



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA DE UN TALLER DE HABILIDADES SOCIALES
EN NIÑOS DE EDAD ESCOLAR EN SITUACIÓN DE RIESGO.**

T E S I S A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

DIANA LUCIA GÓMEZ MELO

DIRECTORA:

DRA. MARIANA GUTIÉRREZ LARA

COMITÉ DE TESIS:

MTRA. BLANCA ROSA GIRÓN HIDALGO

LIC. MARÍA EUGENIA GUTIÉRREZ ORDOÑEZ

MTRA. GUADALUPE BEATRIZ SANTAELLA HIDALGO

DRA. MARCELA GONZÁLEZ FUENTES



Ciudad Universitaria, Cd. Mx

Julio, 2016.



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.

Agradecimientos.

Agradezco a Dios por prestarme vida y por permitirme llegar hasta este momento, gracias por la sabiduría y fortaleza.

A mis Padres por ser un apoyo incondicional, por su amor y sus consejos, por exhortarme a ser mejor persona cada día, son una gran bendición.

A mi hija, Arlette por llenarme de alegría cada día, por ser mi motor y por enseñarme que una sonrisa lo cambia todo, te amo.

A mis hermanos Laura, Daniel y Yazmín por su apoyo, por sus consejos y por los buenos y malos momentos, gracias por siempre animarme a seguir adelante los amo.

A un gran amigo, Jonathan por tu amistad, porque a pesar de la distancia siempre estas cuando te necesito y siempre tienes un buen consejo. Gracias por eso ánimos cuando ya no podía más.

A una gran amiga Karla, gracias por ser un ejemplo de perseverancia y dedicación, por animarme a seguir adelante.

A mi tutora Dra. Mariana Gutiérrez Lara, por su disposición para trabajar conmigo, por su tiempo y por cada una de las aportaciones hechas a este proyecto.

A la División de Educación Continua de la Facultad de Psicología y su personal por todo el apoyo brindado desde el inicio hasta la culminación de este trabajo.

A todos los que contribuyeron e hicieron posible este trabajo, muchas gracias y Dios los bendiga hoy y siempre.

“Debes hacer lo que te crees incapaz de hacer.” Eleanor Roosevelt.

ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción.....	5
Capítulo Uno. Desarrollo psicológico infantil.....	6
1.1 Desarrollo fisiológico.....	8
1.2 Desarrollo cognitivo.....	10
1.3 Desarrollo emocional.....	16
1.4 Desarrollo social.....	27
1.5 Desarrollo psicológico y habilidades sociales.....	34
Capítulo Dos. Habilidades Sociales.....	35
2.1 Habilidades para la vida.....	35
2.2 Habilidades Sociales.	38
2.2.1 Tipología de las habilidades.....	41
2.2.2 Elementos Componentes de las habilidades.....	44
Sociales	
2.3 Entrenamiento de Habilidades sociales.....	45
2.4 Desarrollo de habilidades Sociales en niños.....	47
2.5 Habilidades sociales y factores de riesgo.....	50
Capítulo Tres. Factores de riesgo.....	52
3.1. Modelo de Desarrollo Social.....	52
3.2 Factores de riesgo y adaptación.....	55
3.3 Teoría de la resiliencia y riesgo social.....	58
3.4 Vulnerabilidad Social.....	60
3.5 Protección Social.....	61
Capítulo 4. Propuesta.....	63
Alcances.....	81
Bibliografía.....	82

RESUMEN

Los seres humanos vivimos en sociedad, es parte de nuestra naturaleza, la comprensión de las relaciones y de las demás personas es algo imprescindible para una vida emocionalmente sana ya que esto tiene repercusión en los demás ámbitos de la vida, escolar, laboral, sentimental, personal, etc. Es de vital importancia contar con las herramientas necesarias que permitan un óptimo desarrollo, estas herramientas y/o habilidades se aprenden a lo largo del proceso de socialización, este desarrollo tiene sus primeros inicios en la infancia por lo cual los primeros años de vida son de vital importancia para el aprendizaje de habilidades. Las habilidades sociales son aquellas conductas aprendidas que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir nuestros objetivos, esto a través de comunicar de una manera adecuada ideas y sentimientos, estas habilidades se aprenden y desarrollan a lo largo del proceso de socialización como resultado de la interacción con otras personas. Sin embargo no siempre las condiciones son las mejores ya que existen factores que afectan este desarrollo y que tienen gran influencia ya que juegan un papel importante en la vida del niño.

El objetivo del presente trabajo es presentar una propuesta para un taller de habilidades sociales, con una duración de 8 sesiones en donde se toman en cuenta aspectos como trabajo en equipo, asertividad, manejo de emociones, autoconcepto, autoestima. Esto con la finalidad de brindar herramientas que permitan al menor tener un adecuado desarrollo no solo a nivel físico sino también a nivel social y emocional y que además puedan ayudarlo a lo largo de su vida.

Palabras claves: habilidades sociales, desarrollo psicológico, herramientas, factores, edad escolar.

ABSTRACT.

Humans live in society, is part of our nature, the reason of understanding relationships and other people is a necessary for an emotionally healthy life, this has an impact on other areas of life, school, work, sentimental, personal, etc. It is vital to have the necessary skills to enable optimal development, these are learned through the process of socialization, this development has its first beginnings in childhood so early in life are vital for learning skills. Those social skills are learned behaviors that allow us to improve our relationships, feel good, get what we want and achieve our goals, this through to communicate in a proper way ideas and feelings, these skills are learned and developed over socialization process as a result of interaction with other people. Conditions are not always the best, there are factors affecting this development and have great influence because they play an important role in the child's life.

Therefore the aim of this paper is to present a proposal through a social skills training to provide tools that allow the child to have a proper development not only physically but also social and emotional level and also can help you throughout his life. All this through a workshop with duration of 10 sessions where they take into account issues such as teamwork, assertiveness, managing emotions, self-concept, self-esteem.

Keywords: social skills, psychological development, tools, factor, school age.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo infantil ha sido motivo de estudio de diferentes autores, los cuales se han basado en diferentes teorías, perspectivas y puntos de vista para tratar de entender los cambios y procesos que se van presentando en cada menor los cuales se atribuyen a diversos factores. El ser humano es considerado como un ser biopsicosocial ya que desde que nace va desarrollando un crecimiento significativo, sin embargo, en cada etapa por la que pasa se va enfrentando a diversas situaciones que le permiten ir madurando. El desarrollo físico lleva consigo cambios a nivel corporal, el desarrollo cognoscitivo incluye procesos mentales como la memoria, pensamiento y razonamiento entre otros, y finalmente el desarrollo psicosocial el cual se ve compuesto de aspectos tanto sociales, como emocionales. Un aspecto clave del desarrollo humano, es la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar problemas que día a día se presentan. Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico, ya que su importancia viene avalada por un gran número de investigaciones que demuestran la relación entre el dominio de habilidades sociales en la infancia y la adaptación psicológica, escolar y social en la infancia y etapa adulta. Esta adaptación puede venir acompañada de factores que pueden afectar o beneficiar la vida del menor ya que dependiendo de la clase de factores (internos o externos),tales como la interacción específica de cada sujeto con la familia, los amigos, el contexto escolar, estructura económica, las costumbres y tradiciones .Si un menor cuenta con factores protectores fuertes tendrá mayor probabilidad de salir adelante, sin embargo si dentro de su ambiente existen factores de riesgo, será poco probable que resista las conductas poco saludables que a menudo resultan de su ambiente.

El objetivo principal de este trabajo es presentar una propuesta formulada como un taller, el cual tiene como finalidad brindar herramientas como lo son las habilidades sociales, para contribuir al desarrollo saludable de los niños en edad escolar, la cual se presenta al final.

En el primer capítulo se presenta una breve descripción del desarrollo infantil en la áreas: cognitivo, emocional, fisiológico y social. En el segundo capítulo las habilidades sociales abordando la adquisición, importancia y desarrollo de estas en niños. Al tercer capítulo se presenta el tema de factores de riesgo y la teoría de la resiliencia y riesgo, vulnerabilidad y protección social.

CAPITULO UNO

DESARROLLO PSICOLÓGICO INFANTIL

El ser humano es considerado como un ser único dentro de una esfera biopsicosocial. Durante la edad temprana se manifiestan cambios tanto de maduración como de crecimiento, esto permite marcar un ritmo de desarrollo que cada menor va adquiriendo a lo largo de su vida. Kipp K y Shaffer (2007) definen al desarrollo como un conjunto de cambios que ocurren en las personas, donde existe un antes y un después y tiene como punto clave la experiencia. Dentro de estos cambios se presentan cambios biológicos y psicológicos.

Papalia, Olds, Feldman, & Duskin (2001) menciona que el desarrollo es un estudio científico de los cambios que ocurren en el ser humano, así como un conjunto de características que permanecen estables a lo largo de la vida.

De lo anterior, podemos observar que el desarrollo incluye cambios tanto a nivel físico como psicológico, los cuales marcan un antes y un después a cada experiencia; estos cambios sirven para responder a los diferentes escenarios a lo largo de la vida. Diferentes contextos (familiares, educativos, históricos, sociales), forman parte de las experiencias que enfrentarán los niños marcando situaciones y condiciones definidas por el tiempo, lugar y espacio.

Con el objetivo de estudiar el desarrollo de los seres humanos, se han establecido periodos del desarrollo que, en general, pueden agruparse en:

- Periodo prenatal y lactancia (va desde la concepción hasta el nacimiento a los 3 años)
- Infancia temprana (3 a 6 años)
- Infancia intermedia (6-11 años)
- Adolescencia (12-20 años)
- Adulthood temprana (20-40 años)
- Adulthood intermedia (40-65 años)
- Adulthood tardía (65 en adelante) (Fitzgerald et al., 2003)

Si bien diversos autores como Maturana y Feurestein (2009) entre otros difieren en cuanto al número de estas etapas, tienen en común el objetivo de estudiar, valorar, además de dar a conocer la importancia del desarrollo y los factores que se ven involucrados en la vida de cada ser humano.

La vida del ser humano se encuentra en constante cambio, y a su vez estos cambios se ven influenciados por características hereditarias o del medio.

Una educación integral permite el desarrollo de capacidades para un manejo adecuado de la vida, por lo tanto, el desarrollo integral de un niño pasa por cambios significativos que determinan en gran parte la pauta de su desarrollo.

Los cambios por los cuales pasa el menor durante la edad escolar le permiten adaptarse a las exigencias de su medio, y a la vez éstos actúan como factores protectores porque le permiten al menor aprender de la experiencia.

De acuerdo a Bruer (2002), el desarrollo se refiere: “a una integración de los cambios constitucionales y aprendidos que conforman la personalidad en constante desarrollo del ser humano” (p.146). Por esta razón es de suma importancia conocer las diferentes etapas, incluyendo su duración y objetivos que durante este tiempo el niño deberá lograr para un adecuado desenvolvimiento y que crezca de una manera sana de manera que podamos comprender al niño desde diversos aspectos, desde nivel cognitivo, emocional y social. Siendo de esta manera que tendremos una mejor comprensión de la importancia e influencia del desarrollo y como va ligado al desarrollo de habilidades sociales.

1.1 Desarrollo fisiológico

Durante el transcurso de su vida, el menor pasa por un amplio proceso de desarrollo y transformación que inicia desde la concepción y termina con la muerte, existe una especialidad de la Psicología llamada Psicología del Desarrollo infantil que se dedica al estudio científico de los procesos de cambio y estabilidad que se dan desde la concepción hasta la adolescencia (Papalia et al, 2001).

William, K (1982) define el crecimiento como “un término que expresa un progresivo aumento y avance continuo del niño, desde el nacimiento a la madurez, el cual se va dando en un aumento de cantidad, tamaños, su capacidad, y en las proporciones del organismo entero del individuo” (p.183)

El desarrollo físico no se dan de la misma manera en todos los niños, ya que existen variantes externas (alimentación, ejercicio, familia, etc.) y variantes internas (factores hereditarios, y psicológicos). Para la Asociación Pediátrica Mexicana (2012), el niño desde su nacimiento vive un acelerado ritmo de crecimiento físico sobre todo durante la niñez temprana, poco a poco este ritmo se va reduciendo durante la niñez intermedia, sin embargo, existe una gran diferencia entre los niños de 6 años y entre los de 11 años.

Los niños en edad escolar crecen entre 2.5 y 7.5 cm cada año y aumentan de peso entre 2.250 y 3.600 kg o más, las niñas conservan algo más de tejido graso que los niños, si bien estas cifras son solo promedios debemos considerar que existe una amplia variabilidad en la estatura de los niños la cual se ha ido incrementando en las últimas décadas (ver Tabla 1). A continuación se presenta una tabla sobre el peso y talla promedios de niños y niñas mexicanos elaborada por la Asociación Pediátrica Mexicana (2012).

Tabla 1**Talla y peso del niño mexicano.** Revisada y aprobada por la Asociación Mexicana de Pediatría

<i>EDAD</i>	N I Ñ O S				N I Ñ A S			
	<i>BAJO</i>	<i>PROMEDIO</i>	<i>ALTO</i>	<i>TALLA EN CM.</i>	<i>BAJO</i>	<i>PROMEDIO</i>	<i>ALTO</i>	<i>TALLA EN CM.</i>
<i>Al nacer</i>	2.9	3.1	3.4	50	2.8	3.1	3.2	48
<i>1 mes</i>	3.8	4.0	4.4	53.5	3.6	4.4	4.2	50.5
<i>2 meses</i>	4.5	5.0	5.5	56.5	4.3	5.0	5.3	55.5
<i>3 meses</i>	5.1	5.7	6.2	59	5.1	5.7	6.0	58
<i>4 meses</i>	5.6	6.3	6.8	61	5.6	6.3	6.5	60
<i>5 meses</i>	6.3	7.0	7.7	63	6.3	7.0	7.3	62
<i>6 meses</i>	6.6	7.4	8.2	64	6.6	7.4	8.0	63
<i>7 meses</i>	7.0	7.8	8.6	65	7.0	7.8	8.2	64
<i>8 meses</i>	7.2	8.2	8.8	66	7.2	8.2	8.6	65
<i>9 meses</i>	7.6	8.4	9.3	67	7.6	8.4	9.0	66
<i>10 meses</i>	7.7	8.7	9.6	68	7.7	8.7	9.6	67
<i>11 meses</i>	8.0	8.9	9.8	69	8.0	8.8	9.8	68
<i>12 meses</i>	8.3	9.2	10.1	70	8.3	9	10.1	69
<i>2 años</i>	10.6	12.0	13.2	80	10.8	11.8	13.2	78
<i>3 años</i>	12.5	14.0	15.4	90	12.6	13.5	15.4	89
<i>4 años</i>	14.4	16.0	17.5	100	14.4	15.0	17.5	98
<i>5 años</i>	16.6	18.0	19.8	106.5	16.6	18	17.3	100
<i>6 años</i>	18.2	20.0	22.0	113	18.2	20.0	22.0	112
<i>7 años</i>	19.8	22.0	24.2	118	19.8	22.0	24.2	117
<i>8 años</i>	22.1	24.5	26.9	123	21.8	24.5	26.7	123
<i>9 años</i>	24.3	27.0	29.7	127.5	24.1	27.0	29.5	127.5
<i>10 años</i>	27.0	30.0	33.0	132	27.4	30.	33.4	131.5
<i>11 años</i>	29.8	33.1	36.4	139	31.2	33.1	38.2	139
<i>12 años</i>	33.0	36.6	40.2	142	35.5	36.6	44.5	142
<i>13 años</i>	34.0	38.0	41.8	147	41.6	46.2	50.8	147

Por supuesto que los niveles de estatura y peso que los niños logran alcanzar, dependerán mucho de la herencia y por supuesto de diversas condiciones sociales, como el nivel socioeconómico que influye en la calidad y cantidad de la nutrición, así como el acceso a servicios de salud.

Durante la niñez intermedia los niños desarrollan sus capacidades motrices, adquiriendo fuerza y destreza, así como una mejor coordinación, por lo que se sienten muy atraídos hacia el deporte y el ejercicio físico que conlleva. Sin embargo, ya que en esta etapa los niños tienen que realizar diversas tareas escolares no siempre tienen tiempo para dedicarlo a

juego y a la ejercitación física pues también esto son factores que dependen mucho del nivel socioeconómico y de la educación familiar.

1.2 Desarrollo cognitivo.

El desarrollo cognitivo representa un aspecto fundamental dentro del desarrollo humano, el cual ha significado un transcurrir de centenas de miles de años, dado que las capacidades cognitivas tales como la memoria, atención, lenguaje, percepción, solución de problemas, inteligencia y planificación, involucran funciones cerebrales únicas producto de la evolución de la especie (Lewis & Haynes, 1981)

El desarrollo cognitivo se enfoca principalmente en los procesos de pensamiento y conducta que reflejan estos procesos; es la base de una de las cinco perspectivas del desarrollo humano y algunos autores como Piaget, Vygotsky y Erikson lo describen como el producto de los esfuerzos del niño por comprender y actuar en su mundo, esto se inicia con una capacidad innata de adaptación al ambiente y constan de una serie de etapas que representan los patrones universales del desarrollo, en cada etapa la mente del niño desarrolla una nueva forma de operar. (Beard, 1971)

Jean William Fritz Piaget

Durante los últimos años, hablar de cognición en los diferentes momentos de la vida ha tenido como referente el trabajo realizado por Jean Piaget.

Este autor suizo elaboró una teoría de gran trascendencia sobre el desarrollo cognoscitivo, actualmente se le conoce como teoría epigenética constructivista.

A Piaget le interesaba observar como el hombre va adquiriendo conocimiento de tal manera que puede llegar a resolver problemas complejos en la edad adulta. Partió de la observación de los niños y de sus propios hijos, pero también utilizó el llamado método clínico que consiste en formular preguntas a los niños sobre cómo llegaban a determinada solución frente a los planteamientos que les hacía, de esta manera logró establecer que el niño piensa

de manera diferente al adulto y que conforme va madurando biológicamente va a su vez avanzando en su desarrollo cognoscitivo.

Los conocimientos que nos proporciona la teoría de Piaget sobre el desarrollo de la cognición son marcos amplios de referencia en los que se encuentran los diferentes aspectos concretos como la memoria o las capacidades perceptivas. El período de desarrollo que va de los seis a los doce años, tiene como experiencia central el ingreso al colegio. A esta edad el niño debe salir de su casa y entrar a un mundo desconocido, donde aquellas personas que forman su familia y su mundo hasta ese momento, quedan fuera. Su éxito o fracaso en este período va a depender en parte de las habilidades que haya desarrollado en sus seis años de vida anteriores. Este hecho marca el inicio del contacto del niño con la sociedad a la que pertenece, la cual le exigirá nuevas habilidades y destrezas para su superación exitosa (Piaget 1969).

Piaget (1978), describe 4 etapas mediante las cuales el desarrollo cognitivo ocurre, a estos denominó estadios y hace una clasificación:

- 1 Etapa sensoriomotora
- 2 Etapa preoperacional
- 3 Operaciones concretas
- 4 Operaciones formales

En cada uno de estos periodos, el crecimiento mental va de la mano con el crecimiento físico, en especial la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos. Cabe mencionar que las influencias que el medio ambiente ejerce sobre el desarrollo del niño, va adquiriendo cada vez una mayor importancia, tanto desde el punto de vista orgánico como mental. (Piaget ,1970).

Etapa sensoriomotora (0 a 2 años)

Esta etapa tiene lugar desde el nacimiento hasta los dos años de edad, es aquí donde el niño comienza a entender la información que perciben sus sentidos y la capacidad de

interactuar con el mundo. Durante esta etapa, el niño aprende a manipular objetos, aunque no comprende la permanencia de estos objetos si no están dentro del alcance de sus sentidos. Es decir, una vez que el objeto desaparece de la vista del niño, no alcanza a entender que todavía existe ese objeto (o persona). Por este motivo les resulta tan atrayente y sorprendente el juego de esconder su cara tras un objeto, y luego volver a “aparecer”. La capacidad de entender que estos objetos continúan existiendo, aunque no pueda verlos es uno de los mayores logros que se da en esta etapa, esto incluye la capacidad para entender que cuando la madre sale de la habitación, regresará, lo cual aumenta su sensación de seguridad. Esta capacidad suelen adquirirla hacia el final de esta etapa y representa la habilidad para mantener una imagen mental del objeto (o persona) sin percibirlo. (Piaget, 1978).

Etapa preoperacional (2 a 7 años)

Esta etapa inicia cuando se ha comprendido la permanencia de objeto, y va desde los dos hasta los siete años. Durante esta etapa, el niño aprende cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja mediante el uso de palabras y de imágenes mentales. En esta etapa es común que se dé la creencia de que todas las personas ven el mundo de la misma manera que él o ella. El menor también puede llegar a creer que los objetos inanimados tienen las mismas percepciones que él, y que pueden ver, sentir, escuchar, etc. Otra característica importante en esta etapa es la Conservación, que es la capacidad para entender que la cantidad no cambia cuando la forma cambia. Debido que es una capacidad mental le permite al niño comprender y establecer una relación distinta entre cantidad y forma, es decir que aunque varié la forma la cantidad siempre se mantiene igual, es decir se conserva.

Operaciones concretas (7 a 11 años)

Esta etapa se da entre los siete y doce años aproximadamente y se caracteriza por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad aumentada de centrarse en más de un aspecto de un estímulo. Puede entender el concepto de agrupar, cabe mencionar que sólo pueden aplicar esta nueva comprensión a los objetos concretos

(aquellos que han experimentado con sus sentidos). Es decir, los objetos imaginados o los que no han visto, oído, o tocado, continúan siendo algo místico para estos niños, y el pensamiento abstracto tiene todavía que desarrollarse. Un niño en edad escolar se sitúa en esta etapa de operaciones concretas, y se basa en operaciones lógicas utilizada para la resolución de problemas. (Piaget, 1970)

Operaciones formales (12 en adelante)

En esta etapa el niño comienza a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal. Puede aplicar la reversibilidad y la conservación a las situaciones tanto reales como imaginadas. También desarrolla una mayor comprensión del mundo y de la idea de causa y efecto. Esta etapa se caracteriza por la capacidad para formular hipótesis y ponerlas a prueba para encontrar la solución a un problema. Otra característica en esta etapa es la capacidad para razonar en contra de los hechos. Es decir, si le dan una afirmación y le piden que la utilice como la base de una discusión, es capaz de realizar la tarea.

Lev Semiónovich Vygotsky

Para este autor el medio social juega un papel fundamental, refiriendo que dentro de éste juegan tanto factores sociales como personales y que el entorno social influye en la cognición.

Vygotsky considera que el desarrollo humano es un proceso cultural, siendo la actividad del hombre, el motor del proceso de desarrollo humano.

De acuerdo a Bodrova y Leong (2004) los principales puntos de la teoría de Vygotsky se pueden resumir en:

a) Las funciones mentales: se dividen en 2 (inferiores y superiores), las funciones inferiores son innatas, están determinadas genéticamente y el comportamiento derivado de estas funciones es limitado, está condicionado por lo que podemos hacer, en cuanto a las

funciones superiores estas se van adquiriendo y se desarrollan a través de la interacción social, a mayor interacción social, mayor conocimiento y más posibilidades de actuar.

b) Las habilidades psicológicas: en un inicio, éstas se manifiestan en el ámbito social, posteriormente en el ámbito individual. Lipsitt y Reese (1981) describen que “en el proceso cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero entre personas y después en el interior del propio niño” (p.70).

c) La zona de desarrollo próximo: incluye las funciones que están en proceso de desarrollo pero que aún no están desarrolladas plenamente, esta zona representa la diferencia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda, las interacciones con los adultos y con los compañeros en la zona del desarrollo proximal le ayuda al menor a alcanzar un nivel superior de funcionamiento.

d) Las herramientas del pensamiento: esto se refiere a que toda cultura posee sus propias herramientas tanto técnicas, como psicológicas las cuales se van transmitiendo mediante las interacciones sociales y estas a su vez moldean la mente. Símbolos, palabras y número son algunos ejemplos de herramientas psicológicas. Maquinas, carros, herramientas de trabajo corresponden a ejemplos de herramientas técnicas (Bodrova y Leong ,2005).De esta teoría podemos concluir que las aportaciones de este autor sin duda tienen una gran influencia en la actualidad ya que el pensamiento del niño se va estructurando de manera gradual, la maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no, por lo que el consideraba que hay requisitos de maduración para poder determinar ciertos logros cognitivos, pero que no necesariamente la maduración determine totalmente el desarrollo.

Reuven Feuerstein

Propuso y elaboró la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva (MCE), en la cual menciona que la inteligencia se contempla como algo que consta de un determinado número de funciones cognitivas básicas. Dado que las funciones cognitivas son necesarias para el aprendizaje de contenidos a nivel académico y social, mantiene una línea directa con el aprender a aprender, esto en el sentido de brindar herramientas para que el individuo construya su propio conocimiento.

La Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE), se caracteriza por un proceso de cambio autónomo y autorregulado por el organismo, esto se refiere al desarrollo de estructuras cognitivas. Considerando al individuo y sujeto que aprende como un sistema abierto al cambio y a la modificación (Sánchez, 1989).

Feurestein (en Tzuriel, 1991/1995) menciona el aspecto cognitivo estructural como punto de partida por varias razones:

- La estructura de lo cognitivo es más ordenada y metodológicamente más fácil de analizar. Aporta una lista de funciones cognitivas, basadas en el paradigma del procesamiento de la información en sus tres fases: input, elaboración, output.
- El mundo cognitivo es menos inhibitorio que el mundo afectivo. Es decir, el clima afectivo es un elemento con diversa carga emotiva.
- Existen factores no intelectivos que, en muchas ocasiones, son más pertinentes que los específicamente cognitivos. Estos factores no intelectivos a tener en cuenta pueden ser:
 - 1 La accesibilidad del sujeto a la mediación
 - 2 La necesidad de competencia y motivación intrínseca
 - 3 La tolerancia a las frustraciones
 - 4 El control de la conducta
 - 5 El miedo al error y desencadenamiento de una actitud defensiva
 - 6 LA confianza y seguridad en las respuestas correctas
 - 7 La vitalidad y actitud vigilante y alerta del sujeto.

La Modificabilidad cognitiva Estructural es una herramienta de cambio, una opción que a priori ofrece respuestas a un grupo grande de individuos, además de ser una forma de trabajo que sí responde a muchos de los interrogantes que hoy en día vemos.

1.3 Desarrollo emocional

El niño desde su nacimiento, posee la capacidad fundamental de relacionarse socialmente. Pero podrá desarrollarla, siempre y cuando haya alguien, el cuidador primario, disponible para establecer esta relación social. El bebé nace en un estado de indefensión tal que, para sobrevivir, constituirse en ser humano y desarrollar su potencialidad genética necesita de otras personas que le provean todo aquello que es necesario, ya que no puede hacerlo por sí mismo. (Schultz & Muñoz, s.f).

Los niños pequeños, al presentar una estructura psíquica inmadura en formación, se encuentran en un estado de gran fragilidad. Las experiencias afectivas con sus cuidadores primarios en los primeros años de vida tienen una enorme influencia a favor del desarrollo cognitivo, social y emocional, íntimamente relacionados. A lo largo del proceso de desarrollo el niño pasa por experiencias las cuales van a facilitarle el proceso de aprendizaje y a su vez estas, le brindarán herramientas y capacidades para poder entender tanto sus emociones como las de los demás, de la misma manera le dará pautas para establecer conductas que sean apropiadas para interactuar con los demás y esto le permitirá ir moldeando su personalidad.

Aun no se sabe con exactitud cómo es que los niños desarrollan sus primeros sentimientos y más aún que es lo que sienten. Sin embargo, investigaciones como las de Izard, Huebner, Resser, Dougherty (1980), señalan que los bebés a edad temprana expresan una gran cantidad de emociones.

Los bebés nacen con un limitado registro de emociones, que van haciéndose más complejas a medida que crece y madura. Los recién nacidos son capaces de mostrar tres expresiones emocionales: sorpresa, placer y malestar. Sin embargo, alrededor de los dos meses, muestran la primera conducta verdaderamente social a las caras de las personas que los cuidan: sonrían. A los cuatro meses, han añadido una cuarta emoción a su repertorio: el miedo.

Las emociones son fenómenos multidimensionales, ya que están compuestas por 4 aspectos fundamentales: subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos. El aspecto subjetivo aporta el estado afectivo, y el significado personal, como los son los sentimientos, siendo de esta manera que la emoción se siente en toda su calidad e intensidad. Hablando de un aspecto fisiológico tomamos en cuenta las estructuras cerebrales y como es que participan en la emoción. En cuanto al aspecto funcional, se refiere en cómo se beneficia la persona de la emoción, ya que ésta posee un propósito y una meta, debiendo seleccionar las respuestas apropiadas a la situación. Por último, pero no menos importante el aspecto expresivo, que a su vez se compone de aspectos conductuales (posturas, gestos, vocalizaciones etc.) y aspectos sociales (Marshall Reeve, 1994).

Sigmund Freud

La teoría de Freud, subraya la importancia de la maduración física en la interacción del niño con los demás y la importancia de los instintos, o sea de las motivaciones y conductas naturales y espontáneas. Según Freud, el hombre nace con varios grupos de instintos: autopreservación (respiración e ingestión de alimentos, entre otros), satisfacción sexual (no solo entiende lo relacionado con esta actividad sino todo lo placentero) y la agresión. Sostiene así mismo que el ser humano es egoísta y por esta misma razón, a lo largo de la vida, está regida por la necesidad de satisfacer esos instintos (Messer y Mc Williams, 2003).

La teoría freudiana del desarrollo de la personalidad destaca principalmente los efectos de las experiencias de los primeros cinco años de vida. Durante ese periodo el niño pasa por diversas etapas psicosexuales bien definidas, en las que los impulsos instintivos orientan su energía, o libido, a determinadas zonas erógenas. El placer se centra sucesivamente en la boca (etapa oral), en el ano (etapa anal) y los genitales (etapa fálica). El individuo entra después en un periodo de latencia, que se prolonga hasta la adolescencia, en la cual los impulsos sexuales vuelven a activarse. Si todo ha marchado bien hasta el momento, el individuo alcanza la madurez psicosexual (etapa genital) los principales aspectos del desarrollo propios de cada tarea se muestran en el cuadro. Las experiencias del niño durante estas etapas moldean su personalidad de adulto: si en alguna de ellas no logra resolver los

conflictos psicosexuales, si sufre una gran privación o si lo miman demasiado, hay probabilidades que se fije en esa etapa. Cuando ocurre eso su desarrollo psicosexual se frena y su carácter se forma a partir del problema no resuelto. Aunque el desarrollo psicológico continúa, al individuo le seguirá afectando “la falta de solución” del periodo fijado. En su conducta influye inconscientemente la necesidad de revivir el conflicto de dicho periodo. Aparece entonces una conducta inmadura o inadaptada en una persona competente en todo lo demás; sus deficiencias se advierten principalmente en momentos de estrés. Puede tener regresiones, es decir, retroceder a conductas que le procuraban placer en un estadio anterior, pero que han dejado de ser apropiadas en su etapa actual de desarrollo (Kail y Cavavaugh, 2011).

Craig (2009), menciona que en la teoría psicoanalítica el desarrollo evoluciona a través de las etapas psicosexuales. Tiene una concepción determinista de la naturaleza humana, la personalidad está motivada por pulsiones biológicas innatas, el interés se concentra en las zonas erógenas (parte del cuerpo que procura intensa gratificación cuando se le estimula). A continuación, se presenta una tabla para una mejor comprensión:

Tabla 2. Etapas de Freud sobre el desarrollo psicosexual

Etapas psicosexuales	Edad	Zona de gratificación
Oral	Desde el nacimiento a los 12-18 meses	La principal fuente del bebe incluye actividades orientadas hacia la boca (chupar y alimentarse).
Anal	12-18 meses a 3 años	El niño deriva gratificación sensual de la retención y expulsión de las heces fecales. La zona de gratificación en la región anal y el entrenamiento de esfínteres es una actividad importante.
Fálica	3 a 6 años	El niño se apega al padre del sexo opuesto y luego se identifica con el padre del mismo sexo. Se desarrolla el súper yo. La zona de gratificación cambia a la región genital.
Latencia	6 años a la pubertad	Tiempo de calma relativa entre etapas más turbulentas. La sexualidad aparece reprimida y oculta.
Genital	Pubertad hasta la adultez	Resurgimiento de los impulsos sexuales de la etapa fálica, canalizados a la sexualidad adulta madura. El individuo busca un compañero del sexo opuesto con el que compartir el placer genital.

Fuente: Fieldman, R. (2006) Psicología con aplicaciones en países de habla hispana.

Conforme los niños van creciendo se hacen más conscientes de sus sentimientos y de las personas que los rodean. Aprenden a manejar mejor sus expresiones emocionales en situaciones sociales y responden a las emociones de los demás (Saarni, 1998). El desarrollo emocional o afectivo de acuerdo a Garner y Power (1996), se refiere al proceso mediante el cual el niño construye su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en mundo que le rodea, esto mediante las interacciones que va estableciendo. A través de eso el niño puede distinguir, manejar y expresar sus emociones.

Es un proceso complejo en donde se ven involucrados aspectos conscientes e inconscientes ya que se va construyendo la estructura de la personalidad y de los aspectos que esta engloba (Haeussler, 2000).

Las áreas que se desenvuelven en el desarrollo emocional del menor son: identidad o personalidad, autoestima, seguridad y confianza las cuales describimos a continuación.

Identidad o personalidad

Los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales, dan a la persona su carácter distintivo y estos son la base de lo que se denomina personalidad y esta engloba factores constitucionales, factores propios del desarrollo y factores ambientales. (Esquivel, Heredia & Lucio 1999). Los factores constitucionales están compuestos por la herencia, tanto aspectos orgánicos como psicológicos, dentro de estos últimos existe la posibilidad de heredar comportamientos de generaciones atrás que pueden ser retomadas por el sujeto actual. Los factores del desarrollo son factores que están contenidas en la herencia, pero requieren tiempo para madurar, y finalmente los factores ambientales o situacionales que como su nombre lo dice son factores que están en su medio y que influyen sobre su herencia o maduración. Cabe mencionar que como hemos dicho cada persona es diferente y depende mucho el contexto en cual el individuo se desarrolle.

Autoestima

Este concepto comprende diferentes aspectos que se relacionan directamente con términos como autoconcepto y autoeficacia. Esto tiene que ver en la forma en la que los niños se sienten acerca de si mismos, su propio agrado y respeto.

De acuerdo a Haeussler (2000), existen cuatro fuentes principales de autoestima: la relación emocional del niño con los padres, la competencia social con los compañeros, su progreso intelectual en la escuela y las actitudes de la sociedad hacia ellos. Lo que el autor expone es que la autoestima es el concepto que tenemos de nosotros mismo, como nos vemos y que tan capaces nos sentimos para realizar diversas acciones.

Durante la infancia, el menor se construye una imagen, donde comparan sus yo ideales con sus yo verdaderos de esta manera se juzgan a sí mismos en la medida que son capaces de alcanzar los estándares y expectativas sociales que han tomado en cuenta para la formación del autoconcepto (Papalia et al, 2001).

Seguridad y Confianza

A medida que el niño interactúa con los padres u otras personas a su cuidado se va formando la piedra angular de la personalidad vital, esta piedra angular es la base de la confianza en medida de que los infantes aprenden en que pueden confiar en las personas a su cargos y pueden confiar a ellos sus necesidades de bienestar, afecto y protección, para que estas sean cubiertas de una manera satisfactoria.

Para que la seguridad y confianza se desarrollen de manera adecuada es necesario que se reciba una alimentación adecuada, los bebes deben succionar suficiente, recibir caricias y contacto físico, y la demostración del afecto de los padres hacia los hijos (Haeussler, 2000).

Lo expuesto anteriormente conlleva a que el sentimiento de seguridad es una necesidad primordial en el niño, y tiene que brindarse desde el nacimiento. Este sentido de seguridad pueden tenerlo solo si los padres y personas a su cargo están interesados en el bienestar y educación del niño.

Relaciones objétales

El término relaciones objétales se deriva de la teoría freudiana de la pulsión en que Freud hace referencia a los satisfactores específicos de las pulsiones como los "objetos" de la pulsión. Por ejemplo, diferentes alimentos se consideran objetos de la pulsión del hambre. Más tarde, en *El yo y el ello*, Freud propuso que el yo podía incorporar como imágenes internas a los objetos amorosos perdidos o a los que se había renunciado. Al crear dichas imágenes, el yo disminuye la frustración del ello por la pérdida. Freud concluyó que muchas cualidades del yo se forman mediante la incorporación de los objetos amorosos perdidos. En este proceso, el yo introyecta o asume algunas características de los objetos amorosos que ya no están en realidad disponibles.

Los teóricos de las relaciones objetales como Melanie Klein y Donald W. Winnicott empezaron por hacer pequeñas revisiones, pero a la larga transformaron la teoría freudiana y la práctica psicoanalítica de manera más completa que los psicólogos del yo. Melanie Klein imaginaba el mundo subjetivo del bebé como una mezcla caótica de imágenes internalizadas de personas y partes de personas. La imaginación del niño, aguijoneada por la ansiedad y el enojo, transforma esas imágenes en fantasmas a veces aterradores de objetos buenos y malos. Donald W. Winnicott, un pediatra y psicoanalista infantil, aprendió de Melanie Klein acerca del mundo interno de relaciones objetales del infante. Winnicott se enfocó menos en la psicopatología e incluyó su entendimiento de la capacidad de los niños para la espontaneidad saludable.

La aproximación inicial de Klein a las interpretaciones de los niños era directa y en ocasiones categórica (Klein, 1961). Luego de un largo periodo de experiencia clínica, Klein aprendió al final a ofrecer interpretaciones expresadas de manera más diestra y oportuna. Klein creía que: "la interpretación directa y el conocimiento comprensivo de los fantasmas del niño fortalecían su capacidad para lidiar con sentimientos conflictivos como el amor y el odio por la misma persona" (Segal, 1992, p. 59). Una característica destacada del estilo interpretativo de Klein es que trataba las expresiones verbales del niño durante el juego como equivalentes a las asociaciones libres de los adultos. Para alentar la verbalización proporcionaba una

variedad de juguetes que incluían figuras humanas y animales, bloques de construcción y todo tipo de vehículos. Incluso usaba objetos comunes en el consultorio. Klein no limitó sus interpretaciones sólo a lo que el niño decía. Pensaba que la conducta real del niño con los juguetes representaba, y en ocasiones incluso simbolizaba, ideas, deseos y fantasmas inconscientes. Klein creía que los temas expresados en el juego son similares a los que se encuentran en los sueños y, por consiguiente, son especialmente adecuados para la interpretación

A partir de sus observaciones de bebés que iban de cuatro a 13 meses, Winnicott describió tres etapas. La inicial, llamada el periodo de vacilación, consiste en una calma y expectación inicial con poca acción manifiesta. En la segunda etapa, el bebé agana la espátula y exhibe confianza y satisfacción al tomar posesión y ejercer control sobre ella. Por último, el niño se torna juguetón y de manera deliberada deja caer el juguete improvisado para escuchar cómo suena en el piso. En esta tercera etapa algunos niños incluso atraen la colaboración de un adulto para "perder" y "encontrar", en forma repetida, la espátula que se dejó caer. (Winnicott, 1957).

John Bowlby

El primero en desarrollar una teoría del apego fue John Bowlby, en el año 1969 y posteriormente revisada en los años 1973 y 1980. Esta teoría ha contribuido a mejorar el entendimiento de los procesos de la personalidad y las diferencias individuales de los adultos, ya que la división de los diferentes tipos de apego en niños, tendrían una correlación con variables importantes en la vida adulta, como lo son las características de personalidad, la forma en que establecemos relaciones interpersonales y características de los procesos cognitivos y emocionales (Méndez, 1999).

Las teorías del apego parten de la propensión de los seres humanos a formar fuertes lazos afectivos con personas determinadas. Por apego se entiende el lazo afectivo que se forma

entre el niño y su figura materna (Bowlby, 1998). Este vínculo se infiere de una tendencia estable a lo largo del tiempo de buscar proximidad y contacto con esta figura específica.

Para Bowlby el apego es una conducta instintiva, activada y modulada en la interacción con otros significativos a lo largo del tiempo. Define el apego como un sistema de control, un mecanismo que adapta la conducta a la consecución de fines determinados por las necesidades del momento. Así el deseo del niño de proximidad o contacto con la figura de apego no es constante, sino que depende de factores endógenos y exógenos (miedo del niño, o situaciones potencialmente peligrosas). Si el niño se siente amenazado, buscará la seguridad que le brinda la proximidad de su figura de apego; si no, se dedicará a explorar el ambiente. Así su idea de apego como una forma de conducta pulsional cumple los siguientes requisitos conceptuales (Ojeda y Díaz, 2000) :

- La conducta de apego sigue un modelo reconocible y un curso predecible en todos los seres humanos: se activa usualmente por condiciones específicas y es concluida por otras.
- Tiene una función para la supervivencia
- Sólo puede funcionar de forma efectiva dentro de un sistema social, y a su vez forma parte de él.
- Los patrones pulsionales están generalmente relacionados entre sí, de modo que la coordinación tiene como resultado una forma de comportamiento. (por ejemplo: el sexo y el apego).

Bowlby hace referencia a los sistemas motivacionales (o conductuales) para promover la satisfacción y regulación de las necesidades básicas (siendo la prioritaria la búsqueda de protección por personas específicas). El organismo organiza sistemas conductuales o conjuntos funcionales, como: el sistema de apego, de afiliación (a grupos), de alimentación, sexual, exploratorio.

Desde el punto de vista clínico es interesante entender cómo la percepción de los padres por parte de los hijos y la influencia que esta percepción (los modelos o esquemas

relacionales que ésta genera) tiene sobre las relaciones afectivo-sociales se refleja posteriormente en el adulto. Una revisión de la literatura realizada por Sagrario Yárnoz (2008), apunta a que las personas tienden a imitar los patrones tanto cognitivos y emocionales como comportamentales de las figuras de apego, lo cual es interpretado como una identificación con dicha figura.

Bowlby difiere del modelo de Freud en:

1. Para Freud el apego es secundario con respecto a las gratificaciones oral y libidinal, y Bowlby lo considera primario y con su status propio.
2. En Freud el niño se halla en un estado de narcisismo primario, cerrado con respecto a los estímulos del mundo externo como un pájaro en su huevo (Freud, 1911). En el modelo de Bowlby, el individuo está activamente comprometido desde el principio en un contexto intersubjetivo que requiere respuestas recíprocas.
3. Para Freud la conducta pulsional es activada por una carga de energía que, una vez incrementada hasta cierto nivel, necesita descargarse. En Bowlby la conducta pulsional es activada tanto por condiciones internas como externas cuando la función que cumple es requerida.

Desarrollo de la teoría del apego

Podemos decir que hay tres fases fundamentales en el desarrollo de esta teoría:

1ª) Bowlby en 1952 se centra en la teoría de la evolución y realiza estudios sobre hospitalizaciones y separaciones. Postula que hay tres etapas por las que pasan los niños tras las separaciones, a saber, *protesta desesperación* y *desconexión*.

Propuso que debería realizarse un enfoque más prospectivo y observacional que permita a los teóricos y los investigadores trabajar hacia delante desde un acontecimiento particular, bien específico, hasta sus secuelas. Escogió como punto de partida particular las respuestas de los niños que habían sido separados de sus padres y colocados en entornos no familiares tales como hospitales y residencias infantiles. Las secuelas de tales separaciones “traumáticas” incluyeron no sólo la aparición de ansiedad y ambivalencia con respecto a las

personas previamente queridas sino, también, eventualmente un estado de desapego (indiferencia) en el cual se reprimían tanto sentimientos afectuosos como hostiles.

2ª) Mary Ainsworth encabezó la segunda fase del desarrollo de este campo con sus observaciones naturalistas intensivas de la interacción entre la madre y el niño en los hogares de Kampala, Uganda (Ainsworth, 1967), y de Baltimore, Maryland (Ainsworth et al, 1978). Desarrolló el procedimiento de laboratorio conocido como la situación extraña (SE), un diseño experimental para mostrar la universalidad del apego, pero sorprendentemente lo que mostró fue diferencias individuales. Aquí se usaban las respuestas del niño frente a separaciones muy breves de uno de los padres, y reuniones con él, para clasificar la organización de su apego al padre como seguro, evitativo, o resistente/ ambivalente.

La organización segura se encontró que era predecible a través de la sensibilidad de la madre a las señales del niño y las comunicaciones en el hogar, mientras que las dos formas de organización de apego inseguro – evitativo, y el ambivalente/resistente –estaban relacionadas respectivamente con rechazo materno y falta de predictibilidad.

Sorprendentemente, Ainsworth descubrió que las respuestas desfavorables en la forma de la reunión con los padres, que previamente se habían asociado con niños de dos y tres años de edad que habían tenido separaciones importantes, podían aparecer en niños de doce meses que no habían sufrido separaciones, como resultado del estrés acumulativo (Kriss, 1956; Sandler, 1967), impuesto por una respuesta materna limitada o impredecible.

Ainsworth muestra que durante la infancia y parte de la adolescencia la primera figura de apego suele ser la materna. A partir de la segunda parte de la adolescencia, las figuras de apego cambian significativamente, adquiriendo los iguales una importancia cada vez mayor, hasta suplantar a las figuras parentales (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978)

3ª) Mary Main abre “un movimiento hacia el nivel de la representación” (Main, Kaplan, y Cassidy, 1985). apoyándose en una serie de películas sobre separaciones desarrolladas por

James y Joyce Robertson (1967-1972), que demostraban que niños de 1-2 años, quienes, con toda probabilidad nunca habían sido significativamente rechazados, podían evitar a sus madres en base a cambios en procesos mentales o emocionales que tenían lugar en la ausencia de interacción.

A Mary Main le llamó especialmente la atención la película “Thomas”, en la cual a un niño de dos años que había disfrutado de una relación previamente armoniosa con su madre, se le presentó una fotografía de ella durante su ubicación en una familia de acogida, durante un período prolongado. Al principio Thomas besaba y acariciaba la foto. Varios días más tarde, sin embargo, daba marcha atrás al verla, mirando hacia abajo y se distraía con un juguete que llevaba. En respuesta a una presentación final de la foto de su madre, Thomas activamente volteó la espalda con una expresión de ansiedad. Como una fotografía no puede “comportarse,” no puede decirse que pueda haber despertado las reacciones cambiantes de Thomas. Como Thomas además no había visto a su madre durante este periodo, el desarrollo gradual de la evitación de la foto tiene que haber incluido aspectos de cambios en su relación imaginada.

Main crea entonces la *Entrevista de Apego para el Adulto (EAA)*, que consta de 15 preguntas, o 18 para los que tienen niños. No se valora el apego de un adulto respecto a una figura actual sino un estado de la mente en relación a la historia global del apego, y nos indica si la conciencia con respecto a este aspecto de la historia personal está razonablemente bien integrada o no.

Los estudios han determinado que algunas características que se presentan en las relaciones íntimas que establecen las personas tienen mucho que ver con sus estilos de apego individuales (Simpson, J. 1990).

Las personas con estilo seguro tienden a desarrollar modelos mentales de sí mismos como amistosos, afables y capaces, y de los otros como bien intencionados y confiables; encuentran relativamente fácil intimar con otros, se sienten cómodos dependiendo de otros

y que otros dependan de ellos, y no se preocupan acerca de ser abandonados o de que otros se encuentren muy próximos emocionalmente.

Las personas con estilos ansiosos tienden a desarrollar modelos de sí mismos como poco inteligentes, inseguros, y de los otros como desconfiables y reacios a comprometerse en relaciones íntimas; frecuentemente se preocupan de que sus parejas no los quieran y sienten temor al abandono.

Los de estilo evasivo, desarrollan modelos de sí mismos como suspicaces, escépticos y retraídos, y de los otros como desconfiables o demasiado ansiosos para comprometerse en relaciones íntimas; se sienten incómodos intimando con otros y encuentran difícil confiar y depender de ellos. La construcción del sentimiento de confianza en las relaciones podría ser la condición necesaria para el desarrollo de seguridad, intimidad y relaciones satisfactorias (Mikulincer, M. 1995).

1.4 Desarrollo Social

El desarrollo social es el proceso mediante el cual el niño forma sus capacidades y conocimientos, lo que le permite integrarse a un grupo social. Convirtiéndolo en un parte de una sociedad. El afectivo del niño basándose en sus emociones y sentimiento, se desarrolla a través de la interacción social, por este motivo es importante que el niño tenga un desarrollo social adecuado (Goleman, 2003).

La naturaleza del desarrollo social inicial de los niños constituye el fundamento de relaciones sociales que duraran toda la vida.

Erik Homberger Erikson

Erikson (1963), describe que el desarrollo humano solo se puede entender en el contexto de la sociedad a la cual uno pertenece y remarca la relación entre el ego y las fuerzas sociales que tienen algún tipo de influencia sobre las personas en distintas etapas de su vida. Refiere que el desarrollo del ser humano se forma de etapas pero se engrandece con el ambiente y

cada etapa implica una dificultad, lo que se denomina crisis de madurez, que de acuerdo a cada persona deberá resolver.

Erikson divide la vida en ocho etapas de desarrollo psicosocial (Ver tabla 2). Cada etapa está caracterizada por una crisis emocional con dos posibles soluciones, favorable o desfavorable. La resolución de cada crisis determina el desarrollo posterior. Las cinco primeras etapas son especialmente importantes para nosotros porque se centran en la infancia y adolescencia.

Tabla 3. Etapas del desarrollo psicosocial d de Erikson

Etapas de la vida según Erikson		
Edad	Éxito	Fracaso
8ª. Etapa	Integridad	Desesperación
Madurez	Acepta la propia existencia como algo valioso. Satisfacción de haber vivido.	Considera que ha perdido el tiempo y que la vida se termina. Temor a la muerte.
7ª. Etapa	Generatividad	Estancamiento
Edad adulta	Productivo y creativo. Proyección al futuro. Colaboración con las nuevas generaciones.	Empobrecimiento temprano. Egocentrismo. Improductividad
6ª. Etapa	Intimidad	Aislamiento
Juventud adulta	Capacidad de amar y entregarse. Sexualidad enriquecedora. Vínculos sociales estables y abiertos.	Dificultades para relacionarse. Problemas de carácter. Relaciones inauténticas.
5ª. Etapa	Identidad	Confusión
Adolescencia y pubertad	Sabe quien es él y que quiere en la vida. Seguridad. Independencia. Se es capaz de aprender mucho. Sexualidad integrada.	Inseguridad. No sabe lo que quiere. No sabe situarse frente al trabajo, la sociedad y la sexualidad.
4ª. Etapa	Laboriosidad	Inferioridad
6-11 años	Trabajador. Previsor. Emprendedor. Le gusta hacer cosas y jugar. Competitivo.	Pereza, falta de iniciativa, evitación de la competición. Se cree inferior y mediocre.
3ª. Etapa	Iniciativa	Culpabilidad
4-5 años	Imaginación, viveza, actividad. Orgullo por las propias capacidades.	Falta de espontaneidad. Inhibición. Se siente culpable (malo).
2ª. Etapa	Autonomía	Vergüenza y duda
1-3 años	Se ve como "independiente", se atreve a hacer cosas y desarrollar sus capacidades.	Demasiado controlado por los padres, no se atreve, duda, aprende tarde todo.
1ª. Etapa	Confianza	Desconfianza
12 primeros meses	Se siente protegido y seguro: desarrolla el sentimiento básico de confianza ante la vida.	Renido, desprotegido o abandonado, teme y aprende a desconfiar del mundo.

Fuente: Fieldman, R. (2006) Psicología con aplicaciones en países de habla hispana.

1. Etapa de la confianza versus desconfianza. (0 - 1 año)

Esta etapa o período abarca desde el nacimiento hasta la edad de uno o dos años. Erikson asegura que en este periodo de la infancia si el niño recibe los cuidados en cuanto a alimentación y otras necesidades básicas propias de esta edad y se siente amado por sus padres o las personas que lo cuidan, el niño crece seguro de sí mismo y adquiere la

confianza y optimismo que necesita para desarrollarse debidamente. Si esos cuidados y el amor no son proveídos en esta etapa el niño crece inseguro sin confiar en sí mismo ni en otras personas.

2. Etapa de autonomía versus vergüenza y duda. (1 - 3 años)

La segunda etapa ocurre durante la edad temprana infantil y abarca desde el año y medio ó dos años hasta la edad de los tres o cuatro años y medio. El niño que recibe la atención apropiada por parte de sus padres en esta etapa adquiere control en sí mismo y se siente orgulloso de sus pequeños logros en vez de sentirse avergonzado. Autonomía en este caso no se refiere a un absoluto control de su voluntad pero al menos los niños que superan esta etapa con éxito son más independientes, tienen iniciativa propia y desarrollan su voluntad en cuanto a lo que quieren y no quieren hacer. Esta es la etapa normal de los berrinches y llantos cuando sus padres no pueden complacerlos y dejarlos hacer su voluntad (Papalia et al ,2001).

3. Etapa de iniciativa versus culpabilidad. (3- 6 años)

Esta etapa comienza a los tres años y medio o cuatro y termina cuando el niño entra a la escuela primaria. Erikson llama esta etapa "la edad del juego". Durante esta etapa el niño aprende a compartir con otros, desarrolla su imaginación y su fantasía al jugar. Aprende a seguir las reglas de los juegos y a tomar el liderazgo cuando juega con otros. Si el niño es frustrado o restringido en sus juegos y actividades durante esta etapa de juego, se siente culpable y se vuelve temeroso e incapaz de tomar la iniciativa, se vuelve dependiente de sus padres y no desarrolla su imaginación y creatividad a través de las fantasías normales que tienen los niños a esta edad.

4. Etapa de la laboriosidad versus inferioridad. (7 - 11 años)

Erikson marca esta edad desde que el niño empieza a ir a la escuela hasta que termina su educación intermedia (14 años aproximadamente). En esta etapa el niño aprende lo básico de la vida que necesita para llegar a ser un adulto funcional y competente. Aquí es donde el niño comienza su relación con sus amigos y sigue las normas sociales propias de esta edad.

En esta etapa también aprende a como seguir las reglas de los juegos y puede jugar en equipo y practicar deportes que contengan reglas definidas. A esta edad comprende que hacer la tarea es su responsabilidad y desarrolla auto disciplina la cual lo ayuda a comportarse bien en la escuela, a ser más sociable con sus amigos y en su hogar y acatar las reglas impuestas por sus padres las cuales aplica en cada uno de los ambientes en los cuales se desenvuelve a esta edad. Si el niño no superó con éxito las etapas anteriores, al llegar a esta etapa se siente dudoso acerca de su futuro y se le forman complejos de inferioridad y se llena de culpa y de vergüenza por no poder adaptarse socialmente y actuar como los niños de su edad (Papalia, et al (2001).

Después de esa edad continúan etapas que llegan hasta los 60 años de edad:

- Identidad vs confusión de roles. (12 a 20 años)
- Intimidad vs aislamiento. (21- 40 años)
- Generosidad frente a estancamiento (40 -60 años)
- Integridad vs desesperación

La teoría de Erikson señala en particular que el desarrollo no se detiene en la adolescencia, sino que continua durante la edad adulta, opinión que ahora confirman muchas investigaciones. Por ejemplo, en un estudio realizado en los últimos años la psicóloga Susan Whitbourne, descubrió que los fundamentos de la teoría de Erickson se sustentaban sólidamente pues se determinó que el desarrollo psicosocial continua durante la adolescencia y la edad adulta. En conclusión, podemos decir que, la adolescencia no es un punto final, sino más bien una estación más cuando hablamos de cognición (Whitbourne, 1992).

Lawrence Kohlberg

Kohlberg (1984) menciona que, en cada individuo, la moral se desarrolla a través de una serie de etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden. A diferencia de Piaget estas etapas no todas surgen de la maduración

biológica, sino que hay etapas que tienen una estrecha conexión con la interacción del medio ambiente en donde el sujeto se va desarrollando, además de esto no todos los individuos alcanzan a consolidar las etapas superiores.

Este autor menciona en su teoría el paso de una etapa a otra se da como un proceso de aprendizaje definitivo en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción. Y no solo eso sino que además es un proceso de razonamiento para resolver dilemas morales, y un proceso cognitivo que permite la reflexión sobre los valores, jerarquizarlos y tomar decisiones en consecuencia; esto a través de dilemas y preguntas que es la metodología en la cual se basa.

El juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral " ...el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida; es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria" (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984 p.126).

El desarrollo moral inicia con la etapa cero, donde se considera bueno todo aquello que se quiere y que gusta al individuo. Una vez superado este nivel anterior a la moral se produciría el desarrollo según la tabla que presentamos a continuación.

Tabla 4. Estadios Lawrence Kohlberg

Etapa	Estadio	Características
Preconvencional (entre 4 y 10 años)	1	Obediencia orientada a la evitación del castigo
	2	Obediencia orientada a la consecución de beneficios
Convencional de 10 a 13 años o más	3	Aceptación de reglas compartidas en el entorno de la familia (principio de reciprocidad)
	4	Asunción del carácter universal de las reglas sociales (principio imparcialidad)
Postconvencional Adolescencia, adultez temprana o nunca	5	Conciencia de que los sistemas de reglas son interpretables y consensuados y portanto flexibles y susceptibles de matizaciones
	6	Decisiones morales individuales en base a principios y valores aplicables en cualquier situación y circunstancia

Fuente: Rubio, J. (1989). La psicología moral de Piaget a Kohlberg.

Robert R. Sears

Nace en 1908 en Palo Alto, California; pasó gran parte de su niñez en la U.S ya que su padre dictaba catedra de educación. Hizo un diplomado en la universidad de Stanford, a la edad de 21 años hizo dos especialidades la primera en psicología y la segunda en lengua inglesa.

Su teoría se basa en centrar la atención en aquellos aspectos de la conducta que tienen carácter manifiesto y pueden medirse. Él afirmaba que el mejor modo de medir el desarrollo de la personalidad es mediante la acción y la interacción social (Salinas, 2004). Además, destaca la experiencia en el individuo de lo que realiza con respecto al aprendizaje a partir de una secuencia de acción en clave de estímulo- respuesta (ER) de la cual cada efecto de una acción puede convertirse en causa aprendida de la conducta futura.

Como empirista centra su atención en aquellos aspectos de la conducta activa que se evalúa bajo dos perspectivas: Poniendo énfasis en la secuencia de los hechos de un continuo de acción concerniente en un tema particular y en las causas y efectos de los hechos. Destacando la experiencia que el individuo realiza con respecto al aprendizaje a partir de una secuencia de acción en clave de estímulo-respuesta (ER) de la cual cada efecto de una acción puede convertirse en causa aprendida de la conducta futura.

Sears Juzga al hombre por sus actos ya que estos representan el núcleo de la individualidad, la capacidad creadora o la vulnerabilidad del individuo.

El desarrollo infantil constituye la totalidad de la conducta del infante, y es un producto de sus experiencias sociales inmediatas de crianza por lo que este autor presenta tres fases del desarrollo (Cerdá, 2005):

I Fase: Conducta rudimentaria: necesidades innatas y aprendizaje de la primera infancia: se funda en las necesidades innatas y en el aprendizaje propio de la infancia temprana (comprende los primeros meses de vida del niño: 10 a 16 meses aproximadamente). Las experiencias relativas a la crianza se relacionan con estímulos fisiológicos, hasta que el aprendizaje social se convierte en el motor esencial de la conducta. La dependencia es un componente esencial del aprendizaje.

II. Fase: Sistemas motivacionales secundarias: el aprendizaje centrado en la familia:

comprende la niñez temprana: entre la segunda mitad del segundo año de vida y la edad en que el niño ingresa a la escuela). El niño cobra conciencia de que su felicidad personal depende de su disposición a actuar como se espera que lo haga, y con el tiempo tiende a incorporar los actos que le procuran satisfacción y que complacen a sus padres. La socialización implica aprender a comunicarse con otros (sobre todo a relacionarse verbalmente). Durante esta fase se inicia la socialización del niño, los aspectos de la vida indisciplinada del infante

III. Fase: sistemas motivacionales secundarios: aprendizaje extra-familiar:

Comprende aproximadamente el período que va desde el comienzo de la escolaridad (5 o 6 años) hasta el comienzo de la pubertad. Cuando el niño pequeño se encuentra en condiciones de asistir a la escuela, está preparado para absorber elementos de un mundo que excede el ámbito de su familia. El medio social adquiere ahora una participación más importante en la socialización del niño.

En cuanto al desarrollo del niño lo concibe como una cadena continua de hechos que se agregan a las adquisiciones anteriores y en parte las reemplazan. Todos los momentos que los niños viven en contacto con sus padres y madres ejercen cierta influencia sobre la conducta actual y sus posibilidades de acción futura.

Renuncia a modos de conducta no apropiados, adquiere nuevas formas de acción adecuadas a su edad y condición de vida. Mientras la vida social cotidiana se desenvuelva como si las fases de desarrollo fuesen una realidad, todo aprendizaje social tenderá a ajustarse a pautas comparables. Cada sociedad y cada cultura cuidan que se refuercen ciertos actos; solo los actos reforzados incorporan valores que se convierten en parte de la herencia social de una persona. (Woolfolk, 2006)

Con el tiempo, la sociedad inculca motivos, intereses, conocimientos y actitudes apropiados en el infante, a medida que este aprende a actuar en concordancia con las expectativas ambientales.

1.5 Desarrollo psicológico y habilidades sociales.

En este primer capítulo describimos los diferentes aspectos del desarrollo infantil, y se presentan los diferentes cambios a los cuales los menores son expuestos a lo largo de su infancia. Estos cambios abarcan desde lo físico a lo psicológico, y es de vital importancia que a lo largo de este proceso el niño cuente con las herramientas necesarias para forjar una base de confianza y seguridad que le permitirá desarrollarse de manera adecuada. Estas herramientas son fundamentales para dar respuesta a una serie de necesidades que se plantean en la vida del niño. Es aquí donde las habilidades sociales surgen, ya que tienen una estrecha relación con el aprendizaje y desarrollo cognitivo además de que constituye un elemento clave y necesario que permitirá expresar sus emociones, ideas y opiniones haciendo posible que el niño se relacione con sus compañeros de una manera adecuada, estableciendo así un proceso de independencia y autonomía (Schultz Wild, L., & Muñoz López, F. (s.f.)) En el siguiente capítulo hablaremos de la importancia de las habilidades sociales, como se dividen y sus principales componentes.

CAPÍTULO DOS

HABILIDADES SOCIALES

La niñez y la adolescencia son etapas en las que se forma y se consolida la personalidad, se crean hábitos y se establecen las primeras relaciones significativas. Durante este tiempo se aprende a comunicar ideas y sentimientos; y al mismo tiempo se enfrentan los primeros problemas y el niño empieza a darse cuenta de quién es y de la misma manera se va dando a conocer.

El expresar, actuar y demostrar lo que son y pueden hacer, son algunas características que los niños y niñas necesitan llevar a cabo. Cuando no se cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo de una manera adecuada y positiva, se pueden asumir actitudes o conductas que obstaculicen su desarrollo físico, emocional, y social. (Roca, E. ,2003).

2.1 Habilidades para la vida

Las habilidades necesarias para la vida son herramientas que permiten desarrollar actitudes en niñas y niños para disfrutar la vida y lograr un desarrollo físico y mental saludable. Estas habilidades se dividen en tres grupos: habilidades sociales, habilidades de pensamiento y manejo de emociones. (Guía práctica y sencilla para el promotor Nueva vida). En este trabajo nos enfocaremos en las habilidades sociales.

La educación en Habilidades para la Vida persigue mejorar la capacidad para vivir una vida más sana y feliz, intervenir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas.

Declaraciones internacionales relacionadas con la promoción de la salud y la política educativa confirman su importancia, animando a los países a comprometerse con este enfoque.

La Organización Mundial de la Salud –OMS- fue creada cuando “Uno de los asuntos que abordaron los diplomáticos que se reunieron para crear las Naciones Unidas en 1945 fue la posibilidad de establecer una organización mundial dedicada a la salud... La Constitución

de la OMS entró en vigor el 7 de abril de 1948, fecha que se conmemora cada año mediante el Día Mundial de la Salud” (OMS, 2011).

En 1993, la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud, lanzó su iniciativa internacional para desarrollar las Habilidades para la Vida (HpV) a través de un documento –que revisó y ajustó en 1997– donde recomendaba su implementación especialmente con niñas, niños y adolescentes en los centros educativos formales con amplia difusión en distintas regiones del mundo. Aunque hay diversas formas de clasificar las Habilidades para la Vida, la propuesta de la OMS ha logrado un reconocimiento amplio porque es bastante flexible y tiene aplicabilidad universal.

Las diez habilidades para la vida promovidas desde 1993 por la OMS son las siguientes:

- **Habilidad 1. Autoconocimiento:** destreza para identificar y tomar conciencia de los rasgos que dibujan nuestra personalidad, la organización integrada de todas aquellas dimensiones psicosociales que nos caracterizan y nos hacen singulares.
- **Habilidad 2. Empatía:** capacidad para ponerse en el lugar de las demás personas para, desde esa posición, sintonizar con sus sentimientos y emociones.
- **Habilidad 3. Comunicación asertiva:** habilidad para expresar opiniones, sentimientos, decisiones, etc., de manera apropiada al contexto en el que vive y a las personas con las que se entra en relación.
- **Habilidad 4. Relaciones interpersonales:** competencia para interactuar de manera positiva con las demás personas, poniendo en acción en ese marco relacional todas aquellas otras habilidades sin cuyo manejo diestro el “animal social” que somos se vería limitado.
- **Habilidad 5. Toma de decisiones:** capacidad para construir racionalmente las decisiones cotidianas a partir del reconocimiento de las variables en juego, la identificación de las opciones disponibles, la asunción de las decisiones consideradas más efectivas y la valoración posterior de los resultados.

- Habilidad 6. Solución de problemas y conflictos: destreza para afrontar de manera constructiva los conflictos inherentes a la vida humana, que afectan a las personas y las comunidades.
- Habilidad 7. Pensamiento creativo: destreza en la que se materializa uno de los procesos de pensamiento a disposición de todas las personas para explorar respuestas innovadoras a cada momento y situación vital.
- Habilidad 8. Pensamiento crítico: capacidad para cuestionar experiencias e información, sin asumir pasivamente criterios ajenos. Esta habilidad es uno de los principales motores del cambio personal y social.
- Habilidad 9. Manejo de emociones y sentimientos: destreza necesaria para reconocer y gestionar de manera positiva las emociones y sentimientos, tanto los propios como los de aquellas personas con las que entramos en relación.
- Habilidad 10. Manejo de la tensión y el estrés: capacidad para reconocer las fuentes que subyacen a las tensiones y el estrés que afectan a nuestra vida cotidiana, y de actuar positivamente sobre ellas para erradicarlas o, cuando menos, compensar su impacto.

Cuando se habla de habilidades para la vida hacemos referencia a un repertorio de destrezas psicosociales vinculadas tanto con el funcionamiento íntimo de cada persona como con su competencia relacional y su inclusión social. El enfoque de Habilidades para la Vida realiza sus aportaciones en ámbitos como:

- Promoción de la salud.
- Inclusión social.
- Promoción de la convivencia.
- Fomento de la resiliencia.
- Prevención de riesgos psicosociales.
- Calidad de la educación.
- Desarrollo humano.

Una habilidad puede servir para varias situaciones psicosociales y, a su vez, una situación específica puede requerir el concurso de varias habilidades psicosociales. En tal sentido se afirma que las HpV son genéricas y variables pues éstas pueden aplicarse a diversos campos como la salud, la educación, el trabajo, la ciudadanía y en cualquier otro espacio que incluya del desarrollo humano. Philips (1978), menciona que las HpV pueden aplicarse al terreno de las acciones personales, la interacción con las demás personas o a las acciones necesarias para transformar el entorno, de tal manera que éste sea favorable a la salud y el bienestar.

2.2 Habilidades Sociales.

Al hablar de habilidades es oportuno definir el concepto de habilidad, y podemos decir que es la capacidad de una persona para ejecutar una conducta. Este término puede entenderse como destreza, diplomacia, capacidad, competencia, aptitud, y su relación con el termino social revela una impronta de acciones de uno para con los demás y de estos para con uno.

El desarrollo social del ser humano tiene lugar desde que nace, ya que el vínculo afectivo del que aprende reciprocidad es el vínculo de madre-hijo, dando paso luego al aprendizaje continuo de patrones que incluyen diversos aspectos como cognitivos, afectivos, sociales y morales.

La socialización designa el proceso en virtud del cual a los individuos se les enseñan las cualidades esenciales para funcionar de modo adecuado en la sociedad ((Roca, E. ,2003).

El origen de los estudios sobre habilidades sociales tiene lugar en el año 1949 en la obra de Salter: *Terapia de reflejos Condicionados* con claras influencias Pavlovianas. Algunos autores como: Wolpe, Lazarus, Alberti, Emmons, Zigler y Phillips, explican el tema desde una perspectiva clínica y terapéutica, para dar paso más tarde a Goldstein, Klein, Wood y Kazdin, quienes enfocaron sus investigaciones al ámbito preventivo.

Las habilidades sociales han estado presentes desde hace mucho tiempo, esto con la finalidad de lograr establecer normas entre la sociedad para establecer adecuadas

relaciones interpersonales. No es sino hasta 1960 que el concepto de habilidades sociales toma especial relevancia y se ha estudiado por teóricos pasados y actuales que intentan explicarlas. A continuación, mencionaremos algunas definiciones:

- a) Las habilidades sociales se conciben como la capacidad para organizar conocimientos, pensamientos y comportamientos de manera que se integran para llevar a cabo los objetivos sociales o interpersonales que son aceptados por la sociedad y la cultura (Ladd & Mize 1983).
- b) Para Kelly (2002), las habilidades sociales son aquellos comportamientos aprendidos que utilizan las personas para manifestarlos en contextos interpersonales esto tiene como finalidad adquirir un reforzamiento del medio ambiente.
- c) Furnham (1997), refiere que las habilidades sociales se refieren a las capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con las demás personas en un nivel interpersonal.
- d) Caballo (1998), concibe a las habilidades sociales como un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Aunque no existe una definición generalmente aceptada, hay un acuerdo general sobre lo que conlleva este concepto:

Las habilidades sociales hoy en día no se ven de manera frecuente, lo que hace que las relaciones interpersonales sean poco duraderas, pues estas deben aprenderse y adquirirse desde la familia y el hogar, ya que estas van permitir un adecuado desenvolvimiento para un comportamiento asertivo. Cabe mencionar que son comportamientos aprendidos y que no son un rasgo de la personalidad, además de esto con comportamientos observables tanto emocional como cognitivamente a través de la conducta verbal y la no verbal.

Cabe mencionar que los siguientes componentes son considerados esenciales para la comprensión de las habilidades sociales (Combs y Slaby, 1977):

- I Se adquieren principalmente a través del aprendizaje por: Observación, imitación, ensayo, información.
- II Son comportamientos interpersonales complejos, verbales y no verbales, a través de los cuales las personas influimos en aquellas con las que estamos interactuando, obteniendo de ellas consecuencias favorables y suprimiendo o evitando efectos desfavorables.
- III Suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
- IV Acrecientan el reforzamiento social.
- V Son recíprocas por naturaleza.
- VI La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores tales como la edad, sexo y estatus del receptor/a, afectan la conducta social del sujeto.

Monjas (1993), cita las siguientes funciones que cumplen las Habilidades Sociales:

- Aprendizaje de la reciprocidad: En la interacción con los pares es relevante la reciprocidad entre lo que se da y se recibe.
- Adopción de roles: Se aprende a asumir el rol que corresponde en la interacción, la empatía, el ponerse en el lugar del otro, etc.
- Control de situaciones: que se da tanto en la posición de líder como en el seguimiento de instrucciones.
- Comportamientos de cooperación: la interacción en grupo fomenta el aprendizaje de destrezas de colaboración, trabajo en equipo, establecimiento de reglas, expresión de opiniones, etc.
- Apoyo emocional de los iguales: Permite la expresión de afectos, ayuda, apoyo, aumento de valor, alianza, etc.

2.2.1 Tipología de las habilidades

Las habilidades se pueden clasificar en distintos modos. En este trabajo proponemos dividir las en 2 grupos: habilidades racionales y emocionales.

- Habilidades racionales
 - Técnico- funcionales: son aquellas habilidades relacionadas con el desempeño o actividad propiamente dicha de una determinada tarea.
 - Cognitivas: son aquellas habilidades relacionadas con nuestra capacidad de pensar.
- Habilidades emocionales
 - Intrapersonales: se refiere a las habilidades o adjetivos personales de un individuo, por ejemplo: el compromiso, el optimismo etc.
 - Interpersonales: nos referimos a las habilidades de interrelación con otras personas, por ejemplo: trabajo en equipo, comunicación, etc.

Lazarus (1981) fue de los primeros en establecer, desde una perspectiva clínica, las principales clases de respuesta o dimensiones conductuales que abarcaban las habilidades sociales. Este autor indicó cuatro capacidades: decir “no”, pedir favores y hacer peticiones, expresar sentimientos positivos y negativos e iniciar, mantener y terminar conversaciones. Las clases de respuesta que se han propuesto posteriormente, y ya desde un punto de vista empírico, han girado alrededor de estos cuatro tipos de respuesta. De acuerdo a Pérez-Santa Marina (1999), Torbay y Portillo (2001) las dimensiones conductuales más aceptadas en la actualidad son las siguientes:

- Escuchar.
- Saludar, presentarse y despedirse.
- Iniciar, mantener y finalizar una conversación.
- Hacer y rechazar peticiones.
- Disculparse o admitir la ignorancia.
- Defender los derechos.
- Negociar.
- Expresar y defender las opiniones, incluido el desacuerdo.

- Afrontar las críticas.
- Hacer y recibir cumplidos.
- Formular y rechazar peticiones (oposición asertiva).
- Expresar amor, agrado y afecto.
- Expresar justificadamente molestia, desagrado o enfado.
- Cooperar y compartir.
- Expresar y recibir emociones.
- Dirigir a otros.
- Solucionar conflictos.
- Dar y recibir retroalimentación.
- Realizar una entrevista.
- Solicitar un trabajo.
- Hablar en público

Las habilidades sociales anteriormente citadas comprenden un extenso conjunto de elementos verbales y no verbales que se combinan en complejos repertorios conductuales. Además, de los componentes verbales y no verbales, las habilidades sociales dependen de procesos cognitivos (pensamientos, autocríticas, sentimientos, etc.) para su correcta ejecución (Fernández, 1999).

En 1989 Arnold P. Goldstein hace una clasificación, quien las divide en habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés, habilidades de planificación. A continuación, se presenta una tabla de acuerdo a la clasificación de Goldstein.

Tabla 5. Clasificación de las habilidades de Goldstein

<p>Habilidades sociales primarias</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escuchar ➤ Iniciar una conversación ➤ Mantener una conversación ➤ Formular una pregunta ➤ Dar las gracias ➤ Presentarse ➤ Presentar a otras personas ➤ Hacer un cumplido 	<p>Habilidades sociales avanzadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pedir ayuda ➤ Participar ➤ Dar instrucciones ➤ Disculparse ➤ Convencer a los demás 	<p>Habilidades relacionadas con los sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer los propios sentimientos ➤ Expresar sentimientos ➤ Comprender los sentimientos de los demás ➤ Enfrentarse con el enfado de otro ➤ Expresar el afecto ➤ Resolver el miedo ➤ Autor recompensarse
<p>Habilidades alternativas a la agresión</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pedir permiso ➤ Compartir algo ➤ Ayudar a los demás ➤ Negociar ➤ Emplear el autocontrol ➤ Defender los propios derechos ➤ Responder a las bromas ➤ Evitar los problemas con los demás ➤ No entrar en peleas 	<p>Habilidades para hacer frente al estrés</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formular una queja ➤ Responder a una queja ➤ Demostrar deportividad tras un juego ➤ Resolver la vergüenza ➤ Arreglárselas cuando le dejan de lado ➤ Defender a un amigo ➤ Responder a la persuasión ➤ Responder al fracaso ➤ Enfrentarse a los mensajes contradictorios ➤ Responder a la acusación ➤ Prepararse para una conversación difícil ➤ Hacer frente a las presiones del grupo 	<p>Habilidades de planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tomar iniciativas ➤ Discernir sobre la causa de un problema ➤ Establecer un objetivo ➤ Determinar las propias habilidades ➤ Recoger información ➤ Resolver los problemas según importancia ➤ Tomar una decisión ➤ Concentrarse en una tarea.

Goldstein, A. P. y otros.(1989): Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca.

Las habilidades sociales son un conjunto de habilidades y capacidades (variadas y específicas) para el contacto interpersonal y la solución de problemas de índole interpersonal y/o socioemocional. Estas habilidades y capacidades se aplican en actividades desde básicas hasta avanzadas e instrumentales.

Según Goldstein (1989), existen unas habilidades sociales básicas y otras más complejas y ambas van ligadas ya que se complementan. El primer grupo de habilidades son los primeros hábitos y se adquieren y aprenden en el primer año de vida y estas se refuerzan en el nivel preescolar y durante la etapa escolar.

Como anteriormente hemos mencionado el adecuado desarrollo de estas habilidades le permitirá al niño tener una convivencia adecuada y establecer relaciones satisfactorias además de desenvolverse con seguridad en la vida diaria.

Caballo (1998) refiere que:

“un niño que carece de estas habilidades tendrá mayor probabilidad de presentar problemas emocionales y dificultades en su competencia social y a su vez esto lo hace más vulnerable por las frustraciones de necesidades como seguridad, aceptación, realización, y a su vez menor reforzamiento social” (p.130).

2.2.2 Elementos Componentes de las habilidades Sociales

El análisis de las de los componentes de las habilidades sociales se divide en 3 categorías, Primero una categoría molar, la cual se refiere a un tipo de habilidad general como la defensa de los derechos, la habilidad heterosocial o la capacidad de actuar de una manera eficiente, siendo así habilidades generales. En segundo lugar, está el nivel molecular y depende del nivel y de la forma de una variedad de componentes de respuesta como: el contacto ocular, el volumen de la voz o la postura. El enfoque molecular está íntimamente unido al modelo conductual la habilidad social. La conducta interpersonal se divide en elementos componentes específicos. En tercer lugar está el nivel intermedio y plantea el cómo se relacionan entre si los componentes moleculares para producir una conducta molar habilidosa (Kerlinger, 1973).

Stamler (1978) realizó una clasificación para determinar componentes de las habilidades sociales y las divide en 3 categorías que a su vez presentan subcategorías.

1. Componentes conductuales: estos incluyen componentes no verbales como la mirada, gestos, expresión corporal y apariencia personal entre otros, componentes paralingüísticos como la voz, tiempo de habla y fluidez, componentes verbales como el contenido general, atención personal, humor, claridad, y ofrecimiento de alternativas, y componentes mixtos más generales como afecto, tomar la palabra, ceder la palabra, conversación general y saber escuchar.
2. Componentes cognitivos: incluyen percepciones sobre ambientes de comunicación, competencias cognitivas, estrategias de codificación y constructos personales, expectativas y valores subjetivos de los estímulos y sistemas y planes de autorregulación

3. Componentes fisiológicos: incluyen la tasa cardiaca, la presión y flujo sanguíneo, la respiración, las respuestas electro-dermales y las respuestas electromiografía.

Ekman (1991) refiere que: “La integración de las tres clases de componentes en el modelo de las habilidades tiene un mayor énfasis en los componentes conductuales, sin embargo hay que tomar en cuenta las variables de la situación así como de su interacción. p.55

2.3 Entrenamiento de habilidades sociales

El entrenamiento de habilidades sociales se encuentra entre las técnicas más potentes y más frecuentemente utilizadas para el tratamiento de los problemas psicológicos para la mejora de la efectividad interpersonal y para la mejora general de la calidad de vida. Se puede definir como: “un enfoque general de la terapia dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida” (Fulmer R.M, & Goldsmith J.B & McFall. (1975) p. 51) o bien, como un “intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales” (Curran, 1985 p. 122).

Para Heimberg (1977) el entrenamiento de habilidades sociales se compone de una combinación de procedimientos conductuales dirigidos a incrementar la capacidad del individuo para implicarse en las relaciones interpersonales de una manera socialmente apropiada. De acuerdo Rimm y Masters (1974) hay ciertos factores que impiden a un sujeto manifestar una conducta socialmente habilidosa siendo los siguientes:

- Las respuestas habilidosas necesarias no están presentes en el repertorio de respuestas de un individuo, es decir el sujeto puede no haber aprendido nunca la conducta apropiada o puede haber aprendido una conducta inapropiada.
- El individuo siente ansiedad condicionada, lo cual le impide responder de una manera socialmente adecuada.
- El individuo se autoevalúa de una manera negativa ya que contempla de una manera incorrecta su actuación social.

- Falta de motivación, al existir una carencia de valor reforzante por parte de las interacciones interpersonales.
- El individuo no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que una respuesta determinada sea efectiva.
- El individuo no está seguro de sus derechos por lo tanto no se siente con la capacidad de responder apropiadamente.
- Obstáculos ambientales restrictivos que impiden al individuo expresarse de manera adecuada o que incluso castigan la manifestación de esa conducta socialmente adecuada.

La importancia de un entrenamiento de habilidades sociales radica en el interés por el cambio de la conducta social. Para Pith y Roth (1978) el objetivo principal del entrenamiento radica en permitir a la gente que haga elecciones sobre sus vidas y sus actuaciones. El entrenamiento tiene como propósito enseñar a los individuos como trabajar de una manera constructiva con los demás y formar relaciones más satisfactorias.

De acuerdo a Linehan (1984), menciona que un programa completo de entrenamiento debe procurar un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales, verbales y no verbales además de tratar con diferentes clases de respuestas habilidosas como entidades únicas y reconocer que el impacto social de una conducta es específico a la clase de respuesta habilidosa que define esa conducta.

Existen una serie de etapas de acuerdo a Lega (1991) que se pueden considerar en la práctica en del entrenamiento de habilidades sociales:

1. El desarrollo de un sistema de creencias que mantengan un gran respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás.
2. La distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas.
3. La reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas.
4. El ensayo conductual de respuestas asertivas en determinadas situaciones.

2.4 Desarrollo de habilidades Sociales en niños.

Las habilidades sociales se desarrollan y potencian a través del proceso de maduración y a través de la experiencia vivencial. Para ello, el individuo cuenta con mecanismos de aprendizaje como la experiencia directa, la observación, feedback e instrucción.

Si bien en la primera infancia las habilidades para iniciar y mantener una situación de juego son esenciales, a medida que el niño avanza en edad, son destacadas las habilidades verbales y las de interacción con sus semejantes. Durante los primeros años de la edad escolar, las habilidades sociales implican interacción con pares, las primeras manifestaciones prosociales, la exploración de reglas, la comprensión de emociones entre otros (Lacunza y Contini, 2009).

Un estudio realizado por Hatch en 1987, sobre el desarrollo de la competencia social infantil demostró que una de las primeras manifestaciones prosociales del niño consiste en ayudar a otros niños y compartir. Investigaciones actuales sostienen que estos comportamientos aparecen aproximadamente desde los dos años de vida y son evidentes en el contexto familiar. Ya en los años escolares, la participación del niño en situaciones interpersonales es cada vez mayor debido a su inclusión en otros contextos significativos (por ejemplo, el escolar o el de actividades extraescolares).

Según Kelly (2002) las habilidades relacionadas con la competencia social infantil son los saludos, la iniciación social, el hacer y responder preguntas, los elogios, la proximidad y orientación, la participación en tareas y juegos, la conducta cooperativa y la capacidad de respuesta afectiva.

Semrud-Clikeman (2007) sostiene que la integración del niño al ámbito escolar constituye una segunda socialización. La educación se produce en un contexto social, con propias características, donde los comportamientos sociales de los alumnos, de los maestros y la interacción entre ambos resultan de vital importancia para el proceso educativo como para el desarrollo de la competencia social infantil. Esta interacción con sus semejantes supone el aprendizaje de numerosas habilidades sociales para el niño. De esta manera se aprende

a dominar o proteger a los pares, a asumir responsabilidades, a devolver favores, a considerar los otros puntos de vista y a valorar las habilidades de los otros.

Hoffman, Paris y Hall (1995) sostienen que un recurso muy importante para la aceptación del niño por parte de los pares es la habilidad para regular emociones, ya que controlar las reacciones emocionales le permite comprender las diversas variables de una situación social y no sentirse abrumado por su propio estado emocional.

Denham (1990) sostiene que aquellos niños que se relacionan satisfactoriamente utilizan adecuadas estrategias de resolución de problemas, por lo que puede considerarse otra capacidad que potencia las habilidades sociales. Asher y Williams (1987) sostienen que ciertas características individuales potencian el desarrollo de estas habilidades, entre las que se destacan el sentido del humor y la capacidad de tolerar las burlas.

Es importante mencionar que hay que reflexionar sobre los diversos factores que regulan el comportamiento social (como la inteligencia social y emocional, la experiencia, la personalidad, entre otros).

De acuerdo a Angrehs, Crespi y Muñoz (2011), en el desarrollo de cualquier habilidad pasamos por cuatro etapas:

1. Inconscientemente inhábil: la persona no es consciente de que carece de una determinada habilidad, en pocas palabras no las tiene y no lo sabe.
2. Conscientemente inhábil: el individuo es consciente de que carece de una determinada habilidad, es decir sabe y reconoce que carece de ellas.
3. Conscientemente hábil: el individuo es consciente de que ha desarrollado determinadas habilidades sociales.
4. Inconscientemente hábil: el individuo deja de ser consciente de que ha desarrollado determinadas habilidades sociales

El desarrollo de estas habilidades se requiere en todas las áreas de nuestra vida, tanto a nivel familiar, social, laboral, escolar, pues en cualquier lugar donde haya dos o más personas interactuando existirán relaciones humanas. Tener la capacidad de relacionarse

adecuadamente con los demás, permitirá que un individuo sea aceptado y valorado socialmente.

Desarrollar las habilidades en el ámbito familiar permite que exista la comunicación y es aquí donde se da el primer contacto de relación con los padres por lo tanto ellos tienen la tarea en primera instancia de enseñarle al niño a expresar sentimientos, deseos y necesidades.

Hablando en un contexto social tiene mayor influencia ya que los niños y personas pasan la mayor parte del tiempo en contacto con otras personas y siempre existirán personas que no saben expresarse adecuadamente sus pensamientos y emociones. Es aquí cuando las habilidades sociales entran en juego y ayudan a expresarnos de una manera asertiva de modo que facilita las relaciones con los demás (Monjas, 1997).

Con el tiempo se ha hablado de que la niñez es un periodo crítico para el aprendizaje de las habilidades sociales, sin embargo, no hay datos definitivos sobre cómo y cuándo se adquieren.

Para Monjas (1997), las habilidades se pueden aprender de la misma forma que cualquier otro tipo de conducta, a través de distintos mecanismos: aprendizaje por experiencia directa, por observación, por retroalimentación interpersonal.

Kelly (2002) refiere que, desde la teoría del aprendizaje social, las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas que se adquieren como resultado de varios mecanismos básicos del aprendizaje como: reforzamiento positivo directo de las habilidades, experiencia de aprendizaje vicario, desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales.

Caballo (2009) propone que las habilidades se aprenden y desarrollan a través de los siguientes procesos:

1. Experiencia directa. Los niños se encuentran rodeados de personas y desde edad temprana comienzan a ensayar las conductas sociales. Se producen determinadas

experiencias que los pequeños van interpretando e incorporan esas interpretaciones a su forma de pensar y actuar.

2. Imitación. Los pequeños aprenden por lo que ven e imitarán aquellas conductas sociales que observan en los adultos más, pero no solo las conductas, también aprenderán la manera de interpretar las situaciones.
3. Refuerzos. Los refuerzos sociales que tengan sus conductas, ya sea de los adultos y/o iguales van a hacer que los niños y niñas desarrollen determinadas conductas y otras.

Como anteriormente lo hemos mencionado la capacidad de llevar a cabo las conductas aprendidas, se ven influidas por el medio y son específicas a la situación que se presente. Por esta razón la niñez es una época de suma importancia para llevar a cabo su desarrollo, por lo cual es importante trabajar para tener un resultado favorable.

La psicología científica ha abordado el estudio de las habilidades sociales considerando tres dimensiones:

1. Las conductas observables, como el idioma gestual, la mirada, el contenido de la comunicación verbal, entre otros.

2. Los componentes fisiológicos: se alude a la hiperactivación del sistema nervioso que se produce al experimentar la ira o la ansiedad.

3. Las cogniciones, es decir, los pensamientos, creencias puesto que de nuestra forma de percibir y valorar la realidad procede un comportamiento consecuente con ello (Rocca, 2003).

2.5 Habilidades sociales y factores de riesgo

El desarrollo y ejercicio de las habilidades para la vida supone congruencia con los valores, tradiciones, creencias y prácticas de cada grupo humano, sin embargo es importante mencionar que a lo largo de cada etapa en donde se van desarrollando estas habilidades, ocurren riesgos que, si no son tratados a tiempo pueden tener un gran impacto. Los

comportamientos negativos pueden llevar a riesgos adicionales, tales como el fracaso académico y dificultades sociales, éstos se pueden cambiar o prevenir desde una edad temprana, con intervenciones familiares, escolares, y comunitarias dirigidas a ayudar a que los niños desarrollen conductas positivas apropiadas. Comprender la relación del niño con el medio ambiente es la base de un enfoque amplio de prevención. Tal enfoque brinda estrategias que aumentan al máximo la resiliencia y minimizan el riesgo, involucrando no sólo al niño, sino también a la familia y la comunidad como ya anteriormente lo mencionamos.

En el siguiente capítulo abordaremos la teoría de resiliencia y riesgo ya que provee una parte importante del enfoque de habilidades para la vida y en conjunto estudiaremos los diversos factores de riesgo y protección en conjunto con su clasificación.

CAPÍTULO TRES

FACTORES DE RIESGO

Los factores de riesgo y de protección son aspectos del entorno o personalidad de una persona que hacen que sea más propensa (factores de riesgo) o menos propensa (factores de protección) a que sufra un problema dado (Casas, 1998).

Un factor de riesgo “es una característica interna y/o externa al individuo cuya presencia aumenta la probabilidad o la predisposición de que se produzca un determinado fenómeno” (Luengo y otros, 1999 p.89). El enfoque del factor de riesgo fue adoptado desde la investigación biomédica y dirigido hacia la identificación de aquellos factores biopsico-sociales del comportamiento y del medio ambiente que parecían estar asociados con la aparición de un problema de salud (Stamler, 1978).

3.1 Modelo de Desarrollo Social (MDS)

Este modelo describe los distintos factores que influyen en niños, niñas y adolescentes y que podrían explicar e incluso predecir comportamientos de carácter prosocial o antisocial (Hawkins y Weis, 1985). Integra distintas teorías del campo de la criminología, junto con elementos de la perspectiva del desarrollo humano, con el objetivo de identificar la influencia de diversos factores contextuales y relacionales en el comportamiento, tanto en el presente como en el futuro (Catalano y Hawkins, 1996).

Este modelo pretende configurarse como una “teoría general del comportamiento humano”, en tanto hace suya la etiología de conductas de carácter antisocial y prosocial (Catalano y Hawkins, 1996). El objetivo principal del MDS es explicar el inicio, la mantención o el cese de este tipo de comportamientos a través de la identificación de distintos elementos que influyen dentro de estos procesos, a lo largo del ciclo vital (Brown, Catalano, Fleming, Haggerty, Abbott, Cortes y Park, 2005). Así, el MDS se enmarca dentro del enfoque de la criminología del desarrollo, ya que considera la evolución del comportamiento antisocial o

prosocial a través del ciclo vital, y la influencia de factores de riesgo y protección y de eventos importantes en distintas etapas del desarrollo (Farrington, 2011).

El cuerpo conceptual del MDS se conforma de la síntesis de tres teorías del campo de la criminología que también han contribuido a la etiología del comportamiento antisocial (Catalano y Hawkins, 1996). Por un lado, incluye la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), para subrayar la existencia de factores que propician o ponen fin a distintos comportamientos, por medio de la influencia de personas o entornos sociales significativos para el individuo. Incluye, también, la teoría del control social (Hein, 2004), la cual identifica factores causales del comportamiento antisocial. Por último, la teoría de asociación diferencial (Sutherland, 1973) aporta herramientas para distinguir el desarrollo del comportamiento antisocial y prosocial como procesos separados y paralelos (García-Pablos de Molina, 2003; Bynum y Thompson, 2007).

De acuerdo a estas bases teóricas, el modelo plantea que niños, niñas y adolescentes, se encuentran expuestos a distintas influencias, tanto internas como externas. Dentro de las primeras, se encuentran factores de origen biológico, o factores constitucionales, los cuales corresponden a características individuales que influyen en la forma cómo las personas conciben el mundo, entre las que destacan el temperamento, las competencias sociales, el reconocimiento emocional y las habilidades cognitivas, entre otras (Sullivan y Hirschfield, 2011).

Cabe destacar que dentro del MDS el concepto de percepción cobra especial importancia, y es definido como el proceso psicológico mediante el cual el individuo interpreta las sensaciones y estímulos del ambiente, sobre la base de su historia personal, sus experiencias, su conocimiento, y otros elementos de carácter más inconsciente. Este proceso determina de manera importante la forma en que niños, niñas y adolescentes, quienes se encuentran en plena etapa de configuración de su identidad, adoptan y aprenden creencias y nuevas conductas. En este proceso, el que de acuerdo a las teorías del aprendizaje social es denominado socialización, otras personas significativas, que poseen sus propias creencias, valores y normas, sirven de modelos de comportamiento (García-

Pablos de Molina, 2003). Estas personas, que ejercen un rol socializador en otros, son conocidas como agentes o unidades de socialización, siendo los más importantes para el desarrollo vital de las personas los miembros de la familia, la escuela, el barrio de residencia y el grupo de pares. Sin embargo, el modelo sostiene que para que el proceso de socialización se produzca, no basta simplemente con la presencia de estos agentes, sino que es fundamental que exista un vínculo cercano entre éstos y el niño, niña o adolescente, es decir, que sea lo suficientemente fuerte como para que sea capaz de modificar el comportamiento. En concreto, para que exista un vínculo entre los agentes y los jóvenes, deben ocurrir en conjunto cuatro condiciones fundamentales (Catalano y Hawkins, 1996; Fleming et al., 2008):

1. La existencia de oportunidades de participación en actividades o interacción con otros y que éstas sean percibidas, es decir, que el niño, niña o adolescente esté consciente de su presencia.
2. Un alto grado o nivel de involucramiento de los niños, niñas o adolescentes en dichas oportunidades de participación.
3. Que los niños, niñas o adolescentes tengan las habilidades, ya sean cognitivas, técnicas, emocionales, etc., para involucrarse de manera efectiva en las distintas actividades o interacciones con otros.
4. Un reforzamiento o reconocimiento externo por su desempeño en estas actividades, y que éste sea percibido

Así, tras un proceso en el que se presentan de forma consistente las cuatro condiciones planteadas por el modelo, y una vez formado entonces el vínculo entre el menor y otras personas o grupos significativos, éstos pueden tener la capacidad de modificar el comportamiento (Fleming et al., 2008), el que podrá ser catalogado como antisocial o prosocial (Catalano y Hawkins, 1996). Por último, debido a que el este modelo está enmarcado dentro de la criminología del desarrollo y, por ende, tiene una perspectiva del desarrollo humano, éste considera que los procesos de socialización y adquisición de

valores van a ocurrir en cuatro etapas fundamentales del ciclo vital, las cuales han sido nombradas según fases de la enseñanza formal (Vásquez, 2003). Esta división es realizada fundamentalmente porque en cada una de estas etapas van a presentar mayor importancia ciertas unidades de socialización por sobre otras (Catalano y Hawkins, 1996).

3.2 Factores de riesgo y adaptación

El Modelo de desarrollo social, Catalano y Hawkins (1985), revela la importancia acerca de los factores de riesgo y de protección a la hora de predecir la aparición y el desarrollo de una conducta problema y hace una clasificación por tres grupos principales de factores de riesgo:

- Factores de riesgo individuales: Hacen referencia a las características internas del individuo, a su forma de ser, sentirse y comportarse. La edad, la personalidad, los recursos sociales de que dispone, las actitudes, los valores, la autoestima, etc. conforman un sujeto único.
- Factores de riesgo relacionales: Son aquellos aspectos relativos al entorno más próximo de la persona. La interacción específica de cada sujeto con la familia, los amigos y el contexto escolar determina una situación peculiar. La familia, la escuela y el grupo de pares contribuyen a la socialización del adolescente. Son instancias que influyen en su desarrollo y le condicionan en la medida en que son el ámbito en el que se desarrolla su vida, su entorno más próximo.
- Factores de riesgo sociales: Hacen referencia a un entorno social más amplio. La estructura económica, normativa, la accesibilidad al consumo, la aceptación social del mismo y las costumbres y tradiciones imprimen unas características que diferencian a unas culturas de otras y por tanto afectan a la conducta del individuo.

Hoy en día la sociedad ha generado nuevos escenarios y problemáticas, provocando una multiplicidad de factores que pueden hacer aparecer de grupos de riesgo. la importancia de la interacción del niño con el medio ambiente y la situación carencial entra en relación con las características personales del niño, de tal manera que se van generando respuestas activas en él y consolidando consecuencias en su socialización y sus características personales, cognitivas y afectivas.

Así, podemos considerar que la infancia en situación de riesgo social es aquella que establece, de forma procesal y dinámica, una interacción ideográfica e inadecuada con sus entornos, los cuales no cubren sus derechos personales, poniendo en peligro su desarrollo y dando lugar a un posible inicio de los procesos de inadaptación social; y sus entornos ecológicos son la familia, la escuela, el barrio, el vecindario, las instituciones (Casas ,1998)

De tal manera que cuando nos referimos a infancia en situación de riesgo social no solamente nos referimos al maltrato dentro de la familia, sino a una situación mucho más amplia, que reúne todas aquellas circunstancias sociales carenciales para el correcto desarrollo de la infancia (Balsells, 1997).

¿Y cuáles son esas situaciones carenciales, alejadas de las causas familiares? Todas aquellas que se generan en los diferentes agentes de socialización de la infancia como por ejemplo el maltrato entre iguales, el bullying, el maltrato en el deporte, a través del consumo, del urbanismo y diseño de las ciudades. Situaciones generadas en el seno de las sociedades del bienestar y que han sido definidas. Se trata de circunstancias alejadas de los "habituales malos tratos" pero que día a día van cobrando más significación, principalmente por sus repercusiones en sectores de población aparentemente alejados del maltrato infantil (Petrus, 2001).

Un estudio realizado por Hawkins y colaboradores en 1992 reveló que aquellos programas que enseñan habilidades emocionales y sociales tuvieron efectos positivos en diversas esferas, tales como la disminución de la agresividad en los muchachos, disminución de suspensiones y expulsiones, disminución del uso de drogas y la delincuencia, mejora en las calificaciones en los exámenes académicos y un aumento de los lazos positivos con la escuela y la familia. Los programas de habilidades para la vida pueden dirigirse a los factores mediadores que pueden influenciar la salud y el bienestar, según lo ha demostrado la investigación. A continuación se presenta una tabla que muestra los factores de riesgo y adaptación o factores protectores que tienen influencia sobre el desarrollo saludable del niño:

Tabla 6. Factores de riesgo y adaptación en el desarrollo de niños y adolescentes

Factores de riesgo	Factores protectores (adaptación)
<u>Características individuales</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desventajas de constitución: complicaciones perinatales, desequilibrio químico neurológico, incapacidad sensorial. ➤ Atrasos en las habilidades del desarrollo: baja inteligencia, incompetencia social, trastorno por déficit de la atención, incapacidades en la lectura, habilidades y hábitos malos de trabajo. ➤ Dificultades emocionales: apatía, inmadurez emocional, baja autoestima, mal manejo de las emociones. ➤ Problemas escolares: desmoralización escolar y fallas en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Habilidades cognitivas. ➤ Habilidades socio-cognitivas. ➤ Aptitud social. ➤ Habilidades de resolución de conflictos. ➤ Locus de control interno. ➤ Sentido de propósito. ➤ Sentido del humor positivo. ➤ Inteligencia por lo menos promedio.
<u>Características familiares y sociales</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Circunstancias familiares: clase social baja, enfermedad mental o abuso de sustancias en la familia, familia de gran tamaño, eventos estresantes en la vida, desorganización familiar, desviación comunicativa, conflictos familiares y lazos insuficientes con los padres. ➤ Problemas interpersonales: rechazo de los pares, alineación y aislamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lazos seguros con los padres ➤ Altas expectativas de parte de los familiares. ➤ Lazos seguros con los pares y otros adultos que modelan conductas positivas de salud y sociales.
<u>Características del medio</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Poco apoyo emocional y social ➤ Prácticas de manejo de estudiantes en las escuelas duras o arbitrarias ➤ Disponibilidad de alcohol, tabaco y drogas ilícitas y de armas de fuego en la escuela/comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conexión entre la casa y la escuela ➤ Cuidado y apoyo, sentido de "comunidad" en el aula y en la escuela. ➤ Grandes expectativas del personal de la escuela. ➤ Participación de los jóvenes, compromiso y responsabilidad en las tareas y decisiones de la escuela.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leyes y normas de la comunidad favorables al uso de sustancias ilegales, armas de fuego y perpetración de crímenes. ➤ Circunstancias de la comunidad: desorganización en el barrio, pobreza extrema, injusticia racial, alto grado de desempleo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidades de participación de los jóvenes en actividades comunitarias. ➤ Leyes y normas de la comunidad desfavorables al uso de sustancias ilegales, armas de fuego y perpetración de crímenes.
--	--

Fuente: Bernard, 1991; Kotliarenco y cols., 1997; Luther y Zigler, 1992; Rutter, 1987.

3.3 Teoría de la resiliencia y riesgo social

La teoría de resiliencia y riesgo social intenta explicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras refiriendo que existen factores internos y externos que protegen contra el estrés social o el riesgo a la pobreza, la ansiedad o el abuso. Existen factores de protección interna los cuales incluyen la autoestima y el control interno, mientras que los factores externos son principalmente el apoyo social de la familia y la comunidad, tales como modelos positivos o servicios de salud (Luthar y Zigler, 1991; Rutter, 1987).

La teoría resiliencia y riesgo provee una parte importante del enfoque de habilidades para la vida: Las habilidades socio-cognitivas, la aptitud social y las habilidades de resolución de conflictos sirven como mediadores de conductas, tanto positivas como negativas. En otras palabras, los programas de habilidades para la vida diseñados para prevenir conductas problemáticas específicas (por ejemplo, actividad sexual de alto riesgo, rechazo social) o promover conductas positivas específicas (por ejemplo, relaciones sanas con los pares, adaptación positiva en la escuela) no se ocupan simplemente de la conducta directamente. Más bien, acrecientan las aptitudes o habilidades que han demostrado ser mediadoras de las conductas. (Rodríguez ,2009)

En relación al origen del concepto el vocablo “resiliencia” éste proviene del término latino resiliens, que significa “volver atrás”, “volver de un salto”, “volver al estado inicial”, “rebotar”. Originariamente fue usado para referirse a la cualidad de elasticidad y plasticidad de una sustancia (Greene y Conrad, 2002). Ha sido definido por el American Heritage Dictionary

(1994) como la habilidad para recuperarse rápidamente de la enfermedad, cambio o infortunio. La palabra resiliente ha sido generalmente aplicada a las personas que se sobreponen a las dificultades.

De acuerdo a Richardson (2002) la resiliencia es una metateoría que integra o que abarca teorías comprendidas en diferentes disciplinas, entre las que se podrían destacar psiconeuroinmunología, filosofía, física, psicología, medicina oriental, neurociencias, ecología, sociología, antropología. Este autor refiere que la resiliencia no solo se orienta a los problemas y sino que también ofrece algunas libertades a los profesionales para explorar otras vías de ayuda.

Autores como Fraser, Richman y Galinsky (1999), han sugerido que la resiliencia implica:

1. Sobreponerse a las dificultades y tener éxito a pesar de estar expuestos a situaciones de alto riesgo
2. Mantener la competencia bajo presión, esto quiere decir saber adaptarse con éxito al alto riesgo
3. Recuperarse de un trauma ajustándose de forma exitosa a los acontecimientos negativos de la vida.

Por otro lado Masten y Coatsworth (1998) entienden la resiliencia como constructo dinámico que incluye una amplia clase de fenómenos implicados en las adaptaciones exitosas en el contexto de amenazas significativas para el desarrollo.

Greene y Conrad (2002) afirman que la investigación en resiliencia surgió como resultado de los estudios de los factores de riesgo ya que los estudios de resiliencia emergieron a través de la identificación fenomenológica de características de supervivientes, sobre todo de niños y jóvenes, que vivían o habían vivido en su infancia en situaciones de alto riesgo. Además de esto en su revisión global del concepto mencionan que varios teóricos han encontrado en las investigaciones el uso del término resiliencia muy vago. Además, la dificultad principal en definir la resiliencia es que no es un constructo simple y que las

reacciones subjetivas de las personas para circunstancias aparentemente similares pueden variar, así como sus niveles de conciencia y respuesta ante un acontecimiento.

El concepto de riesgo social fue introducido por el Banco Mundial en el año 2000 bajo el esquema de Gestión del Riesgo Social (SRM: Social Risk Management), como enfoque alternativo para evaluar y desarrollar instrumentos de protección social que prevengan la ocurrencia de situaciones negativas o que mitiguen sus efectos. La capacidad de los individuos, hogares y comunidades de administrar el riesgo depende de las características del mismo: su fuente, correlación, frecuencia e intensidad.

La expresión infancia en riesgo social se refiere a aquella situación en que se encuentran los niños que viven inmersos en unas condiciones de vida (factores físico-biológicos, psicológicos, emotivos, socio-afectivos) que obstaculizan o perjudican su desarrollo normal como seres humanos. Los indicadores de riesgo nos permiten saber en qué tipo y en qué grado se halla un niño en riesgo, aunque no proporcionan una seguridad absoluta (Sojo, 2003).

Por este motivo es importante la habilidad y competencia de los profesionales de los servicios de bienestar relacionados con la infancia en la detección, análisis e interpretación de los mismos. Cuando existen factores de riesgo, ya sea de índole individual, social o cultural, que obstaculizan el desarrollo normal del niño, nos encontramos ante situaciones de dificultad que hacen necesarias intervenciones específicas adaptadas a cada situación (Rodríguez, 2009).

3.4 Vulnerabilidad social

Moser (1998) define el concepto de vulnerabilidad social como una situación latente caracterizada por la convergencia de circunstancias que aumentan la probabilidad de las personas y hogares de sufrir contingencias que disminuyan dramáticamente su bienestar. Este concepto es considerado multidimensional ya que busca identificar factores que refuerzan la reproducción de procesos que deterioran el nivel de vida de hogares e individuos y tiene dos componentes explicativos de acuerdo con McDonald (2013):

1. Primero, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático
2. Segundo, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento.

La vulnerabilidad tiene su origen en la interacción de factores internos y externos a los hogares, que configuran su situación en un momento y espacio determinado. Los factores internos son los recursos de los que disponen los individuos y hogares, y las diversas estrategias de acción que estos les permiten desplegar para hacer frente a factores externos (shocks de origen natural o social). A mayor cantidad, diversidad y calidad de los recursos que pueden movilizar los individuos y hogares para responder a modificaciones del entorno, menor el nivel de vulnerabilidad (Zhang y Guanghua, 2008).

La vulnerabilidad social es el resultado de los impactos provocados por el patrón de desarrollo vigente pero también expresa la incapacidad de los grupos más débiles de la sociedad para enfrentarlos, neutralizarlos u obtener beneficios de ellos.

3.5 Protección social

Comprender la relación del niño con el medio ambiente es la base de lo que a menudo se llama un enfoque amplio de prevención. Tal enfoque emplea estrategias que aumentan al máximo la resiliencia y minimizan el riesgo, involucrando no sólo al joven, sino también a la familia y la comunidad, a los proveedores y otros profesionales en el servicio de salud.

“La PS debe entenderse de manera amplia e integral, no sólo limitada al enfoque de riesgo y aseguramiento como actualmente ocurre para ajustarse al rezago económico de los países. Debe incluir todas aquellas variables de orden económico, político y social que garanticen la salvaguardia en eventos adversos que pudieran causar detrimento a la salud,

al empleo, al bienestar y a la calidad de vida de las personas, y basarse en criterios de equidad y justicia social". (Holzmann y Jorgensen, 2007, p.163)

La PS se renovó en el marco de la seguridad social, después del replanteamiento de los conceptos clásicos de los Seguros Sociales. Este cambio obedeció a las ideas de Beveridge a finales de 1942, posterior a la II Guerra Mundial. Así, la seguridad social, inspirada en principios universales de solidaridad, equidad y justicia social, rescata la responsabilidad estatal y de la sociedad en la PS y se erige como derecho fundamental.

Este concepto va ligado con la seguridad social y se entiende como el conjunto de medidas previsivas dirigidas a garantizar a los habitantes de un país los medios económicos para lograr condiciones mínimas de comodidad, salud, educación y recreación, así como las providencias contra riesgos inherentes a la vida humana, como desempleo, enfermedad, invalidez parcial o total, vejez, oportunidad de educación y problemas de salud mental.

PROPUESTA

I. Justificación

El hombre, es por naturaleza un ser social que necesita de otros seres de su misma especie para su supervivencia. Creemos en una sociedad ya establecida y el proceso por el cual se aprende a ser parte de ella, es el de socialización. Las habilidades sociales pueden ser aprendidas y/o modificadas de la misma forma que otros tipos de conducta. Ningún niño nace simpático, tímido o socialmente hábil. A lo largo de la vida desarrolla un comportamiento determinado, que caracteriza un tipo de personalidad según la forma de interrelacionarse con su entorno social, pudiendo presentar dificultades en este ámbito, las que pueden ser superadas o prevenidas. La falta de habilidades sociales hoy en día afecta a miles de niños y adolescentes, es importante que se dé una mirada desde el punto de vista de la psicología para trabajar de la mano con las instituciones educativas, así como instituciones gubernamentales para crear estrategias solidas que permitan un adecuado desenvolvimiento. Las personas que carecen de habilidades sociales pueden presentar estrés, frustración, ira, incluso sentirse rechazados. Si se adquieren habilidades sociales, nos permite comprender mejor a los demás y comprendernos mejor a nosotros mismos (Centeno, 2011). En México la Secretaria de Gobernación (2005), reportó que las conductas infractoras obedece a diversos factores de riesgo entre los que puede señalarse: desempleo, acceso marginal a la educación, pobreza, situaciones de violencia, desintegración familiar, factores que impactan especialmente a niños y jóvenes. Se ha observado en poblaciones de riesgo que la carencia de habilidades sociales como autoestima, asertividad, e inteligencia emocional entre otras, pueden provocar bajo aprovechamiento escolar, baja autoestima, adicciones, desobediencia.

El aprendizaje de estas habilidades, denominadas genéricamente “habilidades sociales”, permite mejorar notablemente las relaciones entre los chicos/as y, también, entre éstos y los adultos. Los niños y adolescentes en riesgo pueden aumentar su calidad de vida, al ser socialmente hábiles. Según la OMS, la calidad de vida es la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus expectativas. Por lo anterior se consideró que al realizar el taller de habilidades sociales, los adolescentes pueden conocer que son las habilidades

sociales, para que sirven. De esta manera al estar informados y tener conocimiento que existen, podrán utilizarlas como herramientas en su diario caminar.

Este taller tiene como objetivo fundamental enseñar a los niños y adolescentes cómo relacionarse de manera eficaz con sus compañeros, padres, profesores y otros adultos, y cómo aumentar la seguridad en ellos mismos.

Las experiencias sucesivas de éxito, utilizando las habilidades que se enseñan, favorece en los niños y adolescentes la valoración del diálogo y la cooperación como herramientas básicas para resolver los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás.

II. Objetivo general: Trabajar y practicar las áreas sociales individuales más debilitadas, a través de un taller donde se brindará conocimiento acerca de las habilidades sociales las cuales ayudarán como herramientas que permitan al niño aprender a relacionarse positiva y satisfactoriamente con otras personas desenvolverse de manera adecuada.

III. Objetivos específicos:

- Aprender a trabajar en equipo
- Trabajar la Autoestima
- Fomentar el Autoconocimiento
- Identificar estados emocionales
- Comunicación asertiva
- Toma de decisiones
- Iniciar y mantener relaciones mutuamente beneficiosas
- Solución de problemas y conflictos.

IV. Programación

8 Sesiones, una vez por semana de una hora y media aproximadamente de duración.

V. Participantes

Dirigido a niños en edad escolar (6-12). Se recomienda trabajar a los niños de edades similares en grupos pequeños de 6 a 10 participantes como máximo.

VI. Escenario

Un aula con suficiente espacio, iluminado, con sillas y mesas.

VII. Metodología

A través de dinámicas grupales, se trabajará el proceso de socialización y las competencias más importantes que influyen en éste: comunicación verbal y no verbal, empatía, toma de decisiones, solución de conflictos, manejo emocional, autoestima, asertividad, mantenimiento de relaciones personales, habilidades de negociación, trabajo en equipo, liderazgo y seguridad personal. Las habilidades mencionadas se revisarán teóricamente y se practicarán en situaciones simuladas que se asemejen a las interacciones cotidianas en la vida de los niños, con el fin de especificar las conductas esperadas en cada una de éstas. Dependiendo de las necesidades individuales y grupales detectadas, se irán modificando las sesiones para adaptarlas a los requerimientos de los niños. Se entregará a los alumnos materiales para transmitir y apoyar los contenidos que se quieren trabajar para el conocimiento y/o generalización de las habilidades sociales. Se fomentará el diálogo y la participación de todos los alumnos, predominará el ambiente distendido, se partirá de sus experiencias previas, los ejemplos se ajustarán las situaciones cotidianas que se encuentran en su medio más cercano.

CARTAS

DESCRIPTIVAS

Tema	Sesión	Objetivo	Actividad	Recursos / Materiales	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en equipo. 	1	<p>Dar a conocer la importancia de trabajar en equipo, las ventajas y desventajas, además de crear conciencia en los menores que un equipo trabaja en conjunto para lograr un objetivo en común.</p>	<p>1) Se inicia con una dinámica que servirá como ejemplo para el tema visto. Se divide al grupo en 2 y se les dan hojas de papel periódico y se les pide que hagan suficientes bolas de papel, después se pone una división y se da la indicación que en un tiempo de 3 min se deberá echar el mayor número de bolas de periódico posible al lado contrario.</p> <p><i>* Al finalizar la primera actividad se pregunta cuáles fueron las ventajas que tuvieron al trabajar en equipo y cuáles fueron las desventajas y se hace una retroalimentación.</i></p> <p>2) En un papel bond se les pide que por equipos realicen un pequeño reglamento que puedan seguir en el salón el cual trabajarán y seguirán lo largo de todas las sesiones.</p> <p><i>*Al finalizar la segunda actividad se explica la importancia del trabajo en equipo, mencionando que todos pensamos de manera diferente sin embargo siempre existe un objetivo común y al trabajar juntos este se puede lograr.</i></p>	<p>Hojas de papel periódico</p> <p>Papel bond, plumones, crayolas, lápices de colores</p>	1 hr. 30 min. aprox

Taller de habilidades sociales

Tema	Sesión	Objetivo	Actividad	Recursos / Materiales	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima y seguridad personal. 	2	<p>Reforzar la autoestima de cada niño, resaltando sus cualidades y tomar consciencia de la imagen que tenemos de nosotros mismos, identificando nuestras características positivas y nuestras áreas de oportunidad. .</p>	<p>1 Cada niño escribe en un trozo de papel una breve descripción de su persona resaltando tres cosas acerca de sí misma/o. Luego, debe hacer una bola con él; seguidamente, se meten en un recipiente, cada niño coge una bola de otro u otra. Debe intentar averiguar de quién es la bola.</p> <p>2) Con ayuda de un espejo se le pide a cada uno de los participantes que pasen al espejo parándose de espaldas a este y se le pide al resto del grupo que comience a hacerle preguntas acerca de su persona, como ¿de qué color son tus ojos? ¿De qué color es tu cabello? ¿Cuánto mides? ¿Cuántos dientes tienes? ¿Cuántos lunares tienes en el brazo izquierdo? ¿De qué lado tienes una cicatriz? Etc. al finalizar se le pedirá al niño que se gire frente al espejo y que el mismo se dé cuenta de las respuestas que dio y si fueron correctas.</p>	<p>Hojas de papel, lápices, recipiente.</p> <p>Espejo de cuerpo completo</p>	1 hr. 30 min. aprox

Taller de habilidades sociales

Tema	Sesión	Objetivo	Actividad	Recursos / Materiales	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento 	<p>3</p>	<p>Comprender la importancia que tiene el conocernos nosotros mismos, ya que al conocer las herramientas y recursos con los que contamos sabremos como utilizarlos para llegar a nuestros objetivos.</p>	<p>1) Hacer una lluvia de ideas con la frase "Conocer a bien a los otros es inteligente, conocerse bien a sí mismo, es sabiduría".</p> <p>2) Realizar una pequeña autobiografía y pedirle a 2 personas que la compartan con el resto del grupo. (Para los niños más pequeños se les puede ayudar haciendo diferentes preguntas).</p> <p>3) Realizar un collage con una definición grafica de cada niño. Dejaremos que los niños utilicen imágenes, palabras o símbolos recortados de revistas/periódicos etc. o bien buscados de internet que representen: las cosas les gusta hacer, lugares a los que han ido, las personas que admiran, o sus sueños/proyectos. Al finalizar se les pide que lo compartan con el grupo porque pusieron cada cosa y que significa para ellos.</p>	<p>Frase escrita en cartulina</p> <p>Hojas de papel, lápices.</p> <p>Hojas de papel, lápiz, lápices de colores, foami, papel china, plumones, estampas, estambre, listones, resistol, revistas.</p>	<p>1 hr. 30 min. aprox</p>

Tema	Sesión	Objetivo	Actividad	Recursos / Materiales	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> Manejo de emociones. 	4	<p>Que el niño tenga conocimiento de los diferentes tipos de emociones que existen y en que consiste cada una, además de explicar que una emoción es un sentimiento privado caracterizado por la expresión o manifestación de respuestas somáticas y autónomas específicas. Además de que comprenda la importancia de expresar sus emociones.</p>	<p>1) A la entrada de la clase, los recibirá un mimo, el cual les entregará una carita la cual representa una emoción, se les pide que la conserven ya que trabajarán con ella.</p> <p>2) Se les pide que formen equipos de acuerdo a las caritas que se les dio, las cuales representan las diferentes emociones (enojo, alegría, tristeza, miedo) y se les pide que hagan una pequeña representación, dando a conocer una situación donde se presente esa emoción. Y como es que se siente esa emoción, retroalimentando en donde sentimos cada emoción.</p> <p>3) Se pegan en el salón diversas cartulinas, de preferencia que cada niño tenga su espacio. Se le dan pinturas, lapiceros, lápices de colores crayones etc. y se les pide que escuchen la música y conforme a la música vayan pintando. La idea es poner 4 diferentes tipos de música que representen cada emoción y al finalizar expliquen que sintieron y el porqué de su dibujo.</p>	<p>Abate lenguas con caritas representando las diferentes emociones.</p> <p>Una grabadora, o un celular donde se pueda reproducir música. Cartulinas, pinturas, lapiceros, lápices de colores crayones etc.</p>	1 hr. 30 min. aprox

Tema	Sesión	Objetivo	Actividad	Recursos / Materiales	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación asertiva y empatía. 	5	<p>Que el menor comprenda que puede aprender a comunicarse y decir lo que siente, con la gente que lo rodea de una manera adecuada. Haciendo de su conocimiento que expresar sus ideas es importante siempre y cuando tenga la capacidad de hacerlo de forma clara, honesta y respetuosa donde no solo es la manera en la que decimos las cosas sino el tono de voz, como nos dirigimos, la mirada entre otros factores. Se le da a conocer los diferentes estilos de comunicación que existen (pasivo, agresivo, asertivo).</p>	<p>1) A través de una dinámica educativa, se les enseña a los niños los tres estilos comunicativos: pasivo (tortuga), agresivo (dragón) y asertivo (persona). Se piden 3 participantes a los cuales disfrazaremos y tendrá la misión de ir representando lo que se va narrando.</p> <p>Dragón (Estilo agresivo): Este estilo es el que utiliza el dragón impone sus sentimientos, sus ideas y sus opiniones. Se comunican amenazando, insultando y agrediendo. El dragón suelta fuego por la boca cuando habla.</p> <p>Tortuga (Estilo pasivo): La tortuga se esconde en su caparazón cuando la decimos algo. No defienden sus intereses, no expresan ni sentimientos ni ideas ni opiniones.</p> <p>Persona (Estilo Asertivo): Las personas nos comunicamos con las palabras, es importante usar bien las palabras y respetar nuestros propios derechos así como los demás. Este estilo de comunicación nos permite decir lo que nos molesta sin hacer daño a los demás.</p>	<p>Disfraz o materiales para creas un disfraz de dragón y uno de tortuga. Puede ser solo un antifaz o una máscara.</p>	1 hr. 30 min. aprox

			<p>2) Se lleva a cabo la dinámica: "en los zapatos de otro". Esta dinámica consiste en elegir un par de zapatos y ponérselos, puede ser que a algunos les queden grandes a otros chicos. Se les pide que caminen unos segundos con ellos. Cada par de zapato tendrá una tarjeta que describa como es el dueño de los zapatos y se plantea una posible situación que esa persona pueda vivir. Después de leer la tarjeta correspondiente se les hacen diferentes preguntas:</p> <p>¿Cómo te sientes en los zapatos de otra persona?</p> <p>¿Te gusta lo que la persona hace?</p> <p>¿Qué crees que necesita esa persona para sentirse mejor?</p> <p>La idea es que realmente se pongan en los zapatos de los demás y que piensen como es que los hacen sentir algunas actitudes que a veces pueden llegar a tener si no toman en cuenta los sentimientos de los demás.</p>	<p>Diferentes pares de zapatos, por ejemplo unos que usaría papá, mamá, unos de bebe, unos de niña, unos de niño unos de payaso, de enfermero. etc. La idea es que cada niño tenga un par de zapatos diferente a los demás.</p>	
--	--	--	---	---	--

Taller de habilidades sociales

Tema	Sesión	Objetivo	Actividad	Recursos / Materiales	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones. 	<p>6</p>	<p>Que el menor tenga conocimiento en que consiste la toma de decisiones y por qué interviene constantemente en nuestra vida cotidiana. Explicar que la toma de decisiones es un proceso en el que uno escoge entre dos o más alternativas pero influyen diferente factores como necesidades, valores, motivaciones, influencias y posibles consecuencias presentes y futuras.</p>	<p>1) A la entrada los recibirá una persona vestida de juez (el cual tiene que ser un voluntario ajeno al grupo), conforme van llegando los saluda de la mano y los guía para que se sienten en un lugar que ya estará establecido. Cuando hayan llegado todos se da la bienvenida al grupo y se les pregunta quien los recibió al inicio, se escuchan las respuestas y se explica que esa persona es un juez y que es lo que hace y porque lo hace.</p> <p>Se reparten los siguientes papeles entre los participantes: un acusado y un defensor, un jurados</p> <p>El resto del grupo se dividirá en dos grupos, uno que defienda al acusado y el otro que está en su contra. El número de jurado, testigos, etc., puede variar según el número de participantes. Los grupos se reúnen para discutir y exponen sus diferentes puntos de vista respecto al caso presentado, tratando de llegar a un acuerdo y desarrollando respeto. Una vez que el juez haya escuchado a ambas partes y analizado todo dará un veredicto final, en el cual decide si es inocente o culpable.</p> <p>Para finalizar esta sesión se hace una retroalimentación haciendo hincapié al juicio y</p>	<p>Se debe tener un pequeño espacio acondicionado como una sala de juicio, con un estrado donde se sentará el juez, un espacio para el jurado, y el público, el defensor y el acusado y un acta de acusación donde se plantea que y porque está enjuiciando al acusado.</p> <p>Sillas, un estrado, un mazo, una toga y una peluca para el juez.</p>	<p>1 hr. 30 min. aprox</p>

Taller de habilidades sociales

			<p>que hubiera pasado si el veredicto final del juez hubiera sido diferente y se explica que la toma de decisiones es muy importante ya que si tomamos una mala decisión podemos afectar a terceras personas y que debemos tomar en cuenta todos los factores.</p>		
--	--	--	--	--	--

Taller de habilidades sociales

Tema	Sesión	Objetivo	Actividad	Recursos / Materiales	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales. 	7	<p>Que el menor comprenda que las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de la persona ya que todas las personas establecemos numerosas relaciones a lo largo de nuestra vida y a través de ellas, intercambiamos formas de sentir y de ver la vida; también compartimos necesidades, intereses y afectos</p>	<p>1) Se les explica que el tema de hoy será como nos relacionamos con los demás y se explica que relacionarnos es una necesidad básica y que existen diferentes tipos de relaciones, laborales, familiares, amistad, etc.</p> <p>2) Se indaga la manera en cómo se relacionan con sus papás, hermanos, tíos, amigos, maestros compañeros y las demás personas refiriendo cada uno: "yo me relaciono con (mis papás, hermanos, tíos etc.) (Jugando, abrazando, gritando, pegando etc.)."</p> <p>3) Se divide al grupo en 2 partes y al centro en una mesa se pone un juego de mesa llamado "Jenga", el cual consiste en diversos tabiques de madera que forman una torre pero los tienen que ir sacando y poniéndolo en la parte de arriba de la torre, teniendo cuidado de sacar solo uno y mantener el equilibrio para no derrumbar la torre. Irán pasando uno por uno alternando turnos y quien mantenga el equilibrio en la torre ganará.</p> <p>Se hace la retroalimentación haciendo la comparación con esa torre, refiriendo que es una</p>	<p>Juego de mesa "Jenga", sillas, mesa.</p>	<p>1 hr. 30 min. aprox</p>

Taller de habilidades sociales

			<p>sola torre pero está formada por diversos tabiques que nos representa a cada uno. A veces estamos arriba y a veces estamos abajo y siempre necesitamos de los demás. Invitándolos a hacer consciencia en que debemos tener cuidado en la manera en la que nos manejamos con los demás ya que a veces podemos lastimar a otros.</p>		
--	--	--	---	--	--

Tema	Sesión	Objetivo	Actividad	Recursos / Materiales	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> Solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo 	8	<p>Comprender que los conflictos son aquellas situaciones o circunstancias que implican un problema o dificultad. Un conflicto puede ser con uno mismo, o con varias personas y suelen dar lugar a emociones negativas, pudiendo provocar tensión y enfrentamientos. Enseñar al menor que puede resolver los conflictos de un modo positivo y de esa manera cambia la forma en la que ve el conflicto y puede aprender del mismo.</p>	<p>1) Se comenta que como se vio en la sesión pasada siempre nos relacionamos con gente y no siempre estamos de acuerdo con ellos por lo que surgen problemas y conflictos que hay que aprender a solucionar.</p> <p>2) Preguntamos qué pasa cuando hay un problema o conflicto entre las personas, cómo reaccionan y que hacen para que ese problema desaparezca. Explicaremos que la ira o el enojo no suele durar mucho tiempo, pero es un sentimiento muy fuerte que, además, genera mucha energía que de alguna manera hay que liberar, que se necesita más valor y más coraje para alejarse de una pelea que para enfrentarse a ella, y que las peleas no resuelven los problemas, sino que al contrario: una pelea acarrea nuevos problemas. Se plantea la posibilidad de manejarse de manera sabia e inteligente ante una situación de conflicto.</p> <p>3) Para poner en práctica lo que se ha visto se procede a llevar a cabo una dinámica en la cual se necesitan 2 sillas que estarán separadas con una distancia de un metro el cual estará marcado por un</p>	Sillas, listón.	1 hr. 30 min. aprox

Taller de habilidades sociales

		<p>listón que estará atado a un extremo de cada silla, estas simularan ser una ventana y el conflicto es que hay un incendio y esa es la única salida y es una ventana , la misión es que todos deben salir por ahí pasando por arriba del listón y sin tocarlo, no se puede hablar y solo tendrán 5 min teniendo solo 2 intentos, si alguno de los participantes toca el listón todos los que han pasado deberán regresar y volver a iniciar. Deberán trabajar en equipo y pensar de manera creativa formando una estrategia para solucionar el problema y llegar al objetivo deseado. Para los niños más pequeños en vez de pasar por arriba puede ser que pasen gateando o arrastrándose.</p> <p>4) Se explica que colaborar con los demás nos puede ayudar a resolver nuestras diferencias y que aportar soluciones que a ambas partes beneficien nos ayuda a todos.</p>		
--	--	--	--	--

Taller de habilidades sociales

Actividad de cierre R A L L Y

- Para finalizar con el taller y poner en práctica todo lo que se ha aprendido se recomienda elaborar un rally, el cual está sujeto a cambios de acuerdo a las instalaciones y población de cada grupo. Algunas actividades y grado de dificultad pueden variar dependiendo la población. Se recomienda hacer en un área abierta como cancha o jardín.
- Se divide al grupo en dos partes y se les da la instrucción de que tendrán que hacer un recorrido el cual lo tendrán que hacer lo más rápido que puedan ya que el primer que llegue a la meta con todos sus integrantes será el ganador sin embargo también se tomarán en cuenta aspectos que vieron durante todo el taller como el trabajo en equipo, comunicación, autoconocimiento, manejo de emociones y solución de conflictos.
- Los equipos intentarán formar una línea lo más larga que puedan sobre el suelo, utilizando todas las cosas que tengan a la mano en ese momento (mochilas, chamarras, tenis, incluso ellos mismos). El equipo que tenga la fila más larga saldrá primero hacia el 2do reto. El otro equipo tendrá que igualar la distancia de la línea del otro equipo para continuar con el sig. reto.
- Tendrán que anotar 2 goles por equipo a una distancia de un metro y medio para pasar al sig. reto.
- En este reto por parejas se deberá transportar una pelota desde un punto de inicio establecido hasta la línea final pero sin utilizar manos y pies.
- Se colocará una cuerda a una determinada altura (ya que depende de las edades de los niños) y cada miembro del equipo tendrá que pasar por encima sin tocarla.
- En la siguiente base se colocan hojas de papel en el piso, a través de las cuales tendrán que pasar todos los integrantes del equipo hasta llegar al otro lado pisando solo las hojas.
- Tendrán que recorrer un pequeño tramo en costales para llegar a la meta.
- El primer equipo que llegue, ganará tomando en cuenta cada uno de los aspectos vistos durante las sesiones.
- Al llegar los 2 equipos se les premiará haciendo hincapié en que todos son ganadores.
- Se recomienda hacer un pequeño convivio para hacer el cierre final.

Alcances

- Las habilidades sociales son componentes esenciales para el desarrollo saludable en la niñez y adolescencia, y son necesarios para lograr una transición exitosa de la niñez a la edad adulta.
- Se puede satisfacer en forma específica las necesidades de niños que están creciendo en condiciones desventajosas y que carecen de oportunidades para desarrollar estas habilidades.
- Las habilidades de aptitud social y solución de problemas están dentro de las características que definen a un niño de carácter fuerte.
- Saber controlar las emociones y las relaciones interpersonales es tan importante como el intelecto para lograr éxito en la vida.
- Las habilidades para la vida influyen a las múltiples necesidades de salud y desarrollo del adolescente.
- Los programas de habilidades sociales promueven normas sociales positivas que pueden influenciar los servicios de salud del menor, las escuelas, el personal escolar y las familias.

Bibliografía.

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. 1978. Patterns of Attachment. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Baltes P. B., Reese, H. and Lipsett, L. (1981) 'Lifespan developmental psychology', *Annual Review of Psychology* 31: 65 – 110.
- Beard, R.M. (1971). Psicología evolutiva de Piaget. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bernard, b. (1991). Fostering resilience in kids: protective factors in the family, school and community. Portland, Oregon, Western center drug-free schools and communities.
- Beveridge W. (1987) Las bases de la Seguridad Social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2004). Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. Prentice Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2005). La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación en curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol 1. Sept. México, pag.48 Prentice Hall.
- Bowlby, J.(1998).El apego y la pérdida 1: El apego. Barcelona: Paidós
- Brown, E., Catalano, R., Fleming, C., Haggerty, K., Abbott, R., Cortes, R. y Park, K. (2005). Mediator effects in the social development model: an examination of constituent theories. *Criminal Behavior and Mental Health*, 15, 221–235.
- Bruer, J.T. (2000). El mito de los tres primeros años. Barcelona: Paidós.
- Caballo, V. (1988): Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales, Valencia: Promolibro p.130
- Caballo V. (2009) Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales. Siglo XXI de España Editores. S.A.
- Casas, F. (1998a): Infancia: Perspectivas psicosociales. Barcelona, Paidós.

- Catalano, R. y Hawkins, D. (1996). The Social Development Model: a Theory of Antisocial Behavior. En Hawkins, D. *Delinquency and Crime. Current Theories*. 149-197. Cambridge University Press.
- Cerdá Enrique, Una psicología de Hoy, 4ª Edición, Herder Editorial, Barcelona (España). 2005
- Combs, M. L. y Slaby, D. A. (1977): Social skills training with children, en B. B. Lahey y A.E. Kazdin (eds.): *Advances in clinical child psychology*, Vol. I, New York: Plenum.
- Craig, J. (2009). Desarrollo Psicológico. México: Prentice Hall.
- Curran, J. P., Wallander, J. L., & Farrell, A. D. (1985). Heterosocial skills training. Nueva York .
- Eckman P. (1991). Nonverbal Behavior and Psychopathology. New York, Wiley: Prentice-Hall.p.55
- Esquivel, F., Heredia, C., & Gómez, E. (1999). Manual Moderno.
- Farrington, D. (2011). Developmental and Life-Course Criminology: Theories and Policy Implications (cap. 10). En DeLisi, M. & Beaver, M. (eds.) *Criminological Theory: A life-course approach*. Jones and Bartlett Publishers.
- Fieldman, R. (2006). Psicología con aplicaciones en países de habla hispana. Mexico: Mc.GrawHill.
- Fitzgerald, H., Mann, T., Cabrera, N. y Wong, M.M (2003) Diversity in caregiving contexts. En R.m Lerner, M.A Easterbrooks, et al (eds). *Handbook of psychology: Developmental psychology*, vol.6, pp 135-167. Nueva York: Wiley.
- Fraser, M.W., Rischman, J.M. y Galinsky, M.J. (1999). Risk, protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23, (3), 131-143.
- Fulmer R.M, & Goldsmith J.B & McFall. (1975). Development and evaluation of an interpersonal of an interpersonal skills- training program for psychiatric patients. *Journal of Abnormal Psychology*.p,51
- Furnham, A. (1997). *The Psychology of Behaviour at Work*. Hove: Psychology Press
- García-Pablos de Molina, A. (2003). Tratado de Criminología (3º Ed.). Tirant Lo Blanch: Valencia.

- Garner, P., & Power, T. (1996). Preschooler's emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. Houston: Society for Research in Child Development.
- Goldstein, A. P.(1989): Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman,D.(2003): La inteligencia emocional. Fondo Educativo Interamericano
- Greene, R.R. y Conrad, A.P. (2002). Basics Assumptions and Terms. En R. Greene (ed.). Resiliency. An Integrated Approach to Practice, Policy and Research. Washington, DC. NASW Press
- Gutiérrez López. María de Lourdes y cols.(2008) Infancia, adicciones y salud mental. Programa de desarrollo de habilidades sociales "Dejando huellitas en tu vida". Instituto Nacional de Psiquiatria Ramon de la fuente, Mexico.
- Habilidades para la vida, guía práctica y sencilla para el promotor nueva vida (2009).
- Haeussler, I. (2000). Desarrollo emocional del niño. Madrid: Médica Panamericana.
- Hawkins, J.D. y Weis, J.G. (1985). The social development model: an integrated approach to delinquency prevention. *journal of primary prevention*, 6, 73-97
- Heimberg R.G., Montgomery D., C.H.jr, Madsen ., & J.S, H. (1977). Assertion trainign: A review of the literature Behavior Therapy . New Jesrey .
- Hein, A. (2004). Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Traducido del inglés. Madrid p.126
- Hosch, Lucker, Zarate, (2003) , Psicología Social de las Américas Prentice Hall
- Izard, C., Huebner, R., Resser, D., McGiness, G., & Dougherty, L. (1980). The Young Infant's ability to produce discrete emotional expresion.
- Kail, R., & Cavanaugh, J. (2011). Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital (5ªta ed.). México: Cengage Learning.
- Kelly, J. A. (1982): Entrenamiento en habilidades sociales. DDB. Bilbao

- Kelly, J. (2002). Entrenamiento de las habilidades sociales. DDB. Bilbao
- Kerlinger E.N. (1973). Investigación del comportamiento: técnicas y métodos. México : Interamericana .
- Kipp, K., & Shaffer, D. (2007). Psicología del Desarrollo, infancia y adolescencia (7a.ed ed.). México: Thompson Editores.
- Kohlberg, L. (1984), Essays on moral development: the nature and validity of moral stages, vol. 2. San Francisco: Harper & Row
- Lacunza, A., Castro S., Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. Revista de psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, 27 (1), 3-28.
- Ladd, G y Mize, J. (1983) A Cognitive Learning Model of Social Skills Training. Psychological Review,90 (2), 127-157
- Lazarus, A.A. (1981). Terapia Multimodal. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lewis, P., & Hayne, W. (1981). Desarrollo infantil. Trillas.
- Lineham, M. M. (1984). "Interpersonal effectiveness in assertive situations". E. A. Bleechman (Com), Nueva York, Guilford Press.
- Luengo, M., Romero T., Gómez Fraguera, García L., Lence P., (1999). La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela. análisis y evaluación de un programa. Santiago, universidad de Santiago de Compostela.p.89
- Luthar, s. & Zigler, e. (1992). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. American Journal of Orthopsychiatry.
- Maier, H. (1968). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Amorrortu Editores
- Marshall Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid: McGrawHill.
- Masten, A.S., y Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. American Psychologist, 53, 205-220.
- Méndez, F. (1999). Miedos y temores en la infancia. Madrid: Pirámide

- Messer , S., & Mc.Williams, N. (2003). El impacto de Sigmund Freud y la Interpretacion de los sueños. Washington D.C: American Psychological Association.
- Mikulincer, M. (1995). Attachment style and the mental representation of the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1203-1215.
- Monjas, M^a I. (1997). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Moser, Caroline (1998), The assets vulnerability framework: reassesing urban poverty reduction strategies, *World Development*, vol. 26, No. 1, Reino Unido, Enero.
- Ojeda, A; Díaz, R;. (2000). Conceptualización de los estilos de apego: un estudio empírico. *Revista de la Asociación Mexicana de Psicología Social*. 8, 46-52
- Pitt, Amy; Roth, Beatrice (1978). A model for assertive training: Integration of feelings and behavior. *Clinical Social Work Journal* .
- Papalia, Diane E. ; Olds, Sally Wendkos ; Feldman, Ruth Duskin (2011). Desarrollo Humano. México: Mc.GrawHill.
- Pérez:Santamarina,(1999). Psicopedagogía de las habilidades sociales
- Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogia: Los metodos nuevos y sus bases psicologicas. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1978). Psicología del Niño. Madrid.
- Petrus, A. (2001). Cultura de la violencia y educación secundaria. *Revista Española de educación comparada*. p.23-51
- Phillips, E. L., (1978).The social skills bases of psychopathology. Londres: Grune and Stratton
- Portillo,(2001).Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela. *Aula De Innovación Educativa*, 102,18:22.
- Richardson, G.E. (2002). Corporate Personal Resilience Student Workbook. Salt Lake City: The Human Experience Institute.
- Rimm, D.C. y Masters, J.C.(1974). Behavior therapy: Techniques and empirical findings. Nueva York: Academic.

- Roca, E. (2003), Cómo mejorar tus habilidades sociales programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional, valencia: ACDE, p.10-26.
- Rubio, J. (1989). La psicología moral de Piaget a Kohlberg. en V, camps (ed.), historia de la ética: vol. 3. La ética contemporánea. (pp. 481-532). Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Handbook of child psychology (5^{ta} ed., Vol. Vol.3). New York.
- Salinas García Telmo, Nociones de Psicología, 6° Edición, Ed. Adunk, Perú. 2004
- Sánchez Prieto, M. D. (1989). Modificabilidad Cognitiva. Madrid: Bruño.
- Schultz Wild, L., & Muñoz López, F. (s.f). La madre y el niño. Barcelona: Oceano Danae.
- Sojo A. (2003) Vulnerabilidad social, aseguramiento y diversificación de riesgos en América Latina y el Caribe. Revista CEPAL.
- Stamler, J. (1978). Lifestyles, major risk factors, proof, and public policy. *Circulation*, 58: 3-19.
- Sullivan, C. y Hirschfield, P. (2011). Problem Behavior in the Middle School Years: An Assessment of the Social Development Model. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 48(4), 566-593.
- Tzuriel, D. (1991). Cognitive modifiability, mediated learning experience and affective. motivacional processes: a transactional approach. London: Publishing House.
- Vásquez, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social. *Revista de Derecho*, 14, 135-158.
- Wan, Guanghua & Zhang Yin , 2008, 'Explaining the poverty difference between inland and coastal China: a regression-based decomposition approach' *Review of Development Economics*, vol 12, no. 2, pp. 455-467.
- William., K. (1982). Psicología de la Educación. Madrid: Morata.
- Whitbourne ,S. (1992): *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*, Prentice Hall
- Woolfolk E. Ana, Psicología Educativa, 9° Edición, Editorial Pearson Educación México, 2006