brevemente con sus principales aportaciones al desarrollo social del niño.

Desde la perspectiva psicoanalítica se ha estudiado el desarrollo social del niño, surgiendo la Teoría Psicosocial de Erikson (Cuadro 1), en la que el desarrollo del yo o de sí mismo esta mediado por la sociedad y la cultura. Para Erikson el niño debe resolver algunos conflictos psicológicos para lograr el equilibrio, estos se dan en ocho etapas (Papalia, 2001).

ETAPA	PERIODO	DESCRIPCIÓN
Confianza vs. Desconfianza	0-1 año	Los bebés obtienen un sentimiento de confianza de que el mundo es bueno si han sido cuidados cálidamente y con interés. La desconfianza ocurre cuando los bebés tienen que esperar demasiado para obtener su bienestar y son tratados severamente.
Autonomía vs. Vergüenza y duda	1-3 años	Al tener nuevas habilidades mentales y motoras, los niños quieren elegir y decidir por ellos mismos. La autonomía es fomentada cuando los padres permiten una razonable elección libre y no fuerzan o avergüenzan al niño.
Iniciativa vs. Culpabilidad	3-6 años	Por medio del juego simulado, los niños experimentan con la clase de persona que puede llegar a ser. La iniciativa –un sentido de ambición y responsabilidad- se desarrolla cuando los padres apoyan el nuevo sentimiento de intención y dirección de su hijo. El peligro aparece cuando los padres piden demasiado autocontrol, lo que conlleva a controlar demasiado, o a demasiada culpabilidad.
Laboriosidad vs. Inferioridad	6-11 años	En el colegio, los niños desarrollan la capacidad para trabajar y cooperar con otros. La inferioridad se desarrolla cuando las experiencias negativas de casa, de la escuela, o con sus iguales conducen a sentimientos de incompetencia y de inferioridad.
Identidad vs. Confusión de roles	12-20 años	El adolescente intenta responder a las preguntas: ¿Quién soy? ¿Cuál es mi lugar en la sociedad? Los valores elegidos y las metas vocacionales conllevan una identidad personal duradera. El resultado negativo es una confusión sobre los roles adultos futuros.
Intimidad vs. Aislamiento	20-40 años (adulto joven)	La gente joven se esfuerza por establecer lazos íntimos. Debido a desengaños anteriores, algunos individuos no pueden formar relaciones íntimas y se mantienen aislados de los demás.
Creatividad vs. Estancamiento	40-65 años (edad adulta media)	La creatividad significa dar a la generación siguiente, a través de la educación del niño, cuidar de otras personas, o trabajar productivamente. La persona que falla en este terreno siente ausencia de un logro significativo.

Integridad del yo Vs. Desesperación	Vejez	En esta etapa final, los individuos reflejan el tipo de persona que ha sido. La integridad resulta del sentimiento de que ha valido la pena vivir la vida del modo en el que la han vivido. Las personas mayores que no están satisfechas con su vida tienen miedo de la muerte.
---	-------	--

Cuadro 1. Etapas de la Teoría Psicosocial de Erikson (Adaptación de Berk, 1999, p. 22)

Por otro lado, el desarrollo social visto desde el enfoque conductista y la Teoría del Aprendizaje Social, se encuentra a Albert Bandura, quien sostiene que los humanos somos seres cognoscitivos, procesadores de información activos y pensamos sobre la relación entre el comportamiento y sus consecuencias. Bandura asegura que los niños aprenden comportamientos sociales a través de la observación e imitación de modelos, por lo general de sus padres (Papalia, 2001), de quienes adquieren habilidades y comportamientos. El aprendizaje por observación consiste en atender un modelo, asimilarlo activamente y codificarlo para que se almacene en la memoria y poder imitarlo posteriormente. Bandura, también nos habla sobre el determinismo recíproco, considera que el desarrollo humano es el resultado de una interacción entre una persona, su comportamiento y el ambiente de modo bidireccional, por lo que un niño puede influir en su medio en virtud de su propia conducta (Shaffer, 2000), es decir, que el desarrollo del niño va a estar determinado por el ambiente (familia, amigos e influencias sociales), su conducta (respuestas motoras, verbales y sociales) y por sí mismo (capacidades cognitivas, físicas, creencias y actitudes), que se relacionan entre sí de forma bidireccional.

El desarrollo visto desde el enfoque Cognoscitivo, Piaget (1950, citado por Shaffer, 2000) considera que los niños poseen una estructura cognoscitiva, a la que llamo esquema, un patrón organizado de pensamiento y acción que se usa para afrontar o explicar algún aspecto de la experiencia (Shaffer, 2000, p. 53), estos esquemas se forman durante la infancia. Además incorporó los términos de asimilación (proceso a través del cual el niño interpreta sus experiencias y forma esquemas), disequilibrios (desajustes o contradicciones entre los procesos de pensamiento y eventos ambientales), y acomodación (proceso mediante el cual los niños modifican sus esquemas), para explicar que los niños utilizan estos procesos para adaptarse a su ambiente. Piaget propuso cuatro etapas para el desarrollo cognoscitivo, la primera es la etapa sensoriomotora (0-2 años), preoperacional (2-7 años), operaciones concretas (7-11 ó 12 años) y las operaciones formales (11 ó 12 en adelante), estas etapas mostraban el desarrollo cognitivo de

los niños, que para Piaget el desarrollo se daba desde el interior.

Por otro lado, el enfoque contextual toma a dos principales autores, desde el aspecto ecológico se encuentra a Urie Bronfenbrenner, quien considera que los ambientes naturales son la fuente principal de influencia sobre el desarrollo, es decir que el niño es el centro de estos ambientes, a estos ambientes se les llama sistemas, que van desde el más cercano al más lejano al niño. Este enfoque será explicado a más detalle en el siguiente apartado (Shaffer, 2000).

Desde el aspecto sociocultural de Vigotsky, se considera que la cultura, las creencias, los valores, tradiciones y habilidades de un grupo social se transmite de generación en generación, también ve el crecimiento como una actividad socialmente transmitida, en la que los niños adquieren de forma gradual nuevas formas de pensamiento y comportamiento. Este da mucho peso a la interacción social como un factor determinante para el aprendizaje. Vigotsky incorporó el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), refiriéndose al nivel en el que los niños casi pueden realizar una tarea por sí mismos y que con una enseñanza adecuada pueden lograrlo (Papalia, 2001). Lo característico de la teoría sociocultural de Vigotsky, es que los niños pueden lograr un aprendizaje a través de la interacción social, es decir, que el conocimiento puede ser adquirido a partir del contacto con los demás.

Como puede verse, estas teorías han dado mucho al estudio del desarrollo y es que a partir de estas que los profesionales pueden entender mejor el desarrollo del niño con la finalidad de conocerlos, identificar alteraciones en el desarrollo y poder intervenir adecuadamente de acuerdo a las necesidades de cada niño.

#### 2.2.6.1 DESARROLLO EMOCIONAL DE NIÑOS DE 6 A 10 AÑOS

El desarrollo de las emociones puede ser explicado desde distintos enfoques, uno de ellos es el cognitivo-evolutivo, el cual considera que la reacción del niño ante nuevos estímulos está determinada por el grado de similitud entre el estímulo y el esquema ya establecido con el que se compara el nuevo estímulo. Este enfoque no explica las reacciones de los niños ante las emociones de los demás, ni por qué reaccionan ante nuevos esquemas. Otro enfoque para explicar el desarrollo de las emociones es el enfoque funcionalista, el cual pone énfasis en que las emociones son fuerzas centrales y adaptativas en todos los aspectos de la actividad humana, que

a diferencia de la teoría de la discrepancia, considera la relación entre la emoción y la cognición social de las emociones. Para que esto pueda ser mejor comprendido, a continuación se explicarán algunos aspectos del desarrollo emocional que se fundamentan en estos dos enfoques.

Las emociones aparecen en diferentes momentos a lo largo de los dos primeros años de vida, existen las llamadas emociones primarias que son la irritación, tristeza, alegría, sorpresa y temor, y se consideran como biológicas por aparecer a temprana edad, también están las emociones secundarias como la vergüenza, desconcierto, culpa, envidia y orgullo (Shaffer, 2000), éstas son también conocidas como emociones autoconscientes, porque implican un prejuicio de sí mismo y que son enseñadas por los adultos, pues éstos establecen cuándo sentir dichas emociones (Berk, 1999). Las emociones mencionadas anteriormente se puede hacer una subdivisión de ellas, las llamadas emociones autoevaluativas como la vergüenza, la culpa y el orgullo pues además del autoreconocimiento se encuentra presente una comprensión de las reglas y normas sociales que evalúan nuestra conducta (Shaffer, 2000).

Cada cultura tiene sus reglas de expresión de emociones, es decir, las circunstancias y situaciones en las cuales pueden o no expresarse algunas emociones y con que intensidad, por lo que los niños en desarrollo deben adquirir estas normas para expresarse emocionalmente y para lograrlo es imprescindible adquirir una autorregulación emocional (Shaffer, 2000), que se refiere a todas las estrategias que se utilizan para ajustar su estado emocional a un nivel de intensidad adecuado de modo que pueda participar activamente en su entorno, lo cual no quiere decir que ellos deban inhibir sus emociones sino sólo regularlas y aprender a manifestarlas (Berk, 1999). Esta autorregulación se va adquiriendo por la exposición del niño a situaciones que lo estimulan emocionalmente para que pueda hacer uso de distintas estrategias de autorregulación aprendidas de los adultos y la gente que lo rodea (Berk, 1999).

Además de que los niños aprendan a autorregular sus emociones, también deben hacerlo para comprender y responder ante las emociones de los demás. La expresión de las emociones está relacionada con la manera en que ellos reconocen e interpretan los sentimientos de los demás, por lo que se hace uso de la referencia social, que es confiar en la reacción emocional de otra persona para valorar una situación incierta (Berk, 1999, p. 530), con ello los niños logran desarrollar la empatía, que es la capacidad para entender y experimentar las emociones que exhiben los otros (Shaffer, 2000), que durante la edad escolar esta capacidad va en aumento por la habilidad de

verse en el lugar de otro.

Las principales características de los niños entre 6 y 10 años en desarrollo emocional son:

Ψ Expresión emocional

- Obedece normas para expresar sus emociones.
- Las emociones autoconscientes se relacionan con las normas interiorizadas de conductas correctas.
- Las estrategias de autorregulación varían y aumentan en complejidad.

Ψ Comprensión emocional

- Comprenden que pueden experimentar más de una emoción a la vez.
- Integran claves internas y externas para comprender las emociones de los demás.
- La empatía aumenta y se mejora la comprensión emocional.
- Comprende que los demás pueden experimentar emociones contradictorias y variadas.

## 2.2.7 DESARROLLO SOCIAL EN NIÑOS DE 6 A 10 AÑOS Y LA TEORÍA DE LA COGNICIÓN SOCIAL

No sólo la familia, hermanos, tíos y abuelos tienen influencia en el niño, pues cuando éste ingresa a la escuela se inicia una nueva etapa, un nuevo proceso, en el que el niño comienza a relacionarse con sus iguales, que consiste principalmente en el juego y socialización, permitiendo a los niños ampliar sus habilidades sociales adquiridas previamente en la familia.

Cuando los niños inician la escuela primaria, se exponen a compañeros muy diferentes a ellos, esta variedad contribuye a que comprendan que los demás tienen diferentes puntos de vista. Respecto a esto, Selman (1977, 1980, citado por Rice, 1997) desarrolló la teoría de la cognición social, en la que describe las etapas para la adquisición de roles sociales, que ayuda a la comprensión de sí y de los demás. Selman lo representa en cinco etapas (Etapa 0, Etapa 1, Etapa 2, Etapa 3, Etapa 4) de la cognición social, pero sólo se describirán tres que incluyen a niños de 6 a 10 años.

Etapa 1. Etapa de la adquisición de una perspectiva diferenciada o subjetiva (de 6 a 8 años). Los niños se dan cuenta de que las demás personas tienen una perspectiva social diferente a la de

ellos, pero les es difícil entender estas razones, pues para ellos cuando las demás personas tienen la misma información que él deberían pensar y sentir igual que él. A esta edad los niños no pueden juzgar con exactitud su propia conducta desde el punto de vista de otro. Comienzan a distinguir que las conductas pueden tener o no intención así como considerar causas, acciones, sentimientos y pensamientos de otras personas.

Etapa 2. Etapa del pensamiento autorreflexivo o de la adquisición de una perspectiva recíproca (de 8 a 10 años). En esta etapa se dan cuenta de que las demás personas tienen su propio punto de vista y que puede o no ser igual al de él.

Lo elemental en el desarrollo social del niño en la escuela es cómo aprende a relacionarse con los demás, que está dado en cuatro etapas; autosocialidad, heterosocialidad infantil, homosocialidad, heterosocialidad adolescente y adulta, de las cuales la heterosocialidad infantil y la homosocialidad incluye a los niños de 6 a 12 años y se describen brevemente a continuación:

Heterosocialidad infantil que va de los 2 a los 7 años, en esta etapa los niños comienzan a buscar la compañía de otros, independientemente del sexo.

Homosocialidad, que incluye a niños de los 8 a los 12 años, en ésta los niños se encuentran en la escuela primaria y hay preferencia por jugar y convivir con otros niños del mismo sexo, pues existe algún antagonismo entre niños y niñas.

Entre los 6 y 12 años los niños pasan más tiempo con sus iguales, que son de su mismo sexo y aproximadamente de la misma edad, variando más o menos un año, pero que tienen las mismas inquietudes (Berk, 1999). Las interacciones entre iguales se van haciendo más complejas con los años dentro de la primaria, pues los niños se vuelven más cooperativos en los juegos y actividades escolares y al agruparse comprenden el sentido de la cooperación y la lealtad.

Un aspecto en la vida social de los niños es el grado en que es considerado por sus iguales como un compañero valioso y agradable, la aceptación de los iguales. El término aceptación del compañero se refiere a la simpatía, la magnitud con la que un niño es visto por sus compañeros como un compañero coaxial respetable (Berk, 1999). La aceptación es un indicador del ajuste psicológico posterior del niño, por el contrario los niños rechazados son niños infelices, solitarios, y

estrechamente relacionados con bajo rendimiento escolar, comportamientos antisociales, delincuencia en la adolescencia y baja autoestima.

La infancia intermedia es un período importante para el desarrollo de la autoestima, las opiniones que tienen de sí mismos es una gran influencia en el desarrollo de la personalidad y el estado de ánimo del niño.

La autoestima y el autoconcepto son constructos teóricos que en ocasiones se usan como sinónimos; el autoconcepto es el sentido de nosotros mismos, incluidos la autocomprensión y el autocontrol o autorregulación (Papalia, 1997), y la autoestima, es la evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o de rechazo y hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso (Coopersmith, 1967, citado por Monjas, 1997).

La autoestima se presenta de diferente manera en los niños de acuerdo a su desarrollo moral y cognoscitivo. El juicio que hacen los niños pequeños respecto a su propio valor, no se basa en una estimación realista de las capacidades o rasgos de la personalidad. De hecho, generalmente ellos acentúan sus capacidades. Aunque pueden hacer juicios sobre su competencia en diversas actividades, aún no son capaces de clasificarlas de acuerdo con su importancia; además, aceptan más los juicios de los adultos (Harter, 1998, citado por Papalia, 2001).

Cuando la autoestima es alta, el niño está motivado a mejorar, pero si ésta depende del éxito, los niños pueden considerar que las fallas o las críticas son una recriminación a su valor y pueden sentirse incapaces de hacer algo mejor. Aproximadamente entre la tercera parte y la mitad de los niños que asisten a preescolar, kinder y primer grado presentan elementos de este patrón de indefensión, esto es, se denigran a sí mismos o se culpan, poseen emociones negativas, no son perseverantes y esperan poco de sí mismos (Burhans y Dweck, 1995, citados por Papalia, 2001). Los niños con autoestima baja no esperan tener éxito y por tanto no lo intentan.

Los niños en edad escolar que presentan una alta autoestima, son seguros, independientes, confían en sus propias ideas, afrontan los desafíos e inician actividades con decisión, se describen a sí mismos positivamente y se enorgullecen de lo que hacen, se adaptan con facilidad al cambio, son más tolerantes a la frustración y más perseverantes. En cambio las personas en esta etapa

con baja autoestima, se describen a sí mismos negativamente, no confían en sus propias ideas, no se enorgullecen ni se sienten seguros de su trabajo, suele deprimirse, se aíslan de los demás niños y se retraen, se rinden fácilmente cuando se sienten frustrados y reaccionan en forma inmadura ante el estrés (Papalia, 2001).

Un importante contribuyente a la autoestima de los niños es el respaldo social, inicialmente de la familia y compañeros de clase y posteriormente de amigos y profesores, esto es, sentirse valorado por las personas que son valiosas para ellos.

### 2.2.7.1 INFLUENCIAS AMBIENTALES EN EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO, UN ENFOQUE ECOLÓGICO

El desarrollo del niño está sujeto a diversas influencias, y aquellas procedentes del entorno del niño fueron estudiadas por el Psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner (Papalia, 2001), quien identificó cinco niveles del ambiente que tienen influencia en el niño directa o indirectamente, y que están interrelacionados, ordenándolos según estuvieran cerca o lejos del niño (Fig. 8). Estos niveles son:

El *microsistema* es el entorno inmediato que hay a diario en el hogar, la escuela o el vecindario. Incluye las relaciones interpersonales con padres, hermanos, personas encargadas de su cuidado, compañeros de clase y maestros, con quienes la influencia va y viene.

El *mesosistema* es la interacción de varios microsistemas, por ejemplo la relación entre el hogar y la escuela.

El *exosistema* se refiere a relaciones entre dos o más ambientes, de los cuales, por lo menos uno no contiene al niño en desarrollo pero lo afecta indirectamente.

El *macrosistema* está conformado por modelos culturales: creencias dominantes, ideologías, y sistemas económicos y políticos.

El *cronosistema* agrega la extensión del tiempo (la influencia normativa o no normativa del cambio o la constancia en el niño y el medio ambiente). Esto puede incluir cambios en la estructura de la

familia, el lugar de residencia, el empleo de los padres, al igual que cambios culturales más grandes como guerras y ciclos económicos.

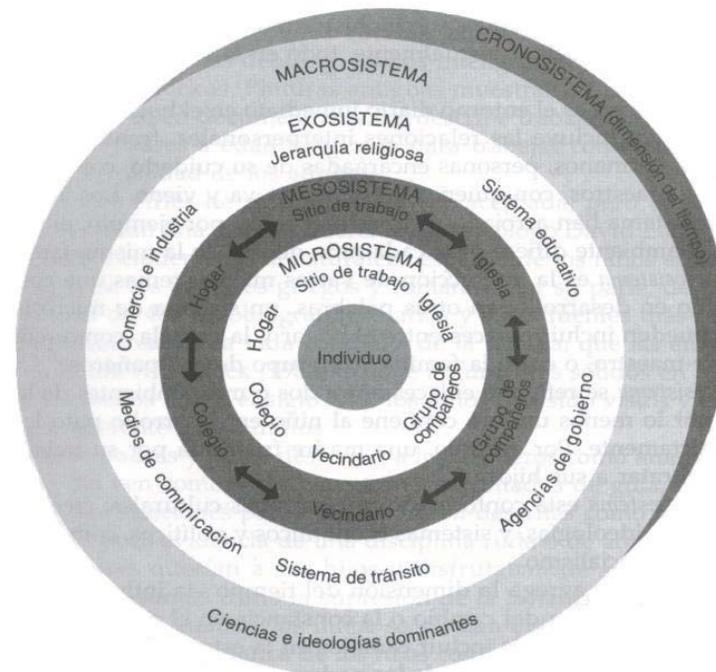


Fig. 8. Modelo ecológico de Bronfenbrenner (Rice, 1997)

### 2.2.7.2 LA FAMILIA COMO SISTEMA

Siguiendo esta representación de las influencias en el niño, la familia se ubica dentro del microsistema, y la vamos a entender como un sistema social, para ello se expone la Teoría de Sistemas (Minuchin, 1988, citado por Schaffer, 2000), en la que se explica que un sistema se puede entender como un conjunto de elementos que interactúan entre sí en forma dinámica y que están organizados para alcanzar una meta común o finalidad (Fierro y Valdespino, 2002), en el cual hay jerarquías y siempre busca el equilibrio del sistema. Por eso se puede entender a la familia como un sistema social. Los principios de la Teoría de Sistemas que se pueden aplicar a la familia, son:

- Ψ La familia es en sí misma un todo estructurado.
- Ψ Como en un sistema social, las interacciones en la familia son mutuas y simbolizan un dar y recibir duraderos, ajuste y adaptación.
- Ψ La familia intenta mantener la estabilidad, pues la resistencia al cambio parece ser una conducta natural.

Por otro lado Turnbull (citado por Fierro y Valdespino, 2002), describe al sistema familiar como una entidad compuesta por cuatro elementos básicos, la interacción familiar, la función familiar, ciclo de vida familiar y la estructura familiar, cada uno se explica a continuación:

La interacción familiar. Los miembros de la familia interactúan de conformidad con unas reglas de cohesión (grado de cercanía o distanciamiento entre los miembros de la familia), adaptabilidad (grado de estabilidad y reacción frente a los cambios) y comunicación (el grado de sinceridad y franqueza).

La función familiar. Se refiere a los resultados o productos finales de la interacción y la estructura de la familia. Las funciones familiares están dirigidas a satisfacer las necesidades de cada uno de sus miembros y pertenecen a varias categorías muy particulares (por ejemplo: economía, educación, afecto, socialización).

El ciclo de la vida familiar describe los cambios que la familia experimenta como parte de su desarrollo.

Ψ Fase 1. Abarca desde la elección de pareja hasta la llegada del primer hijo.

Ψ Fase 2. Comienza con el nacimiento del primer hijo y acaba cuando el último entra a la escuela.

Ψ Fase 3. Va desde la escolarización de los hijos a la adolescencia de los hijos.

Ψ Fase 4. se refiere al periodo de adolescencia de los hijos y supone el paso de la niñez a la juventud.

Ψ Fase 5. Periodo en que los hijos abandonan el hogar.

Ψ Fase 6. Va desde la jubilación a la muerte.

La estructura familiar. Se refiere a las características descriptivas de la familia, como sus integrantes, su cultura y su ideología; estará relacionada con el lugar que ocupa cada miembro dentro del núcleo familiar, en él se pueden distinguir:

Ψ Subsistema conyugal: Se constituye cuando dos personas manifiestan su intención por formar una familia, exige complementariedad y acomodación mutua, es decir, el origen de la familia.

Ψ Subsistema fraterno: Formado por el conjunto de hijos-hermanos, es uno de los primeros

laboratorios sociales en el que el niño experimenta relaciones con los iguales, existe apoyo, competencia y cooperación.

Ψ Subsistema parental: Aparece con el nacimiento del primer hijo; este debe ir adaptándose sucesivamente a los cambios, aparece claramente el hecho de que la familia no es una sociedad de iguales.

Ψ Subsistema personal: Son las características personales de cada miembro.

Cada miembro de la familia tiene diferentes funciones dentro de cada uno de éstos. Y por tanto la familia ofrece toda la información del mundo a los niños, pero esto está sujeto al tipo de familia, estilo de crianza y cómo son los padres. A continuación se explica brevemente cada uno de estos aspectos:

Tipos de familia y su influencia en el desarrollo del niño (Rice, 1997):

Ψ Familia con un solo padre que está formada por el padre o madre que puede o no estar casado (a) con uno o más hijos.

Ψ Familia nuclear que incluye a la madre, el padre e hijos.

Ψ Familia extendida consiste en una persona, compañero, los hijos que pueden tener y más familiares que viven en la misma casa o muy cerca con los que los niños están en constante contacto.

Ψ Familia mixta o reconstituida que está compuesta por un padre o madre viudo (a) o divorciada con o sin hijos, y que contrae nuevas nupcias con otra persona que pudo haber estado o no casado antes y que en esta nueva familia pueden o no tener hijos, ó que cada uno tenga hijos con otra persona.

Ψ Familia binuclear se da cuando un matrimonio con hijos se divorcia y alguno de la pareja vuelve a casarse y forman una familia nuclear, por ello el niño tiene una familia binuclear.

Ψ Familia comunal es un grupo de personas que viven en la misma casa y comparten varios aspectos de su vida.

Ψ Familia homosexual que está compuesta por adultos del mismo sexo que viven juntos con sus hijos, y que comparten la expresión y el compromiso sexual.

Ψ Familia cohabitante que incluye a dos personas del sexo opuesto que viven juntas, con o sin hijos, y que comparten la expresión y el compromiso sexual sin haberse casado.

Saber a que tipo de familia pertenece el niño dará evidencia de cómo aprenderá a socializar, pues la familia es el principal emisor de los conocimientos de la sociedad, así como algunos aspectos de la personalidad, transmitiéndose de generación en generación.

No sólo con pertenecer a una familia basta para el aprendizaje de la socialización, es decir, que la competencia de los padres es indispensable para la buena enseñanza de esta habilidad, el ajuste psicológico de los padres, el estilo de paternidad y la calidad de su matrimonio son factores que afectan la madurez emocional, la competencia social y el desarrollo cognoscitivo de los niños (Millar, 1993 citado por Rice, 1997), por ello los padres que están psicológicamente sanos tienen más probabilidad de tener efecto positivo sobre el desarrollo de sus hijos (Hock y Schirtzinger, 1992, citado por Rice, 1997), en contraste cuando los padres exponen a los niños a elevados niveles de ira, el resultado es una alta emocionalidad y reactividad conductual por parte de los niños. En relación a la calidad de la relación matrimonial también contribuye al ajuste y al desarrollo de los niños e influye en los problemas conductuales que éstos presentan en un amplio intervalo de edad (Jouriles et al., 1991, citado por Rice, 1997).

### 2.2.7.3 ESTILOS DE CRIANZA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO SOCIAL

En cuanto a la influencia en el desarrollo social del niño que tienen los estilos de crianza, Diana Baumrind (1967, citado por Papalia, 2001), examinó la manera en que el estilo parental afectaba las características sociales de los hijos escolares de 300 familias e identificó tres estilos generales de paternidad: autoritario, permisivo y autoritativo (Rice, 1997), pero surgió un cuarto estilo, el no implicado, que surge de la combinación de cuatro dimensiones de la conducta de los padres (Cuadro 2): control, crianza, claridad de la comunicación y exigencias de madurez.

	Permisividad	Restricción
Calidez	Democrática	Sobreprotectora
Hostilidad	Indiferente	Autoritaria

Cuadro 2. Estilos de crianza de los padres, según la combinación de cuatro dimensiones establecidas por Diana Baumrind (Tomado de Schaffer, 2000).

Por tanto, los estilos de crianza se definen como:

**AUTORITARIO:** Los adultos imponen las reglas, esperan una obediencia estricta, y rara vez explican al niño por qué es necesario cumplir todas esas normas y suelen apoyarse en castigos enérgicos (es decir, en hacer valer su autoridad o en retirar su cariño) para conseguir la conformidad del niño.

**AUTORITATIVO:** Los padres plantean exigencias razonables a sus hijos siendo flexibles. Ofrecen razones para no sobrepasar los límites que establecen y se aseguran de que los niños sigan dichas pautas. Sin embargo, aceptan las opiniones de sus hijos, y son más receptivos a ellas, que los padres autoritarios, y suelen tratar de que participen en la toma de decisiones de la familia.

**PERMISIVO:** Los padres son más tolerantes y relajados en el que los adultos plantean pocas exigencias a sus hijos, les permiten expresar libremente sus sentimientos e impulsos, no controlan de cerca sus actividades y rara vez ejercen un control firme sobre su conducta.

**NO IMPLICADO:** Es una forma de educar con menos éxito, es el que se podría denominar el estilo parental no implicado, lo presentan los padres que rechazan a sus hijos o que están tan abrumados por sus propios problemas y tensiones que no tienen mucho tiempo ni energía para dedicarse a criarlos.

Se ha encontrado que estos tres estilos de educar al niño tiene consecuencias en la adolescencia (Cuadro 3). Los hijos de padres autoritativos se desarrollan muy bien, son alegres, socialmente responsables, independientes, orientados hacia el logro y cooperan con los adultos y con sus iguales, son los más competentes, suelen confiar más en sí mismos, se interesan más en su rendimiento, son socialmente más responsables, están más satisfechos, tienen mayor dominio sobre sí mismos y son más cooperativos con los adultos y sus compañeros que los niños de los demás grupos.

Los hijos de padres autoritarios, por el contrario, tienden a ser irritables y a no parecer contentos, se enfadan con facilidad y son poco amistosos, parecen bastante desorientados y, en general, no es agradable tenerlos cerca, suelen ser hoscos, insolentes, dependientes y socialmente incompetentes (sobre todo en el caso de los varones), y los hijos de padres permisivos suelen ser

impulsivos y agresivos, sobre todo si son varones, tienden a ser mandones y egocéntricos, carecen de autocontrol, muestran muy poca independencia y logros.

Es probable que los hijos de padres permisivos carezcan de propósitos, de agresividad, y suelen no interesarse en su desempeño, por último, los niños de padres no implicados pueden mostrar un grado bastante elevado de agresión y de conductas externalizadas como los berrinches, también son los menos maduros de todos en las esferas cognoscitiva y social.

Estas diferencias son evidentes desde la niñez y aún en la adolescencia, se observa que los niños más competentes y autorregulados, y con menor probabilidad de enfrentar problemas de farmacodependencia, suelen tener padres autoritativos.

PATRÓN DE CRIANZA	RESULTADOS	
	NIÑEZ	ADOLESCENCIA
AUTORITATIVO	Elevadas competencias cognitivas y sociales	Autoestima elevada, habilidades sociales excelentes, intensas preocupaciones morales y por la sociedad, elevado rendimiento académico.
AUTORITARIO	Competencias cognitivas y sociales medias	Rendimiento académico y habilidades sociales medios; más dóciles que los hijos de padres permisivos.
PERMISIVOS	Competencias cognitivas y sociales escasas	Autocontrol y rendimiento académico escasos; mayor consumo de drogas que los adolescentes hijos de padres autoritativos o autoritarios.

Cuadro 3. Relaciones entre los patrones de crianza de los hijos y los resultados evolutivos en la niñez intermedia y en la adolescencia. (Tomado de Berk, 1999).

De acuerdo a lo anterior, Belsky creó un modelo (1981, citado por Schaffer, 2000), que afirma que la conducta del niño afecta y se ve afectada por los padres, la relación de ellos, y el estilo de paternidad, por ello el sistema familiar está mutuamente implicado en todos estos aspectos. (Fig. 9).

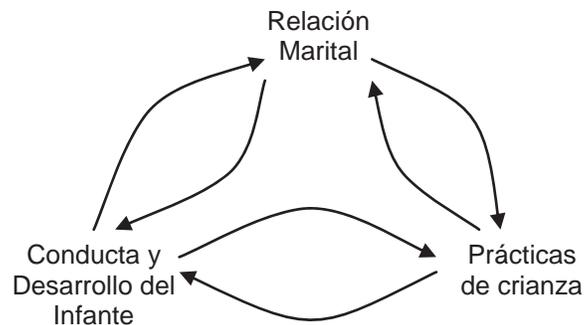


Fig. 9. Modelo de las influencias mutuas de Belsky (citado por Schaffer, 2000).

Con lo anterior, se puede afirmar que el ambiente en el que se encuentra el niño en edad escolar tiene una influencia positiva o negativa en su desarrollo, incluyendo a la familia, la escuela, los pares, etc.

#### 2.2.8 DIFICULTADES EMOCIONALES Y DE CONDUCTA

Cuando se ve a niños pelear, ser inquietos, tranquilos, tímidos o retraídos, con frecuencia creemos que ellos así son, sin pensar que puede tratarse de un trastorno emocional o conductual. Para aclarar más esta idea se comenzará este apartado definiendo lo que es un trastorno emocional y de conducta.

Para Arco y Fernández (2004), un trastorno de conducta son problemas que los niños provocan a una o más personas, que rompen las reglas o normas de conducta que socialmente son las esperadas, este trastorno tiene dos subcategorías: desatención, hiperactividad e impulsividad y, por otro lado, la agresión, conductas oposicionistas y serios problemas de conducta, combinados con agresiones físicas o verbales, destrucción de objetos o propiedades, mentir, desafiar a los mayores o a la autoridad.

Por su parte Sánchez, Cantón y Sevilla (1997), afirman que los problemas de conducta son una situación pasajera, consecuente con factores como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, conflictos familiares, etc., mientras que para Heward (1998), aún no existe una definición unánime de los trastornos de conducta, porque la mala conducta es producto de la valoración social y no hay un acuerdo de lo que es la salud mental y por las diversas teorías, así como las expectativas y normas que rigen a la conducta socialmente aceptada, lo que puede

variar según la cultura y grupos sociales. Además, comúnmente los trastornos de conducta aparecen junto con otras discapacidades y es difícil saber qué problema causa el otro.

Por otro lado, los trastornos emocionales son manifestaciones de conducta que el niño muestra como infelicidad, frustración o tristeza (Arco y Fernández, 2004), mientras que para Roos (1974, citado por Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997), los problemas emocionales se caracterizan por la presencia de un desorden emocional, aunque los problemas emocionales son transitorios, inconsistentes y sin bases orgánicas y los trastornos no. Por su parte Heward (1998), expone una definición de trastornos emocionales graves, que es un desorden que demuestra una o más de las siguientes características durante un periodo largo de tiempo que repercute en el desempeño escolar:

- Ψ Incapacidad para aprender sin causa intelectual, sensorial o sanitaria
- Ψ Incapacidad para entablar y mantener relaciones interpersonales
- Ψ Conducta y sentimientos inapropiados en situaciones normales
- Ψ Sentimientos de infelicidad y depresión
- Ψ Tendencia a desarrollar síntomas o temores respecto a los problemas personales o escolares

Esta definición toma en cuenta tres aspectos, la cronicidad, gravedad y dificultades escolares. Otra definición es la establecida por la Coalición Nacional para la Salud mental y la Educación Especial (Heward, 1998), quienes según los trastornos emocionales y de conducta se caracterizan por:

- Ψ Respuestas conductuales o emocionales ante los currículos escolares y normas culturales que afectan el rendimiento académico (capacidades escolares, sociales, laborales y personales). Se le considera una discapacidad porque es:
  - Más que una respuesta pasajera esperada a acontecimientos angustiantes del entorno
  - Se manifiesta con las mismas características en dos entornos distintos, por lo menos uno es la escuela
  - No responde a la intervención directa en el marco de la educación ordinaria, o bien las intervenciones no resultan suficientes.
- Ψ Pueden coexistir con otras discapacidades

Ψ Incluye a niños con esquizofrenia, trastornos afectivos, de ansiedad o permanentes de la conducta

Relacionado con las dificultades emocionales y de conducta está la inadaptación social, es decir la forma en como se den las relaciones sociales y que en la infancia se verán reflejadas en la futura adaptación del individuo; de manera que, la capacidad para formar relaciones estrechas y lograr una adecuada interacción dentro del grupo social es un indicador importante de la competencia social y predictor de una posterior adaptación social y emocional.

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, la interacción con los demás permite la adquisición de habilidades sociales y de muchos otros aprendizajes. La falta de relaciones sociales conlleva la posibilidad de que los niños no aprendan habilidades cuya ausencia es considerada causa o factor predisponente de casi todos los problemas y dificultades graves del comportamiento infantil.

Algunos autores consideran que las dificultades en las relaciones interpersonales pueden incluso ser la causa de las dificultades en la conducta, mientras que otros mantienen que las características de estas dificultades causan deterioro en las relaciones interpersonales (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Algunas de estas dificultades que tienen influencia y vinculación con las relaciones interpersonales son: la ansiedad social, depresión, dificultades y problemas de aprendizaje, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, dificultad conductual disocial y emocional, entre otras, que a continuación se describirán brevemente.

#### 2.2.8.1 ANSIEDAD SOCIAL

La ansiedad social es una dificultad que en ocasiones no se diagnostica por considerar que el niño o la persona que lo padece es una persona tímida o poco sociable; sin embargo, esto se considera más como característica de personalidad que como una dificultad seria.

Los niños con ansiedad social tienden a evitar las relaciones con otros niños obstaculizando el aprendizaje a partir de los otros y la adquisición de habilidades para relacionarse. A su vez, las

dificultades para relacionarse con los demás pueden aumentar y mantener el malestar de estar con otras personas. Los niños con esta dificultad suelen ser rechazados o ignorados por sus compañeros.

La conducta antisocial puede manifestarse de diversas formas como, no estar en su banca, correr en el salón de clases, agredir a sus compañeros, ignorar instrucciones, destruir cosas ajenas, etc., y pueden desencadenarse por una mínima o ninguna provocación (Heward, 1998). Además, la conducta introvertida, también suele considerarse un trastorno emocional y de conducta, son niños que juegan poco con otros niños, carecen de habilidades sociales, son fantasiosos, sienten temor sin motivo, se quejan de estar enfermos y sufren ataques de depresión, por ende, estas conductas les limita a relacionarse con los demás, participar y aprender en la escuela (Heward, 1998). Ante estos trastornos es necesario establecer las características indispensables para considerar o no que se trata de un trastorno.

El DSM-IV, presenta ocho características de la ansiedad social que son:

- A. Temor por una situación social o actuación en público, donde puede ser evaluado. La persona teme ser humillado o que sea una situación embarazosa. En niños es necesario haber observado que las relaciones sociales entre el y su familia sean normales y que la ansiedad sólo se manifiesta en reuniones con sus pares.
- B. La exhibición ante situaciones sociales son temidas y provocan inmediatamente ansiedad que puede convertirse en una crisis de angustia. En niños puede manifestarse en llanto, berrinche, retraimiento o inhibición.
- C. La persona reconoce el temor, aunque en niños no se dé.
- D. Las situaciones sociales se evitan o se experimenta la ansiedad o malestar intenso.
- E. Los comportamientos de evitación, ansiedad o malestar interfieren en la rutina laboral, escolar y/o social.
- F. En menores de 18 años los síntomas deben prolongarse mínimo seis meses.
- G. El miedo o la evitación no son causa de efectos fisiológicos directos de una sustancia (alcohol, drogas, fármacos, etc.) o la presencia de algún trastorno mental (agorafobia, ansiedad por separación, esquizofrenia, etc.)
- H. Si existe una enfermedad médica u otro trastorno mental, las características del punto A no se relacionan con estos procesos (miedo no causado por tartamudez, Parkinson, trastorno de alimentación, etc.)

Puede observarse que los niños con conductas extremas (muy activos e inquietos o muy tranquilos), pueden considerarse como sujetos del trastorno, y que la ansiedad social es una limitación común en niños con Necesidades Educativas Especiales.

### 2.2.8.2 DEPRESIÓN

Existen hipótesis explicativas que consideran como causas del mantenimiento de síntomas depresivos las dificultades del comportamiento y la carencia o déficit de las habilidades sociales.

También existen autores (Berk, 1999; Schaffer, 2000), que ponen de manifiesto la importancia de las relaciones con los iguales en la vida de las personas, siendo la amistad, sobre todo, una relación necesaria y trascendente para los seres humanos. Se considera, para esto que en la infancia los amigos y compañeros proporcionan apoyo social y facilitan el desarrollo de los niños y el enfrentamiento ante situaciones difíciles o de cambio.

Cuando las relaciones con los pares se ven dañadas y no existen amigos con los que el niño pueda contar, la depresión puede hacerse presente o agravarse. Por otro lado, existe evidencia de que la depresión contribuye a crear problemas en las relaciones con los iguales.

Otro factor importante, es que los niños que tienen dificultades en la interacción con los pares experimentan sentimientos de soledad que pueden dar lugar a la depresión.

### 2.2.8.3 TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Los principales problemas asociados con el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad suelen ser el bajo rendimiento académico y los problemas en las relaciones sociales. Los niños con este trastorno tienden a ser rechazados, ya que muestran conductas molestas, perturbadoras e incumplimiento de las normas, habla e inquietud excesivas, falta de paciencia para aguardar su turno e interacciones que habitualmente terminan en peleas.

Los niños hiperactivos son muy vigorosos e intensos en sus relaciones y juegos, lo que hace que no estén muy pendientes de las expectativas sociales y las necesidades de los otros. Otros niños impulsivos son muy ruidosos, tristes o se sienten desgraciados, por lo que también son rechazados.

En general la conducta de los niños hiperactivos suele ser agresiva, presentan deficiencias en el procesamiento de la información, principalmente en la dificultad para cambiar de rol y para adaptar su comportamiento a las exigencias de la situación, responden menos a los intentos de comunicación de los compañeros.

Esto puede complicarse más debido a la estrecha relación e interacción que presenta este trastorno con otros como el trastorno de Conducta Disocial, el trastorno de Negativismo Desafiante y los Trastornos del Aprendizaje.

Por su parte Arco y Fernández (2004), hablan sobre este trastorno en función de los factores de riesgo para el déficit de atención e hiperactividad, ellos refieren algunos factores, que son:

Ψ Biológicos

- Herencia genética

Ψ Familiares

- Violencia familiar
- Abuso, maltrato o negligencia
- Inconsistencia en las pautas educativas
- Déficit de muestras de afecto y apego hacia los hijos y entre miembros de las familia
- Bajo grado de comunicación entre los miembros de la familia
- Hacinamiento, malas condiciones de vivienda, recursos económicos insuficientes

Ψ Escolares

- Fracaso escolar
- Déficit en habilidades de interacción personal
- Falta de éxito en el desempeño de tareas en general

Ψ Sociales

- Presencia de conductas agresivas en la escuela

También el DSM-IV presenta características para diagnosticar el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, donde deben presentarse seis o más síntomas de desatención en por lo menos seis meses, la desatención se caracteriza por:

- a) A menudo no presta atención suficiente o incurre en errores por descuido en la escuela, hogar, trabajo, etc.

- b) Tiene dificultades para mantener su atención en tareas o actividades lúdicas
- c) Parece no escuchar cuando se le habla directamente
- d) No sigue instrucciones y no termina tareas escolares, encargos, etc., sin ser causa de negativismo o comprensión de instrucciones
- e) Dificultad para organizar tareas y actividades
- f) Evita, le disgusta o es renuente para dedicarse a tareas que requieren esfuerzo mental sostenido
- g) Extravía objetos necesarios para tareas o actividades
- h) Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes
- i) Es descuidado en actividades diarias

Hiperactividad:

- a) Mueve en exceso manos o pies o se mueve de su asiento
- b) Abandona su asiento en situaciones que no debe hacerlo
- c) Corre o salta excesivamente en situaciones inapropiadas
- d) Tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio
- e) Habla en exceso

Impulsividad:

- f) Precipita repuestas antes de haber concluido con las preguntas
- g) Tiene dificultad para respetar turnos
- h) Interrumpe actividades de otros

Con lo anterior, se puede afirmar que el trastorno por déficit de atención tiene influencia en varios sistemas en los que se desenvuelve el niño, por esto la atención especializada a niños con TDA debe ser multidisciplinaria e integral, es decir, donde tengan que intervenir la familia y la escuela con diferentes profesionales de la salud.

#### 2.2.8.4 TRASTORNO DISOCIAL

Los niños con Trastorno de Conducta Disocial suelen manifestar relaciones sociales problemáticas con sus compañeros, siendo rechazados, principalmente por su comportamiento agresivo.

El rechazo lleva al niño al aislamiento, de forma que no aprende formas correctas apropiadas de comportarse, según su grupo social, ni la regulación y el autocontrol de sus impulsos agresivos.

Existe evidencia de que el rechazo social a que se ven sometidos los niños agresivos puede tener un papel causal en el desarrollo del Trastorno de Conducta Disocial (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Estos niños al ser rechazados se juntan con otros que también son agresivos y rechazados, exponiéndolos a modelos de conducta más agresiva.

Uno de los resultados negativos que más consistentemente se puede predecir desde unas malas relaciones por agresividad con los compañeros durante la infancia, es la conducta delincuente y criminal adolescente o adulta.

En el DSM-IV, el trastorno disocial se caracteriza por:

- A. Patrón repetitivo y persistente de comportamiento que viola los derechos básicos de otras personas o normas sociales, y si se dan tres o más de los siguientes criterios durante los últimos doce meses y un criterio en los últimos seis meses, debe ser atendido y considerado como un trastorno:

Agresión a personas o animales

- 1) Amenaza o intimida a otros
- 2) Inicia peleas físicas
- 3) Ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otros
- 4) Manifiesta crueldad física con personas o animales
- 5) Ha robado enfrentándose a la víctima
- 6) Ha forzado a alguien a una actividad sexual

Destrucción de la propiedad

- 7) Provoca deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves
- 8) Ha destruido propiedades ajenas

Fraudulencia o robo

- 9) Ha violentado el hogar, casa o automóvil de otra persona
- 10) Miente para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones
- 11) Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentar a la víctima

Violaciones graves de normas

- 12) A menudo permanece fuera de casa por la noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciando este comportamiento antes de los 13 años de edad
- 13) Se ha escapado de casa durante la noche, por lo menos dos veces, viviendo en la casa de sus padres o un hogar sustitutivo

- 14) Suele hacer novillos en la escuela, iniciando esta práctica antes de los 13 años de edad

Este trastorno provoca deterioro en la actividad social, laboral o académica. Si el individuo tiene 18 años o más, no se puede considerar como trastorno disocial.

Este trastorno también repercute en diferentes sistemas en los que se desenvuelve el niño, además de que la clasificación y características deben tomarse con cautela, debido a la generalización de conductas que se hace.

Los trastornos emocionales y de conducta deben ser atendidos por especialistas, están relacionados con las habilidades sociales, debido a la gran limitación que existe entre sus dificultades y sus relaciones interpersonales. Por tanto una atención conjunta de especialistas y un adecuado entrenamiento en habilidades sociales puede beneficiar al niño con Necesidades Educativas Especiales a tener una mejor adaptación social.

### 2.2.9 HABILIDADES SOCIALES

Para poder trabajar, estudiar y hacer entrenamiento en habilidades sociales, es indispensable comprender su significado, función en las relaciones sociales, que enfoques lo retoman, su ubicación en el comportamiento adaptativo, cuántas y cuáles habilidades sociales existen y cuál es la relación de su dominio con el comportamiento adaptativo. Por lo anterior, el siguiente apartado tiene la finalidad de aclarar estas inquietudes.

Se atribuye a Salter (1949, citado por Pérez, 2000) los orígenes del término Habilidades Sociales, sin embargo el estudio de las habilidades sociales tuvo mayor importancia en los años 60 y 70, pero es hasta mediados de los 70's cuando el término de habilidades reemplaza el de conducta asertiva. En esa misma década nace mayor interés por conocer el proceso de aprendizaje social surgiendo la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura que fue retomada por varios autores para la creación de programas de entrenamiento en Habilidades Sociales.

Aunque muchos autores han querido definir el término de habilidades sociales hasta el día de hoy no hay una definición única y universal, esto se debe a que no sólo se relacionan con las

características personales del sujeto, como la edad, sexo, educación, etc.; sino también con las características del contexto escolar, familiar, cultural, grupo de iguales, etc.; de manera que lo que es permitido en una sociedad puede no serlo en otra.

Sin embargo, la conceptualización de las habilidades sociales ha sido retomada por distintas perspectivas psicológicas, como la conductista, interaccionismo social, y por tanto cada definición hace hincapié en distintos aspectos de las habilidades sociales.

Desde una óptica conductista, Kelly afirma que "las habilidades sociales son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener refuerzo del ambiente" (Pérez, 2000, p. 26), desde la misma perspectiva Libert y Lewinsohn (1973, citado por Gil, 1998), la habilidad social es "la capacidad para ejecutar una conducta para que refuerce positivamente a otros o evite que seamos castigados por los otros".

Considero que las definiciones de habilidades sociales más completas y representativas desde la perspectiva conductista y el interaccionismo social son las siguientes:

Caballo (1986; 1993, citado por Pérez, 2000), menciona que las habilidades sociales son un conjunto de conductas expresadas por un individuo en un contexto interpersonal que manifiesta sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando a los demás y resolviendo los problemas inmediatos a la vez que minimiza la probabilidad de futuros problemas; en éste mismo sentido se ubica Pelechano (1989, citado por Pérez, 2000), quien considera que son "un patrón complejo de respuestas que llevan a un reconocimiento social por parte de los demás y resultan eficaces para ejercer un autocontrol así como una influencia (directa o indirecta) sobre los demás con la utilización de medios y procedimientos permisibles" (Pérez, 2000, p. 27); igualmente Blanco (1982, citado por Kelly, 1992, p. 568), plantea que es "la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás"; con la misma perspectiva conductista están Hargie, Saunders y Dickson (1981, citado por Pérez, 2000, p. 26), quienes las consideran como "un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo".

Desde la perspectiva interaccionista social, Monjas, las define como "capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria" (Pérez, 2000, p. 27). Esta autora menciona que el término habilidad indica un conjunto de comportamientos que son aprendidos y adquiridos y no un rasgo de personalidad (Monjas, 1995, citado por Monjas, González y Pascual, 2000). Por su parte y siguiendo este enfoque, para Philips son "el grado en que una persona puede comunicarse con otros de una manera que asegure los propios derechos, requerimientos, satisfacciones y obligaciones, en un grado razonable, sin afectar a los derechos similares de las otras personas" (1978, citado por Pérez, 2000, p.27).

Algunos autores plantean una descripción operativa de las habilidades sociales, en las que señalan diferentes características, por ejemplo Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987, citado por García, García y Rodríguez, 1992-1993), llegan a considerar que las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje; que incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos; suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas, además de ampliar el reforzamiento social; que son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada; que su práctica está mediada por las características del medio y que su déficit o exceso puede ser especificado a fin de intervenir.

Como anteriormente se mencionó no existe una definición de habilidades sociales que sea aceptada de forma unánime, por ello considero más adecuado nombrar algunas características que tienen en común las definiciones anteriores: que las habilidades sociales son aprendidas, el individuo puede controlarlas y modificarlas, que sirven para relacionarse con los demás, que dependen del medio social donde se desarrolla el individuo y que pueden aprenderse y transformarse.

#### 2.2.9.1 COMPETENCIA SOCIAL, ADAPTABILIDAD SOCIAL Y ASERTIVIDAD

Las habilidades sociales se han confundido con otros conceptos como asertividad, competencia social y adaptabilidad social, por tanto, con la finalidad de dejar claro cada uno y ubicarlas dentro del comportamiento adaptativo, se definirán éstos, tomando en cuenta a los autores más sobresalientes.

En relación a la asertividad, se encuentra a Wolpe (1958), quien se le conoce como el autor del concepto de asertividad. En un principio él le dio el nombre de “defensa de derechos”, pero más tarde la definió como: "la expresión, adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad" (Flores y Díaz-Loving, 2002, p. 24). Para Lazarus la asertividad es un conjunto de habilidades, la habilidad para decir “no”, pedir favores y hacer demandas, expresar sentimientos positivos y negativos, iniciar, continuar y terminar conversaciones; según Cotler y Guerra la asertividad incluye el conocimiento y expresión de los propios deseos, valores, necesidades, expectativas y gustos, además el cómo se interactúa con otras personas (Flores y Díaz-Loving, 2002).

Por su parte, Alberti y Emmons expresan que la asertividad permite al individuo actuar de acuerdo con sus intereses, defender sus opiniones sin sentirse culpable, expresar sentimientos con honestidad y comodidad ejerciendo sus derechos sin transgredir los de otros. También encontramos a Aguilar Kubli, quien señala que la asertividad significa tener la habilidad de transmitir y recibir los mensajes, sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de manera honesta, oportuna y respetuosa con la finalidad de establecer una comunicación satisfactoria hasta donde sea posible (Flores y Díaz-Loving, 2002).

Así mismo, Kelly (1992) la define como “la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz y sin sentirse incómodo”. Por último, la definición más citada es la de Jakubowsky y Lange, quienes la definen como “la capacidad de hacer valer los derechos expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y apropiada, respetando los derechos de la otra persona” (1978, citado por Flores y Díaz-Loving, 2002, p. 25).

A modo de conclusión, se puede observar que la asertividad se centra en la habilidad para expresar los derechos, opiniones, sentimientos y deseos propios y de los demás, pero de manera pacífica, con respeto y honestidad.

Otro término que se debe esclarecer es el de competencia social, que al igual que el de habilidades sociales, no está claramente definido, por su parte Goldfried y D’Zurilla (1971, citados por Pérez, 2000, p. 37), la definen como “la efectividad o adecuación con la que un individuo es capaz de responder a las varias situaciones problemáticas con las que se enfrenta”. Además

D'Zurilla considera a la competencia social como un amplio rango de habilidades sociales, competencias conductuales y conductas de afrontamiento con las demandas de cada día. Por su parte, McFall, define la competencia social como "un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, profesora, iguales) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, sólo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional" (1982, citado por Pérez, 2000, p.35)

Por su parte, Asher (1983, citado por García, García y Rodríguez, 1992-1993), considera a la sensibilidad, la relación y el conocimiento social, el objetivo de las situaciones sociales y su autorregulación como dimensiones de la competencia social; de la misma forma, Wentzel (1991, citado por García, García y Rodríguez, 1992-1993) toma como aspectos del término, la conducta socialmente responsable, la calidad de las relaciones entre las personas y los procesos de autorregulación.

Por su parte, Pelechado (1984, citado por Pérez, 2000, p. 37), la define como "un patrón complejo de respuestas que llevan al éxito y al reconocimiento social por parte de los demás y resultan eficaces, tanto para controlar a los demás como a uno mismo en contextos interpersonales". También se encuentra a Walter y McConnel (1988, citado por García, García y Rodríguez, 1992-1993), quienes consideran que la competencia social, dentro del entorno escolar, se constituye por dos dimensiones: la conducta adaptativa, término que más adelante se definirá y las habilidades sociales, definidas en el apartado anterior.

Para Martínez (2002, p. 33), la competencia social incluye dos dimensiones:

- Ψ La empatía que consiste en la capacidad para conocer las emociones ajenas, lo que sienten los demás; esta habilidad conduce a la comprensión de los otros, a interesarse por sus preocupaciones; anticiparse y reconocer sus necesidades y ocuparse activamente en el desarrollo y satisfacción de las necesidades de los demás.
- Ψ La potenciación de las relaciones sociales y la coordinación social. Implica la habilidad para comunicar, para establecer relaciones positivas con los demás en las distintas situaciones de la vida; poseer herramientas eficaces de persuasión y el manejo de conflictos buscando soluciones que proporcionen satisfacción a todos los implicados. Esta dimensión incluye la capacidad de liderazgo, inspirar y guiar a los individuos y los grupos estableciendo las

condiciones que permitan el trabajo colaborativo y la consecución de objetivos compartidos.

Para algunos autores las habilidades sociales y el comportamiento adaptativo son sinónimos y equivalentes (Michelson y otros, 1987; citado por García, García y Rodríguez, 1992-1993). Para otros, la competencia social es un constructo constituido por dos grandes componentes (Gresham, 1988, citado por García, García y Rodríguez, 1992-1993); la conducta adaptativa, que incluye, las habilidades de funcionamiento independiente, el desarrollo físico y del lenguaje y las competencias académicas; el segundo componente son las habilidades sociales, que incluyen las conductas interpersonales como la aceptación de la autoridad, habilidades de conversación y conductas cooperativas y de juego; las conductas referidas a uno mismo y conductas referidas a la tarea como la conducta de atención, completar tareas, seguir instrucciones y el trabajo independiente.

Esta última definición es similar a la planteada por Pérez (2000), quien la define como comportamiento adaptativo o adaptabilidad social, término que se confunde con las habilidades sociales, el cual se refiere a las habilidades necesarias para que una persona pueda vivir independientemente en el entorno social de manera acertada. Las habilidades para esta adaptación son las referidas a la autonomía personal (vestirse, alimentarse, etc.), a las que sirven para funcionar en la comunidad (realizar gestiones, utilizar el transporte público, realizar compras, etc.), a las vocacionales y las interpersonales, integradas en el comportamiento adaptativo general.

A modo de resumen y con el propósito de que queden más claros los conceptos y el lugar que ocupan dentro del comportamiento adaptativo, se explica de lo general a lo particular (Fig. 10); el comportamiento adaptativo incluye a la competencia social, un constructo hipotético, teórico global, multidimensional y amplio, que a su vez está integrada por habilidades sociales, que son comportamientos específicos que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente, es decir, la competencia social es una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas (Monjas, 1997), la competencia social es mucho más amplia, no incluye únicamente interacción social, mientras que la asertividad es parte de las habilidades sociales, siendo la diferencia que la asertividad conlleva la expresión más directa de los pensamientos y la defensa de los propios derechos, mas no implica la interacción.

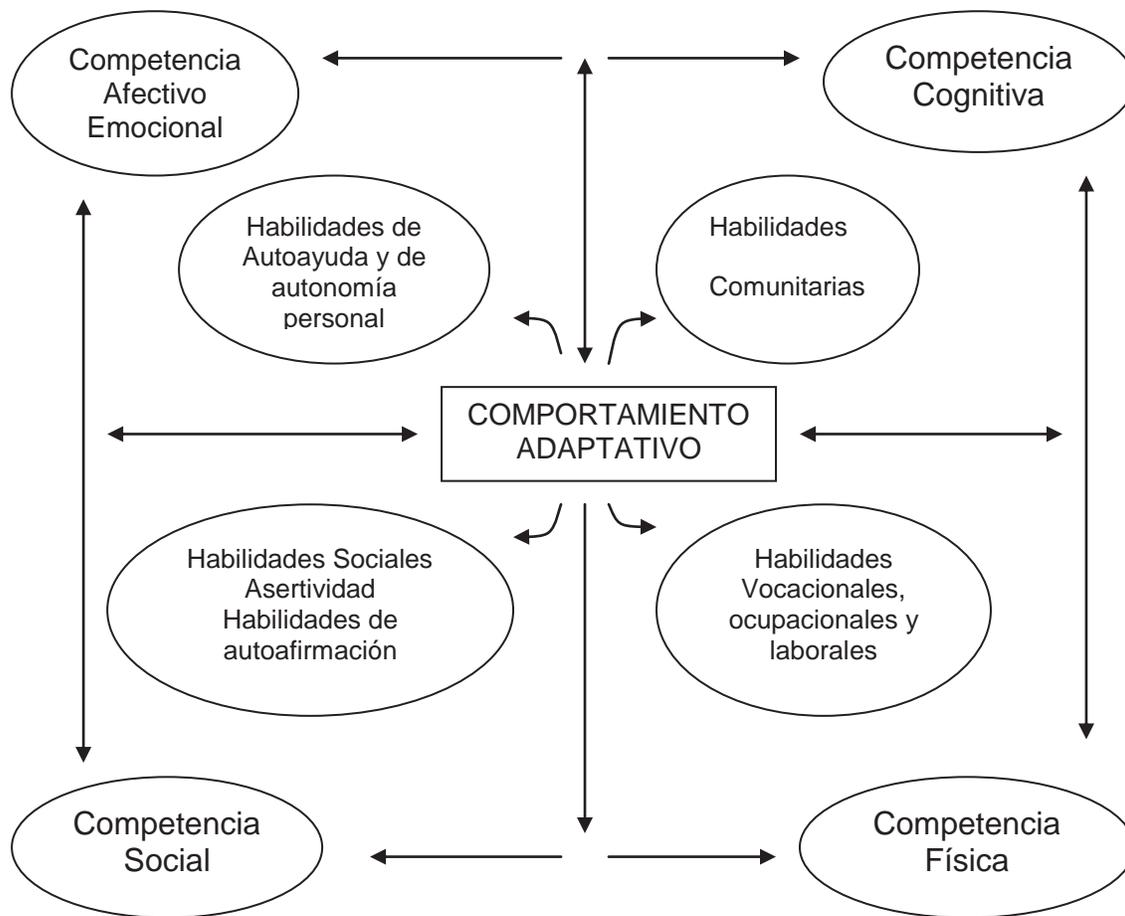


Fig. 10. Representación de la relación existente entre los términos comportamiento adaptativo, competencia social, habilidades sociales y asertividad (Pérez, 2000).

### 2.2.9.2 ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Poca atención ha tenido el desarrollo de estrategias de intervención en que los niños adquieran y desarrollen las habilidades sociales durante la infancia y se coincide en que se adquieren mediante la combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje. Monjas (1997) toma en cuenta tipos de conducta a través de los cuales las habilidades sociales se aprenden; en primer instancia se encuentra el aprendizaje por experiencia directa, es decir, que las conductas interpersonales están en función de las consecuencias inmediatas del entorno ante el comportamiento social, ya sea consecuencia reforzante o aversiva. En segundo lugar está el aprendizaje por observación, medio por el cual el niño aprende conductas de relación como resultado de la manifestación ante modelos significativos, en otras palabras, cuando los niños se ven expuestos a situaciones sociales importantes, es más probable que ellos adquieran esos comportamientos. También se

identifica el aprendizaje verbal o instruccional, en el cual el sujeto aprende a través de lo que se le dice, ya sean preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales. Finalmente se encuentra el aprendizaje por *feedback* interpersonal, que consiste en la explicitación por parte de observadores de cómo es la conducta interpersonal de alguien, lo que ayuda a la corrección del mismo sin necesidad de ensayos, así el *feedback* puede entenderse como reforzamiento social durante la interacción.

Partiendo de la idea de que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos lo cual implica que se programen estrategias de aprendizaje y modificación de las conductas interpersonales. Estas estrategias se han etiquetado con el término “Entrenamiento en Habilidades Sociales” (EHS). El EHS, dentro del campo de la competencia social, ha sido una de las áreas que más interés ha despertado y experimentado un notable desarrollo en los últimos años, de forma que hoy en día la intervención psicológica tiene algún componente de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal.

El EHS es una estrategia de entrenamiento y enseñanza en la que se emplean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas (Monjas, 1997). Así pues, un niño que no sabe solucionar los conflictos interpersonales que se le plantean, puede aprender a hacerlo con sus iguales si se le enseña directa y activamente.

Concretamente, en población infantil, el EHS ha incrementado actualmente, en su campo de aplicación desde las intervenciones iniciales y puntuales, en sujetos con graves problemas, con el objetivo de eliminar conductas desadaptativas, hasta con niños “sin problemas”, con la finalidad de prevención, aunque la mayoría de las intervenciones irán dirigidas a niños con dificultades en estas áreas

Se hace más énfasis en comportamientos simples y moleculares a la hora de intervenir, por ejemplo, el contacto ocular, la sonrisa, etc. El EHS utiliza técnicas y procedimientos variados, por ejemplo el modelado, role-playing o práctica, instrucciones, reforzamiento, feedback o retroalimentación, tareas para casa, autoinstrucciones, etc. (Monjas, 1997). La mayoría del EHS se ha hecho de forma individual o grupal y en escenarios artificiales, generalmente clínicos dirigido

por personal especializado y con modalidades de intervención intensas y de corta duración.

Ya que el EHS tiene como propósito prevenir o intervenir, se entiende que es necesario enseñar habilidades sociales en el contexto escolar, familiar y terapéutico, de manera directa, intencional y sistemática.

La justificación de este entrenamiento parte de la evidencia de que los estudiantes que carecen de apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento y rechazo, se sienten menos felices y son un riesgo para la escuela y para la misma sociedad al estar asociada su conducta con graves problemas de adaptación (Asher, 1990, citado por Sáenz de Acedo L., Sáenz de Acedo B. e Iriarte, 2000).

Además Sáenz de Acedo L., Sáenz de Acedo B. e Iriarte proponen que mejorar las habilidades sociales debería considerarse como meta de la educación y un componente del currículo educativo a desarrollar en grupos regulares de clase y en todos los ambientes donde participen los alumnos, pues el bajo rendimiento escolar está relacionado con el déficit de habilidades sociales y el funcionamiento futuro del individuo.

A modo de conclusión, la enseñanza de las habilidades sociales a los niños es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella, por tanto es necesario que en la escuela se enseñen directa y sistemáticamente las habilidades sociales, lo que implica asumir en los proyectos educativos y curriculares de los centros el área interpersonal, tanto a nivel conceptual como metodológico y organizativo, incluyendo la promoción de la competencia social como uno de los objetivos generales de centro, ciclo y curso para todos los alumnos e integrando la enseñanza de las habilidades sociales en el currículum escolar ordinario lo que supone planificar las actividades a realizar para la consecución de los objetivos, delimitar estrategias de evaluación y establecer sistemas de coordinación escuela-familia. Es conveniente la formación del profesorado en el campo de las habilidades interpersonales en el aspecto estrictamente personal (para aumentar la propia competencia social) e incluir programas de enseñanza de las habilidades sociales dentro de una currícula educativa y que sea habitual en los centros de educación con un doble objetivo: por una parte, de promoción de la adecuada competencia social y de prevención de posibles desajustes en todo el alumnado y por otro, de intervención con los alumnos de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia

social (Monjas, 1997).

Pero con lo anterior, no se está argumentando que las habilidades sociales deben enseñarse sólo realizando un programa e incluirlo en el currículo educativo, sino que esté fundamentado a través de modelos explicativos, como Bandura.

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (Bandura 1977, citado por Sáenz de Acedo L., Sáenz de Acedo B. e Iriarte, 2000), sostiene que la conducta humana se explica por un determinismo recíproco que implica la interacción de los factores cognitivos, conductuales y ambientales. La conducta, además de recibir la influencia del entorno (estímulos y personas), puede estar determinada por los factores intrapersonales, tales como el pensamiento, las percepciones, las atribuciones y las experiencias. Este enfoque predice que aprendemos por la combinación de:

Ψ La observación de modelos competentes.

Ψ Las experiencias directas en la ejecución de conductas deseadas (obtenidas a través de la práctica) con retroalimentación correctiva.

Ψ Refuerzos positivos por la ejecución adecuada.

En síntesis, la conducta resulta de la reciprocidad cíclica de los factores intrapersonales, acciones conductuales y reacciones ajenas.

Según esta perspectiva de estudio, el hecho de adquirir habilidades sociales podría ser el resultado de la sincronización de varios mecanismos de aprendizaje: consecuencias del esfuerzo directo, resultados de experiencias observadas, efectos de la retroalimentación interpersonal y desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales. Estos mecanismos básicos permiten estructurar cualquier tipo de intervención para mejorar las habilidades sociales.

Como denominador común, se subraya el desarrollo de habilidades sociales, entendidas como competencias para el manejo del propio conocimiento y las propias emociones en la vida cotidiana; para interpretar adecuadamente las relaciones con los demás y las redes sociales; para interactuar fluidamente con los otros; persuadir, dirigir, negociar, resolver conflictos, trabajar en equipo y establecer relaciones de cooperación.

### 2.2.9.3 EVALUACIÓN

#### 2.2.9.3.1 EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Es evidente que los procesos de diagnóstico refieren a un modelo clínico en el ámbito de la Educación Especial, sin embargo como plantea Bassedas (1991), la necesidad de elaborar un perfil específico de cada individuo con necesidades de apoyo adicional implica recuperar instrumentos y procedimientos propios de la evaluación educativa que permitan identificar las características del desempeño y desarrollo de la persona con la cual se va a intervenir, ya sea utilizando instrumentos psicométricos o cualitativos. Por tanto es necesario considerar los planteamientos básicos de la evaluación en el ámbito educativo, tal como se aborda a continuación.

En el apartado anterior se habló sobre la importancia del entrenamiento en habilidades sociales, ahora la interrogante estaría dirigida a cómo se identificaría la adquisición de las habilidades sociales, aunque la respuesta puede ser simple, no lo es, ya que la evaluación es un proceso complejo y planeado para obtener información suficiente y confiable para tomar decisiones, por eso es necesario conocer adecuadamente qué es la evaluación en la educación.

La noción de evaluación comenzó a tomar forma desde los años 20 y 30 con las pruebas psicológicas estandarizadas que se aplicaban con la finalidad de clasificar a los individuos, concepción relacionada con la medición. Tiempo después la evaluación se consideró como sinónimo de la investigación experimental, aunque hoy sabemos que la investigación experimental hace referencia a generar conocimiento. En nuestros días, la evaluación juega un papel importante en la educación, pues ha sido enfocada hacia el rendimiento de los estudiantes (consecuencia de los objetivos y procesos de la enseñanza); con esto, la evaluación es una herramienta para conocer las necesidades educativas de cada alumno y con ello se precisa lo que ellos consiguen con el aprendizaje.

Así en el ámbito educativo, Cronbach define a la evaluación como “un proceso mediante el cual se recoge información con objeto de tomar decisiones acerca de un programa de enseñanza-aprendizaje” (Beltrán, Moraleda, García-Alcañis, Calleja y Santiuste, 1995, p. 522); de esta definición se deben enfatizar dos aspectos: que la información derivada de la evaluación es

acumulada y no arbitraria, y segundo que es de utilidad para tomar decisiones relacionadas a los objetivos, metas y métodos de enseñanza.

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2002), exponen seis aspectos centrales, que son: la identificación de los objetivos de la evaluación (qué queremos evaluar); el uso de criterios para evaluar (intención de la evaluación), enfocado a dos criterios principalmente, la realización y los resultados; la sistematización para evaluar (con qué se va a evaluar), refiriéndose al uso de técnicas, procedimientos e instrumentos según sea el caso; la representación de lo que se va a evaluar (desde la información obtenida); la emisión de juicios (partiendo de lo logrado con la evaluación); y la toma de decisiones en dos sentidos, pedagógico y/o social, el primero para ajustar y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el segundo para cuestiones de acreditación, promoción, etc.

También Michael y Metfessel (1967, citado por Beltrán, Moraleda, García-Alcañis, Calleja y Santiuste, 1995), hablan sobre los pasos a seguir para la evaluación de los objetivos de la enseñanza, que son:

- Ψ Delimitación de los objetivos de la enseñanza: Primer paso en el cual se toma en cuenta las metas de lo que se quiere alcanzar con la enseñanza, qué debe aprender el alumno y qué tipo de evaluación se realizará. Para la delimitación, son de utilidad las taxonomías sobre los procesos de aprendizaje, por mencionar algunas, la taxonomía de Bloom y la de RECAPS.
- Ψ Planificación de una estrategia docente: Con la finalidad de lograr los objetivos, comprende los siguientes pasos:
  - Planificación de las secuencias necesarias del programa, por ejemplo el plan de estudios en espiral.
  - Planificación de los acontecimientos de la enseñanza: cómo captar la atención del estudiante, informar el objetivo de enseñanza, activación de conocimientos previos, presentar material, dar la instrucción, producir la conducta, dar retroalimentación, evaluar el desempeño y mejorar la transferencia.
- Ψ Selección de los instrumentos para medir la ejecución, ya sean estandarizados, formales o informales.

- Ψ Control de rendimiento mediante la aplicación de las pruebas, dando información sobre el rendimiento y avance del estudiante.
- Ψ Tratamiento de la información y establecimiento de relaciones, como el análisis de datos recogidos a través de observaciones y/o test para realizar comparaciones y relaciones entre diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ψ Interpretación de los datos obtenidos, para conocer si la evaluación da resultados que puedan establecer criterios, así como conocer los niveles de rendimiento, aspectos de ajuste social o personal.
- Ψ Toma de decisiones que deben tener el objetivo de modificar y mejorar una posible segunda aplicación.

Por otro lado, la evaluación también puede clasificarse por el momento en que se da y las técnicas e instrumentos que utiliza.

Según el momento en que se da la evaluación, hay tres tipos, la diagnóstica, la formativa y la sumativa, que se describen a continuación:

Evaluación diagnóstica: Se efectúa antes del proceso de instrucción, para conocer o reconocer los conocimientos que los alumnos poseen o no, relacionados con el proceso que se llevará a cabo y si lograrán comprender, además se evalúa en este momento el nivel de desarrollo cognitivo, dimensiones afectivas, emocionales y motivacionales, además entender el contexto cultural, los intereses, habilidades y capacidades del evaluado.

La evaluación diagnóstica o inicial, puede ser de dos tipos: la inicial y la puntual. La primera se hace únicamente antes del proceso educativo, donde se puede conseguir dos tipos de resultados: los que registran a los alumnos que son cognitivamente competentes y los que no lo son, para modificar la instrucción o que los alumnos tomen cursos antes de la instrucción; y la puntual, es aquella que se da en diferentes momentos antes de iniciar la instrucción, con la finalidad de identificar y hacer uso continuo de los conocimientos previos de los alumnos para iniciar la instrucción (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 399), proponen seis pasos para llevar a cabo la evaluación diagnóstica:

1. Identificar y decidir qué contenidos principales son los que se proponen para el ciclo/unidad temática.
2. Determinar qué conocimientos previos se requieren para abordar/construir los contenidos principales propuestos en el paso anterior. De los dos primeros pasos se podría construir una tabla que sirva para integrar la información.
3. Seleccionar y/o diseñar un instrumento de diagnóstico pertinente.
4. Aplicar el instrumento.
5. Analizar y valorar los resultados.
6. Tomar decisiones pedagógicas sobre ajustes y adaptaciones en la programación, actividades, estrategias y materiales didácticos.

De acuerdo con Berliner (citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002), en la evaluación diagnóstica se pueden utilizar procedimientos simples y/o complejos, de los cuales existen dos tipos: las técnicas informales (la observación, las entrevistas, debates y la exposición de ideas); y las técnicas formales (las pruebas objetivas, cuestionarios, mapas conceptuales y pruebas de desempeño).

Evaluación formativa: es “la evaluación que tiene lugar durante el curso de la instrucción, no después de que ésta se completa” (Santrock, 2002, p. 545); para Forns (1980, citado por Beltrán, Moraleda, García-Alcañis, Calleja y Santiuste, 1995, p. 523), es “un método que permite perfilar progresivamente las metas y objetivos educativos”. Esta evaluación tiene la finalidad de observar el avance de los alumnos hacia las metas u objetivos de enseñanza, así como sus dificultades, para así adaptar la instrucción, dando retroalimentación para motivar a los estudiantes. Igualmente para Díaz-Barriga y Hernández (2002), ésta evaluación tiene una finalidad pedagógica.

Para que la evaluación formativa tenga sentido, se toman en cuenta los logros y alcances de los alumnos, pero son de igual importancia los errores. Referente a esto Allal expresa que:

*En una evaluación formativa se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios*

*son los que se refieren a las representaciones que se hace el alumno de la tarea y las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los “errores” son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno (Allal, 1979, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 406).*

La evaluación formativa es tan compleja, que se pone énfasis en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que hay tres modalidades dentro de esta evaluación: la regulación interactiva (se da inmediatamente); la regulación retroactiva (al término de la realización de una instrucción); y la regulación proactiva (para predecir actividades después de la instrucción). Las dos últimas modalidades comúnmente son utilizadas cuando la primera no fue útil para la enseñanza.

Cuando se evalúa al alumno se trata de ayudarlo en su proceso de aprendizaje y comprobarlo haciendo un balance de sus conocimientos adquiridos, al evaluar el proceso de aprendizaje se trata de eso. Para evaluar el proceso de aprendizaje es indispensable implantar dos niveles: el primero es la evaluación de la adquisición de los contenidos de una materia concreta para comprobar en qué medida contribuyen al logro de las capacidades de los objetivos y, segundo, la evaluación integradora del rendimiento global del alumno (Castillo, 2002). Para lograr el primer nivel se necesita evaluar los conocimientos de conceptos, procedimientos y actitudes, y para evaluar el rendimiento global se debe realizar una evaluación integradora, es decir, tomar en cuenta el logro de las capacidades generales establecidas en los objetivos de aprendizaje.

Por lo tanto, es indispensable que el profesor disponga de la información suficiente para evaluar el logro de objetivos y cada habilidad que el alumno debe adquirir.

Además, dentro de la evaluación del proceso de aprendizaje está la evaluación de procedimientos de aprendizaje, los cuales poseen características específicas que los diferencian de los otros conocimientos (actitudinales y de conceptos), lo que para Coll, Pozo y Valls (1992, citados por Castillo, 2002), los contenidos procedimentales otorgan conjuntos de funciones, formas de actuar y resolver tareas para saber hacer cosas.

La evaluación de los procedimientos debe hacerse desde la práctica e integrada en el proceso de aprendizaje, a través de pruebas y ejercicios que impliquen poner en práctica los conocimientos adquiridos, que por su parte Coll y Valls (Castillo, 2002, p. 82), establecer algunos criterios para esta evaluación como:

- Ψ El grado de acierto para solucionar una tarea.
- Ψ El grado de conocimiento sobre el procedimiento.
- Ψ La posibilidad de aplicación del procedimiento a situaciones particulares.
- Ψ La generalización del procedimiento en otros contextos.
- Ψ El grado de automatización del procedimiento.
- Ψ La corrección y precisión en las acciones que componen el procedimiento.

Con lo anterior, la evaluación formativa debe quedar referida al desarrollo del proceso de aprendizaje, donde el alumno adquiere habilidades para resolver tareas.

Según Castillo (2002), las funciones principales de la evaluación formativa en el ámbito de los procedimientos de aprendizaje son:

- Ψ Hacer un seguimiento continuo de la utilización de los procedimientos del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.
- Ψ Obtener datos de esa utilización para orientar el proceso educativo.
- Ψ Conocer el nivel real de dominio de los procedimientos de aprendizaje.
- Ψ Proporcionar al profesor elementos de juicio suficientes para tomar decisiones.
- Ψ Recondicionar actuaciones, en caso de ser necesario (facilitar la toma de decisiones).

A los maestros les resulta difícil y costosa la evaluación formativa, por esto, Jorba y Casellas (1997, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002), mencionan dos puntos, que debe buscarse el equilibrio entre la intuición (evaluación informal) y la instrumentación (evaluación semiinformal y formal); así como indagar otras estrategias que faciliten este tipo de evaluación, por lo que estos autores proponen la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos y la interacción social con sus pares.

Generalmente, la evaluación se concibe como una tarea exclusiva del profesor, pero existe la evaluación formadora, que consiste en que el alumno forme y regule su aprendizaje sólo con

ayuda del profesor. Si se concibe que en la evaluación el alumno puede ser participe, existen tres alternativas a esto: la autoevaluación (el alumno evalúa su propio aprendizaje); la coevaluación (la evaluación del aprendizaje del alumno junto con su profesor), y la evaluación mutua (evaluación de un alumno o grupo a un grupo o alumno).

Por último, la evaluación sumativa, es “la evaluación después de que la instrucción ha terminado” (Santrock, 2002, p. 546). Esta evaluación es de utilidad para verificar si los objetivos o metas de enseñanza han sido alcanzados, revelar el rendimiento de los alumnos y apreciar la efectividad de la enseñanza.

Coll y Onrubia (1999, citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 414), proponen enfatizar la función pedagógica en ésta evaluación, ubicando como puntos importantes lo siguiente:

- Ψ Vincular la evaluación sumativa y formativa.
- Ψ Hacer uso continuo y sistemático de la evaluación sumativa.
- Ψ Hacer uso de instrumentos, técnicas y situaciones que impliquen la participación del alumno.
- Ψ Comunicar los resultados a padres y alumnos con formas alternativas y lograr la desvinculación entre acreditación y evaluación sumativa.

Con la finalidad de hacer una distinción entre la evaluación formativa y sumativa (Fig. 11), Michel Scrive (citado por Monedero, 1998), hace este contraste a través del siguiente gráfico:

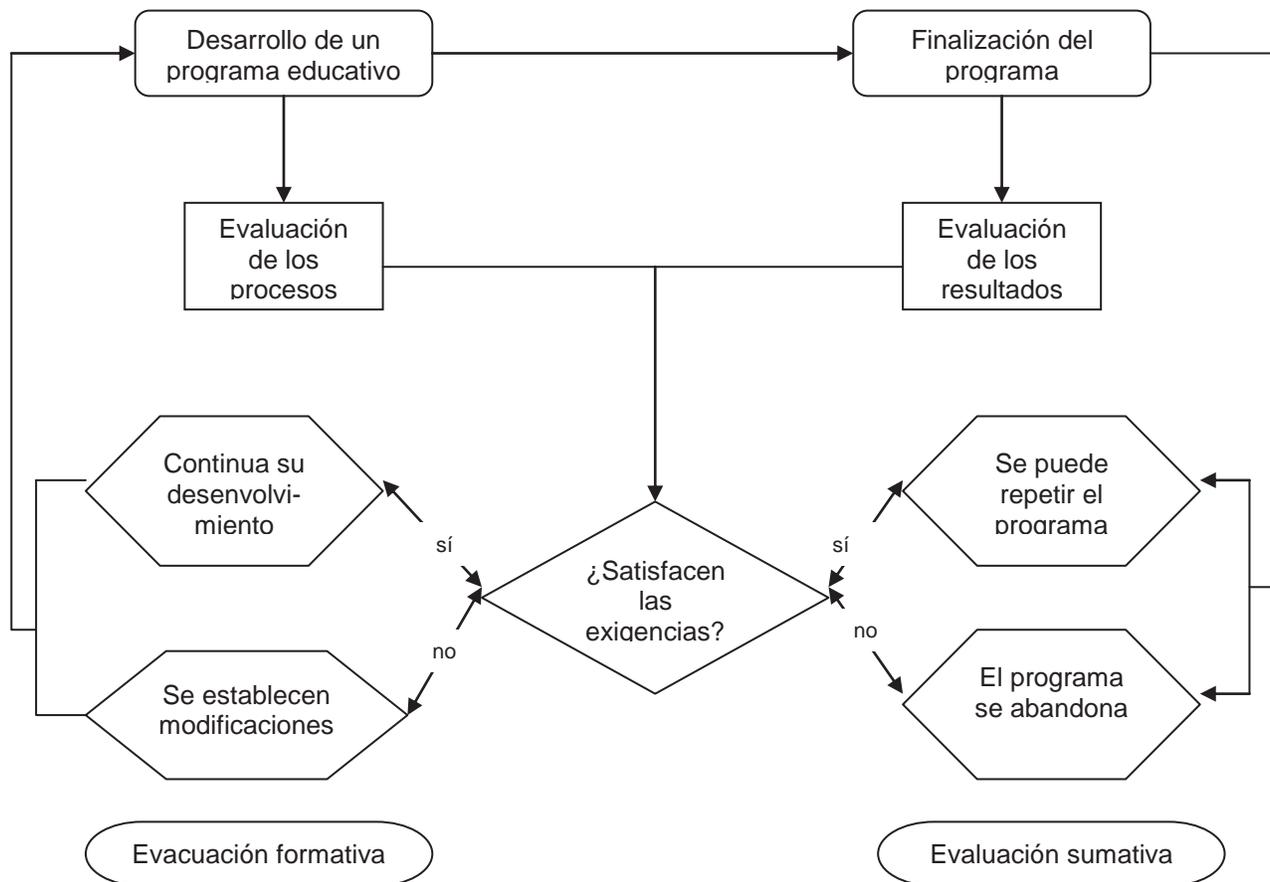


Fig. 11. Distinción entre evaluación formativa y sumativa propuesta por Scriven (Monedero, 1998, p. 38).

Por otro lado, la segunda clasificación de la evaluación es por sus técnicas para llevarla a cabo, siendo un aspecto relevante de la evaluación en la educación y la eficacia de las prácticas pedagógicas.

Se encuentra que las técnicas de evaluación son tres: informales, semiinformales y formales. Las técnicas informales son aquellas que se usan en periodos breves durante la instrucción, son discretas y los alumnos no se sienten evaluados, lo cual es la evaluación ideal. Se pueden encontrar dos tipos de técnicas informales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002): la observación de los alumnos realizando las actividades y la exploración por medio de preguntas abiertas que el profesor realiza durante una clase. La primera puede ser asistemática o sistemática, abierta o focalizada, en contextos naturales o creados, activa o no participante, tomando en cuenta la expresión oral del conocimiento, su habla espontánea, expresiones y sus productos, puede ser en forma grupal o individual y se torna más sistemática si se establecen los objetivos, lo que se

evaluará, y los instrumentos a utilizar para la observación, para lograr dicha sistematización, por ejemplo los registros anecdóticos, listas de control o diarios de clase; y la segunda tiene el objetivo de apreciar el nivel de entendimiento de los estudiantes, para retroalimentar, haciendo uso consciente del tiempo que se les da a los alumnos para responder, es requisito que los profesores elaboren sus preguntas en función de los objetivos de enseñanza, de lo contrario no se estaría dando sentido a tal técnica.

Las técnicas semiinformales, a diferencia de las informales, requieren de mucho más tiempo para ser aplicadas y de la asignación de calificación, siendo esto una desventaja, ya que los alumnos tienen la sensación de estar siendo evaluados aunque se puede considerar como técnicas semiinformales a los trabajos y ejercicios elaborados durante la clase, tareas para realizarse fuera de clase y la evaluación por portafolios. Lo elaborado dentro de la clase debe coincidir con los objetivos, dando tiempo a los alumnos para reflexionar sobre lo aprendido. Además funciona como retroalimentación para el profesor, ya que le permite tomar decisiones a tiempo que sean adecuadas a las características de sus alumnos. Las tareas fuera de clase pueden llevarse a cabo en grupo o individualmente, igualmente en función de los objetivos, de manera reflexiva y ser retomados para la retroalimentación, ejemplo de estas tareas son las visitas a museos y/o bibliotecas, ejercicios, solución de problemas, etc.

Las técnicas formales son aquellas que llevan consigo una planeación y elaboración más sofisticada con mayor control al llevarse a la práctica, lo que tiene como desventaja la sensación de ser evaluado. Dentro de estas técnicas hay tres formas: pruebas o exámenes, mapas conceptuales y evaluación del desempeño. Las pruebas o exámenes son situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), son a lápiz y papel y pueden ser cuantificables los resultados obtenidos, éstos pueden ser estandarizados si van dirigidos a una gran población y creados por los profesores para su grupo, ambas basadas en normas y criterios; los mapas conceptuales son utilizados para evaluar el aprendizaje declarativo, puede utilizarse tres variantes: 1) Solicitar su elaboración según un tema planteado por el profesor, 2) Solicitarlo según varios términos o conceptos y 3) Dando a los alumnos la estructura a seguir para la elaboración del mapa, qué términos y temas incluir. Por último, la evaluación del desempeño, que consiste en la elaboración de situaciones casi reales en las que el alumno demuestra lo aprendido en la exposición ante estas situaciones.

Debe destacarse que aunque el interés por la evaluación ha radicado más en asignar un número al aprendizaje, sin embargo hoy en día existen muchos autores que se atienden en aportar nuevas ideas para dar un giro en esta concepción errónea de la evaluación del aprendizaje, puesto que este proceso es mucho más complejo que compararlo, por ejemplo, con un grupo normativo. Además el hacerla una evaluación más auténtica, significativa y con perspectiva constructivista, acerca a los maestros a evaluar los procesos implicados en el aprendizaje.

#### 2.2.9.3.1.1 EVALUACIÓN POR PORTAFOLIOS

Para incorporarnos a la evaluación por portafolios, es preciso tener una concepción sobre la evaluación auténtica, cuya finalidad es la de evaluar aprendizajes contextualizados, que para Herman, Aschbacher y Winters (1992, citado por Díaz-Barriga, 2004), es singular por hacer que los alumnos realicen tareas complejas y auténticas, haciendo un puente entre sus nociones previas y lo que van a aprender.

Según Treiber, en su artículo sobre “evaluación auténtica” de 1998, aporta dos tipos de evaluación auténtica, la evaluación del producto y portafolio, la primera se divide en cuatro subtipos de evaluación: 1) Evaluación utilizando categorías de Bloom, 2) Evaluación Jeopardy, 3) Evaluación de búsqueda de hechos, y 4) Evaluación de construcción Kinestésica. Por otro lado la evaluación por portafolios consiste en recabar trabajos de los alumnos, en los que se observa esfuerzo, progreso y logro (Treiber, 1998).

Con el interés de evaluar a los alumnos de distinta manera, con la finalidad de hacer una evaluación lo más completa posible, ha conducido a la creación de nuevos métodos, uno de ellos es la evaluación por portafolios. Para Paulson, Paulson y Meyer (Woolfolk, 1999) un portafolio es la compilación de trabajos elaborados por el alumno para demostrar su esfuerzo, progreso y aprovechamiento en una o más áreas, mientras que para Lankes “consiste en una colección sistemática y organizada del trabajo de un estudiante que demuestra sus habilidades y logros” (Santrock, 2002, p. 565), para Pedrana, Bielli y Leymonié (2003, p. 97), es “una colección de evidencias organizadas y sistemáticas usadas para monitorear el aprendizaje, habilidades y actitudes.

Este tipo de evaluación es más que una simple recopilación, pues a través de monitorear el proceso de aprendizaje, en este se plasma cómo piensa, cuestiona y analiza el alumno de lo

aprendido. Lo más relevante es que el estudiante puede realizar una constante reflexión acerca de lo logrado, tanto para el alumno como al profesor.

El portafolio permite que el alumno tenga oportunidad de aprender sobre aprender, que valoren su trabajo y también como estudiantes. Para llevar a cabo este tipo de evaluación, es necesario que:

Ψ Se establezca la finalidad de su elaboración: para saber qué se va a evaluar

Ψ Establecer criterios de:

- Lo que debe incluirse.
- Características de los productos que integraran el portafolios.
- Quién llevará el control del portafolios (profesor o alumno).
- Cuando debe incluirse un trabajo.
- Cómo será la organización del portafolios.
- Cómo se evaluará el portafolios.

Ψ Criterios que se valorarán de los trabajos del portafolios, como:

- Concluir cada cuando se hará una evaluación.
- Elaboración de qué va a evaluar el portafolios (rúbrica, listas de control o escalas).
- Si la asignación de calificaciones será cualitativa o cuantitativamente.

Ψ Para elaborar un portafolios es necesario tomar en cuenta el propósito y las evidencias (López e Hinojosa, 2000). Para establecer el propósito es indispensable que los profesores se cuestionen qué debe ir en el portafolio, qué preguntas debe responder el estudiante, qué preguntas debe hacer el estudiante y el maestro, y las evidencias, que deben estar organizadas para apreciar el progreso del alumno. Según López e Hinojosa (2000) existen varios tipos de evidencias, entre las cuales están las evidencias de artefactos, son documentos de la labor normal de grupo; lo realizado por iniciativa propia; las reproducciones como grabaciones; los testimonios, como los documentos elaborados preparado por otras personas acerca del desempeño del estudiante; las producciones del estudiante.

Como toda evaluación, hay ventajas y desventajas, según su finalidad. La ventaja de utilizar este tipo de evaluación es que el docente puede observar el proceso y progreso de los trabajos contenidos en el portafolios y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que utiliza, además la autorreflexión de los alumnos, y que se puede adaptar a las necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante siendo útil en cualquier grado escolar.

De acuerdo con López e Hinojosa (2000) las principales desventajas son: el tiempo que implica su elaboración, tanto para el profesor como para el alumno, son inadecuados para medir el nivel del conocimiento de hechos y presentar deshonestidad por su elaboración fuera del aula.

El evaluar con portafolios, Slater (1999, citado por López e Hinojosa, 2000), propone hacer uso de algunos aspectos como: el tiempo que implica evaluar y calificar los portafolios, poner en claro a los alumnos las implicaciones que conlleva la evaluación por portafolios y diseñar las rúbricas para evaluar el desempeño de los alumnos.

Como puede observarse, la evaluación con portafolios es cualitativa, ya que dirige a los estudiantes al proceso abierto, largo e ilimitado de la aplicación de sus conocimientos en la vida real, como el objetivo de la evaluación auténtica.

Existen diferentes tipos de portafolios, los portafolios tipo 'showcase' (vitrina) que debe contener sólo las evidencias necesarias del proceso de enseñanza-aprendizaje; el de cotejo (Checklist) en el que el alumno elige algunos de los productos; el de formato abierto, el más completo, en el que se puede verificar el nivel de aprovechamiento y evidencia de aprendizaje.

Comparando la evaluación tradicional con la evaluación por portafolios, se encuentra que en la primera se segrega el aprendizaje, la evaluación y la enseñanza, no evalúa conocimientos precisos, se da sólo información literal, no permiten la colaboración, se da en un contexto aislado, no hay relación entre lo que se evalúa y lo que se hace en el aula, no hay una evaluación contextualizada ni auténtica, se tiende a la generalización de los estudiantes comparándolos con normas, se enfatiza el rendimiento, y no toma en cuenta aspectos emocionales de los alumnos; mientras que la segunda forma de evaluación evalúa conocimientos previos, es contextualizado, es más dirigido, el estudiante valora sus logros, es más colaborativo y une la evaluación y la enseñanza al aprendizaje (Santrock, 2002).

Como pudo observarse la evaluación por portafolios es laboriosa, sin embargo se considera efectiva al reflejar aprovechamiento, significatividad para el alumno, un aprendizaje situado, tomando en cuenta aspectos emocionales y motivacionales.

### 2.2.9.3.1.2 EVALUACIÓN POR RÚBRICAS

En el apartado anterior se explica cómo se realiza la evaluación por portafolios, y para evaluarlo adecuadamente, se hace uso de las rúbricas, estas son “guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto” (Airasián, 2001, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 390), mientras que para Treiber (1998, p. 87), es “una herramienta de puntuación que explicita los criterios de calidad esperados en un producto, reconociendo que hay una variedad de formas correctas de completar esas tareas”, por su parte Díaz-Barriga (2004, p.54), las define como “guías o escalas donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada”.

Las rúbricas son efectivas para la enseñanza y aprendizaje porque al delimitar la calidad se logra que los alumnos puedan monitorear su aprendizaje y ser críticos de su trabajo y del de otros, economizan tiempo cuando se hace la evaluación entre pares, se da retroalimentación y son accesibles para los maestros y alumnos.

Existen ocho pasos elementales para elaborar rúbricas, según Airasián (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), que son:

1. Seleccionar un proceso o producto.
2. Identificar criterios de desempeño para el proceso o producto.
3. Decidir el número de niveles de clasificación para la rúbrica, entre tres y cinco.
4. Formular la descripción de los criterios en el nivel superior
5. Formular la descripción de los niveles restantes
6. Comparar la ejecución de cada alumno con cada nivel
7. Seleccionar el nivel correspondiente a cada alumno
8. Asignar un nivel de ejecución a cada estudiante

Para construir rúbricas, integrando lo anterior con lo expuesto por Treiber (1998), la elaboración de rúbricas también implica:

- Ψ Mostrar a los alumnos ejemplos de productos buenos y malos.
- Ψ Hacer una lista sobre las características de un buen trabajo.
- Ψ Establecer el nivel más alto y el más bajo en calidad y por último el nivel medio.

- Ψ Hacer que los alumnos apliquen la rúbrica y evalúen los ejemplos de productos.
- Ψ Hacer una autoevaluación periódica y entre pares utilizando rúbricas y que ellos colaboren a la construcción de las rúbricas.
- Ψ Dar oportunidad de que los alumnos reciban retroalimentación.
- Ψ Aplicar rúbrica y evaluar a los alumnos.

Lo más complicado al elaborar rúbricas, es la descripción de cada nivel, para lograrlo es necesario establecer adecuada y claramente los criterios, y con ello definir cada nivel de modo gradual. Las rúbricas son matrices para valorar el aprendizaje, y es a partir de una intersección de dos dimensiones como se establecen los criterios, una dimensión es la calidad y la segunda la definición cualitativa de forma gradual de los criterios.

Para evaluar las rúbricas después de haber asignado el nivel de ejecución a cada alumno, puede hacerse de manera holística y analítica, la primera se utiliza en la ejecución completa de cada estudiante usando todos los criterios de la rúbrica; y la segunda, se emplea para valorar a partir de cada criterio la ejecución de la rúbrica.

La ventaja de utilizar rúbricas en la educación es que ayuda a los maestros a definir juicios para guiar su práctica educativa, a tener evidencias para la evaluación en criterios y niveles de desempeño y sus descripciones, y al alumno para promover la autorregulación, enfatizar lo importante del proceso de enseñanza y filtrar los trabajos de desempeño importantes.

#### 2.2.9.3.2 EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Puesto que existen diversos enfoques psicológicos que abordan las habilidades sociales y que no existe una definición claramente delimitada, la forma en que se evalúan las habilidades sociales también es diversa. Sin embargo; es necesario tomar en cuenta las siguientes características para su evaluación propuestas por Fernández y Ballesteros (1994, citado por Pérez, 2000):

- Ψ Reconocer la multicausalidad del comportamiento. Un problema de conducta o en las relaciones con los demás debe ser explicado a través de diferentes variables en función de la historia de aprendizaje de la persona, de sus condiciones ambientales y biológicas actuales y de sus interacciones. Por lo cual, resulta necesaria una evaluación específica

para cada persona y establecer las potenciales variables relevantes para ese caso.

- Ψ Utilizar múltiples fuentes de datos y métodos en la recopilación de información, es decir, utilizar diferentes vías de información, incluyendo principalmente al individuo, pero también a las personas que se encuentran cerca de él.
- Ψ Tomar en cuenta el nivel de desarrollo de las personas, factores culturales, necesidades y características.
- Ψ Evaluar las habilidades sociales en el contexto de la interacción, con las personas que intervienen y las situaciones interpersonales relevantes.
- Ψ Que sea informativa, detectar las necesidades del niño para proporcionar la ayuda más adecuada.
- Ψ Planificar y delimitar qué se va a evaluar y cuál es el objetivo, así como adoptar un modelo de evaluación.

Los objetivos más destacados de la evaluación propuestos por Monjas (Monjas, 1997, citado por Pérez, 2000) son:

- Ψ Identificar a los niños con pocas o deficientes habilidades sociales, o que están en riesgo de presentar limitaciones en éstas.
- Ψ Diagnosticar las dificultades e identificar los déficits específicos que no facilitan el funcionamiento interpersonal satisfactorio del niño junto con aquellas habilidades sociales que pueden considerarse como recursos positivos en donde poder apoyarse cuando se intervenga.
- Ψ Evaluar los progresos del tratamiento mientras dura. Es necesario evaluar y determinar continuamente si los objetivos específicos que se han planteado para la intervención se están cumpliendo o no para redefinir el rumbo de las acciones.
- Ψ Evaluar los efectos de la intervención para conocer si realmente pueden ser atribuidos a la misma.
- Ψ Evaluar los resultados de seguimiento, Es decir, evaluar si los cambios reportados al final de la intervención se mantienen en el tiempo y si se generalizan o no a otras situaciones distintas al escenario de la intervención.

Además, debe ser individualizada, interactiva y contextual e informativa, el primero refiriéndose a lo que se va a evaluar partiendo de cada niño, el segundo que no sólo se evalúa la conducta, sino el

contexto de la interacción, las personas que están implicadas y las situaciones interpersonales más relevantes y, la última, que pretende detectar las necesidades del niño para proporcionar la ayuda psicopedagógica más adecuada.

La evaluación de las habilidades sociales constituye un requisito indispensable para la investigación e intervención en el área de las habilidades sociales. Frecuentemente, esta evaluación se ha reducido a la aplicación inicial de instrumentos antes de la puesta en marcha de un EHS, para seleccionar los sujetos que deberían formar parte de dicho entrenamiento, diseñar y ajustar dicho entrenamiento a las demandas específicas de los clientes. Lo ideal es que todos los EHS deben ir ligados a una evaluación continua de su aplicación, de forma que se pueden tomar las medidas oportunas en función de los resultados positivos y negativos que se vayan obteniendo. Es decir, se concibe la evaluación como un proceso íntimamente ligado al de intervención, al cual preceden acompaña y sigue.

Dos son las funciones esenciales de la evaluación de las habilidades sociales: la indicación y diseño de la intervención, y el control de los resultados de dicha intervención. Este control no se centra únicamente en los resultados conseguidos al final de la intervención, sino que abarca todo el proceso terapéutico extendiéndose más allá de su propia finalización. Con el seguimiento se pretende asegurar que los efectos de la intervención son estables en el tiempo pero, para hablar de éxito terapéutico, no sólo debe haber una expansión de los efectos de la intervención hacia momentos no tratados, sino también hacia respuestas no tratadas, personas no tratadas y situaciones no tratadas. En consecuencia, se debe prestar especial atención a la evaluación de la generalización de los efectos terapéuticos a la vida cotidiana de los niños, dificultades en el EHS que constituyen un principal reto que tienen actualmente planteado los especialistas en el área de las habilidades sociales.

Con la finalidad de que se pueda planificar el proceso de evaluación e intervención en las habilidades sociales, en la siguiente figura (Fig. 12) se representa una sugerencia de los pasos a seguir para evaluar las habilidades sociales (Paula, 1999, citado por Pérez, 2000).

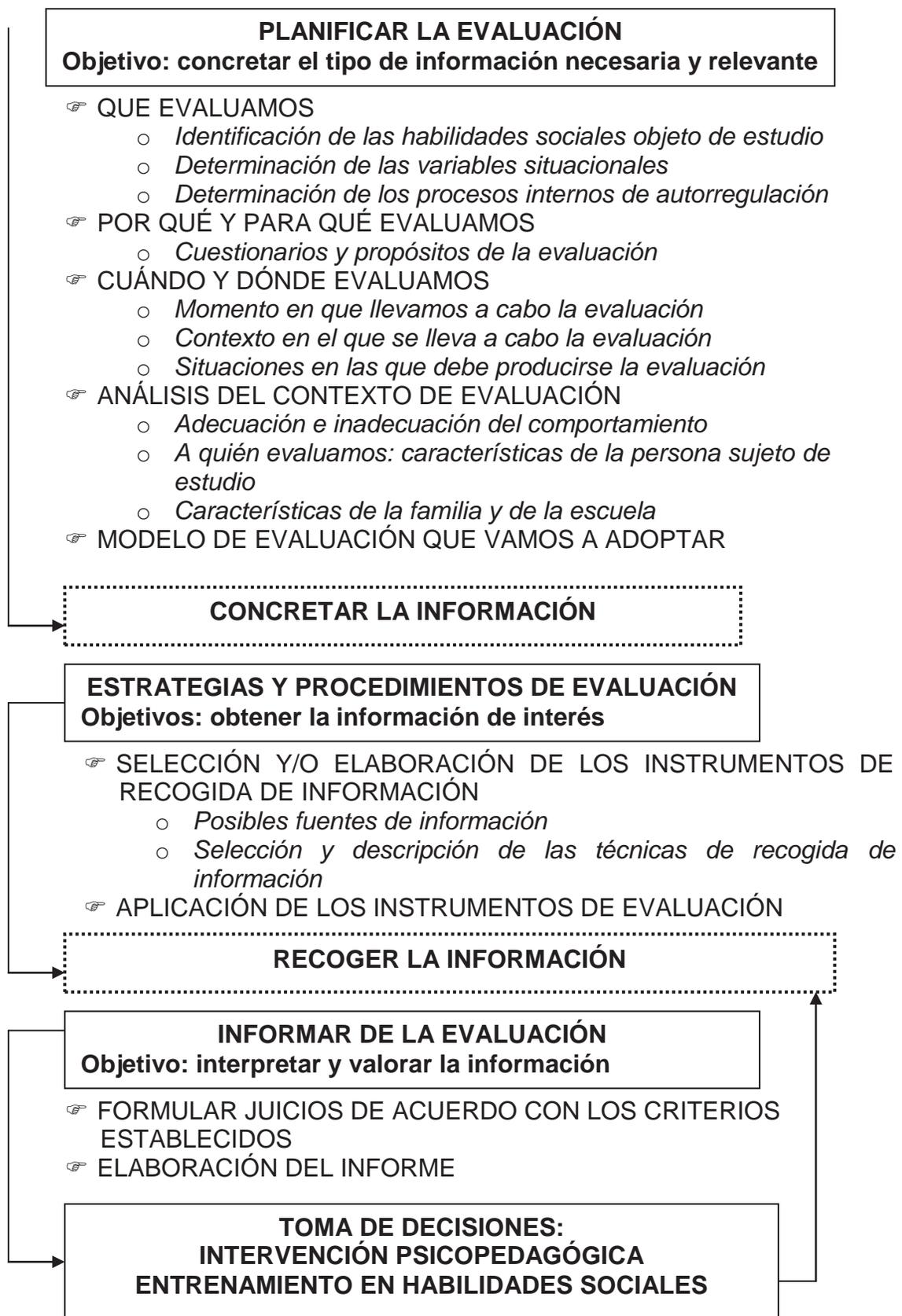


Fig. 12. Pasos a seguir en la evaluación de las habilidades sociales (Tomado de Pérez, 2000).

En relación a la determinación de qué vamos a evaluar, existen múltiples combinaciones de variables, pues ello suele darse en diferentes contextos que deben ser categorizadas según la habilidad a evaluar y trabajar, dicha categorización permite realizar un análisis de los flujos de conducta manifestados; identificar patrones de conducta dentro de las secuencias en curso: identificar y construir nuevas unidades de análisis; verificar patrones ya identificados a través de distintos momentos y situaciones; y analizar los datos desde diversas perspectivas complementarias.

De acuerdo con Gresham (1988, citado por Pérez, 2000) señala que la evaluación debe estar dirigida a poder identificar las dificultades y deficiencias, para poder planificar un programa de entrenamiento y valorar los efectos del aprendizaje.

Otro punto fundamental en el proceso de la evaluación de las habilidades sociales es el análisis del contexto en el cual se da la evaluación, ya sea escolar o familiar; Pérez (2000) sugiere hacer un análisis del centro educativo, realizándose por medio de diferentes estrategias de recogida de información entre las cuales se encuentran la observación exploratoria inicial; las entrevistas en profundidad al equipo directivo del centro educativo; las conversaciones no estructuradas con profesionales del centro educativo; y el análisis de la documentación, en especial el currículo. Por otro lado el análisis de la familia y del entorno social y comunicativo se realiza ampliamente por medio de aplicaciones de determinados instrumentos, cuya finalidad sea el análisis de las influencias del ambiente sobre el comportamiento del alumno.

A modo de conclusión, para intervenir efectivamente en la carencia de habilidades sociales, es necesario realizar una evaluación de las mismas, para así poder crear programas de intervención grupales o individuales personalizados, llevando a cabo los pasos sugeridos en este apartado.

#### 2.2.9.3.2.1 PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

No existe ningún procedimiento, estrategia o técnica que por sí sola sea capaz de ofrecer resultados determinantes, de modo que es indispensable disponer de flexibilidad en su utilización. Algunas de las estrategias más utilizadas para evaluar las habilidades sociales son:

### 2.2.9.3.2.2 LA ENTREVISTA

Pueden realizarse entrevistas estructuradas y semiestructuradas en las que se explore la problemática relacionada con el ámbito social de la persona, identificando como percibe la situación el individuo y como cree que otros lo hacen. La entrevista se puede realizar a los padres, maestros o a los propios niños.

Con la entrevista se pretende obtener información sobre el comportamiento interpersonal del niño en situaciones específicas. Según Silva y Moro, 1994, (citados por Pérez, 2000), la entrevista a padres intenta obtener información y motivarlos para que apoyen a sus hijos. Recoger información sobre el contexto actual e histórico y otras áreas relacionadas con el problema; además de apoyarse en los datos para la elaboración de un plan de acción.

### 2.2.9.3.2.3 LAS ESCALAS DE APRECIACIÓN

Las escalas de apreciación consisten en la estimación, valoración, calificación o descripción de la interacción social del niño por parte de personas que conviven con él, como sus maestros, padres o conocidos.

Este tipo de evaluación tiene la ventaja de ser un poco más objetiva y con validez social que la evaluación hecha por pares. Entre algunas de estas escalas se encuentra la escala realizada por Silva y Martorell (1983, citados por Pérez, 2000) titulada Batería de socialización para profesores (BAS-1), que es un conjunto de escalas diseñadas para la evaluación de dimensiones de conducta social, concretamente en el área de las relaciones entre los compañeros. Esta escala, se dirige a los profesores y la BAS-2 a los padres. Existe una tercera versión, BAS-3, para ser contestada por los niños; la de Pelechado (1979, citado por Pérez, 2000) Escala de Adaptación y Hábitos sociales (AHS), escala construida para niños discapacitados que fue modificada y ampliada en las Escalas de socialización escolar (ESE-1 y ESE-2, para explorar aspectos positivos y negativos respectivamente); el cuestionario de Monjas (1992) Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS); Paula (1999) la Escala de apreciación de las Habilidades Sociales en la Infancia.

Aunque la mayoría de los instrumentos para evaluar habilidades sociales datan de los años 80's, se siguen utilizando, aún con limitaciones en relación a la redacción de los ítems, ya que algunas no han sido estandarizadas en México.

#### 2.2.9.3.2.4 LA OBSERVACIÓN DIRECTA EN AMBIENTE NATURAL

Esta evaluación consiste en el registro de la frecuencia, duración y calidad de determinadas habilidades sociales en los contextos naturales donde espontáneamente se producen. Se ha considerado el método de evaluación más directo y menos inferencial.

Una de ellas consiste en el caso de observar el comportamiento social en el contexto familiar donde los propios padres o familiares del niño son quienes hacen la observación, pues son las personas más cercanas y que pasan más tiempo con el niño.

En otro contexto en el cual se puede realizar observación es en la escuela, ya sea en el aula, patio, en el juego con pares, en el cual el profesorado tiene acceso, en este contexto se toman en cuenta esencialmente las relaciones entre pares. La observación en este contexto se ve influenciada por el tipo de grupo al que pertenece el niño, la asignatura, actividad, disponibilidad física del mobiliario, edad y grado de los miembros de la clase a la cual forma parte.

Por mencionar algunos instrumentos de observación utilizados están: Díaz (1986, 1990, citado por, Pérez, 2000) Sistema de Registro de la Intervención con los Compañeros; Michelson y otros (1987) Escala de Observación de las Habilidades Sociales; y Monjas, Arias y Verdugo (1992) Código de Observación de la Interacción de la Interacción Social (COIS).

Los métodos más utilizados en este tipo de evaluación varían según su complejidad, por ejemplo, su registro de frecuencia de interacción social, contacto ocular, sistemas y aparatos complejos de observación.

#### 2.2.9.3.2.5 VALORACIÓN DE LOS IGUALES

Los compañeros o iguales constituyen una fuente muy importante de información, pues conviven y se relacionan directamente con la persona. En la evaluación de los iguales se evalúan comportamientos específicos de los pares; el niño expresa un juicio sobre el comportamiento de sus iguales de acuerdo con determinados criterios.

Es necesario diferenciar entre evaluación sociométrica y evaluación de los iguales, la primera incluye procedimientos para estudiar la atracción interpersonal, amistad, y simpatía; el niño

expresa sus sentimientos y preferencias, mientras que en la evaluación de los iguales se evalúan comportamientos específicos de los pares; el niño expresa un juicio sobre el comportamiento de sus iguales de acuerdo con determinados criterios.

El término Procedimientos Sociométricos, suele utilizarse para designar aquellas herramientas que miden, evalúan y describen la atracción interpersonal entre los miembros de un grupo. Existen instrumentos diseñados para estos fines, aunque pueden elaborarse.

Silva y otros (1991, citado por Pérez, 2000) desarrollaron la Escala Sociométrica Escolar, la cual fue inspirada en técnicas como “Adivina Quién” de Hartshorne y otros (1929, citado por Pérez, 2000), esta escala indaga las opiniones de los niños acerca de sus compañeros en relación a sus conductas sociales positivas y negativas.

#### 2.2.9.3.2.6 AUTO INFORMES

Esta técnica consiste en la descripción o valoración que hace la persona de sus propias relaciones sociales, consiste generalmente en una serie de preguntas o descripciones de conductas o pensamientos referidos a diversos aspectos de la interacción social. La persona debe responder según las instrucciones, en el sentido del acuerdo desacuerdo, de la frecuencia, y en otras que compare su conducta con la de otras personas.

Son métodos de evaluación que se utilizan más con adultos que con niños, pues a los niños comúnmente se les dificulta percibir su propio comportamiento e informarlo.

Se suelen pedir respuestas en las que se exprese si se está de acuerdo o desacuerdo con los ítems, su frecuencia, su calidad o adecuación. Igualmente los cuestionarios, inventarios o escalas son utilizados como auto informes acerca de su competencia social.

Entre algunos de los auto informes que existen, se encuentra la Escala de comportamiento Asertivo para Niños. Autoinforme de Wood, Michelson y Flynn (1978, citado por Pérez, 2000).

Lo que se puede obtener en los auto informes es: las situaciones que le resultan conflictivas o problemáticas al sujeto; las habilidades necesarias para una situación específica; factores que

controlan la conducta como habilidosa; determinar si el sujeto tiene un repertorio de conductas para afrontar situaciones sociales; determina qué otros instrumentos serán necesarios para un análisis exhaustivo; cuál es la auto evaluación del sujeto; habilidades no verbales; y permitir la inferencia de las cogniciones, atribuciones y expectativas al cambio de las manifestaciones conductuales de la competencia social del sujeto.

## 2.3 EXPERIENCIAS SIMILARES

Gil (1998) menciona algunos de los programas de entrenamiento en habilidades sociales que han tenido éxito, entre los cuales destacan:

Programa de entrenamiento de las habilidades sociales de Kelly. En 1982 Jeffrey Kelly, publicó un programa dedicado a las habilidades sociales de los niños, en donde incluía contenidos como: saludos, iniciación de relaciones interpersonales, preguntar y responder, emitir elogios, participación en una tarea o juegos cooperativos y responsividad afectiva.

Programa de habilidades sociales infantiles de Michelson y colaboradores. En 1987, Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, publicaron un libro de habilidades sociales, en éste incluyeron instrumentos de evaluación. A partir del método que ellos denominaron “módulos de enseñanza”, los autores se centraron en las siguientes habilidades sociales: hacer cumplidos, formular quejas, saber decir no, pedir favores, preguntar el porqué, solicitar a otro que cambie de conducta, defender los propios derechos, conversaciones, empatía, habilidades sociales no verbales, interacción con personas de estatus diferente, interacción con personas del sexo opuesto, entre otras.

El aprendizaje estructurado de Goldstein y cols. En 1989 se tradujo el libro de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, dirigido a mejorar las habilidades sociales de los adolescentes que presentaban problemas de agresión, retraimiento e inmadurez. Los autores proponen entrenar cincuenta habilidades, que denominaron el currículo del “Aprendizaje Estructurado” y que distribuyeron en seis grupos: 1. *Primeras habilidades sociales* (escuchar, iniciar y mantener una conversación, hacer una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido), 2. *Habilidades sociales avanzadas* (pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás); 3. *Habilidades relacionadas con los sentimientos* (conocer los propios sentimientos, expresar esos sentimientos, comprender los sentimientos de los demás,

enfrentarse al enojo de otros, expresar afecto, resolver miedo y autorecompensarse); 4. *Habilidades alternativas* a la agresión (pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no involucrarse en peleas); 5. *Habilidades para hacer frente al estrés* (formular una queja, responder una queja, resolver los sentimientos de vergüenza, afrontar situaciones de rechazo, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, hacer frente a las presiones del grupo); 6. *Habilidades de planificación* (tomar decisiones, analizar la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia y concentrarse en una tarea.

Programa de desarrollo de las habilidades sociales de niños de 3 a 6 años de Álvarez y colaboradores. En 1990, Álvarez, Álvarez, Cañas, Jiménez y Petit publicaron una guía con la finalidad de entrenar las siguientes Habilidades Sociales: habilidades de interacción social (interacción en el juego, expresión de emociones autoafirmación y conversaciones); y habilidades de autonomía (habilidades de aseo persona, de comida, vestido, tareas sencillas, ayuda a los demás y utilización de herramientas)

El programa “Aprendiendo a Comunicarme con Eficacia” (PR. E. CI. SO.) de García y Magaz de 1992, el cuál está dirigido a adolescentes sin especificar rango de edad, con el objetivo de ayudar a los adolescentes a desenvolverse con mayor eficacia en sus relaciones sociales. Dentro de los principales componentes del programa están los contenidos sencillos dirigidos a que los padres comprendan las características de la adolescencia y los riesgos sociales que esta etapa conlleva cuando se dan situaciones de manipulación por parte de los pares, también el programa sigue una secuencia didáctica, la cual consiste en la explicación de la habilidad de aprender, dar una situación social modelo con ejemplos para aplicar la asertividad, pasividad y agresividad, elaborar preguntas y establecer situaciones para ser practicadas entre padres e hijos. Los contenidos de comunicación asertiva que se contemplan en este programa están ordenados en tres grandes grupos: el primero es la comunicación asertiva, que implica las conductas pasivas, asertivas y agresivas, mensajes asertivos, negaciones asertivas, preguntas de respuesta abierta; el segundo, denominado mantenimiento de conversaciones que contempla informaciones personales y gratuitas y el último grupo, el de solución de conflictos que está integrado por propuestas aceptables, preguntas negativas, aserción negativa, cortina de humo, ignorar y reflejar en espejo.

También se encuentra el Programa de Resolución de Conflictos de D'Zurilla, publicado en 1993 con el objetivo general de proporcionar ayuda a las personas a identificar y resolver conflictos interpersonales, permitiéndoles sobrellevar conflictos futuros con efectividad e independencia. Este programa no está dirigido a una población definida. Dentro de sus contenidos esta la fundamentación teórica, el entrenamiento en resolución de conflictos (Métodos de instrucción, como el modelado, ensayo, retroalimentación y refuerzo positivo) y los casos ilustrativos (de ansiedad generalizada, depresión, desajuste obsesivo-compulsivo, etc.). este programa contempla cinco componentes principales en el proceso de solución de problemas, los cuales son: orientación hacia el problema, definición y formulación del problema, generalización/elaboración de soluciones alternativas, toma de decisiones y ejecución/implementación de la solución y verificación.

Por otro lado uno de los programas más citados en habla hispana es el de Monjas de 1997, denominado Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), el cual está dirigido a niños en edad escolar con problemas de interacción social. Dentro de sus contenidos se encuentran: *Habilidades básicas de interacción social* (reír y sonreír, saludar, presentaciones, favores, y cortesía, amabilidad); *habilidades para hacer amigos* (reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir); *habilidades conversacionales* (iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y, conversaciones de grupo); *habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones* (auto afirmaciones positivas, expresar y recibir emociones, defender los propios derechos y las propias opiniones; habilidades de solución de problemas (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y llevar a cabo la solución); y *habilidades para relacionarse con adultos* (cortesía y peticiones, conversaciones con los adultos, solucionar problemas con ellos, etc.). Este programa, según su autora, puede tener diferentes usos entre los cuales está: la aplicación del programa solamente en la escuela, escuela y casa, solamente en casa, en el aula, durante todo el ciclo, en todos los niveles escolares, sólo con profesores, alumnos con profesores y padres de familia, etc.

El programa de habilidades sociales de Caballo, publicado en 1993, con el objetivo de mejorar el rendimiento social de una persona, el cual está dirigido a jóvenes y adultos sin especificar el rango de edad. Los contenidos de este programa son el formato individual y grupal del entrenamiento en habilidades sociales (implica estrategias cognitivo conductuales), la generalización y transferencia, y sus aplicaciones (Ansiedad social, soledad, depresión, esquizofrenia, problemas de pareja,

delincuencia, entre otras). El programa de Caballo las estrategias para el entrenamiento en habilidades sociales y las propias habilidades sociales (establecer relaciones sociales, hacer y recibir cumplidos, hacer y rechazar peticiones, expresar molestia, desagrado y disgusto, afrontar las críticas, defensa de los derechos, habilidades heterosociales, entre otras).

Los programas de entrenamiento que existen para enseñar habilidades sociales en el ámbito educativo son muy variados. Unos programas son traducciones realizadas a finales de los ochenta y otros actuales de autores españoles, entre los cuales no hay una implantación del taller, siendo estas sólo propuestas para trabajar y desarrollar un entrenamiento en habilidades sociales.

Pero también hay programas que fueron aplicados en México como el elaborado por Mata (2006), con su propuesta de taller de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a adolescentes con trastorno por déficit de atención, cuyo objetivo era que los adolescentes con trastorno por déficit de atención mejoraran sus relaciones interpersonales y puedan mantener interacciones gratificantes y satisfactorias a través del logro de los siguientes objetivos específicos:

- Ψ Aumentar las conductas de interacción con otras personas y disminuir las conductas de aislamiento, rechazo y apatía.
- Ψ Modificar su estilo de pensamiento, lo que supone eliminar los pensamientos distorsionados e irracionales y desarrollar un pensamiento más adaptativo.

Además las habilidades que maneja son:

- Ψ Habilidades para iniciar interacciones sociales: iniciar conversaciones y contactos personales, saludar, presentarse y presentar a otras personas, entrar en un grupo, realizar y responder a invitaciones.
- Ψ Habilidades básicas para la interacción social: formular preguntas, dar las gracias, pedir ayuda y ofrecerla, hacer cumplidos.
- Ψ Habilidades sociales alternativas a la agresión.
- Ψ Habilidades de autocontrol.
- Ψ Solución de problemas interpersonales.
- Ψ Asertividad.

Para realizar este taller, Mata (2006) considera suficiente aplicarlo a un grupo de entre 8 y 10 adolescentes, en 12 sesiones de 2 horas cada una, una vez por semana. Dicho taller contiene actividades de inicio, desarrollo y finalización, además fue evaluado con el Cuestionario de Habilidades de Interacción social (CHIS) de Monjas que contiene 60 ítems en 6 escalas. Como conclusión Mata (2006) afirma que el trastorno por déficit de atención está relacionado con una baja competencia social, por lo que este taller es benéfico para los adolescentes en el desarrollo de la competencia social y no sólo en ello sino también en la autoestima, autoconcepto, y autoeficacia, ya que los adolescentes pueden aplicar lo aprendido durante el taller y en su vida cotidiana.

También quien trabajo con niños con trastorno por déficit de atención, pero en niños de 6 a 12 años, fue Gaona (2006), que en su propuesta de un programa para la solución de conflictos cognitivos interpersonales en niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), tenía como objetivo promover en esta población un conjunto de habilidades conductuales, afectivas y cognitivas, para que los niños pudieran identificar, prevenir o resolver problemas o dificultades en sus relaciones con otras personas. Esta propuesta incluye además del programa de intervención, una guía para padres.

El programa de Gaona tiene una perspectiva cognitiva conductual para el desarrollo de habilidades de solución de conflictos. Este cuenta con un modelo de entrenamiento de instrucción directa, en la cual hace uso de: ensayo conductual, reforzamiento, retroalimentación, modelado, role playing, etc.

También tiene como objetivo mejorar la competencia social, la adaptación escolar, familiar, social y personal del niño con TDAH, así como disminuir el comportamiento agresivo, la impulsividad y aumentar y favorecer la integración social, la capacidad de atención y concentración.

La estructura de esta propuesta contiene varios aspectos que hacen que sea un programa de intervención integral, que son:

- Ψ Las características y funciones que debe tener el facilitador.
- Ψ Las estrategias de intervención (modelado, retroalimentación, tareas, diálogo, discusión y debate).
- Ψ Las estrategias de generalización (contexto de entrenamiento y la práctica en la vida real)

Ψ Evaluación del programa, donde propone que sea a través de: escalas de calificación, listas de verificación, rúbricas, registros observacionales, informe de evaluación y portafolios).

En general, esta propuesta consta de cinco fases, la primera contiene la introducción al programa y presentación e integración del grupo de niños; la segunda es la enseñanza de habilidades de pensamiento pre-social de solución de problemas, fase en la que incluye a las emociones y sentimientos propios y de uno mismo; la tercera fase, es la enseñanza de los pasos para solucionar conflictos cognitivos interpersonales, la cuarta es la práctica de las estrategias y finalmente la quinta, que contiene a la generalización del aprendizaje de las estrategias. Además, cada fase contiene: 1) objetivo, 2) información previa al entrenador y 3) sesiones que integran la fase, constituyendo un total de 19 sesiones.

Cada sesión contiene: meta, objetivo específico, conceptos preliminares, técnicas de entrenamiento, materiales, formatos de evaluación. Dándose en: inicio “actividad de apertura”, desarrollo “actividad de aplicación”, cierre “actividad para casa”, anexos (A) material sesiones y anexos (B) formatos de evaluación.

Indiscutiblemente, al ser una propuesta no fue aplicado a la población sugerida, por lo que Gaona llegó a la conclusión de que es indispensable el estudio de la población para aplicar cualquier programa de intervención, siempre y cuando las personas con necesidades educativas especiales sean integradas socialmente y se vean beneficiadas por parte de los profesionales de la salud.

Así mismo, la propuesta para el entrenamiento en habilidades sociales en el niño de educación especial de Sánchez (2004), muestra otra visión de las habilidades sociales, pues al estar dirigida su propuesta a niños de entre 4 y 8 años, estableciendo que el entrenamiento en habilidades sociales es de crucial importancia en los niños con necesidades educativas especiales porque comúnmente estos son rechazados y aislados debido a sus dificultades, por lo que es necesario que ellos cuenten con ciertas habilidades sociales para poder integrarse adecuadamente a la sociedad a la que pertenecen. Dentro de las habilidades que Sánchez incluye en su propuesta son:

Ψ Contacto visual.

Ψ Iniciar y mantener conversaciones.

- Ψ Lenguaje corporal para expresar actitudes.
- Ψ Aceptar y hacer cumplidos.
- Ψ Identificación de emociones.
- Ψ Solución de conflictos interpersonales.
- Ψ Tolerancia a la frustración.
- Ψ Respeto hacia las reglas y límites.
- Ψ Cooperar y compartir.
- Ψ Conductas verbales adecuadas gracias, por favor, hola, adiós, etc.

Esta propuesta esta constituida por 11 sesiones, de aproximadamente dos hora una vez por semana. Cada sesión esta estructurada con cinco apartados: los objetivos, los materiales, el procedimiento, las técnicas y las tareas. Lo interesante y que cabe resaltar de esta propuesta, es que Sánchez (2004) incluye a padres y maestros para el entrenamiento en habilidades sociales, y que los padres asistirán cada dos sesiones a una platica en la cual ellos podrán exponer sus ideas, sentimientos y emociones respecto a tener un hijo con necesidades educativas especiales. Esta propuesta se sugiere que sea evaluada con un cuestionario que se aplica a padres y maestros, sin mencionar cuál es el instrumento, y con una entrevista con el terapeuta. Sánchez llegó a la conclusión de que el taller sirve para que los niños con necesidades educativas especiales puedan integrarse socialmente y no ser rechazados ni que se aparten porque no cuentan con dichas habilidades, además de que los padres son fundamentales en este aprendizaje, pues muchas veces es en el hogar donde se provocan las deficiencias en habilidades sociales. También expresa que con este taller los padres tienen la posibilidad de aprender y seguir creando actividades que ayuden a su hijo con necesidades educativas especiales.

Como puede observarse, el entrenamiento en habilidades sociales, independientemente de qué o cuáles habilidades sean las que se enseñen, van encaminadas a un mismo objetivo, integrar al individuo a la sociedad, beneficiándolo en sus habilidades de interacción social, ya sean básica, complejas, de conversación, etc. pero siempre tratando de hacer de las personas, ya sean niños o adolescentes, competentes socialmente.

## PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

### 3.1 OBJETIVOS FUNDAMENTALES

Los niños y niñas que asistan al curso-taller:

Comprenderán la importancia que tienen las habilidades sociales para adquirir un nivel de adaptación adecuado para interactuar en el medio social en el que se desenvuelven.

Adquirirán estrategias que les permitan organizar sus habilidades sociales para elevar su nivel de competencia en este ámbito.

Aplicarán los conceptos y habilidades de interacción social en los productos, actividades y situaciones de la vida cotidiana.

### 3.2 POBLACIÓN DESTINATARIA

La población a la que se impartió el curso-taller estaba conformada por 4 niños y una niña de 8 a 10 años, con diferentes diagnósticos de dificultades emocionales, lenguaje, aprendizaje o conducta. Todos con un nivel económico medio bajo. Andrea tiene 8 años, cursa el 3<sup>er</sup> grado de primaria en una escuela privada, y asistió hace un año a terapia de juego en el INR durante cuatro meses. Actualmente no asiste a ningún tipo de terapia, sólo a escuela regular. Andrés tiene 10 años, cursa el 6<sup>o</sup> grado de primaria en una escuela pública y actualmente sólo asiste a la escuela regular. Carlos tiene 8 años, cursa el 1<sup>er</sup> grado de primaria en una escuela privada en un aula regular y asiste a terapia de lenguaje y de juego desde hace un año. Eduardo tiene 9 años, cursa el 3<sup>o</sup> de primaria en el Centro de Atención Múltiple N° 41 y asiste a terapia de apoyo en lenguaje desde hace dos años en el Instituto de Rehabilitación que se encuentra dentro del INR. Jacobo tiene 10 años, cursa el 5<sup>o</sup> grado de primaria en una escuela pública en aula regular. Adicionalmente asiste a taller de lectoescritura y a terapia de juego desde hace 9 meses.

### 3.3 ESPACIO DE TRABAJO

El curso-taller se ofreció en las instalaciones del Instituto Nacional de Rehabilitación en el área de Comunicación Humana, en un cubículo que cuenta con suficiente espacio para realizar las actividades del curso-taller, con iluminación y ventilación adecuada, con sillas, mesas y un pizarrón.

### 3.4 FASES POR LAS QUE DISCURRIÓ EL PROGRAMA

FASE	ACTIVIDADES	PERÍODO
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	Se estudiaron diferentes fuentes nacionales e internacionales relacionadas con el tema	SEPTIEMBRE-OCTUBRE
DISEÑO Y SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS	Se realizó la adaptación de la ficha psicopedagógica y del instrumento de referenciación, además se seleccionaron los instrumentos para evaluar a los niños del curso-taller	NOVIEMBRE
DELIMITACIÓN DE LA POBLACIÓN A ATENDER	Se impartió el curso-taller a niños de entre 8 y 10 años, que pertenecían al Instituto Nacional de Rehabilitación	NOVIEMBRE
DISEÑO Y CONVOCATORIA DEL CURSO-TALLER	El diseño del curso-taller consistió en la construcción de las sesiones que contiene el mismo. También se invitó a las (los) terapistas que inscribieran a los niños que estaban a su cargo que cumplieran con los requisitos para la asistencia al curso-taller, informándoles sobre los contenidos, duración y fecha de inicio del mismo	DICIEMBRE
CONSIDERACIÓN DE FECHAS	Se establecieron las fechas de evaluación e interpretación de pruebas psicológicas para dar un diagnóstico	DICIEMBRE-ENERO 2006

APLICACIÓN	Se impartió el curso taller una vez por semana en 10 sesiones con una duración aprox. 1hr 20 min.	FEBRERO-MAYO 2006
EVALUACIÓN	Se llevó a cabo a través de la aplicación de varios instrumentos seleccionados con base en la edad y el contenido del curso-taller	MAYO 2006

### 3.5 MATERIALES, INSTRUMENTOS Y RECURSOS NECESARIOS DISPONIBLES PARA LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Materiales, instrumentos y recursos necesarios para la implantación del programa y evaluación fueron:

PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURSO-TALLER SE UTILIZARON:

- Ψ Cartulinas
- Ψ Lápices, Colores, Plumas, Plumones
- Ψ Revistas
- Ψ Papel bond
- Ψ Computadora
- Ψ Televisión
- Ψ Reproductor de DVD
- Ψ Plastilina
- Ψ Hojas blancas
- Ψ Diurex
- Ψ Resistol
- Ψ Cuentos
- Ψ Papel craft

## PARA LA EVALUACIÓN DEL CURSO-TALLER:

Se realizó una recopilación de productos en cada sesión, en éstos los niños plasmaron lo aprendido, comprendido y contextualizado, en lo que llamamos un portafolios. Cada niño realizó un portafolios que fue evaluado con rúbricas, en las cuales las categorías fueron establecidas de acuerdo a los objetivos de cada sesión. Todas las rúbricas tienen tres niveles de desempeño en los cuales se sitúa al niño según lo aprendido y su interacción social. Además de las rúbricas en dos de las diez sesiones se utilizó lista de chequeo, con la finalidad de comprobar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución y/o en los productos realizados por el niño.

### 3.6 ESTRUCTURA DEL CURSO TALLER DE HABILIDADES SOCIALES

La elaboración del curso-taller se inició con un análisis de los contenidos que debía tener en función de las necesidades de la población, formada por niños con dificultades emocionales y de conducta. Después se realizó una búsqueda de información en diferentes fuentes (libros, revistas, artículos en Internet, otros cursos sobre la misma temática, etc.). Enseguida se delimitó la información encontrada para darle orden y secuencia lógica. A continuación se plantearon los objetivos de cada sesión, para que con base en ellos se eligieran las actividades más adecuadas para lograrlos, así como el material. Una vez estructuradas las actividades se establecieron tiempos para cada parte de las sesiones que se destinaba a: conocimientos previos, actividad y cierre. Posteriormente se establecieron los instrumentos de evaluación según el producto que se pretendía obtener de cada sesión. Finalmente se elaboraron las rúbricas y las listas de chequeo.

El taller se divide en siete fases:

- Ψ Fase I Introducción al programa y presentación de los niños. Está fase contuvo una sola sesión cuyo propósito principal fue la introducción al programa y conocimiento general de las temáticas que se tratarán en el curso-taller.
- Ψ Fase II Emociones y sentimientos en mí y los demás. Esta fase constó de las sesiones 2 y 3, y su objetivo principal fue que los niños comprendieran las emociones y sentimientos en ellos y en los demás, identificando las formas adecuadas de expresarlos.
- Ψ Fase III Asertividad. Abarcó las sesión 4 y 5, en las cuales se manejó el tema de control emocional y respeto a sí mismo y a los demás.

- Ψ Fase IV Autoestima. Abarcó la sesión 6, en la cual se vio la importancia de la autoestima y su relación con las relaciones interpersonales.
- Ψ Fase V Comunicación. Abarcó la sesión 7, en la cual se intentó que los niños comprendieran la importancia de la comunicación en sus relaciones interpersonales y los cinco componentes de la comunicación.
- Ψ Fase VI Solución de Conflictos Interpersonales. Abarcó las sesiones 8 y 9, cuyo objetivo fue que los niños comprendieran el concepto de conflicto e intentaran solucionar conflictos ayudándose con 6 pasos para la resolución de conflictos, que son:
  - Identificar el conflicto.
  - Proponer alternativas de solución.
  - Elegir una alternativa de solución.
  - Idear un plan de acción.
  - Llevar a cabo el plan de acción.
  - Evaluar los resultados.
- Ψ Fase VII Generalización. Abarcó la sesión 10, en la cual los niños intentaron resolver un conflicto aplicando los temas revisados en curso-taller.

El orden que se le da a las fases sigue un principio lógico de implicación. Primero es necesario comprender emociones y sentimientos propios y en los demás para poder solucionar un conflicto, siendo conciente de que todo problema implica reacciones emocionales. Es así como nos damos cuenta, en primera instancia, que tenemos un conflicto, para lo cual es deseable tomar en cuenta la autoestima, el respeto y la comunicación. Al final se colocó la generalización, porque una vez que los niños conocen las herramientas para solucionar un conflicto interpersonal lo importante es que las utilicen en su vida cotidiana.

La dinámica de cada sesión fue diferente, puesto que las actividades eran diferentes. En relación a su estructura general, al inicio de todas las sesiones se pedía a algún niño que leyera la meta de la sesión, posteriormente se les pedía que recordaran lo visto en la sesión anterior y enseguida se les explicaba brevemente el tema para ese día. Después de la explicación se les proporcionaba el material necesario para la realización de las actividades. A continuación se les pedía que expusieran su trabajo al grupo para poder recibir retroalimentación y, al finalizar la sesión, se hacía una breve reflexión acerca de la importancia del tema en su vida<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Los objetivos, metas, materiales, instrucciones, actividades e instrumentos de evaluación tanto rúbricas como listas de chequeo se encuentran en los anexos, el C-T y en las Cartas Descriptivas del Curso Taller

## RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada sesión. Cabe mencionar que en la sesión uno se formaron un equipo de un niño y una niña, otro equipo de dos niños y un tercero de dos niños y una niña. Sólo hasta la sesión tres asistieron el total de los participantes en el programa, pues a partir de la cuarta y hasta la décima sesión sólo asistieron cuatro niños y una niña debido a la deserción de los otros.

Los resultados están ordenados niño por niño y sesión por sesión. De esta manera, se muestran los resultados de las rúbricas de los niños de la sesión uno, enseguida la sesión dos, y así sucesivamente, con la finalidad de que se puedan encontrar los resultados por sesión de cada niño. Además a lo largo de los resultados se encontrará que en dos sesiones se utilizaron listas de chequeo, las cuales se utilizaron con la finalidad de verificar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución y/o en los productos realizados por cada niño, siendo esta una evaluación formativa.<sup>1</sup>

### RÚBRICA 1 SESIÓN 1 “CONOCIENDO ALGO NUEVO”

COLLAGE EQUIPO 1 EMOCIONES			
	ALTO	MEDIO	BAJO
<b>Contenido</b>		X	
<b>Representación gráfica</b>	X		
<b>Coherencia</b>	X		
<b>Estética</b>	X		
<b>Expresión</b>		X	

Como puede observarse en el equipo 1 sólo tuvieron dificultad para exponer su collage y poner ejemplos, así como hacerlo de manera coherente y comprensible, aunque la realización del collage fue adecuado por las imágenes elegidas por ser coherentes con el tema.

COLLAGE EQUIPO 2 CONFLICTOS			
	ALTO	MEDIO	BAJO
<b>Contenido</b>		X	
<b>Representación</b>		X	

<sup>1</sup> La descripción de los niveles de desempeño de cada criterio de las rúbricas se encuentran en los anexos

<b>gráfica</b>			
<b>Coherencia</b>		X	
<b>Estética</b>	X		
<b>Expresión</b>		X	

Como se observa, el equipo 2 tuvo dificultad para exponer su collage al no hacerlo adecuadamente, no proporcionar ejemplos y ser incoherente y confuso. También hubo dificultad para realizar el collage, puesto que las imágenes elegidas no eran completamente congruentes con el tema y lo expuesto, aunque estéticamente este bien realizado.

<b>COLLAGE EQUIPO 3 AUTOESTIMA</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Contenido</b>		X	
<b>Representación gráfica</b>		X	
<b>Coherencia</b>		X	
<b>Estética</b>	X		
<b>Expresión</b>		X	

Como se observa, le equipo 3 igualmente que el 2 tuvo dificultad para exponer, ser coherente, comprensible y que las imágenes fueran las adecuadas, aunque el collage estuvo estéticamente adecuado.

En la sesión fue sólo el equipo 1 que logró obtener el mejor desempeño, tanto en la realización del collage como en la exposición del mismo. Por lo que puede concluirse que los niños lograron un nivel medio en cuanto al conocimiento del curso taller y que además sus conocimientos acerca de los temas del mismo son aceptables para poder llevar a cabo esta intervención.



RESULTADOS DE: **ANDREA****RÚBRICA 1****SESIÓN 1 “CONOCIENDO ALGO NUEVO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Iniciar interacción</b>		X	
<b>Cooperar y compartir</b>		X	
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Participación en el grupo</b>		X	
<b>Asertividad</b>			X
<b>Participación espontánea</b>		X	

Durante esta sesión, Andrea se mostró inactiva, pues sólo tuvo interacción con sus otros compañeros por petición de las facilitadoras, lo que indica que tiene poca competencia y habilidad social, pues tiene dificultad para expresar sus ideas, sentimientos, deseos y emociones a los demás al iniciar una relación social.

**RÚBRICA 2****SESIÓN 2 “MIS EMOCIONES”**

<b>FORMATO MIS EMOCIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Comprensión de las emociones</b>	X		
<b>Elicidores emocionales</b>	X		
<b>Representación gráfica</b>	X		
<b>Coherencia en emoción-situación</b>	X		
<b>Coherencia en emoción y expresión</b>	X		
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>		X	
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	

<b>Participación en el grupo</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>			X

Como puede observarse, durante la segunda sesión Andrea mostró comprensión de las emociones, qué las provoca, cómo se expresan y relaciona adecuadamente una emoción con su elicitador y expresión, además al proporcionar algún ejemplo se observa que logró contextualizar lo aprendido en esta sesión.

Ya en esta sesión, aunque se mostró igualmente pasiva, logró participar y expresarse ante los demás pero aún con petición de las facilitadoras, por lo que todavía muestra su poca competencia habilidad social al integrarse a un grupo de pares.

**RÚBRICA 3**

**SESIÓN 3 “TU Y TO SENTIMOS”**

<b>CARTEL DE FRASES Y SITUACIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Relación emoción-expresión</b>	X		
<b>Relación emoción-situación</b>	X		
<b>Comprende las emociones de los demás</b>	X		
<b>Empatía con las emociones de otros y los elicitadores</b>	X		
<b>Expresión</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Participación en el grupo</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Puede observarse que Andrea logró relacionar adecuadamente las emociones de otros, su expresión y mostrar comprensión de las mismas, además responder adecuadamente a

estas, por lo que la empatía ante las emociones de otros y sus elicitadores de otros esta adecuadamente desarrollada.

Aunque su interacción social son sus compañeras se vio modificada en cooperar y compartir su material y espacio de trabajo, pero sin expresar abierta y libremente ante el grupo sus emociones, sentimientos, deseos e ideas.

**RÚBRICA 4**  
**RÚBRICA SESIÓN 4 “CONTROL EMOCIONAL”**

<b>VIÑETAS NENE, NENA Y GUAU</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Autorregulación</b>	X		
<b>Comunicación asertiva</b>		X	
<b>Expresión</b>		X	
<b>Secuencia</b>		X	
<b>Solución de conflictos</b>	X		
<b>Empatía</b>		X	
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Como puede observarse, Andrea a través de la actividad muestra un adecuado control de emociones, empatía y puede aplicar lo aprendido a situaciones reales. Además de tratar de solucionar un conflicto a través de las viñetas de manera adecuada. Aunque sólo tuvo dificultad para mostrar asertividad y darle secuencia lógica y cronológica a todas las viñetas.

Para esta sesión, Andrea se mostró activa para cooperar y compartir con los demás sus materiales y espacio de trabajo, aunque no logró expresar sus emociones y sentimientos. Con dificultad elaboró comentarios respecto al tema y no pudo participar por iniciativa propia, sino sólo por petición de las facilitadoras.

**LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 5**

**“RESPETO”****HISTORIAS DE PABLO Y FRANCISCO Y FAMILIA SÁNCHEZ**

<b>Nombre:</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Ausente</b>	<b>Presente</b>	<b>Observaciones y comentarios</b>
Identifica las situaciones de respeto a sí mismo		X	Con dificultad
Identifica las situaciones de respeto a los demás		X	Limitado, con apoyo
Participa en la actividad 1 (Conocimientos previos).		X	Da ejemplos
Parafrasea acerca del conocimiento sobre el tema.	X		Sólo repite lo que los demás dicen
Puede dar un ejemplo (1ª. historia)		X	Limitado con apoyo
Puede dar dos ejemplos	X		
Puede dar más de dos ejemplos (1ª. historia)	X		
Es capaz de ofrecer alternativas diferentes (1ª. Historia)		X	Propone
Realiza preguntas acerca del tema	X		
Puede dar un ejemplo (2ª. historia)	X		
Puede dar dos ejemplos (2ª. historia)	X		
Puede dar más de dos ejemplos (2ª. historia)	X		
Es capaz de dar alternativas diferentes (2ª. Historia)		X	
Realiza preguntas acerca del tema.	X		

Se puede observar que Andrea comprendió e identificó adecuadamente lo que implica el respeto a sí mismo y a los demás, ya que pudo dar por lo menos un ejemplo y ofrecer alternativas para solucionar un conflicto de no respeto, aunque tuvo dificultad para expresarlo, así como resolver sus dudas acerca del tema y ofrecer más de un ejemplo.

**RÚBRICA 5****SESIÓN 5 “RESPETO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Participación en el grupo</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>			X

Se puede observar que en esta sesión, Andrea puede interactuar con sus compañeros con apoyo y por petición de las facilitadoras, aunque su participación espontánea aun es nula.

**RÚBRICA 6**  
**SESIÓN 6 “AUTOESTIMA”**

<b>ÁRBOL DE PLASTILINA</b>			
	<b>Autoestima alta</b>	<b>Autoestima baja</b>	
<b>Área intelectual</b>		X	
<b>Área afectiva</b>	NO QUITO NI PUSO		
<b>Representación</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Como puede observarse, Andrea en el área intelectual tiende a percibirse incapaz y poco hábil para pensar, razonar, resolver y dar alternativas de solución, aunque su árbol contiene los elementos mínimos indicando una adecuada representación mental de la realidad.

Es ya en esta sesión en la que Andrea muestra un gran cambio en su interacción social, ya que además de cooperar y compartir materiales y el espacio de trabajo por voluntad propia, nos muestra una relación social más adecuada a su edad. Además con apoyo logra ser asertiva y su participación espontánea es más constante, aunque con apoyo y guía de las facilitadoras.

**RÚBRICA 7**

### SESIÓN 7 “COMUNICACIÓN”

<b>COLLAGE COMUNICACIÓN</b>			
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>
<b>Contenido</b>	X		
<b>Representación gráfica</b>	X		
<b>Coherencia</b>	X		
<b>Estética</b>	X		
<b>Expresión</b>	X		
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Como puede observarse, el desempeño de Andrea en la comprensión de los contenidos sigue siendo alto, pues además de hacer su collage adecuadamente, la representación gráfica es coherente con el tema, logrando explicarlo adecuadamente y poder llevarlo a situaciones reales de la vida cotidiana.

Es en esta sesión cuando ya se puede observar un cambio y avance en la interacción social de Andrea, pues sin apoyo logra cooperar y compartir materiales y el espacio de trabajo, aunque se mantuvo en nivel medio su participación espontánea. Con lo anterior puede decirse que Andrea tiene un avance en las habilidades sociales y la competencia social.

### RÚBRICA 8

#### SESIÓN 8 “CONFLICTO”

<b>SOLUCIÓN A CONFLICTO DE “LOS AÑOS MARAVILLOSOS”</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Dominio de la estrategia</b>	X		
<b>Elicidores del conflicto</b>	X		
<b>Alternativas y consecuencias</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	

<b>Autorregulación</b>		X	
<b>Secuencia</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Puede observarse que Andrea logró dominar la estrategia de solución de conflicto, comprende lo que es un conflicto e identifica los elicitadores del mismo, aunque con dificultad propone alternativas que sean asertivas y se autorregula poco al plantar su solución, pero si logró darle una secuencia lógica a la historia del video, siendo esto lo esperado para su edad.

Igualmente que en la sesión anterior, Andrea mantiene avance en su interacción social y sumada a su capacidad asertiva para expresar sus sentimientos y emociones, aunque también mantuvo su poca participación espontánea, siendo esta aun con apoyo de las facilitadoras.

## RÚBRICA 9

### SESIÓN 9 “SOLUCIONO MI CONFLICTO”

<b>TIRA DE PAPEL PARA SOLUCIONAR UN CONFLICTO PROPIO</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Identificación del conflicto</b>	X		
<b>Proponer soluciones</b>	X		
<b>Elegir una de las soluciones</b>	X		
<b>Estrategias metacognitivas</b>	X		
<b>Expresión</b>	X		
<b>Contextualización</b>	X		

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
<b>Participación en el grupo</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Puede observarse que logra comprender adecuadamente el tema de solución de conflicto, ya que hace uso de todos los pasos de la estrategia y logra explicarlos y llevarlos a situaciones reales como su conflicto propio.

Es ya en esta sesión que bajo su desempeño en la interacción social, pues su participación en grupo que ya había sido por iniciativa propia retrocedió a ser con apoyo y guía de las facilitadoras.

**LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 10**  
**“APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**  
**VIÑETAS DE NENE, NENA Y GUAU**

<b>Nombre: ANDREA</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Observaciones</b>
<b>EMOCIONES</b>			
Diferentes emociones en los personajes de las viñetas	X		No todas las emociones las puso
Existe empatía entre los personajes de las viñetas	X		
<b>CONTROL EMOCIONAL</b>			
Existe la autorregulación emocional en los personajes de las viñetas	X		Aunque puso muy pocos diálogos
<b>RESPECTO A UNO MISMO Y A LOS DEMÁS</b>			
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones a unos mismo entre los personajes de las viñetas		X	
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones de los demás entre los	X		Sólo empatía

personajes de las viñetas			
<b>AUTOESTIMA</b>			
Están presentes algunas características de una alta autoestima entre los personajes de las viñetas		X	
Están presentes algunas características de una baja autoestima entre los personajes de las viñetas		X	
<b>COMUNICACIÓN</b>			
Estuvieron presentes los componentes de la comunicación (acordar, compartir, escuchar, preguntar y razonar) en las viñetas		X	
<b>CONFLICTO</b>			
Se hizo uso de la estrategia de solución de conflictos entre los personajes de las viñetas	X		Aunque no hizo uso de todos los pasos trataba de solucionar un conflicto

Puede observarse que los temas que más aprendió y aplicó fueron las emociones, el control emocional y el conflicto, aunque hizo poco uso del tema de respeto y no del tema autoestima.

### RÚBRICA 10

#### SESIÓN 10 “APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Es ya en esta sesión que sólo hubo cambio en la expresión de emociones y sentimientos propios que en comparación con otras sesiones tuvo un avance aún siendo este con apoyo de las facilitadoras.



RESULTADOS DE: **ANDRÉS**

**RÚBRICA 1**  
**SESIÓN 1 “CONOCIENDO ALGO NUEVO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Iniciar interacción</b>		X	
<b>Cooperar y compartir</b>		X	
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Durante esta sesión, Andrés se mostró un poco inactivo, ya que sólo tuvo interacción con sus otros compañeros por petición de las facilitadoras, aunque su participación en grupo tuvo un nivel alto por su interés en trabajar en equipos y trabajar adecuadamente.

**RÚBRICA 2**  
**SESIÓN 2 “MIS EMOCIONES”**

<b>FORMATO MIS EMOCIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Comprensión de las emociones</b>	X		
<b>Elicidores emocionales</b>	X		
<b>Representación gráfica</b>	X		
<b>Coherencia en emoción-situación</b>	X		
<b>Coherencia en emoción y expresión</b>	X		
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	

<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Durante la segunda sesión, Andrés mostró comprender el tema de las emociones, qué las provoca, cómo se expresan y relaciona adecuadamente una emoción con su elicitador y expresión, además al proporcionar algún ejemplo se observa que logró contextualizar lo aprendido en esta sesión.

Ya en esta sesión, se mostró más activo pues cooperar y compartir sus materiales y espacio de trabajo de manera voluntaria, igualmente su participación en el grupo fue adecuada, aunque tuvo dificultad para expresar sus sentimientos, emociones e ideas, así como su asertividad y participación espontánea logró el nivel medio por recibir apoyo de las facilitadoras.

**RÚBRICA 3**  
**SESIÓN 3 “TU Y TO SENTIMOS”**

<b>CARTEL DE FRASES Y SITUACIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Relación emoción-expresión</b>	X		
<b>Relación emoción-situación</b>	X		
<b>Comprende las emociones de los demás</b>	X		
<b>Empatía con las emociones de otros y los elicitadores</b>	X		
<b>Expresión</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación</b>	X		

<b>espontánea</b>			
-------------------	--	--	--

Puede observarse que Andrés logró un nivel alto en todas las categorías, por lo que se puede decir que logró relacionar adecuadamente las emociones de otros, su expresión y situaciones que provocan una emoción así como comprensión de las mismas, además de responder adecuadamente a estas, al igual que su expresión del tema.

Su interacción social en esta sesión se vio modificada ya que mejoró en su participación espontánea, lo que nos indica que Andrés es un niño socialmente competente y cuenta con ciertas habilidades sociales que le permiten interactuar adecuadamente.

#### RÚBRICA 4

#### SESIÓN 4 “CONTROL EMOCIONAL”

<b>VIÑETAS NENE, NENA Y GUAU</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Autorregulación</b>		X	
<b>Comunicación asertiva</b>		X	
<b>Expresión</b>	X		
<b>Secuencia</b>		X	
<b>Solución de conflictos</b>			X
<b>Empatía</b>		X	
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

Como puede observarse, Andrés a través de la actividad mostró una adecuada expresión de su cartel al hacerlo de manera coherente, comprensible y clara, lo que le permite poder llevar lo aprendido a situaciones reales. Tuvo dificultad para mostrar control emocional a través de los diálogos, así como que contuvieran asertividad, secuencia y empatía entre los personajes, y no logró plasmar alternativas que pudieran solucionar un conflicto.

Para esta sesión, Andrés se mostró activo para cooperar y compartir con los demás sus materiales y espacio de trabajo, aunque logró expresar sus emociones y sentimientos con

apoyo al igual que la asertividad y tuvo avance en la participación espontánea, la cual fue por iniciativa propia.

### LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 5

#### “RESPETO”

#### HISTORIAS DE PABLO Y FRANCISCO Y FAMILIA SÁNCHEZ

<b>Nombre:</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Ausente</b>	<b>Presente</b>	<b>Observaciones y comentarios</b>
Identifica las situaciones de respeto a sí mismo		X	Da definición y ejemplos claros
Identifica las situaciones de respeto a los demás		X	
Participa en la actividad 1 (Conocimientos previos).		X	Ejemplos claros
Parafrasea acerca del conocimiento sobre el tema.		X	
Puede dar un ejemplo (1ª. historia)		X	
Puede dar dos ejemplos		X	
Puede dar más de dos ejemplos (1ª. historia)		X	
Es capaz de ofrecer alternativas diferentes (1ª. Historia)		X	Proporciona alternativas adecuadas
Realiza preguntas acerca del tema	X		
Puede dar un ejemplo (2ª. historia)		X	Claros y diferentes
Puede dar dos ejemplos (2ª. historia)		X	
Puede dar más de dos ejemplos (2ª. historia)	X		
Es capaz de dar alternativas diferentes (2ª. Historia)		X	
Realiza preguntas acerca del tema.	X		

Se puede observar que logró una comprensión, contextualización y aplicación de lo aprendido en la sesión, además logró ofrecer alternativas de solución, parafrasear sobre el tema pero no hacer preguntas sobre el tema.

**RÚBRICA 5**  
**SESIÓN 5 “RESPETO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

Se puede observar en esta sesión, Andrés puede interactuar con sus compañeros adecuadamente pues participa en grupo y es espontáneo al hacerlo, aunque tuvo dificultad para manifestar sus emociones y ser asertivo.

**RÚBRICA 6**  
**SESIÓN 6 “AUTOESTIMA”**

<b>ÁRBOL DE PLASTILINA</b>			
	<b>Autoestima alta</b>	<b>Autoestima baja</b>	
<b>Área intelectual</b>		X	
<b>Área afectiva</b>	NO PUSO NI QUITO		
<b>Representación</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

Como puede observarse, Andrés en el área intelectual tiende a percibirse incapaz y poco hábil para pensar, razonar, resolver y dar alternativas de solución, pero tiene una adecuada representación de la realidad y es capaz de expresar sentimientos y emociones durante la actividad, además se puede decir que Andrés cuenta con una autoestima poco adecuada.

En esta sesión, Andrés muestra que su interacción social es adecuada ya que coopera y comparte materiales y el espacio de trabajo por voluntad propia nos muestra una relación

social más adecuada a su edad, su participación espontánea es adecuada y con apoyo logra ser asertivo.

**RÚBRICA 7**  
**SESIÓN 7 “COMUNICACIÓN”**

<b>COLLAGE COMUNICACIÓN</b>			
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>
<b>Contenido</b>	X		
<b>Representación gráfica</b>	X		
<b>Coherencia</b>	X		
<b>Estética</b>	X		
<b>Expresión</b>	X		
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

Como puede observarse, el desempeño de Andrés es alto, pues logró comprender el tema y que en su collage tuviera coherencia, estética y lo expuso adecuadamente, logrando una contextualización de lo aprendido.

En esta sesión, Andrés mejora en su interacción social, pues sin apoyo logra cooperar y compartir materiales y el espacio de trabajo como en algunas sesiones anteriores, participar en grupo y espontáneamente por iniciativa propia, aunque su asertividad sólo es fomentada por las facilitadoras.

**RÚBRICA 8**

### SESIÓN 8 “CONFLICTO”

SOLUCIÓN A CONFLICTO DE “LOS AÑOS MARAVILLOSOS”			
	ALTO	MEDIO	BAJO
<b>Dominio de la estrategia</b>	X		
<b>Elicitadores del conflicto</b>	X		
<b>Alternativas y consecuencias</b>		X	
<b>Asertividad</b>	X		
<b>Autorregulación</b>	X		
<b>Secuencia</b>	X		
INTERACCIÓN SOCIAL			
	ALTO	MEDIO	BAJO
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

Puede observarse que Andrés logró dominar la estrategia de solución de conflicto, comprende lo que es un conflicto e identifica los elicidores del mismo, aunque con dificultad propone alternativas que sean asertivas pero con adecuada autorregulación al plantear su solución, logró darle una secuencia lógica a la historia del video, siendo esto lo esperado para su edad.

Igualmente que en la sesión anterior, Andrés mantiene avance en su interacción social y sumado a su capacidad asertiva para expresar sus sentimiento y emociones, manteniendo su participación espontánea, habilidades para cooperar y compartir los materiales y espacio de trabajo así como la asertividad con poyo de las facilitadoras.

### RÚBRICA 9

### SESIÓN 9 “SOLUCIONO MI CONFLICTO”

<b>TIRA DE PAPEL DE UN CONFLICTO PROPIO</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Identificación del conflicto</b>	X		
<b>Proponer soluciones</b>	X		
<b>Elegir una de las soluciones</b>	X		
<b>Estrategias metacognitivas</b>	X		
<b>Expresión</b>	X		
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

Puede observarse que logra comprender adecuadamente el tema de solución de conflicto ya que hace uso de todos los pasos de la estrategia como proponer soluciones, elegir la más adecuada y logra explicarlos y llevarlos a situaciones reales como su conflicto propio.

Es ya en esta sesión, donde se ve claramente que Andrés es un niño más competente socialmente al mantener su nivel alto en los criterios de cooperar y compartir, expresión de sus emociones y sentimientos, participación en grupo y de manera espontánea, al igual que la asertividad.

**LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 10**  
**“APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**

**VIÑETAS DE NENE, NENA Y GUAU**

<b>Nombre: ANDRES</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Observaciones</b>
<b>EMOCIONES</b>			
Diferentes emociones en los personajes de las viñetas	X		En la explicación dice las emociones de cada personaje
Existe empatía entre los personajes de las viñetas	X		Entre los personajes para solucionar el conflicto
<b>CONTROL EMOCIONAL</b>			
Existe la autorregulación emocional en los personajes de las viñetas	X		
<b>RESPECTO A UNO MISMO Y A LOS DEMÁS</b>			
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones a unos mismo entre los personajes de las viñetas	X		En que le querían cobrar la luz y ya se había pagado (personajes con el policía)
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones de los demás entre los personajes de las viñetas	X		
<b>AUTOESTIMA</b>			
Están presentes algunas características de una alta autoestima entre los personajes de las viñetas		X	
Están presentes algunas características de una baja autoestima entre los personajes de las viñetas		X	
<b>COMUNICACIÓN</b>			
Estuvieron presentes los componentes de la comunicación (acordar, compartir, escuchar, preguntar y razonar) en las viñetas	X		
<b>CONFLICTO</b>			
Se hizo uso de la estrategia de solución de conflictos entre los personajes de las viñetas	X		Hizo uso de la estrategia pero no paso por paso, si no “automático” como estrategia metacognitiva

Puede observarse que los temas que más aprendió y aplicó fueron las emociones, el control emocional, el respeto y el conflicto, aunque no hizo uso del tema autoestima.

**RÚBRICA 10****SESIÓN 10 “APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

En esta sesión se mantuvieron en el nivel alto la interacción social de Andrés, por lo que en comparación con las rúbricas de las primeras sesiones se puede afirmar que hubo un avance en las habilidades sociales y la competencia social.

RESULTADOS DE: **CARLOS****RÚBRICA 1****SESIÓN 1 “CONOCIENDO ALGO NUEVO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Iniciar interacción</b>			X
<b>Cooperar y compartir</b>		X	
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Participación en el grupo</b>			X
<b>Asertividad</b>			X
<b>Participación espontánea</b>			X

Como puede observarse, Carlos tiene dificultad en sus relaciones sociales, pues aunque es la primer sesión se mostró muy inactivo e inhibido, pues tuvo un desempeño bajo en las habilidades de iniciar una interacción social, expresar emociones y sentimientos, participar en grupo y espontáneamente y en la asertividad, aunque sólo requirió apoyo para cooperar y compartir materiales y espacio de trabajo.

**RÚBRICA 2****SESIÓN 2 “MIS EMOCIONES”**

<b>FORMATO MIS EMOCIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Comprensión de las emociones</b>		X	
<b>Elicidores emocionales</b>		X	
<b>Representación gráfica</b>	X		
<b>Coherencia en emoción-situación</b>		X	
<b>Coherencia en emoción y expresión</b>	X		
<b>Contextualización</b>		X	
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>		X	
<b>Expresión de</b>			X

<b>emociones y sentimientos</b>			
<b>Participación en el grupo</b>		X	
<b>Asertividad</b>			X
<b>Participación espontánea</b>			X

Como puede observarse, Carlos tuvo un desempeño regular en la sesión 2, ya que además de poder representar adecuadamente las emociones y tener coherencia entre la emoción y su expresión, requirió de apoyo para comprender las emociones, dar ejemplos, identificar los elicitadores emocionales, tener coherencia entre una emoción y la situación, así como poder contextualizar el tema a situaciones de la vida cotidiana.

En esta sesión, se puede ver un que en la interacción social Carlos se muestra de nuevo inactivo, cayendo en el nivel medio su habilidad de cooperar y compartir y su participación en grupo, para lo cual tuvo apoyo y un nivel bajo en la expresión de emociones y sentimientos, la asertividad y su participación espontánea aún es nula.

### RÚBRICA 3 SESIÓN 3 “TU Y TO SENTIMOS”

<b>CARTEL DE FRASES Y SITUACIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Relación emoción-expresión</b>	X		
<b>Relación emoción-situación</b>	X		
<b>Comprende las emociones de los demás</b>	X		
<b>Empatía con las emociones de otros y los elicitadores</b>		X	
<b>Expresión</b>		X	
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>		X	
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Participación en el</b>			X

<b>grupo</b>			
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>			X

En esta sesión, Carlos tuvo un mejor desempeño pues tuvo un nivel alto en relacionar adecuadamente en su cartel una emoción con su expresión y la situación que la provoca, así como comprender las emociones de los demás, aunque tuvo apoyo para tener empatía ante las emociones de otros y exponer adecuadamente su cartel.

Puede observarse que su interacción social no cambia mucho, pues igualmente su habilidad de cooperar y compartir y asertividad requiere de apoyo y tuvo un nivel bajo en expresión de emociones y sentimientos, participación en grupo y espontánea.

#### RÚBRICA 4 SESIÓN 4 “CONTROL EMOCIONAL”

<b>VIÑETAS NENE, NENA Y GUAU</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Autorregulación</b>	X		
<b>Comunicación asertiva</b>		X	
<b>Expresión</b>		X	
<b>Secuencia</b>		X	
<b>Solución de conflictos</b>		X	
<b>Empatía</b>		X	
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>			X

En la sesión 4, Carlos tuvo un nivel de desempeño medio en general, pues tuvo apoyo de las facilitadoras para que a través de los diálogos pudiera mostrar una comunicación asertiva, darle una secuencia lógica a las viñetas, así como darle solución a un conflicto, además de la empatía y exposición de sus viñetas, aunque tuvo un buen desempeño en mostrar autorregulación mediante los personajes y lograr contextualizar lo aprendido.

Para esta sesión, Carlos tuvo un mejor desempeño en su habilidad de cooperar y compartir sus materiales y espacio de trabajo pues obtuvo un nivel alto, aunque los demás criterios de evaluación permanecieron igual.

### LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 5

#### “RESPETO”

#### HISTORIAS DE PABLO Y FRANCISCO Y FAMILIA SÁNCHEZ

<b>Nombre:</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Ausente</b>	<b>Presente</b>	<b>Observaciones y comentarios</b>
Identifica las situaciones de respeto a sí mismo		X	Las identifica y da ejemplos de no lastimarse ni física ni verbalmente
Identifica las situaciones de respeto a los demás		X	Las identifica y da ejemplos sobre el tema
Participa en la actividad 1 (Conocimientos previos).		X	No con mucha frecuencia, necesito que lo cuestionáramos pero lo hizo con interés al tema
Parafrasea acerca del conocimiento sobre el tema.		X	Con apoyo lo logra en algún momento
Puede dar un ejemplo (1ª. Historia)		X	Puede dar ejemplos, basándose en los ejemplos de otros
Puede dar dos ejemplos	X		Puede dar otro ejemplo sobre lo que no le gusta que le hagan
Puede dar más de dos ejemplos (1ª. Historia)	X		
Es capaz de ofrecer alternativas diferentes (1ª. Historia)		X	Con apoyo logra identificar y proponer algunas
Realiza preguntas acerca del tema	X		No hace preguntas, pero si hace comentarios sobre la importancia de no hacerle daño a otro
Puede dar un ejemplo (2ª. Historia)		X	Puede dar un ejemplo con ayuda
Puede dar dos ejemplos (2ª. Historia)	X		No pudo formular un ejemplo muy claro

Puede dar más de dos ejemplos (2ª. Historia)	X		
Es capaz de dar alternativas diferentes (2ª. Historia)	X		Con apoyo pudo identificar pero no propone claramente alternativas
Realiza preguntas acerca del tema.	X		

Como puede observarse en esta sesión, Carlos logra comprender, aplicar y contextualizar el tema ya que puede dar por lo menos un ejemplo, identifica las situaciones de respeto y no respeto y ofrece alternativas de solución ante situaciones que implican el no respeto.

### RÚBRICA 5 SESIÓN 5 “RESPECTO”

INTERACCIÓN SOCIAL			
	ALTO	MEDIO	BAJO
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Participación en el grupo</b>			X
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>			X

Puede observarse que en esta sesión, Carlos tuvo muy bajo nivel de interacción social ya que obtuvo puntuación baja en la manifestación emocional, participación en grupo y espontánea, éste último había puntuado en otra sesión en nivel medio, por lo que aún se observa su poca habilidad social para interactuar con sus compañeros.

### RÚBRICA 6 SESIÓN 6 “AUTOESTIMA”

ÁRBOL DE PLASTILINA			
	Autoestima alta	Autoestima baja	
<b>Área intelectual</b>		X	
<b>Área afectiva</b>	NO PUSO NI QUITO		
<b>Representación</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
INTERACCIÓN SOCIAL			
	ALTO	MEDIO	BAJO
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	

<b>Participación espontánea</b>		X	
---------------------------------	--	---	--

Como puede observarse, Carlos en el área intelectual tiende a percibirse incapaz y poco hábil para pensar, razonar, resolver y dar alternativas de solución, pero tiene una adecuada representación de la realidad y fue capaz de expresar sentimientos y emociones durante la actividad, además se puede decir que Carlos cuenta con una autoestima poco adecuada.

Además mostró un gran avance en la interacción social, pues tuvo un desempeño alto en la habilidad de cooperar y compartir y tuvo apoyo para participar en grupo y logró participación espontáneamente.

**RÚBRICA 7**  
**SESIÓN 7 “COMUNICACIÓN”**

<b>COLLAGE COMUNICACIÓN</b>			
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>
<b>Contenido</b>		X	
<b>Representación gráfica</b>	ESCRITO POR FACILITADORA		
<b>Coherencia</b>	ESCRITO POR FACILITADORA		
<b>Estética</b>	ESCRITO POR FACILITADORA		
<b>Expresión</b>		X	
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Participación en el grupo</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>			X

En esta sesión debido a que Carlos tiene dificultad para leer y escribir, tuvo apoyo de una facilitadora, por lo que la representación gráfica, la coherencia de imágenes con el tema y la estética del collage no están presentes, aunque tuvo un buen desempeño en exponer su cartel y comprender el contenido de la sesión y logró contextualizarlo.

También hubo cambio en su interacción social, pues su habilidad de cooperar y compartir materiales y espacio de trabajo fue por voluntad propia aunque si tuvo apoyo para participar en el grupo y la asertividad, aunque igual que en otras sesiones su participación espontánea tuvo un bajo nivel de desempeño aún que ya había logrado hacerlo con apoyo de las facilitadoras.

**RÚBRICA 8**  
**SESIÓN 8 “CONFLICTO”**

<b>SOLUCIÓN A CONFLICTO DE “LOS AÑOS MARAVILLOSOS”</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Dominio de la estrategia</b>	X		
<b>Elicitadores del conflicto</b>	X		
<b>Alternativas y consecuencias</b>	X		
<b>Asertividad</b>	X		
<b>Autorregulación</b>	X		
<b>Secuencia</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>			X

En esta sesión, Carlos tuvo un excelente desempeño, pues tuvo un alto nivel en el uso de la estrategia de solución de conflictos, identificar adecuadamente los elicítadores del mismo, así como ofrecer alternativas de solución asertivas, autorregulación y darle secuencia a la película.

También su desempeño en interacción social se mostró favorable, pues igual que en otras sesiones por iniciativa propia cooperar y compartir se mantuvo en un nivel alto y ahora

también su participación en grupo, además de expresar sus emociones y sentimiento y ser asertivo aunque con apoyo, pero su participación espontánea aún es nula.

**RÚBRICA 9**  
**SESIÓN 9 “SOLUCIONO MI CONFLICTO”**

<b>TIRA DE PAPEL PARA SOLUCIONAR UN CONFLICTO PROPIO</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Identificación del conflicto</b>		X	
<b>Proponer soluciones</b>		X	
<b>Elegir una de las soluciones</b>		X	
<b>Estrategias metacognitivas</b>	X		
<b>Expresión</b>		X	
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Participación en el grupo</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

En esta sesión como puede observarse, Carlos tuvo un desempeño adecuado en utilizar la estrategia y contextualizar lo aprendido, aunque con apoyo logró hacer uso de los pasos de dicha estrategia puntuando en nivel medio la identificación del conflicto, proponer soluciones y elegir la más adecuada, así como exponerlo.

En esta sesión, la habilidad de cooperar y compartir sigue siendo sin apoyo, aunque bajo de nivel su expresión de emociones y sentimientos, mantuvo su asertividad con apoyo y su participación espontánea subió de nivel de ser nula a hacerlos con apoyo de las facilitadoras.

**LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 10**  
**“APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**  
**VIÑETAS DE NENE, NENA Y GUAU**

<b>Nombre: CARLOS</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Observaciones</b>
<b>EMOCIONES</b>			
Diferentes emociones en los personajes de las viñetas	X		De cada personaje
Existe empatía entre los personajes de las viñetas	X		
<b>CONTROL EMOCIONAL</b>			
Existe la autorregulación emocional en los personajes de las viñetas	X		En los diálogos y la explicación
<b>RESPECTO A UNO MISMO Y A LOS DEMÁS</b>			
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones a unos mismo entre los personajes de las viñetas		X	
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones de los demás entre los personajes de las viñetas		X	
<b>AUTOESTIMA</b>			
Están presentes algunas características de una alta autoestima entre los personajes de las viñetas		X	
Están presentes algunas características de una baja autoestima entre los personajes de las viñetas		X	
<b>COMUNICACIÓN</b>			
Estuvieron presentes los componentes de la comunicación (acordar, compartir, escuchar, preguntar y razonar) en las viñetas		X	
<b>CONFLICTO</b>			
Se hizo uso de la estrategia de solución de conflictos entre los personajes de las viñetas	X		Hizo uso de la estrategia pero de dos en dos viñetas y no todas juntas para representar un conflicto

En esta sesión, Carlos sólo hizo uso de los temas de emociones, control emocional y solución de conflicto pero no de respeto, autoestima y comunicación, por lo que su desempeño fue regular al igual que la comprensión y aplicación de los temas.

**RÚBRICA 10**  
**SESIÓN 10 “APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Igual que en varias sesiones, Carlos tuvo la habilidad de cooperar y compartir y con apoyo logró expresar sus sentimientos, emociones, ser asertivo y participar espontáneamente.



RESULTADOS DE: **EDUARDO****RÚBRICA 1****SESIÓN 1 “CONOCIENDO ALGO NUEVO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Iniciar interacción</b>		X	
<b>Cooperar y compartir</b>		X	
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Participación en el grupo</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>			X

Como puede observarse, Eduardo tiene dificultad en sus relaciones sociales, pues aunque es la primera sesión se mostró poco activo e inhibido, pues tuvo un desempeño medio en las habilidades de cooperar y compartir, participar en grupo y asertividad y nivel bajo en la expresión de emociones y sentimientos y su participación espontánea.

**RÚBRICA 2****SESIÓN 2 “MIS EMOCIONES”**

<b>FORMATO MIS EMOCIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Comprensión de las emociones</b>		X	
<b>Elicidores emocionales</b>		X	
<b>Representación gráfica</b>		X	
<b>Coherencia en emoción-situación</b>		X	
<b>Coherencia en emoción y expresión</b>		X	
<b>Contextualización</b>		X	
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>		X	
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Participación en el</b>		X	

<b>grupo</b>			
<b>Asertividad</b>			X
<b>Participación espontánea</b>			X

Como puede observarse, Eduardo tuvo un desempeño regular en la sesión 2 ya que requirió de apoyo para poder representar adecuadamente las emociones y tener coherencia entre la emoción y su expresión, comprender las emociones, dar ejemplos, identificar los elicitadores emocionales, tener coherencia entre una emoción y la situación, así como poder contextualizar el tema a situaciones de la vida cotidiana.

En esta sesión, se puede ver aún que en la interacción social Eduardo se muestra de nuevo poco activo, cayendo en el nivel medio su habilidad de cooperar y compartir y su participación en grupo, para lo cual tuvo apoyo y un nivel bajo en la expresión de emociones y sentimientos, la asertividad y su participación espontánea aún es nula.

### RÚBRICA 3 SESIÓN 3 “TU Y TO SENTIMOS”

<b>CARTEL DE FRASES Y SITUACIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Relación emoción-expresión</b>	X		
<b>Relación emoción-situación</b>	X		
<b>Comprende las emociones de los demás</b>		X	
<b>Empatía con las emociones de otros y los elicitadores</b>			X
<b>Expresión</b>			X
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>		X	
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Participación en el grupo</b>			X
<b>Asertividad</b>			X

<b>Participación espontánea</b>			X
---------------------------------	--	--	---

En esta sesión, Eduardo tuvo un mejor desempeño pues tuvo un nivel alto en relacionar adecuadamente en su cartel una emoción con su expresión y la situación que la provoca, así como tener apoyo para comprender las emociones de los demás y un nivel bajo en la empatía ante las emociones de otros y exponer adecuadamente su cartel.

Puede observarse que su interacción social cambia, aunque igualmente su habilidad de cooperar y compartir cae en nivel medio, pero ahora con apoyo logró expresar emociones y sentimientos aunque fue nula su asertividad, participación en grupo y espontánea.

**RÚBRICA 4**  
**SESIÓN 4 “CONTROL EMOCIONAL”**

<b>VIÑETAS NENE, NENA Y GUAU</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Autorregulación</b>	X		
<b>Comunicación asertiva</b>		X	
<b>Expresión</b>		X	
<b>Secuencia</b>		X	
<b>Solución de conflictos</b>		X	
<b>Empatía</b>		X	
<b>Contextualización</b>		X	
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>			X
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>			X

En la sesión 4, Eduardo tuvo un nivel de desempeño medio en general, pues tuvo apoyo de las facilitadoras para que a través de los diálogos pudiera mostrar una comunicación asertiva, darle una secuencia lógica a las viñetas, así como darle solución a un conflicto, además de la empatía, exposición de sus viñetas y contextualizar lo aprendido, aunque tuvo un buen desempeño en mostrar autorregulación mediante los personajes.

Para esta sesión, Eduardo tuvo un mejor desempeño en su habilidad de cooperar y compartir sus materiales y espacio de trabajo pues obtuvo un nivel alto, aunque los en su habilidad para expresar emociones y sentimiento y su participación espontánea fueron nulas.

### LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 5

#### “RESPECTO”

#### HISTORIAS DE PABLO Y FRANCISCO Y FAMILIA SÁNCHEZ

<b>Nombre:</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Ausente</b>	<b>Presente</b>	<b>Observaciones y comentarios</b>
Identifica las situaciones de respeto a sí mismo	X		Identifica bien las situaciones pero no da ejemplos mas que los que se han expuesto
Identifica las situaciones de respeto a los demás		X	Identifica las situaciones de respeto, por que se acuerda de lo que dicen sus compañeros
Participa en la actividad 1 (Conocimientos previos).	X		Con apoyo en la escritura
Parafrasea acerca del conocimiento sobre el tema.		X	Con mucha dificultad
Puede dar un ejemplo (1ª. historia)		X	Muy sencillo
Puede dar dos ejemplos	X		
Puede dar más de dos ejemplos (1ª. historia)	X		
Es capaz de ofrecer alternativas diferentes (1ª. Historia)		X	Con ayuda de los compañeros
Realiza preguntas acerca del tema	X		
Puede dar un ejemplo (2ª. historia)	X		
Puede dar dos ejemplos (2ª. historia)	X		
Puede dar más de dos ejemplos (2ª. historia)	X		

Es capaz de dar alternativas diferentes (2ª. Historia)		X	Sólo algunas y retomando lo que dijeron sus compañeros
Realiza preguntas acerca del tema.	X		

Como puede observarse en esta sesión, Eduardo logra comprender, aplicar y contextualizar el tema ya que puede dar por lo menos un ejemplo, identifica algunas situaciones de respeto y no respeto y ofrece alternativas de solución ante situaciones que implican el no respeto.

### RÚBRICA 5 SESIÓN 5 “RESPECTO”

INTERACCIÓN SOCIAL			
	ALTO	MEDIO	BAJO
Expresión de emociones y sentimientos			X
Participación en el grupo			X
Asertividad		X	
Participación espontánea			X

Puede observarse que en esta sesión, Eduardo tuvo muy bajo nivel de interacción social ya que obtuvo puntuación baja en la manifestación emocional, participación en grupo y espontánea, éste último había puntuado en otra sesión en nivel medio, por lo que aún se observa su poca habilidad social para interactuar con sus compañeros.

### RÚBRICA 6 SESIÓN 6 “AUTOESTIMA”

ÁRBOL DE PLASTILINA			
	Autoestima alta	Autoestima baja	
Área intelectual		X	
Área afectiva	X		
Representación		X	
Expresión de emociones y sentimientos		X	
INTERACCIÓN SOCIAL			
	ALTO	MEDIO	BAJO
Cooperar y compartir	X		
Asertividad		X	
Participación espontánea		X	

Como puede observarse, Eduardo en el área intelectual tiende a percibirse incapaz y poco hábil para pensar, razonar, resolver y dar alternativas de solución, así como el área afectiva se observa que hay poca estimación de sí mismo, además su representación de la realidad y expresión de sus emociones y sentimiento que implican la percepción de sí mismo se ven deterioradas debido a su nivel de maduración y su trastorno por déficit de atención.

Además también mostró un gran avance en la interacción social, pues tuvo un desempeño alto en la habilidad de cooperar y compartir y tuvo apoyo para participar en grupo y logró participación espontáneamente.

**RÚBRICA 8**  
**SESIÓN 8 “CONFLICTO”**

<b>SOLUCIÓN A CONFLICTO DE “LOS AÑOS MARAVILLOSOS”</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Dominio de la estrategia</b>	X		
<b>Elicidores del conflicto</b>	X		
<b>Alternativas y consecuencias</b>	X		
<b>Asertividad</b>	X		
<b>Autorregulación</b>	X		
<b>Secuencia</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

En esta sesión, Eduardo tuvo un excelente desempeño pues tuvo un alto nivel en el uso de la estrategia de solución de conflictos, identificar adecuadamente los elicidores del mismo, así como ofrecer alternativas de solución asertivas, autorregulación y darle secuencia a la película.

También su desempeño en interacción social se mostró favorable, pues igual que en otras sesiones por iniciativa propia cooperar y compartir se mantuvo en un nivel alto y ahora también su participación en grupo, además de expresar sus emociones y sentimiento, ser asertivo y su participación espontánea aunque con apoyo, pero subió de nivel de desempeño.

**LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 10**  
**“APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**  
**VIÑETAS DE NENE, NENA Y GUAU**

<b>Nombre: EDUARDO</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Observaciones</b>
<b>EMOCIONES</b>			
Diferentes emociones en los personajes de las viñetas	X		Pocas emociones pero bien identificadas
Existe empatía entre los personajes de las viñetas	X		
<b>CONTROL EMOCIONAL</b>			
Existe la autorregulación emocional en los personajes de las viñetas	X		Durante la explicación
<b>RESPECTO A UNO MISMO Y A LOS DEMÁS</b>			
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones a unos mismo entre los personajes de las viñetas		X	
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones de los demás entre los personajes de las viñetas		X	
<b>AUTOESTIMA</b>			
Están presentes algunas características de una alta autoestima entre los personajes de las viñetas		X	
Están presentes algunas características de una baja autoestima entre los personajes de las viñetas		X	
<b>COMUNICACIÓN</b>			
Estuvieron presentes los componentes de la comunicación (acordar, compartir, escuchar, preguntar y razonar) en las viñetas		X	
<b>CONFLICTO</b>			

Se hizo uso de la estrategia de solución de conflictos entre los personajes de las viñetas	X		Uso adecuado de la estrategia
--	---	--	-------------------------------

En esta sesión, Eduardo sólo hizo uso de los temas de emociones, control emocional y solución de conflicto pero no de respeto, autoestima y comunicación, por lo que su desempeño fue regular al igual que la comprensión y aplicación de los temas.

**RÚBRICA 10**

**SESIÓN 10 “APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>		X	

Igual que en varias sesiones Eduardo tuvo la habilidad de cooperar y compartir y con apoyo logró expresar sus sentimientos, emociones, ser asertivo y participar espontáneamente.



RESULTADOS DE: **JACOBO****RÚBRICA 3****SESIÓN 3 “TU Y TO SENTIMOS”**

<b>CARTEL DE FRASES Y SITUACIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Relación emoción- expresión</b>	X		
<b>Relación emoción- situación</b>	X		
<b>Comprende las emociones de los demás</b>		X	
<b>Empatía con las emociones de otros y los elicitadores</b>		X	
<b>Expresión</b>		X	
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

Puede observarse que Jacobo tuvo un buen desempeño, pues logró relacionar adecuadamente una emoción con su expresión y situación, aunque requirió de apoyo para comprender las emociones de los demás así como mostrar empatía ante tales y para exponer su cartel.

En cuanto a su interacción social, puede verse que Jacobo tiene habilidades de cooperar y compartir, participar en grupo y espontáneamente, aunque tuvo apoyo para expresar sus emociones y sentimientos y ser asertivo.

**RÚBRICA 4**  
**SESIÓN 4 “CONTROL EMOCIONAL”**

<b>VIÑETAS NENE, NENA Y GUAU</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Autorregulación</b>	X		
<b>Comunicación asertiva</b>	X		
<b>Expresión</b>	X		
<b>Secuencia</b>	X		
<b>Solución de conflictos</b>		X	
<b>Empatía</b>		X	
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

En esta sesión, Jacobo tuvo un alto nivel de desempeño en mostrar autorregulación, comunicación asertiva, dar secuencia y contextualizar a través de las viñetas, aunque con apoyo logró solucionar un conflicto y mostrar empatía entre los personajes.

En su interacción social, se mostró igualmente con adecuada habilidad para cooperar y compartir así como su participación espontánea, aunque con apoyo pudo expresar sus emociones y sentimiento y su asertividad.

**LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 5**  
**“RESPECTO”**

**HISTORIAS DE PABLO Y FRANCISCO Y FAMILIA SÁNCHEZ**

<b>Nombre:</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Ausente</b>	<b>Presente</b>	<b>Observaciones y comentarios</b>
Identifica las situaciones de respeto a sí mismo		X	

Identifica las situaciones de respeto a los demás		X	
Participa en la actividad 1 (Conocimientos previos).		X	Con ejemplos claros
Parafrasea acerca del conocimiento sobre el tema.	X		
Puede dar un ejemplo (1ª. Historia)		X	Con una alternativa adecuada a los sucedido en la historia
Puede dar dos ejemplos		X	
Puede dar más de dos ejemplos (1ª. Historia)	X		
Es capaz de ofrecer alternativas diferentes (1ª. Historia)		X	
Realiza preguntas acerca del tema	X		
Puede dar un ejemplo (2ª. Historia)		X	
Puede dar dos ejemplos (2ª. Historia)		X	
Puede dar más de dos ejemplos (2ª. Historia)	X		
Es capaz de dar alternativas diferentes (2ª. Historia)		X	Alternativas adecuadas
Realiza preguntas acerca del tema.	X		

Puede observarse que Jacobo comprendió, identificó y contextualizó lo aprendido, pues logró dar por lo menos dos ejemplos, ofrecer alternativas de solución e identificar las situaciones que implican o no respeto, aunque sólo se le dificultó dar más de dos ejemplos.

**RÚBRICA 5**  
**SESIÓN 5 “RESPECTO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>		X	
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

En esta sesión, Jacobo se mostró participativo tanto en grupo como espontáneamente, proporcionando ejemplos e ideas personales, aunque tuvo apoyo para manifestar sus emociones y ser asertivo.

**RÚBRICA 6**  
**SESIÓN 6 “AUTOESTIMA”**

<b>ÁRBOL DE PLASTILINA</b>			
	<b>Autoestima alta</b>	<b>Autoestima baja</b>	
<b>Área intelectual</b>		X	
<b>Área afectiva</b>		X	
<b>Representación</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

Se puede observar que Jacobo se percibe incapaz y poco hábil para pensar, razonar, resolver y dar alternativas de solución, sus sentimientos y emociones hacia si mismos son inadecuados aunque tiene una adecuada representación de la realidad y fue capaz de expresar sentimientos y emociones durante la actividad, además se puede decir que Jacobo cuenta con una autoestima poco adecuada.

Como se observa en esta sesión, Jacobo tuvo la habilidad de cooperar y compartir, participar espontáneamente por sí solo, aunque requirió de apoyo para ser asertivo.

**RÚBRICA 7**  
**SESIÓN 7 “COMUNICACIÓN”**

<b>COLLAGE COMUNICACIÓN</b>			
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>
<b>Contenido</b>	X		
<b>Representación gráfica</b>		X	
<b>Coherencia</b>		X	
<b>Estética</b>		X	

<b>Expresión</b>	X		
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

En esta sesión, Jacobo mostró comprensión del contenido pues el cartel tenía los elementos básicos que lo demuestran y logró contextualizar lo aprendido, además requirió de apoyo para hacer una adecuada representación grafica con coherencia y estética.

En su interacción social puede verse que Jacobo ahora por sí solo tuvo la habilidad de cooperar y compartir, participar en grupo y espontáneamente aunque requirió de apoyo para ser asertivo.

### RÚBRICA 8 SESIÓN 8 “CONFLICTO”

<b>SOLUCIÓN A CONFLICTO DE “LOS AÑOS MARAVILLOSOS”</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Dominio de la estrategia</b>	X		
<b>Elicitadores del conflicto</b>	X		
<b>Alternativas y consecuencias</b>	X		
<b>Asertividad</b>	X		
<b>Autorregulación</b>	X		
<b>Secuencia</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

En esta sesión, Jacobo tuvo un alto desempeño en todas las categorías de evaluación por lo que se puede decir que comprendió y utilizó adecuadamente la estrategia de solución de conflictos al ofrecer alternativas con menos consecuencias negativas, hacerlo asertivamente y con autorregulación así como darle secuencia a la historia del video.

Igualmente en su interacción social obtuvo alto nivel en la habilidad de cooperar y compartir, expresar emociones y sentimientos, participar en grupo y espontáneamente aunque aún con apoyo en la asertividad.

**RÚBRICA 9**  
**SESIÓN 9 “SOLUCIONO MI CONFLICTO”**

<b>TIRA DE PAPEL PARA SOLUCIONAR UN CONFLICTO PROPIO</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Identificación del conflicto</b>	X		
<b>Proponer soluciones</b>	X		
<b>Elegir una de las soluciones</b>		X	
<b>Estrategias metacognitivas</b>	X		
<b>Expresión</b>	X		
<b>Contextualización</b>	X		
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
<b>Participación en el grupo</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

Puede observarse que logra comprender adecuadamente el tema de solución de conflicto ya que hace uso de todos los pasos de la estrategia como proponer soluciones y logra explicarlos y llevarlos a situaciones reales como su conflicto propio aunque con dificultad logra elegir una solución más adecuada.

Es ya en esta sesión donde se ve claramente que Jacobo es un niño más competente socialmente al mantener su nivel alto en los criterios de cooperar y compartir, expresión de sus emociones y sentimientos, participación en grupo y de manera espontánea y con apoyo en la asertividad.

**LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 10**  
**“APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**  
**VIÑETAS DE NENE, NENA Y GUAU**

<b>Nombre: JACOBO</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Observaciones</b>
<b>EMOCIONES</b>			
Diferentes emociones en los personajes de las viñetas	X		Pocas emociones
Existe empatía entre los personajes de las viñetas	X		Entre los niños de las viñetas
<b>CONTROL EMOCIONAL</b>			
Existe la autorregulación emocional en los personajes de las viñetas	X		
<b>RESPECTO A UNO MISMO Y A LOS DEMÁS</b>			
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones a unos mismo entre los personajes de las viñetas	X		
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones de los demás entre los personajes de las viñetas	X		Por los insultos que puso entre los personajes
<b>AUTOESTIMA</b>			
Están presentes algunas características de una alta autoestima entre los personajes de las viñetas		X	
Están presentes algunas características de una baja autoestima entre los personajes de las viñetas		X	
<b>COMUNICACIÓN</b>			
Estuvieron presentes los componentes de la comunicación (acordar, compartir, escuchar, preguntar y razonar) en las viñetas	X		En la viñeta del policía y el veterinario
<b>CONFLICTO</b>			
Se hizo uso de la estrategia de solución de conflictos entre los personajes de las viñetas	X		Hizo uso de la estrategia pero no paso por paso, indicando esto que ya es una estrategia

			metacognitiva
--	--	--	---------------

Puede observarse que los temas que más aprendió y aplicó fueron las emociones, el control emocional, el respeto comunicación y el conflicto, aunque no hizo uso del tema autoestima.

**RÚBRICA 10**  
**SESIÓN 10 “APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	X		
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	X		
<b>Asertividad</b>		X	
<b>Participación espontánea</b>	X		

En esta sesión se mantuvieron en el nivel alto la interacción social de Jacobo por lo que en comparación con las rúbricas de las primeras sesiones se puede afirmar que hubo un avance en las habilidades sociales y la competencia social.

==== = = ==== = = ==== = = ==== = = ==== = = ==== = = ==== = = ==== = =

Como se pudo observar en las tablas anteriores en relación a la comprensión, aplicación y contextualización de los contenidos del curso taller, pues fue a partir de la sesión 2 y 3 donde hubo un gran incremento en el nivel de desempeño, de medio a alto. En relación a la comprensión, por que los productos realizados por los niños, mostraban aprendizaje y calidad de trabajo, esto a partir de la explicación dada por parte de las facilitadoras. En la aplicación, por que en los productos estaba la evidencia de plasmar lo aprendido. Por último en la contextualización, por que cada niño daba ejemplos reales y lograron solucionar un conflicto interpersonal utilizando la mayoría de los temas tratados en el curso-taller.

Por otra parte, la interacción social, la cual contemplaba las habilidades de cooperar y compartir, expresión de emociones y sentimientos, la asertividad y participación en grupo y espontánea, se observó un incremento en tres de lo niños de un desempeño medio a alto a partir de la sesión 3 y 4, contemplando que representan un periodo de tiempo de tres semanas, tiempo suficiente para que entre ello pudieran adaptarse y conocerse. Mientras que los otros dos niños tuvieron un incremento hasta la sesión 5 y 8 en adelante,

lo que nos da evidencia de que estos dos últimos tenían un déficit en sus habilidades, competencia y adaptación social.

Con lo anterior puede afirmarse que el curso taller alcanzó su objetivo en que los niños adquirieran habilidades para ser más competentes socialmente ya que se logró que entre ellos su interacción social fuera adecuada y pusieran en juego sus habilidades. Aunque ellos ya contaban con algunas habilidades para interactuar con sus pares y adultos.

## CONCLUSIONES

El taller que se realizó, implementó y evaluó para la elaboración de este informe, tuvo la finalidad de promover la competencia social en niños con dificultades emocionales y de conducta, para que adquieran, modifiquen y desarrollen habilidades sociales que les permitan una adecuada adaptación social, necesidad que se presenta en la población infantil que asiste a terapia dentro del Instituto Nacional de Rehabilitación en el área de Comunicación Humana.

Al implementarse el curso-taller para promover la competencia social, se encontraron en general cambios en las habilidades sociales necesarias para ser un individuo socialmente competente.

Este curso-taller fue implementado en cuatro niños y una niña de entre 8 y 10 años de edad que asisten al Instituto Nacional de Rehabilitación. Se evaluó el curso-taller a través de rúbricas y listas de chequeo, en términos tanto de interacción social de los niños como del contenido de un portafolio realizado por los niños durante el curso-taller. Las listas de chequeo son útiles para la estimación, valoración, calificación o descripción de la interacción social del niño por parte de personas que conviven con él, como sus maestros, padres o conocidos. Al realizarse una evaluación formativa, es decir, a lo largo del proceso de intervención, se realizó un portafolio, el cual nos mostró cambios en relación a la comprensión, aplicación y contextualización por parte de los niños referente a los temas del curso-taller, dicho portafolio se calificó cualitativamente con rúbricas, las cuales son “guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto” (Airasián, 2001, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 390). También se consideran “guías o escalas donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada” (Díaz-Barriga, 2004, p.54). Gracias a ellas pudieron establecerse niveles o grados de desempeño, que mostraron un cambio en la comprensión de los temas.

Aunque no haya una definición única de las habilidades sociales, las ya existentes tienen características en común, por lo que es adecuado confrontarlas con lo obtenido de la evaluación por portafolio y las rúbricas que evalúan a éste. Por lo cual, si encontramos que las habilidades de los niños para iniciar una interacción fue adecuado en 1 de los 4 niños que en esa sesión estaban, puede decirse que la mayoría no contaba con esta habilidad, aspecto que Caballo (1986, citado por Pérez, 2000), Blanco (1982, citado por Kelly, 1992, p. 568) y Monjas (1995, citado por Pérez, 2000), contemplan como parte de las habilidades sociales. Además se encontró que para Martínez (2002) y Gresham (1988, citado por García, García y Rodríguez, 1992-1993) la competencia social supone que los niños tengan la capacidad de adaptarse a condiciones en las que deban incorporarse a un trabajo colaborativo, tanto en la escuela como en el juego, como lo mostraron 3 de los 5 niños, mientras que los dos restantes lo lograron a partir de la cuarta sesión. Esto indica que pudieron haber adquirido esta habilidad por el contacto con sus compañeros que si la presentaban y por su asistencia al curso-taller.

Es sabido también que una persona asertiva es aquella que expresa sus sentimientos, emociones y defiende sus derechos y opiniones de manera adecuada, por lo que se puede decir que en los 5 niños se logró observar un cambio en este aspecto, salvo que fue hasta la sesión 8. Esto muestra también un incremento en su asertividad, como lo menciona Wolpe (1969, citado por Flores y Díaz-Loving, 2002), quien además de ser el autor del desarrollo de dicho concepto, considera que la expresión adecuada de cualquier emoción que no contenga ansiedad es la asertividad. Igualmente Lazarus (1973, citado por Flores y Díaz-Loving, 2002), menciona que es adecuada la expresión de emociones positivas y negativas. También lo consideran Alberti y Emmons (1978, citado por Flores y Díaz-Loving, 2002), quienes creen que las emociones deben ser expresadas con honestidad y comodidad. Los niños que asistieron pudieron ser más asertivos en relación a la expresión de sus emociones y sentimientos conforme transcurrió el tiempo del curso-taller.

También en relación a la asertividad y considerándola como la capacidad de pedir y brindar ayuda, respetar los derechos y opiniones de los demás, turno y materiales, elaborar comentarios o críticas respecto al trabajo de otros, los niños ya contaban con algunas de estas habilidades y tomando en consideración las ideas de Aguilar Kubli (1987, citado por Flores y Díaz-Loving, 2002), Kelly (1992) y Jakubowsky y Lange (1978, citado por

Flores y Díaz-Loving, 2002), quienes consideran a la asertividad como la capacidad de hacer valer los derechos, expresar ideas, inconformidades, respetar a los demás, etc., se puede decir que los niños ya eran en algunas situaciones, asertivos, por lo que en este aspecto el curso-taller no modificó nada, indicando que los 5 niños funcionaban adecuadamente con su nivel de asertividad.

Por otro lado, la participación espontánea se vio modificada positivamente en algunos casos desde la tercera sesión, lo que indicó que esta habilidad social se vio beneficiada también a través del curso-taller.

Además de encontrar que los niños lograron adquirir, modificar y aprender algunas habilidades sociales para ser competentes socialmente, es importante considerar la etapa de desarrollo social y emocional en el cual se encontraban ya que esto permite conocer adecuadamente al niño y potenciar aquellas habilidades y capacidades esperadas para su edad y poder intervenir adecuada e integralmente. Al respecto Selman (1977, 1980, citado por Rice, 1997) en su Teoría de la Cognición Social, postula que los niños, cuando comienzan la etapa escolar se enfrentan a diversos cambios que los llevan a relacionarse socialmente con gente extraña a él y su familia. Dicha teoría considera que los niños de entre 8 y 10 años, edad de los niños que asistieron al curso-taller, se encuentran en una de las dos etapas: la etapa conocida como etapa del pensamiento autorreflexivo o de la adquisición de una perspectiva recíproca, en la que el niño desarrolla una conciencia recíproca y se da cuenta de que las demás personas tienen un punto de vista distinto al de ellos y que pueden percatarse de que él tiene su propio punto de vista. Los niños que asistieron al curso-taller se encontraban en la segunda etapa de la teoría de la cognición social por haberse mostrado más respetuosos al punto de vista de los demás, así como más empáticos con sus compañeros.

Aunque en teoría se considera que los niños de entre 8 y 10 años pasan por varias etapas al relacionarse con los demás y considerando que una sola niña asistió al curso taller, pudo observarse que los niños se encontraban en la etapa de heterosocialidad (Rice, 1997), ya que convivían y trabajaban adecuadamente entre todos, sin distinción de género.

Los resultados que se obtuvieron en relación a la comprensión de los temas fue adecuada, salvo en 2 de los 5 niños que tienen dificultad de lectoescritura. Ellos no

pudieron ser evaluados, pues para la realización de los productos se requería de dicha habilidad, por lo que no lograron el mismo nivel de desempeño que los otros tres.

Desde un enfoque cognoscitivo del desarrollo, Piaget (1950, citado por Shaffer, 2000) considera que los niños poseen estructuras cognoscitivas llamadas esquemas, que son patrones organizados de pensamiento y acción que se une para afrontar o explicar algún aspecto de la experiencia. Así, los tres niños que lograron el nivel de desempeño esperado, se encuentran en una de las etapas propuestas por Piaget, llamada operaciones concretas, la cual hace referencia de que los niños utilizan operaciones cognoscitivas más complejas y precisas, lo que permitió obtener un mayor nivel de desempeño

Los niños que asistieron al curso taller, mostraron que además de tener dificultad emocional y conductual, aún no habían aprendido habilidades sociales que les permitieran adaptarse adecuadamente a su entorno social. Respecto a esto Arco y Fernández (2004), consideran que las alteraciones conductuales son aquellas que causan un problema a otras personas, como romper las reglas, tener conductas oposicionistas, destruir objetos, mentir o desafiar a los mayores, aunado a una dificultad emocional que se expresa en el niño por estar siempre infeliz, frustrado o triste. Además hay que considerar que estas dificultades se relacionan con la inadaptación social, es decir la forma en como se dan las relaciones sociales y que en la infancia se verán reflejadas en la futura adaptación del individuo; de manera que, la capacidad para formar relaciones estrechas y lograr una adecuada interacción dentro del grupo social es un indicador importante de la competencia social y predictor de una posterior adaptación social y emocional.

Si partimos de que en la literatura se encuentran varias propuestas en el entrenamiento en habilidades sociales, este curso taller fue realizado considerando dichos trabajos y experiencias realizadas en México por alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM. Una de las principales características tomadas de algunos autores fue la iniciación de relaciones interpersonales, emitir elogios, la participación en una tarea o juego cooperativos, la responsividad afectiva de Kelly, programa publicado en 1982, así como hacer cumplidos, defender los propios derechos, las conversaciones, la empatía y las habilidades sociales no verbales formuladas en el programa de habilidades sociales infantiles de Michelson y colaboradores, de 1987.

Igualmente, se tomó en consideración el aprendizaje estructurado de Goldstein y cols. (1989), que es la traducción del libro de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, en la cual también se tomaron las que denominaron primeras habilidades sociales (iniciar y mantener una conversación y hacer un cumplido), las habilidades sociales avanzada (pedir ayuda), las habilidades relacionadas con los sentimientos (conocer los propios sentimientos, expresar esos sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto), las habilidades alternativas a la agresión (compartir algo, ayudar a los demás, defender los propios derechos) y las habilidades de planificación (analizar la causa de un problema).

Del programa de desarrollo de las habilidades sociales de niños de 3 a 6 años de Álvarez y colaboradores en 1990, se contemplaron las habilidades de interacción social (interacción en el juego, expresión de emociones autoafirmación y conversaciones). Además el programa más citado de Monjas de 1997, su Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), el cual está dirigido a niños en edad escolar con problemas de interacción social, en el que igual que el curso-taller de este informe, contempla las habilidades para hacer amigos (iniciaciones sociales, cooperar y compartir), las relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones (expresar y recibir emociones, defender los propios derechos, habilidades de solución de problemas (como identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y llevar a cabo la solución).

Se encuentra también el programa de habilidades sociales de Caballo, publicado en 1993, que sirve para justificar las habilidades para hacer y recibir cumplidos y la defensa de los derechos.

Dentro de los programas publicados, propuestos y algunos aplicados en México están la propuesta de taller de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a adolescentes con trastorno por déficit de atención, la que maneja habilidades para iniciar interacciones sociales, habilidades básicas para la interacción social, solución de problemas interpersonales y la asertividad, mientras que la propuesta para el entrenamiento en habilidades sociales en el niño de educación especial realizada por Sánchez, en el 2004, se enfocó más a las de iniciar y mantener conversaciones, aceptar y hacer cumplidos, identificación de emociones, solución de conflictos interpersonales y cooperar y compartir.

Como se puede ver además de que se retoman varias habilidades de la mayoría de éstos, el presente curso-taller es una congregación de varias propuestas y experiencias realizadas, por

lo que se sugiere que además de realizar un entrenamiento en habilidades sociales, independientemente de cuales habilidades se trabaje, se realice un trabajo más a fondo con relación a la asertividad ya que esto permite que los niños puedan comunicarse mejor con las personas que los rodean sin pasar por alto los derechos, sentimientos y emociones de los demás.

También sería necesario trabajar dentro del aula aspectos del comportamiento adaptativo, ya que se ha demostrado que una adecuada adaptación trae consigo beneficios en la autoestima, autoconcepto, autoeficacia, autorregulación emocional y conductual, lo que permite la integración social.

## VENTAJAS Y LIMITACIONES

La realización de este trabajo trajo consigo una serie de ventajas y limitaciones que se encontraron a lo largo y final de este proceso. Dentro de las principales ventajas del curso-taller se encuentran la generalización y aplicación de las habilidades sociales, ya que esto promueve que el individuo pueda hacer uso de ellas en situaciones de la vida cotidiana y poder integrarse y adaptarse socialmente de manera adecuada. Además, haber incluido aspectos de la asertividad en este trabajo, ayudó a tener una mejor intervención en dicha población. También el tener una estructura lógica en cada sesión, permitió al facilitador tener orden en el momento de evaluar. Otro aspecto relevante es que pudo ser implementado y probar la efectividad en la enseñanza y adquisición de las habilidades sociales de este curso-taller, así como la flexibilidad del curso-taller para poder adaptarse e implementarse en niños con otra edad, ya que Éste sólo se enfocó a niños de entre 8 y 10 años.

Sin embargo, las dificultades de este trabajo se hacen evidentes al no contemplar otras habilidades sociales, ya que el exhaustivo entrenamiento en éstas traería como consecuencia que los niños, adolescentes y adultos puedan tener una mejor interacción social. Además, el número de sesiones pudo ser un factor principal para no contemplar a todas las habilidades sociales que existen y proponen otros autores.

Por lo anterior, se sugiere que en futuros trabajos se tomen en cuenta desde las habilidades sociales básicas hasta las más complejas, para lograr que la población a la que vaya dirigido adquiera una gama más completa de habilidades que le permitan una adecuada adaptación

social. Esto llevaría a la posibilidad de trabajarse con niños con Necesidades Educativas Especiales, puesto que estos niños sobrellevan una inadaptación social, que algunas veces no por parte de la sociedad, por lo que requieren de Educación Especial, pues no cuentan con las habilidades para integrarse.

Además se sugiere que se realice un trabajo en conjunto con maestros y padres de familia, ya que visto desde un enfoque sistémico, ello apoyaría a la adaptación social de los niños.

Por último, se sugiere que este tipo de programas puedan ser utilizados por la docencia para prevenir, identificar e intervenir dentro del aula, ya que es ahí donde los niños en edad escolar pasan mucho tiempo interactuando con sus iguales y adultos.

Por otro lado, es importante mencionar a modo de conclusión, lo que el trabajo realizado en el INR me dejó. Por una parte nombrar las habilidades con las que contaba al inicio de este proyecto, entre las cuales están los conocimientos generales acerca de la psicología educativa, evaluación psicológica, entrevista y psicología del desarrollo, que durante este proceso pude ver aplicados y los resultados obtenidos.

También la actitud de servicio, aprendizaje, apoyo y ayuda que se desarrolló con el contacto con la población y llegar a tener una sensibilidad para tratarlos con profesionalismo y humanidad, actitud que no se adquiere en un aula ni de manera teórica.

Además de haber aprendido, logré aplicar los conocimientos que a lo largo de seis semestres adquirí. Hasta ese momento descubrí la importancia que la psicología tiene en el campo de la salud mental. Asimismo, el diseño del curso-taller, la evaluación de la población, el contacto con otros profesionales y los resultados obtenidos con la implementación de dicho curso-taller fue un arduo y exhaustivo trabajo, que me ha dejado una sensación de satisfacción personal y profesional. También me percaté de que los estudiantes tienen una valía importante en las

instituciones en el momento de realizar prácticas profesionales o servicio social.

Por otro lado, es esencial hacer una reflexión acerca de lo que en el aspecto personal me dejó este trabajo, como la grata experiencia de sentirme orgullosa al cumplir los objetivos tanto profesionales, académicos y personales puestos al inicio de este trabajo, desde la meta

principal de servir a la población y haberlo logrado, hasta ver aplicado mi conocimiento y aprendizaje

## REFERENCIAS

- Arco, T., y Fernández C. (2004). *Necesidades educativas especiales (Manual de evaluación e intervención psicológica)*. España: McGraw-Hill.
- Bassedas, E. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. 3ª. Ed. Málaga: Aljibe.
- Beltrán, J., Moraleda, M., García-Alcañiz, E., Calleja, F. G., Santiuste, V. (1995). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Berk, E. L. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. México: Prentice-Hall.
- Castanedo, C. (1998). *Bases psicopedagógicas de la educación especial (Evaluación e intervención)*, 2ª. Ed. España: CCS.
- Castillo, A. S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid, España: Prentice-Hall.
- Díaz-Barriga, F. (2004). Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje. *Perspectiva Educativa*, N° 43, 51-62.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª. Ed. México: McGraw-Hill.
- Egea, G. C. (1998). Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías y sobre el Programa CEIDEDEME. En la página: [www.geocities.com/disweb2000/laciddm.htm](http://www.geocities.com/disweb2000/laciddm.htm)
- Fierro, L. y Valdespino, D. (2002). Trabajo con padres de niños y niñas con necesidades educativas especiales. *Revista pedagógica "Caminos Abiertos"*. Publicación 129-131. Universidad Pedagógica Nacional.
- Flores, G. y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. 1ª. Ed. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Gaona, R. D. A. (2006). *Propuesta de un programa para la solución de conflictos cognitivos interpersonales en niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H)*. Tesis de licenciatura en Psicología. UNAM. México, D. F.
- García, J. E., García, P. C., Rodríguez, G. G., (1992-1993). Limitaciones del constructo "habilidades sociales" para la elaboración de un modelo de intervención social en el aula. *Revista enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, N° 10-11, 293-310.
- Gil, F. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. España: Síntesis.

- 📖 Guajardo, R. E. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa N°1. Proyecto General para la Educación Especial*. México: D. E. E. / SEP.
- 📖 Heward, W. (1998). *Niños Excepcionales. Una introducción a la educación especial*. 5ª. Ed. Madrid: Pearson Educación.
- 📖 Hoffman, L. (1995). *Psicología del Desarrollo hoy. Vol. I*. 6ª. Ed. España. McGraw-Hill.
- 📖 Kelly, A. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones*. 3ª. Ed. España: Desclée de Brouwer.
- 📖 López, F., Hinojosa, K. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas. Disponible en: <http://redescolar.ilce.edu.mx>
- 📖 Luca, T. C. (2001). *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales en mis alumnos?*. Málaga: Aljibe.
- 📖 Macotela, S. (2003/1). *Introducción a la educación Especial*. Programa de publicaciones de material didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- 📖 Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (1994). *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- 📖 Martínez, S. A. (2002). La integración de jóvenes con problemas de adaptación social un programa de desarrollo de habilidades sociales. *Revista Alternativas: Serie Espacio Pedagógico*, N° 28, Vol. 7, 31-46.
- 📖 Mata, C. L. (2006). *Propuesta de taller de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a adolescentes con trastorno por déficit de atención*. Tesis de licenciatura en Psicología. UNAM. México, D. F.
- 📖 Molina, A. E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con Necesidades Especiales. Guía práctica para padres y maestros*. México: Trillas.
- 📖 Monedero, M. J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- 📖 Monjas, C. (1997). *Programa de Enseñanza de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y especial.
- 📖 Monjas, M. I. C., Gonzáles, M., Pascual B. (2000). *Las Habilidades Sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Subdirección General de Información y publicaciones.
- 📖 Organización Mundial de la Salud. (1996). *Clasificación internacional de las Enfermedades (CIE-10) Pautas diagnósticas y de actuación ante los trastornos mentales en atención primaria*. Madrid, España.
- 📖 Papalia, E. (1997). *Fundamentos de Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.

- 
- 📖 Papalia, E. (2001). *Psicología del desarrollo*. 8ª Ed. Colombia: McGraw-Hill.
- 📖 Pedrana, G., Bielli, A., Leymonié, S. J., (2002). Hacia la valoración auténtica: Uso del portafolio como herramienta de evaluación en la Universidad. *Alternativas-Serie: Espacio Pedagógico*, N° 33, Vol. 8, 95-104.
- 📖 Pérez, P. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Madrid: I. C. E. Horsori.
- 📖 Pichot, P. (Cord.). *DSM-IV Criterios diagnósticos*. México: Masson.
- 📖 Secretaría de Educación Pública (SEP). (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México.
- 📖 Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano*. México: Prentice-Hall.
- 📖 Sánchez, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en educación especial*. España: Ediciones Universidad de Barcelona.
- 📖 Sánchez, C., Botías, P., e Higuera, E. (2002). *Supuestos prácticos en la educación especial*. España: Colección Educación al día-Educación Especial.
- 📖 Sánchez E. P., Cantón, M. M. B., Sevilla, S. D. E. (1997). *Compendio de Educación Especial*. México: Manual Moderno.
- 📖 Sánchez, D. D. (2004). *Una propuesta para el entrenamiento de las habilidades sociales en el niño de educación especial*. Tesis de licenciatura en Psicología. UNAM. Tlalnepantla, Estado de México, México.
- 📖 Sánchez, P. A., Torres, G. J. A. (2002). *Educación Especial. Centros Educativos y Profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- 📖 Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- 📖 Santrock, J. (2002). *Educational Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- 📖 Sáenz de Acedo, L. M. L., Sáenz de Acedo, B. M. T., Iriarte, I. M. D. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de las habilidades sociales. *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 182, 201-216.
- 📖 Schaffer, H. R. (2000). *Desarrollo Social*. 1ª Ed. México: Siglo XXI.
- 📖 Shea y Bauer. (2000). *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. 2ª Ed. México: McGraw-Hill.
- 📖 Treiber, K. M. (1998). Evaluación Auténtica. *Paideia: Revista de Educación*, N° 25, 79-91.
- 📖 Trianes, T., Muñoz, A., Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

📖 Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. 7ª. Ed. México: Prentice-Hall.

#### PÁGINAS DE INTERNET

- 🌐 Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática: [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)
- 🌐 Instituto Nacional de Rehabilitación [www.cnr.gob.mx](http://www.cnr.gob.mx)

# ANEXOS

## CARTAS DESCRIPTIVAS

## CURSO-TALLER PARA PROMOVER LA COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS

Nº DE SESIÓN	NOMBRE DE LA SESIÓN	OBJETIVO	META	MATERIAL	ACTIVIDADES
1	Conociendo algo nuevo	Los niños conocerán el contenido y las reglas del taller así como a sus compañeros	Hoy conoceré a mis compañeros de grupo, qué voy a hacer y para qué me va a servir este curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Meta de la sesión</li> <li>☞ Gafetes de los nombres de los niños</li> <li>☞ Tarjetas de los 5 equipos</li> <li>☞ 5 cartulinas</li> <li>☞ Colores, plumones, lápices, etc.</li> <li>☞ Recortes de revistas</li> <li>☞ 2 papel bond</li> <li>☞ Rúbrica <b>(ANEXO RÚBRICA 1)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Bienvenida por parte de las facilitadoras</li> <li>☞ Explicación de los días y horario en que se dará el curso</li> <li>☞ ¿Qué hago aquí? Actividad de conocimientos previos acerca de los temas del curso</li> <li>☞ Conociendo el programa. Explicación por parte de las facilitadoras sobre los temas que se tratarán en el curso</li> <li>☞ Cierre. Planteamiento de las reglas del taller</li> </ul>

2	Mis emociones	Los niños comprenderán cómo se originan, manifiestan las emociones y la manera en que ellos las expresan.	Hoy reconoceré las diferentes emociones, qué las provoca, cómo se sienten y expresan	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Meta de la sesión</li> <li>☞ Gafetes de los nombres de los niños</li> <li>☞ Carteles de las reglas del curso</li> <li>☞ Emociones <b>(ANEXO “CARTEL DE LAS EMOCIONES”)</b></li> <li>☞ Presentación de Power Point</li> <li>☞ Formato de emociones <b>(ANEXO “MIS EMOCIONES”)</b></li> <li>☞ Rúbrica <b>(ANEXO RÚBRICA 2)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Conocimientos previos ¿Cómo se sienten ...?</li> <li>☞ Las emociones son. Explicación de las emociones a través de un cartel</li> <li>☞ Presentación power point. Explicación de cómo se relacionan entre sí las emociones</li> <li>☞ Formato “mis emociones”</li> <li>☞ Cierre</li> </ul>
3	Tu y yo sentimos	Los niños explicarán cómo responden ante las emociones de los demás, reconociendo las propias	Hoy sabré más acerca de lo que provocan las emociones de los demás y qué hago ante estas emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Meta de la sesión</li> <li>☞ Gafetes de los nombres de los niños</li> <li>☞ Carteles de las reglas del curso</li> <li>☞ Hojas blancas</li> <li>☞ Plumas</li> <li>☞ Espejos</li> <li>☞ Frases y situaciones (<i>en</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Conocimientos previos: realizar una lista de sus emociones “positivas” y “negativas” y otra de las emociones de otra persona</li> <li>☞ Cara-Situación-</li> </ul>

				<p><i>grande y divididas en emoción-situación)</i>  <b>(ANEXO “FRASES Y SITUACIONES”)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Caritas representando una emoción</li> <li>☞ Cartulinas</li> <li>☞ Resistol</li> <li>☞ Plumones</li> <li>☞ Rúbrica <b>(ANEXO RÚBRICA 3)</b></li> </ul>	<p>Consecuencia: realizarán un cartel donde relacionarán una emoción de otra persona con una cara y una situación</p> <p>☞ Cierre: reflexión sobre las emociones de los demás</p>
<b>4</b>	Control emocional	Los niños comprenderán a controlar adecuadamente sus emociones ante diferentes situaciones	Hoy aprenderé a controlar lo que siento	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Meta de la sesión</li> <li>☞ Gafetes de los nombres de los niños</li> <li>☞ Carteles de las reglas del curso</li> <li>☞ Cartulinas</li> <li>☞ Caras (expresando una emoción)</li> <li>☞ Frases en grande <b>(ANEXO FRASES + -)</b></li> <li>☞ Diurex</li> <li>☞ Viñetas <b>(ANEXO “PUEDO</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Conocimientos previos: elegir una respuesta adecuada o inadecuada ante una situación</li> <li>☞ Puedo controlarme si...: cada niño con 8 viñetas deberán poner diálogos con control emocional</li> <li>☞ Cierre: reflexión acerca del tema</li> </ul>

				<b>CONTROLARME SI...”)</b> ☞ Rúbrica <b>(ANEXO RÚBRICA 4)</b>	
5	Me respeto y por eso respeto a los demás	Los niños comprenderán la importancia del respeto así mismos y hacia los demás, e identificarán situaciones que impliquen el respeto.	Hoy aprenderé sobre el respeto	☞ Meta de la sesión ☞ Gafetes de los nombres de los niños ☞ Carteles de las reglas del curso ☞ Hojas blancas ☞ Plumas ☞ Historia de Pablo y Francisco <b>(ANEXO “HISTORIAS”)</b> ☞ Historia del parque de diversiones <b>(ANEXO “HISTORIAS”)</b> ☞ Cuestionario del respeto <b>(ANEXO “RESPETO-NO RESPETO”)</b> ☞ Lista de chequeo <b>(ANEXO LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 5)</b>	☞ Conocimientos previos: lista sobre lo que gusta de sí mismos, en qué son buenos ☞ Yo me respeto cuando...: historia acerca de dos niños que tienen gustos diferentes y uno debe defender lo que le gusta pues eso es el respeto a uno mismo ☞ Respeto a...: la familia Sánchez y no hay respeto a los demás ☞ Cierre: resolver cuestionario

				☞ Rubrica <b>(ANEXO RÚBRICA 5)</b>	“RESPETO-NO RESPETO” y una reflexión final
6	Autoestima	Los niños comprenderán qué es la autoestima y su importancia al relacionarnos con los demás.	Hoy me daré cuenta de lo importante que soy	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Meta de la sesión</li> <li>☞ Gafetes de los nombres de los niños</li> <li>☞ Carteles de las reglas del curso</li> <li>☞ Plastilina</li> <li>☞ Frases para plastilina <b>(ANEXO “FRASES BUENAS-MALAS”)</b></li> <li>☞ Cajitas con tres celdas</li> <li>☞ Etiquetas con adjetivos <b>(ANEXO “ADJETIVOS”)</b></li> <li>☞ Hojas</li> <li>☞ Plumas</li> <li>☞ Rúbrica <b>(ANEXO RÚBRICA 6)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Conocimientos previos: lluvia de ideas acerca de los que gusta de unos mismo y por que</li> <li>☞ Lo que valgo no es lo que dicen los demás: adjetivos y actitudes que los demás nos dan a entender sobre nosotros, pero algunas veces se equivocan</li> <li>☞ Reconociendo lo que me hace sentir mal y lo que me hace sentir bien. Pedacito a pedacito: Realizar un árbol de plastilina y quitar o poner plastilina según la</li> </ul>

					frase leída ☞ Cierre: reflexión acerca de la autoestima y su importancia para relacionarnos con los demás
7	Comunicación	Los niños comprenderán la importancia de comunicarse eficazmente	Hoy conoceré cinco puntos importantes para comunicarme eficazmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Meta de la sesión</li> <li>☞ Gafetes de los nombres de los niños</li> <li>☞ Carteles de las reglas del curso</li> <li>☞ Tarjetas para cada integrante</li> <li>☞ Rotafolio con los cinco puntos de la comunicación</li> <li>☞ Cartulinas</li> <li>☞ Revistas</li> <li>☞ Tijeras</li> <li>☞ Resistol</li> <li>☞ Plumones</li> <li>☞ Plumas</li> <li>☞ Rúbrica <b>(ANEXO</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Conocimientos previos: lluvia de ideas sobre lo que es la comunicación y su importancia para relacionarnos con los demás y evitar conflictos</li> <li>☞ Adivina-Adivinador: tarjetas para dar a entender una película sin hablar, sólo dibujando y con señas</li> <li>☞ Componentes de la comunicación: realización de un</li> </ul>

				<b>RÚBRICA 7)</b>	<p>cartel ejemplificando los componentes de la comunicación</p> <p>☞ Cierre: reflexión acerca de la comunicación, su importancia para relacionarnos con los demás y para resolver conflictos</p>
<b>8</b>	Conflicto	El niño conocerá lo que es un conflicto interpersonal y los pasos para resolverlo	Hoy aprenderé lo que es un conflicto y los pasos para solucionarlo	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Meta de la sesión</li> <li>☞ Gafetes de los nombres de los niños</li> <li>☞ Carteles de las reglas del curso</li> <li>☞ Reproductor de DVD</li> <li>☞ DVD de la serie “Los Años Maravillosos”</li> <li>☞ Carteles de los 6 pasos</li> <li>☞ Hojas</li> <li>☞ Plumas</li> <li>☞ Lápices</li> <li>☞ Rúbrica <b>(ANEXO RÚBRICA 8)</b></li> </ul>	<p>☞ Conocimientos previos: ¿Qué es un conflicto?:</p> <p>proyección de un capítulo de Los Años Maravillosos</p> <p>☞ Conociendo los pasos para resolver un conflicto: Dar solución al conflicto de Los Años Maravillosos en equipo</p> <p>☞ Cierre: Reflexión</p>

					acerca de la importancia de resolver los conflictos
<b>9</b>	Soluciono mi conflicto	Los niños resolverán un conflicto personal con los seis pasos para solucionar un conflicto	Hoy resolveré mi conflicto utilizando los 6 pasos	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Meta de la sesión</li> <li>☞ Gafetes de los nombres de los niños</li> <li>☞ Carteles de las reglas del curso</li> <li>☞ Cartel de los consejos</li> <li>☞ Tiras de papel divididas en 6</li> <li>☞ Revistas</li> <li>☞ Tijeras</li> <li>☞ Resistol</li> <li>☞ Colores</li> <li>☞ Plumas</li> <li>☞ Lápices</li> <li>☞ Rúbrica <b>(ANEXO RÚBRICA 9)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Conocimientos previos: recordando la sesión anterior y un conflicto que actualmente se tiene</li> <li>☞ Resuelvo mi conflicto: resolver un conflicto personal utilizando los seis pasos</li> <li>☞ Cierre: reflexión acerca de la utilización y beneficio de los pasos para resolver un conflicto</li> </ul>
<b>10</b>	Aplicación de los temas del curso	Los niños podrán aplicar lo aprendido durante	Ordenaré una historia aplicando lo que aprendí en	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Meta de la sesión</li> <li>☞ Gafetes de los nombres de los niños</li> </ul>	☞ Ordenando a Nene, Nena y Guau: ordenar viñetas para

		el curso en una historia creada por ellos.	el curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Carteles de las reglas del curso</li> <li>☞ Viñetas <b>(ANEXO “NENE, NENA Y GUAU”)</b></li> <li>☞ Resistol</li> <li>☞ Plumas</li> <li>☞ Plumones</li> <li>☞ Lápices</li> <li>☞ Papel bond</li> <li>☞ Revistas</li> <li>☞ Tijeras</li> <li>☞ Papel craft</li> <li>☞ Reconocimientos</li> <li>☞ Rúbrica <b>(ANEXO RÚBRICA 10)</b></li> <li>☞ Lista de chequeo <b>(ANEXO LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 10)</b></li> </ul>	<p>darle solución a un conflicto utilizando todo lo aprendido en el taller</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Explico lo que aprendo a mamá y papá: explicar los temas vistos a los padres de familia por parte de los niños</li> <li>☞ Cierre: entrega de los reconocimientos a los niños</li> </ul>
--	--	--	----------	---	---

---

ANEXO C-T

**SESIÓN 1**  
**CONOCIENDO ALGO NUEVO**

**Objetivo:** Los niños<sup>1</sup> conocerán el contenido y reglas del taller así como a sus compañeros.

**Meta:** “Hoy conoceré a mis compañeros de grupo, qué voy a hacer y para qué me va a servir este curso”

**Materiales:**

- ☞ Meta de la sesión
- ☞ Gafetes de los nombres de los niños
- ☞ Tarjetas de los 5 equipos
- ☞ 5 cartulinas
- ☞ Colores, plumones, lápices, etc.
- ☞ Recortes de revistas
- ☞ 2 papel bond
- ☞ Rúbrica (**ANEXO RÚBRICA 1**)

**1. Introducción al taller**

**Tiempo:** 5 minutos

Sentados los niños, las facilitadoras se presentarán con los niños y explicarán de forma breve el objetivo del taller, qué días van a verse, en qué horario y cuánto tiempo durará, haciendo énfasis en la importancia de su asistencia y participación. Se mencionará que en cada sesión se realizarán juegos y ejercicios muy divertidos y entretenidos y también se harán otras actividades donde tendrán que permanecer tranquilos y en silencio, que se va a necesitar de toda su atención y cooperación. La presentación deberá hacerse de forma que se estimule el interés en el taller, viéndolo útil y divertido.

---

<sup>1</sup> Cada vez que se utilice la palabra niños se hará referencia a ambos géneros, de la misma manera en otros momentos en que se aluda sólo al género masculino.

## 2. ¿Qué hago aquí?

**Tiempo:** 40 minutos

Las facilitadoras pedirán a los niños que formen 3 equipos.

Las facilitadoras repartirán el material necesario a cada equipo, cada material corresponderá al tema y actividad de cada equipo.

Cada equipo al exponer su cartel deberán presentarse, diciendo su nombre, cómo les gusta que les digan, su edad y qué es lo que más les gusta (comida, deporte, película, etc.)

### **Equipo 1 EMOCIONES**

Las facilitadoras les darán dos tarjetas, la primera con la siguiente leyenda:

*Las emociones son aquellas sensaciones que tenemos todos y que pueden expresarse de distinta manera*

**POR EJEMPLO:**

**Mi papá se pone feliz si saco buenas calificaciones**



Y la segunda tarjeta tendrá la siguiente instrucción:

*Ahora que ya sabes que son las emociones, ahora deberás hacer un dibujo o collage que se relacione con las siguientes palabras:*

- ☞ *TRISTEZA*
- ☞ *ALEGRÍA*
- ☞ *ENOJO*
- ☞ *VERGÜENZA/PENA*
- ☞ *MIEDO*
- ☞ *PREOCUPACIÓN*
- ☞ *NERVIOS*

## **Equipo 2 AUTOESTIMA**

Las facilitadoras les darán una tarjeta y recortes para la actividad.

*A Pablo le gusta mucho el fútbol y él sabe que es muy bueno, pero en su equipo había niños que no pensaban como él y siempre se burlaban de él, le decían cosas como:*

*“¡ERES MUY TONTO, NO SABES PARAR GOLES!”*

*“¡NO SIRVES COMO PORTERO!”*

*Un día saliendo de un partido que ganaron los reunió y les dijo:*

*“¡USTEDES DICEN QUE SOY MALO Y TONTO COMO PORTERO, PERO YO SE QUE SOY MUY BUENO, SINO HOY NO HUBIERAN GANADO!”*

A este sentimiento se llama autoestima, y esto es cuando nos queremos y respetamos, nos gusta lo que hacemos y como lo hacemos, aunque los demás no piensen igual que tu.

**Ahora deberás hacer un collage acerca de la historia**

## **Equipo 3 CONFLICTO**

Las facilitadoras les dan una tarjeta con una historia y la instrucción para la actividad.

*Samuel tiene un compañero en su salón que molesta a todos y cuando tiene un problema siempre lo soluciona a golpes, a Samuel ya le ha pegado varias veces y ya no quiere que vuelva a pasar, porque a él no le gusta arreglar a si sus problemas.*

**Ahora debes realizar un dibujo sobre lo que tú harías si fueras Samuel**

### **3. Conociendo el programa**

**Tiempo:** 15 minutos

Las facilitadoras explicarán que el curso es para que ellos puedan relacionarse mejor con las personas, pues muchas veces cuando lo hacemos inadecuadamente causa conflictos. Los temas que vamos a ver en el curso son 5:

1. **LAS EMOCIONES** veremos...

- a. Hay diferentes tipos de emociones **como la alegría, tristeza, enojo**
  - b. Que las emociones pueden ser expresadas y sentidas de diferente forma en cada uno de nosotros, **por ejemplo, si a mi me dan un regalo me pongo alegre, pero ¿cómo sé que estoy alegre? El corazón late fuerte y sonrío.** Y en como las expresamos puede ser adecuado o inadecuado, por ejemplo **no podemos estar con una sonrisa en un velorio**
  - c. Que las emociones son provocadas por cosas o situaciones que nos pasan en la vida cotidiana
2. EL **RESPECTO** veremos...
- a. Que el respeto es importante cuando hacemos comentarios acerca de nosotros mismos, **por ejemplo, “soy un tonto para el fútbol”**
  - b. Qué si respetamos a los demás ellos te respetarán, **por ejemplo, “si le digo a un niño que es un tonto para el fútbol, puede insultarme también en algo que yo no soy muy bueno”**
3. LA **AUTOESTIMA** veremos...
- a. Que cuando nos queremos cada día seremos mejores
  - b. Que cuando nos gusta lo que hacemos, cada día lo haremos mejor
4. LA **COMUNICACIÓN** veremos...
- a. Que la comunicación nos sirve para poder expresarnos y tener contacto con las demás personas, por medio de esta podemos expresar nuestros sentimientos, emociones, pensamientos, etc.
  - b. Los cinco puntos de la comunicación que son:
    - i. **Acuerdos:** llegar a un acuerdo con las personas para evitar tener conflictos
    - ii. **Compartir:** por que no estamos solos y podemos compartir muchas cosas
    - iii. **Escuchar:** para que otros me escuchen, es decir, nadie me va a querer escuchar si no soy una personas que sabe escuchar a los demás
    - iv. **Preguntar:** para poder entender lo que pasa a mi alrededor
    - v. **Razonar:** para tener mejor comunicación, pues si pienso mejor las cosas no tendré conflictos
5. EL **CONFLICTO** veremos...
- a. La definición de conflicto

- b. Los **pasos para resolver un conflicto**, que son:
- i. Identificar el conflicto
  - ii. Proponer soluciones
  - iii. Elegir una de las soluciones
  - iv. Plan de acción
  - v. Llevar a cabo el plan de acción
  - vi. Verificar si se solucionó el conflicto

#### **4. Proponiendo Reglas**

**Tiempo:** 5 minutos

Las facilitadoras hablarán de lo importante que es establecer reglas dentro del grupo para que haya un ambiente de respeto y tolerancia en el que se pueda trabajar de manera agradable.

Se les pedirá a los niños que pongan atención en las reglas que las facilitadoras escribirán en las cartulinas. En seguida los niños compartirán las reglas que las facilitadoras han olvidado y ellos creen que también son importantes. Se hará énfasis en que siempre se deben respetar porque así se podrá trabajar mejor. Desde ese momento las cartulinas estarán pegadas en la pared durante todas las sesiones para que se tengan presentes.

#### **6. Hoy aprendí Tiempo:** 5 minutos

La facilitadora aplicará el instrumento de evaluación general. Y para cerrar la sesión les pedirá que digan en una frase lo que aprendieron. Por ejemplo:

Hoy aprendí... de que se va a tratar el taller. U Hoy conocí... a Mario

---

## **SESIÓN 2**

### **MIS EMOCIONES**

**Objetivo:** Los niños comprenderán cómo se originan, manifiestan las emociones y la manera en que ellos las expresan.

**Meta:** “Hoy reconoceré las diferentes emociones, qué las provoca, cómo se sienten y expresan”

#### **Materiales:**

- ☞ Meta de la sesión
- ☞ Gafetes de los nombres de los niños
- ☞ Carteles de las reglas del curso
- ☞ Emociones (**ANEXO “CARTEL DE LAS EMOCIONES”**)
- ☞ Presentación de Power Point
- ☞ Formato de emociones (**ANEXO “MIS EMOCIONES”**)
- ☞ Rúbrica (**ANEXO RÚBRICA 2**)

#### **1. Conocimientos previos**

**Tiempo:** 5 minutos

Las facilitadoras iniciarán la sesión preguntando ¿Cómo se sienten hoy? esperando a que contesten, se continuará indagando: ¿Recuerdan cómo se han sentido este último mes? dándoles tiempo para recordar.

Las facilitadoras pedirán que levanten la mano los que...

- ☞ Se sientan contentos este día
- ☞ Se sientan tristes este día
- ☞ Se hayan sentido enojados en la semana
- ☞ Se hayan estado muy felices en la semana
- ☞ Hace quince días se hayan sentido confundidos
- ☞ Hace quince días se hayan sentido avergonzados
- ☞ Se hayan sentido nerviosos en este último mes

- ☞ Se hayan sentido inseguros en el último mes

## 2. Las emociones son...

**Tiempo:** 5 minutos

Las facilitadoras explicarán qué son las emociones, cómo se sienten y cómo hay formas de expresarlas, (apoyarse de un cartel con las emociones y su expresión), las emociones **“son aquellas sensaciones que tenemos todos, que pueden expresarse de distinta manera y que son provocadas por distintas situaciones”**

Por ejemplo

- ☞ **Cuando estamos enojados, sentimos un nudo en el estómago y fruncimos el ceño** (mostrar carita)
- ☞ **Cuando tenemos miedo, nos ponemos pálido** (mostrar carita)
- ☞ **Cuando sentimos alegría, el corazón se nos quiere salir y sonríes** (mostrar carita)
- ☞ **Cuando estamos tristes, lloramos, estamos apachurrados, pensativos etc.** (mostrar carita)
- ☞ **Cuando estamos apenados, nos da mucho calor y nos ponemos rojos** (mostrar carita)
- ☞ **Cuando estamos angustiados, nos sudan las manos y nos mordemos las uñas** (mostrar carita)
- ☞ **Cuando estamos nerviosos, nos sudan las manos, nos mordemos las uñas, pero tartamudeamos, nos equivocamos, se nos olvidan las cosas, etc.** (mostrar carita)

## 3. Las emociones cuando...

**Tiempo:** 40 minutos

Las facilitadoras presentarán (**presentación de Power Point**) diferentes situaciones en donde se representaran diversas emociones a través de imágenes y sonidos, al terminar los niños deberán completar las frases del formato **“mis emociones”**, que deben ser contestadas de acuerdo a las emociones propias de cada niño y las presentadas.

#### **4. Cierre**

**Tiempo:** 10 minutos

Para finalizar, las facilitadoras les pedirán a los niños que se sienten y reflexionarán acerca de estas preguntas.

- ☞ ¿Por qué es necesario aprender a identificar las emociones y sentimientos?
- ☞ ¿Por qué será importante expresarlos?
- ☞ ¿Por qué es importante que reconozcan el motivo de sus emociones y sentimientos?

---

## **SESIÓN 3**

### **TU Y YO SENTIMOS**

**Objetivo:** Los niños explicarán cómo responden ante las emociones de los demás, reconociendo las propias

**Meta:** “Hoy sabré más acerca de lo que provocan las emociones de los demás y qué hago ante estas emociones”

**Materiales:**

- ☞ Meta de la sesión
- ☞ Gafetes de los nombres de los niños
- ☞ Carteles de las reglas del curso
- ☞ Hojas blancas
- ☞ Plumaz
- ☞ Frases y situaciones (*en grande y divididas en emoción-situación*) (**ANEXO “FRASES Y SITUACIONES”**)
- ☞ Caritas representando cada emoción
- ☞ Cartulinas
- ☞ Resistol
- ☞ Plumones
- ☞ Rúbrica (**ANEXO RÚBRICA 3**)

### **1. Conocimientos previos**

**Tiempo:** 10 minutos

Sentados en círculo, las facilitadoras pedirán que en una lista escriban las emociones “positivas” y “negativas” que sintieron durante la semana, en otra que escriban quien tuvo la misma emoción que ellos (amigo, familiar, conocido, personajes de la TV). La facilitadora pedirá a alguien que recuerde qué es lo que aprendieron la sesión pasada y retomando las respuestas mencionará que efectivamente aprendieron juntos a identificar y entender sus propias emociones, comprendiendo cómo las sentimos, cuándo las sentimos y cómo las expresamos. Y así como es necesario conocer las emociones y sentimientos propios,

también lo es comprender los de los otros y la manera en cómo los expresan.

## 2. Cara-Situación-Consecuencia

**Tiempo:** 40 minutos

Las facilitadoras pedirán que formen una fila y explicarán que cada uno pasará a una base (como se hace en el béisbol):

- ☞ En la primera tomarán una frase (*que provoca una emoción*)
- ☞ En la segunda tomarán el material (*partes de una cara*) para formar una cara que exprese la emoción que provoca la frase de la base anterior
- ☞ En la tercera tomarán la posible situación cuando se manifiesta la emoción
- ☞ En la cuarta base formarán su cara
- ☞ Después tomarán una cartulina y pegarán la frase de la emoción, la cara y la situación que provoca esa emoción y cada niño escribirá lo que hace ante tal situación.

## 3. Cierre

**Tiempo:** 15 minutos

Para finalizar, la facilitadora les pedirá a los niños que expongan sus carteles y reflexionarán acerca de estas preguntas.

- ☞ ¿Por qué es necesario aprender a conocer las emociones y sentimientos?
- ☞ ¿por qué será importante expresarlos?
- ☞ ¿por qué es importante que reconozcan el motivo de sus emociones y sentimientos?

---

## SESIÓN 4

### CONTROL EMOCIONAL

**Objetivo:** Los niños comprenderán a controlar adecuadamente sus emociones ante diferentes situaciones

**Meta:** “Hoy aprenderé a controlar lo que siento”

**Materiales:**

- ☞ Meta de la sesión
- ☞ Gafetes de los nombres de los niños
- ☞ Carteles de las reglas del curso
- ☞ Cartulinas
- ☞ Caras (expresando una emoción)
- ☞ Frases en grande (**ANEXO FRASES + -**)
- ☞ Diurex
- ☞ Viñetas (**ANEXO “PUEDO CONTROLARME SI...”**)
- ☞ Rúbrica (**ANEXO RÚBRICA 4**)

### 1. Conocimientos previos

Las facilitadoras preguntarán a los niños que fue lo que se vio la sesión anterior, ya que hayan participado se les explicará que la actividad consiste en que uno por uno leerá una situación, cada una de estas tendrán dos opciones de respuesta ante tal situación y ellos deberán elegir sólo una y que vaya de acuerdo a cómo el respondería ante tal situación.

Mamá creo que debiste pedirme permiso para entrar a mi recámara 😊

Si mi mamá me arregla mi recámara sin avisarme yo...

¡Qué te pasa, no tienes porque meterte con mis cosas! 😞

Al terminar la actividad, se les explicará a los niños que al elegir como respondemos ante las situaciones que nos provocan diferentes emociones podemos controlarnos o no, y que lo adecuado es poder controlarnos a no gritar, pegar, insultar, etc. Y que es mucho mejor hablar con calma y tratar de resolver las cosas de la mejor manera posible. A esto se le llama control emocional, que es cuando se nos presentan situaciones que pueden alterarnos, ya sea haciéndonos enojar o lo contrario ponernos tristes y llorar, poder controlarlas, estar tranquilos, dialogar con las personas para poder solucionar los conflictos que tenemos con las demás personas.

## **2. Puedo controlarme si**

**Tiempo:** 40 minutos

Las facilitadoras repartirán a cada niño 8 viñetas en las que ellos deberán completar los diálogos, pero deberán utilizar lo que entendieron sobre el control emocional para posteriormente explicar su cartel ante el grupo y decir cómo le hizo para completarlo.

## **3. Cierre**

**Tiempo:** 10 minutos

Al finalizar la sesión las facilitadoras explicarán a los niños que ellos pueden controlar sus emociones en cualquier momento y situación, para que así puedan tener menos problemas, siempre y cuando las demás personas respeten su persona, derechos, sentimientos y emociones.

---

## **SESIÓN 5**

### **ME RESPETO Y POR ESO RESPETO A LOS DEMÁS**

**Objetivo:** Los niños comprenderán la importancia del respeto así mismos y hacia los demás, e identificarán situaciones que impliquen el respeto.

**Meta: “Hoy aprenderé sobre el respeto”**

#### **Materiales:**

- ☞ Meta de la sesión
- ☞ Gafetes de los nombres de los niños
- ☞ Carteles de las reglas del curso
- ☞ Hojas blancas
- ☞ Plumas
- ☞ Historia de Pablo y Francisco (**ANEXO “HISTORIAS”**)
- ☞ Historia del Parque de diversiones (**ANEXO “HISTORIAS”**)
- ☞ Cuestionario del respeto (**ANEXO “RESPETO-NO RESPETO”**)
- ☞ Lista de chequeo (**ANEXO LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 5**)
- ☞ Rubrica (**ANEXO RÚBRICA 5**)

#### **1. Conocimientos previos**

**Tiempo:** 10 minutos

Las facilitadoras piden a los niños que hagan una lista sobre lo que les gusta de ellos, al terminar, los niños deberán poner su nombre en grande en su lista, cada niño expondrá dos características de la lista, cuando todos hayan expuesto, las facilitadoras explicarán a los niños como vimos en las listas, todos somos diferentes en algunas cosas, por ejemplo, en lo que nos gusta hacer o comer, en que son niñas o niños, tienen distinto color de piel, se llaman diferente, pero en lo que nunca se va a ser diferente es en que somos personas, seres humanos que sentimos, pensamos y que en algún momento todos podemos enojarnos, llorar, etc. Por eso es importante respetarnos y respetar a los demás.

## 2. Yo me respeto cuando...

**Tiempo:** 15 minutos

Las facilitadoras explican que el respetarnos es cuando respetamos nuestras ideas, gustos, forma de sentir y de ser, aunque las demás personas no sean como nosotros. Pero ¿En qué momentos nos damos cuenta de que nos estamos respetando?, cuando no nos sentimos menos, por ejemplo, *“no soy bueno en las matemáticas”, “prefiero no salir a jugar con mis amigos por que no se jugar bien básquet”,* cuando sentimos que valemos menos o más que otros, *“yo y mi familia compramos nuestra ropa en tiendas departamentales, no en tianguis”, “No quiero ir a la fiesta por que no tengo ropa que estrenar ese día”, “discúlpame, soy un tonto”.* Las facilitadoras piden ejemplos de situaciones cuando nos faltamos al respeto. Después de que todos los niños hayan participado, las facilitadoras cuentan la historia de Pablo y Francisco (ANEXO “HISTORIAS”).

Después de contar la historia se les pregunta a los niños:

¿Qué creen que está pasando con Pablo?

¿Por qué creen que Pablo nunca dice que no le gusta el básquet?

¿Pablo está respetando su gusto y sus ideas?

## 3. Respeto a...

**Tiempo:** 15 minutos

Si aprendimos que debemos respetarnos, también es importante respetar a los demás, pues cuando respetamos nos respetan, es un dar y recibir, pues cuando no respetamos podemos lastimar los sentimientos de los demás, los podemos hacer sentir mal. ¿Cómo se que respeto a los demás? cuando entiendes que los demás tienen derecho a pensar diferente que tu, *“Cuando mi mamá nos pregunta qué queremos comer, y todos elegimos cosas diferentes, pero no por eso tenemos que exigir que sea lo que nosotros queremos comer,* Cuando entendemos que los demás tienen límites, sentimientos, ideas y que soy igual de válidas que las nuestras, ó cuando tenemos una diferencia preguntamos y proponemos cosas para llegar a una idea en común, *“Si hago una fiesta, todos van a querer poner la música que les*

*gusta*”, Cuando entendemos que todos pueden enojarse pero nunca deben de agredirnos, *“Mi maestra se enojó porque llegue tarde, pero le explique y le ofrecí una disculpa”*.

Las facilitadoras leen la historia del Parque de diversiones (ANEXO “HISTORIAS”):

Después de contar la historia se les pregunta a los niños:

¿Creen que la familia Sánchez actúa bien en meterse a la fila?

¿Crees que alguien faltó al respeto?

¿Tú harías lo mismo que la familia Sánchez?

¿Cómo te sentirías si fueras de las personas que ya llevaban 3 horas formadas?

#### **4. Hoy aprendí...**

**Tiempo:** 15 minutos

Los niños contestarán el cuestionario “RESPETO-NO RESPETO” (ANEXO RESPETO-NO RESPETO”).

#### **5. Cierre**

**Tiempo:** 10 minutos

Al finalizar la sesión las facilitadoras reflexionarán junto con los niños que el respeto es muy importante para vivir mejor y en paz, pues sabemos que cuando alguien no nos respeta puede estar violando nuestros derechos, y si como nosotros quienes no respetamos es igual, estaríamos violando los derechos de los demás, y ello provocaría muchos conflictos con las personas.

## **SESIÓN 6**

### **AUTOESTIMA**

**Objetivo:** Los niños comprenderán qué es la autoestima y su importancia al relacionarnos con los demás.

**Meta:** “Hoy me daré cuenta de lo importante que soy”

#### **Materiales:**

- ☞ Meta de la sesión
- ☞ Gafetes de los nombres de los niños
- ☞ Carteles de las reglas del curso
- ☞ Plastilina
- ☞ Frases para plastilina (**ANEXO “FRASES BUENAS-MALAS”**)
- ☞ Cajitas con tres celdas
- ☞ Etiquetas con adjetivos (**ANEXO “ADJETIVOS”**)
- ☞ Hojas
- ☞ Plumaz
- ☞ Rúbrica (**ANEXO RÚBRICA 6**)

#### **1. Conocimientos previos**

**Tiempo:** 15 minutos

La facilitadora comienza a preguntarles qué es lo que más le gusta hacer, y cómo se sienten cuando lo hacen bien o lo hacen mal, y explicar que sus emociones y sentimientos tiene mucho que ver con el aprecio a si mismo; se define de forma breve y clara qué es la autoestima, “*es cuando nosotros nos queremos tal y como somos, y nos gusta lo que hacemos y cómo lo hacemos*” diciéndoles que esta vez se harán algunos ejercicios relacionados con esto.

## 2. Lo que valgo no depende de lo que los demás dicen de mí

**Tiempo:** 25 minutos

Sentados en círculo, la facilitadora indica a los niños que cierren sus ojos un momento y les dice que pasará por detrás de cada uno a pegarles una tarjetita, cuando todos tengan pegada su etiqueta se les solicitará que sin hablar abran los ojos, diciéndoles que la regla de oro en el juego es que no le digan a los demás que dice su tarjeta, la indicación será que deberán pararse y tratar a los niños como la gente (sus padres, maestros, amigos) o ellos mismos tratan a esas personas regularmente, todos pueden hablar y actuar.<sup>2</sup>

Se dan 7 minutos para que actúen con los demás. Las facilitadoras deben estar atentas a que todos lean las tarjetas de todos y traten de actuar con ellos, no se deben formar parejas que toda la actividad estén juntas, tratar de que todos trabajen con todos.

Al terminar, todos se sientan formando un círculo y despegan su etiqueta de la espalda, la ven y se les pregunta quién desea contar cómo se sintió, guiando la participación con las siguientes preguntas:

- ☞ ¿Qué etiqueta les tocó? Y ¿Cómo la describes?
- ☞ ¿Cómo los trataron?
- ☞ ¿Cómo se sintieron?
- ☞ ¿Alguna vez alguien les ha puesto algún apodo?
- ☞ ¿Cómo se han sentido?
- ☞ ¿Creen que son verdad?

Se realiza una plática en la que los niños vayan identificando que las personas siempre actúan de forma diferente y que nunca son iguales ni sólo un calificativo, además de hacerles ver que muchas cosas que dicen los demás a veces no son ciertas pero pueden lastimarlos cuando vienen de alguien querido, sin embargo siempre es importante pensar que aunque algunas personas digan cosas desagradables somos valiosos y especiales

---

<sup>2</sup> Aunque deber ser una regla para todo el taller, se indica que nadie puede golpear ni lastimar a un compañero, solamente se puede simular la acción.

seamos como seamos. Se habla también, de lo necesario que es tratar de conocer a las personas y no sólo juzgarlas por lo que hacen o por alguna característica.

### **3. Reconociendo lo que me hace sentir mal y lo que me hace sentir bien Pedacito a pedacito**

**Tiempo:** 20 minutos

Primero, todos se paran de sus asientos y elijan un lugar cómodo donde les gustaría trabajar, se sientan y las facilitadoras reparten un pedazo de plastilina a cada quien, pidiéndoles que formen un muñequito que los represente y le pongan un nombre.

Ya que todos tienen su muñequito hecho, se les dice que deben escuchar muy bien las oraciones que se leerán, y pensar si les harían sentirse mal o bien, en caso de que sea mal deberán quitarle una partecita a su muñequito, la que ellos elijan, si la frase les hace sentir bien tomarán el pedacito y lo integrarán a su muñeco, cada parte que quiten o pongan deberán ponerlo en las cajitas con celdas.

Una vez leídas todas las frases se sientan en círculo, y se pregunta quién desea compartir lo que les sucedió, se puede guiar la participación de los niños con las siguientes preguntas<sup>3</sup>

- ☞ ¿Cómo te sentiste?
- ☞ ¿Qué frase te hizo sentir más mal?
- ☞ ¿Cuál te hizo sentir mejor?
- ☞ ¿Hay algo que alguien te diga que te haga sentir mal?
- ☞ ¿Hay algo que alguien te diga que te haga sentir bien?
- ☞ ¿Crees que eso que te dicen es real?

---

<sup>3</sup> Tanto al realizar la actividad como en la reflexión es necesario que las facilitadoras apoyen a los niños ayudándolos a que reconstruyan su muñeco si es que con las frases sólo lo deshacen. Fomentar el respeto, la confianza y respaldo es muy importante.

#### **4. Cierre**

**Tiempo:** 10 minutos

Se finaliza comentando que como pueden ver a veces hay cosas que los demás dicen que pueden hacernos sentir mal o bien, interviniendo en la forma en como nos vemos a nosotros mismos. Se enfatiza en que lo que dicen los demás puede que no siempre sea real.

---

## **SESIÓN 7**

### **COMUNICACIÓN**

**Objetivo:** Los niños comprenderán la importancia de comunicarse eficazmente

**Meta:** “Hoy conoceré cinco puntos importantes para comunicarme eficazmente”

**Materiales:**

- ☞ Meta de la sesión
- ☞ Gafetes de los nombres de los niños
- ☞ Carteles de las reglas del curso
- ☞ Tarjetas para cada integrante
- ☞ Rotafolio con los cinco puntos de la comunicación
- ☞ Cartulinas
- ☞ Revistas
- ☞ Tijeras
- ☞ Resistol
- ☞ Plumones
- ☞ Plumas
- ☞ Rúbrica (**ANEXO RÚBRICA 7**)

#### **1. Conocimientos Previos**

**Tiempo:** 5 minutos

Las facilitadoras comenzarán retomando la importancia que tienen sus emociones y sentimientos, además de poder identificarlos y comprenderlos.

Posteriormente las facilitadoras realizarán la siguiente pregunta ¿Consideran que los componentes que hasta hoy hemos revisado en este curso puede ayudarles a mejorar sus relaciones con los demás?, dando un tiempo para escuchar las diferentes respuestas, las facilitadoras explicarán que uno de los objetivos principales de nuestro curso es precisamente que logren relacionar todos estos componentes, para tener una mejor relación consigo mismos y con los demás.

Sin embargo, vamos a la mitad de nuestro curso y otro componente que hay que agregar es la comunicación.

Las facilitadoras preguntarán a los niños: ¿Qué es lo que entienden por comunicación?, ¿Qué tan importante consideran la comunicación en su vida?, al finalizar las repuestas se les pedirá que presten atención para que podamos conocer poco más del tema.

## 2. Adivina adivinador

**Tiempo:** 35 minutos

Las facilitadoras pedirán a los niños que formen dos equipos, y se les proporcionará un sobre con las instrucciones para cada fase del juego.

Antes de que abran sus sobres, las facilitadoras deberán explicar las reglas del juego.

1. El nombre del juego es Adivina Adivinador
2. Se deben respetar todas las reglas
3. Cuando pase un integrante de su equipo deberán apoyarlo todos para poder jugar
4. Cuando pase un integrante del equipo contrario se deberá guardar silencio, para permitir que intenten adivinar la película que les toco.
5. No se admite ningún tipo de burla, insulto o comentario alguno que pueda ofender a alguien del grupo.
6. Cada integrante deberá respetar las reglas que le toquen en el sobre.

### EQUIPO 1

Participante 1  
Deberás escribir en tu pizarra el nombre de la siguiente película como se indica en las letras ROJAS el nombre escrito correctamente lo tendrás tú y la facilitadora.  
ΛΟΣ ΠΙΡΑΤΑΣ ΔΕΛ ΧΑΡΙΒΕ  
Los Piratas del Caribe...

Participante 2  
Deberás dibujar los objetos que sean necesarios para que su equipo adivine, pero no deberán escribir palabras o letra alguna.  
La Sirenita

Participante 3  
Deberás escribir palabras que se relacionen con el nombre de la película.  
BICHOS

LA DEL DESEMPATE  
Deberás por medio de señas darles pistas a tus compañeros, para adivinar el nombre de la siguiente película:  
TOY STORY

## **EQUIPO 2**

Participante 1  
Deberás escribir en tu pizarra el nombre de la siguiente película como se indica en las letras ROJAS el nombre escrito correctamente lo tendrás tú y la facilitadora.  
ΛΟΣ ΗΟΜΒΡΕΣ Ξ  
Los Hombres X...

Participante 2  
Deberás dibujar los objetos que sean necesarios para que su equipo adivine, pero no deberán escribir palabras o letra alguna.  
Dumbo

Participante 3  
Deberás escribir palabras que se relacionen con el nombre de la película.  
TARZAN

LA DEL DESEMPATE  
Deberás por medio de señas darles pistas a tus compañeros, para adivinar el nombre de la siguiente película:  
SHREK

Las facilitadoras explicarán que la importancia de la actividad no es sólo responder de forma correcta sino, identificar la importancia de la comunicación de distintas formas.

Las facilitadoras explicarán con distintos ejemplos como es que la comunicación se puede dar de diferentes formas como la mímica, las señas (solo con las manos), los diálogos, Las cartas, etc.

### 3. Pasos de la comunicación

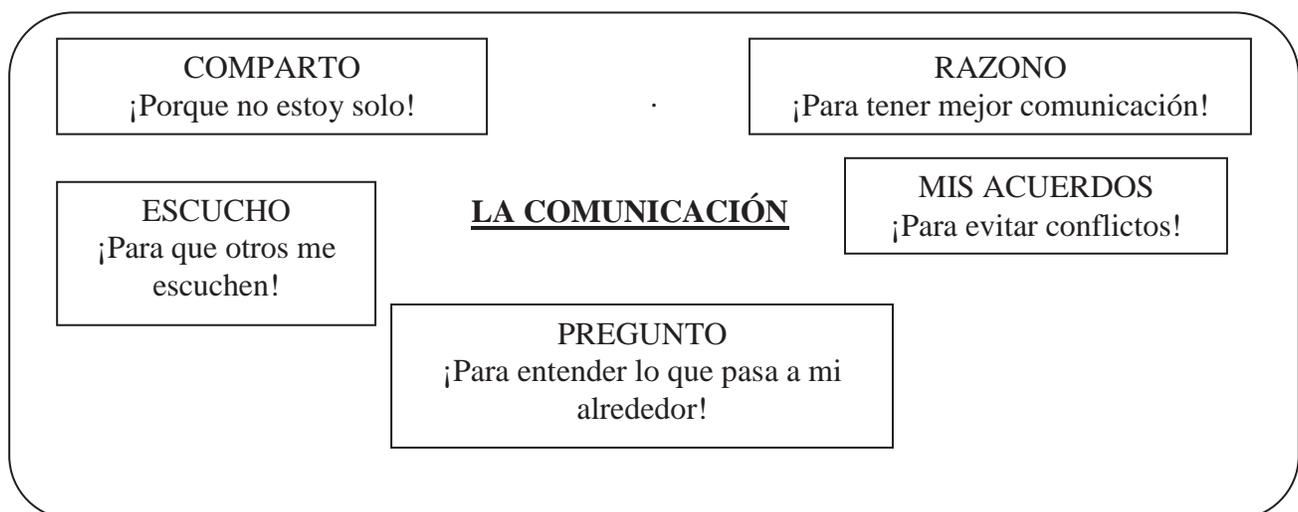
**Tiempo:** 40 minutos

Para la siguiente actividad las facilitadoras explicaran que existen 5 elementos muy importantes para la comunicación, y estos son:

1. COMPARTIR ¿Para qué comunicarnos con otros?
2. RAZONARLO, PENSARLO MEJOR. ¿Por qué pensar antes de decirlo?
3. ESCUCHAR ¿Para qué escuchar al otro? ¿Para qué escuchar lo que otro piensa?
4. PREGUNTAR ¿Preguntar al otro (un persona adulta, un familiar, los padres, los amigos) sobre lo que esta pasando?
5. UN ACUERDO Llegando a un acuerdo ¿Para qué?

Posteriormente a la explicación de cada paso se les pedirá a los niños que en las cartulinas que se les proporcione deberán realizar un cartel donde ellos van a describir los 5 puntos en la comunicación.

Su cartel deberá contener los 5 puntos con ejemplos y se deberá explicar el cartel como en un reportaje.



Finalmente cada niño deberá explicar su cartel ante el grupo

## **5. Cierre**

**Tiempo:** 5 minutos

Para finalizar se hará una reflexión sobre la relación de la comunicación y la vida diaria, riesgos y ventajas y como lo vimos en el primer juego, qué tanta importancia y relación tiene con todo lo que hacemos, decimos y sentimos.

## **SESIÓN 8** **CONFLICTO**

**Objetivo:** El niño conocerá lo que es un conflicto interpersonal y los pasos para resolverlo

**Meta:** “Hoy aprenderé lo que es un conflicto y los pasos para solucionarlo”

### **Materiales:**

- ☞ Meta de la sesión
- ☞ Gafetes de los nombres de los niños
- ☞ Carteles de las reglas del curso
- ☞ Reproductor de DVD
- ☞ DVD de la serie “Los Años Maravillosos”
- ☞ Carteles de los 6 pasos
- ☞ Hojas
- ☞ Plumas
- ☞ Lápices
- ☞ Rúbrica (**ANEXO RÚBRICA 8**)

La facilitadora comenzará la sesión recordando a los niños que en sesiones anteriores ya aprendieron acerca de sus emociones y sentimientos, a identificarlos y comprenderlos, tanto los propios como los de los demás; lo importante que es la comunicación, el respeto, la autoestima al relacionarnos con los demás.

Se les preguntará si creen que estos temas que aprendieron acerca de sí mismos y de los demás les pueden ayudar a tener mejores relaciones con las personas que les rodean, se esperará a que los niños respondan

### **1 ¿Qué es un conflicto? Años Maravillosos**

**Tiempo:** 20 minutos

Las facilitadoras explicarán a los niños lo que es un conflicto, que se define como: “*Un problema que tienen dos personas o más, cuando no se ponen de acuerdo por algo y les cuesta trabajo entenderse, además de que tienen sentimientos desagradables*”

Las facilitadoras dirán a los niños que a continuación van a ver en la televisión un episodio de la serie “Los Años Maravillosos” para que se pueda comprender mejor lo que es un conflicto.

El episodio se detendrá antes de que se resuelva el conflicto.

Al finalizar la proyección, las facilitadoras preguntarán:

¿Creen que los personajes tienen un conflicto?

¿Cuál es el conflicto?

¿Alguna vez han tenido algún conflicto?

¿Cómo se dan cuenta de que tienes un conflicto?

La facilitadora explicará a los niños que los conflictos pueden aparecer en cualquier momento y con las diferentes personas que los rodean, como sus amigos, compañeros de clase, familiares, adultos u otros niños, etc. Y como se vio en la televisión, puede haber peleas, insultos e incluso golpes. Se recalcará el hecho de que el conflicto con los demás es algo que ocurre constantemente y que lo importante es saber como actuar ante él, reconociendo sus características para poder darnos cuenta cuando tenemos un conflicto.

## **2. Conociendo los pasos para solucionar un conflicto y de paso soluciono el de la televisión**

**Tiempo:** 50 minutos

Las facilitadoras explicarán que para resolver un conflicto existen 6 pasos muy importantes, que son como una receta, y es importante que no se salten ninguno. Las facilitadoras dan una hoja a cada niño para que juntos resuelvan el conflicto de la televisión paso por paso.

### **Paso 1. Identificar el conflicto**

Para saber que tenemos un conflicto, debemos darnos cuenta de que algo nos hace sentir mal o incómodos, ya sea por algo que nos dijeron o hicieron. Además es importante darse cuenta de que la otra persona con la que tenemos el conflicto, también sienta lo mismo.

**“PARA DAR SOLUCION A UN CONFLICTO PRIMERO DEBO SABER QUE EXISTE”**

---

Después de explicar el paso 1, se les pide a los niños que en la hoja que se les dio escriban cuál es el conflicto.

## **Paso 2. Proponiendo soluciones a un conflicto**

Después, la facilitadora comenta que el segundo paso para resolver un conflicto, señalando el cartel, es proponer la mayor cantidad de soluciones que se les ocurran. En seguida se les indica escriban en su hoja por lo menos 2 posibles soluciones para el conflicto que vieron en el video.

Las facilitadoras piden a los niños que si quien compartir con los demás algunas de las soluciones y se escribirán en un rotafolio.

Sin evaluar ni descalificar ninguna solución, las facilitadoras comentarán que cuando tenemos un conflicto con alguien es muy importante que tratemos de imaginar distintas maneras posibles para resolverlo y que no dejemos de intentar solucionarlo.

## **Paso 3. Eligiendo la mejor solución**

Las facilitadoras explican que el siguiente paso es elegir la mejor solución, señalando el cartel, junto con todos los niños eligen la mejor solución y que al mismo tiempo ellos lo hagan en sus hojas; motivándolos a imaginarse qué pasaría si eligieran cada una. Es importante hacer notar a los niños, que la solución que se debe elegir es la que menos consecuencias negativas tenga, es decir, la que no cause otro conflicto o haga sentir mal a la otra persona.

Cuando todos los niños hayan participado, se les preguntará cuál de todas es la mejor solución, ya que se haya elegido, se continúa con el siguiente paso.

## **Paso 4. Construyendo un plan de acción. Y ahora qué... Tiempo: 20 minutos**

Al elegir la mejor solución, se debe hacer el plan de acción, que es el pensar cómo vamos a llevar a cabo la solución que se eligió, y para lograrlo se debe responder a las siguientes preguntas:

- ☞ ¿Qué tengo que hacer para llevar a cabo mi solución?
- ☞ ¿Qué necesito?
- ☞ ¿En que momento puedo llevarlo a cabo?
- ☞ ¿Cómo lo haré?
- ☞ ¿Dónde lo haré?

Se les pide que ellos describan en su hoja su plan de acción, es decir, qué se tiene que hacer para llevar a cabo la solución que se eligió.

### **Paso 5. Levo a cabo mi plan de acción**

Las facilitadoras pedirán a cada niño que escriban en su hoja cómo llevarían a cabo su plan de acción, provocando a los niños que se lo imaginen, se les pedirá que digan ¿cuándo, cómo y dónde lo llevarían a cabo?

### **Paso 6. Evaluando los resultados**

Las facilitadoras pedirán a los niños que en su hoja escriban si creen que se solucionó el conflicto y por qué.

## **3. Cierre**

**Tiempo:** 20 minutos

Las facilitadoras proyectarán el resto del capítulo de “Los Años Maravillosos” para que vean cómo le dieron solución los personajes y enseguida se les explicará que cuando tenemos un conflicto debemos solucionarlo aunque nos cueste trabajo al principio, pues cuando lo solucionamos nuestros conflictos vamos a convivir mejor con los que nos rodean. Además se recalcará que en esta sesión aprendieron lo que es un conflicto, y los 6 pasos para resolverlo. Las facilitadoras piden a los niños que recuerden un conflicto que actualmente tienen, que lo piensen para que en la siguiente sesión lo puedan resolver con los 6 pasos y puedan solucionarlo en la realidad.

---

## **SESIÓN 9**

### **SOLUCIONO MI CONFLICTO**

**Objetivo:** Los niños resolverán un conflicto personal con los seis pasos para solucionar un conflicto

**Meta:** “Hoy resolveré mi conflicto utilizando los 6 pasos”

**Materiales:**

- ☞ Meta de la sesión
- ☞ Gafetes de los nombres de los niños
- ☞ Carteles de las reglas del curso
- ☞ Cartel de los consejos
- ☞ Tiras de papel divididas en 6
- ☞ Revistas
- ☞ Tijeras
- ☞ Resistol
- ☞ Colores
- ☞ Plumaz
- ☞ Lápices
- ☞ Rúbrica (**ANEXO RÚBRICA 9**)

**1. Conocimiento previos**

**Tiempo:** 10 minutos

Las facilitadoras piden a los niños que recuerden qué se vio la sesión anterior, motivando a los niños a participar, se les explica que efectivamente, se dio la definición de un conflicto y los pasos para resolverlo.

Se le pide a cada uno que diga que conflicto tiene actualmente para que hoy le demos solución.

## 2. Resuelvo mi conflicto

**Tiempo:** 40 minutos

Las facilitadoras explicarán a los niños que la actividad que a continuación se realizará es para darle solución a su conflicto.

Pero que al darle solución a un conflicto hay que tomar en cuenta los siguientes consejos que nosotras les damos para resolver sus conflictos hoy y siempre:

Consejos
Me tranquilizo
Pienso lo que voy a decir
Explico el problema
Digo como me siento
Digo lo que me gustaría que pasara
Escucho lo que me dice
Doy soluciones
Juntos elegimos la mejor solución

Se le reparte material a cada niño para resolver su conflicto, diciéndoles que las tiras de papel están divididas en seis partes, y es porque cada parte es un paso, y en cada uno ellos deben escribir, dibujar o pegar recortes, que representen cada paso. Se pegan los carteles de los pasos.

PASO	PASO	PASO	PASO	PASO	PASO
1	2	3	4	5	6

## 3. Cierre

**Tiempo:** 15 minutos

Las facilitadoras pedirán a los niños que expliquen su tira de papel, qué y cómo le hicieron para solucionar su conflicto.

Al finalizar se les preguntará:

¿Crees que en realidad puedes solucionar tu conflicto?

¿Tienes todos los medios para solucionar tu conflicto?

¿Quieres solucionar tu conflicto?

¿Lo solucionarás utilizando los pasos?

Se realizará una reflexión de que los conflictos se deben solucionar y la importancia para relacionarnos con los demás.

---

## **SESIÓN 10**

### **APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO**

**Objetivo:** Los niños podrán aplicar lo aprendido durante el curso en una historia creada por ellos.

**Meta:** “Ordenaré una historia aplicando lo que aprendí en el curso”

#### **Materiales:**

- ☞ Meta de la sesión
- ☞ Gafetes de los nombres de los niños
- ☞ Carteles de las reglas del curso
- ☞ Viñetas (**ANEXO “NENE, NENA Y GUAU”**)
- ☞ Resistol
- ☞ Plumas
- ☞ Plumones
- ☞ Lápices
- ☞ Papel bond
- ☞ Revistas
- ☞ Tijeras
- ☞ Papel craft
- ☞ Reconocimientos
- ☞ Rúbrica (**ANEXO RÚBRICA 10**)
- ☞ Lista de chequeo (**ANEXO LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 10**)

#### **1. Ordenando a Nene, Nena y Guau**

**Tiempo:** 20 minutos

Las facilitadoras pedirán a los niños que mencionen los temas que se vieron en el curso, esperando a que todos participen y apoyándolos para que recuerden los temas; se les dirá que esta es la última sesión que se van a ver, y por eso tendrán que aplicar todo lo que se aprendieron en el curso.

Las facilitadoras darán a cada niño 14 viñetas del libro Nene, Nena y Guau y deberán darle un orden en la que se represente un conflicto y su solución, cada niño deberá pegar sus viñetas en un rotafolio.

Ya ordenadas las imágenes se les pedirá que les pongan diálogos a los personajes.

Enseguida de que todos hayan terminado se les pedirá que en su papel rotafolio escriban qué emoción o sentimiento experimenta cada uno de los personajes en las situaciones que están pasando.

Al terminar su papel rotafolio, cada niño expondrá su trabajo tomando en cuenta los temas vistos en el taller (emociones y sentimientos, respeto, autoestima, comunicación y conflicto)

## **2. Explico lo que aprendí en el taller a mamá y papá**

**Tiempo:** 20 minutos

Se les pedirá a los niños que se pongan alrededor de la mesa, en la cual estará pegado papel craft, cada niño tendrá asignado un tema, el cual deberá ilustrar con dibujos o recortes de revistas. Al terminar su cartel en grupo, deberán exponerlo ante los padres de familia.

## **3. Cierre**

**Tiempo:** 10 minutos

Al finalizar las facilitadoras explicarán a los niños que lo que vieron en el taller pueden utilizarlo en su vida diaria y con todas las personas con las que conviven y que esperan les haya agradado el curso.

En seguida, las facilitadoras entregarán a cada niño un reconocimiento por su esfuerzo, motivación e interés en el curso.

ANEXO RÚBRICA 1

**RÚBRICA 1**  
**SESIÓN 1 “CONOCIENDO ALGO NUEVO”**

<b>COLLAGE POR EQUIPO</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Contenido</b>	Los niños explican adecuadamente su collage y proporcionan ejemplos sobre su tema	Los niños sólo mencionan los contenidos de su collage y logran proporcionar algún ejemplo sobre su tema	Los niños no explican su collage y no logran dar ejemplos sobre su tema
<b>Representación gráfica</b>	Las imágenes son congruentes con el tema	Algunas imágenes son congruentes con el tema	Las imágenes no son congruentes con el tema
<b>Coherencia</b>	Las imágenes son congruentes con la explicación del collage	Algunas imágenes son congruentes con la explicación del collage	Las imágenes y el discurso sobre el collage no son congruentes
<b>Estética</b>	Los niños realizan adecuadamente los recortes y/o dibujos de su collage	Los niños realizan sus recortes y/o dibujos de manera aceptable	Los niños realizan sus recortes y/o dibujos con descuido
<b>Expresión</b>	Los niños exponen su collage de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión	Los niños tienen dificultad para exponer su collage de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión	Los niños no logran exponer su collage de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Iniciar interacción</b>	El niño comienza a relacionarse por iniciativa propia con sus nuevos compañeros a través de la actividad	El niño se relaciona por petición de las facilitadoras con sus nuevos compañeros a través de la actividad	El niño no se relaciona con sus nuevos compañeros aún con petición de las facilitadoras
<b>Cooperar y compartir</b>	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras	El niño no coopera ni comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	El niño expresa sus sentimientos y emociones a sus	El niño tiene dificultad para expresar sus	El niño no expresa sus sentimientos y emociones a sus

	compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras
<b>Participación en el grupo</b>	El niño es activo durante la tarea, da ideas, elige imágenes, dibuja y aporta comentarios	El niño es poco activo durante la tarea, y con apoyo da ideas, elige imágenes, dibuja y aporta escasos comentarios	El niño permanece sólo como espectador de la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Asertividad</b>	El niño tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también puede elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño algunas veces tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño no tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros
<b>Participación espontánea</b>	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras	El niño no hace comentarios adecuados respecto al tema aún por petición de las facilitadoras

ANEXO RÚBRICA 2

**RÚBRICA 2**  
**SESIÓN 2 “MIS EMOCIONES”**

<b>FORMATO MIS EMOCIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Comprensión de las emociones</b>	Explica el concepto de las emociones y puede dar ejemplos de varias de ellas	Da el concepto de las emociones y ejemplos con ayuda de las facilitadoras	No comprendió el concepto de las emociones y no logra dar algún ejemplo de las mismas
<b>Elicitadores emocionales</b>	Comprende que hay situaciones que provocan emociones y da ejemplos de algunas de ellas	Menciona algunas situaciones que provocan emociones y da pocos ejemplos, con ayuda de las facilitadoras	No comprendió que existen situaciones que provocan emociones y no da ejemplos de éstas
<b>Representación gráfica</b>	Las imágenes elegidas por el niño son congruentes con la emoción representada	Algunas imágenes elegidas por el niño son congruentes con la emoción representada	Las imágenes elegidas por el niño no son congruentes con la emoción representada
<b>Coherencia en emoción-situación</b>	El niño relaciona adecuadamente las emociones con los elicitores	El niño tiene dificultad para relacionar adecuadamente las emociones con los elicitores	El niño no logra relacionar adecuadamente las emociones con los elicitores
<b>Coherencia en emoción y expresión</b>	El niño relaciona adecuadamente las emociones con su expresión	El niño tiene dificultad para relacionar adecuadamente las emociones con su expresión	El niño no logra relacionar adecuadamente las emociones con su expresión
<b>Contextualización</b>	El niño puede aplicar el tema aprendido a situaciones de la vida cotidiana	El niño tiene dificultad para aplicar el tema aprendido a situaciones de la vida cotidiana	El niño no logra aplicar lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras	El niño no coopera ni comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	El niño expresa sus sentimientos y emociones a sus	El niño tiene dificultad para expresar sus	El niño no expresa sus sentimientos y emociones a sus

	compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras
<b>Participación en el grupo</b>	El niño es activo durante la tarea, da ideas y aporta comentarios	El niño es poco activo durante la tarea, y con apoyo da ideas y aporta escasos comentarios	El niño permanece sólo como espectador de la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Asertividad</b>	El niño tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también puede elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño algunas veces tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño no tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros
<b>Participación espontánea</b>	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras	El niño no hace comentarios adecuados respecto al tema aún por petición de las facilitadoras

ANEXO RÚBRICA 3

**RÚBRICA 3**  
**SESIÓN 3 “TU Y TO SENTIMOS”**

<b>CARTEL DE FRASES Y SITUACIONES</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Relación emoción-expresión</b>	Relaciona en su cartel todas las emociones con su expresión correspondiente	Relaciona en su cartel entre algunas emociones con su expresión correspondiente	Se le dificulta relacionar en su cartel las emociones con su expresión correspondiente
<b>Relación emoción-situación</b>	Relaciona en su cartel las emociones de otros que son provocadas por la situación correspondiente	Relaciona en su cartel entre algunas emociones de otros provocadas por la situación correspondiente	Se le dificulta relacionar en su cartel las emociones que son provocadas por alguna situación
<b>Comprende las emociones de los demás</b>	Comprende la emoción que están expresando y sintiendo los demás	Comprende algunas emociones que los demás expresan y sienten	Comprende limitadamente cómo los demás expresan y sienten sus emociones
<b>Empatía con las emociones de otros y los elicitadores</b>	Explica cómo responde ante las emociones de los demás, tomando en cuenta la situación en la que se dan las emociones de los otros	Explica, con apoyo de las facilitadoras, cómo responde ante las emociones de los demás y no identifica la situación que provocan las emociones de otros	Explica limitadamente cómo responde ante las emociones de los demás y las situaciones que las provocan
<b>Expresión</b>	El niño expone su cartel de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión	El niño tiene dificultad para exponer su cartel de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión	El niño no logra exponer su cartel de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras	El niño no coopera ni comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	El niño expresa sus sentimientos y emociones a sus	El niño tiene dificultad para expresar sus	El niño no expresa sus sentimientos y emociones a sus

	compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras
<b>Participación en el grupo</b>	El niño es activo durante la tarea, da ideas, elige imágenes, dibuja y aporta comentarios	El niño es poco activo durante la tarea, y con apoyo da ideas, elige imágenes, dibuja y aporta escasos comentarios	El niño permanece sólo como espectador de la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Asertividad</b>	El niño tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también puede elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño algunas veces tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño no tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros
<b>Participación espontánea</b>	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras	El niño no hace comentarios adecuados respecto al tema aún por petición de las facilitadoras

ANEXO RÚBRICA 4

**RÚBRICA 4**  
**SESIÓN 4 “CONTROL EMOCIONAL”**

<b>VIÑETAS NENE, NENA Y GUAU</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Autorregulación</b>	Demuestra control emocional a través de los diálogos de las viñetas	Con apoyo, demuestran control emocional a través de los diálogos de las viñetas	Aún con apoyo, no logra demostrar control emocional a través de los diálogos de las viñetas
<b>Comunicación asertiva</b>	En todo el cartel plasma diálogos positivos en las viñetas	Plasma en su cartel algunos diálogos positivos y negativos en las viñetas	En todo el cartel hay diálogos negativos en las viñetas
<b>Expresión</b>	El niño expone sus viñetas de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión	El niño tiene dificultad para exponer sus viñetas de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión	El niño no logra exponer sus viñetas de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión
<b>Contextualización</b>	El niño puede aplicar el tema aprendido a situaciones de la vida cotidiana	El niño tiene dificultad para aplicar el tema aprendido a situaciones de la vida cotidiana	El niño no logra aplicar lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana
<b>Secuencia</b>	Las viñetas y los diálogos están lógicamente y cronológicamente adecuados	Algunas viñetas y diálogos están lógicamente y cronológicamente adecuados	Las viñetas y los diálogos no tienen una lógica ni están cronológicamente adecuados
<b>Solución de conflictos</b>	El niño propone alternativas de solución de conflictos en los diálogos de las viñetas	El niño propone alternativas de solución de conflictos en algunos diálogos de las viñetas	El niño no propone alternativas de solución de conflictos en los diálogos de las viñetas
<b>Empatía</b>	A través de los diálogos y personajes el niño demuestra la comprensión de las emociones de otros	A través de algunos de los diálogos y personajes el niño demuestra la comprensión de las emociones de otros	A través de los diálogos y personajes el niño no demuestra la comprensión de las emociones de otros
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la	El niño no coopera ni comparte materiales con sus compañeros para realizar la

	actividad	actividad por petición de las facilitadoras	actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	El niño expresa sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	El niño tiene dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	El niño no expresa sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras
<b>Asertividad</b>	El niño tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también puede elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño algunas veces tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño no tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros
<b>Participación espontánea</b>	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras	El niño no hace comentarios adecuados respecto al tema aún por petición de las facilitadoras

ANEXO LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 5**LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 5****“RESPECTO”****HISTORIAS DE PABLO Y FRANCISCO Y FAMILIA SÁNCHEZ**

<b>Nombre:</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Ausente</b>	<b>Presente</b>	<b>Observaciones y comentarios</b>
Identifica las situaciones de respeto a sí mismo			
Identifica las situaciones de respeto a los demás			
Participa en la actividad 1 (Conocimientos previos).			
Parafrasea acerca del conocimiento sobre el tema.			
Puede dar un ejemplo (1ª. historia)			
Puede dar dos ejemplos			
Puede dar más de dos ejemplos (1ª. historia)			
Es capaz de ofrecer alternativas diferentes (1ª. Historia)			
Realiza preguntas acerca del tema			
Puede dar un ejemplo (2ª. historia)			
Puede dar dos ejemplos (2ª. historia)			
Puede dar más de dos ejemplos (2ª. historia)			
Es capaz de dar alternativas diferentes (2ª. Historia)			
Realiza preguntas acerca del tema.			

ANEXO RÚBRICA 5

**RÚBRICA 5**  
**SESIÓN 5 “RESPECTO”**  
**INTERACCIÓN SOCIAL**

	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	El niño expresa sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	El niño tiene dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	El niño no expresa sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras
<b>Participación en el grupo</b>	El niño es activo durante la tarea, da ideas y aporta comentarios	El niño es poco activo durante la tarea, y con apoyo da ideas y aporta escasos comentarios	El niño permanece sólo como espectador de la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Asertividad</b>	El niño tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también puede elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño algunas veces tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño no tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros
<b>Participación espontánea</b>	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras	El niño no hace comentarios adecuados respecto al tema aún por petición de las facilitadoras

ANEXO RÚBRICA 6

**RÚBRICA 6**  
**SESIÓN 6 “AUTOESTIMA”**

<b>ÁRBOL DE PLASTILINA</b>			
	<b>Autoestima alta</b>	<b>Autoestima baja</b>	
<b>Área intelectual</b>	El niño pone más pedazo de plastilina en el follaje al escuchar frases positivas	El niño desprende más pedazos de plastilina del follaje al escuchar frases negativas	
<b>Área afectiva</b>	El niño pone un pedazo de plastilina en el tronco al escuchar una frase positiva	El niño desprende pedazos de plastilina del tronco al escuchar una frase negativa	
<b>Representación</b>	<p>El árbol contiene los colores correspondientes a un árbol real:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Follaje verde, amarillo, rojo, café o negro</li> <li>☞ Tronco café o negro</li> <li>☞ Frutos rojos, amarillos o verdes</li> <li>☞ Capullos rojos, amarillos o anaranjados</li> </ul> <p>Elementos básicos para el árbol de plastilina:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Árbol: tronco, follaje y raíces</li> <li>☞ Nubes</li> <li>☞ Sol</li> <li>☞ Plantas: arbustos, flores y pasto</li> </ul>	El árbol no contiene ningún color que corresponda a un árbol real e integra elementos que no corresponden semánticamente	
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	El niño expresa sus sentimientos y emociones durante la actividad a través de gestos o palabras	El niño no expresa sus sentimientos y emociones durante la actividad a través de gestos o palabras	
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras	El niño no coopera ni comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Asertividad</b>	El niño tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también	El niño algunas veces tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y	El niño no tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también

	puede elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros
<b>Participación espontánea</b>	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras	El niño no hace comentarios adecuados respecto al tema aún por petición de las facilitadoras

ANEXO RÚBRICA 7

**RÚBRICA 7**  
**SESIÓN 7 “COMUNICACIÓN”**

<b>CARTEL COMUNICACIÓN</b>			
	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>
<b>Contenido</b>	El niño explica los ejemplos de los cinco puntos de la comunicación de su cartel	Con apoyo explica los ejemplos de los cinco puntos de la comunicación de su cartel	Aún con apoyo el niño no logra explicar los ejemplos de los cinco puntos de la comunicación de su cartel
<b>Representación gráfica</b>	Las imágenes son congruentes con los ejemplos y puntos de la comunicación	Algunas imágenes son congruentes con los ejemplos y puntos de la comunicación	Las imágenes no son congruentes con los ejemplos y puntos de la comunicación
<b>Coherencia</b>	Las imágenes son congruentes con la explicación del cartel	Algunas imágenes son congruentes con la explicación del cartel	Las imágenes y el discurso sobre el cartel no son congruentes
<b>Estética</b>	El niño realizó adecuadamente los recortes y/o dibujos de su collage	El niño realizó sus recortes y/o dibujos de manera aceptable	El niño realizó sus recortes y/o dibujos con descuido
<b>Expresión</b>	El niño expone sus viñetas de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión	El niño tiene dificultad para exponer sus viñetas de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión	El niño no logra exponer sus viñetas de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión
<b>Contextualización</b>	El niño puede aplicar el tema aprendido a situaciones de la vida cotidiana	El niño tiene dificultad para aplicar el tema aprendido a situaciones de la vida cotidiana	El niño no logra aplicar lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras	El niño no coopera ni comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Participación en el grupo</b>	El niño es activo durante la tarea, da ideas, elige imágenes, dibuja y	El niño es poco activo durante la tarea, y con apoyo da ideas, elige	El niño permanece sólo como espectador de la actividad aún con petición de las

	aporta comentarios	imágenes, dibuja y aporta escasos comentarios	facilitadoras
<b>Asertividad</b>	El niño tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también puede elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño algunas veces tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño no tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros
<b>Participación espontánea</b>	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras	El niño no hace comentarios adecuados respecto al tema aún por petición de las facilitadoras

ANEXO RÚBRICA 8

**RÚBRICA 8**  
**SESIÓN 8 “CONFLICTO”**

<b>SOLUCIÓN A CONFLICTO DE “LOS AÑOS MARAVILLOSOS”</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Dominio de la estrategia</b>	Utiliza adecuadamente los 6 pasos	Utiliza adecuadamente por lo menos 4 pasos y con apoyo	Utiliza adecuadamente por lo menos 2 pasos con apoyo
<b>Elicidores del conflicto</b>	Identifica el conflicto que se proyecta en la sesión y da ejemplos	Identifica el conflicto que se proyecta en la sesión y da ejemplos con apoyo	Identifica limitadamente el conflicto que se proyecta en la sesión y no da ejemplos aún con apoyo
<b>Alternativas y consecuencias</b>	Propone por lo menos 3 posibles soluciones al conflicto proyectado en la sesión	Con apoyo propone por lo menos 1 posible solución al conflicto proyectado en la sesión	Aún con apoyo no logra proponer una solución al conflicto proyectado en la sesión
<b>Asertividad</b>	Elige una solución con menos consecuencias negativas	Con apoyo elige una solución con menos consecuencias negativas	Aún con apoyo no logra elegir una solución con menos consecuencias negativas
<b>Autorregulación</b>	Describe su plan de acción tomando en cuenta los consejos	Con apoyo describe su plan de acción tomando en cuenta los consejos	Aún con apoyo no logra construir su plan de acción tomando en cuenta los consejos
<b>Secuencia</b>	El niño da continuidad lógica a la historia del video para darle solución al conflicto	El niño tiene dificultad para dar continuidad lógica a la historia del video para darle solución al conflicto	El niño no logra dar continuidad lógica a la historia del video para darle solución al conflicto
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras	El niño no coopera ni comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	El niño expresa sus sentimientos y emociones a sus	El niño tiene dificultad para expresar sus	El niño no expresa sus sentimientos y emociones a sus

	compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras
<b>Participación en el grupo</b>	El niño es activo durante la tarea, da ideas y aporta comentarios	El niño es poco activo durante la tarea, y con apoyo da ideas y aporta escasos comentarios	El niño permanece sólo como espectador de la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Asertividad</b>	El niño tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también puede elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño algunas veces tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño no tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros
<b>Participación espontánea</b>	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras	El niño no hace comentarios adecuados respecto al tema aún por petición de las facilitadoras

ANEXO RÚBRICA 9

**RÚBRICA 9**  
**SESIÓN 9 “SOLUCIONO MI CONFLICTO”**

<b>TIRA DE PAPEL DE UN CONFLICTO PROPIO</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Identificación del conflicto</b>	Identifica su conflicto	Con apoyo logra identificar un conflicto propio	Aún con apoyo no logra identificar un conflicto propio
<b>Proponer soluciones</b>	Propone 3 o más soluciones a su conflicto	Con apoyo propone por lo menos 2 posibles soluciones a su conflicto	Aún con apoyo no logra proponer una solución a su conflicto
<b>Elegir una de las soluciones</b>	Elige una adecuada solución a su conflicto	Con apoyo elige una adecuada solución a su conflicto	Aún con apoyo no logra elegir una adecuada solución a su conflicto
<b>Estrategias metacognitivas</b>	Describe cómo llevaría a cabo su plan de acción para solucionar su conflicto	Con apoyo describe cómo llevaría a cabo su plan de acción para solucionar su conflicto	Aún con apoyo no logra describir cómo llevaría a cabo su plan de acción para solucionar su conflicto
<b>Expresión</b>	El niño expone sus tira de papel de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión	El niño tiene dificultad para exponer su tira de papel de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión	El niño no logra exponer su tira de papel de forma coherente, comprensible y acorde al tema de la sesión
<b>Contextualización</b>	El niño puede aplicar el tema aprendido a situaciones de la vida cotidiana	El niño tiene dificultad para aplicar el tema aprendido a situaciones de la vida cotidiana	El niño no logra aplicar lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana
<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras	El niño no coopera ni comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	El niño expresa sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante	El niño tiene dificultad para expresar sus sentimientos y	El niño no expresa sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante

	la actividad a través de gestos o palabras	emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	la actividad a través de gestos o palabras
<b>Participación en el grupo</b>	El niño es activo durante la tarea, da ideas, elige imágenes, dibuja y aporta comentarios	El niño es poco activo durante la tarea, y con apoyo da ideas, elige imágenes, dibuja y aporta escasos comentarios	El niño permanece sólo como espectador de la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Asertividad</b>	El niño tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también puede elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño algunas veces tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño no tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros
<b>Participación espontánea</b>	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras	El niño no hace comentarios adecuados respecto al tema aún por petición de las facilitadoras

ANEXO LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 10

**LISTA DE CHEQUEO SESIÓN 10**  
**“APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**  
**VIÑETAS DE NENE, NENA Y GUAU**

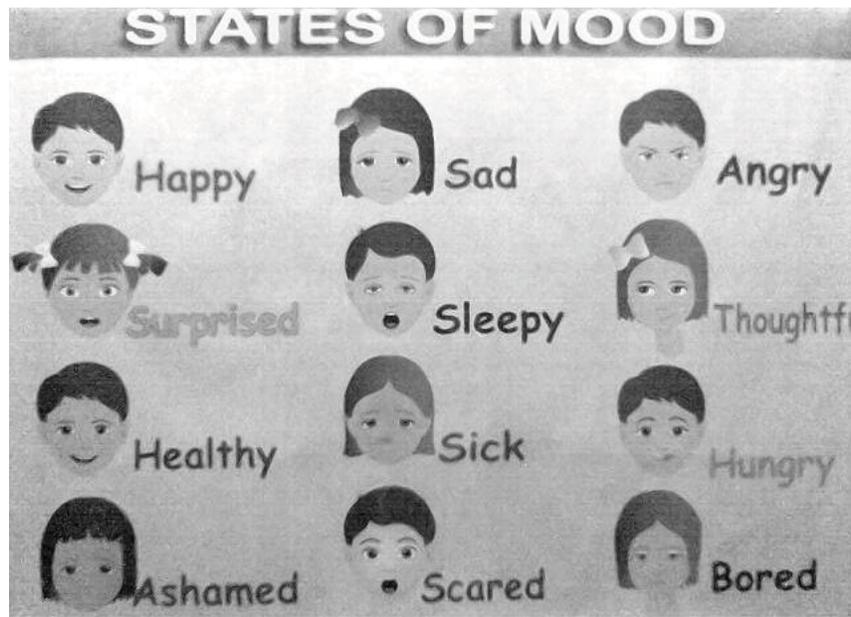
Nombre:			
Indicador	Presente	Ausente	Observaciones
<b>EMOCIONES</b>			
Diferentes emociones en los personajes de las viñetas			
Existe empatía entre los personajes de las viñetas			
<b>CONTROL EMOCIONAL</b>			
Existe la autorregulación emocional en los personajes de las viñetas			
<b>RESPECTO A UNO MISMO Y A LOS DEMÁS</b>			
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones a unos mismo entre los personajes de las viñetas			
Esta presente el respeto a los sentimientos, emociones, derechos y opiniones de los demás entre los personajes de las viñetas			
<b>AUTOESTIMA</b>			
Están presentes algunas características de una alta autoestima entre los personajes de las viñetas			
Están presentes algunas características de una baja autoestima entre los personajes de las viñetas			
<b>COMUNICACIÓN</b>			
Estuvieron presentes los componentes de la comunicación (acordar, compartir, escuchar, preguntar y razonar) en las viñetas			
<b>CONFLICTO</b>			
Se hizo uso de la estrategia de solución de conflictos entre los personajes de las viñetas			

ANEXO RÚBRICA 10

**RÚBRICA 10**  
**SESIÓN 10 “APLICACIÓN DE LOS TEMAS DEL CURSO”**

<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>BAJO</b>
<b>Cooperar y compartir</b>	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las facilitadoras	El niño no coopera ni comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras
<b>Expresión de emociones y sentimientos</b>	El niño expresa sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	El niño tiene dificultad para expresar sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras	El niño no expresa sus sentimientos y emociones a sus compañeros durante la actividad a través de gestos o palabras
<b>Asertividad</b>	El niño tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también puede elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño algunas veces tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros	El niño no tiene la capacidad de pedir y brindar ayuda; respetar los derechos y opiniones propios y de los demás, así como turnos y materiales; también de elaborar comentarios o críticas adecuadas al trabajo de otros
<b>Participación espontánea</b>	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema de manera voluntaria	El niño hace comentarios adecuados respecto al tema con petición de las facilitadoras	El niño no hace comentarios adecuados respecto al tema aún por petición de las facilitadoras

ANEXO "CARTEL DE LAS EMOCIONES"



---

ANEXO "MIS EMOCIONES"

**"MIS EMOCIONES"**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**EDAD:** \_\_\_\_\_

A veces me siento **alegre** cuando \_\_\_\_\_ por que siento  
\_\_\_\_\_ y me pongo

A veces me siento **triste** cuando \_\_\_\_\_ por que siento  
\_\_\_\_\_ y me pongo

A veces me siento **enojad@** cuando \_\_\_\_\_ por que siento  
\_\_\_\_\_ y me pongo

A veces me siento **avergonzad@ o apenad@** cuando \_\_\_\_\_ por  
que siento \_\_\_\_\_ y me pongo

A veces yo siento **miedo** cuando \_\_\_\_\_ por que siento  
\_\_\_\_\_ y me pongo

A veces me siento **preocupad@** cuando \_\_\_\_\_ por que siento  
\_\_\_\_\_ y me pongo

A veces me siento **nervios@** cuando \_\_\_\_\_ por que siento  
\_\_\_\_\_ y me pongo



**FELICIDAD**



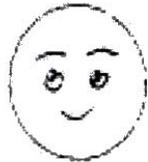
**TRISTEZA**



**ENOJO**



**MIEDO**



**VERGÜENZA**



**NERVIOS**



**PREOCUPACIÓN**

ANEXO “FRASES Y EMOCIONES”

**“FRASES Y SITUACIONES”**

Mi mamá se pone alegre...	cuando recojo mi cuarto
Mi maestra se enoja...	cuando platico en clase
Mi amigo (a) se avergüenza...	cuando le presento a un amigo (a)
Mi hermano (a) se pone triste...	cuando lo regaña mi mamá
Mi primo siente miedo...	cuando se va la luz
Mi mamá se preocupa...	cuando alguien de la familia no llega temprano
Mi amigo se pone nervioso...	cuando habla en público

---

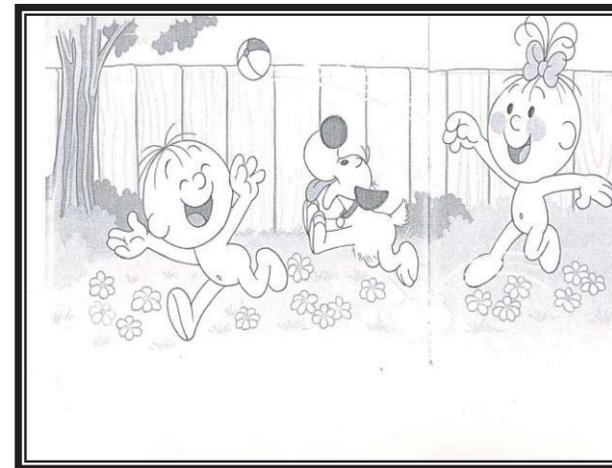
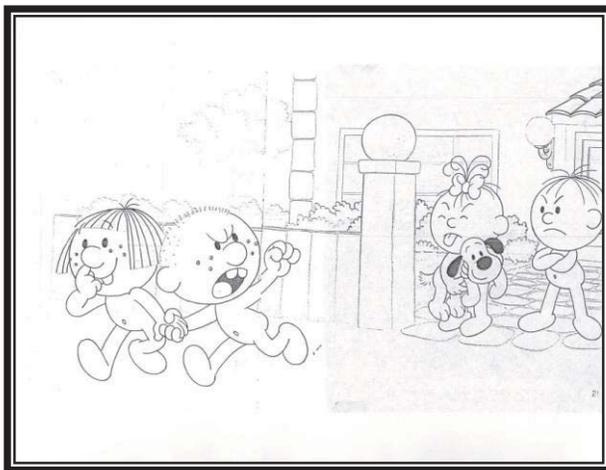
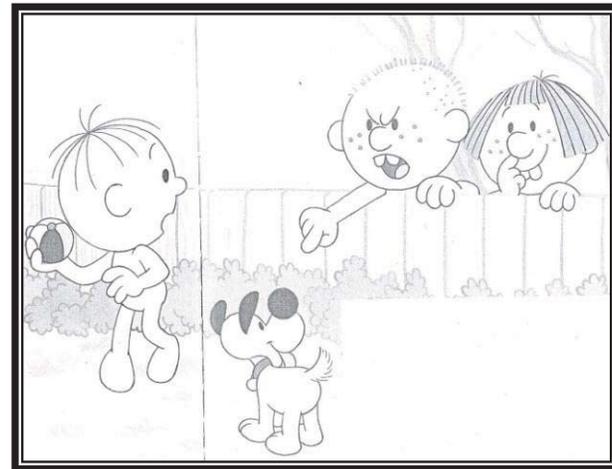
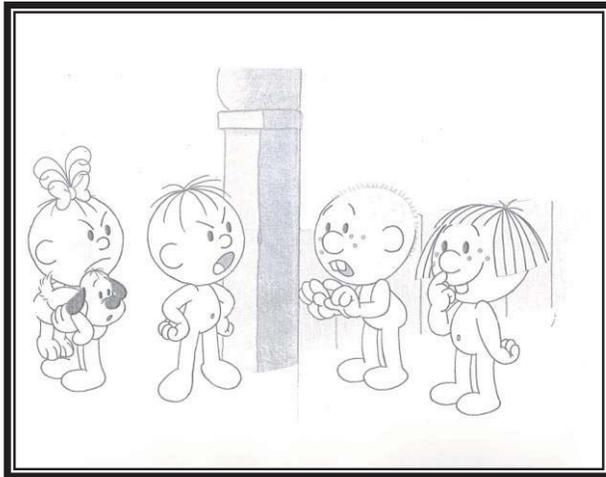
ANEXO “FRASES +-“

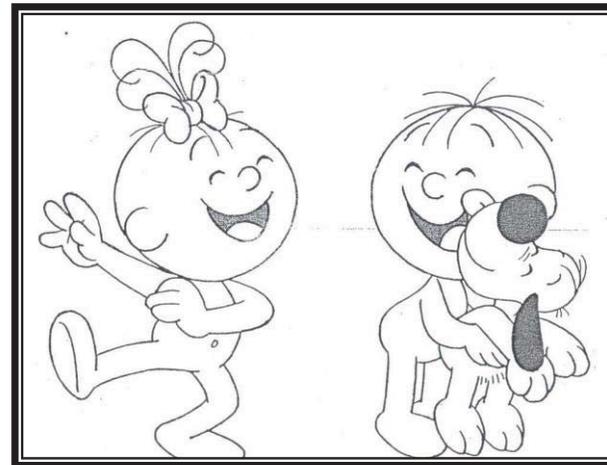
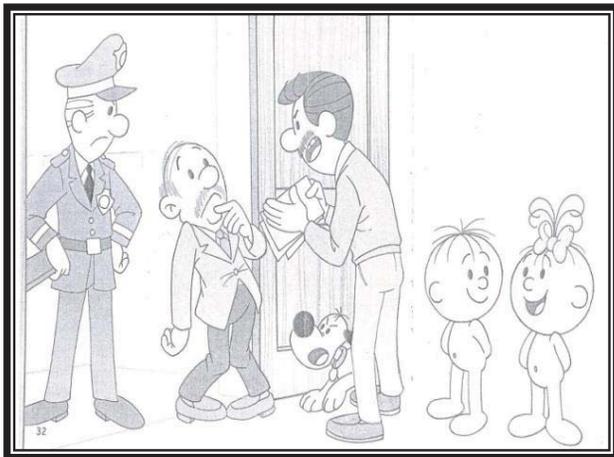
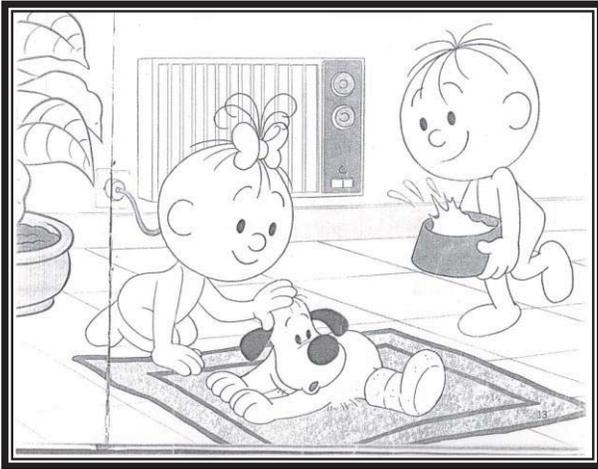
“FRASES + -“

- ☞ Cuando mi mamá me pide que me vaya a dormir cuando yo no tengo sueño yo...
  - **¡NO QUIERO DORMIR!**
  - **MAMÁ TODAVÍA NO TENGO SUEÑO, ¿PUEDO QUEDARME UN RATO DESPIERTO?**
- ☞ Mi papá me pide ayuda, pero yo estoy jugando, yo le digo...
  - **¡NO ME MOLESTES ESTOY OCUPADO!**
  - **ESTOY JUGANDO, PERO EN CUANTO TERMINE PUEDO IR A AYUDARTE, ¿TE PARECE?**
- ☞ Cuando mi mamá se enoja y me dice que me apresure con mi tarea yo...
  - **¡NO ME MOLESTES, LA TERMINO DESPUÉS!**
  - **NO TE ENOJES, TE PROMETO QUE LA TERMINO HOY**
- ☞ Si mi herman@ toma mis cosas sin permiso yo...
  - **¡ERES UN(A) TONT@, NO TOQUES MIS COSAS!**
  - **CUANDO NECESITES QUE TE PRESTE ALGO PÍDEMELO, PORFAVOR**
- ☞ Si mi mamá arregla mi recámara sin avisarme yo...
  - **¡NO QUIERO QUE TE METAS CON MIS COSAS!**
  - **GRACIAS, PERO PREFIERO QUE ME AVISES CUANDO QUIERAS ARREGLAR MI CUARTO**
- ☞ Le prestas a tu mejor amigo uno de tus comics o juego favoritos, pero te lo entrega roto, tu...
  - **¡ERES UN ESTÚPIDO, AHORA ME LAS PAGAS!**
  - **NO TE PREOCUPES, PERO CREO QUE SI YO NO TE LO PRESTÉ ASÍ TENDRÁS QUE PAGARMELO**
- ☞ Tu mamá cuando por la mañana te levanta y tu todavía tienes mucho sueño le dices que...
  - **¡NO ME QUIERO LEVANTAR, NO QUIERO IR, DÉJAME DORMIR EN PAZ!**

- **TODAVÍA TENGO MUCHO SUEÑO, DAME UN MOMENTO PARA DESPERTARME BIEN**
- ☞ Tu maestra te revisa tu libreta y te dice que está muy sucia tú...
  - **¡PUES NI MODO, ASÍ SOY UN SUCIO!**
  - **LE EXPLICAS POR QUE ESTÁ SUCIA Y LE PIDES PERMISO PARA REPETIRLA Y ENTREGARLA CON UNA MEJOR PRESENTACIÓN**
- ☞ Has perdido tu mochila, y una de tus compañeras la encuentra y te la devuelve...
  - **¡QUE TE PASA, POR QUÉ TOMAS MIS COSAS!**
  - **GRACIAS POR DEVOLVERMELA**
- ☞ Tu herman@ mayor te ayuda con tu tarea tu...
- ☞ **¡NO NECESITO AYUDA, PUEDO SOLO, NO SOY UN TONTO!**
- ☞ **GRACIAS, ME SIRVE DE MUCHO TU AYUDA**

ANEXO "PUEDO CONTROLARME SI..."





ANEXO "HISTORIAS"

Pablo y Francisco

A Pablo le gusta mucho jugar fútbol americano, y tiene colección de estampas de jugadores, un balón autografiado por su jugador favorito, y él pertenece a un equipo de fútbol americano. Pablo tiene un amigo, Francisco, a él le gusta el básquet, ellos son vecinos y muy buenos amigos desde hace cuatro años, pero siempre cuando salen a jugar Francisco siempre quiere jugar básquet, un deporte que no le gusta a Pablo, pero por no perder la amistad de Francisco, siempre juega lo que Francisco quiere.

Parque de diversiones

Un sábado como a las 12:00 del día, llegan los Sánchez a un parque de diversiones y se dan cuenta que para comprar los boletos hay una fila grandísima que casi le da la vuelta al parque de diversiones, y la gente ya lleva 3 horas formada, pero ellos se meten en la fila para poder entrar antes, y a los 15 minutos, la familia Sánchez entra, y desde adentro empiezan a reír y burlarse de los que están todavía afuera formados y que llegaron 3 horas antes que ellos.

ANEXO “RESPETO-NO RESPETO”

**“RESPETO-NO RESPETO”**

A continuación se te presentan una serie de enunciados en las que debes tachar (X) en **R** cuando creas que en la oración hay respeto a uno mismo o hacia alguien, ó una (X) en **NR** cuando creas que en la oración NO hay respeto a uno mismo o hacia alguien.

<b>ORACIONES</b>	<b>R</b>	<b>NR</b>
1. Si pido algo a un amigo, él debe dármelo aunque no quiera		
2. Prefiero hacer lo que mis amigos quieren, para que no se enojen		
3. Si veo que mi amigo trae roto su pantalón, le digo “¡Qué no tienes ropa!”		
4. Si pido una hamburguesa con queso y me dan una sin queso pido que me la cambien		
5. Cuando saco 5 en mi examen de matemáticas pienso que soy un tonto		
6. Si pateo el balón y por accidente le pega a otro niño me disculpo		
7. Alguien entra a tu cuarto sin permiso		
8. Alguien te cuenta un secreto y tu lo cuentas		
9. Te burlas cuando alguien se cae		
10. Cuando estoy en desacuerdo con algo no lo digo		

ANEXO “FRASES BUENAS-MALAS”

**“FRASES BUENAS-MALAS”**

FRASES MALAS	FRASES MALAS
¿Por qué no te fijas?	Eres muy inteligente
¡Eres un flojo (a)!	¡Gracias siempre puedo contar contigo!
¡Ya no te quiero!	¡Me gusta estar contigo!
¡Eres un grosero (a)!	¡Te quiero mucho!
¡Mira que mal te quedo!	¡Es muy interesante lo que me platicas!
¡Cuando vas a entender!	¡Te mereces un premio!
¡Estas castigado (a)!	¡Que bien te quedo tu trabajo!
¡Eres un tonto (a)!	¡Eres muy amable!
¡Tú no sabes, estás muy chiquito (a)!	¡Me gusta ser tu amigo (a)!
	¡Eres muy especial!

ANEXO “ADJETIVOS”

**“ADJETIVOS”**

- ☞ Amable
- ☞ Grosero
- ☞ Peleonero
- ☞ Gordo
- ☞ No habla bien
- ☞ Huele feo

ANEXO "VIÑETAS NENE, NENA Y GUAU"

