



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES Y COORDINACION
EDUCATIVA/COORDINACION DE PRACTICAS.

PROGRAMA PSICOEDUCATIVO PARA FORTALECER LA
ASERTIVIDAD Y SOCIALIZACION EN NIÑOS DE 6 A 12
AÑOS QUE ASISTEN AL INSTITUTO NACIONAL DE
REHABILITACION/COMUNICACION HUMANA

INFORME DE PRACTICAS

PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

CAMPOS PEREZ LESLIE ANAYANCI

DIRECTOR DEL INFORME:

LIC. FERNANDO FIERRO LUNA

REVISORA:

MTRA. PIEDAD DORA ALADRO LUBEL



FACULTAD
DE PSICOLOGIA

MEXICO, D. F. 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNAM, 159

2008

ej. 2

M.

Tps.

H. JURADO

MTRA. PIEDAD DORA ALADRO LUBEL
LIC. MA EUGENIA MARTINEZ COMPEAN
DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA
LIC. FERNANDO FIERRO LUNA
LIC. OBDULIA GABRIELA LUGO GARCIA

AGRADECIMIENTOS:

- ❖ Como agradecer en unas cuantas líneas toda una vida de sacrificios, esfuerzo, lágrimas que conlleva este logro, a mis padres por apoyarme, por estar siempre ahí...

- ❖ A el único héroe de carne y hueso que he conocido, a mí padre, por darme la fuerza necesaria para salir adelante, por apoyarme en todos los sentidos, por tanto esfuerzo que el paso para que yo pudiera tener un futuro mejor, a él solo me queda decirte gracias, porque también este esfuerzo es tuyo, esta alegría es tuya, este sueño también es tuyo, porque sin tu ayuda yo no estaría aquí, por tantas y tantas noches que dormiste cansado por tener un futuro mejor, porque me doy cuenta de que los héroes como tu tienen unos poderes únicos, porque no se doblegan ante nada, porque cada día es un aprendizaje nuevo, y porque no, por los regaños que me has dado, porque hay veces que he pensado que no esperabas nada de mí y eso me ayudo a salir adelante, ahora me doy cuenta de que no es así, pero de igual manera te agradezco ese carácter tuyo tan peculiar, papá muchas gracias por darme la vida y por ser un héroe que me ha salvado de muchas cosas. . te amo papí.

- ❖ Sé que las palabras no bastan para agradecerte todo lo que significas para mí, por darme la oportunidad de vivir, por todos los cuidados, por preocuparte por mí, por desvelarte junto conmigo, por apoyarme en todos los aspectos, por ser una amiga, por entenderme tan bien, por tantas y tantas cosas ma.. te adoro, chula, te adoro.

- ❖ A mi hermana por ser como es, por el apoyo para que yo pudiera cumplir este sueño, que de igual manera es tuyo, gracias, te quiero mucho.

- ❖ A Fer, primero que nada por entenderme también, por regañarme y decir que yo podía dar más, gracias, de verdad gracias, ahora sé las mejores ideas me salen de noche, no hay manera de agradecer lo que hiciste por mí, para que yo pudiera terminar este sueño que tu pusiste en mí.

- ❖ A tuka, amiga sabes que se te quiere mucho y por todo el apoyo que me has dado, bendito el lugar amiga donde nos conocimos porque ahí encontré a una hermana, a Jaz que aunque dude que pudiéramos llegar a ser amigas por las diferencias que existen me di cuenta de que es una gran amiga, a las lulus la llorona y la enojona, gracias. A San, Mar y Kari por dejar una huella en mi camino.

- ❖ A Oscar por apoyarme en este proceso que viví, por tu apoyo, porque sé que tú has estado conmigo en las buenas y en las malas, porque agradezco a la vida que te haya puesto ahí, bendita la coincidencia, porque fue una gran alegría encontrarnos en el mismo destino.

- ❖ Y a la vida, por haber tenido la familia que tengo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1.1 Problemática.....	1
1.2 Justificación.....	4
1.3 Objetivo.....	6

APARTADO I

A. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

A.1 Instituto Nacional de Rehabilitación.....	9
A.2 Misión del Instituto Nacional de Rehabilitación.....	10
A.3 Visión del Instituto Nacional de Rehabilitación.....	11

APARTADO II

B. ANTECEDENTES TEORICOS

A.1 EDUCACIÓN ESPECIAL.....	15
A.1.1 Antecedentes.....	15
A.1.2 Concepto de Educación Especial.....	16
A.1.3 Modelos de la educación especial.....	20
A.1.4 Integración Escolar.....	22
A.1.5 Modelos de Integración.....	24
A.1.6 Intervención de las NEE.....	24
A.1.7 Educación Especial en México.....	25
B. 2. HABILIDADES SOCIALES.....	30
B.2.1 Definición.....	30
B.2.2 Modelos Teóricos de las Habilidades Sociales.....	31
B.2.3 Dimensiones de las Habilidades Sociales.....	34
B.2.4 Adquisición y Desarrollo de las Habilidades Sociales.....	34
B.2.5 Componentes de las Habilidades Sociales.....	36
B.2.6 Evaluación de las Habilidades Sociales.....	37
B.2.7 Modelos Explicativos de la Limitación de Habilidades Sociales.....	38

C.3. ASERTIVIDAD.....	41
C.3.1 Definición.....	41
C.3.2 Características de la Persona Asertiva.....	44
C.3.3 Componentes de la Asertividad.....	46
C.3.4 Derechos Asertivos.....	48
C.3.5 Conducta Pasiva no Asertiva	48
C.3.6 Conducta Agresiva.....	50
C.3.7 Entrenamiento Asertivo.....	51
C.3.8 Evaluación Asertiva.....	54
C.3.9 Principales Causas de la Falta de Asertividad.....	56
D.4. DESARROLLO DEL NIÑO DE LOS 6 A LOS 12 AÑOS DE EDAD.....	58
D.4.1 Crecimiento	58
D.4.2 Nutrición	59
D.4.3 Desarrollo de las Habilidades Motoras	59
D.4.4 Desarrollo Cognitivo.....	60
D.4.5 Desarrollo del Lenguaje.....	63
D.4.6 Desarrollo Emocional.....	65
D.4.7 Desarrollo Social.....	66

APARTADO III

C. EXPERIENCIAS SIMILARES

E.1. Experiencias similares.....	69
----------------------------------	----

APARTADO IV

F. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

F. 1. Objetivo del Programa	76
F. 2. Población.....	76
F. 3. Espacio de trabajo.....	76
F. 4. Fases	76
F. 5. Actividades	77
F. 6. Materiales.....	77
F. 7. Estrategias de Evaluación.....	79

APARTADO V
E. RESULTADOS

E.1. Resultados obtenidos de la escala de Asertividad CABS.....	81
E.2 Resultados obtenidos por la escala de socialización (BAS)	93
E.3 Resultados cualitativos.....	94
E.4 Integración de Bitácoras.....	116

APARTADO VI
F. CONCLUSIONES

F.1. Conclusiones.....	121
------------------------	-----

REFERENCIAS.....	125
-------------------------	------------

ANEXOS.....	127
--------------------	------------

Anexo 1. Escala de Asertividad CABS.....	128
Anexo 2. Batería de socialización BAS.....	135
Anexo 3. Categorías de la Bitácora.....	138
Anexo 4. Programa de Intervención	139

1. INTRODUCCION.

1.1 Problemática.

La Educación especial, ha tenido un recorrido muy difícil y, como el resto de las disciplinas, ha evolucionado paralelamente al desarrollo de los sistemas educativos, apoyándose, a su vez, en los avances técnicos y médicos, los cuales han favorecido e incrementado las oportunidades sociales y educativas de los niños con minusvalías físicas, mentales y emocionales.

Los primeros modelos que comprendían a la Educación Especial fueron segregacionistas ya que caracterizaban a las personas partiendo de identificar el déficit más que las potencialidades, tomando en cuenta lo anterior, el modelo curricular social se caracteriza por incrementar las potencialidades de las peonas con NEE, ya que al tomar en cuenta todas las características, el niño se va a poder integrar de una manera óptima a la sociedad.

Con esto podemos mencionar que las personas que muestran alguna discapacidad pueden ser menospreciadas, rezagadas, etc., ya que la sociedad no se encuentra preparada para la inclusión de personas con alguna necesidad educativa a un mundo socialmente activo, es por esto que el comportamiento interpersonal de un niño juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales y culturales, de este modo, enfrentar las diversas situaciones de interacción con un repertorio conductual asertivo, incrementa la autoconfianza y la popularidad, favoreciendo el bienestar emocional y social del niño. Es por ello que se han desarrollado numerosos programas para el entrenamiento en habilidades sociales (Arón & Milicia, 1993; Cox & Gun, 1980, Michelson, Sugai, Word & Kazdin, 1987; Rotheram, 1980).

Desde el último cuarto del siglo se ha reconocido como un área de interés el estudio de las habilidades sociales, estas han experimentado un notable auge en

los últimos años. Han aumentado sensiblemente el número de reuniones y de publicaciones sobre el tema, se han desarrollado gran variedad de programas y procedimientos de tratamiento para aumentar la competencia social, habiendo aparecido incluso variadas publicaciones divulgativas sobre el tema (Check, 1990; Fensteheim y Bear, 1976; Smith, 1975, 1978).

En los primeros años del desarrollo el modelado de los niños se limita, en gran parte, a la imitación instantánea. A medida que los niños desarrollan su capacidad para simbolizar y traducir la experiencia en actividad motora, aumenta la capacidad para efectuar una imitación diferida de pautas de conducta más complejas. Los niños imitan mucho más a sus padres que a otras personas y también aquellas acciones que se repiten varias veces.

A medida que progresa el desarrollo intelectual, los niños son capaces de efectuar una imitación diferida de aquellas apartadas por el modelo. De este modo, la resolución de situaciones conflictivas que el niño implementa dependerá de la modalidad de resolución adoptada por los adultos significativos y la capacidad para asimilar las representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por el modelo. Además, estas actuaciones imitativas estarán reguladas por las consecuencias que tiene (Bandura, 1982).

Las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo-aprendizaje. Ninguna persona nace siendo simpática, tímida o socialmente hábil; a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que emite el sujeto en una situación interpersonal depende de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social. El sujeto en su interacción con el entorno interpersonal va aprendiendo un comportamiento que se muestra después de su forma puntual y situacional. Es por ello que, las conductas y habilidades de interacción social se aprenden (Caballo, 1987, 1999; Kelly, 1987).

Autores como Rubio y Anzano (1998), definen a las habilidades sociales como la "capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva".

Estos autores señalan que para desempeñar eficazmente las habilidades sociales se necesitan desempeñar con eficacia las siguientes funciones:

- Conseguir reforzadores en situaciones de interacción social.
- Mantener o manejar la relación con otra persona en la interacción interpersonal.
- Impedir el bloqueo del refuerzo social o mediado socialmente.
- Mantener la autoestima y disminuir el estrés asociado a situaciones interpersonales conflictivas.

En el ámbito de la socialización y de la capacidad social nos encontramos con diferentes términos tales como asertividad, habilidades sociales y competencia social muy relacionados entre sí, pero que debido a la ambigüedad con la que se utilizan, son difíciles de definir de modo diferencial, por tanto en el presente trabajo se entenderá por asertividad, la expresión emocional, el auto descubrimiento y la capacidad de establecer valoración de si mismo.

La asertividad ha sido estudiada por varios autores y es que su importancia radica en que, como menciona Flores (2002), es la habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de derechos e interés, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a si mismo y a los demás durante las relaciones interpersonales en situaciones de servicio o consumo, relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural determinado.

Flores (2002) menciona que nuestro medio nos ha enseñado a pensar y actuar de manera no asertiva. Muchos de nosotros hemos internalizado mensajes de socialización que inhiben la conducta asertiva, por ejemplo: dejar que otros vayan primero, no contradigas a tus padres, sé siempre amable, etc...

Por lo tanto, un importante paso hacia la asertividad es que nosotros necesitamos empezar a reemplazar los mensajes tempranos de socialización con creencias en las cuales se apoye la conducta asertiva.

Con esto, al realizar el curso taller, se favorece el poder regular la asertividad, de manera favorable para todos, así la conducta no asertiva disminuirá y la socialización será de manera favorable para los niños.

1.2 JUSTIFICACIÓN:

Distintos modelos teóricos han definido y enfatizado diferentes aspectos de las habilidades sociales. No es nada fácil, en la abundante literatura sobre el tema, encontrar una definición única o que no caiga en serias discrepancias o ambigüedades. Eso se debe según Riso 1998, (citado en Hidalgo, 1999), a tres razones fundamentales paradigmas y conceptualizaciones teóricas diferentes, diversas dimensiones o rangos de conducta y la efectividad de la conducta. En general, los modelos sobre las habilidades sociales presentan algunas características comunes, siendo sus diferencias el mayor o menor énfasis en determinadas variables.

Por ejemplo Furnham (1992), utiliza el término habilidad social como las capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal.

Dado que las habilidades sociales, como plantea Monjas (1997), son conductas y repertorios de comportamientos adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial.

Se puede plantear que así como las habilidades sociales son conductas aprendidas y no innatas, la asertividad lo es del mismo modo ya que ninguna persona nace siendo asertiva, al contrario esta se va aprendiendo a lo largo del tiempo, como menciona Aguilar (1987), actuar asertivamente significa tener la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás, de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, y tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario.

Autores como Adler (1977) define asertividad como "la habilidad para comunicarse y expresar los pensamientos y emociones con confianza y con máxima capacidad". El autor reconoce dos elementos; el primer elemento es la habilidad para expresarse así mismo, lo que significa que pueda escoger la manera apropiada de actuar en situaciones diversas, en lugar de estar limitando a una sola forma o nivel de respuesta. El segundo elemento es el poder comunicarse en el rango o nivel total del mensaje.

Una definición que se va a retomar para este trabajo es la de Flores (2002), que menciona que la asertividad es la expresión emocional, el auto descubrimiento y la capacidad de establecer valoración de si mismo, basándose principalmente en tres elementos generales.

- El individuo tiene derecho a expresarse
- Es necesario el respeto hacia el otro

- Es deseable que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción, o al menos que estén encaminadas hacia esta dirección.

Las personas con necesidades educativas especiales presentan algún retraso o desviación parcial o general, en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta, por eso es indispensable contar con un programa que promueva el desarrollo socio afectivo de los niños con necesidades educativas especiales. Al promover estas conductas los niños tendrán mayores oportunidades de desarrollarse en contextos tanto escolares, familiares, etc de manera óptima, con esto se favorecerá la asertividad y los procesos de aplicación a los diferentes ámbitos sociales, con reglas y reglamentos en cuanto a las expresión de actos, pensamientos y emociones de la población.

Al promover habilidades sociales en los niños, estos podrán tener conductas favorables que les permitirán un desarrollo socioafectivo integral, este tipo de conductas pueden ser maximizadas mediante la implementación de programas como se presenta en el presente trabajo, para poder incrementar las habilidades sociales en los niños.

1.3 OBJETIVO:

Diseñar un programa de carácter grupal, para promover las habilidades sociales de un conjunto de niños de 6 a 12 años de edad con alteraciones en el desarrollo socio afectivo.

Aplicar un programa, de promoción de las habilidades sociales estrategias en las áreas de comunicación, asertividad, autoconcepto e identificación de emociones en niños de 6 a 12 años de edad con alteraciones socio afectivas.

Evaluar el efecto del programa de promoción de habilidades sociales a través de estándares cualitativos y cuantitativos en los niños participantes de dicho programa.

APARTADO 1

A. ANTECEDENTES CONTEXTUALES.

A.1 INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACION

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

El Instituto Nacional de Rehabilitación no es un nuevo hospital, es una Institución de transformación y de cambio.

De Transformación, porque la atención médica, a través de la investigación científica, ofrecerá eficaces modelos de prevención, de resolución (curación) definitiva, a un alto porcentaje de discapacidades.

De Cambio, porque el Sistema Nacional de Salud, será alimentado y enriquecido permanentemente con los avances de una medicina de excelencia y eficacia en la atención de la discapacidad, dejando atrás el paradigma de hospital que al atender enfermedades y lesiones, éstas generan la mayor parte de la discapacidad.

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

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

El Instituto Nacional de Rehabilitación a corto plazo se propone:

“ Apoyar las acciones de asistencia social que coordina la Oficina de la Presidencia de la República, con el vigoroso beneficio de la medicina avanzada en la lucha contra la discapacidad.

“ Formar los recursos humanos médicos y técnicos de su competencia.

“ Asegurar permanentemente la atención médica de excelencia al Sistema Nacional de Rehabilitación, a través de la educación continua programada con los recursos de tele-enseñanza.

“ Establecer contacto con las Instituciones médicas y de educación superior nacionales e internacionales que realizan investigación científica y tecnológica en materia de discapacidad, a través de la implantación de la tele-medicina.

La esperanza de 10 millones de familias mexicanas en la actualidad, es el Instituto Nacional de Rehabilitación, pues a partir de hoy, se marca un cambio en la atención médica de las personas con discapacidad dentro de un modelo conceptual moderno de equidad y justicia social, cumpliendo así, con el compromiso gubernamental que inicia con la implementación de excelencia médica al servicio de la población mexicana que sufre los perjuicios de la discapacidad en todo el país.

A.2 MISION

Apoyar al Sistema Nacional de Salud para impulsar acciones de prevención de la discapacidad y mejorar la atención a personas con discapacidad.

Proporcionar servicios de calidad para la rehabilitación de pacientes con enfermedades y secuelas discapacitantes del aparato locomotor, de la audición, voz, lenguaje, cardiorrespiratorio y de todo tipo así como lesiones deportivas, con la aplicación de los más avanzados conocimientos científicos y empleando tecnología de punta, para obtener los mejores resultados, con un alto sentido humanista y abarcando integralmente los aspectos físico, psicológico, social y

ocupacional de cada paciente, con la participación activa del equipo multidisciplinario que incluye la intervención de la familia y la comunidad.

Formar y capacitar recursos humanos para la rehabilitación, con la mejor participación científica y humanista, que puede emplear equipos y tecnología de punta; con una actitud de superación continua; con aptitudes para la docencia y con capacidad para la investigación científica; que puede actuar como líderes del equipo benéfico social en su especialidad.

Desarrollar investigación científica que permite el más amplio y preciso conocimiento de los fenómenos epidemiológicos de la discapacidad; de las acciones para prevenirla y detectarla precozmente; de sus mecanismos fisiopatológicos y de aquellos que actúan para su recuperación o compensación; de la sustitución de órganos, tejidos y funciones dañadas; de los recursos de diagnóstico y tratamiento y del desarrollo tecnológico para la producción de prótesis, órtesis, implantes y ayudas técnicas, así como de los aspectos de la familia y la comunidad relacionados con este problema.

A.3 VISION

El Instituto Nacional de Rehabilitación será la institución líder en el campo de la prevención y rehabilitación de discapacidades diversas. Formará parte de los Institutos Nacionales de Salud, será la institución médica de más prestigio en su campo en el país y estará ubicado entre las instituciones médicas más altamente calificadas y certificadas a nivel nacional e internacional. Será el Instituto donde se desarrolla la investigación, básica, clínica y tecnológica de más alto nivel en materia de discapacidad.

Contará con infraestructura y tecnología de punta, con una amplia y completa red informática que lo convertirá en el primer hospital inteligente de América Latina.

Tendrá una estrecha relación con los Institutos Nacionales de Salud, complementando sus acciones, bajo convenios de coordinación.

Asimismo, establecerá intercambio con universidades, institutos, hospitales y organizaciones nacionales e internacionales, será centro asesor de la Organización de las Naciones Unidas, de la Organización Mundial de la Salud y de la Organización Panamericana de la Salud.

Contará con personal altamente calificado. Su personal médico estará constituido por especialistas certificados, con subespecialidad, maestría o doctorado, con adiestramiento en el extranjero en Instituciones de reconocido prestigio, y con vocación por la vida institucional, la enseñanza, la investigación y la vida académica. Se implementará el servicio civil de carrera en el ámbito hospitalario. Lo que permitirá contar con médicos de tiempo exclusivo, lo que representa la dedicación de todo el esfuerzo al servicio de la institución y de la comunidad, sin desviar su atención ni diversificar su actividad. Tendrán como estímulos adicionales, el ingresar al Sistema Nacional de Investigadores, la impartición de cátedra, la realización de cursos y conferencias y la publicación de libros científicos.

El personal paramédico será, asimismo, altamente calificado, con enfermeras y terapeutas especializados, con adiestramiento fuera del país y con capacidad para proporcionar atención de excelencia, así como para la enseñanza y la investigación.

Los recursos humanos administrativos también deberán estar altamente calificados y desarrollar actividades de tipo académico en el campo de administración de hospitales.

El Instituto Nacional de Rehabilitación, contará con ingresos propios de apoyo al presupuesto federal, los cuales serán producto de las cuotas de recuperación fijadas a los usuarios de acuerdo a su nivel socioeconómico. Se ofrecerán servicios de tipo privado con costos similares a los hospitales equiparables del sector privado. También se contará con un patronato para la obtención de donativos y recursos adicionales. Una fuente de ingresos significativa será la relativa a los servicios de medicina del deporte a equipos profesionales.

Los servicios de atención médica del Instituto Nacional de Rehabilitación, serán de excelencia y estarán dirigidos a problemas que requieran de alta especialización. Los casos que se atiendan deberán tener seguimiento longitudinal y la evaluación de resultados a corto, mediano y largo plazo. El aspecto más importante de esta evaluación, estará constituido con la satisfacción del paciente y su integración a la vida social y productiva.

El instituto Nacional de Rehabilitación, cuenta con las siguientes especialidades:

- Comunicación Humana: En esta área es donde se ubica el trabajo de este informe, ya que los seres humanos son seres comunicantes que dependen críticamente de su capacidad para comunicar con el fin de afrontar las demandas de la vida en una sociedad compleja y es importante la manera en cómo se comunican.
- Medicina de Rehabilitación
- Medicina del Deporte
- Otorrinolaringología
- Ortopedia
- Investigación
- Enseñanza

APARTADO II

B. ANTECEDENTES TEORICOS

B.1 EDUCACION ESPECIAL

B1.1 ANTECEDENTES

El concepto de alumnos con necesidades educativas especiales actual ha sufrido un largo proceso con diversidad de acepciones a través de los tiempos.

Desde un principio la actitud de la sociedad en general respecto del deficiente ha sido la de mantenerse a distancia, fundamentalmente por temor. Temor que, en la mayoría de los casos, es aliviado por medio de la limosna o confinamiento domiciliario. Se piensa que el empleo u ocupación normal del deficiente es la mendicidad (González, 2003).

La Edad Media se va a distinguir por seguir considerando a las personas discapacitadas como poseídas por espíritus malignos, lo que en casos extremos va a ser castigado con la hoguera (González, 2003).

En el mundo clásico los hijos con deficiencia quedaban bajo la disponibilidad y disposición de los padres, quienes, en cumplimiento de las exigencias sociales y de las constantes situaciones de beligerancia de los pueblos, se veían obligados a sacrificarlos, arrojándolos por el Taigeto y por la roca Tarpeia, tanto los deficientes congénitos como los ancianos e inválidos (Royo, 2001).

En el renacimiento, con la introducción de las ideas humanistas, el subsidio atípico es igualmente sujeto de administración y por tanto, con igual consideración ante la ley. A finales del Renacimiento aparecen las primeras experiencias respecto a la educación especial, con el tratamiento de los sordos, llevados a cabo por Ponce de León (1520-1584). Autor de la obra Doctrina para los mudos sordos (Royo, 2001).

Desde la Ilustración hasta la Revolución Francesa se producen dos avances muy importantes, uno con la creación de la primera escuela pública para la educación

de sordo mudos por el abate francés Charles – Michael de L' Epée (1712-1789) y la educación de ciegos encabezada por el francés Valentin Haüy (1745-1822), que culminó con la creación en París de un Instituto para niños ciegos (Royo, 2001).

Esquirol que, en 1837, funda una escuela, la primera en su género dedicada a la educación de los discapacitados mentales (González, 2003).

En la Edad Contemporánea se produce un cambio respecto a la consideración de la deficiencia, apareciendo los primeros intentos de tratamiento específico y proceso educativo, surgiendo dos tipos de instituciones claramente diferenciadas: las de tipo médico y las de tipo educativo, e incorporándose la aplicación de pruebas con efectos clasificatorios (Royo, 2001).

B1.2 CONCEPTO DE EDUCACION ESPECIAL

La Educación especial, ha tenido un recorrido muy difícil y, como el resto de las ciencias, ha evolucionado paralelamente al desarrollo de los sistemas educativos, apoyándose, a su vez, en los avances técnicos y médicos, los cuales han favorecido e incrementado las oportunidades sociales y educativas de los niños con minusvalías físicas, mentales y emocionales.

La educación especial es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación parcial o general, en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta. Aunque no existe un consenso en educación especial con respecto a una definición universal de educación especial, la mayoría de los profesionales que trabajan en esta área han acordado identificar a la educación especial como la instrucción que se otorga a sujetos con necesidades especiales de educación que sobrepasan los servicios prestados en el aula de clase regular (Escobedo, 1997).

Tradicionalmente se ha venido unificando la Educación Especial como una disciplina que tiene por objeto atender, desde un punto de vista de la pedagogía, a aquellos sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o anomalías que les impedía su desarrollo normalizando y el aprendizaje de determinados contenidos de la metodología actual. El niño al que se le había diagnosticado alguna deficiencia era segregado a centros específicos (Royo, 2001).

Este concepto ha cambiado ya no se habla de niños con limitaciones, impedimentos o deficiencias que han de recibir educación en un centro especializado, sino, por el contrario, se trata de considerar a estos alumnos como sujetos de enseñanza – aprendizaje a quienes hay que atender, de acuerdo con sus características, de una forma individualizada en los centros y en las aulas de régimen normal, facilitándoles, así, el aprendizaje de los contenidos curriculares, su desarrollo personal y su incorporación a la sociedad (Royo, 2001).

Royo (2001) define a la educación especial como: la intención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia, psíquica, social, cultural, etc... que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos y actualmente se les denomina personas con necesidades educativas especiales.

Sucesivamente se han utilizado una serie de términos asociados a la educación especial con diferentes significados y contenidos.

A continuación se presenta una tabla con los términos que han utilizado para la Educación Especial de acuerdo a Royo (2001).

Términos y autores	Notas de Identificación.
Pedagogía Curativa Asperg, 1966	-0 Cualidad que requiere el niño con un grado de desarrollo en situación de desventaja.

Debesse, 1969	-1 Debido a los factores de naturaleza individual o social.
Pedagogía Correctiva Bomboir, 1971	-2 Se circunscribe al ámbito del aprendizaje. -3 Se basa en las potencialidades específicas de los sujetos. -4 Vinculado a la pedagogía correctiva y a la enseñanza correctiva.
Pedagogía Especial Zabolloni, 1979- 1983	-5 Identificado con la educación especial. -6 Proyectado sobre el sujeto hacia el desarrollo normal. -7 Considerando sus potencialidades de aprendizaje.
Pedagogía Terapéutica García Hoz, 1958- 1978 Moor, 1978 Melez, 1982	-8 Identificada con la curativa, con la diferencia de que en esta el hecho de la sanción se da como real y por tanto desaparecería el hándicap, en cambio, la terapéutica se considera como un proceso de ayuda con el resultado de constante mejora.
Enseñanza Especial UNESCO, 1958	- Desde el campo de la didáctica arbitrar los mecanismos necesarios para atender a los alumnos con limitaciones dirigiéndolos hacia su máximo desarrollo (estrategias, técnicas, etc).
Didáctica Diferencial y Especial. Comes, 1987	-9 La didáctica diferencial establece modelos de enseñanza en función de los modos de aprendizaje de los sujetos. -10 Organiza métodos y recursos en función de las necesidades de los sujetos.
Didáctica Especial Diferenciada López Melero, 1990 Como, 1991	-11 La diferencia es un valor -12 Exige la adaptación de modelos y patrones ajustados a las diferencias individuales.
Didáctica curativa/terapéutica Fernández Huerta 1985.	-13 Establecer modelos de enseñanza de acuerdo con las capacidades de los sujetos para conseguir mejoras sucesivas y gradualmente.

Hegarty (1986) sostiene que necesidades educativas especiales es un concepto relativo y se define en función de la necesidad de ayuda adicional respecto a las exigidas por los niños que asisten a las escuelas ordinarias.

Actualmente la Educación Especial se configura como una modalidad de enseñanza en su conjunto, perfectamente institucionalizada en el actual sistema educativo, aun cuando tiene un marcado acento en la etapa básica o primaria, por consiguiente es un ámbito prioritario, no único, especialmente protegido por la Administración educativa, que se dispensa a aquellos niños a los que no les conviene un régimen totalmente normal de escolarización: por presentar problemas físicos, psíquicos, sensoriales, problemas de inadaptación social, sobredotación intelectual, etc (González, 2003).

El concepto de educación especial esta sufriendo en la actualidad diferentes cambios que afectan no solo los aspectos teóricos, sino que repercuten en la dimensión práctica (González, 2003).

De acuerdo con Marchesi (1990), el concepto de necesidad educativa especial por un lado, ha ampliado los límites de la educación especial, que ahora incluye un mayor número de alumnos, y ha incorporado dentro del sistema educativo normal. Por otro, ha situado en la escuela la mayor parte de los problemas de los alumnos urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver las necesidades de su reforma.

Para Shea (2001) los aprendices con necesidades educativas especiales son individuos que los demás perciben como diferentes de sus semejantes. Pueden diferir en apariencia, en la forma en como se comunican y en la manera como se mueven. Las formas en las que interactúan y se relacionan con otros, pero ante todo son aprendices.

B1.3. MODELOS DE EDUCACION ESPECIAL

Etimológicamente diagnóstico procede del griego *diagnō*, que significa a través de, y *gnōsis*, conocimiento (Merani, 1983, citado en Ibáñez, 2002).

Hoy en día se es consciente de la necesidad interdisciplinar que se plasma en el diagnóstico completo e integrado, de su aceptación dan fe los Equipos Multiprofesionales; y de la influencia que unos diagnósticos ejercen sobre otros.

Las mayores interrelaciones se encuentran entre el diagnóstico psicológico y el diagnóstico pedagógico. Desde el punto de vista psicológico el objetivo fundamental del diagnóstico es el conocimiento científico del comportamiento de una persona, o grupo determinado de personas, con el fin de descubrir, clasificar, predecir o explicar su conducta (Brown, 1980; Fernández Ballesteros, 1994, citando en Ibáñez, 2002) aunque puede tener también por objetivo la investigación y valoración de tratamientos, el diagnóstico pedagógico es considerado como una actuación técnica profesional dirigida a conocer a los educandos y su ambiente para proporcionar una actuación pedagógica eficaz en pro de la excelencia personal, se centra en el diagnóstico en la mejora de la persona modificando o potencializando ciertas dimensiones del ser humano (Pérez Juste, 1990, citado en, Ibáñez, 2002).

- **Modelo Médico:** el diagnóstico se considera pionero el modelo médico, influyendo tanto en los modelos pedagógicos como en los psicológicos. Desde este modelo se interpreta que la conducta de la persona puede estar alterada por factores de índole biológica o psíquica. Las clasificaciones de discapacidades por causas biológicas / filológicas, basadas en las características físicas y/o en funcionales de los organismos parecen ser que tiene un campo más acotado resultando más difícil los tratamientos que en las causas psicológicas.

El modelo médico del comportamiento expuesto por Beder y Wechsler se fundamenta en el modelo clínico, interpretando desde la perspectiva teórica que la conducta de la persona puede mostrar alteraciones causadas por variables o factores internos del organismo, de índole biológica o psicológica que pueden someterse a tratamiento. Así pues, por decirlo de otra forma, el modelo clínico se centra en el déficit y sus síndromes (Ibáñez, 2002).

- **Modelo Psicométrico.** Este modelo también se le conoce como modelo de rasgos y factores. Este modelo se basa en el supuesto de que todos los individuos poseen determinados rasgos y factores, aunque difieren entre sí en el grado en que los poseen, lo que permite diferenciarse y ser diferenciado de otras personas, plasmándose en esos rasgos o factores de la conducta. Los constructos internos o variables del organismo le dan al comportamiento una consistencia y estabilidad en el tiempo y las diferentes situaciones, de modo que el eje básico de esta estructura es el rasgo que posee carácter genético e innato, que faculta la concepción estable de la conducta de la persona (Ibáñez, 2002).

El modelo de rasgos se caracteriza por considerar que las variables personales tienen un valor central en la determinación de la conducta, así como en su predicción (Bermudez, 1985, citado en, Ibáñez, 2002).

- **Enfoques que priorizan el emplazamiento físico.**

Desde este enfoque se consideran dos tipos de deficientes y una doble modalidad de escolarización: los deficientes profundos serían escolarizados en centros específicos y los deficientes leves en aulas de Educación Especial en centros ordinarios (Canillas, 2002).

En esta línea de clarificación cualitativa, se crea a mitad de la década, con el objetivo de ordenar la Educación Especial el INEE (Instituto Nacional de Educación Especial) en 1975, y en 1978 se elaboró el Plan Nacional de Educación Especial, con el objetivo de formar a los profesionales dedicados a la intervención con alumnos deficientes (Canillas, 2002).

➤ Enfoques que priorizan la terapia:

A finales de los años 60 se dieron verdaderos intentos por introducir elementos cualitativos y organizativos en la intervención con alumnos de Educación Especial. La década de los 70, caracterizada por grandes cambios a nivel cuantitativo, precisaba tomar decisiones que regulasen y diesen coherencia a la intervención con alumnos de Educación Especial (Canillas, 2002).

El enfoque terapéutico utiliza como metodología la individualización de la acción educativa con cada alumno; por ello se fundamenta en el diagnóstico individual basado en las técnicas psicométricas y, en función de las discapacidades que presenta el alumno en relación con el grupo normativo de referencia (Canillas, 2002).

B1.4 INTEGRACIÓN ESCOLAR

En la década de los 60, sale a la luz el término normalización, propiciado por el auge de las Ciencias de la Salud y de la Educación, la Declaración del Deficiente Mental (24 de Octubre de 1966) y la acción dedicada y presionante de las asociaciones de padres de alumnos con diferentes déficit, con la lógica intención de que la vida del discapacitado fuera lo mas semejante posible a la de las personas normales. Este concepto que nace en los países escandinavos, se incorpora en España en el año de 1979 como una propuesta ofertada por el Plan Nacional de Educación Especial con el objetivo de integrar a las personas

disminuidas en el sistema ordinario de presentaciones generales de la comunidad (Royo, 2001).

La integración el alumno con discapacidad en la escuela regular es el resultado de un largo proceso que comenzó con el reconocimiento del derecho de todo niño a ser escolarizado, independientemente de sus características personales o de sus dificultades de aprendizaje. El termino integración, en general, se refiere a la tendencia a incorporar en al escuela regular a aquellos estudiantes con discapacidades leves o moderadas (Escobedo, 1997).

Según Gomez- Placios (1992), la integración se refiere al medio en que tendrá lugar la instrucción sistemática de las personas con necesidades especiales de educación.

Birch (1975) menciona, que la integración se define como la unificación de la educación ordinaria y especial, que ofrece una serie de servicios a todos los niños con base en las necesidades individuales de aprendizaje.

Incola (1993) menciona, que la integración se considera como una oportunidad para el mejoramiento de las instrucciones escolares y, en consecuencia, de la educación de todos los alumnos.

La integración, sin embargo no es panacea, ya que no todos los alumnos pueden ser integrados al aula regular. Existen algunos casos que presentan serias perturbaciones emocionales junto con conductas hiperactivas o antisociales, así como otros defectos corporales, sensoriales o mentales graves o con deficiencias múltiples que requieran cuidado y atención intensiva (Escobedo, 1997).

Para que la integración escolar sea posible necesitamos contar con currículos flexibles, elevando nivel de formación, capacitación docente y personal especializado que opere de apoyo para llevar adelante la experiencia. Sin duda

para lograr que se den estas condiciones asegura un mejoramiento de la calidad educativa para todos los alumnos, no solamente para los niños con necesidades educativas especiales (Borsani, 2000).

B1.5 MODELOS DE INTEGRACIÓN

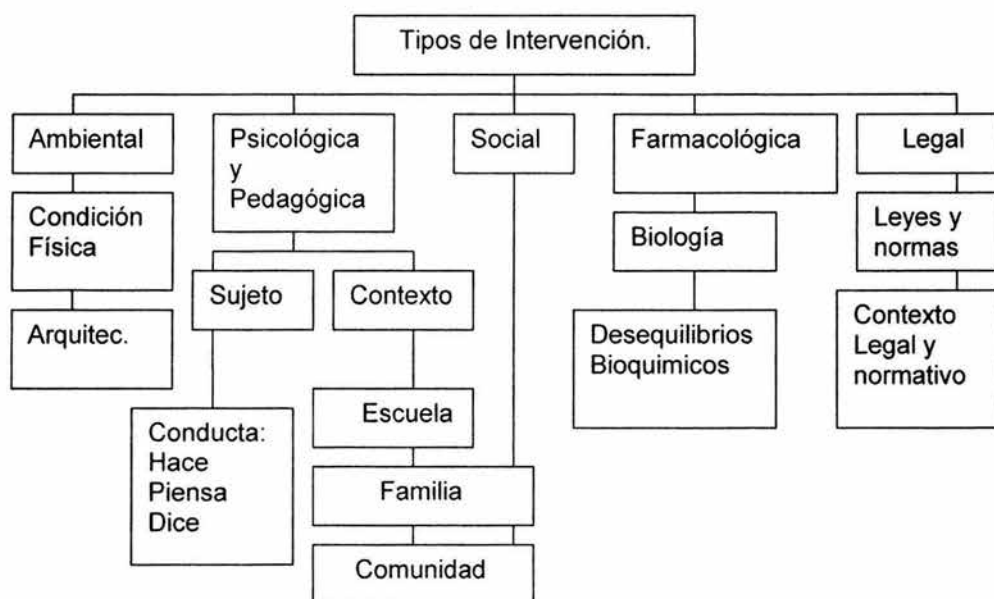
Warnock (1980) distingue tres formas principales de integración: física, social y funcional

- ✓ La integración física – se produce cuando las clases o unidades de educación especial se construyen en el mismo lugar que en la escuela ordinaria, pero continúan manteniendo una organización independiente pudiendo compartir algunos lugares como el patio o el corredor.
- ✓ La integración funcional – se considera como la forma más completa de integración, en la que los alumnos con necesidades educativas especiales participan tiempo parcial o completo en las aulas regulares en las aulas regulares y se incorporan como un alumno más a la dinámica escolar.
- ✓ La integración social: implica el acercamiento social entre las personas con y sin alguna NEE, mediante interacciones espontáneas y estableciendo vínculos afectivos.

B1.6 INTERVENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Atendiendo a la naturaleza de los factores o variables que cualquier intervención pretenda modificar nos encontramos con distintos tipos de intervención.

Tirado (2004) menciona algunos tipos de intervención los cuales son:



B1.7 EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO

La aparición de instituciones especiales de educación en México se remonta a mediados del siglo XIX, durante el periodo presidencial de Benito Juárez, quien fundó en 1867 la escuela nacional para los sordos y en 1870 la escuela nacional de ciegos. A partir de este hecho, algunos hitos históricos marcan el desarrollo de las instituciones de educación especial en el país (Escobedo 1997).

En el lapso de 1919 a 1927, en el Distrito Federal comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de personas con discapacidad intelectual en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México); se implementaron técnicas educativas actualizadas y se creó la Escuela de Recuperación Física (DGEE –SEP, 1985).

EN 1914, el Dr. José de Jesús González, científico precursor de la educación especial para personas con retraso mental, organizó una escuela especial en la

ciudad de León, Guanajuato; así mismo el Dr. En 1929 planteó la necesidad de crear una escuela modelo en la ciudad de México, la cual se inauguró en 1932 y hasta la fecha lleva el nombre de Policlínica No. 2 del D.F (Escobedo, 1997).

En 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga, gran promotor de la Educación Especial en América Latina, plantea la necesidad de institucionalizar la educación especial en México, como resultado de esta propuesta se incluyó la Ley Organiza de Educación, un apartado referente a la educación de los discapacitados intelectuales. En este mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico para atender a niños con discapacidad intelectual (Pavana, 2004).

El 7 de Junio de 1943, se inauguró la escuela de formación docente para maestros especialistas en el mismo local del Instituto Médico-Pedagógico. En 1959 se creó la oficina de coordinación de educación especial, dependiente de la dirección general de educación superior e investigaciones científicas (Escobedo, 1997).

Durante el sexenio de Luís Echeverría (1970-1976) el gobierno reconoció la tremenda problemática de la deserción escolar en el país (de 48% aproximadamente sólo en el nivel primaria) y creó los centros de atención psicopedagógica conocidos como CREE (Centros de Rehabilitación y Educación Especial), los cuales permitieron atender a un mayor número de personas con requerimientos de educación especial, a un costo menor (Escobedo, 1997).

En 1991 se promovieron en el ámbito nacional los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa, generar alternativas para integrar de manera óptima a los alumnos con "requerimiento de educación especial" y dar seguimiento al apoyo recibido. Oficialmente, en el Distrito Federal estos centros dejaron de funcionar desde 1992, aunque continuaron su labor en varios estados del país (Pavana, 2004).

En mayo de 1995 se formó en los Piños la Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. El documento emitido se prevé como marco de orientación de las acciones institucionales para el sexenio 1994-2000. Entre sus principales planteamientos resaltan:

- ♥ Prevención de la salud y de la discapacidad.
- ♥ Ampliar el acceso a la rehabilitación y a la obtención de aditamentos.
- ♥ Acceso de niños con discapacidad a las estancias para bienestar y desarrollo.
- ♥ Protección y atención integral al anciano con discapacidad.
- ♥ Integración de los menores con discapacidad a la escuela regular.
- ♥ Oportunidades de capacitación laboral que permitan tener las mismas oportunidades de trabajo.
- ♥ Garantizar a las personas con discapacidad el acceso a la cultura, deporte y recreación.
- ♥ Derribar las barreras físicas, de transporte y comunicación.
- ♥ Difundir la cultura de integración y respeto hacia las personas con discapacidad y facilitar su acceso a los medios de comunicación.
- ♥ Garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos de la persona con discapacidad.
- ♥ Registrar a la población con discapacidad con el fin de conocer el universo total y porcentajes reales de las diversas discapacidades en México (Escobedo, 1997).

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios se promovió su reorganización y, al mismo tiempo, se estableció la medida de que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó del modo siguiente (Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, 2002):

- Trastornos de los servicios escolarizados de la educación especial en centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: "institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad". Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.
- Establecimiento de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicio de apoyo para los jardines de niños.
- Creación de las Unidades de Orientación al Público (OUP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

A partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial, el número de servicios ha crecido considerablemente: destaca el hecho de que en los últimos diez años, pese a las dificultades, el número de servicios se incremento considerablemente. Sin embargo, este número es aun insuficiente para atender a la población con necesidades educativas especiales, particularmente a quienes tienen alguna discapacidad (Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa 2002).

A modo de conclusión podemos decir que los esfuerzos de las personas con necesidades educativas especiales, de sus familias, del personal de educación especial han promovido cambios en las actitudes sociales, en las legislaciones, en

las oportunidades para el trabajo y en la educación. Sin embargo, subsisten problemas en la cobertura y distribución de los servicios y en la calidad de la atención que recibe la población infantil y adolescente. La educación es el mecanismo por excelencia para asegurar que las personas con discapacidad logren su plena incorporación a la vida social y el trabajo productivo, por esta razón es necesario actuar con urgencia para superar estos problemas.

C.2 HABILIDADES SOCIALES

C2.1 DEFINICION

El estudio de las habilidades sociales ha experimentado un notable auge en los últimos años. Han aumentado sensiblemente el número de reuniones y de publicaciones sobre el tema, se han desarrollado gran variedad de programas y procedimientos de tratamiento para aumentar la competencia social, habiendo aparecido incluso variadas publicaciones divulgativas sobre el tema (Check, 1990; Fensteheim y Bear, 1976; Smith, 1975, 1978).

Distintos modelos teóricos han definido y enfatizado diferentes aspectos de las habilidades sociales. No es nada fácil, en la abundante literatura sobre el tema, encontrar una definición única o que no caiga en serias discrepancias o ambigüedades. Eso se debe según Riso (1998 citado en Hidalgo 1999), a tres razones fundamentales paradigmas y conceptualizaciones teóricas diferentes, diversas dimensiones o rangos de conducta y la efectividad de la conducta. En general, los modelos sobre las habilidades sociales presentan algunas características comunes, siendo sus diferencias el mayor o menor énfasis en determinadas variables.

Según algunos autores, desde su perspectiva psicológica, mencionan que:

Desde la perspectiva conductista, la habilidad social es la capacidad para ejecutar una conducta que refuerce positivamente a otros o evite que seamos castigados por los otros (Libert y Lewinsohn, 1973).

Desde la teoría psicosocial de los roles, definen la habilidad social como "capacidad de cumplir con las expectativas que otros tienen respecto a mi persona, como ocupante de un estatus en una situación dada" (Secord y Barman, 1976).

Desde una visión clínica definen a la habilidad social como "la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que de cómo resultado una pérdida de razonamiento social" (Versen y Bellack 1977).

García – Saiz y Gil (1992), hacen referencia a "comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientado a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales". Furnham (1992), utiliza el término habilidad social como a las capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal.

Rubio y Anzano (1998), definen a las habilidades sociales como la "capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva".

Estos autores señalan que para desempeñar eficazmente las habilidades sociales se necesitan desempeñar con eficacia las siguientes funciones:

- Conseguir reforzadores en situaciones de interacción social.
- Mantener o manejar la relación con otra persona en la interacción interpersonal.
- Impedir el bloqueo del refuerzo social o mediado socialmente.
- Mantener la autoestima y disminuir el estrés asociado a situaciones interpersonales conflictivas.

C2.2 MODELOS TEORICOS DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Distintos modelos teóricos han definido y enfatizado diferentes aspectos de las habilidades sociales. Se pueden distinguir dos grandes corrientes teóricas,

aquellas provenientes de la Psicología Clínica y aquellas provenientes de la Psicología Social. Históricamente se desarrolló primero el tema de las habilidades sociales en el ámbito de la Psicología Social (Hidalgo, 2000).

- Modelo derivado de la Psicología Social: Teoría de los roles.

Fernández y Carboles (1981, citado en Hidalgo, 2000) define a las habilidades sociales como la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a estímulos sociales en general, especialmente aquellos provenientes del comportamiento de los demás. Las habilidades sociales exigen la capacitación y aceptación del rol del otro y del otro generalizado y la comprensión de elementos simbólicos asociados a sus reacciones, tanto verbales como no verbales.

- Modelo de Aprendizaje Social.

Según el modelo de aprendizaje social, estas habilidades se aprenden a través de experiencias interpersonales o vicarias, y son mantenidas y/o modificadas por las consecuencias sociales de un determinado comportamiento. El refuerzo social tiene un valor informativo y de incentivo en las subsecuentes conductas sociales. Estas vertientes de aprendizaje, experiencia, modelaje e instrucción, van generando las expectativas de autoeficacia en el ámbito interpersonal (Hidalgo, 2000).

- Modelo Cognitivo.

Ladd & Mize (1983, citado en Hidalgo, 2000) definen las habilidades sociales como la habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigido hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas. Para que el funcionamiento social efectivo se dé son necesarias tres cosas:

- Conocer la meta apropiada para la interacción social.
- Conocer las estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo social
- Conocer el contexto en el cual una estrategia específica puede ser apropiadamente aplicada.

➤ Modelo de Percepción Social

Argyle (1978, citado en Hidalgo, 2000) destaca en su modelo de habilidades sociales los procesos de selectividad de la información que cada persona realiza en su interacción social y la posterior interpretación que hace de dicha información.

Tower (1980, citado en Hidalgo, 2000). En esta misma línea afirma la importancia de ciertos componentes de habilidades sociales: gestos, sonrisas, tiempo de latencia en la respuesta, y el proceso de interacción social, que se refiere a la habilidad individual para generar una conducta adecuada a las reglas y metas en respuesta a la retroalimentación social.

Se puede reconocer, por ejemplo, que de los modelos revisados algunos de ellos se remiten solamente a los aspectos de carácter social sin identificar los procesos y las condiciones de desempeño de los agentes sociales en relación a sus condiciones cognitivas y de interpretación del mundo social, aspectos que son necesarios para identificar e intervenir en programas de desarrollo de habilidades sociales en relación con aspectos como la asertividad, adaptación social, representaciones sociales etc., en niños escolares.

➤ Asertividad un modelo de la Psicología Clínica

Desde el punto de vista de la Psicología Clínica, las relaciones interpersonales tienen una importancia central. Se han utilizado una serie de conceptos para hacer referencia a estas habilidades sociales. Se utilizó el concepto de asertividad (Wolpe, 1958, citado en Hidalgo 2000), libertad emocional (Lazarus, 1971, citado

en Hidalgo, 2000), etc. Con diferentes matices todos estos conceptos apuntan a un gran conjunto de comportamientos interpersonales que se refiere a la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y las creencias, en forma adecuada al medio, en ausencia de ansiedad.

C2.3 DIMENSIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Gil y otros (1992) afirman que las habilidades sociales utilizan distintos niveles de análisis como son los siguientes:

- El nivel molecular, hace referencia a niveles conductuales específicos y observables (por ejemplo: el número de cambios de postura), preocupándose por su medición objetiva. Los elementos suelen ser medidos como variables continuas.
- El nivel molar, hace referencia a la capacidad de actuar con efectividad en una clase de situaciones (por ejemplo: en entrevistas laborales). Las evaluaciones suelen ser generales y subjetivas.
- El nivel intermedio, hace referencia en la interacción de los juicios globales, es decir, en la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta..

C2.4 ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Los seres humanos nacen equipados con un potencial genético y biológico de amplias posibilidades de desarrollo, pero con un repertorio conductual bastante limitado. Pocos seres vivos nacen tan desvalidos como el hombre y por lo mismo con tanta necesidad de cuidado y protección de otras personas para su subsistencia. Durante toda la vida el hombre vive un proceso continuo de desarrollo y aprendizaje en que se va dando una constante interacción entre su programación genética y su medio ambiente. El hombre es un ser social por naturaleza y requiere de su entorno para desarrollarse integralmente, contexto que

en gran medida es un contexto social. Resulta entonces fundamental el desarrollo de las habilidades que permitan relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas (Hidalgo, 1999).

Las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje. Ninguna persona nace siendo simpática, tímida o socialmente hábil; a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que emite el sujeto en una situación interpersonal depende de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social. El sujeto en su interacción con el medio entorno interpersonal va aprendiendo un comportamiento que se muestra después de su forma puntual y situacional. En definitiva, las conductas y habilidades de interacción social se aprenden (Caballo, 1987, 1999; Kelly, 1987).

Las habilidades de interacción social se aprenden de la misma forma que otros tipos de conducta a través de los siguientes mecanismos (Monjas, 1997).

(a) Aprendizaje por experiencia directa.

Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social.

(b) Aprendizaje por observación.

El sujeto aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos. La teoría cognitiva social del aprendizaje defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas (Reviere, 1990).

(c) Aprendizaje verbal o instruccional.

Según este mecanismo, el sujeto aprende a través de los que se le dice, a través del lenguaje hablado por medio de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales. Es una forma no directa de aprendizaje.

C2.5 COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

En el ámbito de la socialización y de la capacidad social nos encontramos con diferentes términos tales como asertividad, habilidades sociales y competencia social muy relacionados entre si, pero que debido a la ambigüedad con la que se utilizan, son difíciles de definir de modo diferencial. Pérez (2002) propone utilizarlos como sinónimo y para comprender las habilidades sociales establece siete componentes esenciales:

- 1) Las Habilidades Sociales se adquieren, principalmente a través del aprendizaje.
- 2) Las Habilidades Sociales incluyen comportamientos tanto verbales como no verbales.
- 3) Las Habilidades Sociales suponen iniciativas y respuestas apropiadas y efectivas.
- 4) Las Habilidades Sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
- 5) Las Habilidades Sociales acrecentan el reforzamiento social.
- 6) La Práctica de las Habilidades Sociales está influida por las características del medio.
- 7) Los déficits y exceso de la conducta social puede ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Monjas (1997), menciona que las habilidades sociales constan de diferentes componentes:

- (a) Las habilidades sociales son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial.
- (b) Las habilidades sociales contienen componentes motores manifiestos, emocionales y afectivos y cognitivos.

(c) Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Una conducta interpersonal puede ser hábil o no hábil en función de las personas que intervienen y de la situación en que tiene lugar.

(d) Las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; son conductas que se dan siempre en relación a otra/s persona/s.

La interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más individuos.

C2.6 EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

La evaluación de las Habilidades Sociales permite determinar el nivel actual y la calidad del comportamiento social. A través de la evaluación podemos identificar a los sujetos específicos que manifiestan un comportamiento social inapropiado o las áreas sociales problemáticas por exceso o por déficit que presentan (Pérez, 2002).

Pérez (2002) menciona algunas maneras de evaluar las Habilidades Sociales que son:

- Observación Conductual.
- Informes de otras personas.
- Procedimientos sociométricos.
- Informes de autoevaluación.

a) Observación Conductual. Consiste en observar el comportamiento social en situaciones naturales o en situaciones simuladas. La observación directa es uno de los métodos de evaluación más utilizado (Pérez, 2002).

La observación natural permite identificar los componentes sociales inadecuados y los efectos de la intervención de la enseñanza (Pérez, 2002).

b) Informe de otra personas. Los informes de miembros significativos del medio social (maestros, padres, compañeros, hermanos, etc) pueden proporcionar una información útil y válida para la evaluación de las Habilidades Sociales. Estas personas están en condiciones de indicar las habilidades deficientes en una determinada situación, dadas las oportunidades que tiene para observar al sujeto (Pérez, 2002).

c) Procedimientos sociométricos. Uno de los procedimientos más utilizados es el método de las nominaciones donde el sujeto escoge a un número determinado de compañeros en dos situaciones diferentes: trabajo y tiempo libre y la puntuación es el número de nominaciones recibidas. Estos proporcionan una medida de del estatus social del sujeto una de las ventajas es su validez social, ya que recoge opiniones de miembros importantes del medio social con los que debe interactuar a diario (Pérez, 2002).

d) Informes de autoevaluación. Estas proporcionan información sobre el conocimiento que el sujeto tiene sobre sus habilidades sociales, percepción visual y habilidades interpersonales (Pérez, 2002).

C2.7 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA LIMITACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES.

En las tres ultimas décadas, parece claro que las personas socialmente habilidosas y no habilidosas tienen una serie de elementos conductuales y/o cognitivos y/o fisiológicos que permiten caracterizar el nivel de desarrollo de la competencia social de cada individuo. Con referencia a estos aspectos últimamente se está presentando cada vez mayor atención a los elementos cognitivos que bien facilitan o inhiben el comportamiento socialmente adecuado.

Aunque no se encuentran establecidos todavía los componentes básicos de una conducta habilidosa, el hallazgo de esos elementos conductuales y/o cognitivos y/o fisiológicos pueden ser esenciales para la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales (Caballo, 1993), por tanto, con los elementos existentes se plantean algunos modelos relacionados con el desarrollo de las habilidades sociales alteradas y no alteradas.

➤ Modelo del déficit de habilidades sociales

Este primer modelo plantea que dicho déficit se debe a la falta de aprendizaje de los componentes motores verbales y no verbales necesarios para lograr un comportamiento social competente (Curran, 1977; citado en Carmona, 1999). La persona inhábil carece de un repertorio conductual y/o usan respuestas inadecuadas porque no las han aprendido o lo han hecho inadecuadamente (Bellack & Morrison, 1982; citado en Carmona, 1999).

➤ Modelo de inhibición mediatizada

Desarrollos posteriores han planteado el modelo de inhibición mediatizada por diversos procesos cognitivos: evaluaciones cognoscitivas distorsionadas (Riso, 1987; citado en Carmona, 1999), expectativas y creencias irracionales (Ellis, 1974; citado en Carmona, 1999), autoevaluaciones negativas e inhibitorias, etc.

Este modelo plantea como necesario el cambio, la reestructuración cognitiva, es decir, modificar los esquemas cognitivos, los procesos y los eventos y productos cognitivos. Esto se puede promover a través de diversas técnicas conductuales y cognitivas: discusión socrática de ideas irracionales, cambios atribucionales, entrenamiento en autoinstrucciones, generación de expectativas de autoeficacia,

entrenamiento en resolución de problemas, modelaje conductual y cognitivo (Carmona, 1999).

➤ Modelo de percepción social

Un cuarto modelo explicativo atribuye la inhabilidad social a falla en la discriminación de las situaciones específicas en que un comportamiento social es adecuado o no. La persona debe tener un conocimiento no sólo de la respuesta adecuada sino también de cómo y cuándo esta conducta puede emitirse. Es una habilidad de <leer el ambiente social>. Esta habilidad se denomina percepción social (Argyle, 1978; citado en Carmona, 1999). La persona con una buena percepción social ha aprendido a interpretar adecuadamente las señales y mensajes del emisor.

Ninguno de estos modelos por si solo es capaz de explicar las diversas y complejas dificultades en las relaciones interpersonales. Se ha demostrado que el modelo de inhibición condicionada como el déficit de respuesta, que fueron predominantes en la década de los 60, son insuficientes para explicar los factores que determinan el comportamiento social inadecuada (Carmona, 1999).

D.3 ASERTIVIDAD

D3.1 DEFINICION

En un mundo cambiante en el que los requerimientos de la sociedad nos invita a reflexionar sobre la necesidad de formar futuros ciudadanos que se integren a un entorno que tiende a la globalización, y que exige entre otros muchos valores: la honestidad, la responsabilidad, el liderazgo, la innovación y el espíritu de superación personal, unido al respeto por la naturaleza y a las distintas culturas (Misión, 1996 citado por Elizondo, 1997), es importante explicitar un valor que es determinante en el quehacer como profesores y promotores de la asertividad como herramienta de comunicación entre los alumnos: y es el del respeto por su integridad personal y por la dignidad de las personas y a sus deberes y derechos inherentes, tales como la verdad y la libertad.

En la relación con los demás podemos experimentar un cúmulo de satisfacciones variadas, profundas y enriquecedoras, como también altas dosis de infelicidad, frustración y dolor (Kubli, 1988).

El concepto de asertividad tiene muchas acepciones, existen diversas creencias de lo que este término implica, por ejemplo, Brower y Brower (1980), señala que una de las creencias típicas es pensar que el comportamiento asertivo debe cambiarnos a ser "buenas personas" aunque por dentro tengamos, sentimientos de ira, de queja o rebeldía.

El significado original que dio Wolpe (1969) a la asertividad fue el de "defensa de nuestros derechos", sin embargo, más tarde otros autores han definido el término como la expresión de alguna emoción que no sea respuesta de ansiedad hacia otra persona (Furnham, 1979).

Dee Galassi (1970) nos dice que "una conducta asertiva envuelve en forma directa la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades u opiniones en

la manera en que nosotros nos dirigimos a otras personas, sin reforzarlas, ni menospreciarlas, ni usarlas como medios.

Adler (1977) define asertividad como "habilidad para comunicarse y expresar tus pensamientos y emociones con confianza y con máxima capacidad". El autor reconoce dos elementos la habilidad para expresarse así mismo, lo que significa que pueda escoger la manera apropiada de actuar en situaciones diversas, en lugar de estar limitando a una sola forma o nivel de respuesta. El segundo elemento es el poder comunicarse en el rango o nivel total del mensaje.

Aguilar (1987) menciona que actuar asertivamente significa tener la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, y tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario.

Afirman que ser asertivo no es ganarle al otro: es triunfar en el respeto mutuo, en la continuidad de los acercamientos satisfactorios y en la dignidad humana, no importando que a veces no se logre el resultado práctico o personalmente beneficioso o inclusive que se requiera ceder.

Lazarus (1971) define asertividad como la habilidad de un individuo para transmitir calidez y expresar cumplidos u opiniones a los demás cuando la conducta pasiva de estos lo justifica.

Sue (2000) define que ser asertivo implica ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores. Esto supone un mayor autoconocimiento; conocerse y estar de acuerdo consigo mismo, tener el control propio de <yo> real. Requiere saber escuchar y responder a las necesidades de otros sin descuidar nuestros propios intereses o comprometer nuestros principios. Está relacionado con la capacidad de mejorar nuestras

habilidades en el trato con los otros; incluye una comunicación más eficiente, un control del estrés a través de un mejor manejo de otras personas y situaciones problemáticas. Hace referencia también a las elecciones; el ser capaz de expresar necesidades, opiniones o sentimientos, seguro de que no será dominado o utilizado contra su voluntad.

También menciona que la asertividad significa una comunicación lograda y esto no quiere decir solamente saber encontrar las palabras adecuadas en una situación determinada. El tono de voz, el volumen, la expresión facial, los gestos y el lenguaje corporal forman parte del mensaje enviado a otras personas. Si no funcionan todos los componentes de la ecuación enviará un mensaje confuso.

En este caso la definición que se utilizara va ser la de Flores (2002) que menciona que la asertividad es la expresión emocional, el auto descubrimiento y la capacidad de establecer valoración de si mismo, basándose principalmente en tres elementos generales:

- El individuo tiene derecho a expresarse
- Es necesario el respeto hacia el otro
- Es deseable que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción, o al menos que estén encaminadas hacia esta dirección.

La asertividad, como se ve, no es un concepto nuevo, pero al paso del tiempo este se ha ido modificando, una parte importante que enfatizan los autores es que lo primordial en la conducta asertiva es el respeto por la otra persona así como por si mismo, ya que con esto se va a poder transmitir una comunicación adecuada que favorezca a las dos partes.

D3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA ASERTIVA.

En la infancia, cuando se llega a este mundo y hasta aproximadamente los seis meses de edad, se muestran dos tipos de comportamiento: un comportamiento pasivo-dependiente y un comportamiento agresivo-exigente. Cuando se empieza a crecer, una de las primeras palabras que se pronuncian es <no>. Esta es una forma de decir <ahora comienzo a razonar, a tomar decisiones propias>. Es una manera de comenzar a establecer la independencia como individuo (Sue, 2000).

La conducta no asertiva, pasiva y autodenigrante se define como: "la violación de nuestros propios derechos, anulando así la libre expresión de los sentimientos, pensamientos, creencias y al mismo tiempo permitiendo a los demás que los violen" (Flores, 2002).

Flores (2002) menciona algunas consecuencias del comportamiento pasivo autodenigrante que son:

- Frustración, insatisfacción y tensión.
- Aislamiento, soledad.
- Incomprensión, menosprecio y rechazo.
- Deterioro de la autoestima, la seguridad y la autoconfianza.

Este tipo de respuestas pasiva puede crear sentimientos de insuficiencia, inferioridad, timidez, ansiedad, aislamiento, depresión e incompetencia (Michelson y otros, 1987; Goldstein y otros, 1989; Martín, 2000; citado en Luca de Tena, 2001).

Elizondo (1997) ha identificado ciertas características que distinguen a la persona asertiva:

- Usa un lenguaje de sentimientos.

- Habla de si mismo y expresa sus percepciones.
- Usa el lenguaje de apertura.
- Acepta y da cumplidos.
- Utiliza el lenguaje claro y apropiado.
- Cuando expresa desacuerdo lo hace con respeto.
- Pide clarificación.
- Pregunta por que.
- Expresa desacuerdo – activo.
- Habla por sus derechos.
- Es persistente.
- Evita justificación de cada opinión.
- Se manifiesta libremente tal y como es.
- Se comunica fácilmente con todos.
- Se siente libre de comunicarse.
- Está orientado positivamente en la vida.
- Juzga respetable tener limitaciones.
- Tiene alta autoestima.
- Se respeta a si mismo (a).
- Es dueño (a) de su tiempo y de su vida.
- Acepta o rechaza libremente de su mundo emocional a otras personas.
- Es emocionalmente libre para expresar sus pensamientos y sentimientos.
- No dice “no” cuando quiere decir “si”, ni “si” cuando quiere decir “no”.
- Reconoce tanto sus áreas fuertes como sus áreas de oportunidad para seguir creciendo como persona.
- Reconoce, acepta y respeta sus derechos básicos y de los demás.
- Tiene una gran autoconfianza para la toma de decisiones.
- Sabe elogiar y reconocer el trabajo de los demás.
- Es sensible a los distintos contextos y procura responder.

D3.3 COMPONENTES DE LA ASERTIVIDAD

Algunos autores señalan una variedad de componentes verbales y no verbales como características de las respuestas asertivas.

Para Aguilar (1987) la asertividad promueve la dignidad y autorespeto en un plano de igualdad con los demás. Sus componentes básicos son:

- Respeto a ti mismo.
- Respetar a los demás.
- Ser directo.
- Ser honesto.
- Ser apropiado.
- Tener control emocional.
- Saber decir.
- Saber escuchar.
- Ser positivo.
- Lenguaje no verbal.

Para Kelly (1987) los componentes de la oposición asertiva son: contacto visual; afecto; volumen de voz; gestos; comprensión de lo que el otro dice o expresión del problema; desacuerdo verbal; petición de cambio de conducta o propuesta de solución; y duración de las intervenciones.

Los de la aceptación asertiva son los siguientes: contacto visual; afecto; volumen de voz; expresiones de elogio/aprecio; expresión de sentimientos personales; conducta positiva recíproca; y duración de las intervenciones.

También existen diferentes componentes emocionales en la asertividad como lo señala Elizondo (1997).

ASERTIVIDAD. COMPONENTES EMOCIONALES.		
No sientas control No expreses auténticas	Expresa bajo control racional de emociones auténticas	Expresa sin emociones
NO ASERTIVOS	ASERTIVOS	AGRESIVOS
Falso afecto Falsa tristeza Resentimiento Falso miedo Preocupación Ansiedad Angustia Depresión maligno Confusión Vergüenza Culpa Resentimiento	Alegría Tristeza Ira Miedo	Falso odio Amor Vergüenza Rabia Saña Sadismo Triunfo

Flores (2002) menciona algunas consecuencias de la conducta asertiva.

- Ganar seguridad en uno mismo.
- Respeto a sí mismo.
- Comunicación positiva con los demás
- Ser justo y motivante para con los demás.
- Integrarse mejor al grupo.
- Ayudar a los demás para que también se expresen adecuadamente.
- Terminar con relaciones dañinas o promover su mejoría cuando sea posible.

Un comportamiento claro y conciso es un aspecto siempre importante de ser asertivo. También es importante la habilidad de formular las cosas no de manera negativa sino positiva (Sue, 2000).

D3.4 DERECHOS ASERTIVOS.

Elizondo (1997) menciona que las personas asertivas tienen derechos, siendo estos inalienables en todo ser humano.

- 1) Derecho a ser mi propio juez
- 2) Derecho a ser cualquier cosa que quiera, con tal de no lastimar a otra persona.
- 3) Derecho a mostrar dignidad, aunque lastima a alguien.
- 4) Derecho a pedirle cualquier cosa a cualquier persona, reconocer que la otra persona tiene derecho a decir que no.
- 5) Derecho a discernir si incumbe resolver problemas.
- 6) Cuando los derechos no están claros, tengo derecho a discutirlos y aclararlos.
- 7) Derecho a decir "no se" o cambiar de parecer.
- 8) Derecho a hacer valer mis derechos.
- 9) Derecho a renunciar a mis derechos.
- 10) Derecho a cometer errores y responsabilizarme de ellos.

D3.5 CONDUCTA PASIVA NO ASERTIVA.

La conducta pasiva consiste en no comunicar lo que se desea o hacerlo de una manera débil, con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad (Rodríguez, 1990). Este tipo de comportamiento puede ser considerado como más fácil de sobrellevar. El comportamiento pasivo no asertivo presenta una escasa o nula expresión personal.

Aguilar (1987) menciona que la conducta no asertiva es la forma de expresión débil de los propios sentimientos, creencias u opiniones que al no responder a los requerimientos de la situación interpersonal que se enfrenta, permite que se violen los derechos de la persona.

Elizondo (1997) menciona que existen por lo menos cuatro razones que pueden actuar aislada o conjuntamente provocando el debilitamiento de la fuerza de expresión personal las cuales son:

- Falta de control emocional
- Predominio del temor y la ansiedad.
- Falta de habilidad para comunicarse.
- Desconocer sus derechos como persona.

Brower (1990) da algunos ejemplos de conducta pasiva no asertiva, que se muestran a continuación:

Metas:

1. Apaciguar a los demás
2. Evitar el conflicto a cualquier medio.

Implica:

1. Violar los derechos propios
2. No expresar:
 - Pensamientos
 - Sentimientos
 - Creencias
3. Expresarlos:
 - Con disculpas
 - Apocadamente

- Inadvertidamente

De tal manera que los demás pueden facilitarse desatenderlos (ignorarlos).

Mensaje:

- Yo no cuento
- Tu puedes aprovecharte de mi
- No importan mis sentimientos solamente importan los tuyos
- Mis pensamientos no son importantes, los tuyos son los únicos dignos de ser oídos
- Yo no soy nadie, tú eres superior.

D3.6 CONDUCTA AGRESIVA

La agresividad es cualquier conducta enfocada a dañar o lastimar a una persona que esta motivada a evadir cierto trato (Elizondo, 1997). La acción agresiva se manifiesta de muchas maneras y en todos los contextos como el país, la ciudad o la colonia.

Manifestaciones de la conducta agresiva (Elizondo, 1997)

- No saber escuchar.
- Mostrarse rígido e inflexible.
- Actuar a la defensiva frecuentemente.
- Sentir la necesidad de tener control.
- Juzgar y culpar a los demás.
- Hacer bromas ridiculizando.
- Reaccionar exageradamente.
- Ver únicamente las fallas de los demás.
- Enojarse con facilidad.
- Emitir críticas constantes.
- Querer tener la razón,

- Necesidad de sentirse superior.
- Culpar a los demás por fallas propias.

Flores (2002) menciona que las causas principales de la agresividad son: la falta de control emocional con predominio de inseguridad e irritación. Se presentan, además, errores en la forma de expresión, intolerancia a la frustración y a la falta de reconocimiento de los derechos de los demás.

También hace hincapié en las consecuencias de la agresividad que son:

- Insatisfacción y tensión.
- Aislamiento y soledad.
- Rechazo social.
- Violencia.
- Culpabilidad.
- Deterioro en la salud física.

D3.7 ENTRENAMIENTO ASERTIVO

Las habilidades sociales y, más concretamente, la asertividad son habilidades básicas para nuestro desenvolvimiento en la vida diaria. Las personas tenemos intereses y formas de ver el mundo, por lo cual el conflicto interpersonal está a la orden del día. Cuando estas habilidades no están lo suficientemente desarrolladas o se emplean de forma equivocada surge la frustración y la insatisfacción (Kelly 2000).

De esta manera el entrenamiento de la asertividad es, sin duda alguna forma del entrenamiento de las habilidades sociales que más atención ha recibido tanto en la literatura de investigación aplicada como en la práctica clínica. De hecho, hasta hace poco, los términos <entrenamiento de la asertividad > y <entrenamiento de las habilidades sociales > se empleaban a menudo como si fueran equivalentes;

no se entendía a la asertividad como un tipo específico de competencia interpersonal (Kelly, 2000).

El tratamiento de la falta de habilidades sociales en los niños no había recibido atención por parte de los clínicos e investigadores hasta hace muy pocos años (Michelson y Word, 1980, citado en Nelly, 2000). Tal vez una posible explicación es que los niños con falta de habilidades sociales pasaban inadvertidos por las aulas, en los lugares de recreo y en los programas de atención primaria. A diferencia de los niños agresivos, destructivos e hiperactivos, cuya conducta era rápidamente la atención de sus padres, maestros y, en el último caso, terapeutas, el niño retraído y con pocas relaciones sociales puede pasar inadvertido y no ser referido a tratamiento.

Eliminar los problemas relativos a las habilidades sociales en la infancia es importante por varias razones. Ciertamente, una de las más poderosas es aumentar la felicidad, autoestima e integración en el grupo de niño como tal. Además es probable que la conducta socialmente competente durante la infancia constituya un prerrequisito para el desarrollo y la elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo (Kelly, 2000).

Algunas de las técnicas mencionadas por diferentes autores para el entrenamiento de las habilidades sociales son las siguientes:

- **Modelado:** persigue favorecer la emisión de las conductas adecuadas a través de la observación de modelos que las realizan y que reciben reforzamiento por ello.

Consiste en que una persona, competente en las conductas objetivo del entrenamiento, las emite de una forma adecuada en presencia de los sujetos que van a ser entrenados, y esta ejecución es reforzada. El sujeto puede aprender por observación a realizar tanto una conducta nueva o mejorar otra que existía en su repertorio (Gil, 1998).

- **Ensayo conductual:** consiste en practicar masivamente las conductas que son objetivo de intervención para valorarlas y en consecuencia reforzarlas o no inmediatamente. En el ensayo conductual los participantes ponen en práctica las habilidades observadas en los modelos. Pueden realizarse ensayos de forma real o encubierta. En el primer caso los sujetos practican las conductas en situaciones de interacción social reales o simuladas, mientras que en el segundo caso se ejecutan las conductas a través de la imaginación (Gil, 1998).
- **Proceso de reforzamiento:** se trata de proporcionar consecuencias positivas al sujeto cuando éste haya emitido la conducta adecuada y/o ha realizado alguna de las aproximaciones que se desean fortalecer. Para ello es preciso que la emisión de esta conducta seas seguida de la forma más inmediata posible de reforzadores positivos o bien de la desaparición de estímulos reforzadores negativos (Gil, 1998).

Según el tipo de reforzadores utilizados, puede hablarse de reforzamiento verbal y de reforzamiento material. En el primer caso los reforzadores utilizados son alabanzas, frases de reconocimiento y aprobación. En el segundo caso, los refuerzos son objetos tangibles tales como golosinas, dinero, etc., o puede utilizarse el denominado "alquiler de reforzadores", es decir, reforzadores materiales que pasan a pertenecer o estar bajo la responsabilidad del sujeto durante una temporada (Gil, 1998).

- **Role – palyng:** el alumno representa escenas cortas que simulan situaciones de la vida real. En primer lugar se le pide al actor principal el alumno, que describa brevemente la situación- problema real. Las preguntas que, como, cuando y donde son útiles para enmarcar la escena, así como para determinar la manera específica en que el sujeto quiere actuar (Luca de la Tena, 2001)

Si se tiene dificultades en alguna escena, está ansioso o molesto se debe parar la situación para discutirlo. El éxito del role-playing consiste en cambiar conductas y actitudes que se presentan en ciertas situaciones (Luca de la Tena, 2001).

D3.8 EVALUACION ASERTIVA

Como cualquier otra habilidad humana, la asertividad es susceptible de aprenderse, entrenarse y mejorarse. Esto se consigue mediante las Técnicas denominadas Entrenamiento Asertivo o también Entrenamiento en Habilidades sociales.

- **Entrevista:** se convierte frecuentemente en la principal herramienta de análisis conductual y, en la práctica clínica, suele ser un instrumento indispensable. La entrevista proporciona también al psicólogo una oportunidad para observar al paciente interactuar; después de todo, es un encuentro interpersonal. La fluidez y el contenido del habla, su postura, contacto ocular, gestos, etc., son una valiosa fuente de información que no debe pasarse por alto. Estas observaciones pueden especificar conductas problema de las que el paciente no se da cuenta.

La parte central de la entrevista tiene que centrarse en la conducta social actual del paciente. La especificación de los antecedentes y consecuentes de diferentes conductas interpersonales problemáticas, así como su operacionalización, es fundamental para el tratamiento. No hay que fijarse solamente en respuestas manifiestas, sino también en posibles cogniciones mediadoras que pueden intervenir en la expresión de una conducta socialmente inadecuada (Caballo, 1993).

- **Evaluación por los demás:** un método de evaluación útil, pero poco empleado, consiste en las evaluaciones del sujeto por parte de sus amigos

y conocidos. En cierta manera, a veces se puede considerar en estas evaluaciones como una forma de observación directa del ambiente real, empleando como evaluadores a individuos que forman parte del contexto social del sujeto. Sin embargo, estas evaluaciones están limitadas por el hecho de que los iguales observan sólo una parte pequeña y limitada de la conducta social del sujeto, y están abiertas a la posibilidad de sesgo, si tratan de presentar una buena imagen de él (Caballo, 1993).

- El autorregistro: cuando el observador y el observado son una y la misma persona, el procedimiento se denomina generalmente como autoobservación o autorregistro (Cone, 1978, citado en Caballo, 1993). El observador escribe un diario, marca una tarjeta, graba en un casete., al mismo tiempo que ocurre la conducta. El autorregistro es un método para observar y registrar la conducta tanto manifiesta (pública) como encubierta (cogniciones).
- Cuestionarios, escalas e inventarios: los cuestionarios constituyen los instrumentos de evaluación de mayor uso tanto en la práctica profesional como en la investigación y, de hecho han estado sometidos a una mayor investigación empírica que el resto de las técnicas de evaluación de las habilidades sociales. La puntuación que se obtiene (valor medio de las contestaciones a todos los ítems o grupos de ellos) proporcionan una información general (nivel de competencia del sujeto en un área determinada) que requiere una mayor especificación a través de otras estrategias (Gil, 1998).

Las ventajas de la aplicación de estas técnicas estriban fundamentalmente en su vertiente práctica: permiten abordar un amplio rango de habilidades, muchas de ellas de difícil acceso para observadores externos; pueden complementarse con facilidad; y permiten evaluar múltiples personas en un tiempo breve. Presentan, en cambio importantes problemas, como son las

incongruencias que a veces se dan entre las contestaciones del sujeto y su conducta real, debido a factores tales como una percepción errónea por parte del mismo o el deseo de presentarse de forma positiva (deseabilidad social); la variación que existe entre la interpretación de los ítems por parte de diferentes sujetos; y la necesidad de que éstos empleen ciertas habilidades de percepción y razonamiento social y sean capaces de mantener una concentración sostenida (Gil, 1998).

- Procedimientos sociométricos. Uno de los procedimientos más utilizados es el método de las nominaciones donde el sujeto escoge a un número determinado de compañeros en dos situaciones diferentes: trabajo y tiempo libre y la puntuación es el número de nominaciones recibidas. Estos proporcionan una medida de del estatus social del sujeto una de las ventajas es su validez social, ya que recoge opiniones de miembros importantes del medio social con los que debe interactuar a diario (Pérez, 2002).

D3.9 PRINCIPALES CAUSAS DE LA FALTA DE ASERTIVIDAD.

Existen básicamente dos modelos explicativos de la inhabilidad social en la infancia y adolescencia (Monjas, 1997 citado en, Luca de Tena, 2001)): uno es el modelo de déficit y otro el modelo de interferencia.

Según el modelo de déficit de habilidades o de déficit de repertorio conductual, los problemas de competencia social se explican porque el sujeto no cuenta en su repertorio con las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal, el sujeto no sabe porque nunca lo ha aprendido (Luca de Tena, 2001)

El modelo de interferencia también llamado "déficit de ejecución" explica como el sujeto tiene determinadas habilidades pero no las pone en juego porque factores

emocionales, cognitivos y/o motores interfieren con su ejecución. Entre las variables que interfieren están (Luca de Tena, 2001):

- pensamientos depresivos
- pobre habilidad de solución de problemas
- inadecuadas habilidades para ponerse en el lugar del otro
- bajas expectativas de autoeficacia
- ansiedad
- miedo
- comportamiento agresivo
- autoafirmaciones negativas
- creencias irracionales
- atribuciones inexactas, etc

Este modelo manifiesta que la conducta no es necesariamente un indicador de la competencia social. El sujeto puede saber como comportarse pero no hacerlo por ansiedad o ideas irracionales (Luca de Tena, 2001).

La superación del déficit o el problema se logra con la aplicación sistemática de procedimientos que potencian el aprendizaje de los repertorios inexistentes y eliminan o disminuyen las conductas inadecuadas (Luca de Tena, 2001).

E.4 DESARROLLO DEL NIÑO DE LOS 6 A LOS 12 AÑOS DE EDAD

E 4.1 Crecimiento

El cuerpo humano cambia continuamente durante las dos primeras décadas de vida hasta que alcanza el estado adulto maduro (Berck 2001).

Para la mayoría de los niños, la niñez media, el periodo de los 6 a los 12 años, es un tiempo de crecimiento mas lento, para el más completo desarrollo de las pautas ya establecidas (Craig, 1997).

En promedio, los niños de seis años pesan 20 kilogramos y miden un metro. Al entrar a la escuela encuentran un periodo estable de crecimiento hasta alrededor de los 9 años las niñas y, los niños a los 11 años, es cuando se produce el estirón de la adolescencia (Craig, 1997).

Durante la infancia intermedia los niños crecen cerca de dos o tres pulgadas cada año y suben de cinco a siete libras. Hacia el final de esta etapa, generalmente entre los 10 y 12 años de edad, las niñas comienzan a crecer mas (Papalia, 1992). Alrededor de los 11 años las niñas se vuelven más altas y pesan más durante un tiempo porque la aceleración del crecimiento puberal ocurre dos años antes que en los niños (Berck 2001).

Alrededor de los 8 años, las niñas comienzan a acumular más grasa que los niños en los brazos, piernas y tronco. En la niñez media los huesos crecen conforme al cuerpo se alarga y se ensancha. En particular, son comunes los agarrotamientos y los dolores nocturnos (Craig, 1997).

Durante la niñez media los músculos aumentan en longitud, anchura y grosor (Nichols, 1990). La fuerza relativa de niñas y niños es similar, pero cambia en la

adolescencia, cuando los hombres adquieren músculos que se hacen más largos y fuertes.

Entre los 6 y los 8 años el procencefalo pasa por un pequeño estirón. A los 8 años, el cerebro tiene el 90% del tamaño del adulto (Craig, 1997).

E4.2 Nutrición

Durante los años intermedios, el promedio del cuerpo se duplica y el juego demanda grandes gastos de energía. Los niños necesitan más alimentos suficientes que sirvan de base a este crecimiento y esfuerzos constantes (Papalia, 1992).

E4.3 Desarrollo de las Habilidades Motoras

Habilidades motoras gruesas. El escolar es capaz de ejecutar movimientos controlados y deliberados (Nichols, 1990). Para el momento que inicia la educación formal, ya están bien establecidas diversas capacidades locomotoras, como correr, brincar o saltar, que se ejecutan a ritmo constante y con relativamente pocos errores (Craig, 1997).

Habilidades motoras finas. Se desarrollan las habilidades que permiten usar las manos de formas cada vez mas refinadas. El dominio que los escolares adquieren sobre su propio cuerpo les produce sentimientos de competencia y valía personal que son esenciales para la salud mental (Craig, 1997).

Desarrollo Motor en la Infancia Intermedia

Edad	Comportamientos seleccionados
6	Las niñas son superiores en la precisión del movimiento; los niños son superiores en actos que involucren fuerza, menos complejos. El acto

	de saltar es posible puede lanzar con equilibrio.
7	Mantener el equilibrio en un pie sin mirar, llega a ser posible. Pueden caminar en barras de equilibrio de dos pies de ancho. Pueden brincar y saltar con exactitud en cuadros pequeños. Pueden ejecutar ejercicios exactos.
8	Tienen precisión de 12 libras en la fuerza de agarre. El número de juegos en que participan, para ambos sexos, es el más amplio a esa edad. Pueden hacer movimientos rítmicos alterados en un patrón de 2-2, 2-3 ó 3-3. Las niñas pueden lanzar una pelota pequeña a 40,5 pies.
9	Los niños pueden correr hasta 16 pies por segundo Los niños pueden lanzar una pelota pequeña hasta una distancia de 70 pies
10	Pueden juzgar e interceptar el cambio de pelotas, pequeñas lanzadas desde cierta distancia. Las niñas pueden correr hasta 17 pies por segundo.
11	Un salto amplio de cinco pies es posible para los niños; seis pulgadas menos para las niñas
12	Es posible un salto de tres pies.

Tomado de Craig, 1997

E4.4 Desarrollo Cognitivo.

Etapas de las Operaciones Concretas (7 a 11 años)

Piaget considero la etapa de las operaciones concretas, que abarca el periodo comprendido entre los 7 y 11 años, como un punto de inflexión en el desarrollo cognitivo. Cuando los niños alcanzaban, sus pensamientos se asemeja mas al de los adultos que al niño de las etapas sensoriomotora y preoperacional. De a

de acuerdo con Piaget, el razonamiento operacional concreto es más lógico, flexible y organizado de lo que era la cognición durante el periodo preescolar (Berck, 2001).

Las operaciones concretas son evidentes en la actualización de los niños, en edad escolar, en una amplia variedad de las tareas de Piaget.

Algunos Logros Cognitivos de la Niñez y la Adolescencia

Edad 7 a 11 años * Piensa en una forma más organizada y lógica sobre la información concreta y tangible tal y como indica la habilidad de superar los problemas de Piaget de conservación, inclusión de clase y problemas de seriación.

* Muestra una mejora en la comprensión de los conceptos espaciales, tal y como indica la conservación de la distancia, la habilidad para dar direcciones claras, y los mapas cognitivos bien organizados.

* Presenta un dominio secuencial más que completo del razonamiento lógico en diferentes áreas de contenido, de acuerdo con el décalage horizontal. (Berck, 2001)

Etapa de las Operaciones Formales (11 años en adelante)

De acuerdo con Piaget, la capacidad de pensamiento abstracto empieza entorno a los 11 años. En la etapa de las operaciones formales, el adolescente razona de forma muy parecida a lo de un científico buscando soluciones en el laboratorio. En esta etapa los niños solamente pueden < operar con operaciones >. En otras palabras, las cosas y los hechos concretos ya no son necesarios como objetos de pensamiento. En lugar de ello, los adolescentes se presentan con reglas nuevas más lógicas a través de la reflexión interna (Berck, 2001).

Algunos Logros Cognitivos de la Niñez y la Adolescencia, 11 años en adelante *
 Razona de forma abstracta en situaciones que ofrecen muchas oportunidades para en razonamiento hipotético – deductivo y el pensamiento preoperacional.

* Presenta la audiencia imaginaria y la fábula personal, que son más fuertes en la adolescencia temprana y que gradualmente van disminuyendo.

Desarrollo de Proceso General de La Información

Edad	Capacidades Básicas	Estrategias	Conocimiento	Metacognición
6 – 10 años	La capacidad general o tamaño del sistema	La atención está más controlada, adaptable y planificada.	El conocimiento continúa creciendo y está intrincadamente más organizado, lo que facilita el uso de las estrategias y de la recuperación.	Se desarrolla la percepción de la mente como un agente activo y constructivo.
		Las estrategias de memoria de repetición y de organización semántica se ejecutan espontáneamente y con más eficacia.		El conocimiento del impacto de los factores psicológicos en la ejecución y los diferentes tipos de procesos cognitivos se incrementan.

		La capacidad para extraer inferencias en el pensamiento reconstructivo se expande.		El conocimiento del impacto de las variables de la tarea aumenta y se integra con los factores psicológicos.
		Aumenta la confianza reconstruidas y borrosas para el razonamiento.		La autorregulación mejora poco a poco.
11 años - adulthood	La capacidad general o tamaño del sistema continúa creciendo, pero a un ritmo menor que en la niñez	La estrategia de memoria de elaboración aparece y mejora	El conocimiento continúa aumentando y está mejor organizado.	El conocimiento metacognitivo y la autorregularización continúan mejorando.

Tomado de (Berck, 2001).

E4.5 DESARROLLO DEL LENGUAJE.

El lenguaje consiste en varios subsistemas que tienen que ver con el sonido, significado estructura general y el uso diario. Conocer el lenguaje suponer dominar cada uno de estos aspectos y combinarlos en un sistema comunicativo flexible (Berck, 2001).

El lenguaje consta de diferentes componentes los cuales son:

El primer componente, fonología, que se ocupa de la comprensión y producción de los sonidos y del habla (Berck, 2001).

La semántica se ocupa de la comprensión del significado de palabras y de combinaciones de palabras (Berck, 2001).

La gramática que se ocupa de la sintaxis, reglas por las cuales las palabras se colocan en las frases y morfología, el uso de las marcas gramaticales que indican número, tiempo, caso, persona, género y otros significados (Berck, 2001).

Por ultimo el pragmática, que se ocupa de cómo participar en una comunicación eficaz y apropiada con otros (Berck, 2001).

Berck 2001 menciona que cuando los niños se encuentran en una edad de 6 a 10 años e de edad dominan las pronunciaciones que señalan diferencias sutiles en el significado.

Al entrar al colegio, el vocabulario incluye alrededor de 10.000 palabras, se capta el significado de las palabras basándose en la definición por la que el reconocimiento de los múltiples significados de las palabras conduce a una mayor comprensión de las metáforas y del humor.

Continúan refinándose unas pocas estructuras gramaticales complejas, como la voz pasiva y el pronombre de referencia. Aparecen estrategias de conversación avanzadas, como la transformación gradual, se amplía la comprensión de la intención indirecta y mejora la comunicación referencial en contextos desconocidos, muy demandantes (Berck, 2001).

Aparecen estrategias de conversación avanzadas, como la transformación gradual, se amplía la comprensión de la interacción indirecta y mejora la comunicación en contextos desconocidos, muy demandantes (Berck, 2001).

La conciencia metalingüística se desarrolla rápidamente y aumenta dominando la lectura y el deletreo (Berck, 2001).

A los 11 años se dominan los cambios en la acentuación silábica que ciertas palabras adquieren al final, el vocabulario contiene alrededor de 30. 000 palabras y muchas palabras abstractas se añaden al vocabulario (Berck, 2001).

Continúan mejorando la comunicación referencial especialmente, el descubrimiento de mensajes no claros recibidos (Berck, 2001).

E4.6 DESARROLLO EMOCIONAL.

El desarrollo emocional de los niños tiene que ver con la evolución y la expresión de sus sentimientos en relación con ellos mismo, son sus padres, sus compañeros, con otras personas y, literalmente, con todo el mundo. El desarrollo emocional es extremadamente importante toda vez que las emociones desempeñan una función adaptativa para asegurar la supervivencia (Rice, 1997).

El apego es el sentimiento que une al padre y a su hijo; es el vínculo emocional que existe entre ellos, el deseo de mantenerse en contacto por medio de la cercanía física, de tocarse, mirarse, sonreírse, escucharse o hablarse (Craig, 1997).

Erick Ericsson (1963, 1968) sugería que la piedra angular de una personalidad vital se forma en la infancia a medida que el niño interactúa con los padres u otras personas encargadas de su cuidado. Esta piedra angular es la base de la confianza en la medida que los infantes aprenden que pueden confiar en las

personas que los cuidan habrán de satisfacer sus necesidades de subsistencia, protección, bienestar y afecto (Rice, 1997).

Los psicólogos han intentado explicar las emociones de diversas maneras. La mayoría parte de las descripciones incluyen una serie de secuencias de cuatro componentes básicos que son (Craig, 1997):

- ♣ Estímulos que provocan una reacción.
- ♣ Sentimientos: experiencia consciente positiva o negativa de la que cobraremos conciencia.
- ♣ Activación fisiológica producida por las secreciones hormonales de las glándulas endocrinas.
- ♣ Respuesta conductual a las emociones.

E4.7 DESARROLLO SOCIAL

Las familias siguen siendo uno de los factores de socialización más importante para los niños en la edad escolar. Los niños adquieren valores, expectativas y patrones de conducta a partir de sus familias, y lo hacen de varias maneras. Los padres y los hermanos sirven de modelos para la conducta correcta e incorrecta y ellos premian o castigan la conducta de los niños. Por lo demás ampliar las capacidades cognoscitivas les permite aprender una gama de reglas y conceptos sociales, el aprendizaje social se lleva a cabo dentro del contexto de las relaciones. Estas son algunas veces tranquilas, seguras; otras veces provocan ansiedad y no pocas veces dan origen al conflicto (Craig, 1997).

Otra área del conocimiento social – el proceso de tomar decisiones sobre lo que es correcto o incorrecto. Los teóricos cognoscitivos entre quienes se encuentran Piaget y Kolberg, opinan que el sentido moral del niño se desarrolla en etapas. Según Piaget, el niño empieza como un realista moral que cree que la realidad física de las reglas y que juzga las acciones ajenas exclusivamente en términos de

las consecuencias. Al cabo de un tiempo, llega la etapa de relativismo moral en el cual comprende que las reglas son deficientes invenciones del hombre y son las intenciones del individuo las que determinan la moralidad de la conducta (Rice, 1997).

Kolberg describió 3 distintos niveles del desarrollo moral, que se divide en seis etapas. El primer nivel, preconvencional, está basado en los castigos y recompensas. El segundo convencional, está basado en la conformidad social; y el tercero, postconvencional, está basado en los principios morales (Rice, 1997).

Selman estudió cómo se forman y se conservan las amistades en la niñez y cómo surgen las ideas de fidelidad y de confianza. Describe 4 etapas. La primera se da en niños menores de 7 años. En esta fase, las amistades se basan en motivos egoístas y en la comodidad física. La segunda etapa ocurre entre los 7 y 9 años. En ella el niño se percata de los sentimientos subjetivos del otro; empiezan a formarse ideas de reciprocidad. La tercera etapa está comprendida entre los 8 y los 12 años. Los niños evalúan las acciones ajenas; por primera vez hace su aparición la idea de confianza. La cuarta etapa se presenta después de los 12 años. Los niños consideran la amistad como una relación estable y permanente que se funda en la confianza (Craig, 1997).

La amistad en la mediana infancia a menudo es corta pero puede ser de corta duración. En el contexto de las amistades, el niño aprende conceptos sociales y destrezas sociales, y desarrolla la autoestima. Los niños que tienen amigos pueden satisfacer diferentes necesidades en el otro, tales como la dominación contra la sumisión. La autorrevelación es más común en las amistades de las niñas que en la de los niños (Rice, 1997).

APARTADO III

C. EXPERIENCIAS SIMILARES

C.1 EXPERIENCIAS SIMILARES

Ison (1997) realizó un programa para el entrenamiento de habilidades sociales. Los sujetos examinados fueron niños de escuelas urbano-marginales de los Departamentos de Guayamallén y Las Heras de la Provincia de Mendoza, pertenecientes a un nivel socio-económico-cultural bajo. La muestra quedó conformada por 79 varones de 7 a 12 años de edad, 39 con conductas problema y 40 sin ellas.

Considerando conductas problemas como aquellas que tomando en cuenta su frecuencia, intensidad, duración y/o situación ante la cual ocurre, tengan consecuencias desfavorables tanto para el propio niño como para quienes lo rodean, interfiriendo en el proceso de interacción del niño con su propio grupo social.

Se administraron dos instrumentos de evaluación: La Escala de Autocontrol y la Guía de Observación Comportamental para niños. Un tercer instrumento, el Guión Conductual (CBS) se utilizó para la evaluación de las habilidades sociales sólo en los niños seleccionados. Todas estas técnicas se utilizaron como medidas conductuales para la evaluación pre y post-tratamiento.

Para llevar a cabo el objetivo del trabajo, es decir, incrementar las destrezas sociales disminuidas en los niños con conductas problemas, se realizó una selección aleatoria de los niños para la formación de los grupos que recibieron entrenamiento en habilidades sociales. (grupo experimental) y aquellos que no lo recibieron (grupo control). Cuarenta y dos varones formaron el grupo experimental, 20 niños con conductas problemas (grupo A) y 22 sin ellas (grupo B). Se formaron 10 grupos de trabajo, cada grupo compuesto por dos niños con conductas problema y dos sin ellas. Dos grupos estuvieron formados por 2 niños con conductas problema y tres sin ellas. El grupo control quedó conformado por 37

niños, 19 con conductas problema (grupo C) y 18 sin ellas (grupo D), que no recibieron entrenamiento en habilidades sociales.

Los resultados que los investigadores obtuvieron fueron que los niños con entrenamiento en habilidades sociales lograron incorporar comportamientos más adaptativos a su repertorio conductual, mejorando la calidad de sus contactos interpersonales, sea con un adulto o con sus pares, al adoptar conductas más cooperativas e impulsivas.

El grupo de niños sin conductas problema que recibieron el tratamiento, se logró un aumento de la habilidad para emitir enunciados positivos. Los grupos con y sin conductas problema que no recibieron entrenamiento no sufrieron modificaciones significativas.

En conjunto los resultados obtenidos indican que el entrenamiento en habilidades sociales es uno de los abordajes terapéuticos para la incorporación al repertorio conductual de habilidades tendientes a favorecer contactos interpersonales satisfactorios y a promover conductas prosociales.

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

Programa de entrenamiento de las habilidades sociales de Kelly. En 1982 Jeffrey Kelly, publicó un programa dedicado a las habilidades sociales en los niños, en donde incluía contenidos como:

- saludos
- iniciación de relaciones interpersonales
- preguntar y responder
- emitir elogios
- participación en una tarea o juegos cooperativos
- responsividad afectiva.

Otro de los programas es el de Michelson y colaboradores. En 1987, Michelson, Sugai, Word, Kazdin, publicaron un libro de habilidades sociales, en éste incluyeron instrumentos de evaluación. A partir del método que ellos denominaron "módulos de enseñanza", los autores se centraron en las siguientes habilidades:

- hacer cumplidos
- formular quejas
- saber decir que no
- pedir favores
- preguntar porqué
- solicitar a otro que cambie de conducta
- defender los propios derechos
- conversaciones
- empatía
- habilidades sociales no verbales
- interacción con personas de estatus diferente
- interacción con personas del sexo opuesto, entre otras

Uno de los programas mas citados en habla hispana es el de Monjas en 1997, llamado Programa de Habilidades Sociales de Interacción Social (PEHIS), el cual esta dirigido a niños en edad escolar con problemas de interacción social. Dentro de sus contenidos se encuentran: Habilidades básicas de interacción social; habilidades para hacer amigos; habilidades conversacionales; habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones y habilidades para relacionarse con los adultos. Este programa según su autora, puede tener diferentes usos entre los cuales está: la aplicación del programa solamente en la escuela, escuela y casa, solamente en casa, en el aula, durante todo el ciclo, en todos los niveles escolares, sólo profesores, alumnos con profesores y padres de familia, etc.

En México autores como Mata en el 2006, propusieron un taller de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a adolescentes con trastorno por déficit de atención, cuyo objetivo era que los adolescentes con trastorno por déficit de atención mejoraras sus relaciones interpersonales y pudieran mantener interacciones gratificantes y satisfactorias a través del logro de los siguientes objetivos específicos:

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

Además las habilidades que manejan son:

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

Otro tipo de estudio relacionado con las habilidades sociales es el que publica De la Peña (2003), donde hace un estudio de la Escala de Comportamiento Asertivo (CABS), en una muestra de de alumnos de Enseñanza de Primaria en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. El objetivo de este estudio era lograr una escala breve para discriminar el estilo asertivo frente a los no asertivos en las edades iniciales de escolarización.

Michelson y Wood crearon la Escala de Comportamiento Asertivo para niños (CABS), cuyo objetivo era clasificar los niños agresivos, inhibidos y asertivos. Para ello, han propuesto una serie de situaciones sobre temas como hacer y recibir cumplidos, presentar y aceptar críticas, pedir y ceder cosas, aceptar culpas, prestar ayuda, iniciar conversaciones y comportamiento ante órdenes. La escala consta de 27 ítems, cada uno de ellos con cinco alternativas de respuesta: agresivo, asertivo, muy inhibido, inhibido y asertivo, mostrando unos niveles de consistencia aceptables.

Por ello, el estudio tiene como objetivo: Construir una escala breve, que permita economizar recursos y logre discriminar los escolares asertivos de los no asertivos en el periodo de escolarización obligatoria, sin perder la fiabilidad y validez de punto de partida de la prueba.

La muestra que utilizaron fue de 379 escolares, en edades comprendidas entre los 7 y 12 años de edad. Los escolares se encontraban en alguno de los cursos de Enseñanza Primaria en cinco colegios dos urbanos y tres semi-rurales.

Los instrumentos utilizados fueron dos uno para evaluar el estilo de resolución de problemas asertivo frente al no asertivo (CABS); y el otro instrumento fue la batería de Socialización BAS-1.

A manera de conclusión los autores mencionan que La Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) para escolares de Enseñanza Primaria (6-12 años), ha resultado ser una prueba breve y útil para discriminar a los escolares asertivos. De esta manera, aun perdiendo algo de consistencia con respecto a la prueba original (Woods y cols., 1978; Michelson y cols., 1979). Asumiendo una concepción cognitivo-conductual, se ha buscado establecer el nivel de adaptación de escolares a través de la propia identificación con referencia a su posible repertorio conductual, es decir:

1.- Conseguir crear una nueva escala breve, con la cual poder economizar recursos -sin perder fiabilidad ni validez de constructo de la escala inicial, para lograr que los escolares tengan relaciones interpersonales satisfactorias.

2.- Se confirmo la bipolaridad del estilo personal, aunque observaron que en algunos casos ésta resulta difícil debido al escaso distanciamiento entre conductas.

APARTADO VI

D. PROGRAMA DE INTERVENCION.

D. PPROGRAMA DE INTERVENCIÓN

D.1 OBJETIVO DEL PROGRAMA: Que los niños desarrollen habilidades para una adecuada toma de decisiones en diferentes ámbitos utilizando su propia competencia social.

D.2 POBLACIÓN: 8 niños que proceden del Instituto Nacional de Rehabilitación /comunicación humana que presentan alteraciones de audición, aprendizaje y lenguaje de edades entre 6 y 12 años.

D.3 ESPACIO DE TRABAJO: Segundo piso, en un cubículo que mide alrededor de 4.5x4.5 metros, tiene mesas, sillas y material didáctico. Instituto Nacional de Rehabilitación que se encuentra en la Calzada México Xochimilco No. 289, Colonia Arenal de Guadalupe, Delegación Tlalpan, C.P. 14389

D.4 FASES:

- **PRIMER MES:** Conocimiento de la institución, detección de necesidades, seminarios de inducción y revisión bibliográfica.
- **SEGUNDO MES:** Revisión bibliográfica, revisión de programas existentes en el servicio, elaboración de monografía para fundamentar los programas de intervención, seminario para el uso de batería de pruebas psicológicas y seminario permanente de revisión temática.
- **TERCER MES:** Modificación y adaptación de programas de intervención con padres y niños que asisten a la institución, difusión de los programas y evaluación de la población infantil, seminario permanente de revisión teórica, elaboración de instrumentos para evaluación de padres.
- **CUARTO MES:** Calificación, interpretación e integración de la evaluación diagnóstica de los niños, comunicación de resultados a padres y L.C.H. implementación de cursos-talleres para padres y niños, revisión

bibliografica para el proyecto de tesis y seminario permanente de revisión teórica.

- QUINTO MES: Aplicación de evaluación diagnóstica e implementación de cursos talleres para niños, seminario permanente de revisión teórica, elaboración de material para los cursos- talleres y elaboración de proyecto de tesis.
- SEXTO MES: Implementación de cursos talleres para niños, evaluación final de niños, integración de evaluación final, comunicación de resultados a padres y L.C.H., evaluación del curso-taller a padres seminario permanente de revisión teórica y elaboración del proyecto final de tesis.

D.5 ACTIVIDADES:

Este programa está diseñado desde una intervención psicoeducativa que le permitirá al niño obtener experiencias enriquecedoras de aprendizaje, las actividades están diseñadas principalmente siguiendo los siguientes criterios:

1. Utilizar los conocimientos previos de los niños.
2. Promover la participación activa mediante actividades lúdicas.
3. Estimular el autoconcepto y la conducta asertiva.
4. Aprender a contextualizar el conocimiento dentro del curso y fuera de él.
5. Evaluar el aprendizaje de cada sesión.

D.6 MATERIALES, INSTRUMENTOS:

- Materiales: lapices, plumas, cartulinas, titeres, marcadores, hojas, resistol, fomi, etc
- Instrumento:
 - 1) Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) (Ver anexo 1)

La escala de Asertividad Cabs para niños entre 6 y 12 años de edad de Michelson, Sugai, Wood y Kazdín (1983). Esta prueba se basa en el modelo sobre la conducta asertiva en niños y adolescentes que presentaron estos autores. 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, seis 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 cinco alternativas de respuesta, dos son agresivas, dos pasivas y una asertiva. Estas seis escalas son:

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

2) La BAS (Ver anexo 2)

Es un conjunto de escalas de estimación para evaluar la socialización en niños y adolescentes de 6 a 15 años de edad en ambientes escolares y extraescolares. Puede ser complementada por profesores (BAS-1) o padres (BAS-2) y llena un vacío importante en la evaluación psicológica infantil y juvenil. Ambas versiones son equivalentes en siete de sus ocho escalas; cambian sólo algunos de los términos para adecuar el texto al ambiente específico (escolar o extraescolar

Elementos de la batería (118 en BAS 1 y 114 en BAS-2) cumplen básicamente dos funciones.

a) lograr un perfil de socialización con siete escalas

➤ cuatro aspectos positivo/negativo

- Liderazgo.
- Jovialidad.
- Sensibilidad social.
- Respeto autocontrol.

➤ tres aspectos negativo/perturbadores/inhibidores.

- Agresividad- terquedad.
- Apatía- retraimiento.
- Ansiedad timidez

b) Obtener una apreciación global de la socialización, con una escala:

Criterial-socialización

D.7 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN:

En la evaluación inicial se les aplico el CABS y BAS1,2

En la evaluación formativa se tomó en cuenta la adaptación y el desarrollo de las habilidades sociales del alumno en las actividades, además como un registro secuencial se utilizara una bitácora (Ver anexo 3)

Para la evaluación final se consideró el puntaje obtenido de todas las actividades a través de la recopilación de los datos recopilados en la bitácora Y la aplicación del (CABS) y BAS 1,2.



APARTADO V

E. RESULTADOS

E. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ESCLA DE ASERTIVIDAD CABS

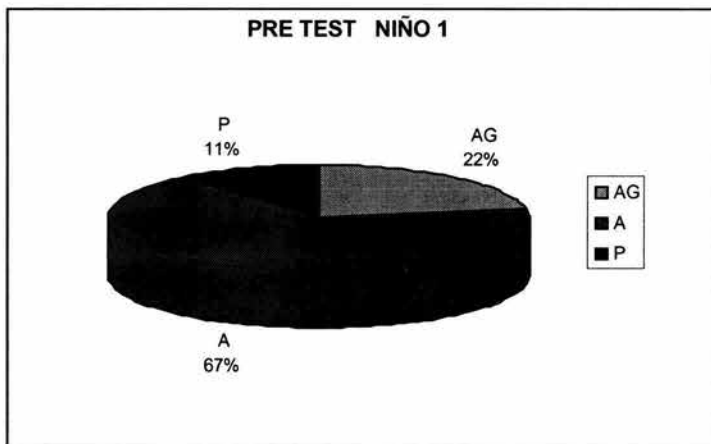
El estudio de la asertividad ofrece retos que aún no han sido del todo resueltos, tal es el caso de la evaluación de la misma. Al evaluar la asertividad debemos reconocer toda una gama de habilidades sociales y de procesos de adaptación y competencia social, lo cual se dificulta mucho más en la población infantil. El instrumento que sirvió de base para la evaluación, en este trabajo, presenta limitaciones derivadas de las condiciones anteriormente mencionadas, por tanto, para el análisis cuantitativo del programa se optó por efectuar una comparación de los niños, en forma individual, estableciendo un pretest y un postest, para así poder observar los cambios que se generaron antes y después del curso. Esto servirá para poder identificar si el curso tuvo una influencia en el alcance de los objetivos planteados. Por tal motivo, a continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la prueba de asertividad:

De la escala de Asertividad Cabs para niños entre 6 y 12 años de edad de Michelson, Sugai, Wood y Kazdín (1983).

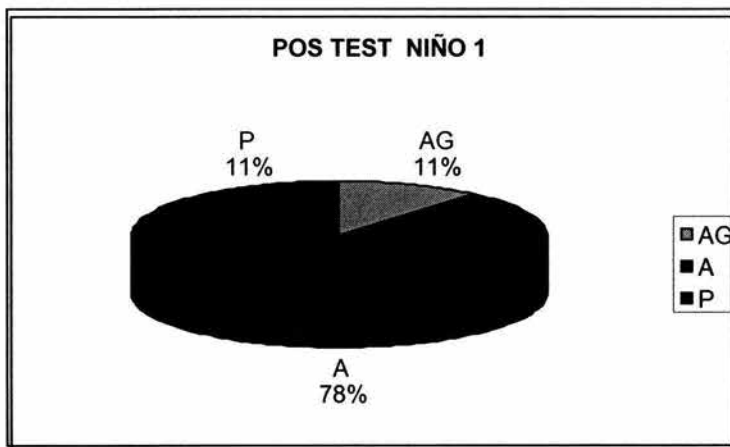
Niño 1

A continuación se mostrará la gráfica de lo recopilado en la evaluación inicial del niño. Como se puede observar la conducta asertiva, definida como la habilidad que tiene un individuo para poder expresarse emocionalmente, autodescubrirse y ser capaz de establecer una valoración de si mismo (Flores, 2002), se muestra que el niño es capaz de poder realizarlo de una manera adecuada, ya que la mayoría de las preguntas las contesto asertivamente (A).

En cuanto a la agresividad (AG) y la pasividad (P) se observa que están presentes en el niño, sin embargo no muestra una significancia importante, ya que se puede decir que contesto el 33% de la prueba aludiendo a este tipo de conductas.



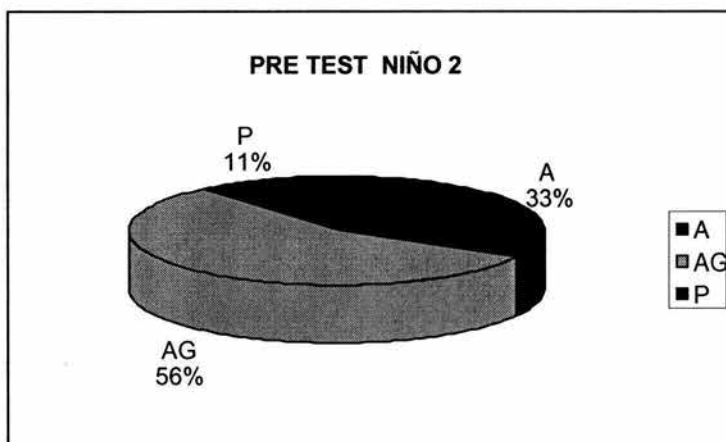
En cuanto al postest se observa que se dio un incremento en la conducta asertiva (A) al 78% de las preguntas contestadas, en cuanto a la agresividad, tuvo una disminución del 10% lo cual se puede decir que es un cambio importante en la conducta del niño, por último, la pasividad se mantuvo en esta conducta y no se generó ningún cambio importante para el niño.



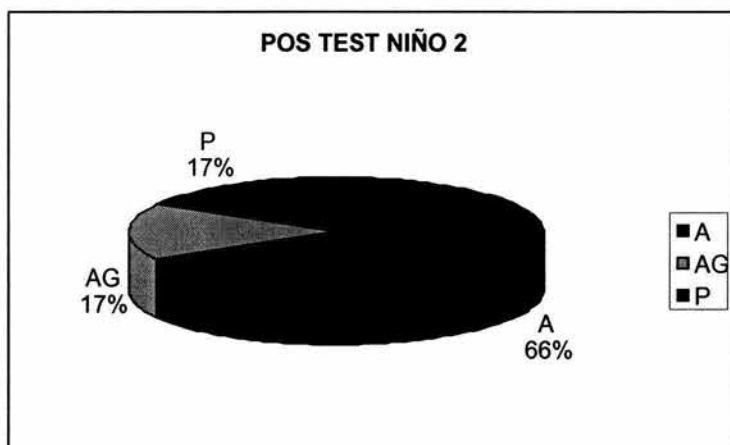
Niño 2

En cuanto al niño número dos se observa que antes de iniciar el curso mostraba una gran conducta agresiva (AG) definida está como cualquier conducta enfocada a dañar o lastimar a una persona que está motivada a evadir cierto trato (Elizondo, 1997), se muestra que el niño contesto el 56% de sus preguntas con este tipo de conducta y solo el 33% de una manera asertiva (A), lo cual puede decir que proviene de un repertorio conductual enfocada hacia la agresividad.

En cuanto a la conducta pasiva (P) se muestra en un 11% de las preguntas.

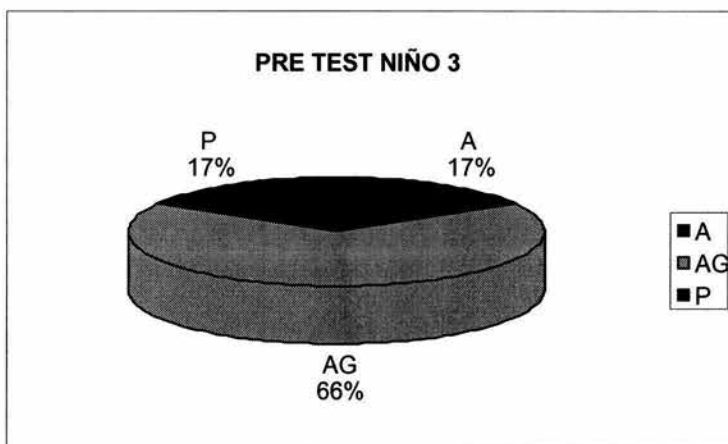


Después del curso se muestra que la conducta asertiva (A) tuvo un incremento importante, esto se puede atribuir a que las actividades estaban enfocadas hacia el respeto mutuo, la comunicación positiva con los demás, etc; por consiguiente al disminuir la conducta agresiva (AG) que el niño mostraba antes de iniciar el curso se incrementa la conducta asertiva en él. Sin embargo la conducta pasiva (P) tuvo un incremento del 6%, este tipo de conductas se muestra en el trato con personas allegadas a él, su padres y hermanos, lo cual se considera favorable ya que permite que el niño se adapte de manera más adecuada a su entorno tal vez elaborando estrategias de solución de problemas con habilidades sociales que le permitan ser competente en esta área



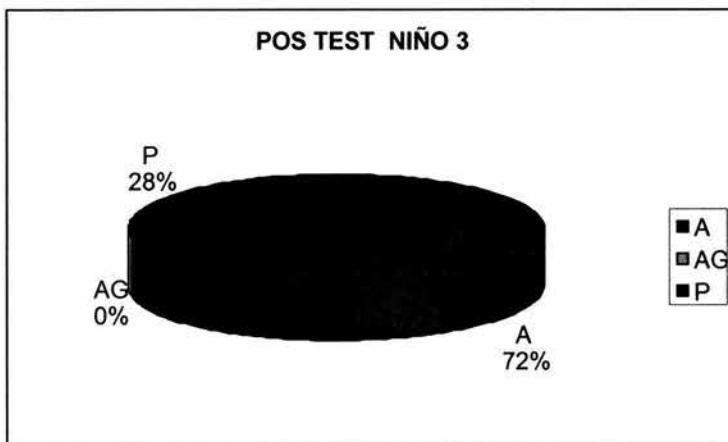
Niño 3

En cuanto al niño numero 3, se puede observar que la mayor parte de sus contestaciones son de una manera agresiva (AG), contestando así el 66% de las preguntas. En cuanto a la agresividad y la pasividad tiene el 17% cada una. Mostrando que la conducta pasiva (P) se encuentra, cuando se está con sus iguales; por su parte la asertividad se muestra en el trato con los miembros de su familia.



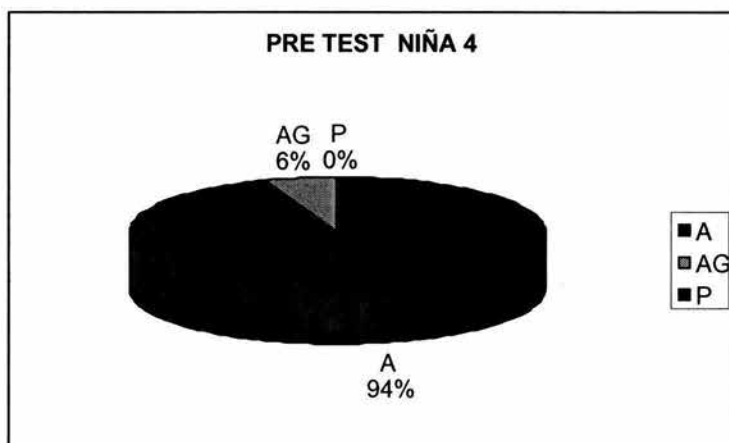
Una vez aplicado el curso se puede observar que se tuvo un incremento importante en las conductas asertivas, eliminando por completo las conductas agresivas (AG) que en un inicio estaban muy incrementadas.

Por su parte se tuvo un incremento de las conductas pasivas (P) de un 11% a lo establecido inicialmente, de igual manera se sigue observando que este tipo de conductas se establecen en el cuando esta con sus iguales y figuras de autoridad escolares.

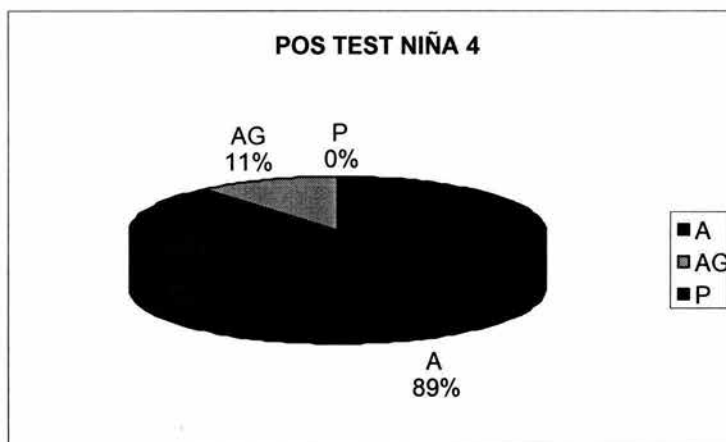


Niña 4

En cuanto a la niña numero 4 se observa que desde un inicio se muestra a una persona asertiva (A) ya que el 94% de sus preguntas las contesto de esta manera, lo cual se puede deducir ya que se observa que cuenta con un repertorio conductual asertivo que le permite tener una buena comunicación con los iguales, mayores y otros miembros; por el otro lado muestra una agresividad del 6% que es mínima.



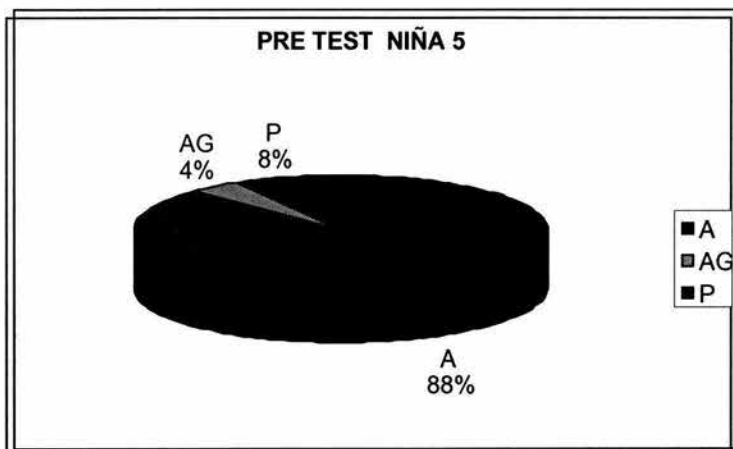
Una vez aplicado el curso se puede observar que la asertividad disminuyó en ella en un 5%. Y la conducta agresiva incrementó, esto considerando que aunque no era lo esperado, se puede modificar de una manera más próxima la conducta agresiva que la conducta pasiva. En este caso es necesario recalcar más la conducta asertiva en la niña para que así pueda modificar su repertorio conductual.



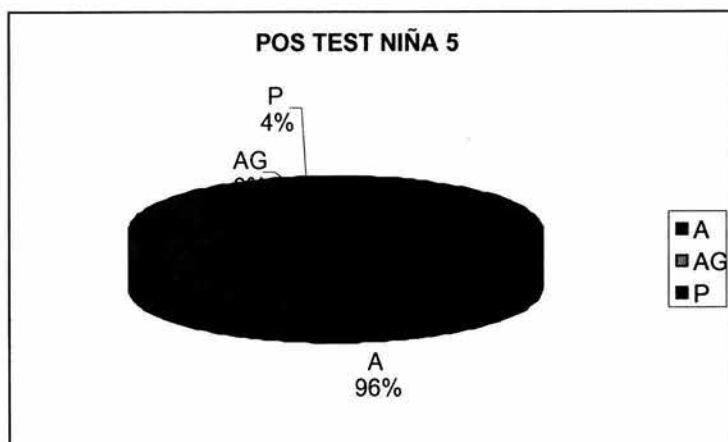
Niña 5

En cuanto a la niña numero 5 se puede observar que existe una asertividad considerable en ella, ya que contesto el 88% de las preguntas de esta manera, en cuanto a la agresividad se encuentra en un rango disminuido ya que solo ocupa el 4% de esta, por su parte la pasividad ocupa el 8%.

Se puede decir que el grado de asertividad en ella es elevado desde el inicio del curso.



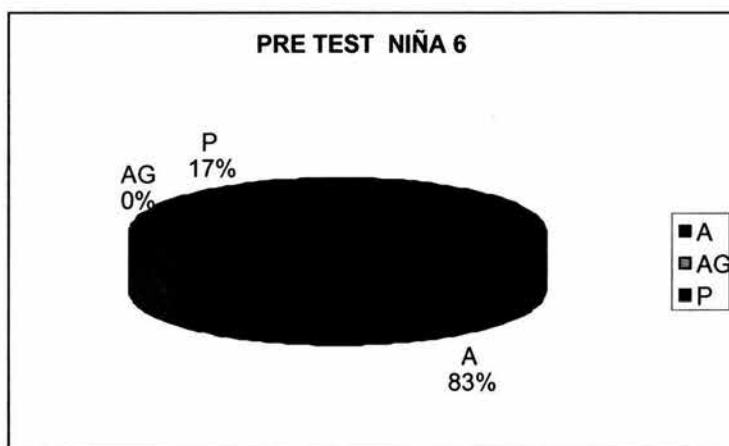
Un vez aplicado el curso pudimos observar que la asertividad tuvo un incremento del 7%, aunque no es un cambio significativo se puede observar un incremento en una conducta que ella presentaba alta. Por otro lado la agresividad disminuyo totalmente y la pasividad un 4% a lo establecido inicialmente.



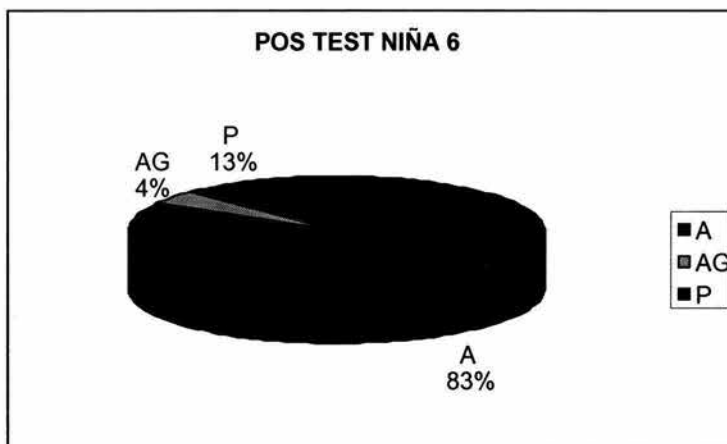
Niña 6

En el niño numero 6 se pude observar que la conducta asertiva (A) se encuentra en un rango alto ya que contesto el 83% de las preguntas con este tipo de repertorio conductual, por el otro lado la conducta pasiva (P) tiene un rango mínimo del 4%.

Esta niña ya antes de iniciar el curso contaba con una asertividad adecuada, lo cual solo se tenía que trabajar más en ella.

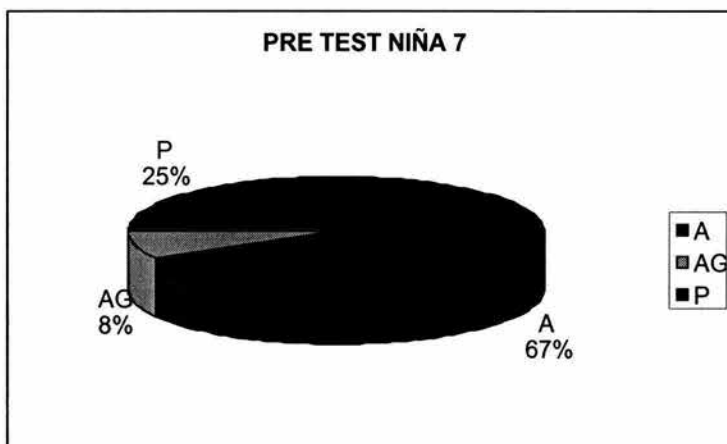


Una vez aplicado el curso se observa que la asertividad se mantuvo, lo que en este caso se modifico fueron la conducta pasiva (P) que disminuyo en un 3% a lo establecido inicialmente, por otro lado la conducta agresiva (AG) se presento en un 4% lo cal puede indicar que aunque no es una conducta que se pretendía alcanzar se manifestó, dando así un cambio en el repertorio conductual de la niña.

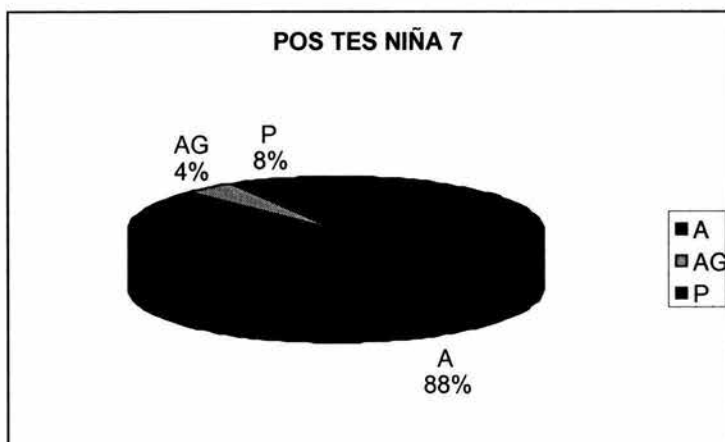


Niña 7

La Niña numero 7, se puede ver en la grafica que la conducta asertiva (A) se encuentra establecida en la niña en un 67%, la conducta pasiva (P) se observa en un 25% y la conducta agresiva (AG) un 8%.

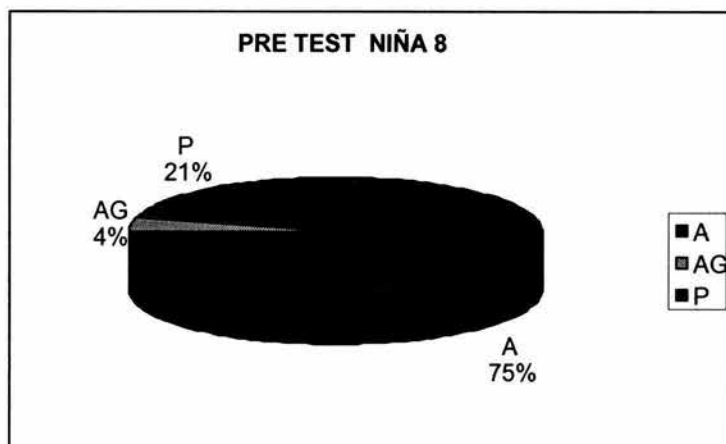


Una vez establecido el curso se pudo observar que la conducta asertiva tuvo un incremento del 21% esto se pudo atribuir a el tipo de actividades que se realizaban en el curso, actividades enfocadas hacia el respeto con los iguales, la buena comunicación con las personas, etc., en cuanto a la conducta agresiva disminuyo un 4% y la conducta pasiva tuvo una disminución considerable en su repertorio conductual.



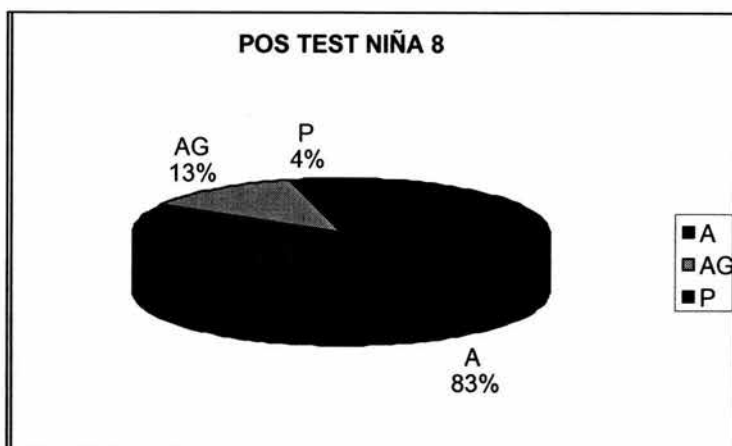
Niña 8

En cuanto a la niña numero 8 se puede observar que muestra un repertorio conductual asertivo (A) ya que contesto el 75% de esta forma, en cuando a la agresividad (AG) se puede ver que se encuentra ahí pero en un nivel bajo del 4% por ultimo la pasividad (P) se observa que contesto de esta manera el 21% de las preguntas.



Una vez establecido el curso se pudo observar que la conducta asertiva tuvo un incremento de 8%, aunque no es un incremento significativo es importante para fortalecer su repertorio conductual.

En cuanto a la conducta agresiva se incremento un 9%, sin embargo la conducta pasiva disminuyo un 17%, por lo cual se puede decir que se considera mas favorable contar con una conducta agresiva que puede ser trabajada a una conducta pasiva que en un mundo social se considera vulnerable.



E.2 INTERPRETACION CUANTITATIVA (BAS)

Se utilizó una estadística para dos muestras dependientes la cual compara en ellas las distribuciones de dos variables que se asume están relacionadas. Además por el tipo de datos fue necesario utilizar la prueba de Wilcoxon de la cual se obtuvo lo siguiente:

Test Statistics(c)						
	CONS.POS - CONS.PRE	AUT.POST - AUT.PRE	RET.POST - RET.PRE	ANTI.POS - ANTI.PRE	LID.POS - LID.PRE	sinc.post - SINC.PRE
Z	-.992(a)	-.687(b)	-.271(b)	-.780(b)	-2.121(a)	-1.378(b)
Asymp. Sig. (2-tailed)	.321	.492	.786	.435	.034	.168
a Based on negative ranks.						
b Based on positive ranks.						
c Wilcoxon Signed Ranks Test						

Con los datos anteriormente presentados se observa que existió una diferencia significativa en el área de liderazgo donde se detecta ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio. Esto nos habla por una parte que se consiguió que los participantes tengan iniciativa y confianza en sí mismos que les permitirá iniciar mejores relaciones sociales.

Finalmente no se pudieron notar cambios en las siguientes escalas:

1. Consideración con los demás en donde se detecta sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos en que no tienen problemas y son rechazados o postergados. El no encontrar diferencias significativas se puede deber a la falta de actividades encaminadas a mejorar este rubro.
2. Autocontrol en las relaciones sociales, recoge una dimensión bipolar que representa en un lado positivo acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto y, en un polo negativo, conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina. Este rubro se abordó aunque tal vez faltaron más actividades que pudieran apoyar lo visto en el programa.
3. Retraimiento social, detecta apartamiento tanto pasivo como activo de los demás hasta llegar, en el extremo a un claro aislamiento.
4. Ansiedad social/timidez denotan ansiedad miedo, nerviosismo unidas a reacciones de timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales. El no encontrar diferencias significativas se puede deber al poco tiempo ya que solo fueron 11 sesiones, las cuales se dividieron en varias temáticas.

E.3 RESULTADOS CUALITATIVOS

DESCRIPCION DE BITÁCORA PARA EL GRUPO DE NIÑOS DE 6-8 AÑOS

SESION 2

OBJETIVO: Los niños identificarán qué es lo que les provoca emociones, cómo las sienten y las expresan.

CATEGORIA	DATOS
1. Comprensión de contenidos	<p>En esta sesión por una parte se constató que los niños reconocen las emociones, por lo tanto se puede decir que tienen un dominio cognitivo de ciertas emociones al menos las mencionadas en la actividad, como miedo, alegría, tristeza, enojo etc.</p> <p>Por ejemplo Vale menciona que ella sintió mucha tristeza cuando a su papá le habían robado la camioneta y ella no podía hacer nada. Si existió aplicación de contenidos ya que utilizaron lo visto acerca de las emociones para participar en diversas actividades de la sesión esto se pudo constatar en la actividad en la que se les puso una película y tuvieron que reconocer las emociones de diversos personajes.</p>
2. Interacción grupal	<p>En diversas actividades los niños atendieron y participaron activamente, la participación fue espontánea y algunas veces inducida por las facilitadoras pero respetando turnos, así en diversas actividades los niños daban su opinión oralmente llegando a una conclusión grupal. También se observó que al participar varios niños un niño también se motiva a participar.</p> <p>Así mismo la mayoría del grupo en diversas actividades estuvieron sentados muy cerca unos con otros, teniendo contacto visual y gestual, por ejemplo en una actividad todos estuvieron en</p>

	<p>línea recta, muy juntos unos con otros lo que desencadenó una reacción de empatía durante la actividad. En otra se sentaron frente al televisor para posteriormente participar.</p>
<p>3. Habilidades Socioafectivas</p>	<p>En diversas actividades se dio la empatía por ejemplo en la primera actividad de la sesión donde se demuestra que empiezan a desinhibirse, puesto que empiezan a tener contacto visual, gestual, empiezan a sonreírse entre ellos, todos estuvieron en línea recta muy juntos lo que desencadenó una reacción de empatía durante la sesión.</p> <p>Un ejemplo de esto es cuando Aldair le dijo a su compañero Carlos que si podía sentarse a lado de él y así los dos empezaron a intercambiar opiniones y establecieron una buena comunicación entre ellos</p>

En general en esta sesión aunque los niños apenas comenzaban a conocerse establecieron contacto visual y gestual en diversas ocasiones provocando un grado de empatía entre ellos, así mismo la participación fue adecuada de varios de ellos nos demuestra que los contenidos expuestos en la sesión fueron entendidos por los niños, por lo tanto podríamos decir que entienden que son las emociones y cómo generalmente se expresan.

SESION 3

Objetivo: Los niños identificarán y responderán ante las emociones de los demás

CATEGORIA	DATOS
1. Comprensión de Contenidos	<p>Los niños vincularon conceptos contenidos de la sesión pasada junto con situaciones de la vida cotidiana, por ejemplo pudieron reconocer las emociones que ellos sintieron durante esa semana y quien tuvo la misma emoción un amigo, familiar, conocido, personajes de la tv, etc. Así mismo durante toda la sesión pudieron realizar correctamente diversas actividades..</p> <p>También Carlos, hace un parafraseo de definiciones, al mencionar que es importante expresar nuestras emociones para que así los demás sepan como te sientes y poder entenderte. Kitzia, menciona que cuando tu te sientes triste los demás te puedan ayudar por eso es importante que los demás sepan como te sientes.</p> <p>La mayoría del grupo solo se quedo en círculo escuchando a sus compañeros.</p>
2. Interacción Grupal	<p>Existió interacción física puesto que en varias actividades se realizaron formando un círculo pudiendo verlos unos a otros e interactuar.</p> <p>Por ejemplo al realizar una de las actividades los niños estuvieron muy integrados entre ellos, por ejemplo Martin tuvo una buena interacción con las niñas y con los niños</p>
3. Habilidades Socioafectivas	<p>Existió empatía entre los niños pues tuvieron contacto visual y gestual entre los niños mostrando su alegría por realizar las actividades.</p> <p>Carlos</p>

En general en esta sesión la interacción física fue la adecuada para la realización de diferentes actividades pudiendo desatar empatía entre el grupo de niños y además demostraron vincular los contenidos de la sesión con situaciones de la vida cotidiana por lo que se puede decir que los niños pueden identificar las emociones de los demás.

SESION 4

OBJETIVO: Que los niños desarrollen habilidades para una toma de decisiones adecuadas y acorde a los objetivos de la actividad.

CATEGORIA	DATOS
1. Comprension de Contenidos	<p>Los niños utilizaron la explicación dada por las facilitadoras para poder realizar una problemática que se les presentaba en la cuarta actividad de la sesión. La cual consistía en poder realizar una obra de teatro en la cuál tenían que mostrar habilidades sociales.</p> <p>También existió replica de contenidos ya que los niños utilizaron los materiales anteriormente explicados para poder realizar la actividad, en este caso una obra de teatro.</p> <p>Y finalmente, Martín emitieron un adecuado parafraseo de lo visto en las sesiones pasadas diciendo que era importante conocer nuestras emociones y la de los demás., así mismo al final varios niños concluyeron en que era importante interactuar con la gente y que esto traería varias ventajas como: no sentirnos incómodos, hacer mas amigos etc.</p>

2. Interaccion Grupal	Los niños tuvieron que ponerse de acuerdo y apoyarse entre ellos, para resolver un problema en este caso realizar una obra de teatro, la cual fue llevada a cabo por cada equipo adecuadamente. Así mismo los niños tuvieron que entablar conversaciones para ponerse de acuerdo al realizar su obra de teatro. Finalmente existió interacción física puesto que durante la actividad se mostraban muy juntos.
2. Habilidades Socioafectivas	Esto se pudo constatar cuando los niños se pusieron de acuerdo para realizar su obra de teatro y así poder solucionar diferentes situaciones de interacción social. Así mismo se pudo observar que los niños estaban emocionados al poder realizar una obra de teatro con títeres haciendo exclamaciones como: ¡que divertido! ¡Si con títeres hay que hacer nuestra obra!, por lo tanto existió una gran empatía entre ellos. Finalmente, se mostraron contentos durante las actividades realizadas, realizando comentarios como "que divertido".

En esta sesión los niños empiezan a interactuar más entre ellos lo que provoca más participación del grupo y más empatía, aunque fueron dirigidos por las facilitadoras en varias ocasiones pudieron resolver las actividades propuesta correctamente en este caso realizar una obra de teatro destacando varias habilidades sociales como: la sonrisa, la mirada, los gestos, la proximidad corporal, las habilidades conversacionales etc.

SESION 5

OBJETIVO: Que los niños reconozcan su sentido de singularidad y sean capaces de reconocer sus rasgos corpóreos y sus habilidades físicas.

CATEGORIA	DATOS
1. Comprensión de Contenidos	Carlos comento para todo el grupo que todos somos diferentes y únicos, y que si respetamos esas diferencia podemos convivir mejor. Los demás niños solo se quedaron escuchando a su compañero.
2. Interacción Grupal	Existió intercambio de ideas por parte de los niños en general ya que en una de las actividades se formaron equipos y tenían ganarle a el otro equipo, de modo los niños pudieron solucionar las actividades propuestas en la sesión. Existió una adecuada interacción física puesto que los niños se mostraron dispuestos a trabajar juntos.
3. Habilidades Socioafectivas	Los niños tuvieron contacto visual y gestual, así mismo en varios momentos se reían entre ellos demostrando de esta manera empatia en diferentes actividades.

En general en esta sesión la interacción física fue la adecuada, existió empatia e interacción grupal de esta manera los niños empezaban a convivir más entre ellos, y participaron en las actividades propuestas.

SESION 6

OBJETIVO: Que los niños identifiquen que existen diferentes tipos de familia y la importancia de sus miembros así como su papel en ésta.

CATEGORIA	DATOS
1. Comprensión de Contenidos	Al final Carlos, parafraseo que existen diferentes tipos de familia y que todos los miembros de esta son importantes. El grupo también dio su comentario diciendo como estaba constituida su familia, y que son importantes.
2. Interacción Grupal	Existió participación de la mayoría del grupo, así mismo en diversas actividades estuvieron muy cerca unos con otros, teniendo contacto visual y gestual Existió una adecuada interacción grupal. Esto se puede constatar en la actividad 2 donde existió contacto físico por parte de el grupo , gestual, y sonrisas, y los niños estaban tan emocionados que la actividad se realizo 5 veces.
3. Habilidades Socioafectivas	Hicieron demostraciones emocionales adecuadas durante diferentes actividades por ejemplo kitzia se mostro triste, cuando uno de los niños menciona la muerte de un familiar y alegría al recordar su cumpleaños

En general en esta sesión los niños ya van interactuando cada vez mas entre ellos, por lo tanto hay más empatía e interacción física y comunicación verbal, así mismo se presento una adecuada demostración emocional a lo largo de las sesiones y bastante participación de los niños, al realizar las actividades.

SESION 7

OBJETIVO: Que los niños identifiquen que todos tenemos diferentes habilidades en la escuela.

CATEGORIA	DATOS
1. Comprension de Contenidos	<p>Por ejemplo al preguntarles a los niños en donde tenían limitaciones y por que lo creían en el área escolar ellos respondían que sabían porque ciertas áreas les eran aburridas o les iba mal en los exámenes y sacaban malas notas. Uno de los niños mencionó que su mamá lo ayuda con matemáticas ya que el solo por si mismo no entiende y que su mamá le explica para que el pueda realizar su tarea.</p> <p>Carlos, Gustavo, Kitzia concluyeron que en algunas áreas académicas tenemos dificultades y que algunas veces necesitamos ayuda para llevarlas a cabo y hay otras materias académicas en la que no nos gusta y no necesitamos ayuda además de que podemos realizarla solos.</p>
2. Interaccion Grupal	<p>Existió interacción grupal; porque los niños estuvieron trabajando alrededor de la mesa prestándose diferentes materiales, por lo que se establecieron conductas cooperativas como por ejemplo pedir prestados diferentes materiales y</p>

	<p>de este modo poder solucionar la actividad propuesta.</p> <p>Durante la sesión estuvieron trabajando alrededor de una mesa, en donde se estableció una buena empatía y conductas cooperativas, posteriormente también estuvieron sentados en círculo en donde se vio que estaban muy juntos.</p>
3. Habilidades Socioafectivas	<p>Al estar sentados en círculo hubo mucho contacto visual, gestual y sonrisas lo que desato una gran empatía. Así mismo existió demostración emocional al evidenciar que estaban contentos a realizar la actividad y K, también hablo de que se sentía con falta de energía para realizar actividades.</p>

En general en esta sesión se puede observar que están interactuando más entre ellos, teniendo más empatía y relaciones afectivas además de que van participando con más facilidad y teniendo conductas cooperativas entre ellos, como pedir prestado los materiales, prestarse entre ellos, hacerse bromas entre ellos etc.

SESION 8

OBJETIVO: Que las niñas y los niños reconozcan la importancia de la autoestima, y la implicación que tiene para las relaciones interpersonales.

CATEGORIA	DATOS
1.COMPRENSIÓN DE CONTENIDOS	
2. Integración de Contenidos	<p>Existió participación de la mayoría del grupo, así mismo estuvieron sentados en círculo realizando diferentes actividades y prestándose diferentes materiales, por lo que también se mostraron diferentes conductas cooperativas.</p> <p>En diversas actividades los niños atendieron y</p>

	participaron activamente, la participación fue espontánea y respetando turnos esto se pudo constatar en la actividad donde diseñaron su camiseta, e hicieron un libro de lo que les gustaba o no les gustaba. Posteriormente todos participaron exponiendo su libro correctamente.
3. Habilidades Socioafectivas	En diversas actividades se dio la empatía por ejemplo en la primera actividad de la sesión donde se demuestra que empiezan a desinhibirse, puesto que empiezan a tener contacto visual, gestual, empiezan a sonreírse entre ellos, por ejemplo Aldair que le costaba trabajo poder establecer contacto visual con sus compañeros en esta sesión dio un gran paso ya que desde su llegada saludo a sus compañeros, sonrió con ellos, etc., todos se mostraron emocionados en la actividad 2 en la que tuvieron que elegir una estampa que iría en su camiseta. Luego nos modelaron su camiseta, y todos se veían muy contentos.

En general en esta actividad los niños estuvieron participando activamente, en las actividades propuestas así mismo existió más interacción entre ellos desatando más conductas cooperativas durante la actividad.

Objetivo: Los niños identificarán la importancia de respetarse a sí mismo y a los demás.

CATEGORIAS	DATOS
1. Comprensión de Contenidos	Al final Carlos, parafraseo que es importante respetarse así mismo y a los demás para lograr una mejor convivencia. Todos los demás niños

	afirmaban con la cabeza lo que decía su compañero.
2. Interacción Grupal	<p>Existió participación de la mayoría del grupo, así mismo en diversas actividades estuvieron muy cerca unos con otros, teniendo contacto visual y gestual.</p> <p>Todos los niños participaron exponiendo resultados de las actividades que se les proponían.</p> <p>Finalmente la interacción grupal fue adecuada durante las actividades ya por una parte se formaban en equipos apoyándose mutuamente para realizar la actividad.</p>
3. Habilidades Socioafectivas	Hubo contacto visual y gestual así mismo sonrisas al estar en grupo y realizar las actividades propuestas.

En general en esta última sesión se pudo constar que los niños, ya se apoyaban y establecían conductas cooperativas entre ellos, lo que favoreció tanto la empatía como a la interacción grupal, así mismo ya eran capaces de establecer habilidades socio afectivas adecuadas.

DESCRIPCION DE BITACORA PARA EL GRUPO DE 8 -12 AÑOS

SESION 2

CATEGORIA	DESCRIPCION
Identificación de nociones previas	<p>Se les pedía a los niños que recordaran que tipo de emociones habían tenido a lo largo de su vida, nos dimos cuenta que para todo el grupo era fácil poder identificar las emociones y hacerlo de una manera adecuada.</p> <p>Ya que aunque no supieran el significado de lo que eran las emociones, ellos sabían reconocerlas e identificarlas con las personas en general.</p>

	<p>Por ejemplo Dani decía que ella en la escuela estaba muy feliz por que convivía con sus amigos y que le gustaba jugar con ellos.</p> <p>Al igual en otra actividad se les mostró a los niños una película, la cual la mayoría de los niños habían visto, por lo cual pudieron identificar que emoción había tenido el personaje de esta misma.</p>
Parfraseo de definiciones	<p>Al final de la sesión, los niños tenían que decir con sus propias palabras que eran las emociones.</p> <p>Gaby comentaba que las emociones es la manera como expresamos lo que nos ha pasado, si no pasa algo lindo vamos a estar felices pero si nos hacen sentir mal vamos a estar tristes.</p> <p>Además expresaron ideas y sentimientos al dar estas definiciones. Con esto se logro que los niños pudieran decir que entendían ellos por emociones y como podían identificarlas</p> <p>Valentina dijo que las emociones es como nosotros nos sentimos y la manera en como lo expresamos es con los gestos que tenemos</p>
Replica de contenidos	<p>En cada una de las actividades los niños ponían ejemplos que ellos identificaban alguna de las emociones mencionadas en alguno de sus conocidos.</p>
Interacción física	<p>Durante la sesión fue ascendiendo en forma gradual, ya que al inicio de esta los niños no mostraban un acercamiento físico importante, conforme las actividades requerían la formación de equipos los niños fueron integrándose mas.</p>
Demostración emocional	<p>Esta se dio, ya que en una de las actividades los niños tenían que decir que tipo de emoción era la que el personaje de la película tenía, por lo cual, algunos de los niños mencionaban que ellos en algún momento habían sentido esa emoción, por ejemplo, la tristeza, enojo, alegría, etc.</p>

En esta sesión los niños apenas se van conociendo la interacción física entre ellos se dio de forma gradual. En cuanto a la integración de los contenidos fue una sesión donde se hablo sobre las emociones que es un tema que la mayor parte del grupo conoce, por lo cual permitió que los niños pudieran manejar de una manera fácil los contenidos.

SESION 3

CATEGORIA	DESCRIPCION
Identificación de nociones previas	<p>Al inicio de la sesión se le pidió a los niños que mencionaran que era lo que se había visto la sesión pasada, y la mayoría del grupo comentaban que habíamos visto las emociones, como era que ellos las sentían y en que situaciones se ponían alegres, tristes, etc.</p> <p>Por lo cual se pudo observar que los conocimientos en los niños estaban "frescos".</p>
Parafraseo de definición	<p>Los niños se toman un tiempo para reflexionar de acuerdo a la sesión.</p> <p>Los niños utilizaron el parafraseo para explicar lo que ellos habían aprendido.</p>
Interacción física	<p>Durante la sesión se fue dando una interacción mayor a la de la sesión pasada, ya que, las actividades favorecían esta cercanía entre los niños, por ejemplo la sesión pasada las niñas se encontraban aisladas unas de otras ahora ya se puede observar una cercanía física.</p> <p>Se dio una mayor cercanía ya que una de las actividades los niños tenían que formar equipos, lo cual favoreció para el intercambio de ideas y esta proximidad corporal.</p>
Comunicación verbal	<p>También tuvieron una comunicación verbal al compartir ideas y sentimientos con sus compañeros acerca de lo que paso en la sesión anterior.</p> <p>Así mismo al realizar actividades en equipo esto favorece al intercambio de ideas de una manera más organizada, por lo cual hizo que los niños pudieran conocer más acerca de sus compañeros.</p>
Empatía.	<p>Hubo empatía pues expresaban con sonrisas y hablando el sentirse raros al ser tomados como la cosa más hermosa durante una de las actividades para fomentar la autoestima, además</p>

	demonstraron emociones al pasar uno por uno a verse en el espejo y parecían no creer ser hermosos.
--	--

En esta sesión el grupo ya se encuentra más integrados, la interacción ente ellos es mejor, la comunicación se va incrementando dado que las actividades son en equipo la mayoría por lo cual favorece que la comunicación se incremente.

Los contenidos que se dieron en esta sesión los niños los comprendieron de una manera favorable, pudieron utilizar sus propias palabras para decir los que habíamos visto en la sesión anterior y actual.

SESION 4

CATEGORIA	DESCRIPCION
Identificación de nociones previas	Antes de que se diera la actividad hablamos de que era lo que se había visto la sesión pasada y los niños retomaron la idea de que se había visto las emociones como las expresan ellos mismos y que además es importante reconocer las emociones de los demás.
Parfraseo de definiciones	Los niños representaron unas obras de teatro donde se les daba diferentes situaciones de intervención ya sea una manera adecuado y otra inadecuada. Esta actividad sirvió para que los niños pudieran representar mejor la obra, ya que, utilizaron la información que con anterioridad se les había dado para poder ejemplificarla. Por ejemplo Valentina le toco ejemplificar una situación donde la comunicación prevalecía, para esto tomo en consideración lo que las facilitadoras le habían dicho con anterioridad
Comunicación verbal	Durante la sesión se pudo observar una buena comunicación entre los niño, ya que cada vez van formando lazos importantes, para el desarrollo del el curso. Durante la actividad se pudo observar que la comunicación entre ellos es mejor ya que respetan turnos para hablar, intercambian

	ideas ya que las actividades son en equipo por lo cual esto favorece al intercambio de ideas y sentimientos.
Demostración emocional.	Los niños representaron unas obras de teatro donde se les daba diferentes situaciones de intervención ya sea una manera adecuado y otra inadecuada. Favoreció para que los niños pudieran expresar sus emociones de una manera adecuada

Los niños ya están cada vez mas integrados, se empieza a notar con mayor fuerza la demostración emocional entre ellos; la comunicación se ve favorecida ya que las facilitadoras modelan la actividad para que así ellos puedan integrar la información dada. Los contenidos que se están dando del agrado de los niños.

SESION 5

CATEGORIA	DESCIPCION
Identificación de nociones previas	Al inicio de la sesión se les pidió a los niños que mencionaran que era lo que se había visto durante la sesión pasada los niños mencionaron que habíamos visto como poder comunicarnos con las otras personas de una manera adecuada para así poder intervenir en una situación. Daniela menciona que comunicándonos de una manera respetuosa podríamos llevarnos mejor con las personas.
Interacción física	Hubo una interacción física adecuada al compartir sus gustos y establecer un vinculo con los miembros del grupo. Aunque en una de las actividades se mostraba una lejanía por parte de ellos conforme fue avanzando la interacción se fue incrementando de una manera adecuada.
Comunicación verbal	La comunicación fue buena entre los niños, podríamos decir que mayor en comparación a las sesiones anteriores. Ya que cada vez hay un mayor conocimiento de ellos mismos por

	<p>parte del grupo.</p> <p>Jesús que es el único varón en el grupo pudo ya integrarse mas con las compañeras.</p>
Empatía	<p>Hubo empatía al demostrar que coincidían en lo que más les gustaba de ellos con otros compañeros.</p> <p>Se comunicaron verbalmente expresando con esto sentimientos, ideas y emociones.</p> <p>Además se identificó qué pensaban acerca de si mismos.</p>

Es la mitad del programa, ya para ahora los niños están integrados totalmente, se puede observar que las amistades están formándose con un mayor auge lo cual es importante para el grupo ya que las actividades están guiadas a una buena comunicación.

SESION 6

CATEGORIA	DESCRIPCION
Identificación de nociones previas	<p>Al inicio de la sesión se les pidió a los niños que mencionaran que era lo que se había visto la sesión pasada y ellos mencionaron que habíamos visto como poder identificarse ellos mismos, su sentido de singularidad.</p>
Replica de contenidos	<p>A los niños se les menciona que todas las familias al igual que ellos eran diferentes, que algunas de ellas estaban conformadas por papá, mamá y hermanos y otras de otra manera.</p> <p>Gaby menciona que ella tenía solo un hermano, pero que su prima tenía dos hermanos más y que por eso eran diferentes sus familias.</p> <p>En una de las actividades donde los niños tenían que identificar que tipo de familia eran, algunos de los niños mencionaron con ejemplos que su familia estaba conformada por papá, mamá, hermanos, tíos y abuelos</p>
Interacción física	<p>Se les dio a los niños diferentes papeles donde unos eran mamá, papá, hermano, etc., y jugamos con diferentes sillas y uno de ellos</p>

	<p>se tenía que quedar sin asiento, con el fin de que así fuéramos excluyendo a alguno de los papeles y les pedíamos a los niños que nos dijeran como estaba conformada esa familia, se logro una interacción adecuada con los compañeros.</p>
<p>Demostración emocional.</p>	<p>Además compartieron ideas y sentimientos al comentar que sus familias no siempre se encontraban en un mismo estado emocional, fueron empáticos al compartir el sentir de los miembros del equipo y tuvieron una adecuada comunicación al intercambiar ideas para representar un papel en la obra.</p> <p>Valentina menciona que hay veces que su papá se encontraba muy enojado por haber llegado de trabajar y que su mamá no estaba enojada.</p>

Los niños están tomando de gran importancia los conocimientos que se están dando ya que observan que cada uno de ellos es diferente en todos los aspectos.

Los niños interactúan de una manera favorable para las actividades que se realizaron, además de que van compartiendo ideas, gustos, etc., que para ellos es importante.

SESION 7

CATEGORIA	DESCRIPCION
<p>Replica de contenidos</p>	<p>A los niños se les menciona que todos tenemos diferentes capacidades hay materias en la escuela que a veces nos somos del todo buenos por ejemplo matemáticas, español, etc.</p> <p>Los niños tenían que hacer un collage para que así cada uno de ellos pasara y mencionara en que materias se les facilita y en cuales se les dificulta.</p> <p>En esta sesión Dani le dijo a Gaby que a ella se le dificultaban las matemáticas y que el español lo entendía muy bien</p>
<p>Interacción física</p>	<p>Durante una de las actividades donde los niños tenían que realizar una figura con papel fomi se pudo observar una buena interacción física, ya que todos convivían de una manera adecuada.</p>

Comunicación verbal	Durante la misma actividad se pudo observar como los niños intercambiaban ideas para así poder realizar la figura, además de que se les puso el material en la mesa y lo tenían que compartir y observamos que la comunicación era constante y de una manera correcta para pedir las cosas y solucionar los problemas que se presentarían.
Empatía	Durante las actividades se observó como los niños van identificándose con sus compañeros en las diferentes situaciones que se presentan, ya que cada vez son más afines y se empiezan a crear grupos entre los miembros del curso.

Para esta sesión los niños tuvieron una buena comunicación ya que al hacer las actividades tenían que intercambiar cosas y se observó que lo hacían de una manera respetuosa, ya aprenden a tomar turnos, pedir prestado, etc.

Los contenidos son claros para ellos y esto se observa ya que pueden ejecutar las actividades de la forma en que las facilitadoras se lo piden.

SESION 8

CATEGORIA	DESCRIPCION
Interacción grupal	Durante una actividad donde los niños realizaron unas camisas donde pondrían las cosas que pueden realizar bien. Se observó una buena interacción entre ellos ya que se observó que cada vez más el vínculo social entre ellos es mejor. Jesús se integra cada vez mejor con sus compañeras, les ayuda a la realización de sus camisas y ella de igual manera.
Comunicación verbal	Durante toda la sesión los niños mostraron una buena comunicación al estar realizando las actividades intercambiaron ideas, para así poder realizarlas de manera adecuada. Entre las niñas mencionaban que colores estaban mejores como poder hacer la camisa para que esta se viera más bonita, etc.
Empatía	Aquí fue cuando se incrementó la empatía entre los miembros del

	<p>curso ya que realizaron un libro donde describían lo que los hace especiales, lo cual hizo que entre ellos se identificaran ya que como compartían cosas que eran especiales para ellos y los demás entendían y se identificaban con ellos.</p> <p>Por ejemplo, valentina y lucero tuvieron algo en común y es que ellas decían que algo que las hace especiales es que les gusta mucho la natación.</p>
--	---

En esta sesión se observa que los niños tienen una buena interacción entre ellos, se observa que ya cada vez más existe un vínculo social entre ellos.

En esta sesión fue donde la empatía se incrementó entre los miembros del grupo ya que compartían cosas importantes para ellos.

SESION 9

CATEGORIA	DESCRIPCION
Identificación de nociones previas	<p>Al inicio de la sesión se les pidió a los niños que mencionaran que era lo que habíamos visto, la gran mayoría del grupo mencionó que todos somos diferentes en algunas cosas, por ejemplo, en lo que nos gusta hacer o comer, en que son niñas o niños, tienen distinto color de piel, se llaman diferente.</p> <p>Lo cual ayudó para que a partir de esto se mencionara que hay algo que es igual y es que somos persona y que tenemos que respetarnos entre nosotros y entre las demás personas.</p>
Comunicación verbal	<p>Durante una de las actividades se les leyó un cuento a los niños para que identificaran lo que era el respeto entre las personas y ellos tenían que discutir como poder arreglar la situación que se les había puesto, esto ayudó para que los niños intercambiaran ideas de manera correcta y en el momento preciso, ya que se respetaban los tiempos de cada quien lo cual hizo que la actividad se pudiera resolver en un tiempo menor al establecido.</p>
Replica de	<p>En una de las actividades se realizó un maratón cada una de las</p>

contenidos	<p>casillas contenía una situación donde se faltaba al respeto a alguien, los niños al pasar por las casillas respondían como ellos podrían hacer que no se faltase al respeto.</p> <p>Esto hizo que alguno de los niños mencionara en que situación a el se le había faltado al respeto y como era que había podido solucionar el conflicto.</p> <p>En una de las casillas lucero menciona que un profesor también e puede faltar a el respeto diciéndote palabras que te hagan sentir mal y Jesús menciona que a el un profesor le grito muy feo por que no se encontraba en su lugar.</p>
------------	--

En esta sesión se hablo sobre el respeto entre las personas para tener una buena convivencia y los niños pudieron observar en que situación a ellos se les había faltado al respeto y así poder trabajar en ello.

Ya los niños no es necesario que las facilitadoras estemos modelando las actividades, los niños pueden llegar a conclusiones importantes para los objetivos de el programa.

SESION 10

CATEGORIA	DESCRIPCION
Parafraseo de definiciones	<p>Al inicio de la sesión se pego un cartel donde estaban los derechos asertivos y se paso a cada uno de los niños para que nos explicara que era lo que entendía de ese derecho, la mayor parte de los niños nos pudo mencionar que era a lo que se refería ese derecho.</p> <p>Por ejemplo el derecho de cometer errores y responsabilizarme de ellos los niños mencionaron que cuando ellos se equivocan tiene que buscar la mejor manera de poder resolverlo.</p>
Identificación de nociones previas	<p>En una actividad se formaron equipos de 3 personas a cada uno de lo equipos se les dio una situación donde no se respetaran sus derechos para que la personifiquen, los dos equipos restantes observaron la situación y al finalizar la presentación dijeran que derecho pueden utilizar en esa situación. Así pasara cada equipo.</p>

	Esto ayudo con lo anterior visto, ya que para los equipos fue fácil poder identificar que derecho era el que se no se había tomado en cuenta.
Empatia	Ya aquí se observan más los grupos que se forman entre los miembros y la mayor parte de ellos se puede ver que hay una identificación entre ellos. Sin embargo no dejan de interactuar con los miembros restantes.
Interacción física	Aunque en esta sesión no se pudo observar una buena interacción entre los niños como en sesiones anteriores es importante mencionar que cuando se llega a dar esta interacción se realiza de una manera respetuosa y adecuada.

En esta sesión a los niños se les hablo sobre la asertividad y como poder llevarla acabo, lo cual es importante para los objetivos del programa.

Los contenidos para ellos fueron fáciles de asimilar ya que ellos mismos ponían ejemplos de cómo poder hacer valer sus derechos.

La empatia se ve cada vez más con los equipos que se están formando en el grupo, sin dejar de lado a los demás compañeros.

SESION 11

CATEGORIA	DESCRIPCION
Identificación de nociones previas	Al inicio de la sesión se les pidió a los niños que nos mencionaran que era lo que habíamos visto la sesión pasada, los niños mencionaron que habíamos visto lo que eran nuestros derechos asertivos y como poder hacerlos validos. Una vez dicho esto por los niños se menciono que para poder hacer validos nuestros derechos asertivos también teníamos que aprender a decirlos de una manera adecuada sin lastimar a los demás ni a nosotros mismos. Jesús dijo que si nosotros decimos las cosas gritando o pegándole a los demás ellos no nos van a hacer caso y que por eso hay que decir bien las cosas.

Habilidades socioafectivas	Durante la sesión como ya era la última pudimos observar que los niños estaban integrados completamente, durante las actividades era un equipo en común todos lo cual sirvió para hacer mas fuertes los lazos que se habían formado entre ellos.
Comunicación verbal	Entre todos los niños establecieron los 5 pasos para tener una buena comunicación con los demás. Cada uno de los niños mencionaba alguno paso que el considerara importante y entre todos discutían para saber si ese paso era o no importante, siempre respetando turnos para hablar para así poder llegar a una buena conclusión. El resultado de la actividad fue favorable para todos ya que estaban de acuerdo con los paso que habían establecido ellos mismos.

En esta última sesión los niños ya aprenden a comunicarse de una manera adecuada con las demás personas que se encuentran en su entorno.

En esta sesión los niños pudieron jugar ya que el tema que se estaba dando se prestaba para ello y lo hicieron de una manera correcta, respetando turnos, ideas, opiniones entre ellos.

E.4 INTEGRACION DE LAS BITACORAS.

Durante el curso pudimos observar diferentes cosas en los niños y es que en general al inicio del curso, los niños apenas comenzaban a conocerse estableciendo contacto visual y gestual en diversas ocasiones, sin embargo, la comunicación no se podía dar, fue hasta que se establecieron las actividades grupales donde ellos tenían que interactuar con sus compañeros para poder alcanzar la meta que sesión por sesión se establecía provocando un grado de empatía entre ellos, así mismo la participación al inicio del curso fue limitada sin embargo los comentarios que hacían se podía ver que eran de una

manera adecuada logrando así un parafraseo de definiciones, ya que se podía notar que los contenidos de las sesiones eran entendidos por la mayor parte del grupo.

En las primeras sesiones a los niños se les habló sobre las emociones como era que ellos las expresaban y porque era importante saber que sentían los demás, este tipo de contenidos eran fáciles de asimilar para ellos, ya que, las actividades se realizaban de una manera adecuada y sin complicaciones, ya que los niños tenían claro que las emociones es la manera en cómo nos sentimos y que cada quien lo expresa de diferente manera, los ejemplos que ponían los niños eran con respecto a sus familia en diversas situaciones que les sucedían.

En cuanto a la interacción física fue adecuada para la realización de las actividades que se establecían durante cada sesión, ya que el establecer grupos de trabajo sirvió de mucho para el contacto físico entre ellos, ya que con este contacto que se estaba dando los niños se iban conociendo mejor, podían interactuar más, etc.

Conforme se fue avanzando en el curso los niños empiezan a interactuar más entre ellos lo que provoca más participación del grupo y más empatía, aunque fueron dirigidos por las facilitadoras en varias ocasiones pudieron resolver las actividades propuestas correctamente.

Cuando se abordó el siguiente tema que eran las habilidades sociales los niños ya interactuaban cada vez más entre ellos se empezaba a notar los diferentes grupos que se estaban estableciendo en el curso, sin embargo, al establecerse estos grupos no se dejaba de lado a los compañeros; así mismo en la empatía se empezaba a notar cada vez más ya que las demostraciones emocionales eran importantes para los miembros del curso.

En cuanto a la comunicación verbal desde el inicio del curso se notaba que era de una manera adecuada, siempre se respetaron los puntos de vista de los demás compañeros y en el momento de las actividades se observaba que no tenían dificultades para poder establecer una conversación y llegar a una conclusión.

Cuando se abordó el siguiente tema que era el autoconcepto, ya los niños estaban completamente integrados, los contenidos de este tema fueron fáciles de asimilar por parte de ellos, ya que se identificaban como personas únicas y con diferentes cualidades y que algunas de estas cualidades se podían compartir con otras personas, esto se notaba más cuando se les pedía a los niños que de acuerdo a lo dicho nos comentaran como lo llevan a cabo en su vida cotidiana por lo que así se pudo lograr una réplica de contenidos por parte de ellos.

En cuanto a las habilidades socio afectivas cada vez estaban mejor establecidas, ya no les costaba trabajo poder manifestar sus emociones con los demás compañeros, por ejemplo entre las niñas se platicaban como se habían sentido a lo largo del día que situaciones en sus vidas habían pasado, etc.

De igual manera se hacían notar con un mayor auge los grupos que se formaban en el curso.

La interacción grupal es cada vez mejor, los niños podían establecer un contacto con los compañeros de una manera correcta, esto se debe a que la mayor parte de las sesiones se tenían que formar equipos de trabajo, por lo cual ya era fácil poder establecer estos grupos.

En cuanto al último tema del curso referido a asertividad, los niños ya estaban totalmente integrados, la convivencia entre ellos era mejor, además de que ya participaban con más facilidad y teniendo conductas cooperativas entre ellos, como pedir prestado los materiales, prestarse entre ellos, hacerse bromas entre ellos etc.

Estas conductas cooperativas eran cada vez mayor, lo cual era importante para ellos ya que estaba fomentando una solidaridad con los compañeros ante las situaciones que se presenten.

Las conversaciones entre los miembros del grupo eran importantes para el conocimiento de los mismos y para que aprendieran a comunicarse de una manera adecuada,

respetando turnos, ideas; de igual manera se observó que los niños aprendieron a manejar los conflictos que se presentaban en el programa y en otras situaciones.

A modo de conclusión, nos pudimos dar cuenta que sirvió de mucho el establecer grupos pequeños ya que así los niños pudieron desenvolverse de una manera adecuada, así mismo, la solidaridad entre ellos era una herramienta importante para poder salir adelante.

Las habilidades socioafectivas fueron un punto importante en el curso ya que al principio de éste no estaban del todo establecidas, esto se dio conforme fue avanzando el curso y cada vez más se estaban reconociendo entre ellos.

Los niños se reencontraban consigo mismo ya que, las actividades estaban enfocadas en su auto descubrimiento como personas, se recalcan las potencialidades de cada uno de ellos y en cuanto a las limitaciones que ellos consideraban que tenían se fueron trabajando, para que así los niños descubrieran también ese lado de ellos mismos y poder trabajarlo de una mejor manera.

APARTADO VI

F. CONCLUSIONES

F. 1 CONCLUSIONES

Cuando nos encontramos niños con algún daño orgánico, en donde el rendimiento cognitivo, intelectual, etc., está comprometido, el déficit que este tenga ocupa la mirada de los médicos y educadores que están cerca de él. Se llega a pensar que solo hay que intervenir sobre ese déficit, y como sabemos no es lo único a considerar y atender. La importancia de tener en cuenta factores afectivos, también conocidos como emocionales, factores de socialización, etc., representa una situación óptima un motor de progreso y, cuando hay perturbaciones, implica el mayor freno ya que hay que hacer de la persona con alguna necesidad educativa especial un ser equilibrado emocionalmente, capaz de luchar con su discapacidad y aprender a compensarla (Franco, 2001).

Por esto, es importante poder realizar programas sobre la promoción de habilidades sociales en personas con necesidades educativas especiales.

Investigadores como Ison (1997), obtuvieron que los niños con entrenamiento en habilidades sociales lograron incorporar comportamientos más adaptativos a su repertorio conductual, mejorando la calidad de sus contactos interpersonales, sea con un adulto o con sus pares, al adoptar conductas más cooperativas e impulsivas.

Los resultados que nosotros obtuvimos al realizar un programa de habilidades sociales es que de acuerdo con los datos cuantitativos obtenidos por la escala de socialización BAS-1 se observa que existió una diferencia significativa en el área de liderazgo donde se detecta ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio. Esto nos habla por una parte que se consiguió que los participantes tengan iniciativa y confianza en sí mismos que les permitirá iniciar mejores relaciones sociales.

Y es que como menciona Caballo (1987) y Kelly (1987), las habilidades sociales se aprenden, no se nace con un repertorio conductual, este se va formando y reestructurando conforme el desarrollo del niño lo valla requiriendo.

En este caso modificar en el niño el área de liderazgo va a ser los niños emocionalmente se sientan capaces de poder interactuar de una manera óptima para ellos, haciendo de ellos un mejor repertorio conductual enfocado al área de liderazgo en este caso.

Ya que como menciona Rubio y Anzano (1998), las habilidades sociales son la "capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva". (p.).

Estos autores señalan que para desempeñar eficazmente las habilidades sociales se necesitan desempeñar con eficacia las siguientes funciones:

- Conseguir reforzadores en situaciones de interacción social.
- Mantener o manejar la relación con otra persona en la interacción interpersonal.
- Impedir el bloqueo del refuerzo social o mediado socialmente.
- Mantener la autoestima y disminuir el estrés asociado a situaciones interpersonales conflictivas.

Ya que el comportamiento interpersonal de un niño juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales y culturales, de este modo, enfrentar las diversas situaciones de interacción con un repertorio conductual asertivo, incrementa la autoconfianza y la popularidad, favoreciendo el bienestar emocional y social del niño.

Otros de los puntos que se consideraron dentro del programa de habilidades sociales fue el de asertividad, este tema se considero para poder hacer que los niños que presentan alguna necesidad educativa especial puedan tener un repertorio conductual asertivo y es que como menciona Flores (2002), la asertividad es la expresión emocional, el auto descubrimiento y la capacidad de establecer valoración de si mismo, basándose principalmente en tres elementos generales:

- El individuo tiene derecho a expresarse
- Es necesario el respeto hacia el otro

- Es deseable que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción, o al menos que estén encaminadas hacia esta dirección.

Los resultados obtenidos en la escala de Asertividad (CABS) se pudo observar que los niños ya presentaban una asertividad favorable, sin embargo era importante fortalecer esta asertividad en todas las áreas como lo son comunicación, respeto con los iguales, etc., ya que así de esta manera pueden establecer relaciones interpersonales basados en un clima de respeto para ambas partes.

Otra parte importante es que los niños que desde el inicio presentaban comportamientos pasivos o agresivos incrementaron su asertividad, en este caso pudiendo decir que se dio por el tipo de actividades que se presentaron en el programa, actividades enfocadas hacia la cooperación con los demás, el saber respetar turnos, el poder expresarse de una manera adecuada, etc.

Dentro de los datos cualitativos fue donde se pudieron observar un mayor incremento de conductas asertivas, de interacción con los demás, comunicación, intercambio de ideas, etc., ya que al inicio del curso los niños mostraban conductas pasivas que a lo largo del programa fueron disminuyendo, esto se dio ya que las facilitadoras tenían que modelar el tipo de conductas y respuestas que los niños tenían que dar, sin embargo conforme fue transcurriendo el curso los niños ya podían llegar a conclusiones importantes por ellos mismos.

Y es que como menciona Fernández y Carboles (1981, citado en Hidalgo, 2000) al decir que las habilidades sociales son la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a estímulos sociales en general, especialmente aquellos provenientes del comportamiento de los demás.

Y en este caso el comportamiento que los niños van observando de los otros es como ellos mismos se va reestructurando para así poder estar en un mismo nivel.

Otro punto importante que se pudo observar fueron las amistades que se crearon dentro de el programa, estas amistades estaban unidas por la empatía que cada uno de los niños sentía por los demás, y es que hay que alentar a la personas con alguna necesidad educativa a que hagan amistades, las conserven y las hagan crecer en número; para esto es necesario poder contar con las herramientas para poder tener relaciones sociales favorables.

Erick Ericsson (1963, 1968), sugería que la piedra angular de una personalidad vital se forma en la infancia a medida que el niño interactúa con los padres u otras personas encargadas de su cuidado, aprende que pueden confiar en las personas y satisfacer sus necesidades de subsistencia, protección, bienestar y afecto (Rice, 1997).

Por esto es importante poder realizar este tipo de programas en niños necesidades educativas especiales y personas en general ya que favorece a poder tener relaciones interpersonales de una manera favorable para las dos partes.

Muchas de las cosas que se aprenden a lo largo de este tipo de programas tanto para el quien lo esta tomando como para quien lo imparte son la implementación de este tipo de cursos y es que es muy complicado la organización tanto de los contenidos, la manera en como poder hacer que una población infantil recupere los contenidos que pretendes establecer en ellos. De igual manera la convivencia entre grupos pequeños favorece este tipo de cursos para que todos los miembros asimilen los contenidos, y es que a pesar de que todos los días a todas horas estamos conviviendo con gente a nuestro alrededor no hemos podido saber del todo como poder comunicarnos con ellos, como hacerlo de una manera favorecedora, correcta para las dos partes, por esto la importancia de este tipo de programas.

De igual manera hay que estar mejorando este tipo de programas ya que como en todo existen limitaciones como lo son: contar con un espacio adecuado para la realización del programa, tener los materiales adecuados para el mismo, etc.

REFERENCIAS

- Ψ Berk (1999). Desarrollo del niño y del adolescente. México. Prentice- Hall,
- Ψ Canillas (2002). Supuestos Prácticos en Educación Especial. Madrid. Praxis.
- Ψ Craig (1997). Desarrollo Psicológico. México. Pearson Education.
- Ψ De la Peña V y otros. Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria. Revista electrónica de Metodología aplicada, 2003, vol8 no 2, pp 11-25
- Ψ Elizondo (1997). Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. México Tirillas,
- Ψ Escobedo (1997). Compendio de Educación Especial. México. Manual Moderno,
- Ψ Flores (2002). Asertividad: una alternativa optima para el manejo de las relaciones interpersonales. México. Miguel Ángel Porrua,
- Ψ Franco Alcocer. Emociones. La importancia de atenderlas. Revista Ararú, 2001
- Ψ Gil (1998). Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención. Síntesis España,
- Ψ González (2003). Bases Pedagógicas de la Educación Especial. Manual para la formación inicial. Madrid Biblioteca Nueva,
- Ψ Hidalgo C y Abarca (1999). Comunicación Interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales. Alfaomega, Chile
- Ψ Ibáñez (2002). Las Discapacidades Orientación e Intervención Educativa. Madrid
- Ψ Ison Mirta y Rodríguez Cecilia. Desarrollo de Habilidades Sociales en el Tratamiento de Conductas Problema Infantiles. 1997, vol. 14 – 2. Revista Mexicana de Psicología.
- Ψ Kelly (2000). Entrenamiento de las Habilidades Sociales: Guía practica para intervenciones. Bilbao. Desclee de Brouwer,
- Ψ Kubli (1988). Asertividad se tu mismo sin sentirte culpable. México, Pax México,
- Ψ Luca de Tena y otros (2001). Programa de Habilidades Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Málaga. Ediciones Aljibe
- Ψ Monjas (1997). Programa de Enseñanza de Interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: Ciencias de las educación Preescolar y Especial,
- Ψ Palomino (1997). Educación Especial 1: Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional. Madrid. Pirámide,
- Ψ Papalia (1997). Desarrollo Humano. Santa fe de Bogota. McGraw-Hill,
- Ψ Pérez (2002) Necesidades Educativas Especiales e Intervención Psicopedagógica. Universidad de Alcalá.

- Ψ Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (2002). México. Secretaria de Educación Pública
- Ψ Rice (1997). Desarrollo Humano. México Prentice Hall,
- Ψ Royo (2001). Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Madrid. Pirámide.
- Ψ Sanchez (1997). Intervención Psicopedagógica en Educación Especial. Barcelona España. Universidad de Barcelona.
- Ψ Shea (2000). Educación Especial: un enfoque Ecológico. México. McGraw –Hill,
- Ψ Sue Bishop (2000). Desarrolle su asertividad. Barcelona. Nuevos emprendedores.
- Ψ <http://www.cnr.gob.mx>

ANEXOS

ANEXO 1

ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO (CABS) 6 - 8

Instrucciones: A continuación se te van a presentar unos incisos y tendrás que elegir aquella respuesta ya sea A, B o C con la cual estés más de acuerdo.

Ejemplo: Mi mamá me dice métete a bañar. Inciso

- A) ¡NO, no lo quiero hacer!
- B) No contesto nada
- C) Si mamá enseguida lo hago.

De esos incisos tendrás que elegir la respuesta con la que estés más de acuerdo y encerrarla en un círculo.

1.- Llegas con tus padres a casa de unos amigos y una señora te dice: "eres un niño/a muy guapo/a".

- A) "¿De verdad? Gracias".
- B) Me pongo colorado y no contesto.
- C) Sí, creo que soy bastante guapo/a.

2. - Un compañero de colegio está haciendo un dibujo y a ti te parece bonito.

- A) No le digo nada.
- B) "Tu dibujo es muy bonito".
- C) "¡Yo lo hago mejor que tu!".

3. - Estas haciendo con unos palitos un coche o casita que te gusta mucho y tu hermano (o amigo) te dice que esta quedando mal.

- A) "¡Vete tonto! No sabes nada".
- B) Me pongo triste y no le digo nada.
- C) "Pues a mí me gusta".

4. - Te olvidas de llevar tu libreta de tareas a el colegio y un amigo te dice que pareces tonto.

- A) "Hombre, también se te habrá olvidado algo alguna vez".
- B) "El tonto eres tu".
- C) "Si, a veces, soy un poco tonto".

5. - Ves a tu mejor amigo triste porque el profesor lo ha regañado.

- A) No le digo nada.
- B) "Estas triste: ¿Qué te pasa?".
- C) "Fastídate".

6. - Vienes de jugar con tus amigos y te has peleado con ellos. Tu madre te pregunta; Pareces triste, ¿te pasa algo?

- A) "No, no me pasa nada".
- B) "¡Déjame en paz y métete en tus cosas!".
- C) "Si, me pelee con mis amigos".

7. - Un amigo te echa la culpa de haberle roto su juguete, pero tu no fuiste.

- A) "¡Eres un mentiroso!".
- B) "Yo no fui".
- C) Me pongo a llorar.

8.- Mientras juegas con tus juguetes gritas y hablas muy fuerte. Tu padre te dice: "No grites, estas molestando".

- A) "Sale, papá, hablare mas bajo".
- B) Dejo de jugar, un poco avergonzado.
- C) "No me da la gana de callarme".

9. - Estás haciendo cola en el colegio para ir al baño, y un niño que llega después se pone delante de ti.

- A) No le digo nada.
- B) "Oye, yo estaba antes; ponte al final de la cola".
- C) "¡Vete de aquí, tonto!".

10. - Un compañero que celebra su cumpleaños invita a toda la clase, menos a ti.

- A) "¿Por qué no me invitaste?".
- B) "¡Eres malo y tonto!".
- C) Me pongo triste y no le digo nada.

11.- Tú quieres subirte al columpio, pero hay otros niños que ya llevan mucho tiempo jugando pero no se bajan.

- A) "¡Oye tu, bájate de ahí ya!".
- B) Espero a que bajen y si no se bajan me voy.
- C) "Por favor, ¿me dejas a mi un poquito?".

12. - Tu hermano o hermana te pide que le prestes tu bicicleta nueva y tú no quieres prestársela en esos primeros días.

- A) "Es muy nueva: cuando pasen más días te la presto".
- B) Se la presto, aunque en el fondo no quiero.
- C) "No, no te la voy a prestar, ¡lárgate de aquí!".

13. - Tus amigos están jugando a un juego que te gusta mucho. Tienes muchas ganas de jugar con ellos.

- A) Me quedo mirando y no digo nada.
- B) "¡Hagan lugar que voy a jugar!".

C) "Me gustaría jugar con nosotros, ¿me dejas?"

14. - En el patio del colegio, un niño se cae y se da un golpe muy fuerte.

A) Me río mucho de lo que pasó.

B) Espero a que alguien vaya a ayudarlo; yo no me atrevo.

C) Voy corriendo y le pregunto: "¿te hiciste daño?"

15. - Jugando en el recreo, te das un golpe en una pierna y te duele mucho. Tu profesor te dice: "¿te hiciste daño?"

A) No le digo nada.

B) "¡Déjeme, yo soy muy fuerte!"

C) "Sí, me duele mucho".

16. - Rompes un libro y le echan la culpa a tu hermano o hermana.

A) "Fui yo, el no tiene la culpa".

B) "Sí, lo rompió él".

C) "Me parece que no fue él".

17. - Estas viendo la tele y tu madre te manda a dar un recado a la vecina.

A) Voy sin decir nada.

B) "Bien, pero ¿lo puedo hacer cuando acaben los dibujos?"

C) "Ahora no quiero, ve tu".

18. - En el colegio, un profesor que tu no conoces se para y te dice: "¡Hola!".

A) Miro hacia abajo y no le digo nada.

B) "¿Qué quieres?"

C) "¡Hola! ¿Quién es usted?"

ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO (CABS) 8 - 12

Instrucciones: A continuación se te van a presentar unos incisos y tendrás que elegir aquella respuesta ya sea A, B o C con la cual estés más de acuerdo.

Ejemplo: Mi mamá me dice métete a bañar. Inciso

- A) ¡NO, no lo quiero hacer!
- B) No contesto nada
- C) Si mamá enseguida lo hago.

De esos incisos tendrás que elegir la respuesta con la que estés más de acuerdo y encerrarla en un círculo.

1.- Tu amigo te dice en serio: eres muy simpático o simpática.

- A) "Sí, creo que soy el mejor".
- B) "Gracias".
- C) No digo nada y me pongo colorado.

2.- Tu amigo ha hecho una tarea y tú crees que está muy bien.

- A) No le digo nada.
- B) "¡Yo lo hago mejor que tu!".
- C) "Está muy bien".

3.- Estás haciendo un dibujo y tú crees que está muy bien, pero otro chico te dice: No me gusta.

- A) "Pues yo creo que está bien".
- B) "Está muy bien: ¿tú qué sabes?".
- C) Me siento mal y no le digo nada.

4.- No has traído el libro de Matemáticas y tu compañero te dice: ¡Pareces tonto!, ¿Cómo se te fue a olvidarte ese libro?

- A) "Es verdad, a veces parezco tonto".
- B) "Tonto lo serás tú".
- C) "No soy tonto por olvidar algo: eso le puede pasar a cualquiera".

5.- Quedas con un amigo de verte y llega tarde. Cuando por fin llega, no te dice nada de por qué llegó tarde.

- A) "No me gusta que me hagan esperar".
- B) No le digo nada.
- C) "Se necesita cara para llegar tarde y no dar explicaciones".

6.- Tienes que pedirle ayuda a un amigo para hacer la tarea.

- A) No me atrevo a pedírsela.
- B) "¡Hazme la tarea!".
- C) "¿Puedes ayudarme a hacer la tarea?".

7.- Tú amigo o amiga está triste.

- A) "Estás triste, cuéntame lo que te pasa".
- B) Me quedo con él o con ella y no le digo nada.
- C) Me río de él o de ella y le digo que es un chico o una chica.

8.- Estás triste y tu hermano (si no lo tienes un amigo) te dice: ¿Te pasa algo?

- A) "¡A ti no te importa!".
- B) "Sí estoy triste; gracias por preguntarme".
- C) "No, no me pasa nada".

9.- Estás en la calle y te echan la culpa de romper un cristal que tú no has roto.

- A) "¡Estás loco: yo no hice nada!".
- B) "Yo no lo hice".
- C) Cargo con la culpa y no digo nada.

10.- Tu profesor te dice que tienes que salir de árbol o de flor para representar un cuento y tú no quieres hacerlo.

- A) "Eso es de tontos: ¡yo no lo hago!".
- B) Lo hago sin protestar.
- C) "Profesor, ¿podría hacer otra cosa?. De árbol o de flor no me gusta".

11.- Estás en una excursión y varios niños están haciendo cometas. Un compañero te dice que la tuya es la mejor.

- A) "No, no está bien".
- B) "Es verdad, soy el mejor".
- C) "La verdad es que me ha quedado muy bonita".

12.- Estás con tu grupo de amigos y uno de ellos te ha dado un chicle.

- A) "Gracias por el chicle".
- B) "Gracias", pero lo digo un poco quedito.
- C) "¡Dame más, uno no es nada!".

13.- Estás en tu casa con un amigo y tu hermano te dice: No grites tanto.

- A) "Si no te gusta, te aguantas" y sigo hablando.
- B) "Tienes razón, te hablaré más bajo" y hablo más bajo.
- C) "Perdona" y dejo de hablar del todo.

14.- Estás haciendo cola en un cine y un chico se mete.

- A) No le digo nada.
- B) "¡Ponte el último, idiota!".
- C) "Oye, nosotros estábamos antes, ponte en tu sitio".

15.- Un compañero te quita los lápices de colores y tú te enfadas.

- A) "¡Eres tonto, te voy a dar un puñetazo!".
- B) "¡Devuélveme ese estuche que es mío!". (Dicho con serenidad).
- C) Me siento mal y no le digo nada.

16.- Un compañero tiene una pelota con la que tú quieres jugar.

- A) No le digo nada.
- B) Se la quito.
- C) "¿Jugamos juntos?" o "¿Me la prestas?".

17.- Tu hermano (si no lo tienes, tu amigo) te pide el suéter que te regalaron en Navidad. Tú no quieres prestarlo.

- A) "No, es nuevo y no quiero prestarlo. ¿Quieres otro?".
- B) Se lo presto aunque no quiero hacerlo.
- C) "¡Ni loco te lo presto! Usa uno tuyo".

18.- Vas a ir al cine con tus amigos y están diciendo que película quieren ir a ver. Tus amigos dicen la que les gusta a ellos.

- A) Los hago callar y digo: "tenemos que ir a ver la que a mi me gusta".
- B) Digo la que a mi me gusta.
- C) Espero que me pregunten y si lo hacen, no digo nada.

19.- Un chico va corriendo por la calle y se cae.

- A) Me río y le digo que mire por donde va.
- B) Lo ayudo a levantarse del suelo.
- C) Me quedo mirando, pero no me atrevo a ayudarlo.

20.- Te das un golpe muy fuerte en la cabeza con un mueble. Alguien de tu familia te dice:

¿Te has hecho daño?

- A) "¡A ti qué te importa: déjame en paz!".
- B) "Me duele un poco, pero no te preocupes".
- C) "No, no me duele" (pero sí te duele).

21.- Rompes una página de un libro y le echan la culpa a otro.

- A) Me callo.
- B) "Sí, fue él quien lo rompió".
- C) "No fue él, fui yo".

22.- Tú eres el portero del equipo de fútbol de tu clase. Te meten un gol tonto y al terminar el partido, el capitán de tu equipo te dice: Hemos perdido por tu culpa, no sirves para nada.

A) Me siento muy mal y no le digo nada.

B) "Lárgate de aquí". ¡El que no sirve eres tú!".

C) "Lo siento, pero no hace falta que te enfades conmigo".

23.- Tu madre te dice que recojas tu cuarto, pero aún no has terminado la tarea del colegio.

A) No digo nada y me pongo a recogerlo.

B) "¡Déjame en paz! No pienso hacerlo".

C) "Déjame que termine la tarea y en seguida lo recojo".

24.- Durante el recreo, un chico o una chica al que no conoces mucho se te acerca y te dice: "¡Hola!".

A) "No me molestes, ¡lárgate!".

B) "Hola, ¿quieres jugar conmigo?".

C) Le digo "hola" tímidamente y me marcho corriendo.

ANEXO 2

CONS	AUT	RET	ANS- TIM	LIDER	SINC

BAS 3 BATERIA DE SOCIALIZACION AUTOEVALUACION.

APELLIDO Y NOMBRE..... EDAD.....
SEXO V O M CENTRO..... CURSO.....
FECHA DE APLICACIÓN.....

A continuación encontrarás una serie de frases. Después de cada una de ellas están las palabras SI y NO. Lee cada frase atentamente y pon una cruz sobre la palabra SI en el caso de que la frase correspondiera a tu manera de ser o de actuar, pon una sobre la palabra NO. No hay respuestas buenas ni malas; todas sirven.

Trabaja rápidamente. No te entretengas demasiado en una contestación.

¡ATENCIÓN CONTESTA TODAS LAS PREGUNTAS!

- | | |
|--|-------|
| 1.Me da miedo y me aparto de las cosas que no dan miedo a los demás | SI NO |
| 2.Me gusta organizar nuevas actividades | SI NO |
| 3.Cuando estoy con una persona mayor hablo con ella, lo hago con respeto | SI NO |
| 4.Insulto a la gente | SI NO |
| 5.Suelo ser simpático con los demás | SI NO |
| 6.Me gusta dirigir actividades de grupo | SI NO |
| 7.Todas las personas me caen bien | SI NO |
| 8. Evito a los demás | SI NO |
| 9.Suelo estar solo | SI NO |
| 10.Los demás me imitan en muchos aspectos | SI NO |
| 11.Ayudo a los demás cuando tienen problemas | SI NO |
| 12.Me preocupo cuando alguien tiene problemas | SI NO |
| 13.Soy terco; hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás voy a lo mío | |
| 14.Animo a los demás para que solucionen sus problemas | SI NO |
| 15.Llego puntual a todos los sitios | SI NO |
| 16.Entro en los sitios sin saludar | SI NO |
| 17.Hablo a favor de los demás cuando veo que tienen problemas | SI NO |
| 18.Me cuesta hablar. Incluso cuando me preguntan algo, me cuesta responder | |
| 19.Lloro con facilidad | SI NO |
| 20.Organizo grupos para trabajar | SI NO |
| 21.Cuando hay problemas, me eligen como árbitro o juez | SI NO |
| 22.Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos | SI NO |
| 23.Contribuyo para que el trabajo sea más interesante y variado | SI NO |
| 24.Algunas veces he hecho como que no oía cuando me llamaban | SI NO |
| 25.Soy alegre | SI NO |
| 26.Tomo la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo | SI NO |
| 27.Me preocupo para que nadie sea dejado de lado | SI NO |
| 28.Me siento aletargado, sin energía | SI NO |
| 29.Me eligen como jefe en las actividades de grupo | SI NO |
| 30.Me gusta hablar con los demás | SI NO |
| 31.Juego más con los otros que solo | SI NO |
| 32.Me gusta todo tipo de comida | SI NO |
| 33.Tengo facilidad de palabra | SI NO |
| 34.Soy violento y golpeo a los demás | SI NO |
| 35.Me tienen que obligar para integrarme al grupo | SI NO |
| 36.Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno | SI NO |
| 37.Me gusta estar con los demás, me siento bien entre ellos | SI NO |
| 38.Soy vergonzoso | SI NO |
| 39.Soy miedoso ante cosas o situaciones nuevas | SI NO |
| 40.Grito y chilló con facilidad | SI NO |

NO TE DETENGAS CONTINUA

CONS	AUT	RET	ANS-TIM	LIDER	SINC

- | | |
|--|-------|
| 41.Hago inmediatamente lo que me piden | SI NO |
| 42.Cuando se trata de realizar actividades de grupo, me retraigo | SI NO |
| 43.Soy tímido | SI NO |
| 44.Soy mal hablado | SI NO |
| 45.Sigo nuevas ideas | SI NO |
| 46.Cuando corrijo a alguien, lo hago con delicadeza | SI NO |
| 47.Me entiendo bien con los de mi edad | SI NO |

48. Paso apuros cuando estoy con personas del otro sexo SI NO
49. orrijo a los demás cuando dicen palabrotas SI NO
50. Espero mi turno sin ponerme nervioso SI NO
51. Defiendo a otros cuando se les ataca o critica SI NO
52. Intento estar en lugares apartados, poco visibles o concurridos SI NO
53. Hablo y discuto serenamente, sin alterarme SI NO
54. Me asusto con facilidad cuando no se hacer algo SI NO
55. Cuando me llaman la atención, me desconcierto y no se que hacer SI NO
56. Desafía a los mayores cuando me llaman seriamente la atención SI NO
57. Cuando tengo que hacer algo, lo hago con miedo SI NO
58. Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas SI NO
59. Se escuchar a los demás SI NO
60. Soy amable con los demás cuando veo que tienen problemas SI NO
61. Soy considerado con los demás SI NO
62. Me pongo nervioso cuando tengo que decir algo delante de la gente SI NO
63. Suelo estar apartado, sin hablar con nadie SI NO
64. Soy impulsivo, me falta paciencia para esperar SI NO
65. Protesto cuando me mandan hacer algo SI NO
66. Cuando alguien es rechazado por el grupo, me acerco e intento ayudarlo SI NO
67. Recojo los papeles que los otros tiran al suelo SI NO
68. Me intereso por lo que les ocurre a los demás SI NO
69. Permanezco sentado, sin enterarme de nada, durante mucho tiempo SI NO
70. Hago nuevas amistades con facilidad SI NO
71. Soy popular entre los demás SI NO
72. Me aparto cuando hay muchas personas juntas SI NO
73. Acepto sin protestar las decisiones de la mayoría SI NO
74. Reparto todas mis cosas con los demás SI NO
75. A veces soy brusco con los demás SI NO

HEMOS TERMINADO, REVISAS TUS RESPUESTAS PARA CORROBORAR SI HAS DEJADO ALGUNA CUESTION SIN CONTESTAR.

CONS	AUT	RET	ANS-TIM	LIDER	SINC

BITACORA

1.- Comprensión de contenidos: Habilidad de los niños para vincular los contenidos de la sesión con situaciones de la vida cotidiana.

- Identificación de nociones previas: sondeo o verificación de lo que los participantes poseen acerca del tema a tratar, derivado de sus contactos anteriores con el tema o de la información obtenida socialmente.
- Parafraseo de definiciones: ejemplificación de la información dada. La información pero con las propias palabras
- Replica de contenidos: Realización de una tarea basada en las pautas aprendidas, copiar lo aprendido en una situación específica.

2.- Interacción grupal: Conjunto de relaciones personales, afectivas y sociales que se establecen al interior del grupo con la finalidad de promover habilidades y conocimientos relacionados con el objetivo de la sesión, a través de la realización de diversas actividades.

- Comunicación verbal: Intercambio de ideas y sentimientos, utilizando el código lingüístico o escrito y solucionar problemas.
- Interacción física: Proximidad corporal que establecen los miembros del grupo para establecer un vínculo social.

3.- Habilidades socioafectivas: conjunto de manifestaciones desplegadas por el individuo para interactuar, comunicarse superficial o profundizar la idea, emociones y sentimientos al relacionarse con otros desarrollando una actividad en común.

- Empatía: capacidad que tiene el individuo para identificarse y compartir las emociones y sentimientos que demuestran otras personas
- Demostración emocional: Capacidad que tiene los individuos de expresar sus estados afectivos y demostrarla de manera adecuada y en el momento adecuado.

ANEXO 4

SESIÓN 1 Conociendo algo nuevo

Objetivo: Que los niños y las niñas se presenten y comiencen la integración con sus compañeros (as), conozcan en que consiste el programa y se establezcan las reglas del curso taller.

Materiales:

Presentación:

- 1 Cartel con la meta de la sesión

Actividad 2. *Telaraña*

- 1 Bola de estambre
- 2 gafetes con el nombre de cada niño
- 3 seguros

Actividad 3. *Reglas*

- 1 2 cartulinas de colores
- 2 plumones

Actividad 4. *Conociendo el programa*

- 3 Escenario de la presentación de la obra de títeres
 - 4 Dos títeres
 - 5 Un carro

Actividad 5. *Hoy aprendí*

- 1 Formato de evaluación por sesión (evaluación general para cada sesión)

ACTIVIDADES

Duración: 60 minutos

1. Introducción al taller.

Tiempo: 5 minutos

Sentados en círculo, las facilitadoras se presenta con los niños y explica de forma breve el objetivo del taller, qué días van a verse, en qué horario y cuánto durará, haciendo énfasis en la importancia de su asistencia y participación.

Se menciona que en cada sesión se realizan juegos y ejercicios muy divertidos y entretenidos, y también se harán otras actividades donde tendrán que permanecer tranquilos y en silencio, qué se va a necesitar de toda su atención y cooperación. La presentación debe hacerse de forma que se estimule el interés en el taller, viéndolo útil y divertido.

2. Juego de presentación. Telaraña

Tiempo: 15 minutos

Del mismo modo en que están sentados, las facilitadoras tomaran la bola de estambre diciendo que para empezar el curso taller es necesario que todos se conozcan y se tengan confianza, por lo que realizarán un juego para presentarse.

Con la bola de estambre en la mano las facilitadoras indicaran que cuando les pasen la bola de estambre deben decir su nombre y lo que más le gusta hacer y sin soltar el estambre aventarán la bola a otro compañero quien hará lo mismo, la última persona que se presente regresará la bola a la persona anterior diciendo el nombre de ésta y así hasta desenmarañar la telaraña. Al finalizar a cada uno se le coloca un gafete con su nombre. Las facilitadoras deben participar en esta actividad creando un clima de confianza y apoyo, fomentando la participación de todos.

3. Proponiendo Reglas.

Tiempo: 15 minutos

☉ ¿Qué te gustaría que pasara? Y ☉ ¿qué no te gustaría que pasara?

Al comenzar la actividad, se pegarán dos cartulinas en la pared una con la frase: ¿qué te gustaría que pasara? y la otra con: ¿Qué *no* te gustaría que pasara?

Las facilitadoras hablarán de lo importante que es establecer reglas dentro del grupo para que haya un ambiente de respeto y tolerancia en el que se pueda trabajar de manera agradable. Se les pedirá a los niños que piensen las reglas que les gustaría poner para que su taller sea muy divertido y agradable, y que piensen también en lo que no se puede permitir y en lo que no les gustaría que pasara; a continuación los niños compartirán las reglas que pensaron mientras una de las facilitadoras las va escribiendo en la cartulina correspondiente.

Es necesario apoyar a los niños para que participen y se sientan en confianza al exponer sus ideas y propuestas, cada uno debe aportar cuando menos una idea de lo que le gustaría que pasara y una de lo que no le gustaría. Si las facilitadoras creen que falta alguna regla importante como el respeto a las opiniones de los demás, no burlarse, la petición de turnos para hablar, etc., también podrán proponerla y escribirla en la cartulina.

Cuando ya todos los niños hayan propuesto sus reglas, entre todos las analizarán y decidirán cuales son las adecuadas para el taller y por qué. Se hará énfasis en que siempre se deben respetar porque así se podrá trabajar mejor. Desde ese momento las cartulinas estarán pegadas en la pared durante todas las sesiones para que se tengan presentes.

4. Conociendo el programa

Tiempo: 20 minutos

Se prepara el escenario para la obra e títeres y los personajes de la misma. Se pedirá a los niños que se sienten en hilera de frente a el escenario, mencionándoles que van a observar una obra de teatro relacionada con lo que van a prender en el taller por lo que tendrán que poner atención.

Iniciando la obra.....

Escenario el patio de la escuela, Miguel y Santiago son dos amigos que están en el recreo

Presentación

Miguel: Esta en el patio de la escuela jugando con un carro

Santiago: Se acerca a Miguel y le pide que le preste su carro

Miguel: Le dice que no por que el es un tonto y no sabe jugar con carros y lo valla a descomponer

Santiago: Lloro y le dice a Miguel que es si puede jugar con el carro que si sabe

Miguel: Le responde diciéndole que no importa que el no quiere prestarle su carro y le pega

Santiago: Se va corriendo al el salón llorando por lo que Miguel le hizo.

Termina la presentación.

Las facilitadoras se sentaran en frente de los niños pidiéndole que comenten lo que vieron en la obra de teatro. Guiando su participación con las siguientes preguntas:

- ¿Qué fue lo que paso?
- ¿Cómo creen que se sintió Santiago de que Miguel no le prestara su carro?
- ¿Qué le tendría que haber dicho Santiago a Miguel de que le pego? Guiando la respuesta de los niños hacia una manera adecuada de manejar la situación
- ¿Les ha pasado algo similar?

Después de la discusión las facilitadoras les explicaran a los niños que el propósito del taller es que se conozcan mejor, que sepan que sentimientos pueden tener en diferentes situaciones y que puedan manejarlos de una manera adecuada sin lastimar a los demás y haciendo valer sus derechos.

5. Hoy aprendí

Tiempo: 5 minutos

Para cerrar la sesión les pedirá que digan en una frase lo que aprendieron. Por ejemplo:

Hoy aprendí... de que se va a tratar el taller.

Hoy conocí... a Mario

Sesión 2: Emociones

Objetivo: Los niños identificarán qué es lo que les provoca emociones, cómo las sienten y las expresan

MATERIALES:

Actividad 1. Introducción a la sesión

1. Cartel con la meta de la sesión
2. Masking Tape

Actividad 2. Las emociones son

1. Caritas con gestos de enojo, miedo, alegría, tristeza, angustia, miedo y nervios.

Actividad 3. Expresiones

- 1 televisión
2. DVD
3. Películas

ACTIVIDADES

Duración: 60 minutos

1. Introducción a la sesión. Conocimientos previos

Tiempo: 5 min

Las facilitadoras inician la sesión diciendo a los niños que se paren atrás de una línea de masking tape que va estar pegada en el piso y se les preguntará ¿Cómo se sienten hoy? esperando a que contesten, se continúa indagando: ¿Recuerdan cómo se han sentido este último mes? dándoles tiempo para recordar. En ese momento se les dice que den un brinco enfrente de la línea los que se han sentido contentos en esta semana, después se les pide que regresen atrás de la línea y se les dice que den un brinco los que se sientan tristes, se hace lo mismo con los que se sientan enojados confundidos, avergonzados, nerviosos, inseguros.

2. Las emociones son...

Tiempo: 5 min

Las facilitadoras explican qué son las emociones, cómo se sienten y cómo hay formas de expresarlas, que son sentimientos que todos tenemos, como la alegría, tristeza, enojo, vergüenza, y que son provocadas por distintas cosas, que las expresamos de distinta forma (palabras, gestos, fisiológicas), por ejemplo, **cuando estamos enojados, sentimos un nudo en el estómago y fruncimos el ceño** (mostrar carita), **cuando tenemos miedo, nos ponemos pálidos** (mostrar carita), **cuando sentimos alegría, el corazón se nos quiere salir, y sonríes** (mostrar carita), **cuando estamos tristes, lloramos, estamos apachurrados, pensativos etc.** (mostrar carita), **cuando estamos apenados, nos da mucho calor y nos ponemos rojos** (mostrar carita), **cuando estamos angustiados, nos sudan las manos y nos mordemos las uñas** (mostrar carita), **cuando estamos nerviosos, nos sudan las manos, nos mordemos las uñas, pero tartamudeamos, nos equivocamos, se nos olvidan las cosas, etc.**

3. Expresiones

Tiempo: 20 min

Las facilitadoras presentarán diferentes situaciones en donde se representaran diversas emociones, a través de escenas de películas animadas al término de éstas se preguntarán a los niños las siguientes cuestiones:

- ¿Qué era lo que estaba sintiendo el personaje?
- ¿Cómo adivinaron que era esa emoción?
- ¿En qué se fijaron?
- ¿De que otra forma se puede expresar esa emoción?

4. Reconociendo las causas de mis emociones

Tiempo: 20 min

Los niños tendrán que recoger al azar un sobre con una máscara de papel que contendrá la expresión de alguna emoción, enfrente de todos los niños tendrán que representar la emoción a través de mímica mientras los otros niños tendrán que adivinar de que situación se trata.

5. Hoy aprendí...

Para finalizar, las facilitadoras les pedirán a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo y reflexionarán acerca de estas preguntas.

- 1 ¿por qué es necesario aprender a conocer las emociones y sentimientos?
- 2 ¿por qué será importante expresarlos?
- 3 ¿por qué es importante que reconozcan el motivo de sus emociones y sentimientos

Sesión 3 “Tú y yo sentimos”

Objetivo: Los niños identificarán y responderán ante las emociones de los demás.

Materiales:

Actividad 1. Introducción a la sesión

1. Cartel con la meta de la sesión
2. Papel
3. Plumas

Actividad 2. Espejito...espejito

1. Espejo

Actividad 3. Cara sin cara

1. Cartulinas
2. Lápices
3. Plumas
4. Colores
5. Caritas

ACTIVIDADES

Duración 60 min.

1. Conocimientos Previos

Tiempo: 5 minutos

Sentados en círculo, las facilitadoras pedirán que en una lista pongan las emociones que sintieron durante la semana, y en otra que pongan quien tuvo la misma emoción que ellos (amigo, familiar, conocido, personajes de la tv). Las facilitadoras pedirán a alguien que recuerde qué es lo que aprendieron la sesión pasada, y retomando la respuesta mencionará que efectivamente aprendieron juntos a identificar y entender sus propias emociones, comprendiendo cómo las sentimos, cuándo las sentimos y cómo las expresamos. Y así como es necesario conocer las emociones y sentimientos propios, también lo es comprender los de los otros y la manera en cómo los expresan.

2. Espejito, espejito...

Tiempo: 10 minutos

Las facilitadoras explicarán que cuando nos paramos frente a un espejo reflejamos lo que somos, pero el espejo que se les dará refleja lo que sentimos, y como en un espejo se puede reflejar cualquier persona y cualquier emoción, todos podemos sentir emociones y expresarlas de igual o diferente forma, pero lo primero que tenemos que hacer es saber como se siente la otra persona y responder de forma adecuada ante las emociones de los demás.

3. Cara sin cara

Tiempo: 25 minutos

Las facilitadoras pedirán que formen una fila y que deberán ir pasando a cada esquina, en la primera esquina tomarán una frase (*que provoca una emoción*), en la segunda tomarán el material para formar la cara según la emoción que provoca la frase, en la tercera tomarán la posible situación cuando se manifiesta la emoción, en la cuarta esquina formarán su cara, y tomarán una cartulina y pegarán la frase de la emoción, la cara y la situación que provoca esa emoción, y cada niño escribirá lo que hace ante tal situación. Se le otorgará un premio al niño que termine primero.

FRASES

Mi mamá se pone
Mi maestra
Mi amigo
Mi hermano se pone
Mi primo siente
Mi mamá
Mi amigo se pone

SITUACIONES

Cuando recojo mi cuarto.
Cuando platico en clase.
Cuando le presento a un amigo
Cuando lo regaña mi mamá.
Cuando se va la luz.
Cuando alguien de la familia sufre un accidente.
Cuando habla en público.

4. Hoy aprendí...

Tiempo: 10 minutos.

Para finalizar, las facilitadoras les pedirá a los niños que expongan sus carteles y reflexionarán acerca de estas preguntas.

1. ¿Por qué es necesario aprender a identificar las emociones y sentimientos?
2. ¿por qué será importante expresarlos?
3. ¿por qué es importante que reconozcan el motivo de sus emociones y sentimientos?

SESIÓN 4 “Mis habilidades sociales”

OBJETIVO: Que los niños desarrollen de habilidades para una toma de decisiones adecuadas y de acorde a los objetivos de la actividad.

Materiales:

Actividad 1:

1. Cartel con la meta de la sesión

Actividad 2

1. Sobres con cartas que contendrán las siguientes oraciones a) escucha lo que te cuentan los demás, b). Habla fuerte cuando quieres contar algo c). Intenta incluir a todos los miembros en la interacción

Actividad 3

1. 4 títeres

ACTIVIDADES

Duración: 60 minutos

1. Introducción a la sesión. Conocimientos previos.

Tiempo: 10 minutos

Las facilitadoras preguntarán a los niños qué vieron la sesión pasada, esperarán a que contesten posteriormente les dirán qué descubrieron, que nosotros y los otros expresamos emociones en diferentes situaciones y que es necesario identificar que emoción siente la otra persona para poder saber cómo actuar nosotros en esa situación.

Posteriormente se les explicará que todos los días estamos interactuando con otros es

decir, estamos en contacto con 2 o más personas y hablamos con ellas, por ejemplo cuando jugamos, en las actividades escolares etc. así que es importante aprender a hablar y comportarnos cuando formamos parte de un grupo, puesto que esto nos ayudará a no sentirnos incómodos cuando nos relacionamos con otros.

Se les preguntará a los niños cuales son las ventajas de sentirnos cómodos estando con un grupo de gente, cuando terminen de contestar las facilitadoras podrán decir las siguientes ventajas que estarán escritas en un cartel:

- A) conocer a más gente y hacer amigos;
- b) participar con mayor facilidad en las actividades de grupo(juegos, deportes, etc)
- c) compartir nuestras ideas con un mayor número de gente;
- d) participar con mayor facilidad en las discusiones de clase.

2. Puntos para interactuar

Tiempo: 10 minutos

Los niños tendrán que buscar debajo de la silla sobres que contendrán 3 cartas enumeradas del 1 al 3 que tendrán los siguientes puntos.

1. Escucha lo que te cuentan los demás
2. Habla fuerte cuando quieres contar algo
3. Intenta incluir a todos los miembros en la conversación

Los niños tendrán que revisar en orden cada uno de los puntos que explicán la cartas.

3. Obra de teatro:

Tiempo: 10 min

Las facilitadoras harán 2 obras de teatro una en donde se mostrará la situación adecuada y otra en donde se mostrará una intervención inadecuada.

Situación adecuada: supongamos que unos amigos y tu están haciendo para la excursión del próximo sábado.

AMIGÓ A: podríamos pasárnola muy bien porque el parque también tiene una piscina.

TÚ: ¿De verdad? ¡Eso es fantástico! Sólo espero que no llueva o pase cualquier cosa.

AMIGO B: Sí, eso lo podría estropear todo.

AMIGO C: Quizá deberíamos escoger una de las áreas cubiertas para hacer la excursión.

TÚ: Es una buena idea. Así estaríamos bien aunque lloviera.

AMIGO B: Sí, pero creo que se tiene que pagar para poder utilizar esas áreas cubiertas.

AMIGO A: ¿Cuánto cuesta? A lo mejor podríamos pagarlo entre todos.

TÚ: Podríamos intentarlo. Todo depende de cuánto cueste. ¿Por qué no llamamos y lo preguntamos?

AMIGO A: Buena idea. Llamaré al parque.

AMIGO B: sale. ¿Por qué no nos vemos mañana y acabamos de concretar los planes?

Al final se les dirá a los niños que estas respuestas son adecuadas porque:

1. has aportado información útil;
2. has hecho buenas sugerencias;
3. has ayudado a mantener la conversación.

Situación inadecuada

AMIGO A: podríamos pasar muy bien porque el parque también tiene una piscina.

TÚ: ¿De verdad? De hecho, no me gusta mucho bañarme. El año pasado casi me ahogo en la playa. Pasé mucho miedo. ¿y qué pasaría si lloviese? Oigan, ¿por qué no salimos afuera a jugar un rato a la pelota?

AMIGO B: Espero que no llueva. Lo podría estropear todo.

TÚ: Quizá podríamos ir al cine en lugar de ir de excursión. Hay una película que me gustaría mucho ver.

AMIGO c: No, mejor hagamos los planes de la excursión. Además, podríamos conseguir ir a una de esas áreas cubiertas.

TÚ: Supongo que nadie quiere jugar a pelota.

AMIGO B: Esas áreas cubiertas, ¿no hay que pagarlas? Creo que sí.

AMIGO c: ¿Sabes cuánto cuestan? Quizá podríamos repartimos los gastos.

TÚ: Espero que no sea mucho estoy intentando ahorrar cuanto puedo para comprarme un disco nuevo es "el que tanto se oye en 'la radio.'

AMIGO A: Quizá deberíamos llamar al parque, ¿no? Llamaré yo.

TÚ: Oye (nombre), ¿te acuerdas de la última vez que tú y yo fuimos al parque? Te acuerdas que...

- Al final se les dirá a los niños que estas respuestas son inapropiadas porque:
1. tus comentarios se desvían del tema de conversación;
 2. estás imponiendo tus propios planes e ideas al grupo;
 3. actúas como si no te preocuparan las ideas de los demás.

4. SITUACIONES

Tiempo: 30 min

Los niños tendrán que representar diferentes situaciones incluyendo los tres puntos que encontraron.

Situaciones

Situación 1. Unos amigos y tú están hablando sobre un programa de televisión que vieron anoche. Quieres que sepan que te gustó y los motivos por los que te gustó.

Situación 2. Eres un miembro del comité de baile y fiestas de la clase vas a discutir los planes para la celebración del carnaval. Incluye en tu conversación el hecho de llevar o no disfraces y el tipo de comida que te gustase que hubiera.

Situación 3. Algunos niños de tu colonia se han reunido para organizar un partido de béisbol. Estás discutiendo dónde puedes jugar y quién va a seleccionar los equipos.

Situación 4. Estás discutiendo con tus compañeros de clase el regalo de cumpleaños de tu profesor. Sugiere diferentes tipos de regalos.

Situación 5. Estás con un grupo de familiares (es decir, tíos, tías, primos) y hablas del lugar para hacer una reunión familiar. Los adultos quieren saber la opinión de los niños.

Situación 6. Tu profesora ha preguntado a la clase dónde te gustaría ir de excursión. Ella ha sugerido el museo, el parque y una fábrica de ropa. Entre todo el grupo deberán decidirse por una de estas propuestas.

Situación 7. Tu grupo de excursionismo está planeando una actividad para aumentar los fondos, y discuten de lo que podrían hacer. Algunas de las sugerencias son lavar coches, vender pasteles y vender galletas.

Situación 8. Estás discutiendo con varios amigos qué película ir a ver. Cada uno de " nosotros quiere ver una película diferente. Como grupo, discutir y decidirse por una.

5. Hoy aprendí

Tiempo: 5 min

Los niños dirán en una frase que aprendieron en la sesión

De tarea: se les pedirá a los niños que para la próxima clase traigan el recorte de su artista favorito.

SESIÓN 5 “¿Cómo soy?”

OBJETIVO: Que los niños reconozcan su sentido de singularidad y sean capaces de reconocer sus rasgos corpóreos y sus habilidades físicas.

Actividad 1. Introducción a la sesión

1. Cartel con la meta de la sesión
2. recortes de los niños que hayan traído
3. cartulinas

Actividad 2. Adivina quien es

1. 4 tableros con las fotos de los niños

Actividad 3. *Cuéntame más de ti*

1. Tablero.
2. Dados.
3. Caja .
4. Lamina .

ACTIVIDADES

Duración: 60 minutos

1. Introducción a la sesión. Conocimientos previos.

Tiempo: 5 minutos

Las facilitadoras empieza la sesión explicando que la manera en que cada quien expresa sus emociones y sentimientos y la forma en que una persona se relaciona con los demás tiene que ver con lo mucho que nos apreciamos a nosotros mismos; a si pues en las siguientes sesiones trataremos de conocer la idea que tenemos de nosotros mismos; como por ejemplo cómo nos definimos, qué cualidades o habilidades pensamos que tenemos, qué defectos o debilidades, pensamos que tenemos, etc.

Posteriormente las facilitadoras pedirán a los niños que peguen en el pizarrón los recortes que trajeron de su casa y en parejas tendrán que decir en que son diferentes o

semejantes sus personajes favoritos procurando que las facilitadoras pongan más características físicas. Al final de escuchar todas las semejanzas y diferencias de los personajes de los niños las facilitadoras preguntarán en qué otras cosas somos diferentes procurando que los niños contesten por ejemplo en el uniforme que llevamos a la escuela, los amigos que tenemos, en los miembros de nuestra familia etc.

2. Adivina quien es

Tiempo: 15 minutos

La siguiente actividad consiste en poner en parejas de niños, cada uno tendrá un tablero con las fotos de todos los niños, elijan una, y mediante preguntas tratarán de adivinar la foto del equipo contrario.

3. ¿cuéntame más de ti?

Tiempo: 15 minutos

Terminando esta actividad, se les pedirá a cada uno de los niños que escriban su nombre en un pedazo de papel y lo depositen en una caja; las facilitadoras revolverán los papeles de la caja e irá pasando al azar a cada uno de los niños, mientras los demás deberán permanecer sentados alrededor del tablero atentos a las preguntas que se les hace a sus compañeros pues después se les preguntará a ellos.

Para que sepan los niños cuál de las preguntas les tocará tendrán que tirar un dado sobre un tablero que contendrá del número 1 al 6, dependiendo del número que les toque es la pregunta que se les hará. En cuanto a las facilitadoras tendrán una lámina con las preguntas y suficiente espacio para poner el nombre del niño al que le haya tocado cierta pregunta estas son:

1. ¿Qué es lo que te gusta de tu cuerpo?
2. ¿Qué es lo que no te gusta de tu cuerpo?
3. ¿Te gusta hacer deporte? ¿cuál es tu deporte favorito?
4. ¿en cuál deporte eres bueno? ¿cómo sabes que eres bueno en ese deporte?
5. ¿qué te gusta jugar?
6. ¿cuál es tu juego favorito? ¿por qué?

Finalmente se procurará hacer todas las preguntas y que cada uno de los niños pase al menos 1 vez.

4. Preguntas

Tiempo: 15 minutos

Se les preguntará a cada uno de los niños al azar acerca de la respuesta de otro de sus compañeros, al final se les dará una hoja con preguntas de su aspecto físico que cada uno de ellos podrá responder.

NOMBRE: _____

1. ¿De qué color es tu cabello? _____
2. ¿De que color son tus ojos? _____
3. ¿De que tamaño es tu nariz? _____
4. ¿De que tamaño es tu boca? _____
5. ¿Cuál es tu estatura? _____
6. ¿cómo vienes vestido? _____
7. ¿en que deporte eres bueno? ¿porqué? _____
8. ¿en que deporte eres malo y porqué? _____

5. Cierre

Tiempo 5 min

Se concluirá diciendo a los niños que "cada uno de nosotros es una persona única e irreplicable, es decir, no existe otra igual a nosotros, aunque algunas veces somos muy parecidos o diferentes a los demás recordemos que somos únicos e importantes". Así mismo debemos de respetar esas diferencias para convivir mejor.

5. Hoy aprendí

Tiempo: 5 minutos

Para cerrar la sesión les pedirá que digan en una frase lo que aprendieron. Por ejemplo:

Yo soy.....

Soy bueno en.....

SESIÓN 6 ¿cómo es mi familia?

OBJETIVO: Que los niños identifiquen que existen diferentes tipos de familia y la importancia de sus miembros así como su papel en ésta.

Materiales

Actividad 2

1. Papeles
- 2 sillas

Actividad 2

1. 5 títeres

ACTIVIDADES

Duración: 60 minutos

1. Introducción a la sesión. Conocimientos previos

Tiempo: 5 minutos

Sentados en círculo las facilitadoras preguntarán a los niños que vieron la sesión pasada después de que los niños respondan que todos somos diferentes y únicos las facilitadoras dirán que así como todos somos diferentes también tenemos diferentes familias, y que la familia es un conjunto de personas, que generalmente viven en la misma casa y comparten diferentes gustos y disgustos. Así mismo se recalcará que en todo el mundo hay diferentes tipos de familias algunas están constituidas, por papá, mamá, e hijos otras solo por papá o mamá e hijo(s) , y algunas otras están constituidas por los abuelos, tíos, primos etc.

2. Diferentes familias

Tiempo: 10 minutos

A cada uno de los niños se les pondrá un papel que dirá hijo, papá, mamá, hermana, abuela, abuelo, tío, tía, primo, posteriormente se jugará a las sillas, cuando la facilitadora

de una palmada ellos se tendrán que sentar en la silla y se verá que tipo de familia hicieron así durante 3 ocasiones.

3. Obra de teatro.

Tiempo 50 min

Los niños se dividirán en 2 equipos, a cada uno se les dará un papel de lo que le toca hacer cada niño tendrá que aprenderse el dialogo, a un equipo le tocará ser una familia feliz y al otro equipo le tocará ser una familia triste.

Familia feliz

(están en el comedor en la hora del la comida)

Mamá: ¿que creen qué les preparé?

Hijo: ¿ qué mami que nos preparaste?

Mamá: su comida favorita espagueti y enchiladas

Hijo: Mmmm que rico mami

Hijo: A que hora va a llegar mi papi porque les tengo que dar una noticia.

Papá: (entrando por la puerta) ¿Hola familia como están?

Hijo: muy bien papi y a ti ¿cómo te fue en tu trabajo?

Papá: excelente mi jefe me felicito por mi buen desempeño, y a ti hijo ¿como te fue en la escuela?

Mamá: si, dinos como te fue

Hijo muy bien hoy hice un amigo nuevo y además saque 9 en mi examen de español

Mamá: felicidades cariño

Papá: me siento muy orgulloso de ti.

Familia triste

Mamá: hijos tengo que salir porque un tío está muy enfermo al rato llega su papá, me llaman a la casa de su tío por si ocurre algo esta bien.

Hijo mayor: si mama

Hijo menor: entendiste hermano mi mama tiene que salir así que no llores y pórtate bien.

Hijo menor: puedo salir a jugar

Hijo mayor: no, no puedes

Hijo menor: ándale un rato

Hijo mayor: que no entiendes, mejor haz tu tarea

Hijo menor:(empieza a llorar) uuuy uuuy quiero a mi mama, quiero a mi mama,

Hijo mayor: ya no llores ten te presto este carro pero no lo vayas a descomponer porque es de papá

Hijo menor: esta bien

Hijo menor: (se le cae el carro se destruye)

Hijo menor: hermano, hermano se me cayó el carro de papá creo que lo descompose.

Hijo mayor: no puede ser ahora nos va a regañar.

Papá: (entra y ve el carro descompuesto). No puede ser ¿que hicieron? Este carro es de tu primo, es su preferido, no puede ser ahora se quedan castigados, váyanse a su cuarto y no van a ver la televisión entendido?

Primo: (toca la puerta). Hola tío vengo por mi carro que deje el otra vez en tu casa

Papá: siéntate mira tu carro sufrió un pequeño accidente pero lo repondré te lo aseguro
Primo: no yo quiero mi carro (se pone a llorar)

Al termino de cada obra de teatro los niños tendrán que contestar a las siguientes preguntas:

¿creen que esa familia es feliz o triste?

¿porqué creen que estén felices o tristes?

¿relátenos un momento en que su familia haya estado feliz o triste?

¿generalmente cómo te sientes con tu familia?

4. Cierre

Para cerrar la sesión les pedirá que digan en una frase lo que aprendieron. Por ejemplo:

Existen familias diferentes porque.....

SESIÓN 7 “mis habilidades escolares”

OBJETIVO: Que los niños identifiquen que todos tenemos diferentes habilidades en la escuela.

Materiales

Actividad 1.

1. Cartel con la meta de la sesión

Actividad 2. mis habilidades escolares

1. Resistol
2. recortes
3. tijeras

ACTIVIDADES

Duración: 60 minutos

1. Introducción a la sesión

Tiempo: 5 minutos

Sentados en círculo las facilitadoras explicarán que todos tenemos habilidades o limitaciones dentro de cierta áreas en la escuela algunos somos buenos o malos en español, matemáticas, en ciencias naturales y educación física. Se preguntará a los niños en que son hábiles y porqué lo creen y que materia les cuesta más trabajo y por qué lo creen.

2. Mis habilidades escolares.

Tiempo: 25 min

La siguiente actividad se les pedirá a los niños que hagan un collage en la mitad de una hoja peguen recortes de las áreas en que son hábiles en la escuela en la otra mitad peguen recortes de lo que no consideran que no son hábiles en la escuela. Al termino de cada uno de los niños pasará a exponer su collage frente al grupo, contestando las siguientes cuestiones.

¿porqué crees que eres hábil en estas áreas?

¿porqué no crees que eres hábil en estas áreas?

3. Puedo intentarlo

Tiempo: 25 min

Se les dará fomi a cada niño y tendrán que hacer un tigger al término de esta actividad los pegarán en el pizarrón, posteriormente las facilitadoras les darán el material correspondiente y les ayudarán a formar uno, cada niño verá la diferencia, entre el primero y el segundo que hicieron las facilitadoras explicar que algunas veces necesitamos ayuda para hacer las cosas y que todos los seres humanos tenemos cualidades, habilidades que nos ayudan a estar bien con nosotros mismos, y que algunas veces nos cuesta trabajo hacer ciertas cosas y que tal vez las podamos aprender con un poco de práctica, que algunas veces sentimos que somos flojos en la escuela y que nos sentimos fracasados por no poder realizar cierta actividad pero que siempre hay maneras de resolver los problemas.

Hoy aprendí

Tiempo: 5 minutos

El la facilitadora aplicará el instrumento de evaluación general. Y para cerrar la sesión les pedirá que digan en una frase lo que aprendieron. Por ejemplo:

Yo soy hábil en la escuela porque

Yo no soy habil en la escuela porque.....

SESION 8: ME QUIERO, NO ME QUIERO SI ME QUIERO.

Objetivo: Que las niñas y los niños reconozcan la importancia de la autoestima, y la implicación que tiene para las relaciones interpersonales.

Materiales:

*** Cartel con la meta de la sesión**

Actividad 1

1. Hojas
2. Tijeras
3. Modelo de una estrella.

Actividad 2

1. Camiseta Vieja
2. Papel
3. Ceras para tela o acuarelas
4. Plancha

Actividad 4

1. Hojas de colores
2. Pegamento
3. Lápiz
4. Plumones
5. Tijeras

Duración: 60 minutos

Conocimientos Previos

Tiempo: 5 minutos

Las facilitadoras empieza la sesión explicando que todo lo que hemos visto es decir la manera en que cada quien expresa sus emociones y sentimientos y la forma en que una persona se relaciona con los demás tiene que ver con lo mucho que se aprecia a si mismo; se define de forma breve y clara qué es la autoestima, diciéndoles que esta vez se harán algunos ejercicios relacionados con esto.

1. Superestrellas

Tiempo: 15 minutos

Las facilitadoras explicaran a los niños que todos tenemos características únicas y especiales que siempre hay algo que hacemos bien o algo con lo que disfrutamos. Posteriormente se les pedirá a los niños que dibujen su rostro en el centro de la estrella, se les pedirá que en cada una de las puntas de la estrella escriban las características que los hacen especiales.

Por ejemplo

Al terminar las facilitadoras les pedirán que se sienten en círculo, para que cada quien pase a leer su estrella, preguntándoles:

- Ø ¿Cómo se sintieron al hacer su estrella?
- Ø ¿Qué característica de las que pusieron les gusta más?

2. Diseñador de camisetas

Tiempo: 25 minutos

Las facilitadoras les darán a los niños que ellos pueden diseñar su propia camiseta. Dar a cada niño un trozo de papel y hacer que dibujen su retrato con cera para tela. Animarlos a dibujar retratos de los que les hace únicos o algo que puedan hacer bien. Recordarles que presionen la cera con fuerza (se utilizaran palabras que irán en la parte de atrás).

Colocar los diseños en la parte que quieran de su camiseta. Luego las facilitadoras pasaran sobre el papel una plancha caliente, presionando con fuerza hasta que el diseño se traspase a la camiseta.

Una vez que todo hayan realizado su camiseta. Se hará un desfile donde cada uno de ellos pasara a modelar su camiseta diciendo que es lo que les hace únicos o que pueden realizar bien.

3. Un pequeño libro sobre mí

Tiempo: 20 minutos

Las facilitadoras les darán a los niños hojas de colores y les pedirán que recorten las cosas que les gusta hacer y que las peguen en una de las hojas, y en otra hoja las cosas que no pueden hacer y en otra hoja las cosas que no le gusta hacer y que escriban por

que les gusta, por que no les gusta y por que creen que no pueden hacerlo.

Al final las facilitadoras les pedirán que se sienten en un círculo, y cada uno de los niños pasara al frente para exponer su libro.

Por ejemplo:

A mi me gusta hacer dibujos, por que me siento muy bien cundo los hago

A mi no me gusta jugar fútbol, por que me da miedo la pelota

Yo no puedo andar en bicicleta, por que me da miedo caerme

3. Cierre

Tiempo: 10 minutos

Se les da una hoja a cada quien, pidiéndoles que la doblen a la mitad y que de un lado pongan las cosas que más les gustan de ellos, por lo menos 3, y del otro lado, 3 cosas que no les gustan, se pueden poner más de tres cosas que les gusten pero sólo tres de las que no les gusten.

Se forma un círculo y cada quien termina diciendo una de las cosas que más le gusta de sí mismo, por ejemplo:

Lo que más me gusta de mí es que soy muy traviesa.

SESION 9: Me respeto y respeto a los demás

Objetivo: Los niños identificarán la importancia de respetarse a sí mismo y a los demás.

Materiales:

Actividad 1.

1. Cuento

Actividad 2.

1. maratón

2. dado

Actividad 3

1. película
2. reproductor de DVD

1. Conocimientos previos

Tiempo: 5 minutos

Las facilitadoras piden a los niños que hagan una lista sobre lo que les gusta de ellos, al terminar, los niños deberán poner su nombre en grande en su lista, cada niño expondrá dos características de la lista, cuando todos hayan expuesto, las facilitadoras explicarán a los niños como vimos en las listas, todos somos diferentes en algunas cosas, por ejemplo, en lo que nos gusta hacer o comer, en que son niñas o niños, tienen distinto color de piel, se llaman diferente, pero en lo que nunca se va a ser diferente es en que somos personas, seres humanos que sentimos, pensamos y que en algún momento todos podemos enojarnos, llorar, etc. Por eso es importante respetarnos y respetar a los demás.

2. El cuento

Tiempo: 10 minutos.

Las facilitadoras leerán un cuento, que es el siguiente: **A Pablo le gusta mucho jugar fútbol americano, y tiene colección de estampas de jugadores, un balón autografiado por su jugador favorito, y él pertenece a un equipo de fútbol americano. Pablo tiene un amigo, Francisco, a él le gusta el básquet, ellos son vecinos y muy buenos amigos desde hace cuatro años, pero siempre cuando salen a jugar Francisco siempre quiere jugar básquet, un deporte que no le gusta a Pablo, pero por no perder la amistad de Francisco, siempre juega lo que Francisco quiere.**

Después de contar la historia se les pregunta a los niños:

- ¿Qué creen que está pasando con Pablo?
- ¿Por qué creen que Pablo nunca dice que no le gusta el básquet?
- ¿Pablo está respetando su gusto y sus ideas?

3. Maratón

Tiempo: 20 minutos

Las facilitadoras, pedirán a los niños que formen una fila ya que jugaremos un maratón, pero este maratón será diferente ya que contendrá diferentes situaciones en donde los niños tendrán que decir si se está faltando el respeto a la persona o si no se le está faltando al respeto. Cada uno de los niños lanzará un dado para ver cuántas casillas avanza, cuando este en su casilla observará la situación y dirá si se le falta o no al respeto, si dice que se le está faltando al respeto, se le dirá a el niño que diga que es lo que se puede hacer para que no se le falte al respeto. Una vez terminado el juego, las

facilitadoras mencionaran que aunque existen situaciones en donde se nos falta al respeto nosotros podemos solucionarlo de una manera adecuada si lastimar a los demás.

4. El respeto a los demás

Tiempo: 5 Minutos.

Las facilitadoras explican que el respeto a uno mismo es muy importante así como también lo es el respeto a los demás. Y dirán que el respeto a los demás es cuando entendemos y aceptamos las ideas, los gustos, la forma de sentir, sus características físicas, entre otras cosas.

5. La película

Tiempo: 20 Minutos

Las facilitadoras pondrán una película donde se represente que se esta faltando el respeto a una persona. Una vez concluida la película se harán grupos de 3 personas donde en cada grupo discutirán acerca de la película, al finalizar un miembro del equipo dirá que fue lo que discutieron. Basándose en las siguientes preguntas:

- 1 ¿Qué harías tú si estuvieras en esa situación?
- 2 ¿Qué solución tendrías?

6. Cierre

Tiempo: 5 minutos.

Las facilitadoras dirán la importancia que tiene el respetarse a uno mismo en creencias y valores que nosotros creemos importante, pero que también es importante respetar a los demás.

Para finalizar las facilitadoras aplicaran el instrumento de evaluación.

SESION 10: CONOCIENDO MIS DERECHOS

OBJETIVO: Hacer que el niño conozca sus derechos asertivos, y de esta manera pueda identificar cuándo no son respetados y hacerlos válidos.

Actividad 1.

- 1 carteles con los derechos asertivos

Actividad 2.

- 1 escenario para la personificación de los derechos.
- 2 Diálogos

Actividad 3.

- 3 canasta con pelotas
- 4 dibujos con los derechos
- 5 venda
- 6 listón

Actividad 4.

- 7 hojas
- 8 lápiz
- 9 plumas.

Actividades

Duración 60 minutos

Cuales son mis derechos.

Tiempo: 5 minutos.

1. Las facilitadoras realizarán carteles con los derechos asertivos, los cuales estarán pegados en el pizarrón, se explicarán los derechos asertivos y se darán algunos ejemplos de situaciones en las que no utilizan sus derechos, como: "están en un restaurante, y el vaso en el que está su agua está sucio, pero no quieren molestar a sus papás entonces se quedan callados y así se lo toman", para luego hacerles la pregunta: ¿alguna vez te ha pasado? Esperando que los niños conteste alguna situación donde les ha pasado, se les dirá que nosotros tenemos derechos los cuales podemos hacer válidos siempre y cuando no lastimemos a las demás personas.

1. Haciendo valer mis derechos

Tiempo: 15 Minutos

Se formaran equipos de 3 personas a cada uno de lo equipos se les dará una situación donde no se respeten sus derechos para que la personifiquen, los dos equipos restantes observaran la situación y al finalizar la presentación dirán que derecho pueden utilizar en esa situación. Así pasara cada equipo.

2. Recordando mis Derechos

Tiempo: 20 Minutos

De acuerdo a los equipos establecidos anteriormente se les dirá a los niños que jugaremos a completar las frases.

Las facilitadoras pondrán una canasta en medio del salón y en el pizarrón dibujos donde se ejemplifique los derechos.

Se les dirá a los niños que se coloquen de la siguiente manera, el primer niño estará en el punto de salida, para esto el niño estará vendando de los ojos, cuando llegue con el segundo compañero que estará donde se encuentra la canasta se podrá quitar la venda. El segundo niño una vez que ya llego su compañero podrá buscar dentro de la canasta el derecho, el niño estará con los pies amarrados y tendrá que llegar con el siguiente compañero que se encuentra en el pizarrón para que este pegue la frase con el derecho en el dibujo correspondiente. Se les dará una estrella a el primer equipo que termine de manera correcta.

3. Finalizando

Tiempo: 10 Minutos.

Una vez concluido el juego anterior se les dará a los niños hojas para que escriban alguna situación en donde no se hicieron valer sus derechos y en otra hoja la manera en como pudieron haberla resuelto de manera adecuada.

4. Cierre

Tiempo: 10 minutos

Una vez que los niños hayan escrito las situaciones donde no se hicieron valer sus derechos pasaran a decir como es que pueden resolverlo.

Para finalizar las facilitadoras dirán que, es muy importante hacer valer nuestros derechos siempre y cuando no lastimemos a otras personas.

Por ultimo las facilitadoras aplicaran el instrumento de evaluación.

Sesión 11: La comunicación.

Objetivo: los niños comprenderán la manera de comunicarse eficazmente.

Actividad 1.

1. Gafetes de los niños
2. Vendas.
3. Sobre con instrucciones para cada equipo.

1. Conocimientos previos.

Tiempo: 5 minutos.

Las facilitadoras comenzaran diciendo que fue lo que se vio la cesión pasada, una vez que los niños hayan dicho que se vieron los derechos, se les dirá que para que nosotros hagamos valer de una manera adecuada nuestros derechos también es importante la manera en como lo decimos, ya que algunas veces con nuestras palabras podemos herir a personas queridas.

2. Adivina adivinador...

Tiempo: 35min

Las facilitadoras pedirán a los niños que formen dos equipos para jugar.

Las facilitadoras pedirán que se pongan un nombre que los identifique.

Posteriormente se les proporcionará el sobre con las instrucciones para cada fase del juego.

Antes de que abran sus sobres los equipos, las facilitadoras deberán explicar las reglas del juego.

1. El nombre del juego es Adivina adivinador.
2. El ganador del primer lugar se llevará la caja dorada y el segundo lugar la caja azul.
3. Se deben respetar todas las reglas, ya que de lo contrario se les restarán puntos y se

les darán al otro equipo.

4. Cuando pase un integrante de su equipo deberán apoyarlo todos para poder ganar los puntos, ya que de lo contrario se anularán los puntos.
5. Cuando pase un integrante del equipo contrario se deberá guardar silencio, para permitir que intenten adivinar la película que les toco.
6. No se admite ningún tipo de burla, insulto o comentario alguno que pueda ofender a alguien del grupo.
7. Cada integrante deberá respetar las reglas que le toquen en el sobre.

Las instrucciones de los sobres serán las siguientes:

EQUIPO 1

Deberán formarse por estaturas

El primero de la fila será el primero en pasar y así sucesivamente

Ya que los niños estén formados las facilitadoras les ayudarán a repartir sus tarjetas.

Participante 1

Deberás escribir en tu pizarra el nombre de la siguiente película como se indica en las letras ROJAS el nombre escrito correctamente lo tendrás tú y la facilitadora.

La sirebita

La sirenita...

Participante 2

Deberás dibujar los objetos que sean necesarios para que su equipo adivine, pero no deberán escribir palabras o letra alguna.

Los ciento un dálmatas, o la noche de las narices frías.

Participante 3

Deberás escribir palabras que se relacionen con el nombre de la película.

EQUIPO 2

Haciendo una mezcla de dos juegos adivinando la película y ahorcado

Se formaran dos equipos a los cuales se les dirá el nombre de una película a cada uno pero uno de ellos no sabrá el nombre.

Los demás si lo sabrán pero a uno se le tapara la boca y a otro las manos se le amarran y así se les limitaran los medios para poder comunicarle a su compañero el nombre.

Hay dos formas de decir el nombre de la película ya sea con gestos y que así adivinen o que vayan adivinando las letras... pero no pueden ocupar los dos...

No es tan importante que logren adivinarlo sino que vean la importancia de la comunicación

Una vez concluido el juego las facilitadoras dirán que es muy importante la manera en como nos comunicamos, y ya sea hablándolo o con señas como fue en el juego, lo tenemos que hacer de manera correcta para que así no lastimemos a nadie.

3. Los 5 puntos en como me puedo comunicar

Tiempo: 10 Minutos.

Las facilitadoras dirán a los niños que entre todos vamos a realizar los 5 puntos en como alguien se puede comunicar de manera adecuada con otra persona. alguna de las facilitadoras estará escribiendo en el pizarrón cada uno de los puntos.

4. Finalizando.

Tiempo: 10 minutos.

Una vez que ya se hayan puesto los 5 puntos para que nos comuniquemos de manera adecuada. Las facilitadoras preguntaran a los niños si ellos utilizan esos puntos para comunicarse con alguien ya sea su mamá, papá, tíos, hermanos, etc.. Dando tiempo para que los niños respondan, se les dirá que los puntos establecidos son muy importantes para que nosotros podamos tener relaciones interpersonales buenas, ya que si nosotros herimos los sentimientos de otras personas con lo que decimos podemos hacer sentir muy mal a las personas.

Para concluir las facilitadoras aplicaran el instrumento de evaluación.