



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN COMPETENCIAS
EMOCIONALES Y HABILIDADES SOCIALES PARA
DISMINUIR EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN NIÑOS
DE 8 A 12 AÑOS**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:
NADIA BARBARA ESTRADA MARTIN**

**DIRECTORA DE LA TESINA:
MTRA. YOLANDA BERNAL ALVAREZ**



**® Facultad
de Psicología**

Ciudad Universitaria, D.F.

Abril, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Americana de Acapulco y a la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme formar parte de su familia académica.

A los Profesores de la Facultad de Psicología por su compromiso con la calidad en nuestra formación.

A las niñas de Villas de las Niñas por compartir su tiempo y fortaleza conmigo.

A la Maestra Yolanda Bernal por su paciencia y sabiduría.

A todos los profesores que han sido un ejemplo a seguir.

DEDICATORIA

A mis padres y abuelos, por contribuir a mi formación, y brindarme su apoyo.

A mi esposo, por su eterna comprensión, amor y rebeldía.

A mi hermano, por compartir y reír conmigo.

A mi madre, por todo.

A los compañeros de ruta.

A el camino.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1 AGRESIÓN	
1.1 Antecedentes y definición de agresividad	4
1.1.1 Definiciones de agresión	6
1.2 Tipos de agresión	9
1.3 Causas de la agresión.....	11
1.3.1 Percepción y evaluación emocional	11
1.3.2 Factores biológicos y vulnerabilidad orgánica	15
1.3.3 Factores ambientales	16
1.4 Desarrollo y evolución de la agresividad a lo largo del ciclo vital	18
1.5 Factores de riesgo y protección	22
1.6 Consecuencias de la agresividad	23
CAPÍTULO 2 HABILIDADES SOCIALES	
2.1 Definición de habilidades sociales	26
2.1.1 Aspectos cognitivos de las habilidades sociales	28
2.2 Habilidades sociales específicas.....	29
2.3 Importancia de las habilidades sociales	30
2.4 Antecedentes en las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales	33
2.4.1 Técnicas recientes de entrenamiento en habilidades sociales	35
CAPÍTULO 3 COMPETENCIAS EMOCIONALES	
3.1 Antecedentes y definición de competencias emocionales	38
3.2 Descripción de las competencias emocionales	41
3.3 Importancia de las competencias emocionales	43
3.4 Antecedentes recientes de entrenamiento en competencias emocionales	45
CAPÍTULO 4 PROPUESTA	
4.1 Justificación	52
4.2 Carta descriptiva del programa	55
4.3 Carta descriptiva por sesión	58
4.4 Criterios de evaluación	72
CONCLUSIONES.....	74
REFERENCIAS.....	77

RESUMEN

El presente trabajo tiene como uno de sus objetivos proporcionar información actual en el tema de la agresión infantil; y al mismo tiempo plantear al entrenamiento en competencias emocionales y habilidades sociales como una posible respuesta de intervención desde el ámbito de la Psicología.

Como propuesta central está la aplicación de un programa de entrenamiento en competencias emocionales y habilidades sociales con la finalidad de sensibilizar a los participantes y mostrar comportamientos alternativos.

Palabras claves: Agresión infantil, habilidades sociales y competencias emocionales.

ABSTRACT

One of the objectives of the following work is to present current information on the subject of child aggression, and at the same time suggest the training in emotional competence and social skills as a possible solution.

The main proposal is the application of a training program in emotional competence and social skills, with the purpose of sensitizing the participants and show alternative behaviors.

Key words: Child aggression, social skills and emotional competence.

INTRODUCCIÓN

El trabajo aquí presentado pretende proporcionar información actualizada en el tema de la agresión infantil, y basándose en la misma, sugerir el entrenamiento en competencias emocionales y habilidades sociales como una posible solución.

La agresión infantil es un problema que genera gran preocupación, ya que un estilo relacional agresivo en la niñez suele estar relacionado con problemas de ajuste social y un déficit en las habilidades para socializar; como consecuencia, esto puede provocar el rechazo por parte de iguales (Sibaja, 2007). De acuerdo con las teorías de desarrollo las dificultades tempranas con la amistad en la niñez son asociadas con problemas de ajuste más tarde en la vida (Cava y Musitu, 2001).

Se está considerando como conducta agresiva, aquella que tiene la intencionalidad de dañar física o psicológicamente a otra persona, sin embargo, esta definición conlleva la problemática de la intencionalidad, es muy difícil medir la intención de alguien al comportarse y los autorreportes no siempre son fidedignos, por eso se complementa la definición con una lista de actos que claramente demuestran agresión.

A lo largo del trabajo se describirán y se analizarán las causas y secuelas de la conducta agresiva infantil, teniendo en cuenta que es un fenómeno multicausal en el que además inciden distintos factores; que van desde la influencia del medio familiar, los estilos de crianza, la percepción y evaluación emocional del niño, factores biológicos, hasta el efecto de la exposición repetida a la violencia en los medios de comunicación.

Además la revisión bibliográfica incluye los temas de competencias emocionales y habilidades sociales, partiendo de la hipótesis que los niños agresivos muchas

veces no cuentan con las características necesarias para relacionarse asertivamente.

La propuesta central del trabajo es un programa de entrenamiento en competencias emocionales y habilidades sociales para disminuir el comportamiento agresivo de niños entre 8 y 12 años. Con este entrenamiento se pretende realizar un trabajo preventivo y correctivo en la población que muestra comportamientos agresivos o que por su situación psicosocial está en riesgo de desarrollarlos.

En el primer capítulo se tratará el tema de la agresión, prestando especial atención a las principales teorías que la explican, para llegar a una definición más abarcadora. Posteriormente se revisan los tipos de agresión, así como sus causas; desde la percepción emocional, los factores biológicos y los factores ambientales. Además se considera el desarrollo y evolución de la agresividad a lo largo del ciclo vital; teniendo en cuenta también los factores de riesgo y protección, así como las consecuencias de la conducta agresiva.

Como segundo capítulo se trata las habilidades sociales, se revisan los antecedentes definiéndolas y mencionando algunos aspectos cognitivos necesarios para poder desarrollarlas. También se describen habilidades específicas, así como la importancia de las mismas y las técnicas de entrenamiento para este tipo de habilidades.

En el tercer capítulo se habla sobre las competencias emocionales, tomando en cuenta las definiciones de los precursores del término. Se complementa la definición con una descripción de cada competencia emocional, su importancia y la revisión de los antecedentes recientes de entrenamiento en competencias emocionales.

El cuarto y último capítulo contiene la propuesta, que como ya se ha mencionado es el planteamiento de un programa de entrenamiento en habilidades sociales y competencias emocionales para disminuir el comportamiento agresivo en niños y niñas de 8 a 12 años.

CAPITULO 1

AGRESIÓN

1.1 Antecedentes y definición de agresividad.

La psicología no dispone de un modelo teórico único y comprensivo que explique cómo es que se instala en el ser humano la agresividad. Coexisten diferentes enfoques que intentan explicar el mismo fenómeno, lo cual da cuenta de su complejidad e irreductibilidad, por lo cual no se puede optar por una explicación circunscrita solo a una corriente psicológica, sino considerar las aportaciones de todas ellas ya que puede ser el único modo de apreciar las diversas dimensiones de la agresividad (Hernández, E. 2001).

A continuación una breve exposición de las teorías más importantes que han surgido a lo largo del estudio de la agresividad.

Dentro de la teoría psicoanalítica, Freud (1917/2006) consideraba que aunado al impulso erótico, en la vida inconsciente reina el impulso de muerte asociado con el instinto agresivo. Dicho impulso se explica por una conjunción de odio y amor hacia uno mismo y hacia el otro. Harding (2006) plantea que la descarga de este impulso es más bien simbólica y muchas veces llevada a cabo a través de la palabra.

Según el enfoque bioquímico o genético, el comportamiento agresivo se desencadena por una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo, teniendo un papel decisivo las hormonas y neurotransmisores. Se ha demostrado que el neurotransmisor noradrenalina, segregado bajo condiciones de estrés, puede ser agente causal de la agresión (Miczek, Faccidomo, Fish, & Debold, 2007). Estos estudios se han apoyado en experimentos que han evidenciado que los esteroides de la corteza suprarrenal son capaces de inducir

estados mentales agresivos, además los niveles altos de testosterona han sido asociados a niveles altos de agresividad. Raine (2002) plantea que también el déficit en el funcionamiento de los lóbulos prefrontales y la baja activación autonómica están relacionados con el comportamiento agresivo y antisocial en niños.

Otra perspectiva clásica, basada en los estudios de los psicólogos de Yale (Dollard et al. 1939), propone que la frustración es el antecesor de la agresión. Otra perspectiva más actual (Berkowitz, 1996), es la que entiende la frustración como una reacción emocional interna que surge ante la contrariedad, de manera que no sólo es necesaria una barrera externa que impida alcanzar la recompensa, sino que es necesaria la intervención de elementos cognitivos, es decir, que el sujeto interprete la situación como amenazante. En este último sentido, la experiencia actúa como moderador de la reacción ante la frustración, por lo que no siempre se actúa agresivamente ante una situación frustrante.

El estado emocional generado es una red de sentimientos concretos, de respuestas expresivo-motoras y pensamientos concretos, tan organizados que la activación de cualquier componente tiende a extenderse, activando otras partes con las que está vinculado (Berkowitz, *ibíd.*), generando así una movilización general de todo el organismo. Desde esta óptica, la agresión es una forma de respuesta que produce el individuo para reducir la instigación frustrante, tendente a destruir o perjudicar al organismo que la provoca.

En el marco de la teoría etológica se considera la agresión como una reacción impulsiva e innata, relegada a nivel casi fisiológico. Lorenz (1965) ha planteado que el instinto de lucha es una actividad basal presente en todos los humanos, especialmente en los hombres y latente hasta los 14 años aproximadamente, concluyendo que debe existir una estructura orgánica que subyace la agresión.

La agresividad sería entonces un impulso biológicamente adaptado, desarrollado por evolución, que sirve para la supervivencia del individuo y de la especie. Sin

embargo según Hernández, E. (op.cit.) el desarrollo social dicta que aunque la actitud agresiva puede ser necesaria como patrón de autodefensa y afirmación personal, puede ser peligroso para la vida prolongar excesivamente la confrontación y por lo tanto actualmente la negociación verbal es considerada la vía idónea para la resolución de conflictos.

Otras propuestas teóricas de la psicología están representadas por modelos fuertemente ambientalistas como el conductismo. Se define la agresividad como la entrega de estímulos nocivos a otros (Weiten, 2006). Dentro de este marco se ha defendido la postura del aprendizaje vicario, es decir el aprendizaje de la agresividad por medio de la exposición a la misma. Bandura (1976) propone que un niño cuya conducta agresiva es recompensada tiende a ser más agresivo que otro cuya conducta agresiva se ve castigada. Parecería entonces que existe una influencia casi directa entre la observación y la ejecución, sin mediación por parte del individuo. Ha sido demostrado que esto es falso (Hernández, R., 1991) pues aunque el aprendizaje vicario juega su papel, también lo hacen los elementos cognitivos que median la conducta.

1.1.1 Definiciones de agresión

Se puede observar entonces que existe gran número de teorías explicativas, así como un gran número de definiciones de agresión. La mayoría de las definiciones muestran un alto grado de imprecisión o excesiva generalización, ya que la misma categoría puede ser usada para describir un insulto, un acto de vandalismo o de agresión física (Hernández, E. op.cit).

Una revisión a los manuales de diagnóstico de trastornos mentales DSM- IV-TR (American Psychiatric Association APA, 2000) y CIE 10 (Organización Mundial de la Salud OMS, 1994) muestra que se incluye la agresividad como característica dentro de los trastornos de personalidad. El primero plantea un trastorno disocial en edades tempranas, y antisocial en edades adultas, cuyas características son el quebrantamiento repetitivo y persistente de los derechos básicos de las demás

personas y las normas sociales importantes de la edad. La OMS, propone por su parte que el comportamiento agresivo es una expresión de trastornos disociales tanto en niños como adultos, señalando la gran disparidad entre el comportamiento y las normas sociales prevalecientes.

En conclusión son dos las características que se señalan como parte de la agresividad: de un lado se trata de un trastorno del comportamiento que trasciende al propio individuo y de otro, que esta conducta conlleva intencionalidad, no siempre bajo el control de quien la ejerce (es decir, premeditado vs. impulsivo).

Berkowitz en 1996 define la agresión como "...conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien, provoca disgusto y rechazo y el agresor sabe que al blanco de la agresión no le resulta agradable." (p.25).

Para Zaczek (2002) en comparación con la agresividad, la agresión es un acto cuya meta consiste en la destrucción total o parcial, figurada o literal de un objeto. Entre la agresividad y la agresión se despliega todo un abanico de intermediarios entre la potencia y el acto. El problema de esta distinción es que la agresión se puede expresar bajo formas enmascaradas o simbólicas, de manera que casi cualquier acción puede funcionar como agresión, en dependencia de la motivación. Algunos autores tienden a diferenciar entre ambos términos, en especial autores de la corriente psicodinámica, sin embargo en la mayoría de los trabajos científicos se usan como sinónimos (Arretxaederra y Ruiz, 2007).

En términos generales la agresión se define como "cualquier comportamiento dirigido a dañar a otro ser viviente" (Baron & Richardson, 2004 p.7), en donde "...la acción tiene la **intención** de hacerle daño a la otra persona" (Chaux, 2003). Las dificultades de la definición de la agresión resultan del hecho de que la apreciación del comportamiento depende de la perspectiva que se adopte. Un mismo comportamiento, considerado como apropiado o equiparable por el actor,

es necesariamente considerado como no apropiado por la víctima. No es sino introduciendo la variable del contexto, y por lo tanto a la norma, que el comportamiento es claramente identificable.

Un problema que se manifiesta en el intento de definir la agresividad es definir entonces qué se entiende por conducta agresiva. Los fenómenos psicológicos ocurren dentro de marcos sociales, específicos a cada lugar, momento y cultura. Lo que en nuestra sociedad puede ser considerado adecuado, para otra puede ser considerado agresivo. Las normas sociales no son estáticas. Se debe tener en cuenta que hablar de conducta agresiva se deben de establecer pautas de conducta relacionadas con el patrón de respuesta agresiva que se considere poco adaptativo en el momento actual.

Además, los individuos agresivos no siempre lo son, ni siquiera en situaciones parecidas (Hernández, op.cit.); ni tampoco las personas no agresivas son siempre pacíficas, con lo cual no estamos ante rasgos estables y constantes de comportamiento. Dada la dificultad de definir el término “agresividad” por sus connotaciones intrínsecas, la mayoría de los estudios sobre el tema lo hacen a través de sus manifestaciones conductuales. Este mismo autor nos indica que la agresión puede tener como meta:

- Herir o causar daño a quien se percibe como amenazante para el individuo.
- Coerción, intento de influir en las conductas de los demás
- Poder y dominio, conservar el poder mostrando que no se está subordinado a las víctimas.
- Manejo de impresiones, controlar lo que se piensa de ellos.

El estilo personal de agresividad incluye la expresión física manifiesta (vandalismo, patear, morder etc.), la oculta (bullying, creación de rumores etc.) y agresividad verbal (insultos, amenazas etc.).

1.2 Tipos de agresividad

La agresividad dista de ser un fenómeno unitario, sus manifestaciones pueden ser múltiples. Se han realizado distintas categorizaciones de las conductas agresivas en función de diversos criterios (Berkowitz, op.cit.).

Por un lado los autores que estudian la agresividad teniendo en cuenta su finalidad, diferencian entre agresividad hostil o emocional y agresividad instrumental. La primera de ellas tendría como único objetivo dañar a otra persona u objeto. En el segundo de los casos, causar daños no es un fin, sino un medio para conseguir otras metas.

También se puede diferenciar entre agresividad impulsiva y controlada, basándose en el nivel de control que muestra el individuo (Baron & Richardson, op. cit.). Algunos ataques agresivos se realizan tranquila y voluntariamente, con un claro fin. También hay momentos en que el ataque se realiza con poca premeditación, y poca conciencia de las consecuencias. En este caso la activación emocional sobrepasa al individuo.

Otra posible categorización es la basada en el tipo de conductas que mantienen los individuos. Así se distingue entre la física, verbal e indirecta. Acciones físicas, como golpes, patadas o robos; acciones verbales, como insultos amenazas o sobrenombres; e indirecta referida a acciones como aislar a la persona o ignorarla (Berkowitz, op.cit).

Estas categorizaciones se resumen en el siguiente cuadro:

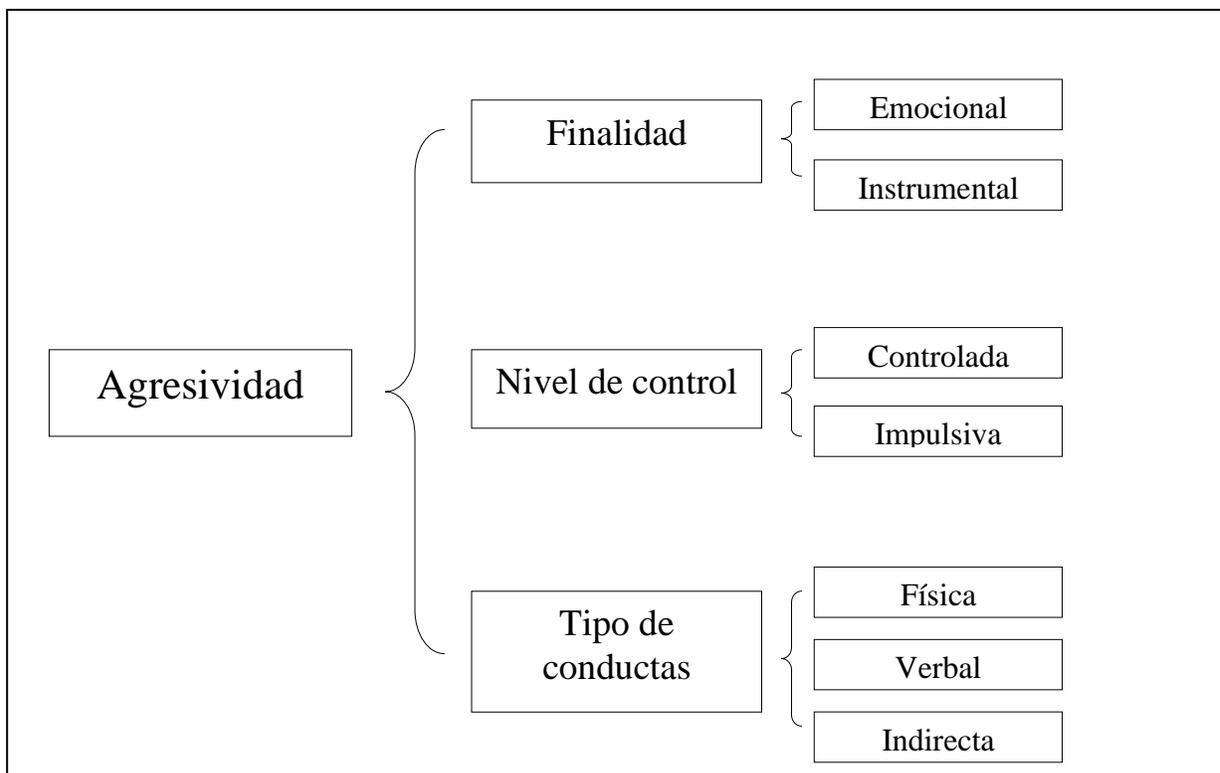


Figura 1. Tipos de agresividad. (Baron & Richardson, op. cit., Berkowitz, ibíd.)

En lo referido al ámbito conductual en concreto, específicamente en la conducta de niños y niñas, se puede agrupar a las conductas agresivas en los siguientes epígrafes (Torregrosa et. al, 2010):

- Agresión física real o fingida: arañar, morder, pellizcar, empujar, patear, golpear un objeto.
- Destrucción de objetos, posesiones o producciones de los otros.
- Apropiación de objetos, que va desde adueñarse por la fuerza de un objeto, discutir la posesión o robar.
- Agresiones verbales: disputas, insultos, ironías, rechazo.
- Delación: falta real o supuesta de un compañero que el niño denuncia al adulto apelando a la represión y regaño.
- Agresiones dirigidas contra un adulto que asumen por lo general la forma de desafío: desobediencia, infracción de las reglas.

Como se puede observar las conductas agresivas solo pueden ser definidas como tales bajo parámetros que califiquen su intencionalidad y conocimiento de que la conducta en cuestión sería nociva para el otro. Esto es sumamente difícil pues la evaluación de las intenciones casi nunca es exacta, y es difícil de determinar (Berkowitz, op.cit.). Es por esto que se usan guías generales como las anteriormente propuestas para definir si un comportamiento es agresivo o no.

1.3 Causas de la agresividad

Dados los riesgos asociados a la agresividad infantil, hay mucho interés en averiguar qué provoca y mantiene el comportamiento agresivo. Las diferencias individuales en la agresión se atribuyen a un gran número de factores, algunos de los cuales examinaremos a continuación.

1.3.1 Percepción y evaluación emocional.

Los modelos cognitivos de la emoción sugieren que la percepción y evaluación de los eventos, y no el evento en sí, son más importantes para determinar una emoción. Bonhert (2003) plantea que los estudios que examinan estrategias evaluativas sugieren que los niños con comportamiento agresivo cometen más errores de interpretación de la intención de alguien, en situaciones ambiguas, así como atienden selectivamente las pistas sociales hostiles más que sus compañeros no agresivos. Este mismo autor señala que una versión recientemente modificada del modelo de procesamiento de la información social enfatiza tanto el papel que juega la emoción como la integración del afecto y la cognición para explicar las diferencias individuales en el desarrollo social de los niños.

El enfoque funcionalista de la emoción sugiere que las emociones representan un intento por un individuo para “establecer, mantener, cambiar o terminar la relación entre la persona y el ambiente en asuntos que la persona considera importantes”(Bonhert ibíd., p. 80). El enojo es experimentado cuando se perciba

una situación indeseable en la cual si se actúa se puede acabar con un obstáculo para poder alcanzar una meta.

Los esquemas del procesamiento de información social proponen que las diferencias individuales en el comportamiento social están relacionadas a estilos sociocognitivos únicos (Mitchell, 2008). De esta forma, si el procesamiento de la información detrás de la conducta agresiva del niño puede ser descubierto y modificado, está disminuirá. En este enfoque se supone que los patrones sociales cognitivos se desarrollan a partir de la interacción social.

El modelo prominente de procesamiento de la información mantiene que existen pasos previos a la consecución de una conducta (Mitchell, *ibíd.*). El primer paso consiste en la atención prestada al evento. El paso dos habla de la interpretación del evento. Es en el paso tres cuando el niño debe aclarar las metas para lidiar con la situación. Así el niño genera una amplia gama de posibles respuestas, las evalúa en término de los beneficios y elige la que le parece más adecuada, en el paso cuatro y cinco.

De los pasos mencionados anteriormente los investigadores han prestado gran atención a la interpretación del evento. En particular es muy importante el aspecto de la atribución de intencionalidad (percepción de por qué alguien actúa como actúa en determinada situación). Algunos estudios (Menting, Van Lier & Koot, 2010) demuestran que cuando la agresión es clara, los niños agresivos y los no agresivos muestran igual atribución de la intencionalidad. En contraste los niños agresivos tienden a asumir la existencia de intenciones hostiles en situaciones ambiguas, donde la motivación de la otra persona no es clara; reaccionando de forma agresiva con más frecuencia que sus pares.

Un estudio realizado en primarias de la Ciudad de México por Velázquez y Escobedo (2008) arroja resultados que concuerdan con los de investigaciones de otros países en cuanto a las causas de la agresividad. En el análisis de los

procesos de los casos estudiados, se encontraron cuatro tipos de percepciones negativas en los alumnos que provocan comportamientos agresivos así como algunas condiciones que las estimulan.

a. Percepción intolerable y amenazante del aspecto personal de la agredida.

El agresor percibe un rasgo personal en el agredido que le provoca una respuesta de rechazo, descalificación y agresión. La percepción intolerable se basa en un modelo evaluativo impositivo hacia el agredido.

Otra causante de la agresión está en que el agresor aumenta su agresividad cuando el agredido marca y pone sus límites, ya que la persona agresora considera estos límites como provocación, y culpa a la persona agredida como provocadora de sus respuestas. Esta percepción negativa puede ser explicada por las concepciones y valores asimilados por la persona agresora en su núcleo familiar a partir de los cuales la apariencia de la persona agredida es percibida, evaluada y clasificada negativamente en base a sus características personales.

b. Percepción del otro como rival

El agresor rivaliza con el otro por la diferencia de edad, por el espacio de juego y por la habilidad física, asimismo responsabiliza de sus acciones al agredido.

Este tipo de agresor encaja con un cierto perfil de niños y adolescentes que perciben al otro como rivales. Su comportamiento está fundado en la competencia, en sus habilidades físicas y en su fuerza. Al respecto, otros estudios coinciden con este perfil. Adler A.P. y Adler P. (2007), han encontrado en sus investigaciones que a ciertos niños y adolescentes sus características físicas fuertes, habilidades sociales sofisticadas y de liderazgo, les dan un perfil de agresividad. Estas características hacen a la persona más propensa a comportamientos rivales y acciones agresivas. Sin embargo, aquí es importante considerar la distinción entre

agresividad natural y una agresividad injustificada que se caracteriza por la finalidad de dominar sojuzgando, atemorizando y maltratando al otro.

c. Percepción estigmatizada del otro

El agresor tiene una percepción estigmatizada del otro, a partir de su indumentaria, raza, sexo, condición socio económica etc., y recurre a insultos como medio de agresión. Esta agresión fundada en estigmas sociales puede ser explicada por la teoría del aprendizaje social (Velázquez y Escobedo, op.cit.). De acuerdo con esta teoría los niños han escuchado y observado en el medio social el uso de estos estigmas para descalificar y los utilizan como recursos de agresión ya que saben que sí ofenden. Son representaciones sociales que se tienen de los estratos sociales, categorizaciones de las personas, internalizadas social y culturalmente y en función de las cuales se clasifica. En este caso la percepción negativa aprendida por el agresor, está basada en un conjunto de rasgos personales en los que el agresor fundamenta la aplicación del estigma. El estigma social daña porque desacredita a la persona creándole mala fama o señalándola socialmente, impidiéndole un desarrollo basado en sus habilidades personales.

d. Percepción equivocada de la intencionalidad de los actos y de los hechos

Una acción o un hecho accidental, son percibidos por la persona agresora como intencional o como una provocación. Este tipo de percepción errónea es una característica fundamental de los niños agresivos, quienes reaccionan de forma violenta ante acciones de sus compañeros que otros niños considerarían como neutras.

1.3.2 Factores Biológicos y Vulnerabilidad Orgánica

Los desórdenes neurológicos, es decir las anomalías bioquímicas entendidas como predisposiciones biológicas (factores hormonales, mecanismos cerebrales, factores físicos como lesión cerebral, mala nutrición o de salud, mecanismos

neurofisiológicos, etc.) y las variaciones temperamentales (adaptabilidad lenta, humor variable y con tendencias negativas) juegan un papel en el origen de la conducta agresiva. Por ejemplo un niño de temperamento activo y exaltado es más propenso a volverse un joven agresivo (Noroño, 2002). Sin embargo la investigación (Crozier, 2001) ha permitido demostrar que los factores biológicos resultan insuficientes para explicar por sí solos el origen y desarrollo de la agresividad. También se ha observado la creciente incidencia de las prácticas de cuidado prenatal y perinatal en las dificultades en funciones intelectuales que requieren razonamiento abstracto, memoria secuencial, formación de conceptos, atención.

En definitiva, se puede admitir la existencia de ciertos factores biológicos que influyen en la facilidad o en la dificultad para manifestarse agresivo. Pero sobre unas bases biológicas diferentes para cada persona, los niños adquieren toda una serie de comportamientos agresivos, influidos por el medio sociocultural en que viven. Son un conjunto de características más allá que biológicas las que determinan el comportamiento agresivo (Crozier, *ibid.*).

1.3.3 Factores ambientales

Dentro de este rubro el punto de partida para explicar la agresión estaría en la creencia de que se trata de un fenómeno aprendido que es reforzado directa o indirectamente por la familia, los iguales u otras personas que conforman el medio social, incluyendo a los medios de comunicación. Se sostiene, así, la creencia de que la agresión genera más agresión y que los ciclos de violencia interpersonal o coercitiva pueden ser predichos cuando la agresión es reforzada o modelada por otros, es decir, el individuo, va siempre desarrollándose no de una forma aislada, sino en interconexión con los demás seres humanos que le facilitan la información que va a ser procesada de una forma intraindividual.

Beauchaine et al. (2002) señalan que en el seno de la familia, de los factores relacionados con el desarrollo de la conducta agresiva, es de destacar la incidencia del tipo de disciplina a que se somete al niño, la carencia de estructuras que sirvan de marco de referencia y den pautas claras de lo que se espera de cada uno de sus miembros, las relaciones deterioradas, la cohesión familiar, la incongruencia en el comportamiento de los padres –diferencias entre uno y otro o diferencias en distintos momentos , el aislamiento social de la familia y la historia familiar de conductas antisociales.

Bloomquist y Schnell (2002) refieren que los niños que eran considerados agresivos y agresores por la mayoría de los compañeros de clase percibían su ambiente familiar con cierto grado de conflicto. Este grado de conflicto era significativamente superior al que percibían el resto de compañeros del grupo.

Se han realizado investigaciones para intentar determinar cuáles son los factores más determinantes para el desarrollo de la conducta agresiva en el marco familiar. Según Noroño (op.cit.) tres elementos han resultado ser particularmente importantes. En primer lugar la actitud emotiva básica de los padres hacia el niño. Una actitud caracterizada por la carencia de afecto y de dedicación, sin duda aumenta el riesgo de que el individuo se convierta más tarde en una persona agresiva y hostil con los demás.

Un segundo factor importante es el grado de permisividad del primer cuidador del niño ante conductas agresivas de éste. Si no fija claramente los límites del comportamiento agresivo con los demás es probable que el grado de agresividad del niño aumente. El tercer factor es el empleo por parte de los padres de métodos de “afirmación de la autoridad”, como el castigo físico y los exabruptos emocionales violentos. Es importante establecer límites y reglas, pero no mediante el castigo físico ni recursos parecidos. Aquí es de resaltar que el proceso de socialización, en gran parte y después de la familia, depende del entorno distal,

donde la escuela es considerada clave en el futuro desarrollo madurativo y social del niño (Morrison, 2005).

La televisión, y últimamente los nuevos medios de comunicación e internet, se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia. Urra, Clemente y Vidal (2000) expresan que estos medios de comunicación continuamente lanzan escenas violentas, impulsan un falso “romanticismo” de las conductas sociopáticas y celebran la agresión como método predilecto para solventar conflictos. Se ha demostrado la influencia que a largo plazo ejerce la exposición repetida a la violencia en los medios de comunicación.

Las investigaciones extensivas internacionales (Urra, Clemente y Vidal, *ibíd.*) indican que los niños y los adolescentes, que ven mucha violencia en los medios de comunicación, a menudo se comportan de forma más agresiva y tienen menos empatía con las víctimas de la agresión. Bushamn y Huesemann (2001) encontraron además que el nexo entre la violencia en la televisión y agresión es recíproco, es decir, ver este tipo de programas intensifica las tendencias agresivas, lo cual a su vez estimula el interés por los programas violentos. Quizá, el mayor daño que causa la televisión no se deba tanto a las imágenes que transmite, como al valioso tiempo que resta a otras actividades vitales, socializadoras y creativas tan necesarias durante la infancia (Rojas, 1998).

1.4 Desarrollo y evolución de la agresividad a lo largo del ciclo vital

La agresividad, como disfunción social, es una conducta que ha suscitado mucho interés, tomando como punto de partida la edad, entendiendo su importancia no circunscrita únicamente al periodo de la adolescencia, en donde tradicionalmente se han enfocado muchos estudios. La edad de inicio es un determinante importante en la magnitud de deterioro de la adaptación social, entre los predictores más fuertes de la conducta antisocial esta la conducta agresiva temprana, especialmente si ocurre múltiples contextos y persiste más allá de la edad de aparición normal (Silva, 2003).

El comportamiento agresivo, según Schwartz y Proctor (2000), aparece frecuentemente asociado a conductas observadas en los primeros años de vida, incluyéndose entre los factores de riesgo las dificultades perinatales (partos prematuros, bajo peso al nacer, anoxia o falta de oxígeno etc.), trauma físico, anomalías físicas menores y daño cerebral (enfermedades infecciosas, traumatismo craneal o exposición a toxinas tales como metales pesados, alcohol, tabaco u otras sustancias como cocaína, anfetamina etc.) que van a afectar tanto al razonamiento como al control de impulsos en el desarrollo infantil, propiciando ello dificultades académicas y conductuales en la escuela y el incremento de aparición de conductas violentas en situaciones de estrés.

El patrón de agresividad física al inicio de la vida va a declinar con el tiempo para ser sustituido por la utilización del lenguaje como instrumento de agresión, en donde la habilidad para la relación social se convierte en un inhibidor de la aparición de la conducta agresiva (Hernández, op.cit.). Parece evidente, pues, que la agresividad tiene manifestaciones diferentes según el momento del desarrollo evolutivo, es decir, un comportamiento en un momento o edad puede ser agresivo/violento en una etapa y en otra ser apropiado, incluso adaptativo.

Es difícil situar el momento preciso de la aparición de la agresividad, sin embargo, se puede decir, que la agresión humana empieza a aparecer entre los dos y seis años, observándose que tanto su duración como su frecuencia se incrementan después de los cuatro años (Hernández, ibíd.).

Esta teoría de desarrollo evolutivo y diferencial para la agresividad, además, propone que, como se ha mencionado anteriormente, existen dos aproximaciones: la agresión instrumental y la hostil o emocional (Chaux, op.cit.). Así entre los dos y los cinco años hay un declive gradual en la agresión instrumental, en tanto el niño incorpora nuevos modelos que le explicitan lo que es aceptable socialmente para adquirir sus objetivos y/o aquello que él considera que es una necesidad propia.

De esta manera, aunque se observe cuantitativamente un decremento de la agresión instrumental, lo que realmente sucede es que el niño ha aprendido a utilizarla de una forma selectiva (Chaux, *ibíd.*). Por otra parte, esta etapa se caracteriza también por darse un incremento en la agresión hostil, observándose, al mismo tiempo, un control volitivo y emocional progresivo a medida que aumente la edad.

Por el contrario, entre los seis y los ocho años parece darse una gran reducción en la agresión total, aunque la agresión hostil seguirá siendo más elevada que la instrumental (orientación a formas de agresión verbal). En ciertas ocasiones, con todo, es posible que nos encontremos con comportamientos agresivos mixtos, es decir, una respuesta agresiva puede ser activada en determinados momentos por el deseo de herir y en otros por el deseo de obtener algo. Así, en el periodo de desarrollo, principalmente entre los seis y los dieciocho años, es cuando la conducta violenta en oposición a la conducta prosocial tiene su apogeo y cuando se va a configurar y conformar la agresividad a manifestar en la edad adulta (Shaffer & Kip, 2007).

Los comportamientos agresivos y rabietas cumplen diferentes objetivos según su edad (Hernández, *op.cit.*). El niño comienza desde muy temprano a reaccionar contra toda fuente de frustración, restricción o irritación; utiliza prioritariamente un repertorio de conductas agresivas como forma de expresar su enojo que alcanza su punto culminante hacia el año y medio, a partir de esta edad se produce una disminución de los arranques de enojo incontrolado y sin dirección. Las primeras manifestaciones agresivas tienen mucho de azarosas y están poco dirigidas, pero a medida que el niño va creciendo se van focalizando en objetivos concretos y se orientan hacia la hostilidad y la venganza.

En los niños que tienen menos de seis años la conducta agresiva suele ser provocada por falta de cuidados y actúan como modos de llamar la atención para satisfacer las necesidades y reducir la tensión. A los dos años aparecen rabietas

causadas por conflictos con la autoridad, su finalidad es el control del objeto frustrante, tanto en su relación con los adultos como con sus iguales, ya que la conducta agresiva intervine en la estructuración de las relaciones de dominancia (Sadurni, Rostan y Serrat, 2008).

Entre los 3 y los 4 años, cuando está en pleno apogeo la autoafirmación y el negativismo, las manifestaciones agresivas se agravan y constituyen una forma de interacción casi habitual (Sadurni, Rostan y Serrat, *ibíd.*). La agresividad pasa a ser un comportamiento reactivo. A partir de los cuatro años será una reacción ante la frustración cuando no puede satisfacer sus deseos. En general se orienta a los padres y su finalidad es dar salida al conflicto amor-odio que genera la internalización de las normas morales. Generalmente el objeto se desplaza hacia un hermano o chivo expiatorio.

Estos tipos de agresividad cumplen una función adaptativa, vinculada al crecimiento, a la lucha que entabla el niño con las circunstancias o las personas en la difícil tarea de la integración en el grupo (Hernández, *op.cit.*). Estas reacciones suponen la exteriorización de un conflicto y conducen a una progresiva independencia del yo autoafirmando la propia personalidad. Entre los cuatro y los siete años es el paso de esta agresividad manipulativa hacia otra de carácter hostil.

Entre los seis y los catorce años van apareciendo diversas formas de agresión, como el enojo, el fastidio, disgusto, envidia, celos, censura, etc. El objeto de las agresiones se amplía de los padres a los hermanos, e incluso hacia el propio sujeto (Bloomquist y Schnell, 2002). La finalidad puede ser ganar, competir, asegurar la justicia, dominar los sentimientos. La racionalidad y autocontrol cobran cada vez mayor importancia y son típicas la sustitución y la competencia. A partir de la adolescencia se va configurando la agresividad que conformará la edad adulta y que incluye toda la gama de sentimientos modificados de agresión que se

experimentan sobre todo en relación con las actividades, el trabajo y los deportes (Shaffer& Kip, op.cit.).

1.5 Factores de riesgo y de protección

En un esfuerzo por prevenir y detener la evolución del comportamiento agresivo de los niños se ha intentado identificar y describir los factores asociados con la manifestación de dicho comportamiento en las etapas del desarrollo, que comprenden la infancia y la adolescencia. Algunos investigadores (Velázquez, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002) han introducido los términos: factores de riesgo y factores protectores, mencionando que es muy probable que un individuo desarrolle problemas de conducta, conforme aumenta el número de factores de riesgo y disminuye el número de factores protectores. Se ha propuesto que los factores de riesgo se pueden clasificaren cuatro grandes grupos: 1) las características de los niños, 2) las características de los padres, 3) los factores contextuales, y 4) la interacción padre-hijo.

En relación con las características de los niños, como factor de riesgo, una serie de estudios señala que los más irritables, con poco autocontrol, muy activos y con problemas de atención e impulsividad, presentan más probabilidades de mostrar problemas de conducta y conducta antisocial que los niños que no presentan tales características (Ayala H., Fulgencio M., Chaparro A., y Pedro, Z., 2000).

En las características de los padres, se ha encontrado que la inmadurez, la inexperiencia, la impulsividad, la depresión, la hostilidad, el rechazo, el temperamento negativo, la incompetencia, el sentirse agobiado por su papel como padres, y la falta de apego hacia sus hijos se relacionan con el comportamiento agresivo de los niños (Ayala et al, ibíd.).

Los factores contextuales constituyen el tercer grupo de factores de riesgo que se asocia confiablemente con la conducta agresiva de los niños. La bibliografía señala que el aislamiento social de los padres, los problemas de la pareja y los

problemas en sus relaciones sociales son factores representativos de este grupo (Velázquez et al, op.cit).En particular, estas situaciones estresantes actúan sobre la conducta de los niños, provocando irritabilidad e incongruencia en los padres cuando intentan manejar la conducta de sus hijos.

Dentro de la relación padre-hijo como factor de riesgo Connor (2002) indica que los niños agresivos se caracterizan por la mala calidad de sus relaciones con sus padres. En particular, los padres de estos niños tienden a ejercer una disciplina severa e incongruente y a propiciar consecuencias positivas ante la conducta problema.

Existen un grupo de variables que disminuyen la probabilidad de que se presenten problemas de conducta agresiva en los niños, y que han sido denominados factores protectores (Velázquez et al, op.cit.).Estos factores se han clasificado en 5 tipos principales: 1) las relaciones de apoyo padre e hijo, 2) los métodos positivos de disciplina, 3) el monitoreo y la supervisión, 4) que las familias estén dedicadas a sus hijos, y 5) que los padres busquen información y apoyo.

La identificación de estos factores permite señalar la relevancia y la necesidad de desarrollar intervenciones específicas encaminadas no solamente a reducir los factores de riesgo, sino a elaborar intervenciones que promuevan el desarrollo de factores protectores en la familia: el entrenamiento de los padres en las habilidades de la crianza, la comunicación, la supervisión, la interacción social, y las actividades planeadas; y las intervenciones dirigidas a los niños: enseñarles habilidades sociales, a controlar su ira y a solucionar sus problemas (Velázquez et al, op.cit.).

1.6 Consecuencias de la agresividad

Si bien existen diversas alteraciones de la conducta que los niños pueden manifestar, la agresión es una de las más preocupantes por las consecuencias

que implica el comportamiento agresivo en la niñez para el futuro desarrollo de la persona (Shaffer& Kip, op.cit.).

En este sentido, las investigaciones realizadas en el ámbito de la conducta agresiva en niños y adolescentes permiten señalar que tales comportamientos tienden a estabilizarse con el tiempo, pero más aún a progresar hacia comportamientos más complejos, como la delincuencia (Ayala et al, op.cit.). Algunos investigadores (Pelegri y Garcés, 2008) reportaron una alta correlación entre la conducta agresiva observada en los niños en edad escolar y la conducta antisocial que se presenta en la adolescencia y la vida adulta. En otro estudio longitudinal, Huesmann y cols. (2003), hicieron el seguimiento de una muestra de niños en Nueva York, durante 22 años, y encontraron que la tasa de agresividad de los niños a los 8 años de edad era congruente con la agresividad manifestada a los 30 años.

Los niños agresivos encuentran grandes dificultades para relacionarse con sus pares, lo cual tiene importantes repercusiones en su bienestar y su desarrollo psicosocial (Cava y Musitu, 2001). Las dificultades tempranas con la amistad en la niñez son asociadas con problemas de ajuste más tarde en la vida. Las investigaciones muestran que los niños rechazados por sus pares presentan una pobre autoestima y se consideran a sí mismos como solitarios (Cava y Musitu, ibíd.). Estos mismos investigadores han encontrado relación entre el rechazo de los iguales y un mayor número de problemas académicos, como bajo rendimiento académico y ausentismo. Asimismo, la dificultad para relacionarse con pares en la niñez ha tenido correlación con bajo rendimiento escolar, fracaso educativo, delincuencia, agresión y el desarrollo de enfermedades mentales al crecer (Velázquez et al, op.cit.).

De acuerdo a Piaget (1926/1955) la reciprocidad directa en las relaciones de pares que se da en procesos como compartir, cooperar y compromiso es una fuente primaria para el desarrollo de la equidad e intimidad de las relaciones en la adultez. Para los niños agresivos es difícil establecer una relación de reciprocidad,

ya que la agresividad es el principal factor por el cual los niños rechazan a sus pares (Monjas, Sureda, & García-Bacete, 2008).

La agresividad constituye un fenómeno que tiene grandes consecuencias en el desarrollo infantil. Se puede observar que los efectos del comportamiento agresivo en la niñez persisten a lo largo de la vida, si no existe una intervención adecuada. A pesar de que no está completamente clara la etiología de la agresión, y su definición unívoca es difícil, este capítulo pretendió servir de revisión del conocimiento actual, que pueda ser útil para una intervención efectiva.

CAPÍTULO 2

HABILIDADES SOCIALES

La convivencia es la capacidad de poder vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes (Hernández, 2001). Pero la convivencia en este sentido, exige que cada persona sea consciente y capaz de gestionar elementos importantes tanto de su propia personalidad, como de habilidades sociales. Estas habilidades sociales permiten que la persona encuentre satisfacción en su medio y a su vez satisfaga las necesidades pertinentes de quienes le rodean, creando un círculo virtuoso que permitirá un desarrollo óptimo para los implicados.

2.1 Definición de Habilidades Sociales

El estudio científico y sistemático de este tema deriva de diversas fuentes. En 1949, Salter (en Caballo, 2006) comienza a plantear definiciones llamadas personalidad excitatoria; la cuales retomada por Wolpe en 1958 quién acuñó el término de conducta asertiva (en Caballo, ibíd.), que cómo se verá adelante guarda gran relación con las habilidades sociales. Lazaruz (1971) amplía el término de asertividad y propone cuatro dimensiones del mismo, a saber: capacidad de decir no, capacidad de pedir favores y hacer peticiones, expresión de sentimientos positivos y negativos, iniciar continuar y terminar conversaciones. A mediados de los años 1970 el término conducta asertiva y habilidades sociales comenzaron a ser usados de forma intercambiable (Caballo, op.cit.).

Actualmente diversos autores proponen definiciones de habilidades sociales que son parecidas en algunos aspectos y que sobre todo se diferencian por el énfasis que hacen en el resultado de la aplicación de estas habilidades o la situación en que se aplican. En este trabajo se tomará como definición la propuesta por Caballo en 2006 (p.4), por considerarse la más completa e incluyente:

“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la posibilidad de futuros problemas”

Es importante considerar que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que deben manifestarse de forma estable (Caballo, op.cit.). El término habilidad se usa para precisar que no es un rasgo de personalidad, sino más bien un grupo de comportamientos aprendidos y adquiridos a lo largo de la experiencia vital.

Entre los diversos autores que investigan el tema existe un consenso acerca de aspectos clave de las Habilidades Sociales (Riesco, 2009):

- Las habilidades sociales se adquieren principalmente a través del aprendizaje (observación, imitación, ensayo e información)
- Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos (tono de voz, gestos faciales, ademanes, mirada, distancia entre los interlocutores, vocabulario etc.)
- Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social, en tanto que son recíprocas.
- Las habilidades sociales requieren de capacidades cognitivas específicas (ej: pensamiento alternativo, consecuencial y de perspectiva; capacidad de toma de decisiones)
- La práctica de las habilidades sociales está influida por el medio, factores tales como la edad, el sexo y el estatus del receptor afectan la respuesta del sujeto.
- La conducta hábil debe ser definida en términos de la efectividad en función de una situación concreta.

2.1.1 Aspectos cognitivos de las Habilidades Sociales

Es vital retomar el aspecto cognitivo de las habilidades sociales, ya que sin el mismo es imposible que el sujeto pueda a través del entrenamiento meramente conductual generalizar la aplicación de la conducta habilidosa a situaciones fuera de la condición de entrenamiento (Riesco, *ibíd.*).

Gardner (2008), en su trabajo sobre las inteligencias múltiples plantea el concepto de inteligencia interpersonal, en el que la define como una capacidad para diferenciar y comprender los sentimientos y estados de ánimo de los demás, siendo capaz de usar ese conocimiento para mantener relaciones estables. Shure (2009) plantea cinco pensamientos que equivalen a la inteligencia interpersonal:

1. Pensamiento alternativo: capacidad para pensar en soluciones alternativas a un problema. Mientras mayor número de alternativas se pueda nombrar, mejor ajustado socialmente está el niño.
2. Pensamiento causal: capacidad de hacer un diagnóstico adecuado acerca de las causas de un conflicto interpersonal
3. Pensamiento consecuencial: es la capacidad de pensar en las posibles consecuencias que puede tener un determinado acto.
4. Pensamiento perspectiva: es la capacidad de poder tomar el punto de vista del otro y comprender sus emociones ante una determinada situación.
5. Pensamiento medios- fin: es la capacidad de poder alcanzar una determinada meta interpersonal, mediante la planeación de pasos específicos y la identificación de posibles obstáculos.

Estos tipos de pensamiento son adquiridos a través de la experiencia y la interacción con personas que demuestran su uso, sin embargo el gran aporte de Shure es que al conceptualizarlos, los hacen susceptibles de ser enseñados de forma más intencional a quienes carecen de ellos, asegurando que puedan entonces mostrar comportamientos más habilidosos.

2.2 Habilidades sociales específicas

Es importante conocer precisamente a qué tipo de conducta se refieren entonces las habilidades sociales, pues se expresan a través del comportamiento como actos específicos que pueden ser identificados y entrenados, por ejemplo (Bisquerra 2007, Segura 2007):

- Saludar
- Despedirse
- Dar las gracias
- Escuchar al interlocutor
- Pedir un favor de manera adecuada
- Manifestar agradecimiento
- Pedir disculpas
- Mantener una actitud dialogante
- Presentar y recibir críticas
- Decir no
- Manifestar desacuerdo
- Negociar

Es decir incluyen todas aquellas habilidades que facilitan las relaciones sociales y que permiten al individuo relacionarse bien con los demás, ser asertivo y auténtico. Caballo (op.cit, p.3) afirma que “en la práctica es lo mismo conducta socialmente hábil que asertividad, enseñar habilidades sociales es enseñar asertividad”.

En el tema de la asertividad es esencial conocer los tipos de respuesta posibles en una situación interpersonal: respuesta pasiva o inhibida, respuesta agresiva y respuesta asertiva (Garaigordobil, 2005).

La respuesta inhibida se refiere a comportamientos pasivos, que denotan timidez y producen aislamiento; así la persona no es capaz de expresar su punto de vista,

haciendo valer sus derechos, no responde directamente a una situación, plantea respuestas de inhibición (no se realiza ninguna acción), de sumisión y evitación (huir, escapar de la situación sin afrontarla).

La respuesta agresiva se evidencia por un comportamiento dirigido al exterior que trasgrede las normas sociales, es decir, poco cooperativo y defensivo. Se manifiesta en violencia verbal y física, burlas, provocaciones, peleas, y violación de los derechos ajenos. El comportamiento de la persona agresiva resulta desagradable para los integrantes de su medio social quienes optan por reducir el contacto interpersonal.

La respuesta asertiva implica la expresión directa de los sentimientos, necesidades, derechos y opiniones que es adecuada al contexto interpersonal que tiene lugar, y que la persona lo haga sin ansiedad.

2.3 Importancia de las Habilidades Sociales

El comportamiento interpersonal de un niño juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales, culturales y económicos (Riesco, op.cit). Los niños que carecen de los comportamientos sociales apropiados experimentan aislamiento social, rechazo de sus pares y adultos y en conjunto, menos felicidad (Hernández, op.cit.). Las habilidades sociales tienen importancia crítica tanto en el funcionamiento adaptativo presente como en el desarrollo futuro del niño.

Las investigaciones retrospectivas y recientes indican que hay relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico (Pichardo, García y Llanos, 2008). La calidad de las relaciones con pares en la infancia está asociada a una gran variedad de resultados en la vida adulta. Desde la década de 1970, las investigaciones mostraban que la dificultad con los pares en la infancia tiene correlación con el bajo rendimiento académico (Roff, Sells, & Golden, 1972), delincuencia y agresión

(Janes & Hesselbrock, 1978). Actualmente se ha encontrado que uno de los pronosticadores más eficaces de los delincuentes crónicos y de la violencia en la adolescencia es la conducta antisocial en la niñez (Posner, Vince & Mangrulkar, 2009).

Además existe una relación entre el nivel de habilidades sociales y el pronóstico en la resolución de un cuadro comportamental problemático en el niño, es decir, a mayor habilidad social, mejores posibilidades de resolver y erradicar conductas problemáticas para el niño (Ovejero, 1990). Se ha encontrado también que los menores que muestra dificultad para establecer relaciones sólidas con sus pares también evidencian baja autoestima (Hernández, 2001).

Es importante enfatizar que para cualquier niño es necesario aprender y dominar el uso de habilidades sociales, sin embargo esto es aún más vital para aquellos que han sufrido abuso o maltrato, ya que ha sido extensamente documentado el profundo impacto que tiene el maltrato infantil en el desarrollo de las habilidades sociales básicas (Posner, Vince & Mangrulkar, op.cit.). Se ha encontrado en diversos estudios que los niños maltratados tienen dificultades significativas para superar los hitos del desarrollo correspondientes a cada etapa, en especial en cuanto a las relaciones interpersonales (Díaz-Aguado, 2001).

En investigaciones que registraban el comportamiento social, los niños maltratados evadieron o agredieron en respuesta a gestos amistosos de sus pares, y agredieron ante signos de descontento de otro par (Díaz-Aguado, ibíd.). Esto implica que aunque se les ponga en un ambiente amigable, con niveles bajos de agresión, si no se les entrena a percibir correctamente las intenciones de sus pares, los niños maltratados responderán como aprendieron a hacerlo en ambientes hostiles, generando eventualmente que sus pares los rechacen e incluso agredan para defenderse. Esta elevada respuesta de agresión y de evasión reduce la oportunidad para interacciones recíprocas que involucren la cooperación y el compromiso.

La habilidad para entender los pensamientos de otra persona, sus pensamientos y puntos de vista se desarrolla gradualmente mientras los niños se vuelven menos egocéntricos y más aptos para reconocer y coordinar las dimensiones múltiples de la experiencia interpersonal (Waldinger, Toth & Gerber, 2001). Este pensamiento no egocéntrico es el logro principal de la infancia media (Selman, 2003). El desarrollo de habilidades de perspectiva social (no egocentrismo) adecuadas a la edad es esencial, ya que involucra una reestructuración básica del entendimiento conceptual de amistades, autoridad, grupo de pares, y de sí mismo (Selman, *ibíd.*). Selman, también plantea que mientras los niños progresan a niveles superiores de toma de perspectiva, sus habilidades para reflexionar acerca de los procesos psicológicos propios y de los demás los lleva a nuevos niveles de empatía y a avances en la comunicación y las habilidades de resolución de problemas. Los niños que se atrasan en relación a sus pares en esta conciencia interpersonal tienen mayores probabilidades de experimentar dificultades en su relación con los demás (Burack, et. al., 2006).

Lo anterior es de especial interés para este trabajo ya que las diferencias individuales en el desarrollo de la toma de perspectiva en las relaciones interpersonales, está determinada por la experiencia del niño, en especial en cuanto a la relación padres-hijo y experiencias de crianza. Así los niños maltratados han sido estudiados para ver los efectos del maltrato en el desarrollo de esta habilidad esencial para las buenas relaciones sociales (Pollak, Cicchetti, Hornung, & Reed, 2000). Fue encontrado que los niños maltratados son menos empáticos que sus pares no maltratados, y además hipervigilantes ante las pistas ambientales.

El entorno familiar del niño maltratado no provee los elementos de apoyo, afecto, modelado empático y técnicas de crianza inductiva que son variables importantes en el desarrollo de la capacidad de entender los sentimientos y puntos de vista de los otros así como un sentido coherente del sí mismo (Macfie, Cicchetti & Toth, 2001). Los padres que crían a sus hijos en ambientes violentos fallan en fomentar

intercambios comunicativos. En muchas ocasiones además buscan aislar al niño, impidiéndole tener apego emocional con figuras parentales alternativas que pudiesen proveer un modelo apropiado (Burack, et. al., op.cit.). Así los niños maltratados con frecuencia forman relaciones interpersonales inseguras y conflictivas con sus cuidadores primarios, estando en riesgo de fallar en el desarrollo de habilidades apropiadas para tener relaciones interpersonales satisfactorias (Macfie, Cicchetti & Toth, op.cit.).

2.4 Antecedentes en las técnicas del entrenamiento de Habilidades Sociales

De acuerdo a lo expuesto en apartados anteriores en cuanto a la importante función que desempeñan las habilidades sociales para el sano desarrollo del niño, se hace necesario revisar las formas en que se ha intentado solventar el déficit de las mismas.

Para cualquier forma de entrenamiento de habilidades sociales se parte de ciertos supuestos básicos (Riesco, op.cit.), a saber:

- Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y funcionamiento psicológico.
- La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
- Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros estilos y estrategias para encuentros sociales específicos.
- Los estilos y estrategias exitosos en el ámbito social pueden especificarse y ser entrenados.
- Las habilidades sociales no son una disposición, más bien son una capacidad de respuesta.

Basándose en las premisas anteriores han surgido diversos modelos que sustentan las distintas técnicas aplicadas en el entrenamiento de habilidades

sociales. En base a la revisión bibliográfica se han podido precisar cuatro modelos (Caballo, op.cit.).

El primer modelo considera los problemas en habilidades sociales como una prueba de déficit. La noción de déficit se basa en la suposición que los niños no tienen en sus repertorios conductuales las respuestas y habilidades requeridas para interactuar correctamente con los demás. Entonces si el niño se comporta de manera poco adecuada socialmente, esto sería visto como una carencia a nivel de habilidades que le permitan interactuar de forma más adaptativa. En este modelo el objetivo del entrenamiento sería enseñar las habilidades sociales necesarias para superar el comportamiento social problemático.

El segundo modelo se basa en la perspectiva de que los niños poseen las habilidades requeridas pero experimentan estados o procesos emocionales, afectivos o cognitivos opuestos que interfieren en la expresión de capacidades. El estado afectivo más común sería la ansiedad, la cual compite en la manifestación de habilidades sociales. El objetivo del entrenamiento sería disminuir la ansiedad para permitir que afloren las habilidades adecuadas que posee el niño, esto se lograría por medio de la desensibilización sistemática y familiarización con la situación ansiógena.

El tercer modelo propone que el problema reside en el esquema cognitivo-evaluativo del niño. Los valores, creencias, actitudes y cogniciones en general ocasionan que el niño evalúe erróneamente la situación, y sus habilidades y capacidad de actuar de forma adaptativa. Así el niño se siente amenazado por una situación que otro pudiese considerar neutra, y además no cree contar con las habilidades necesarias para enfrentar tal amenaza de forma fructífera para sus objetivos. El entrenamiento en este caso está enfocado a la reestructuración cognitiva, identificando pensamientos irracionales que lleven a formas de actuar contraproducentes socialmente y modificando dichos pensamientos, sustituyéndolos por otros con mejor adecuación a la situación.

El cuarto modelo afirma que el problema consiste en no saber discriminar adecuadamente en las distintas situaciones la respuesta efectiva. El mayor conflicto se encuentra en la resolución de problemas y en la forma de comunicación de las soluciones encontradas. Propugna por tanto entrenamientos que enfatizan la correcta percepción de la situación social dada, la generación de respuestas posibles, escoger la respuesta adecuada a la situación y ser capaz de actuar en base a la solución encontrada de forma que se maximice la probabilidad de alcanzar el objetivo que le impulsó a la comunicación interpersonal.

Cabe mencionar que los modelos expuestos no son excluyentes, más bien interactuantes y que los programas que se han realizado son una mezcla de varios de los modelos, de acuerdo a las necesidades y características de la población con la que se trabaje.

2.4.1. Técnicas recientes de entrenamiento en Habilidades Sociales

Las habilidades sociales se adquieren naturalmente a lo largo de la experiencia vital, en el trato con personas que muestren estas habilidades (Riesco, op.cit.). El inconveniente es que en ocasiones los niños no están en contacto con personas de este tipo, o si lo están es difícil aprender de ellas si al usar las habilidades en el medio familiar estas no son reforzadas con la obtención del objetivo deseado. Entonces existen dos posibilidades, crear un ambiente estructurado que permita el aprendizaje de las habilidades o poner al niño en un ambiente no estructurado y que por medio de actividades como el juego cooperativo aprenda y halle reforzamiento para las habilidades sociales adaptativas (Caballo, op.cit.).

El método estructurado propone actividades como (Riesco, op.cit.):

- **Imitación:** Basada en los trabajos de Bandura, principalmente, consiste en presentar al sujeto modelos en vivo o filmados que lleven a cabo los comportamientos requeridos. Los efectos de la imitación se pueden intensificar

proporcionando a las personas múltiples modelos de comportamientos deseados.

- Reforzamiento positivo: Parte del supuesto de que si se quiere incrementar los comportamientos sociales apropiados, estos deben ir seguidos de consecuencias reforzantes positivas. Existen variadas técnicas de reforzamientos social y todas coinciden en la importancia de la prontitud del reforzamiento y en la frecuencia del mismo, que debe ser especialmente alta al comienzo del programa. El reforzamiento positivo va acoplado a un programa de moldeamiento por lo general.
- Enseñanza de habilidades de resolución de problemas: Basado en el modelo cognitivo, esta técnica asume que las fallas observadas en las relaciones interpersonales de los niños son el resultado de estrategias cognitivas erróneas. Se busca proporcionar estrategias válidas para una amplia gama de situaciones.
- Bloques de enseñanza: Son cuatro momentos propuestos por Goldstein que incluye: modelado, role-playing, retroalimentación y generalización. Además se deben incluir elementos de reforzamiento social, La mayor dificultad de estos bloques consiste en llegar a una verdadera generalización, es decir que más allá de la situación del rol play la persona realmente use las estrategias y habilidades aprendidas en situaciones cotidianas.

Por otra parte, lo que podría ser considerado un método menos estructurado, sería ofrecer situaciones en donde se promueva el uso de habilidades sociales adecuadas. Garaigordobil (2004, 2005) ha realizado gran número de investigaciones que sugieren que las experiencias cooperativas en el juego aumentan las conductas sociales positivas, la comunicación positiva, la capacidad para analizar emociones de los demás, disminución de conductas sociales negativas y de las estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos.

En fin el juego prosocial, juego que no promueve la competencia, desempeña un importante papel en la socialización infantil. Fisher desde 1992 realizó un metaanálisis de 46 estudios que midieron los efectos de la aplicación de un programa de juego y se confirmó una mejora en el desarrollo social.

Específicamente el juego interviene en el desarrollo social como se detalla a continuación (Garaigordobil y Fagoaga, 2006): la interacción cooperativa fomenta la cohesión grupal, ayuda a reducir conflictos grupales, estimula las conductas prosociales dentro del grupo, disminuye las conductas sociales negativas, incrementa la aceptación de los miembros del grupo, la tolerancia hacia personas de raza diferente o discapacidades físicas e intelectuales y aumenta la capacidad de resolución de problemas.

Para elaborar la propuesta de intervención, en este trabajo se buscó conjugar el método estructurado con el no estructurado, se usó en la elaboración del programa juegos prosociales, entrenamiento en aspectos cognitivos y conductuales, buscando obtener los máximos beneficios posibles en un tiempo relativamente corto.

CAPÍTULO 3

COMPETENCIAS EMOCIONALES

El concepto de competencias emocionales ha tomado gran auge desde finales de la década de los 90 (Bisquerra y Perez, 2007). Este interés se debe a que los estudios han encontrado que las competencias emocionales son un aspecto importante de personas efectivas y responsables; su dominio potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito (Belzunce, Danvila y Martínez - López, 2011). Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (Bisquerra, 2008). Es por esto que se ha considerado esencial su inclusión dentro de un proyecto que intenta tener efectos positivos a largo plazo en la vida psicosocial de la población en cuestión.

3.1. Antecedentes y definición de Competencias Emocionales

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo, se revisarán seguidamente algunas de ellas.

Salovey, Mayer, Caruso y HeeYoo en 2009 identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman en 1995, dividido en cinco dominios –autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias. En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman,

Boyatzis y Mckee en 2002, postulan tan solo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. Es de suponer que a medida que se continúe la investigación sobre el tema se irá concretizando la conceptualización de las competencias emocionales.

Algunos elementos en los que los diversos teóricos están de acuerdo es que la competencia, en general, es la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra, 2003). Es importante destacar las siguientes características de la noción de competencias (Belzunce, y col., op. cit.)

- Implica conocimientos (elementos cognitivos) y habilidades (destrezas), así como actitudes y conductas integrados entre sí.
- Es inseparable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Su eficacia debe ser evaluado en dependencia del contexto en que se efectúa la conducta competente.

Para Saarni (2000), la competencia emocional específicamente se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. Es decir, que el individuo debe tener capacidades y habilidades para lograr objetivos emocionales y sociales. Estos objetivos dependen de los principios morales y éticos que rigen a cada individuo. La competencia emocional madura debería reflejar los valores éticos significativos de la misma cultura. Es por esto que el contexto toma gran importancia, y la competencia emocional no puede ser evaluada fuera de su marco de referencia. Saarni (ibíd.) propone el siguiente listado de competencias emocionales que un individuo competente debería presentar:

- a. Conciencia del propio estado emocional: incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- b. Habilidad para discernir las habilidades de los demás, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
- c. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales (“cultural scripts”) que relacionan la emoción con roles sociales.
- d. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
- e. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.
- f. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- g. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
- h. Capacidad de autoeficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que siente, por encima de todo, como se quiere sentir.

También Bisquerra (op. cit.) propone que la competencia emocional es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22); es esta definición la que fue tomada en cuenta para la elaboración de la propuesta de intervención del presente trabajo, por ser considerada la más completa. Más adelante se detallarán más a fondo las competencias específicas y sus principales características.

Una aclaración pertinente es la concerniente a la elección de las competencias emocionales y no a la inteligencia emocional como elemento esencial en la propuesta del programa de intervención. La competencia emocional incluye la efectividad con que las personas lidian con sus emociones y problemas emocionalmente cargados (Ciarrochi & Scott, 2006). El tema de la inteligencia emocional es un poco más complejo, ya que existe gran debate acerca de que es lo que debe ser considerado como inteligencia emocional, e incluso si este constructo en realidad es útil (Ciarrochi & Scott, ibíd.). Además, existen discrepancias en cuanto a la medición de la misma, pues algunos investigadores utilizan autorreportes, mientras que otros argumentan que estas medidas son poco eficientes y que debería ser medido en base a pruebas de habilidades (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006); las correlaciones entre ambas mediciones son débiles, por lo tanto el consenso no ha sido posible. Es por esto que el término de competencias emocionales, aunque estrechamente relacionado con la Inteligencia emocional es más neutral y con aplicaciones mucho más concretas, pues es mucho más específico.

3.2 Descripción de las Competencias Emocionales.

Las competencias emocionales comprenden el procesamiento preciso de la información, y la habilidad de usar emociones en el razonamiento para resolver problemas (Saarni, op. cit.). Las competencias que constituyen el modelo de competencias emocionales están organizadas de forma que los procesos

psicológicos más básicos son la base y los más avanzados están en la cima del modelo y se piensa que en gran medida dependen de las habilidades “inferiores” (Bisquerra, 2007). Dentro de cada dimensión del modelo hay un desarrollo progresivo de habilidades, desde la más básica a la más compleja. Se espera que las habilidades dentro de cada dimensión se desarrollen con la experiencia y la edad.

Ciarrochi y Scott (op.cit.) han encontrado que del amplio número de competencias específicas propuestas por diversos autores, muchas son redundantes. Con el ánimo de sintetizar y para facilitar la operacionalización de las variables en este trabajo se intentará englobar varias de las propuestas hechas por diversos autores en cuatro categorías:

	Percepción y Expresión de la emoción	Uso de la emoción	Comprensión de la emoción	Manejo de la emoción
Saarni (op.cit.)	-Conciencia del propio estado emocional		- Capacidad para implicarse empáticamente - Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa - Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura	-Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol -Capacidad de autoeficacia emocional
Salovey, Mayer, Caruso, &HeeYoo (op.cit.)	-Habilidad para identificar emociones en los pensamientos, estados físicos y sentimientos	-Canalizar las emociones que ayuden en tareas cognitivas como razonamiento, resolución de problemas, toma de decisiones y comunicación interpersonal.	- Comprensión de la terminología emocional, la forma en que las emociones se combinan, progresan y cambian, así como los resultados de las experiencias emocionales.	-Habilidad para reducir, aumentar o modificar una respuesta emocional en sí mismo y en otros, -Habilidad de experimentar un amplio rango de emociones y tomar decisiones acerca de su expresión
Goleman (1995)	- Evaluación precisa del estado de ánimo individual	- Adaptabilidad	- Empatía - Motivación por logros - Iniciativa	- Confianza en la capacidad de expresar emociones - Confiabilidad

Concretamente para este trabajo se adaptaron aquellas competencias emocionales que fueron consideradas pertinentes para la población en cuestión, esto fue basado en experiencias previas de aplicación de entrenamientos en competencias emocionales (Saarni, op.cit).

3.3 Importancia de las competencias emocionales

Existe un gran número de estudios que avala la importancia de las competencias emocionales en diversos ámbitos (Repetto y Pérez –González, 2007). En estos estudios se pone de relieve que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto pueda tener en la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia.

La incidencia del desarrollo emocional sobre la salud es otro de los aspectos que viene generando abundante literatura y es motivo de atención preferente de la psiconeuroinmunología. En estudios de este campo se reconoce que las emociones tienen influencia en la salud aceptando la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico (Vicary et.al., 2004). Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones consideradas positivas contribuyen a sobrellevar mejor la enfermedad y facilitar el proceso de recuperación. En este sentido la capacidad de autorregulación y autonomía emocional son factores esenciales para el desarrollo personal y para el bienestar (Vicary et.al., ibíd.).

Además comienzan a surgir aportaciones acerca de la importancia de las competencias emocionales en el ámbito familiar, en relaciones de pareja y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias. Algunos estudios aportan evidencias acerca de la relación entre competencias emocionales y la calidad de las relaciones interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2010).

En especial para la población a la que va dirigida el programa, el entrenamiento en competencias emocionales es clave para la prevención de problemas psicosociales a corto y largo plazo. Las personas comienzan a adquirir una variedad de competencias emocionales durante la infancia, y mientras maduran estas habilidades se incrementan (Saarni, 1999). Al llegar a la adolescencia la mayoría de los jóvenes han adquirido un repertorio de habilidades aprendidas por una combinación de modelamiento y reforzamiento. El desarrollo de habilidades sociales y personales depende de haber tenido la oportunidad de observar, practicar, y dominarlas así como oportunidades para construir la autoeficacia mediante el uso exitoso de estas habilidades (Saarni, *ibíd.*). Los niños y jóvenes que no han tenido estas oportunidades pueden fracasar en varias tareas del desarrollo, tanto académico como interpersonal y usar conductas de riesgo como formas alternativas de ser aceptados dentro de un grupo y de incrementar su autoestima (Epstein, Griffin & Botvin, 2002). El poseer competencias emocionales adecuadas es un factor de protección ante situaciones de riesgo (Epstein, Griffin & Botvin, *ibíd.*).

Uno de los factores de riesgo psicosocial identificado es (Ciarrochi & Scott, *op.cit.*) el grado de exposición a eventos estresores de vida, que pueden ser temporales o crónicos; e interactuar con las características individuales de cada individuo creando riesgo o resiliencia. Diversos estudios han confirmado que la competencia emocional está correlacionada con depresión, ansiedad, ideación suicida y quejas acerca de la salud (Bisquerra, 2003).

La población a la que va dirigida el programa ha pasado por gran número de eventos estresantes y amenazantes a su bienestar. En la mayoría de los casos no han tenido suficientes oportunidades de estar rodeados de personas competentes emocionalmente, y por lo tanto suman un gran número de factores de riesgo de los que está ampliamente documentado su impacto negativo en el desarrollo.

3.4 Antecedentes recientes de entrenamiento en Competencias Emocionales

Para el presente trabajo se consideraron esenciales dos experiencias anteriores porque son sustentadas por organizaciones que han estudiado ampliamente el tema de las competencias emocionales, especialmente en la población infantil.

Existe una interesante propuesta hecha por el Illinois State Board of Education, (ISBE), quien en 2006 presentó los Estándares del Aprendizaje Social y Emocional. Estos estándares del aprendizaje social y emocional dan cuerpo al plan de desarrollo emocional que se aplica en los centros educativos de su competencia ISBE. En resumen se concretan en:

Objetivo 1: Desarrollar habilidades de auto-conciencia y auto-gestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida.

- A. Identificar y regular las propias emociones y comportamientos.
- B. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.
- C. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.

Objetivo 2: Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.

- A. Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas.
- B. Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos.
- C. Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás.
- D. Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva.

Objetivo 3: Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

- A. Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones.

B. Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas.

C. Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias.

La segunda propuesta en que se basó el programa elaborado en el presente trabajo es la hecha por el Grup de Recerca en Orientación Psicopedagògica (Bisquerra y Pérez, 2007) , creado en 1997 en la facultad de pedagogía de la Universidad de Barcelona con la intención de investigar sobre la educación emocional y de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales (Grup de Recerca en Orientación Psicopedagògica GROU, <http://stel.uab.edu/grop/es/presentacion>). Se entiende que éstas pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia de vida e interpersonal. Las competencias de estos bloques se pueden expresar en los términos siguientes (Bisquerra y Pérez, 2007):

1. **Conciencia emocional:** Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

1.1 *Toma de conciencia de las propias emociones:* capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

1.2 *Dar nombre a las emociones:* Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.

1.3 *Comprensión de las emociones de los demás:* capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse

empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

2. Regulación emocional: Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

2.1 Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

2.2 Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.

2.3 Regulación emocional: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: *regulación de la impulsividad* (ira, violencia, comportamientos de riesgo); *tolerancia a la frustración* para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y *perseverar en el logro de los objetivos* a pesar de las dificultades; capacidad para *diferir recompensas* inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

2.4 Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

2.5 *Competencia para autogenerar emociones positivas*: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

3. Autonomía emocional: La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

3.1 *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

3.2 *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

3.3 *Actitud positiva*: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

3.4 *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

3.5 *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto-eficacia emocional, el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es

decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

3.6 Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

3.7 Resiliencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

4. Competencia social: La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

4.1 Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.

4.2 Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

4.3 Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4.4 *Practicar la comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

4.5 *Compartir emociones*: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

4.6 *Comportamiento pro-social y cooperación*: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

4.7 *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la *presión de grupo* y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

4.8 *Prevención y solución de conflictos*: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

4.9 *Capacidad de gestionar situaciones emocionales*: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

Para la elaboración la propuesta de intervención se tomaron en cuenta los cuatro bloques de competencias propuestos por el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Estos bloques han sido aplicados en diversos programas dirigidos a la población infantil y juvenil obteniendo resultados significativos en el incremento de las competencias emocionales (Bisquerra y Nuria, 2007).

Desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz. Es por esto que el programa propuesto dedica gran atención al desarrollo de estas competencias, sobre todo por enfocar a una población en etapa crítica de vida, tanto por su edad como por las situaciones por las que llegan a la casa hogar en la que habitan.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA

La propuesta central de este trabajo es un programa de entrenamiento en competencias emocionales y habilidades sociales para disminuir el comportamiento agresivo en niños. Cada uno de los elementos de esta propuesta se han descrito teóricamente a lo largo del capitulo y en este apartado se plantea la aplicación de estos conocimientos.

4.1 Justificación

Con este programa se pretende entrenar a niños que exhiban conductas agresivas que estén en riesgo de hacerlo por su contexto. El problema de la agresión tiene particular importancia en México, ya que aunque la violencia contra la infancia ocurre en todos los lugares, en todos los países y sociedades afectando a todos los grupos sociales (Pinheiro, 2006); en México, particularmente, 60 por ciento de los niños de entre uno a 14 años son víctimas de diversas acciones de violencia que lesionan su integridad (Olivares, 2012). Estas cifras son alarmantes, no sólo por lo que sufren estos niños si no por las secuelas que acarrea. Los estudios demuestran que aquellos niños/as que están expuestos a violencia y maltrato tienen una probabilidad mayor de desarrollar comportamientos agresivos, sea por medios directos como los golpes e insultos, o medios indirectos como los rumores y la exclusión (Ramos, 2007). Entonces -como indicamos- estamos hablando de que en México el 60 por ciento de los niños tienen probabilidad de comportarse agresivamente. Si no se interviene es probable que quienes son más agresivos en la niñez sigan siéndolo cuando adultos, generando así un ciclo de violencia (Ramos, *ibíd.*).

El comportamiento agresivo en sí mismo tiene graves consecuencias para los niños que lo exhiben. Los niños agresivos encuentran grandes dificultades para relacionarse con sus pares, y quienes no caen bien a sus compañeros reportan

sentimientos de valía y de habilidades sociales bajos (Cava y Musitu, 2001). La dificultad para relacionarse con pares en la niñez ha tenido correlación con bajo rendimiento escolar, fracaso educativo, delincuencia y el desarrollo de enfermedades mentales al crecer (Trautmann, 2008). También otros investigadores reportan que los niños que han sido rechazados en las relaciones con sus compañeros tienen altos porcentajes de deserción, delincuencia o padecimiento de problemas de salud mental (Velázquez, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002).

Se debe considerar además el contexto social de los niños mexicanos, quienes en promedio ven cuatro horas diarias de televisión (León, 2008). Los espectadores comunes de televisión están expuestos a dosis masivas de violencia en los medios (Coon, 2005). Incluso los niños que sólo ven caricaturas de clasificación G ven en promedio diez minutos de violencia por hora (Coon, ibíd.). Las investigaciones han demostrado de modo concluyente que si los niños ven violencia por la televisión están propensos a comportarse de modo agresivo (Bushman y Anderson, 2001). Asimismo otros estudios revelan que los videojuegos violentos incrementan el comportamiento agresivo en niños (Bushman y Anderson, ibíd.).

Durante la realización de mi servicio social en el albergue Villa de las Niñas en Acapulco, Guerrero, cuyas muchachitas se encuentran ahí en su mayoría por situaciones de violencia intrafamiliar u omisión de cuidados, pude ver el efecto devastador que tiene la conducta agresiva, ya que entre las residentes del albergue se generaban situaciones sociales altamente nocivas y violentas.

Es así como surge la propuesta de un programa de entrenamiento en habilidades sociales y competencias emocionales para disminuir el comportamiento agresivo en niños; considerando la necesidad de brindar un espacio alternativo, libre de violencia y que enseñe a los niños cómo relacionarse de forma más respetuosa y armónica.

En general el programa enfatiza las oportunidades de juego cooperativo. Las evaluaciones realizadas han confirmado que las experiencias cooperativas aumentan las conductas sociales positivas (consideración, autocontrol, prosociales y asertivas), la comunicación positiva intragrupo, la capacidad para analizar emociones, mejoran el autoconcepto y el concepto de los demás; además disminuyen diversas conductas sociales negativas (agresivas, antisociales, de retraimiento, timidez) y las estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflicto o prejuicios (Garaigordobil, 2007).

Además de proveer un contexto en el cual se propicie el juego cooperativo el programa utilizará estas y otras situaciones para entrenar las competencias emocionales. En los últimos años se han publicado significativos estudios en donde se pone de relieve que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto pueda tener (Saarni, 2000). Saarni (ibíd.) destaca las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia.

Además se tomará en cuenta la adquisición de habilidades sociales. Los programas de habilidades para la vida, entre ellas las habilidades sociales, han sido ampliamente estudiados y se ha demostrado que son altamente efectivos (Botvin & Griffin, 2004). En general se han aplicado para la prevención de las adicciones, sin embargo pueden ser usados para la prevención de una gran variedad de problemas como la prevención de violencia y agresión (Botvin & Griffin, ibíd.).

Por la combinación de los elementos mencionados previamente es que se considera que un programa que combine el entrenamiento en Competencias Emocionales, Habilidades Sociales, situaciones de juego cooperativo y dramático será efectivo para la disminución del comportamiento agresivo al suplantarla con mecanismos más eficaces de interacción.

4.2 Carta descriptiva del programa

TÍTULO DEL PROGRAMA:

Aprendiendo a hacer amigos.

OBJETIVO GENERAL:

Sensibilizar a los participantes a la importancia de aumentar la competencia emocional y las habilidades sociales para disminuir la conducta agresiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Promover la conciencia, regulación y autonomía emocional de los participantes.
2. Aumentar el repertorio de respuestas que demuestren habilidad social en los participantes.
3. Disminuir el comportamiento agresivo de los participantes.

PARTICIPANTES

- Edad: 8 a 12 años.
- Grado escolar : Primaria
- Residentes del albergue Villa de las Niñas y de los Niños perteneciente al DIF, en este caso Acapulco pero no está limitado. Se encuentran ahí por violencia intrafamiliar, abusos sexuales u omisión de cuidados.
- Conocimientos previos: Se requiere que sepan leer y escribir.
- Número de participantes: Mínimo 6 y máximo 20.
- Forma de selección: Si cumplen con el requerimiento de conocimientos previos, se seleccionara a todo aquel que desee participar, sin sobrepasar la cantidad de 20 participantes. Se dará prioridad a los niños que la institución sugiera, quizás por una historia de comportamiento agresivo.
- Forma de convocatoria: Carteles en el albergue e invitación personal por parte del instructor.

MATERIALES

Los materiales necesarios son:

Nombre	Descripción	Cantidad
Cartulina	blanca	20
Cartulina	colores varios	10
Hojas	blancas tamaño carta u oficio	10 por participante
Hojas	colores tamaño carta u oficio	10 por participante
Plumones	gruesos de colores varios	10
Plumones	finos de colores varios	10
Acuarelas	colores varios	1 set por cada 3 participantes
Crayolas	colores varios	3 cajas de 10
Lápices de colores	colores varios	2 cajas de 24
Lápices	grafito	1 por participante
Gomas de borrar	----	1 por cada 3 participantes
Pintura facial	colores varios	1 set
Pintura dactilar	colores varios	1 set
Sobres tamaño carta	-----	1 por participante
Retazos de tela	colores varios, diferentes texturas, tamaño no menor a 50 cm, no mayor a 80 cm.	1 por participante
Platos desechables	cualquier tamaño	6
Pelota de goma	entre 10 a 30 cm de diámetro	1
Música	clásica y moderna, ritmos y compositores varios.	20 piezas, 10 clásicas y 10 modernas.
Kleenex		1 caja

ESCENARIO

- Institución: La totalidad del taller se llevará a cabo dentro del albergue.
- Espacio: Se necesita un espacio abierto donde se puedan llevar a cabo ciertas actividades, por lo general cada albergue cuenta con un patio de dimensiones apropiadas. Se necesita un aula de tamaño mediano para las demás actividades, mínimo de 6m x 6m.
- Mobiliario: no es estrictamente necesario, la mayoría de las actividades se pueden trabajar en el piso. En caso de que hubiera mobiliario disponible se tomara una silla y una mesa por participante, acomodándolas en forma circular.
- Iluminación: el espacio debe tener la iluminación suficiente para leer y escribir.
- Ventilación: el espacio debe contar con suficientes ventanas para permitir adecuada ventilación, o en su defecto ventiladores.
- Equipo necesario: Medio de reproducción de música, ya sea laptop con bocinas o grabadora con CD.

DURACIÓN Y FORMA DE DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO:

10 sesiones de 2 horas cada una, dando un total de 20 horas.

METODOLOGÍA:

El programa enfatiza el juego cooperativo, proveyendo este el escenario para el entrenamiento directo en competencias emocionales y habilidades sociales.

4.3 Carta descriptiva por sesión.

Objetivo específico: Que los participantes conozcan los objetivos del taller. Que los participantes se sensibilicen a sus emociones y comiencen a expresarlas.					
Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación
1	1. Presentación	Presentar el programa, presentarse el instructor y que cada niño se presente.		10 min	
	2. Aposentos	Sentados en círculo y habiendo una silla vacía, comienza quien este sentado al lado de la silla vacía diciendo: "Yo soyy quiero que mi aposento sea ocupado por (nombre de otra persona)". A continuación dice: "Y quiero que venga" (se indica cómo se quiere que venga, saltando, a la pata coja, bailando, dando vueltas,). Si es necesario la persona nombrada podrá ser ayudada por las personas sentadas a su lado. Una vez llegue a ocupar la silla vacía, continuará el juego nombrando a otra.		10 min	
	3. Establecimiento de reglas.	El instructor guía la propuesta de las reglas, teniendo cuidado de incluir: Puntualidad, Respeto, Usa tus palabras, , escucha a los demás, pedir la palabra. Se escriben las reglas en una cartulina y se pegarán en la pared durante cada sesión.	Cartulina y plumones	10 min	Producto
	4. Juego prosocial: Sardinas	Es un juego similar a las escondidas, pero un niño "las trae", quien "las trae" se esconde primero, el objetivo es que mientras cada niño lo va encontrando se esconda con él. El juego acaba cuando todos lo encuentran.		10 min	
	5. Expresión a través de líneas de colores.	El instructor guía a los participantes a expresar por medio de colores sus sentimientos en diversas situaciones: como me siento ahora? en la escuela? en el recreo? con mi mejor amigo?	Papel blanco, acuarelas, plumones de colores, crayolas.	10 min	Producto
	6. Expresión a través de la música.	El instructor guía a los participantes a expresar a través del movimiento corporal	Música clásica y	20 min	

		y al ritmo de la música, diversas emociones.	moderna.		
	7. Expresión a través de la forma de caminar.	El instructor guía a los participantes a expresar felicidad, tristeza y enojo etc. A través de su forma de caminar. (Cada niña puede decir que sentimiento les gustaría expresar).		10 min	
	8. Retroalimentación: ¿Cómo puedo expresar lo que siento? ¿Cuál es mi forma favorita de expresarme?	El instructor guía a los participantes a una reflexión acerca de cómo se expresan las emociones y cuáles son sus formas personales preferidas.		10 min	
	9. Estatuas humanas	Cada participante moldea a una compañera en forma de estatua que represente una emoción que elija.		10 min	
	10. Decoramos nuestros sobres.	Decorar sobres en donde guardarán sus trabajos durante el programa	Sobres tamaño carta, plumones.	7 min	Producto
	11. Dibujo de la sesión	Los participantes dibujan acerca de lo que vivieron en la sesión o como se sintieron. El instructor guía una retroalimentación, recapitulación y despedida.	Hojas, colores, crayolas.	15 min	Producto

<p>Objetivo específico: Que los participantes conozcan las reacciones corporales de su cuerpo ante las emociones. Que los participantes puedan nombrar emociones. Que los participantes expandan su vocabulario emocional.</p>					
Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación
2	1. Saludo	Saludar con diversas partes del cuerpo. Además el instructor guía un recuento de objetivos y experiencias de la sesión pasada.		5 min	
	2. Juego cooperativo: Tag con pájaro.	Es un juego de "las traes" donde hay un pájaro que sirve de protección (pañuelo anudado), mientras alguien tiene el pañuelo es inmune y lo puede compartir lanzándolo a las demás personas.	Pañuelo grande	10 min	
	3. Lluvia de ideas: Emociones.	Divididos en equipos escribir durante 2 minutos todos los nombres de emociones que se les ocurran.	1 cartulina por equipo y plumones	10 min	Producto

		Compartir con los demás.			
	4. El color de la emoción.	En equipos asignar un color a la tristeza, a la alegría, al enojo, a la sorpresa. Deben llegar a un consenso por equipo. Después de ponerse de acuerdo realizaran una muestra del color de la emoción.	Papel, acuarelas, plumones de colores, crayolas.	10 min	Producto
	5. ¿Dónde está la emoción?	Nombrar la parte del cuerpo en dónde más se siente cada emoción (básica), qué parte podría representarla.		10 min	
	6. Lo que más _____ me hace es_____.	Para cada emoción expresar por medio de un dibujo qué la provoca, titulándola por medio de la sustitución de la frase anterior. Por ejemplo: <i>Lo que más triste me hace es estar solo.</i>	Papel, crayolas, lápices de colores, lápiz, plumones.	10 min	Producto
	7. Juego cooperativo: ¿Si me quieres porfis porfis podrías sonreír?	Los participantes se sientan en un círculo y un voluntario se queda en el medio. El voluntario se sienta en las piernas de la persona que elija, y le dice “Si me quieres, porfis porfis ¿podrías sonreír?” la persona sentada le responde “Sabes que te quiero pero no puedo sonreír”. Debe decir esto sin sonreír, si sonríe debe tomar el lugar de la persona al centro del círculo.		10 min	
	8. Recapitulación	El instructor guía una discusión sobre lo ocurrido en la sesión.		5 min	
	9. Dibujo final y despedida	Los participantes dibujan acerca de lo que vivieron en la sesión o como se sintieron. El instructor guía una despedida.	Hojas, lápices de colores, crayolas.	10 min	Producto

Objetivo específico: Estimular la empatía en los participantes.

Que los participantes sean más conscientes de las diferencias y semejanzas entre las emociones de diversas personas.

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación
3	1. Saludo	Los participantes se saludan con un idioma inventado. El instructor guía un recuento de objetivos, y recuerda experiencias de la sesión pasada.		5 min	
	2. Juego cooperativo: Papa caliente.	Los participantes se sientan en círculo. Un voluntario se tapa los ojos y comienza a decir “La papa se quema, se quema la papa, se quema , se quema (...) se quemó” . Mientras tanto los participantes se van	Pelota de goma	10 min	

		pasando entre si una pelota de goma, cuando el voluntario diga "se quemó" la persona que tenga la pelota se convierte en el que se tapa los ojos.			
3.	Simón dice...	Recordar emociones y expresión de las mismas por medio del juego. El instructor modela la actividad diciendo "Simón dice que te sientas (p.ej. triste)". Los participantes deben demostrar la emoción que se menciona. Se repite de 5 a 7 veces cambiando la emoción.		10 min	
4.	La cara de la emoción.	Cada participante pinta su cara de forma que represente una emoción específica, pasa al centro donde las demás deben adivinar que emoción quiso representar. Comentar qué cosa nos gusta que hagan los demás cuando sentimos esa emoción. Luego cada cual limpia su cara.	Pintura facial Kleenex	20 min	
5.	¿qué te hace enojar?	Cada niña escribe de forma anónima las cosas que le hacen enojar en un papel. Coloca el papel en una cajita.	Papel, lápiz y caja de zapatos.	10 min	Producto
6.	¿Somos iguales o somos diferentes?	El instructor extrae los papeles de la urna, va leyendo uno por uno y promueve una discusión con los participantes acerca de si se identifican con lo que escribieron sus compañeras.		10 min	
7.	Stop and play	De las situaciones que se discutieron en la actividad anterior se seleccionan 2 al azar. Se pide a 2 o más voluntarios que la lean e ideen un pequeño sketch para representar la situación. Se explica que el objetivo es que cuando el protagonista de la historia de vaya a enojar diga "stop", ante lo cual todos quedan "congelados". El público entonces le debe dar sugerencias para actuar de forma diferente, cuando sienta que una lo convence dice "play" y se resume la obra. Se realiza con dos o tres situaciones en dependencia del tiempo.		20 min	
8.	Juego prosocial: el viento sopla para...	El instructor dice: "El gran viento sopla a todo/a aquel que..." y añade una descripción, como por ejemplo: "lleve calcetines negros" o "tenga dos orejas". Aquellos que cumplan con la descripción se deben levantar y cambiar de sitio; en la confusión general el instructor intenta	Sillas para todos los participantes menos para el instructor.	10 min	

		también conseguir un sitio. La persona que quede de pie, será en Gran Viento en la siguiente ronda. Si el Gran Viento dice "huracán" entonces todo el mundo debe cambiar de sitio.			
	9. Recapitulación	El instructor guía una discusión sobre lo ocurrido en la sesión.		5 min	
	10. Dibujo final y despedida	Los participantes dibujan acerca de lo que vivieron en la sesión o como se sintieron. El instructor guía una despedida.	Hojas, lápices de colores, crayolas.	10 min	Producto

Objetivo específico: Que los participantes conozcan la interacción emoción-cognición-comportamiento. Que los participantes expresen una amplia gama de emociones.					
Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación
4	1. Saludo	El saludo se hará en silencio. El instructor guía un Recuento de objetivos y experiencias de la sesión pasada.		5 min	
	2. Juego cooperativo: Carrera de obstáculos de gusano.	Los participantes se forman en una fila y se arrodillan. Cada persona tomara los tobillos del participante que tenga enfrente. El objetivo será sortear una carrera de obstáculos sin que se separe el "gusano".		10 min	
	3. Retratos	Cada participante hará el retrato de otro, se reparte al azar. Se hará la retroalimentación de cada dibujo en donde el autor explica quién es, qué le gusta de esa persona y qué no le gusta.	Pinturas dactilares, hojas de papel.	30 min	Producto
	4. Círculo de la verdad.	Los participantes formarán un círculo, pasarán una pelota diciendo qué les gusta de sí mismas y qué no, y que les gusta de la personas que recibe la pelota y qué no.	Pelota	15 min	
	5. Cómo hablar de lo que no nos gusta	Primero el instructor realiza una lluvia de ideas de situaciones de conflicto interpersonal. En equipos de 3 personas escogen una situación y realizan un sketch de la misma mostrando diversas soluciones.	Cartulina y plumones	25 min	Producto
	6. Conexión entre lo que siento, hago y digo.	Los participantes completarán 10 veces la frase, usando diversas emociones: "Si me __ (p.ej:enojo)_, pienso __ (p.ej: que la odio)_, hago __ (p.ej: un berrinche)_. El instructor guiara una retroalimentación acerca de si lo que hacemos nos beneficia o no, y que otras cosas podríamos hacer y	Hojas y lápices	20 min	Producto

		pensar.			
	7. Juego prosocial: la pañoleta	Los participantes se dividirán en dos equipos. En el centro se trazara un círculo donde se colocara un pañuelo. Se le asignara un número a cada participante. Cuando el instructor diga “tanto tano como el número... (menciona un numero)” la persona a la que se le asignó el numero debe de ir al centro y tratar de tomar el pañuelo antes que la otra.	Pañuelo	7 min	
	8. Recapitulación	El instructor guía una discusión sobre lo ocurrido en la sesión.		5 min	
	9. Dibujo final y despedida	Los participantes dibujan acerca de lo que vivieron en la sesión o como se sintieron. El instructor guía una despedida.	Hojas, lápices de colores, crayolas.	10 min	Producto

Objetivo específico: Que los participantes aumenten sus estrategias de afrontamiento ante las emociones. Que los participantes desarrollen la habilidad de disculparse.					
Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación
5	1. Saludo	El saludo se hará a través de una canción. El instructor guía un Recuento de objetivos y experiencias de la sesión pasada		5 min	
	2. Juego cooperativo: Juego de nombres.	Los participantes se sientan en un círculo con sus pernas estiradas hacia el centro del círculo. Una persona se para en el medio con el periódico enrollado en la mano. El juego consiste en que un participante dice el nombre de otro participante, al cual la persona en el medio debe tratar de tocar los pies con el periódico, antes que este diga el nombre de otro participante. Si logra tocar los pies entonces esa persona pasa al medio.	Periódico enrollado	10 min	
	3. Me enoja que...	Se divide a los participantes en grupos de 4 a 5 personas. Cada grupo escogerá una situación común que provoque enojo hacia un adulto. El grupo dramatizará la situación frente a los demás.		25 min	
	4. Lluvia de ideas.	El instructor guía una lluvia de ideas de cosas que han dicho y hecho al enojarse con un adulto.	Cartulina y plumones	10 min	Producto
	5. Eso me hace sentir...	Utilizando lo que han escrito en la lluvia de ideas anterior, en parejas una le dirá a la otra, o simulará hacerle lo que expresaron en la		20 min	

		lluvia de ideas. La otra persona expresará por medio de posturas corporales, cómo le hace sentir. Cambiar de roles.			
	6. ¿Me sirve?	Reflexionar acerca de las respuestas que podemos dar a alguien que nos ofende, o con quien nos enojamos. Analizar en base a los resultados que nos trae, como algunas son productivas y otras crean más problemas. Hacer una lista de posibles respuestas útiles y respuestas problema.	Cartulina y plumones	20 min	Producto
	7. Cuando yo me equivoco...	El instructor propone una reflexión acerca de qué hacer si soy yo quien ha ofendido a otra persona. Se comentará que elementos debe tener una disculpa: honestidad, arrepentimiento etc. Escribir una disculpa a alguien que hayan ofendido. La disculpa debe contener los elementos necesarios para ser efectiva.	Hojas, lápices y colores.	15 min	Producto
	8. Juego prosocial: desatando nudos.	Los participantes hacen una fila y se toman de las manos. Comienzan a enredarse, sin soltarse de las manos, pasando por debajo de otras personas. Una vez que se haya formado un gran nudo humano, los participantes deben intentar deshacer el nudo sin soltarse de las manos.		10 min	
	9. Recapitulación	El instructor guía una discusión sobre lo ocurrido en la sesión.		6 min	
	10. Dibujo final y despedida	Los participantes dibujan acerca de lo que vivieron en la sesión o como se sintieron. El instructor guía una despedida.	Hojas, lápices de colores, crayolas.	10 min	Producto

Objetivo específico: Que los participantes ejerciten la habilidad de generar emociones positivas.

Que los participantes aumenten su regulación emocional.

Que los participantes apliquen el pensamiento alternativo y consecuencial a la resolución de conflictos.

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación
6	1. Saludo	El saludo se hará a través de voces de animales. El instructor guía un Recuento de objetivos y experiencias de la sesión pasada		5 min	
	2. Juego cooperativo: Cola del dragón.	Los jugadores forman una fila. El primero representa la cabeza del dragón		10 min	

		y el último su cola quien lleva un pañuelo en su bolsillo trasero. El grupo empieza a caminar despacio, cogiéndose por los hombros del compañero de delante pero, cuando uno de los jugadores grite: ¡ya!, la cabeza del dragón tiene que intentar coger la cola. El resto de jugadores, sin soltarse, intentarán proteger la cola puesto que, si ésta es tocada, queda eliminada del juego. En el caso que los jugadores se suelten y la figura del dragón se rompa, el primer jugador tendrá que pasar a la cola del dragón y así el segundo de la fila pasará a ser el primero.			
	3. ¿Qué me hace feliz?	Cada integrante pasa a hacer la mímica de lo que más feliz le hace, las demás adivinan.		10 min	
	4. El parque de diversiones	El instructor guía una imaginería guiada, llamada el parque de diversiones. Retroalimentación de sentimientos y sensaciones		10 min	
	5. Un día fantástico	En pequeños equipos crear la historia de un día fantástico, leerla o interpretarla. Retroalimentación de formas de usar la fantasía para sentirnos mejor.	Papel, lápiz.	20 min	Producto.
	6. Conoce a tu enojo	El instructor guía a los participantes a dibujar a su enojo. "Dale una cara a tu enojo y responde, ¿Es tu amigo el enojo, qué cosas te hace hacer, qué cosas no te deja hacer, cómo te ve?"	Papel, lápiz y colores.	20 min	producto
	7. ¿De qué se alimenta el enojo?	El instructor guía una reflexión acerca de qué alimenta nuestro enojo y agresividad, como actitudes, pensamientos etc.		10 min	
	8. Amuleto	Los participantes van a idear una palabra que pueda servir de "amuleto" ante los ataques de enojo y agresividad. El instructor guía una reflexión acerca de en qué momentos se puede usar.		10 min	
	9. Juego prosocial: Simón dice	Un voluntario comienza siendo "Simón", y dice lo que todos los demás deben hacer, el papel de Simón se cambia hasta que pasen todos los participantes.		10 min	
	10. Recapitulación	El instructor guía una discusión sobre lo		7 min	

		ocurrido en la sesión			
	11. Dibujo final y despedida	Los participantes dibujan acerca de lo que vivieron en la sesión o como se sintieron. El instructor guía una despedida.	Hojas, lápices de colores, crayolas.	10 min	Producto

<p>Objetivo específico: Que los participantes incrementen la regulación emocional. Que los participantes desarrollen la habilidad de pensamientos medios-fin. Que los participantes desarrollen la habilidad de dar y recibir cumplidos.</p>					
Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación
7	1. Saludo	El saludo se hará primero simulando ser adultos serios, luego niños juguetones. El instructor guía un Recuento de objetivos y experiencias de la sesión pasada.		5 min	
	2. Juego cooperativo: Palomitas.	Todos los participantes son palomitas de maíz y están dentro de una sartén. A medida que se van calentando dan pequeños saltos, hasta que todos salten sin parar por la habitación, pero si en el salto se “pega” con otra, se agarran y deben seguir saltando juntas. Así hasta que todo el grupo salte a la vez.		10 min	
	3. Juntos a pesar de todo	Los participantes se colocan en fila y se amarran una pierna a la pierna del participante que tienen al lado. El objetivo es que todo el grupo llegue hasta una meta a 20 metros, sin que nadie se caiga. El instructor guía una retroalimentación en cuanto a los sentimientos que generó el ejercicio hacia sus compañeros de grupo.	1 pañuelo por participante	25 min	
	4. Usa tu amuleto	Primero todo el grupo hace una lluvia de ideas de las situaciones que más le enojan. Luego en parejas simulan la situación y piensas cuál sería un buen momento para usar su amuleto contra el enojo.	Cartulina y plumones	30 min	Producto

	5. ¿De qué sirven las reglas?	El instructor propone que van a jugar un juego nuevo. Les pregunta a los integrantes si quieren jugarlo. Les dice que lo jueguen sin dar más instrucciones. Cuando los participantes se muestren confundidos entonces les pregunta qué les impide jugar. Guía una reflexión acerca de la importancia de las reglas para permitir la convivencia sana, o para que sepamos que debemos hacer, para protegernos etc... Igualmente se considera que hay reglas que tienen muchos sentido y otras que no.		30 min	
	6. Juego cooperativo: estatuas musicales	El instructor pondrá música, mientras la música esté sonando los participantes deben de bailar, cuando la música pare los participantes se deben quedar como estatuas.	Medio para reproducción de música. Selección de música moderna.	10 min	
	7. Cumplidos	El instructor guía una reflexión acerca de qué son los cumplidos, de qué sirven, cómo darlos y cómo recibirlos. Los participantes hacen un ensayo regalándole un cumplido a un compañero.		20 min	
	8. Recapitulación	El instructor guía una discusión sobre lo ocurrido en la sesión.		5 min	
	9. Dibujo final y despedida	Los participantes dibujan acerca de lo que vivieron en la sesión o como se sintieron. El instructor guía una despedida.	Hojas, lápices de colores, crayolas.	10 min	Producto

Objetivo específico: Que los participantes apliquen elementos necesarios para la autoeficacia emocional.					
Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación
8	1. Saludo	El saludo se hará simulando ser robots. El instructor guía un Recuento de objetivos y experiencias de la sesión pasada.		5 min	
	2. Dibuja con las manos.	Los participantes simularán que sus manos y sus dedos son pinceles e intentaran dibujar todo el espacio que hay frente a ellos.	Pintura dactilar, hojas	10 min	producto

		Luego lo plasmaran en una hoja usando pintura dactilar.	blancas.		
3. Alas para volar.		El instructor guía a los participantes en una imaginaria guiada en donde ellos pueden volar, recorrer grandes distancias etc. Posteriormente guía una reflexión acerca de sus sentimientos al ser tan libres, de donde sale la fuerza para volar, a dónde fueron etc.		20 min	
4. Mascaras		Cada participante elaborará una máscara que represente el poder en su interior y otra que represente el enojo.	Cartulina, plumones, colores y crayolas.	30 min	Producto
5. ¿Cómo podemos expresar el enojo en forma sana?		El instructor guía una reflexión acerca de las formas sanas y productivas de expresar el enojo y cuáles no.		10 min	
6. Diálogo		El instructor anima a los participantes a que se imaginen el dialogo entre el poder y el enojo. “¿Qué le diría el poder al enojo? ¿De qué se alimenta el poder y el enojo?”		10 min	
7. Yo expresare mi enojo así...		Los participantes eligen una situación que los haga enojar, luego eligen a otros participantes para que representen el conflicto, incluyendo a un participante que lo represente a él/ella. Cuando sienta que la situación comienza a salir de control para su personaje el participante debe decir “para y piensa”. Ante esto el que está representando el papel y el que ideo la historia dialogan acerca de cuál sería la mejor manera de actuar, cuando estén satisfechos con lo que acuerdan se continúa actuando la situación hasta su solución.		30 min	
8. Recapitulación		El instructor guía una discusión sobre lo ocurrido en la sesión		8 min	
9. Dibujo final y despedida		Los participantes dibujan acerca de lo que vivieron en la sesión o como se sintieron. El instructor guía una despedida.	Hojas, lápices de colores, crayolas.	10 min	Producto

Objetivo específico: Que los participantes practiquen las habilidades adquiridas.

Que los participantes refuercen el uso de herramientas contra la agresión.

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación
9	1. Saludo	El saludo se hará como deseen los participantes. El instructor guía un Recuento de objetivos y experiencias de la sesión pasada		5 min	
	2. Juego prosocial: Adivina quién manda	Los participantes formaran un círculo. Un voluntario es el líder, los demás participantes deben hacer lo que el líder haga. Mediante una seña secreta el líder pasa el liderazgo a una nueva persona. Los participantes deben estar atentos para poder seguir al nuevo líder.		20 min	
	3. Juego prosocial: El cerdito	Se entrega a cada equipo de jugadores una cartulina y un plumón. Se elige por sorteo el orden en que los jugadores van a dibujar. Se venda los ojos al primer jugador y se le da un rotulador. Entonces el jugador comienza a dibujar el cerdito utilizando como referencia las indicaciones verbales que el resto de los compañeros le van dando (derecha, izquierda, más largo ...). Al finalizar se muestran las distintas producciones elaboradas	1 cartulina por equipo de 4 y un plumón.	20 min	Producto
	4. Juego prosocial: mensaje para...	En este juego, cada niño recibe media hoja que tiene en la parte superior el nombre de un compañero del grupo. Cada participante debe de escribir un mensaje positivo en relación al compañero que le ha tocado. Estos mensajes pueden hacer referencia a características o conductas positivas del otro jugador, y son anónimos. Se sugiere el uso del humor y la originalidad en la elaboración de los mensajes. Posteriormente, todos se colocan en círculo, se doblan los mensajes por la mitad y se introducen en una bolsa que comienza a pasar de un jugador a otro. El jugador que tiene la bolsa saca un mensaje y dice «mensaje para (nombre del niño)» y lee el mensaje en alto. Después pasa	Media hoja por participante y un lápiz para cada uno.	20 min	Producto

		la bolsa al compañero de la derecha que repite la operación, y así sucesivamente.			
	5. Juego prosocial: composición creativa.	Los jugadores se distribuyen en equipos de 4 niños. Cada equipo, previo proceso de comunicación, debe realizar una composición creativa (dibujo/pintura) intentando que sea original. Esta composición puede ser intencionalmente representativa o espontánea y abstracta. Cuando tienen elaborada la composición la cortan en 20 trozos de diferentes tamaños y formas e introducen los trozos en el sobre. Posteriormente, los equipos intercambian sus sobres. Cada jugador del equipo recibe 5 piezas de la composición y en un proceso de colaboración, deben reconstruir la composición que han recibido de otro equipo como si fuera un puzzle. Cuando se han reconstruido todos los cuadros, se observan todas las producciones de los equipos.	1 cartulina, colores, acuarelas y crayolas.	40 min	Producto
	6. Juego prosocial: Organízate...pero no hables	Los participantes se deben organizar de acuerdo a diversas categorías (edad, tamaño, tamaño de pies, tamaño de manos) de forma que queden de menor a mayor. Para organizarse los participantes no pueden hablar, se permite la gesticulación.		20 min	
	7. Juego prosocial: Círculo de confianza	Los participantes se colocan en un círculo. Todos giran 90 grados a la derecha. La dinámica consiste en que todos los participantes queden sentados en las piernas de los participantes que está detrás de ellos. El instructor guía una retroalimentación acerca de la confianza.		10 min	
	8. Recapitulación	El instructor guía una discusión sobre lo ocurrido en la sesión.		9 min	
	9. Dibujo final y despedida	Los participantes dibujan acerca de lo que vivieron en la sesión o como se sintieron. El instructor guía una despedida.	Hojas, lápices de colores, crayolas.	10 min	Producto

Objetivo específico: Que los participantes compartan su experiencia a lo largo del taller.					
Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación
10	1. Saludo	El saludo se hará como deseen los participantes. El instructor guía un Recuento de objetivos y experiencias de la sesión pasada.		5 min	
	2. Juego prosocial: sillas musicales	Se colocan tantas sillas como hayan participantes en una línea y se retira una. Cuando suene la música los participantes deben bailar alrededor de la línea moviéndose. Cuando se para la música cada participante debe buscar una silla donde sentarse, quien no tenga sale del juego.	Medio para reproducir música y música variada	20 min	
	3. Cartel	En equipos de 4 participantes realizaran un cartel de las cosas aprendidas a los largo del taller. Luego compartirán su cartel con los demás.	Cartulina, plumones, lápices de colores y crayolas.	30 min	Producto
	4. Como hacer amigos	Cada participante escribirá y dibujara instrucciones para hacer amigos, que puedan servir a otros niños. Luego todas las colaboraciones se juntaran para formar el manual de "Como hacer y mantener amigos"	Hojas, lápices de colores, plumones, crayolas.	40 min	Producto
	5. Gracias	Cada participante y el instructor agradece a los demás participantes por tres cosas (a elección personal).		20 min	
	6. Recapitulación	El instructor guía una discusión sobre lo ocurrido en el taller.		15 min	
	9. Despedida	El instructor guía una despedida.		10 min	

4.4 Criterios de evaluación

Para evaluar el efecto del taller, en la fase pretest y posttest se administrará la escala de comportamiento asertivo CABS de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin Tipo 1 adaptada para estudiantes del ciclo de enseñanza de primaria y se pedirá a los cuidadores de los niños que lleven un registro semanal de las conductas agresivas de cada niño.

La prueba CABS se basa en el modelo sobre la conducta asertiva en niños y adolescentes que presentaron estos autores (Garaigordobil, 2005). Supone que la conducta asertiva es un estilo de interacción positiva que afirma los derechos u opiniones propios sin herir a otras personas y sin conformarse pasivamente. Guarda por tanto una relación inversa con la conducta agresiva, por una parte, y con la pasiva, por otra, siendo estas dos conductas socialmente inhábiles. La prueba extrae, a través de autoinforme, tres puntuaciones, en diversas situaciones que son: 1) expresar y responder a manifestaciones positivas; 2) expresar y responder a manifestaciones negativas; 3) dar y seguir órdenes y peticiones; 4) iniciar y mantener conversación y escuchar a los demás durante la conversación; 5) expresar y reaccionar ante los sentimientos y manifestaciones de comprensión. El formato supone que, en cada problema, el niño debe elegir entre tres alternativas de respuesta cuál es su forma habitual de respuesta, agresiva, pasiva o asertiva. Las escalas que arroja el instrumento son (Trianes, 2002):

- Asertividad con iguales y adultos
- Pasividad con iguales y adultos
- Agresividad con iguales y adultos

La escala tiene 27 ítems, cada uno de los cuales tiene 5 categorías de respuesta que varían a lo largo de un continuo de respuestas pasivas-agresivas-asertivas. Cada respuesta asertiva es puntuada con 1 punto, la respuesta pasiva y agresiva de menor intensidad se puntuó con 1 punto y la respuesta más agresiva y la más

pasiva con 2 puntos. El orden de presentación de las respuestas en el cuestionario es: la primera es la más pasiva, la segunda también es pasiva pero en menor grado, la tercera es asertiva, la cuarta es agresiva en menor grado y la quinta es la más agresiva.

Los estudios psicométricos han mostrado alta consistencia interna ($KR20 = 0,78$) y fiabilidad (test-retest = $0,86$), así como validez discriminante y convergente. No se han encontrado correlaciones significativas del CABS con inteligencia ($r = -0,11$) o con discapacidad social ($r = 0,11$). El análisis factorial reveló un factor homogéneo estructural. También se ha confirmado la validez discriminante del CABS ($p < .01$), ya que en otros estudios ha permitido discriminar niños con y sin entrenamiento en habilidades sociales.

Para propósitos de la evaluación del taller, el resultado del CABS será interpretado de forma cualitativa, ya que el mismo no ha sido validado para la población mexicana, pero sí para la española que presenta características comunes.

Asimismo se pedirá a los cuidadores que completen el siguiente formato contabilizando las manifestaciones de agresión, uno por semana:

Semana: _____															
Manifestaciones de agresión															
Participante	Golpear	Patear	Morder	Empujar	Destruir objetos	Agresión con objetos	Pellicar	Tirarse al suelo	Insultos	Amenazas	Frases hostiles.	Rechazo	Gritos	Burlas	Total

CONCLUSIONES

El problema de la agresividad en la niñez ha sido ampliamente estudiado por las graves consecuencias emocionales, físicas y sociales que conlleva. En la sociedad actual se presenta un aumento en la preocupación por este tema, quizás en gran parte debido al incremento de casos extremos de violencia, desde el bullying hasta tiroteos masivos a manos de adolescentes. En México, se ha visto un repunte de actos violentos cuyos protagonistas en muchos casos son extremadamente jóvenes.

Uno de los aspectos que queda claro a través de la revisión teórica es que el comportamiento agresivo es multicausal y multifactorial, lo cual hace que la atención psicológica sea sumamente compleja. Idealmente se debe incidir desde el ámbito escolar, familiar y social para poder esperar resultados realmente significativos. Esta es la principal limitación de la propuesta de este trabajo, puesto que el programa es llevado a cabo solamente con los niños que presentan la problemática, sin incidir en su contexto. Las dificultades de hacer una propuesta más abarcadora son múltiples, entre las que se encuentran: los patrones arraigados de crianza violenta, la situación socioeconómica que limita el tiempo de los padres y la falta de disponibilidad de las instituciones educativas para promover cambios en su personal.

Sin embargo, diversas experiencias de intervención han probado que se puede disminuir el comportamiento agresivo en niños si se les provee de un espacio donde aprendan a relacionarse de forma respetuosa, entrenándolos en habilidades y competencias que les ayuden a obtener lo que necesiten de los demás con asertividad. Una de las características de los programas exitosos es su extensa duración, en la mayoría de los casos de 1 año en adelante; lo cual plantea otra limitación para el programa propuesto en este trabajo, que tiene una duración de 10 semanas. Esta longitud se determinó por la fluctuación de la población para quien inicialmente se ideó, ya que las y los niños que están al cuidado del DIF

viven una situación inestable, en la cual pueden quedarse a vivir en un albergue durante muchos años o simplemente unos meses.

Otro de los factores a considerar es el papel de los medios de comunicación en la generación de niños agresivos. Los niños mexicanos pasan hasta 4 horas diarias frente a la televisión, sin contar las horas que pasan interactuando con videojuegos. La etapa de la niñez es especialmente sensible porque los recursos emocionales y cognitivos aún están en formación; lo cual pone a los niños en una posición vulnerable ante la agresión tan ampliamente difundida en los medios. Además, no solo se muestran actos agresivos, si no que en muchos casos se glorifican, generando héroes violentos que se convierten en modelos a seguir por las nuevas generaciones.

En el mismo sentido, aquellos niños que han sufrido violencia al seno de la familia son propensos a exhibir comportamientos agresivos. En el caso de los niños mexicanos las estadísticas son impactantes, el 60 por ciento de niños mexicanos ha sufrido maltrato infantil. Esto significa que un alto porcentaje de la población de niños está aprendiendo patrones de conducta agresivos, que replicarán en su interacción, generando así un círculo vicioso. Es por esto que aunque los resultados esperados del programa puedan ser modestos, es importante incidir en esta problemática, porque aunque sólo ocurra una sensibilización en el tema, este es ya un paso importante.

El programa que se propone ha sido diseñado para profesionistas que deben estar familiarizados con los principales conceptos, sobre todo en lo que se refiere a competencias emocionales y habilidades sociales. Quizás la labor del facilitador en este caso sea proveer el ambiente adecuado para que ocurra la sensibilización en el tema, respetando las opiniones y sentimientos de los participantes y por tanto demandando lo mismo de los demás. Esto puede ser visto como una limitante, porque exige de una actitud en particular la cual que no depende exclusivamente de un título académico, sino de ética profesional.

Asimismo, el papel del facilitador será guiar al grupo a través de las actividades planeadas, pero teniendo la flexibilidad y empatía de atender las necesidades que se presenten y poder actuar en consecuencia. Para lograr esto debe de contar con un amplio arsenal de actividades alternativas y estar abierto a las ideas y sugerencias del grupo. Es esencial que esté preparado para lidiar con el comportamiento agresivo de los niños, debe ejemplificar la respuesta asertiva al comportamiento agresivo y ser firme en mantener un ambiente de respeto en todo momento; creando así un modelo sano de aceptación y tolerancia.

Es necesario enfatizar que el programa debe ser un espacio de reflexión y aprendizaje, y al mismo tiempo de convivencia sana y divertida para el niño. Sin embargo, aun logrando las condiciones óptimas, éste programa solamente puede ayudar a construir los cimientos de un comportamiento y comunicación asertiva; su éxito se ve limitado si no se incide en los demás factores que generan agresividad.

Como en toda problemática la prevención es una solución más efectiva, por eso se recomienda el entrenamiento, con programas adaptados a cada segmento poblacional, en competencias emocionales y habilidades sociales para todos los miembros de la sociedad; muy probablemente esto lograría una disminución significativa en los índices de violencia y agresividad en general.

REFERENCIAS

- Adler, A.P. y Peter A. (2007). Peer Groups, Cliques. *Children and Society*. California: Roxbury Publishing Company.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed. Rev.). Washington, DC: Autor.
- Anderson, C. & Bushman, B. (2001). Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousal, and Prosocial Behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature. *Psychological Science*, vol. 12 no. 5.
- Arretxaederra, M. y Ruiz, C. (2007). Organización y dinámica del aula. En *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, Bonals, J. y Sanchez-Cano, M. (coords.). Barcelona: Grao.
- Ayala H., Fulgencio M., Chaparro A., y Pedro, Z. (2000). Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de conducta antisocial en la adolescencia. *Revista Mexicana Análisis de la Conducta*, 26.
- Bandura, A. (1976). Social learning of aggression. *Journal of Communication*, 288.
- Baron, R. & Richardson, D. (2004). *Human Aggression*. New York: Plenum Press
- Beauchaine T, et al. (2002) Cognitive Response Repertoires to Child Non compliance by Mothers of Aggressive Boys *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 30, No. 1.
- Belzunce, M., Danvila, I. y Martínez - López, F. (2011). *Guía de competencias emocionales para directivos*. Madrid: ESIC Editorial.
- Berkowitz, L. (1996). Agresión. Causas, consecuencias y control. Bilbao: DDB.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, n.º1.

- Bisquerra R, Pérez A. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* Facultad de Educación. UNED, no. 10.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bloomquist, M. y Schnell, S. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems*. New York: Guilford Press
- Bonhert, A. et al. (2003) Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (1).
- Botvin Gilbert, Griffin Keneth. Life Skills training: Empirical Findings and future directions. *The Journal of primary prevention*, October 2004., Vol. 25, No. 2.
- Brackett, M., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2006). "Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence" *Journal of Personality and Social Psychology* APA, Vol. 91, No. 4.
- Burack, J., Flanagan, T., Peled, T., Sutton, H., Zygmuntowicz, C. & Jody, T. (2006). Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents. *Developmental Psychology* APA, Vol. 42, No. 2.
- Bushman, B. & Huesemann, L. (2001). Effects of televised violence on aggression. En, *Handbook of children and the media*, Singer, D. & Singer, J. (eds.). California: Sage Publications.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cava, M. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, 54 (2).
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, no.15.
- Ciarrochi, J. and Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study, *British Journal of Guidance & Counseling*, 34: 2.
- Connor, D.(2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: research and treatment*. New York: Guilford Press.

- Coon, D. (2005). *Psicología*. Mexico, DF: Thomson Editores.
- Crozier, R. (2001). *Individual Learners*. Londres: Routledge.
- Dean, A., Malik, M., Richards, W. & Stringer, S. (1986). Effects of Parental Maltreatment on Children's Conceptions of Interpersonal Relationships. *Developmental Psychology* APA, Vol. 22, No. 5.
- Díaz-Aguado, M. (2001). El maltrato infantil. *Revista de educación CIDE*, num. 325.
- Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mower, O., Sears, R., Ford, C. & Sollenberg, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Epstein, J., Griffin, K. & Botvin, G. (2002). Positive Impact of Competence Skills and Psychological Wellness in Protecting Inner-City Adolescents From Alcohol Use. *Prevention Science*, Vol. 3, No. 2.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas." *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.6, no.2. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Fisher, E. (1992). The impact of play on development: a metanalysis. *Play and Culture*, 5 (2).
- Freud, S. (1917/2006). *Obras completas*, Tomo 6 (1914-1917), Ensayos LXXXV al XCVII. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, Vol. 16, nº 3. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG www.psycothema.com
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. & Fagoaga, J. (2006). *El Juego Cooperativo para Prevenir la Violencia en Los Centros Escolares: Evaluación de Programas de Intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. España: Ministerio de Educación.
- Garaigordobil, M. (2007). Jugar, Cooperar y Crear. Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente. Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional: "Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar".

Conferencia de Clausura. Organizado por la Universitat Jaume I Castellón, 22 y 23 de Noviembre.

Gardner, H. "The 25th anniversary of the publication of Howard Gardner's Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" <http://www.pz.harvard.edu/pis/hg.htm> April, 2008.. Consultado Junio de 2010.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.

Goleman, D., Boyatzis, R. & Mackee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica <http://stel.ub.edu/grop/es/presentacion>.

Harding, C. (2006). *Aggression and destructiveness: psychoanalytic perspectives*. East Sussex: Routledge.

Hernández, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Oviedo, España.

Hernández, R. (1991) Aprendizaje condicional en humanos. En V. Colotla, *La investigación del comportamiento en México*. México, D.F.: UNAM

Huesmann, L., Moise-Titus, J., Podolski, C., & Eron, L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39(2).

ISBE (Illinois State Board of Education). (2006). *Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL)*. Disponible en: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm.

Janes, C. L., & Hesselbrock, V. (1978). Problem children's adult adjustment predicted from teacher's ratings. *American Journal of Orthopsychiatry* 48.

Lazarus, A. (1971). *Behavioral therapy and beyond*. Nueva York: McGraw-Hill.

León, G. (2008). Al día, niños ven televisión 4 horas: SEP. La Jornada, sección Sociedad y Justicia, martes 25 de noviembre.

- Lochman, J., Coie, Jd., Underwood, M. & Terry, R. (1993) Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and non-aggressive rejected children. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 60.
- Lorenz, K. (1965). *El comportamiento animal y humano*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Macfie, J., Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2001). The development of dissociation in maltreated preschool-aged children. *Development and Psychopathology*, 13.
- Menting, B., Van Lier, P. A. & Koot, H. M. (2010), Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52.
- Miczek, C., Faccidomo, S., Fish, E. & Debold, F. (2007). Neurochemistry and molecular neurobiology of aggressive behavior. En J. Blaustein, *Handbook of neurochemistry and molecular neurobiology: Behavioral neurochemistry and neuroendocrinology*. New York: Springer
- Mitchell, C. et al. (2008) Intent Attributions and Aggression: A Study of Children and their Parents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, doi: 10.1007/s10802-007-9211-7
- Monjas, I., Sureda, I. & García-Bacete, F. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?. *Cultura y educación*, vol.20, no.4.
- Morrison, G. (2005). Educación infantil, 9na ed. Madrid: Pearson Educación.
- Noroño Morales et al. (2002). Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas. *Revista Cubana de Pediatría*, 74(2).
- Olivares, E. (2012). En México padecen violencia 60% de menores de 14 años, Periódico La Jornada, Lunes 16 de abril de 2012, p.37
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10: Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- Ovejero, A. (1990) Las habilidades sociales y su entrenamiento, un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, vol 2, no. 2, recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72702204.pdf>

- Pelegrin, A. y Garcés, E. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, vol.1, no.1.
- Piaget, Jean. (1926/1955). *The language and thought of the child*. New York: New American Library
- Pichardo, M., García, C., Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, October.
- Pinheiro, P. (2006). World Report on violence against children. UNICEF.
- Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotions in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, 36.
- Posner, M., Vince, C. & Mangrulkar, M. (2009) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud División de Promoción y Protección de la Salud Programa de Salud Familiar y Población Unidad Técnica de Adolescencia, Septiembre.
- Raine, A. (2002). Annotation: The role of prefrontal deficits, low autonomic arousal, and early health factors in the development of antisocial and aggressive behavior in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43.
- Ramos, C. (2007). Programa multicomponente aulas en paz. *International Journal of Education for Democracy*. Vol 1, No. 1.
- Repetto, E. y Pérez -González, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, no.40.
- Riesco, M. (2009). "Habilidades sociales en adolescentes con problemas de desadaptación social. Estudio diagnóstico y propuesta de intervención" Tesis de Maestría de Universidad de Barcelona.
- Roff, M., Sells, B., & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Rojas, L. (1998). Intervención en psicopatología de la adolescencia: comportamientos violentos. Comunicación de clausura del VIII Congreso de IFAD: Intervención Psicológica en la Adolescencia.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. Bar-On, R. (Ed); Parker, J. (Ed), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sadurni, M., Rostan, C. y Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: Editorial OUC.
- Salovey, P., Mayer, J., Caruso, D. & HeeYoo, S. (2009). The positive psychology of emotional intelligence. En: Snyder, C.(ed.) & Lopez, S.(ed.), *Oxford: Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Schwartz D., Proctor L.J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68.
- Segura M. "Ser persona y relacionarse"
www.educared.org/c/document_library/get_file?uuid=ea92498f. *Universidad de Valencia* 2007. Consultado en noviembre 2010
- Selman, R. (2003). *The promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Shaffer, D. & Kip, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: International Thomson Editores.
- Shure M. "How to think, not what to think: a problem solving approach to prevention of high risk behaviors in children" Persistently Safe Schools: The National Conference of the HAMILTON FISH INSTITUTE ON SCHOOL. Conferencia impartida el 30 de mayo de 2009. www.drexel.edu/psychology/shure . Consultado mayo 2010

- Silva, A. (2003). *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. México: Editorial Pax.
- Trautmann, A.(2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual, *Revista Chilena de Pediatría*; 79 (1).
- Trianes, M. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de psicología*, vol. 18, nº 2.
- Torregrosa, M. Inglés, C., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., López-García, K., Zhou, X. (2010). Diferencias en conducta agresiva entre adolescentes españoles, chinos y mexicanos. *European Journal of Education and Psychology*, Diciembre.
- Urra, J., Clemente, M. y Vidal, J. (2000). *TV: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.
- Velázquez, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, Vol. 25, No. 3.
- Velázquez, M.G. & Escobedo, C. (2008). *Agresores, agredidos y mediadores: problemáticas y habilidades de los adolescentes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vicary, J., Henry, K., Bechtel, L., Swisher, J., Smith, E., Wylie, R. & Hopkins, A. (2004). Life Skills Training Effects for High and Low Risk Rural Junior High School Females. *Journal of Primary Prevention*, Vol. 25, No. 4.
- Waldinger, R. J., Toth, S. L., & Gerber, A. (2001). Maltreatment and internal representations of relationships: Core relationship themes in the narratives of abused and neglected preschoolers. *Social Development*, 10.
- Weiten, W. (2006). *Psicología: temas y variaciones*. Mexico, D.F.: Cengage Learning editores.
- Zaczyk, C. (2002). *La agresividad: comprenderla y evitarla*. México DF: Paidós.