



UNIVERSIDAD SALESIANA, A. C.

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

UNAM-CLAVE 3156-25 ACTUALIZACIÓN 2008

“Habilidades Sociales para la Vida”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

RUBÍ SÁNCHEZ ÁLVAREZ

DIRECTOR DE TESIS: LIC. EMILIANO LEZAMA LEZAMA

CIUDAD DE MÉXICO

FEBRERO, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Doy gracias a Dios, mi principio y fundamento; su amor me ha impulsado a alcanzar mis más grandes sueños como terminar mi carrera de psicología y la culminación de mi documento recepcional.

Gracias a la Universidad Salesiana, que, con su propuesta del sistema preventivo de Don Bosco, me ayudó a ratificar que por medio de mi profesión de psicóloga contribuiré en la formación integral de las personas, el progreso de la sociedad y un mundo mejor.

A mis profesores, les agradezco por haber infundido en mi la responsabilidad de ser cada día mejor, en la profesión que de aquí en adelante llevaré a cabo. De manera especial y con creces a usted Maestro Emiliano Lezama Lezama, por aceptar dirigirme en el desarrollo de esta tesis, pese al arduo trabajo que ya tenía; a usted Maestra Silvia Maribel Ramírez Cisneros, quien me dio la confianza y apertura para hacer lo que siempre me ha gustado como es ayudar a las personas más vulnerables en el momento que más lo necesitan y por último, a usted Maestra Martha Laura Jiménez Monroy, por su ayuda y los aprendizajes que me brindó durante mi carrera.

A todas mis hermanas de la Congregación Pasionista, gracias por el apoyo que siempre me han dado y que me ha permitido concluir esta etapa.

Gracias a mi amada familia por sembrar en mí la semilla de la dedicación, el amor y responsabilidad que me ayudó a conseguir este triunfo.

A ti Rosario Nanette Higuera Carrillo, gracias por compartir tus conocimientos conmigo, orientarme y brindarme tu experiencia en la realización de esta tesis.

A mis amigos: Paty, Mayte y Óscar, gracias por sus palabras y cariño, siempre muy acertados en el momento que lo necesité.

Índice

Introducción.....	ix
Capítulo 1. Desarrollo Infantil	1
1.1. Teorías del desarrollo infantil	1
1.1.1. Teoría tradicional del aprendizaje.	3
1.1.2. Teoría del aprendizaje social de Bandura.	3
1.1.3. Teoría psicosexual de Freud.	4
1.1.4. Teoría psicosocial de Eric Erickson.....	6
1.1.5. Teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget.	7
1.1.6. Teoría socio-cultural de Vygotsky.	9
1.1.7. Teoría bioecológica de Bronfenbrenner.	9
1.1.8. Teoría del apego de John Bowlby y Mary Ainsworth.....	9
1.2. Desarrollo Infantil	10
1.2.1. Desarrollo físico.....	10
1.2.2. Desarrollo motriz.	11
1.2.3. Desarrollo cognitivo.....	12
1.2.4. Desarrollo psicológico.	16
1.2.5. Desarrollo social.....	19
Capítulo 2. Habilidades Sociales.....	22
2.1. Historia	22
2.2. Definición de habilidades sociales.....	25
2.3. Clasificación de las habilidades sociales.....	30
2.4. Déficits en el desarrollo de habilidades sociales	34
2.5. Adquisición y desarrollo de las habilidades sociales	36
2.6. Influencia de la familia y la escuela en el desarrollo de habilidades sociales.....	39
2.6.1. El papel de la familia en el desarrollo de habilidades sociales.	39
2.6.2. El papel de la Escuela en el desarrollo de las habilidades sociales.	41
Capítulo 3. Entrenamiento de las Habilidades Sociales	44
3.1 Entrenamiento en habilidades sociales	44
3.2. Características del entrenamiento de habilidades sociales	49
3.3. Técnicas empleadas para el desarrollo de habilidades sociales	52

3.4. Evaluación de las habilidades sociales	57
Capítulo 4. Las Habilidades Sociales como Componente Preventivo	61
4.1 Componente preventivo de las habilidades sociales	61
Capítulo 5. Metodología	65
5.1. Planteamiento del problema.....	65
5.2. Objetivo general	65
5.2.1. Objetivos específicos.....	65
5.3. Hipótesis de investigación	66
5.4. Identificación de variables	66
5.4.1. Definición de variables.	66
5.4.2. Definición Operacional de variables.	67
5.5. Población.....	68
5.6. Diseño de investigación.....	69
5.7. Tipo de estudio	69
5.8. Escenario	69
5.9. Instrumentos.....	70
5.10. Procedimiento	71
5.11. Análisis estadístico	72
Capítulo 6. Resultados	73
6.1 Resultados del pretest y postest de la conducta asertiva.....	73
6.2 Resultados de la etapa pretest y postest de los padres	78
6.3 Resultado del mantenimiento de Habilidades Sociales	80
6.4 Discusión de los resultados.....	91
Conclusiones.....	98
Referencias	103
Anexos	113

Lista de tablas

Tabla 1	17
Emociones funcionales y disfuncionales	17
Tabla 2	32
Componentes de la habilidad social	32
Tabla 3.	190
Tabla de conversión de puntuaciones directas a percentiles, en conducta no asertiva.	190

Lista de figuras

Figura 1. Proceso de aplicación de entrenamiento de las habilidades sociales.	47
Figura 2. Habilidades sociales de conducta asertiva.....	73
Figura 3. Conducta no asertiva.....	74
Figura 4. Comportamiento agresivo y pasivo.	75
Figura 5. Comportamiento agresivo y pasivo.	76
Figura 6. Respuesta asertiva, agresiva y pasiva.	77
Figura 7. Expresión social cognitiva.	78
Figura 8. Expresión social motora.	79
Figura 9. Habilidad para saludar.....	80
Figura 10. Habilidad para saludar, resultado global.	81
Figura 11. Habilidades emocionales.....	82
Figura 12. Habilidades emocionales, resultado global.	83
Figura 13. Habilidad defensa de los derechos.....	84
Figura 14. Habilidad defensa de los derechos, resultado global.	85
Figura 15. Habilidad de comunicación asertiva.	86
Figura 16. Habilidad de comunicación asertiva, resultado global.	87
Figura 17. Habilidad para solucionar conflictos.	88
Figura 18. Evaluación del taller de niños.....	89
Figura 19. Evaluación del taller de padres.....	90

Lista de anexos

Anexo A. Propuesta de programa para el entrenamiento de habilidades sociales..	113
Anexo B. Implementación de las sesiones	154
Anexo C. Carta de consentimiento informado	174
Anexo D. Cuestionario de detección de situaciones de riesgo.....	176
Anexo E. Escala de comportamiento asertivo para niños. CABS. Wood, Michelson y Flynn, 1978.....	179
Anexo F. Escala multidimensional de expresión social parte motora (EMES-M)	191
Anexo G. Escala multidimensional de expresión social parte cognitiva (EMES-C). 197	
Anexo H. Rubricas de mantenimiento de las habilidades	202
Anexo I. Rubrica de observación por parte de un externo	207
Anexo J. Cuestionario de evaluación de las habilidades sociales de los niños.....	208
Anexo K. Cuestionario de evaluación de las habilidades sociales de los padres....	210

Resumen

El presente estudio analiza la implementación de un programa en habilidades sociales con enfoque preventivo de situaciones de riesgo para que un grupo de niños las adquieran y con la ayuda de sus padres, las mantengan y potencialicen. Los estudios previos indican que los padres son las figuras ideales para enseñarlas a sus hijos y subraya la importancia de las habilidades como herramientas de prevención, y a decir de Gil (2017) estas posibilitan las condiciones de desarrollo alternativo para que la persona se forme, se reduzca la aparición de problemas y se resuelvan los conflictos existentes. Para ello, se ha llevado a cabo un taller y los resultados han indicado que el programa en habilidades sociales mejora el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de entre 6 y 7 años de edad, a quienes se les dificulta aprender más las habilidades de resolución de conflictos y de defensa de los derechos pues su nivel de desarrollo cognitivo está todavía limitado. También se ha descubierto una relación positiva de los padres que asisten a un entrenamiento y actúan como facilitadores de desarrollo de las habilidades sociales con los resultados positivos de los instrumentos de evaluación de las habilidades sociales y los indicadores de desarrollo de las mismas, los cuales se percibieron en los niños. Por lo que se concluye, que si el niño posee madurez cognitiva y un apego seguro hacia sus padres, las habilidades sociales se adquieren y mantienen con más facilidad. Asimismo, el programa cumple con funciones de prevención después de que los niños supieron cómo actuar en escenarios de riesgo. La población con la que se trabajó fue de nueve niños de origen mexicano y ocho padres de familia.

Palabras clave: Habilidades sociales, programa, desarrollo infantil.

Introducción

En un Centro de Atención Psicológica se atendió a un grupo de pacientes adultos que manifestaron síntomas similares como vulnerabilidad psicológica, baja autoestima, falta de empatía, dificultad para controlar la ira y otras emociones. Además de presentar aflicción por no poderse relacionar con los demás como ellos deseaban hacerlo. Al conocerse la historia de vida de cada uno y usar algunos instrumentos diagnósticos se constató la presencia de abusos sexuales en la infancia, violencia física y un sistema familiar donde alguno de los progenitores estuvo ausente.

Por lo tanto, después de trabajar con los adultos, se consideró más importante enfocar los conocimientos de psicología directamente con los niños de 6 a 8 años de edad, pues se encuentran en una situación de riesgo más vulnerable, a fin de que adquieran las herramientas necesarias que les ayuden a evitar que se les presente este conflicto.

Como se sabe el abuso sexual infantil tiene grandes repercusiones en todas las esferas del desarrollo humano, daña a la familia y a la sociedad en su conjunto; por estas razones se requiere de un trabajo en equipo, especialmente de los padres y educadores, como facilitadores para que el niño llegue a su máximo desarrollo. Asimismo, Rodríguez (2015, p.51) reafirma con base al modelo de interacción entre las prácticas parentales y las habilidades sociales que los padres son las personas más idóneas para enseñarlas a sus hijos. Por eso éste estudio involucró a los padres de familia para el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos.

Por otro lado, el abuso sexual infantil ha ocurrido generalmente en el entorno familiar (Echeburúa y Corral, 2006); son los padres o padrastros, hermanos o tíos quienes abusan de las niñas y los hermanos o primos de los niños (González y Carrasco, 2016). Habitualmente ocurre entre los seis y los 13 años de edad (Echeburúa y Corral, 2006), además Finkelhor, 1994 (como se citó en González y Carrasco, 2016) descubrió que las edades de mayor prevalencia son de los 6-7 y de 12-13 años.

Al identificarse los factores de riesgo del abuso sexual infantil, se encontraron causas intrínsecas a la persona, del contexto social y cultural. Echeburúa y Corral (2006) exponen que entre los factores intrínsecos se encuentra la capacidad reducida para resistirse al abuso debido a que el niño aún no habla, tiene algún retraso en su desarrollo o bien escasos recursos personales: Es introvertido, se aísla, tiene pocos amigos y muestra carencia de afecto (Berlines & Conte, 1990; Conte, Wolf & Smith, 1989; Gallager, 2000; Shakeshaft, 2004).

Como factores de riesgo social, González y Carrasco (2016) encontraron, el género y la edad, siendo las mujeres las más abusadas sexualmente; asimismo, la monoparentalidad, la convivencia con una figura masculina sin vínculo de parentesco, familias conglomeradas, relaciones maritales insatisfactorias, violencia familiar, roles parentales difusos, ausentes o desdibujados y escasez de supervisión. Dentro de los riesgos culturales hallaron los mitos o creencias erróneas sobre el abuso, el desconocimiento de las necesidades y derechos del menor.

Tras identificar los factores de riesgo, se juzgó conveniente reducirlos por medio del entrenamiento de las habilidades sociales. Por consiguiente, la presente investigación tuvo el propósito de desarrollar e implementar un programa de enfoque preventivo, capaz de incidir en los niños para adquirir habilidades que les permitan resolver estas situaciones que la vida les presenta y aplicar un programa de habilidades sociales a los padres de familia para que al conocerlas ayuden a sus hijos a mantenerlas y potencializarlas.

Las habilidades sociales tienen ejes de aplicación que podrían llamarse “integrales”, por favorecer el conocimiento personal, la comunicación interpersonal, la resolución de conflictos, habilidades para relacionarse con los adultos, hacer amigos, etc.

Asimismo, como señaló Caballo (1997) en su definición de habilidades sociales “Son un conjunto de conductas que “...resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. Por lo tanto, las habilidades

sociales son importantes porque promueven cómo actuar adecuadamente en determinadas situaciones.

Como se sabe las habilidades sociales comenzaron a estudiarse en los años treinta, sin embargo, en México apenas en la década de los ochenta. Tal es así, que, en México, hay muy pocos estudios que han abordado el tema de las habilidades sociales desde el enfoque preventivo y menos con relación a situaciones de riesgo como el abuso sexual infantil. A continuación, se mencionan algunos hallazgos:

Tras revisar las tesis publicadas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) comprendidas en el periodo 2015-2019, se encontraron 32 trabajos, de los cuales solo tres (Rodríguez, 2015; Lara, 2017; Téllez, 2018) se enfocaron a la población infantil y de éstos tres trabajos, sólo dos presentaron una propuesta de intervención a modo de taller. Los cuales concluyeron que la influencia familiar tiene alto impacto en el desarrollo de las mismas, se sugiere que en próximos estudios se trabaje con los padres y madres de familia. Además, se solicitó que los programas sean abordados por profesionales con el apoyo de un colaborador para evaluar mejor la capacitación, comenzar el entrenamiento partiendo del análisis de características del entorno, creencias, ideas, conocimientos y déficits específicos.

También, se demostró que las practicas parentales maternas son predictoras del desarrollo de habilidades sociales y se sugirió el diseño de un instrumento válido y confiable que mida las habilidades sociales en los niños de México (Rodríguez, 2015), puesto que en América Latina en el periodo de 1990 al 2013 se encontraron 34 estudios en relación a instrumentos de evaluación de las habilidades sociales, de los cuales México se ubicó en el tercer lugar con cinco estudios (Morán y Olaz, 2014, p.97). Esto indica que la producción del tema en habilidades sociales aún es mínima y los instrumentos de evaluación para esta población particular, es insuficiente.

Por otra parte, para comenzar la investigación se contó con la autorización de las autoridades de la Institución Educativa y la aceptación voluntaria de los niños y padres de familia para colaborar con el experimentador.

Por consiguiente, la estructura de este trabajo se organizó en seis capítulos, de los cuales, los primeros cuatro presentan el marco teórico. El capítulo uno plantea el desarrollo infantil donde tiene lugar el desarrollo de las habilidades sociales. El capítulo dos presenta los antecedentes de las habilidades sociales, su definición, clasificación, déficits en el desarrollo de las habilidades sociales, desarrollo de estas e influencias que recibe del medio familiar y escolar. El capítulo tres, explica el entrenamiento de las habilidades sociales, así como las características de dicho proceso, las técnicas empleadas y los métodos de evaluación más usados. El capítulo cuatro, expone las funciones preventivas de las habilidades sociales, las cuales han sido poco estudiadas.

Posteriormente, el capítulo metodológico expone la pregunta y objetivos de la investigación de tipo cualitativo-cuantitativo, hipótesis y variables del estudio de diseño pretest-posttest. Así como el escenario, instrumentos y procedimiento del desarrollo del trabajo. Luego, en el capítulo seis se exponen los resultados del estudio y la discusión de los mismos. Después las conclusiones y los anexos donde se presenta el diseño del programa, así como el desarrollo de cada una de las sesiones que se tuvieron con el grupo de niños y con el grupo de padres.

Finalmente, con la implementación del programa, el estudio permite profundizar en la investigación de la dimensión preventiva de las habilidades sociales, así como conocer la influencia de los padres de familia como facilitadores del desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos. En tercer lugar, ofrece herramientas psicoeducativas que el psicólogo puede emplear diariamente en su trabajo de acompañamiento personal o de grupos, con quienes necesiten mejorar sus habilidades sociales.

Capítulo 1. Desarrollo Infantil

El estudio del desarrollo humano se centra en los procesos sistemáticos de cambio y estabilidad de las personas desde su concepción hasta la muerte. La importancia de este conocimiento radica en que no solo ayuda a comprender las diferentes etapas de la vida, sino que apoya en la solución de problemas emocionales y de la conducta, pudiendo predecir comportamientos futuros e intervenir en caso de ser necesario (Papalia, Duskin y Martorell, 2012).

De ahí que sea importante abordar en este capítulo, las teorías más destacadas del desarrollo humano, así como las dimensiones del desarrollo infantil, puesto que estos conceptos ayudan a comprender la intervención que se realizó en el estudio.

1.1. Teorías del desarrollo infantil

A lo largo de los siglos se ha observado que las teorías no pueden ser completamente objetivas pues se ha descubierto que influye todo lo que rodea al niño en su desarrollo, tanto físico, psicológico y el ambiente familiar en donde se desenvuelve, así como los cambios socioculturales, por lo que es necesario atender a cada uno de estos factores para poder comprenderlo.

Por eso existen varias teorías a través del tiempo; en el siglo XVII con la contribución de algunos filósofos acerca de concepciones sobre la naturaleza humana y su desarrollo. John Locke sostuvo que los niños eran una tabla rasa sobre la cual “escribe” la sociedad, es decir, deja ver un enfoque conductista tradicional de estímulo-respuesta. Por su parte, Jean Jacques Rousseau postuló que los niños no utilizaban la razón porque todavía no discernían entre el yo y el mundo circundante, por lo mismo sus padres debían introducirlos en el proceso educativo.

Más tarde, John Locke (1632-1704) sistematizó la teoría del desarrollo humano y enfatizó acerca de la importancia del aprendizaje por experiencia y las dotes intelectuales del individuo; sus ideas fueron precursoras del modelo mecanicista del

desarrollo. Posteriormente, Charles Darwin (1809-1882) puso las bases de la biología evolutiva moderna (Cantero, Pérez y Navarro, 2011).

En el siglo XX las teorías del desarrollo estaban en su apogeo y comenzaron a diferenciarse las tradiciones del pensamiento: Mecanicista, organicista y contextual dialéctico (Hidalgo, Sánchez y Lorence, 2008).

El modelo mecanicista planteó el desarrollo del individuo de manera análoga al funcionamiento de una máquina, la cual reacciona a estímulos externos, siguiendo siempre un mismo proceso de manera continua. Según este postulado, permitiría pronosticar las conductas siguientes del individuo. Los representantes de este modelo son las teorías conductistas clásicas, neoconductistas y conductistas del aprendizaje (Cantero et al., 2011; Papalia et al., 2012).

A modo de ejemplo se presentan las siguientes:

- Teoría tradicional del aprendizaje de Watson (1928).
- Teoría del aprendizaje social de Bandura (Bandura y Walters, 1974).

Modelo organicista u organísmico propuso que la persona tiene la capacidad de iniciar las cosas por sí mismo y no solo depende del refuerzo externo. Observa el desarrollo de forma cualitativa, discontinua y postula que el individuo comparte con otros individuos la “necesidad evolutiva”, lo cual establece un desarrollo por etapas y bien organizada (Cantero et al., 2011; Papalia et al., 2012). Este modelo es representado por las siguientes teorías:

- Teoría psicosexual de Sigmund Freud (1856-1939).
- Teoría psicosocial de Erikson (1968).
- Teoría de las etapas cognoscitivas de Jean Piaget (1896-1980).

El modelo dialéctico planteó el desarrollo humano como una relación dinámica, bidireccional y de mutua causalidad de los elementos biológicos, sociales, culturales e

históricos, los cuales alteran o influyen en el curso del desarrollo (Hidalgo et al. 2008). A modo de ejemplo, es representado por la siguiente teoría:

- Teoría sociocultural de Lev Semionovich Vygotski (1896-1934).

A continuación, se exponen las contribuciones de las teorías más representativas de cada modelo y que encausan el desarrollo infantil:

1.1.1. Teoría tradicional del aprendizaje.

Supone al individuo como un ser pasivo en su proceso de aprendizaje, que solo responde a reflejos condicionales y a estímulos positivos o negativos (Cantero, et al., 2011). A esta teoría también se le conoce como condicionamiento clásico, que con las contribuciones de Pavlov (1849-1936) y de John B. Watson (1878-1958) pusieron las bases. Posteriormente, se implantó el condicionamiento operante que dio un giro a la teoría con el postulado de la asociación del comportamiento voluntario y las consecuencias de este, dando menos importancia a los predictores de la conducta.

Asimismo, Skinner (1904-1990) concretó que el ser humano tiende a repetir las conductas que le son reforzadas por consecuencias deseables y a reducir o suprimir las respuestas que son castigadas; sin embargo, no siempre ocurre así, y esto se debe a las características y condiciones intrínsecas del individuo, así como de la influencia social (Papalia et al., 2012).

1.1.2. Teoría del aprendizaje social de Bandura.

La teoría clásica del aprendizaje social, se parece mucho en sus inicios al aprendizaje clásico, pues sostiene que “Los niños aprenden hablar, manejar agresiones, cultivar el sentido moral y asimilar las conductas propias de su sexo” (Papalia et al., 2012, p.32). Con tan sólo observar los comportamientos de un modelo, y conductas que previamente deben ser aprobadas por la sociedad.

Ahora bien, la teoría se refresca en el año de 1960, y con el aporte de Bandura (1989) se actualiza enfatizando los procesos cognoscitivos, que ayudan a prever las consecuencias de las conductas por el análisis de los actos y mediante la retroalimentación de la conducta (Cantero et al., 2011; Papalia et al., 2012). De esta manera los niños se forman un sentimiento de eficacia personal.

La propuesta de Bandura constituye un proceso de cuatro etapas para lograr el aprendizaje (Cantero et al., 2011):

1. Atención: Es una capacidad influida por las características del modelo que se observa y el nivel de estimulación del niño dado por sus aspiraciones y capacidades.
2. Retención: Es la capacidad que tiene para almacenar y recuperar la información, está condicionada por el nivel cognitivo de la persona.
3. Producción: En esta etapa, el niño realiza la conducta observada y este proceso está influido por la complejidad de la conducta y las habilidades físicas del individuo.
4. Motivación: Se refiere a la fuerza interna o externa que tiene la persona para ejecutar la conducta, la cual se ve mediada por el proceso de obtención, las expectativas e incentivos.

1.1.3. Teoría psicosexual de Freud.

Freud plantea el desarrollo de la persona en términos de estructuras psíquicas, las cuales tienen su raíz en el inconsciente y para poderlas conocer y que emerjan es necesario un método de análisis a través del cual el paciente identifique conflictos emocionales (Cantero et al., 2011) y así al comprometerse pueda resolverlos.

Del mismo modo, Freud (como se citó en Papalia et al. 2012) expuso un modelo de personalidad integrado por tres instancias psíquicas: Ello, yo y superyó. Explicó que el Ello es la parte gobernada por el placer y tiene lugar desde que el niño nace, el Yo es la instancia que se rige por el principio de la realidad y se forma desde el primer año

de vida, su objetivo es encontrar formas adecuadas para responder al Ello y al Superyó, el Superyó se construye a partir del sistema de valores que aprueba la sociedad y si no se satisfacen provoca sentimientos de culpabilidad y ansiedad.

Además, afirmó que la base de la personalidad tiene su raíz en los “conflictos infantiles inconscientes entre los impulsos innatos del ello y las necesidades de la vida” (Papalia et al., 2012, p.27). Estos conflictos se manifiestan en las diferentes etapas de desarrollo psicosexual:

1. Etapa oral: Comprende los 12-18 meses y establece que la fuente de placer son las actividades realizadas con la boca.
2. Etapa anal: De los 12-18 meses hasta los 3 años de edad y manifiesta que la zona de placer radica en la gratificación sensorial de retener o soltar los esfínteres.
3. Etapa fálica: De los 3-6 años, establece que se da un suceso de apego sexual con el progenitor del sexo opuesto, que se conoce como complejo de Edipo, y posteriormente el niño se identifica con el progenitor del mismo sexo. La zona de placer es la región genital.
4. Etapa latencia: De los 6 años a la pubertad, se considera que es una etapa donde la fuerza libidinal se encuentra en relativa calma emocional e intelectual y más bien los niños buscan explorar su mundo social e involucrarse en proyectos de la escuela, las relaciones y los pasatiempos.
5. Etapa genital: De la pubertad a la adultez, consiste en el retorno de los impulsos sexuales de la etapa fálica a una edad adulta por causas generalmente aprobados socialmente.

Por otro lado, Freud manifestó que las tres primeras etapas son muy importantes, ya que, si el niño no recibe gratificaciones o recibe muy poca, este puede desarrollar una fijación que detiene el desarrollo y que en la edad adulta se manifestará.

Finalmente, la teoría de Freud, desde sus inicios como hasta hoy es muy criticada, sin embargo, es muy importante en el desarrollo de la personalidad, de la sexualidad y demás constructos que pocas teorías se han atrevido a abordar.

1.1.4. Teoría psicosocial de Eric Erickson.

Comprende el desarrollo humano desde el enfoque psicoanalítico y del ciclo vital, a partir del constructo de la personalidad. La teoría postula que el desarrollo del yo se produce a lo largo de la vida y no solo en la infancia, como dijo Freud, además reconoce la influencia social. Por lo que plantea el desarrollo de la personalidad en ocho etapas, en las que tiene lugar una crisis de personalidad y de resolverse adecuadamente, el individuo desarrollará una virtud que indica que ha superado la etapa anterior (Papalia et al., 2012).

1. Confianza básica vs. Desconfianza: Aproximadamente de los 12-18 meses, en esta etapa el niño adquiere un sentido de si el mundo es seguro o representa una amenaza. La virtud a desarrollar es la esperanza.
2. Autonomía vs. Vergüenza y duda: De los 12-18 meses a tres años de edad, postula que el niño inicia un proceso de independencia y autosuficiencia, su contraparte será la vergüenza y la duda en caso de no lograrlo. La virtud a desarrollar es la voluntad.
3. Iniciativa vs. Culpa: Transcurre de los tres a los seis años, plantea que el niño manifiesta iniciativa por practicar actividades y de no hacerlo experimentará culpa. La virtud es la deliberación.
4. Laboriosidad vs. Inferioridad: De los seis años a la pubertad, manifiesta que el niño busca realizar actividades donde pone a prueba sus habilidades y de no lograrlo tendrá sentimientos de incompetencia. La virtud a desarrollar es la habilidad.
5. Identidad vs. Confusión de identidad: Acontece de la pubertad a la adultez temprana, postula que el adolescente necesita definir su sentido del yo y si no lo logra experimentará confusión de rol. La virtud es la fidelidad.

6. Intimidad vs. Aislamiento: Transcurre en la adultez temprana, considera que el individuo trata de comprometerse con los demás y si no lo consigue, sufrirá y se aislará encerrándose en sí mismo. La virtud a desarrollar es el amor.
7. Creatividad vs. Estancamiento: Transcurre en la adultez media, básicamente el adulto se preocupa por guiar a la nueva generación y su contraparte es empobrecimiento personal y sentimientos de frustración. La virtud a desarrollar es el interés por los demás.
8. Integridad vs. Desesperación: Comprende la adultez tardía y plantea que es el momento de que el individuo integre todo lo que ha vivido a través de su vida y admita la muerte, de no hacerlo se desesperará deseando volver a vivir lo que ya no se logrará. La virtud a desarrollar es la sabiduría.

Finalmente, conviene subrayar que la crisis según Erikson consiste en la relación dialéctica de las fuerzas sintónicas como potencialidades y las distónicas como vulnerabilidades, ambas pasan a ser parte de la vida e influyen los procesos afectivos, cognitivos y comportamentales de la persona, asociados a su interacción social y profesional (Bordignon, 2005).

1.1.5. Teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget.

Considera que el niño tiene la capacidad innata de adaptarse al ambiente y formarse una imagen precisa de su entorno. Piaget visualiza el desarrollo cognitivo en una correlación de procesos (Papalia et al., 2012): Organización, adaptación y equilibrio.

- a. Proceso de Organización: Postula que por naturaleza el niño busca organizar la información por categorías y la información que le resulta compleja la organiza por medio de esquemas.
- b. Proceso de Adaptación: Considera que el niño maneja la información nueva con base en la previa, mediante un proceso de asimilación e incorporación de la nueva información en las estructuras cognoscitivas y mediante un proceso de acomodación para que estas acepten la información nueva y se construyan nuevos aprendizajes.

- c. Proceso de equilibración: Ocurre después de que el niño sufre un estado de desequilibración por no poder asimilar y acomodar la nueva información, entonces se emplean nuevas pautas mentales y conductuales para integrar la nueva experiencia y lograr la equilibración.

De igual forma, Piaget (como se citó en Papalia, et al. 2012) sostiene que el desarrollo cognoscitivo acontece en etapas secuenciales:

1. Periodo sensoriomotor: Comprende del nacimiento a los 2 años, cuando el infante conoce el mundo a través de sus reflejos y más tarde lo hace por medio de sus sentidos y motricidad, lo que le prepara para que más adelante piense con imágenes y conceptos (Cantero et al., 2011).
2. Periodo preoperacional: De los 2-7 años, época en que el niño desarrolla un sistema representacional y emplea símbolos para representar a las personas, lugares y eventos, pero todavía su pensamiento no es lógico y sus acciones mentales carecen de operacionalidad (Cantero et al., 2011; Papalia et al., 2012). Esta etapa se divide en dos periodos: El período simbólico o preconceptual de los dos a los 4 años y el período intuitivo o conceptual que va de los 4-7 años (Pérez, Navarro y Martínez, 2011. p. 76)
3. Operaciones concretas: De los 7-11 años de edad, considera que el niño es capaz de resolver problemas de forma lógica, ya que ha adquirido capacidad intelectual, sin embargo, todavía no puede pensar de forma abstracta (Papalia et al., 2012).
4. Operaciones formales: De los 11 años a la adultez, asegura que el individuo es capaz de manejar pensamientos abstractos o hipotético-deductivos (Papalia et al., 2012).

Finalmente, el estudio de Papalia et al. (2012) señala que el enfoque de Piaget fue demasiado estrecho porque no consideró la aparición de capacidades maduras, como la resolución de problemas, la capacidad de enfrentar situaciones ambiguas y verdades contradictorias.

1.1.6. Teoría socio-cultural de Vygotsky.

Sostiene que los niños aprenden en la interacción social mediante actividades colaborativas, donde necesitaran el apoyo de un guía o andamio que les ayude a cruzar la “zona de desarrollo próximo”, la cual se refiere a la distancia que existe entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial. Por tanto, la escuela y los padres o cualquier otra persona responsable puede ser la guía temporal hasta que el niño logre el aprendizaje por sí solo (Papalia et al., 2012). Por otro lado, Cantero et al. (2012) señaló que el ambiente educativo, cultural y social tiene un importante impacto en el desarrollo del niño, por ello la escuela debe vigilar que el aprendizaje sea congruente con el nivel de desarrollo y por otro lado, los padres necesitan interactuar más con sus hijos para facilitar el aprendizaje.

1.1.7. Teoría bioecológica de Bronfenbrenner.

Considera que el individuo es una entidad inseparable del ambiente. Para Urie Bronfenbrenner (como se citó en Papalia et al. 2012) la persona tiene un papel activamente responsable en su desarrollo, los hallazgos del desarrollo de una cultura no se pueden aplicar a otra, ya que las características son diferentes. Finalmente, Bronfenbrenner considero la influencia del ambiente en el desarrollo y planteó un esquema que comprende cinco niveles: Microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.

1.1.8. Teoría del apego de John Bowlby y Mary Ainsworth.

A partir del enfoque de procesamiento de la información, de la psicología evolutiva y del psicoanálisis se postula que el individuo tiene la necesidad innata de protección y apoyo por lo que cuenta con un sistema de apego seguro, que se desarrolla en los primeros años de vida. El apego seguro permitirá al niño explorar su ambiente, y de encontrarlo peligroso tendrá un refugio a donde regresar, además desarrollará un modelo interno del yo muy positivo, que le permitirá actuar de forma conveniente en una situación con determinadas personas.

De acuerdo con Bowlby (como se citó en Cantón y Cortés, 2014) existe el apego de las figuras principales donde generalmente se ubica al padre o a la madre y el apego de las figuras posteriores que lo conforman los amigos, la pareja, etc. y que no son más de tres o cuatro personas. Asimismo, señala que el niño se apega a las personas que respondan de forma consistente y apropiada a sus señales de proximidad, de no ser así, el niño se forma modelos operativos inadecuados del yo y de las figuras de apego, entonces desarrolla procesos defensivos y esto afecta sus futuras relaciones.

Finalmente, el sistema de apego interactúa con otros sistemas conductuales (exploratorio, miedo, sociabilidad, cuidados) los cuales lo activan en determinadas circunstancias de prueba y lo fortalecen (Cantón y Cortés, 2014).

A continuación, se explican las características que influyen en el desarrollo de la infancia media.

1.2. Desarrollo Infantil

Se aborda el tema del desarrollo infantil a partir de la niñez media, donde se reúnen los diferentes enfoques del desarrollo de manera distinta. Es importante mencionar que el desarrollo infantil comienza previamente con el desarrollo prenatal donde se da un progreso más de tipo biológico y motriz, en sentido descendente y del centro del cuerpo hacia afuera. Asimismo, el desarrollo dependerá de factores culturales, sociales, biológicos y de condiciones propias del individuo, por lo que no aplica de la misma forma en una persona que en otra. El proceso de desarrollo comprende distintas áreas que a continuación se presentan:

1.2.1. Desarrollo físico.

En la infancia media el crecimiento físico aumenta, en talla y peso, sin embargo, esto depende de la raza, hábitos de familia y calidad de vida de la población. La dieta recomendada para que los niños tengan un crecimiento continuo es de 2, 400 calorías al día y un periodo de 11 horas de sueño para los niños de seis años y de 10 horas para los niños de nueve años; el cuidado de estos factores permite tener resultados

académicos óptimos (Papalia et al., 2012). Ordinariamente, los niños prefieren los sabores dulces que los amargos, salados o agrios. Además, los niños que han tenido experiencias estresantes, más allá de las complicaciones del ambiente, generalmente tienen un desarrollo más retrasado y un estado de salud deficiente (E.E. Werner en 1985-1989, como se citó en Papalia et al., 2012).

El desarrollo del cerebro madura cuando la materia gris alcanzó su nivel máximo y cuando se presentan cambios en el grosor de la corteza. En máximo nivel de la materia gris en las niñas es a los 10 años y en los niños es a los 11 años, también se ha observado que de los 6-11 años hay un engrosamiento de los lóbulos temporal y frontal. Por ejemplo: El lóbulo frontal encargado de las funciones de orden superior como el pensamiento, la inteligencia, etc. en las niñas alcanza su máximo nivel la materia gris a los 11 años y en los niños a los 12 años (Lenroot y Giedd, 2006; como se citó en Papalia et al. 2012), es decir, los cambios son paulatinos y depende de cada región del cerebro.

Con base a la información genética que le fue heredada al infante y las condiciones ambientales, serán los patrones de crecimiento.

Hace unos años en los países subdesarrollados y de primer mundo se presentó una problemática de salud pública, como la obesidad infantil. La cual obedece a una deficiente nutrición y sedentarismo en los niños, que tiene sus raíces en prácticas como pasar mayor tiempo con dispositivos electrónicos y en las redes sociales. También, se descubrió que los niños con sobrepeso, muestran sufrimiento emocional y tienen más problemas sociales. Finalmente, que las enfermedades más comunes, suele ser el asma y la diabetes, y las lesiones accidentales que en algún momento sufren los niños (Papalia et al. 2012).

1.2.2. Desarrollo motriz.

Esther Thelen (como se citó en Papalia et al. 2012) define el desarrollo motriz como un proceso de interacción entre el niño y el medio ambiente, que indudablemente pide

del niño la motivación, la fuerza muscular y su posición en el medio ambiente a cada momento.

De acuerdo con Papalia et al. (2012) los niños de entre seis y 11 años de edad son capaces de operar sistemas de acción más complejos, a partir de los seis años ya saben hacer pequeñas actividades que midan sus habilidades motrices gruesas y finas. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los alcances de las habilidades motrices, dependen de sus capacidades intelectuales, motrices y culturales.

El estudio de Bjorklund y Pellegrini, 2002 (como se citó en Papalia et al. 2012) presentó que alrededor del 10% del juego libre de los escolares en los primeros grados consta de juego rudo: Luchas, patadas, volteretas, forcejeos y persecuciones, acompañados por risas y gritos; ordinariamente los niños participan más en estas actividades que las niñas y esto conlleva varios beneficios como canalizar la agresión y la competencia.

Finalmente, el desarrollo motriz ayuda a regular las emociones y junto a otras capacidades las habilidades motrices trascienden.

1.2.3. Desarrollo cognitivo.

Navarro, González y Pérez (2011) indicaron una estrecha relación entre los periodos del desarrollo cognitivo que señaló Piaget. Al grado de decir que la estructura de las operaciones concretas aparece en estas edades y se incubaba en el periodo preoperacional. Señalaron que en el periodo intuitivo los niños experimentan menor egocentrismo, mayor capacidad para clasificar los objetos en diferentes categorías: Tamaño, forma, color (Pérez, et al. 2011. p. 77). No obstante, el aprendizaje todavía se halla en estrecha relación con la experiencia física.

Esto es el comienzo de las primeras simbolizaciones para desarrollar habilidades mentales que antes no se tenía.

Navarro et al. (2011) señalaron que hay tres procesos cognitivos que hacen posible el desarrollo cognitivo de los niños de seis y doce años:

- a. Percepción: Consiste en la capacidad para interpretar sensaciones e implica el reconocimiento e identificación de lo percibido. En los niños influye el ambiente de aprendizaje, las características etológicas y el desarrollo de la evolución cognoscitiva.
- b. Atención: Es la capacidad de filtrar la información sensorial, dirigir los procesos mentales y atender a la información relevante. El sistema atencional de los niños mayores a 8 años se ajusta de manera más flexible y son capaces de mantener un control atencional por tiempos más largos. Los estímulos a los que presta más atención son los que implican sorpresa, novedad, peligro o satisfacción de una necesidad.
- c. Memoria: Implica un proceso de codificación, almacenamiento y recuperación de la información para el momento que se necesite. Los niños de entre seis y 12 años desarrollan de forma progresiva una capacidad mayor para recordar un número de detalles acerca de situaciones o aprendizajes, a diferencia de los adultos. Se encontró que la memoria infantil tiene un carácter involuntario, los niños no se plantean recordar algo y tampoco emplear procedimientos memorísticos, por lo que la retención mental y el recuerdo tienen lugar independientemente de su voluntad y conciencia. Igualmente su razonamiento se basa en sus experiencias, la manipulación y observación.

Además, Piaget señaló que los niños a los seis años comprenden mejor las relaciones espaciales, es decir, pueden recordar los puntos de referencia y tiempo; a los siete años pueden realizar operaciones mentales y hacer razonamientos, pese a que su pensamiento es todavía limitado a las situaciones del aquí y el ahora (Papalia et al., 2012).

Los autores Amsel, Goodman, Savoie y Clark, 1996 (como se citó en Papalia, 2012) coinciden con Piaget, pero además mencionan otras habilidades del pensamiento que en la infancia media se aprecian, como es la correlación causa y efecto, inferencia transitiva, razonamiento inductivo y deductivo, conservación, número y matemáticas. Los niños comienzan a formular hipótesis (Delval, 1996, como se citó en Navarro et

al., 2011). Aunque, el propio Piaget (s.f. p.38) señaló que varias de las capacidades ya mencionadas se logran hacia el final de la niñez media.

Navarro et al. (2011) mencionan que las habilidades más características de la infancia media son:

1. Reversibilidad o inversión: Consiste en la capacidad de hacer cambios en dos sentidos posibles y esto solo se logra si las estructuras cognitivas son capaces de abstraerse del desarrollo temporal de la acción y pueden coordinarse en una estructura de nivel superior que abarque ambos sentidos.
2. Compensación: Consiste en la capacidad de invalidar o compensar los efectos determinados por la variación en alguna característica del objeto. Ejemplo: El cambio en la forma no reduce el volumen que ocupa
3. Conservación: Es la habilidad para reconocer que dos objetos o cantidades permanecen identificas pese a su forma o tamaño.
4. Seriación: Es la capacidad de organizar a partir de las diferencias que tienen los objetos seriados.
5. Descentralización: Consiste en utilizar un sistema de clasificación dentro de otro.

Por otra parte, Papalia et al. (2012) presentaron una compilación de habilidades ejecutivas donde ocurre un desarrollo significativo durante la infancia media:

1. Procesamiento de la información: Ocurre de forma más rápida y eficiente, se puede conservar en la memoria de trabajo mayor cantidad de información, asimismo el pensamiento se vuelve más complejo y la planificación más dirigida a metas (Flavell et al. 2002; Luna et al. 2004).
2. Atención selectiva: Se desarrolla conforme ocurre la maduración neurológica, los niños pequeños les resulta difícil concentrarse por más tiempo y no saben qué información elegir para poderla recordar, en cambio los mayores cometen menos errores en el recuerdo (Lorsbach y Reimer, 1997).
3. Memoria de trabajo: Está ligada a la capacidad de un niño para adquirir habilidades y conocimientos nuevos. Los niños con poca memoria de trabajo

tienen problemas con las actividades estructuradas de aprendizaje y les resulta difícil seguir instrucciones largas (Gathercole y Alloway, 2008).

4. Lenguaje: Los niños en edad escolar entienden e interpretan mejor la comunicación oral y escrita, lo mismo ocurre para hacerse entender. Conforme crecen, adquieren más vocabulario, aprenden que una palabra puede tener otros significados según el contexto (Owens, 1996; Vosniadou, 1987) y de los 6-7 años su gramática es bastante compleja, pues no comprenden las reglas de la sintaxis y le cuesta trabajo interpretar la estructura de la oración. Los niños de primer grado suelen tener una comunicación pragmática cuando vinculan experiencias personales a la comunicación y los niños de segundo grado están adquiriendo un vocabulario más amplio, pero la comunicación aún no está totalmente desarrollada.

Además, Vygotsky (1995) señaló que el lenguaje de los niños de entre seis y siete años todavía tiene rasgos egocéntricos, es similar a un monólogo, esta es la etapa de la transición que va del lenguaje verbal al interiorizado que le permitirá al niño inferir los modos de pensar y actuar en la sociedad. Expone que el lenguaje maduro será el lenguaje socializado donde el niño intente un intercambio de información con los demás.

5. Lectoescritura: Es una habilidad que implica que el niño aprenda a utilizar los métodos de decodificación (enfoque fonético) y de recuperación (enfoque del lenguaje total) que se basa en la observación para que el niño lea, comprenda lo que lee y escriba de manera natural. Los defensores del enfoque total consideran que los niños aprenden a leer con mejor comprensión si el lenguaje escrito se vuelve experiencia y no al revés, un sistema de sonidos y silabas aislados.

En definitiva, uno de los mayores retos de los niños de seis años es que adquieran las habilidades necesarias para leer y escribir, y a los padres les toca reforzar este aprendizaje, y si esto no lo logra será porque no han adquirido la madurez suficiente y están en proceso.

En relación con lo anterior, Piaget (como se citó en Vygotsky, 1995) señaló que el pensamiento del niño es naturalmente autista y evoluciona hacia el pensamiento realista sostenido bajo la presión social; asimismo refiere que la forma más espontánea de pensamiento es el juego o las imágenes deseadas que hacen que lo anhelado parezca asequible. Hasta la edad de 7 u 8 años lo lúdico domina el pensamiento infantil hasta tal punto que parece difícil distinguir la invención deliberada de la fantasía que el niño crea como cierta.

1.2.4. Desarrollo psicológico.

El desarrollo psicológico atraviesa todas las etapas del desarrollo humano y requiere especial atención por ser el alma del comportamiento humano. Involucra el desarrollo de diversos ámbitos como: La expresión y regulación emocional, la personalidad, afectividad, temperamento, etc.

El desarrollo psicológico de la segunda infancia está precedido por los siguientes cambios: Cuando el niño nace experimenta de manera paulatina las emociones más básicas: Alegría, tristeza, sorpresa, enfado y miedo; conforme crece, su vocabulario emocional aumenta y es capaz de expresar emociones que corresponden a otros tiempos verbales. Al llegar a los seis años, son capaces de identificar las emociones positivas, asociadas a la felicidad y les resulta difícil codificar emociones de rasgos faciales negativos, aunque si se presentan enmarcadas en un contexto situacional las infieren fácilmente (Saarni et al., 2006, como se citó en Cortés, 2014).

La expresión de las emociones le permite al niño relacionarse con los demás y hacerse cargo de sus conflictos relacionales, sin embargo, esta habilidad a veces es difícil, por lo que necesitan que sus padres les ayuden a analizar sus emociones, prestar atención al lenguaje verbal y no verbal, reformular lo que expresan, dar nombre a la emoción, fomentar la expresión y antes de imponer un criterio o hacer un interrogatorio preguntar al niño qué es lo que opina de determinada situación, esto facilitará la apertura sincera, fomenta su creatividad y autonomía (López, 2005).

Por otro lado, Martín (2013) categorizó las emociones en funcionales y disfuncionales de acuerdo al contexto en el que ocurren. Como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Emociones funcionales y disfuncionales

Ante la alegría	Ante la sorpresa
<p>Funcionales: Reír, cantar, bailar. Comunicarlo y compartirlo con otras personas.</p> <p>Disfuncionales: Falta de autocontrol que no mide consecuencias. Gasto desmesurado de dinero.</p>	<p>Funcionales: Agradecimiento ante una sorpresa positiva. Expresión emocional ajustada ante una negativa.</p> <p>Disfuncionales: Expresar ira ante una sorpresa inofensiva o bienintencionada.</p>
Ante el miedo	Ante la tristeza
<p>Funcionales: Reacciones psicofisiológicas (temblor, dilatación pupilar, aumento del ritmo cardíaco). Identificar amenazas y pedir ayuda.</p> <p>Huir si es necesario ante un peligro evidente.</p> <p>Disfuncionales: Reacciones exageradas ante estímulos no peligrosos (ansiedad). Manifestaciones de grandiosidad, narcisistas, como mecanismo de compensar el miedo. Comer compulsivamente.</p>	<p>Funcionales: Llorar, estar cabizbajo, hablar menos o no participar temporalmente de ciertas actividades de ocio y recreo.</p> <p>Disfuncionales: Mutismo y negativa a recibir ayuda. Abandonarse físicamente. Dejar de lado la actividad habitual. No exteriorización de la emoción, represión o negación del foco del dolor.</p>
Ante el enfado/ira	Ante el asco
<p>Funcionales: Hablar con las personas implicadas. Intentar generar un cambio en el entorno y en las personas que están en él. Mecanismos de autocontrol.</p> <p>Disfuncionales: Pagarlo con la primera persona que llegue. Uso del enfado para cualquier situación y estímulo, ira generalizada.</p>	<p>Funcionales: Alejarse del foco que lo provoca. Si lo produce una conducta en una persona, hablar con ella y pedir un cambio en la misma.</p> <p>Disfuncionales: “Tragar sin más”, afrontamiento pasivo.</p>

Nota: Adaptado de “La personalidad resiliente, inteligencia emocional” por L. Martín, 2013, pp. 268-269.

En lo referente al desarrollo de las emociones se encontró en un estudio que los niños de seis a 11 años comprenden más la relación entre creencias y emociones, entienden más las emociones autoconscientes (culpa, vergüenza y orgullo), emplean estrategias para hacerse cargo de las emociones negativas, advierten la ambivalencia emocional, son capaces de ocultar conscientemente sus verdaderas emociones y eliminar sus reacciones negativas, las niñas tienden a ocultar la cólera, y los niños el miedo y la tristeza para preservar su autoestima (Delgado y Contreras, 2008, como se citó en Cortés, 2014).

En relación con lo anterior, los niños escolares expresan más sus emociones intensas y a los siete años enuncian más las emociones cuando están con alguien que los apoya y les brinda confianza, por lo contrario, disimulan cuando están con alguien que les disgusta (Saarni et al., 2006, como se citó en Cortés, 2014). Con las emociones, los niños son capaces de contener su desconcierto, proteger su imagen, aumentar su autoestima, pedir ayuda, escapar de una situación comprometida, desahogarse, (Pérez, Navarro, Valero y Delgado, 2011. p. 135).

Otro factor importante es la regulación emocional que ayuda a reglamentar la personalidad, con el objetivo de fomentar un nivel óptimo de la implicación con el ambiente. De acuerdo con Martín (2013) para poder encausar las emociones, es necesario identificarlas, aceptarlas, aprender a verbalizarlas, ubicándolas dentro de un contexto y pedir ayuda. También recomienda el uso de técnicas narrativas para poner las emociones en palabras. Igualmente, Thompson et al. 2008 (Como se citó en Cortés, 2014) expresa que en la infancia media los niños adquieren una concepción psicológica de la regulación emocional, aplicando procesos mentales para manejar los sentimientos, como la distracción, redirección de pensamientos, reestructuración cognitiva de la situación, evocación de emociones contrarias (pensar en cosas agradables en situaciones de miedo), entre otras estrategias.

Ahora bien, Pérez, et al. (2011, p. 134) refieren que la personalidad del niño se configura por la estabilidad o inestabilidad emocional, temperamento, características

descriptivas que le distinguen y por el estilo propio de autopresentación, autocontrol y autorrealización. Igualmente, influenciada por la familia, la escuela y los amigos. A partir de los seis años, se sustentará en la adaptación social, en el afrontamiento a los nuevos retos intelectuales y las relaciones entre pares. Por lo tanto, la personalidad comienza a ser más diferenciada y al mismo tiempo más difícil de encausar.

Igualmente, el temperamento según Ross Buck, 1991 (como se citó en Caballo, 1997) es una disposición emocional innata, basada en mecanismos neuronales y/u hormonales. De características biológicas o constitucionales de la personalidad que se va modulando por la influencia del entorno desde la primera infancia (Pérez et al., 2011).

Por otra parte, Craig, Grace y Baucum (2009) señalan que en la infancia media el autoconcepto que se tiene, es más realista pues ya conocen mejor las habilidades y limitaciones para organizar el comportamiento. Por otro lado, Eccles, 1993 (como se citó en Craig et al. 2009) asegura que todavía en primer grado, los niños no suelen ser tan objetivos. En general, las características que se forman de sí mismos son más estables y al mismo tiempo más complejas, el infante se esfuerza por comportarse de manera congruente y espera lo mismo de los otros.

1.2.5. Desarrollo social.

Conforme el niño convive con las personas que lo rodean adquiere patrones de conducta social y emocional, entiende cuáles son las conductas que se esperan de él, las reglas y normas sociales que necesita asumir para pertenecer a la sociedad; su visión de sí mismo y su lugar en el mundo cambia, se amplía su opinión acerca de los conflictos, de las tensiones en el grupo y busca los medios para adaptarse a estas situaciones (Graig, et al. 2009). Por tanto, son más capaces de distinguir la fantasía de la realidad, pero de cualquier manera buscaran que alguien más les afirme la autenticidad de lo que piensan y dicen.

En este sentido, la cognición social tiene una implicación valiosa. Los niños de seis años intuyen los pensamientos de otra persona, comparan si son o no iguales a los

suyos; a los ocho años son capaces de reflexionar acerca de los pensamientos de otra persona (Graig, et al., 2009).

Ya que los niños han superado la etapa egocéntrica, sienten la necesidad de establecer relaciones interpersonales fuera del hogar y de pertenecer a un determinado grupo, que es generalmente el escolar, sentirse aceptados y valorados por este, ya que si no es así se sentirán inseguros y de lograrlo serán capaces de empatizar con quienes le rodean (López, 2005).

El proceso de socialización más inmediato en esta etapa será con otros niños, con los cuales tendrá que poner en práctica todas las habilidades aprendidas en casa, como la resolución de conflictos, negociación, respetar turnos, etc.

La situación del juego adquiere un valor fundamental en su desarrollo de socialización, porque le exige la comprensión de reglas, a las cual deberá adaptarse, negociar y superar mediante otras habilidades hasta entonces aprendidas. Favorece la empatía, ya que el niño suele ser capaz de ponerse en el lugar del otro, sentir de la misma manera que el personaje que representa y entender los sentimientos de los demás y los suyos (López, 2005).

Otro factor que influye en el desarrollo social, es el ambiente familiar que se reajusta al sistema educativo formal, ya que los padres se sienten desbordados por las preguntas que hacen los niños y porque a veces no logran ponerse de acuerdo en la organización de los deberes escolares y esto mete en conflicto a los padres y al niño (López, 2005).

Por otra parte, la comunicación es una habilidad social de gran importancia, la cual se fomenta en la familia por medio de la escucha activa de los padres hacia el infante; donde ellos deben demostrar que le comprenden y negociar con el niño en un clima positivo para que haya confianza, la cual facilita el intercambio de información (López, 2005).

En el trabajo de Rosenberg (2006) acerca de la comunicación no violenta, expresa que en la actualidad la comunicación está muy contaminada por obedecer a reacciones habituales y automatizadas. Al respecto, menciona que los elementos que bloquean la comunicación son los juicios moralistas que establecen clasificaciones y dicotomías con respecto a las personas, las comparaciones, la negación de la responsabilidad propia que invita a echar culpas o a someterse al deber ser y la expresión de los deseos en forma de exigencias amenazantes. Por lo tanto, los padres deben reestructurar las formas de expresarse y de escuchar a sus hijos para evitar caer en estos bloqueos.

Al respecto propone el ejercicio de cuatro habilidades comunicativas: Primero, observar lo que ocurre en una situación dada, de modo que no se incorpore ningún juicio ni evaluación, después, identificar cuáles son los sentimientos que surgen, en tercer lugar, darse cuenta de cuáles son las necesidades que guardan relación con los sentimientos experimentados y finalmente, hacer una petición al interlocutor, algo que enriquezca la vida (Rosenberg, 2006).

Asimismo, López (2005) sugiere dos estrategias para fomentar la escucha activa: La primera consiste en reformular o parafrasear el mensaje del niño y la segunda, en prestar atención al lenguaje no verbal ya que esto invitaría al infante a seguir hablando y sentirse escuchado. Esto es lo que Rosenberg (2006) llama empatía, a diferencia de que dice que no solo se trata de parafrasear el mensaje, sino de vaciarse mentalmente de todo bloqueo para escuchar con todo el ser. Rosenberg dirá que si se advierte alguna defensa es mejor detenerse, respirar y ofrecerse empatía así mismo o retirarse.

Para concluir, es importante que todas las etapas que vive el niño las viva en plenitud, acompañado por sus cuidadores primarios y por el monitoreo constante de los educadores en la escuela, a quienes les corresponde estar atentos a los cambios y carencias que se presenten para poderlo guiar hacia el desarrollo óptimo de sus capacidades y habilidades.

Capítulo 2. Habilidades Sociales

El mundo contemporáneo caracterizado por sistemas complejos ha hecho que el ser humano busque desarrollar destrezas sociales, principalmente las psicosociales y de relación interpersonal para integrarse a él de una forma más óptima, ya que la mayoría de los problemas psicológicos y de la conducta son consecuencia de la ausencia o déficit de tales destrezas (Ovejero, 1990). Por eso el entrenamiento de las habilidades sociales ha cobrado mayor relevancia que antes y hoy día se crean programas de entrenamiento para adquirir y desarrollar tales habilidades.

A continuación, en el presente capítulo se analizan los temas siguientes: Historia, definición, clasificación, déficits, adquisición y desarrollo de las habilidades sociales, influencia de la familia y la escuela en el desarrollo éstas. Con la única intención de que se comprenda mejor la intervención realizada en este trabajo.

2.1. Historia

Se retoma el aporte de Caballo (1997) quien realizó una recopilación histórica del tema, él descubrió que las habilidades sociales se han estudiado más desde el componente conductual, descuidando el ámbito cognitivo, fisiológico y el análisis de las situaciones; por tanto, llama a incluir los tres ámbitos, necesarios, para establecer un modelo integrador de las habilidades sociales.

Diversos estudios (Caballo, 1997; Gismero, 1996; Ovejero, 1990) indican que el inicio del estudio de las habilidades sociales se remonta hacia los años 30 con trabajos acerca de la conducta social. Desarrollados por autores como, Jack en 1934 que indagó acerca de la conducta ascendente en niños de preescolar, Williams en 1935 que estudió el desarrollo social de los niños e identificó el término de lo que hoy se llama asertividad, Murphy, Murphy y Newcomb en 1937 que estudiaron la conducta social en los niños y distinguieron dos clases de asertividad, la socialmente asertiva y la socialmente molesta y ofensiva, entre otros muchos trabajos que asentaron las bases de la investigación.

Caballo (1997) planteó que el origen de las habilidades sociales tiene tres vertientes y a continuación se explican.

La primera vertiente comienza con el trabajo de Salter en 1949 que se llamó: “Terapia de reflejos condicionados”, donde el entrenamiento asertivo recibió el nombre de “respuestas excitatorias”, y que se refería únicamente a la capacidad para expresar las emociones. Salter empleó seis técnicas para dicho fin, y los autores, Reynoso y Seligson (2005) las plantearon de la siguiente manera:

1. El ejemplo de “externar los sentimientos”, que implica la práctica de literalmente cualquier sentimiento.
2. El empleo de la “expresión facial”, que implica la práctica de expresiones que normalmente acompañan a diferentes emociones.
3. Práctica en poder expresar una opinión contraria cuando se está en desacuerdo.
4. Empleo del pronombre “Yo”.
5. Aprender a recibir elogios y alabanzas.
6. Práctica en improvisar.

Los estudios (Caballo, 1997; Gismero, 1996) señalaron que la segunda vertiente está constituida por los trabajos de Zingler y Phillips de 1960 y 1961 sobre la “Competencia Social” donde descubrieron que “cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes menor era la duración de su estancia en el hospital y más baja su tasa de recaída”. Asimismo, Phillips, Broverman y Zigler (1966) revelaron que los síntomas de los pacientes reflejan el nivel de competencia social y que la madurez se relaciona con el diagnóstico que recibe la persona.

La tercera vertiente parte del concepto de “Habilidad” que se aplica a los sistemas hombre-hombre y que tiene su raíz en las interacciones hombre-máquina, en donde la analogía con estos sistemas implicaba características perceptivas, decisoras, motoras y otras relativas al procesamiento de la información.

Todo indica que las dos primeras vertientes tuvieron su origen en los Estados Unidos y la tercera en Inglaterra. De hecho, en Estados Unidos se puso el énfasis en la psicología clínica y de consulta, y en Inglaterra y Europa en la psicología ocupacional y psicología social (Ovejero, 1990). Con base en ello, los estadounidenses se centraron en el estudio de la conducta asertiva como índice de la inadecuación social, y los ingleses se centraron más bien en la carencia y dificultades en el desarrollo de las amistades (Mardones, 2016).

En esta misma línea, Ovejero (1990) descubrió que los investigadores ingleses y los estadounidenses adoptaron diferentes paradigmas y se refirió a la investigación realizada por Elliss y Whittington (1981) donde se revelan cuatro paradigmas: “condicionamiento”, “cibernético”, “experiencial” y “teleológico” para la adquisición de las habilidades sociales; además concluyó que el entrenamiento de habilidades sociales estadounidense se orienta más por el condicionamiento conductista, y el entrenamiento inglés por el enfoque cibernético y cognitivo.

Como ya se ha dicho, el estudio de las habilidades sociales tuvo lugar en Estados Unidos e Inglaterra, donde recibió distintas connotaciones, entre las que se encuentran: “Personalidad excitatoria” de Salter (1949), “Conducta asertiva” de Wolpe (1958), “Libertad Emocional” de Lazarus (1971), entre otras (Caballo, 1997).

Posteriormente, a mediados de los años setenta, el término “habilidades sociales” tomó fuerza y se utilizó como equivalente de “asertividad” y “competencia social”, aunque para algunos autores no fue así e intentaron separarlos por justificar que dichos conceptos designan aspectos diferentes de las habilidades sociales (Mc Fall, 1982 y Trower, 1982, como se citó en Caballo, 1997).

Al respecto, el término competencia social se refiere a:

Un juicio evaluativo general, referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un

agente social de su entorno (padre, profesora, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, solo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional. (Mc Fall, 1982, como se citó en Peñafiel y Serrano, 2010, p.13).

Por lo tanto, la “competencia social” se refiere a la calidad de la actuación total de una persona en una tarea determinada, es decir que tan adecuada o no resultó ser la ejecución tras el intercambio social.

Por otra parte, el término “asertividad” antecede a las habilidades sociales, fue utilizado por Salter en 1949 al describir su modelo “excitatorio” y empleado por primera vez por Wolpe en 1958 en su libro: “Terapia por inhibición recíproca” donde señaló que la respuesta asertiva es capaz de inhibir la ansiedad y explicó que la asertividad se refiere a la expresión externa de sentimientos amistosos, cariñosos y otros distintos de los ansiosos (Caballo, 1997). Por ende, la “asertividad” hace referencia a una diversidad de conductas y actualmente ha sido sustituida por el de habilidades sociales.

Finalmente, el término “habilidades” se refiere a las capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea (Hops, 1983, Trower, 1982, como se citó en Caballo, 1997). Estas pueden ser innatas o aprendidas por medio del entrenamiento y la práctica.

2.2. Definición de habilidades sociales

Las habilidades sociales se fundamentan en una serie de disciplinas y teorías, como son: La Psicología Social, la Terapia de Conducta y la Teoría del Aprendizaje Social. A continuación, se explica brevemente la relación que mantienen con los planteamientos conceptuales de las habilidades sociales.

La Psicología Social se aproxima a la realidad del comportamiento social humano y junto a las teorías psicosociales tratan de comprender y representar determinados fenómenos para influir sobre ellos provocándolos, cambiándolos o interrumpiéndolos

(Blanco y de la Corte, 1996, p. 14). De modo similar, la Teoría del Aprendizaje Social promueve que las personas aprendan nuevas conductas a través del refuerzo o castigo, o a través del aprendizaje observacional de los factores sociales de su entorno. A propósito, Bandura, 1982 (como se citó en Caballo, 1997. p.16) explicó que la teoría del aprendizaje social es interaccionista, interdisciplinaria y multimodal.

Asimismo, la terapia de conducta aplica los principios derivados de la investigación en la psicología experimental y social, para el alivio del sufrimiento de las personas y el progreso del funcionamiento humano (Franks y Wilson, 1975. p. 1, como se citó en Franks, 1993/2008 p.13).

Por otra parte, la investigación de Wilkinson y Canter en 1982 (Como se citó en Caballo, 1997) indicó que las habilidades sociales están enmarcadas por la cultura, determinadas por los patrones de comunicación y el contexto cambiante; afectadas por la edad, el sexo, la clase social y la educación; influidas por las actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y estilos únicos de interacción; igualmente, supeditadas por predisposiciones fisiológicas y temperamentales, que determinan el ambiente socioemocional interpersonal, el aprendizaje y expresividad del individuo (Buck, 1991).

En relación al punto anterior, no hay y tal vez no pueda nunca haber una definición única de las habilidades sociales, ya que como expresó Vived (2011, p.14) no existen conductas socialmente aceptables en todas las situaciones y ambientes; y de acuerdo con Caballo (2007) no hay una definición universal plenamente aceptada ni un acuerdo del modelo que guíe la investigación de las habilidades sociales.

Sin embargo, Trower, 1984 (como se citó en Caballo, 1997) en una investigación presume que “Todos parecen conocer que son las habilidades sociales de forma intuitiva”, ya que las personas han convenido qué conductas son las apropiadas en situaciones específicas.

Pese a lo que ya se ha dicho, la investigación en habilidades sociales ha arrojado distintas definiciones y ha expresado algunos lineamientos para aproximarse al tratamiento y definición de las mismas. A continuación, se presentan algunas definiciones de la compilación histórica que realizó Caballo (1997):

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

“La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Hersen y Bellack, 1977, p.1082).

“La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti y Emmos, 1978, p.2).

Posteriormente, Caballo (1997) consideró que la definición debe referir la conducta y las consecuencias que aluden al refuerzo social, y que las anteriores definiciones difícilmente lo incluían, entonces propuso la siguiente definición:

Las habilidades sociales son ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (p.6)

En adelante, se presentan nuevas definiciones que contemplan el refuerzo social:

“Conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. ...pueden considerarse vías o rutas hacia los objetivos de un individuo” (Kelly, 2009, p. 19)

Peñañiel y Serrano (2010. p.10) señalaron: “Son las conductas o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal”.

Vived (2011. p. 16) expuso: “Son capacidades que se adquieren por medio del aprendizaje y del desarrollo, por lo que se pueden potenciar desde la escuela y desde otros contextos. Suponen el conocimiento de los modos aceptados de comportamiento y un aumento de adaptación e inclusión en la sociedad”.

Roca (2014. p.11) señaló que las habilidades sociales “Son una serie de conductas observables, pero también pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos”.

Monjas (2016. p.39) dijo que las habilidades sociales “Son un conjunto de cogniciones, emociones, conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz”.

Dávila (2017. p.167) indicó: “Son pensamientos y conductas dirigidas activamente hacia el logro de determinadas metas interpersonales o sociales”.

Por otra parte, Caballo, (1997) propuso unas reglas para la definición general de las habilidades sociales: Incluir el término “habilidades”, presupone la capacidad para actuar de manera eficaz, capacidad de respuesta, capacidades específicas,

especificación de la dimensión conductual (tipo de habilidad), dimensión personal (variables cognitivas) y dimensión situacional (contexto ambiental).

Tras hacer una revisión de las definiciones de habilidades sociales y considerar las reglas de definición propuestas por Caballo, se puede decir que las habilidades sociales son conductas que se adquieren por aprendizaje y desarrollo de la persona, dentro de un contexto interpersonal, las cuales expresan: Sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos, para alcanzar objetivos satisfactorios sin dañar a los demás; al tiempo que permiten solucionar problemas y prevenir de futuros problemas.

Profundizando más en la definición, el estudio de Alberti, 1977b (como se citó en Caballo, 2007) presentó otros aspectos para la definición de las habilidades sociales:

- a) Son una característica de la conducta, no de las personas
- b) Es específica a la persona y a la situación, no universal
- c) Se contempla en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales
- d) Se basa en la capacidad del individuo de escoger libremente su acción
- e) Es socialmente eficaz y no dañina.

En esta misma línea, Van Hasselt y Cols. en 1979 (como se citó en Caballo, 2007) expusieron tres elementos básicos de las habilidades sociales:

- a) El significado de la conducta es específico a la situación.
- b) La efectividad interpersonal se juzga según la conducta verbal y las habilidades sociales se aprenden.
- c) Suponen la capacidad de no causar daño a la otra persona y a los demás.

Finalmente, Linehan en 1984 (como se citó en Caballo, 2007) expresó que las habilidades sociales cumplen con tres objetivos.

1. La eficacia para alcanzar los objetivos de la respuesta.

2. La eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción.
3. La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa.

2.3. Clasificación de las habilidades sociales

Frente a los planteamientos antes expuestos se presentan, someramente, los modelos conceptuales de las habilidades sociales para comprender las distintas clasificaciones existentes. Para empezar, Sacks, 1992 (Como se citó en Caballo y Verdugo, 2005 p. 20) presenta tres grandes modelos: El primero, llamado de los rasgos que presume que la habilidad social depende de la estructura de personalidad del individuo. El segundo, es el modelo molecular o centrado en los componentes el cual supone que las habilidades se utilizan en situaciones interpersonales para obtener y mantener reforzamiento; y el tercero, es el modelo de proceso o también llamado de sistemas el cual pone en marcha continuos comportamientos habilidosos en todas las situaciones, como una serie de cadenas de conductas y enfatiza que los componentes de las habilidades deben ser observables (Caballo, 1997).

A partir del modelo molecular y el modelo de proceso, Caballo (1997) en su investigación presentó las habilidades sociales como moleculares y molares de respuesta. Las habilidades moleculares se producen cuando el cambio observado se produce en una unidad fisiológica del organismo, estarán localizadas primordialmente en el sistema nervioso, muscular y excretor, son comportamientos específicos, verbales y no verbales; sus respuestas son tragar, saltar, sudar, contacto ocular, el volumen de la voz o postura (Wolpe, 1998. p. 18; Caballo, 1997; Caballo y Verdugo, 2005 p. 20).

Las habilidades molares son tipos de habilidad general y de acuerdo a Trower, 1982 (como se citó en Caballo, 1997) son secuencias de comportamientos que crean encuentros concretos y se aprenden mediante la experiencia y la observación. Comprende habilidades como la defensa de los derechos, la habilidad heterosocial o la capacidad para actuar con eficacia en una entrevista laboral, entre otras.

Por otra parte, Bandura y Walters (1974, p. 31) consideraron que los procesos internos que constituyen la personalidad son eslabones que dan lugar a pautas desviadas de comportamiento, sin embargo, su modificación dependerá de condiciones de estimulación; con ello se limita el modelo de los rasgos pues el desarrollo de las habilidades sociales no se somete a este.

A continuación, uno de los primeros que clasifica las habilidades sociales es Lazarus en 1973 (como se citó en Caballo, 1997) a partir de las principales clases de respuesta, que también llama dimensiones conductuales:

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

Más adelante, Caballo (1997) retomó el trabajo de Lazarus con respecto a los componentes: Conductuales, fisiológicos y cognitivos de las habilidades sociales, para realizar su propia clasificación, que se presenta en la tabla 2. La cual coincide con el aporte de Kelly (2002) en relación a los componentes conductuales, como conductas verbales y no verbales.

Tabla 2
Componentes de la habilidad social

Conductuales		Fisiológicas	Cognitivas
Verbales	No verbales		
La conversación	La mirada	Tasa cardíaca	Percepciones
Los elementos ambientales	La dilatación pupilar	La presión sanguínea	sobre ambientes de
	La expresión facial	El flujo sanguíneo	comunicación
	Las sonrisas	Las respuestas electrodermales	Variables
	La postura corporal	La respuesta electromiográfica	cognitivas del individuo.
	Los gestos	Respiración	
	Distancia/Proximidad		
	El contacto físico		
	La apariencia personal		
	Los componentes paralingüísticos		

Nota: Formulación adaptada del “Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales” por V. Caballo, 1997, pp. 24-97

Asimismo, Caballo (1997) recogió las 14 habilidades sociales, más aceptadas, por los diferentes autores y tomó como base las cuatro habilidades propuestas por Lazarus: Hacer cumplidos, aceptar cumplidos, hacer peticiones, expresar amor, agrado y afecto, iniciar y mantener conversaciones, defender los propios derechos, rechazar peticiones, expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo, expresión justificada de molestia, desagrado o enfado, petición de cambio de conducta del otro, disculparse o admitir ignorancia, afrontar las críticas, solicitar satisfactoriamente un trabajo y la habilidad de hablar en público.

Más adelante, Kelly (2009, p.19) propuso una categorización de las habilidades sociales a partir de su función o utilidad, las cuales elicitán reforzamiento del ambiente:

- a. Habilidades sociales que facilitan el desarrollo de las relaciones: Son habilidades que facilitan relaciones con los demás, promueven el desarrollo de esas

relaciones y la reciprocidad de acciones positivas por parte de los demás. Incluyen otra serie de habilidades cómo: Las habilidades heterosociales o de iniciación de citas, habilidades conversacionales, habilidades de elogio; y habilidades de juego prosocial, especialmente en los niños.

- b. Habilidades sociales utilizadas en el contexto interpersonal para conseguir reforzamiento no social: Estas sirven para alcanzar objetivos específicos o reforzadores que no son de naturaleza social. Por ejemplo: Una entrevista de trabajo para quedarse con el puesto, la cual persigue un objetivo personal y no un reforzamiento social.
- c. Habilidades sociales que impiden la pérdida de reforzamiento: Sirven para manejar las conductas poco razonables de los demás e impedir que eliminen o bloqueen el reforzamiento al que el individuo tiene derecho. Al respecto las habilidades de oposición asertiva equipan a la persona con procedimientos socialmente adecuados para expresar sentimientos, desacuerdos y peticiones para que el antagonista cambie su conducta poco razonable.

Por otro lado, Orellana, Rodas y Aguilera (2017) presentaron un modelo de las habilidades sociales que integra la habilidad para el manejo de emociones, las habilidades comunicativas y de interiorización del lenguaje, y la habilidad para la resolución de problemas o contingencias vinculadas al funcionamiento social.

A continuación, en un intento de encontrar los puntos de coincidencia entre los distintos programas de intervención de las habilidades sociales, se compararon los siguientes programas: El “Programa de Habilidades de Aprendizaje Estructurado” de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989, p.74), el “Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social” (PEHIS) de Monjas (2010) y el “Programa de asertividad y Habilidades Sociales”, del mismo autor.

Se apreció similitud en la organización de las habilidades sociales, sea esta por áreas, grupos o módulos. Los tres programas promueven el entrenamiento de las habilidades relacionadas con las emociones que incluye la habilidad para conocer las propias

emociones, expresar las emociones y comprender las emociones de los demás. Igualmente, promueven la habilidad para defender los propios derechos. Tanto el primero, como segundo programa promueven la habilidad para relacionarse con los demás a través de otras habilidades como: La habilidad para formular una queja y solucionar problemas con la ayuda de los adultos. Ambos programas promueven las habilidades básicas que incluyen habilidades como escuchar y saludar. Por otra parte, el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales, se distingue de los dos anteriores, por abordar más directamente las habilidades de comunicación interpersonal que incluye el entrenamiento en el lenguaje verbal y no verbal, y de asertividad que involucra las habilidades de relación asertiva.

Tras este análisis comparativo, se retomaron las habilidades que se consideró favorecerían que el programa de intervención de este estudio sería integral, entre las que se incluyeron: las habilidades básicas como saludar y despedirse, las habilidades relacionadas con las emociones, las habilidades para la defensa de los derechos, las habilidades de comunicación asertiva, las habilidades para solucionar conflictos con la ayuda de los adultos y el entrenamiento en el lenguaje verbal y no verbal.

A continuación, se aborda el tema de los déficits, ya que son múltiples los problemas a consecuencia de estos y es necesario conocerlos para valorar los alcances del programa de intervención y saber cómo se puede intervenir.

2.4. Déficit en el desarrollo de habilidades sociales

El estudio de Monjas, 1992 (como se citó en Caballo y Verdugo, 2005) subraya que hay dos modelos explicativos de la falta de habilidad social. El primero es el llamado “modelo del déficit” que señala que el déficit se debe a que el sujeto no tiene un repertorio de conductas y habilidades, y esto debido a que no ha tenido modelos apropiados, estimulación temprana, oportunidades de aprendizaje, ni una historia adecuada de reforzamiento. El segundo modelo se nombra “modelo de la interferencia” que postula que el sujeto tiene habilidades, pero no las pone en juego a causa de determinados factores emocionales, cognitivos y motores, y estos a su vez pueden ser

el resultado de pensamientos depresivos, baja habilidad para solucionar problemas, bajas expectativas sobre sí mismo, creencias irracionales, ansiedad, miedo, comportamiento motor deficiente o excesivo, déficit en percepción y discriminación.

Sin embargo, Phillips, 1985 (Como se citó en Ovejero, 1990) va un poco más allá, y apunta que las variables relacionadas a la falta de habilidades sociales se vinculan con la desorganización social (pobreza, enfermedad mental, desorganización familiar, la salud física, el abuso de los niños, problemas económicos y de desempleo) lo cual, lleva a multitud de enfermedades, problemas económicos y desajustes personales.

Por otra parte, Kelly (2002) expresa que los déficits en habilidades sociales significan un antecedente de fracaso al tratar de alcanzar objetivos personales reforzantes, lo cual da lugar a una autoevaluación negativa o a perpetrar una falta de habilidades en el futuro. También encontró que un paciente con déficit en habilidades sociales puede ser reiteradamente incapaz de lograr los objetivos que se fije y que sus intentos de contacto social sean castigados por los demás.

Con la opinión de Kelly se puede decir que el sujeto no está carente de modelos o falta de motivación porque trata de emplear la habilidad para alcanzar objetivos personales, pero esto le ha supuesto el fracaso, el cual merma su autoconcepto. Si esto fuera así, la postura de Kelly se vincula con el segundo modelo que postula Monjas en la parte donde se dice que el sujeto no pone en juego las habilidades sociales por las bajas expectativas de sí, problemas emocionales, miedo y déficit en la percepción.

Igualmente, los estudios de Rubín, 1990 y Sacks, 1992 (como se citó en Caballo y Verdugo, 2005) señalan que los niños socialmente aislados tienen menos probabilidades de ser reforzados por los demás, así como menos oportunidades de interactuar, por el hecho de que también son menos aceptados por sus iguales.

Tras la investigación, se encuentra que las causas como las consecuencias de los déficits en habilidades sociales son concomitantes y variables. Así como, intrapersonales, de su condición, cultura y contexto.

Teniendo en cuenta esta relación, Ovejero (1990) encontró como parte de las consecuencias serios problemas de ajuste psicológico, como trastornos físicos y psíquicos de muy diferente orden, es por eso que vio necesario la intervención de la Psicología Clínica y de la Psicología Social.

Finalmente, Monjas, 1992 (como se citó en Caballo y Verdugo, 2005) realizó una conjetura que vincula la incompetencia social en la infancia con una baja aceptación o rechazo de los padres y el aislamiento social, bajos niveles de rendimiento académico, inadaptación escolar, baja autoestima, desajustes psicológicos y problemas de salud mental.

2.5. Adquisición y desarrollo de las habilidades sociales

Para facilitar la adquisición y el desarrollo de las habilidades sociales es necesario considerar las variables del desarrollo infantil y la teoría del aprendizaje social, ya que ofrece una de las explicaciones más aceptables para el temprano aprendizaje de la conducta social.

En un estudio realizado en 1982 por Bellack y Morrison (Como se citó en Caballo, 1997. p. 11) sostiene que la teoría del aprendizaje social explica que los niños aprenden por medio de la enseñanza directa de las personas que lo rodean, por la observación de modelos que el niño imita. Del mismo modo, Ballester y Gil (2002) refuerzan esta idea y explican que las conductas se rigen por cuatro leyes de aprendizaje, que llaman:

1. Toda conducta que es reforzada tiende a repetirse.
2. Toda conducta que no obtiene refuerzo tiende a desaparecer.

3. Las conductas que van seguidas de consecuencias desagradables generalmente se extinguen.
4. Las conductas también se aprenden por observación, imitando las conductas de modelos.

Por otra parte, Ballester y Gil (2002) señalan que para adquirir y desarrollar las habilidades sociales es necesario:

- a) Ofrecer un modelo de las habilidades sociales que busque desarrollar conductas asertivas.
- b) Centrar la atención en los aspectos positivos de la conducta, que manifieste el niño, para potenciarla y no recriminarla.
- c) Facilitar el entrenamiento de un pensamiento divergente, es decir, potenciar la búsqueda de múltiples soluciones.
- d) Favorecer ambientes de entrenamiento para que el niño desarrolle las habilidades sociales.

En esta misma línea, Martín (2013, p.309) considera necesario que:

- e) El sujeto aprenda a autorregularse y autorreforzarse.

Por otro lado, Sullivan (Como se citó en Ovejero, 1990) señaló que en la medida en que el individuo interactúe satisfactoriamente, obtendrá más retroalimentación social positiva y fortalecerá su propio yo. Asimismo, ha de entender que no existe aprendizaje sin ensayo de conducta, es decir, ha de practicar (Martín, 2013 p.312).

En relación con lo anterior, Arce en 1969 (como se citó en Caballo, 1997) opina que el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la duración y de las experiencias de aprendizaje. Martín, (2013, p. 299) señaló que se requiere de la capacidad de discernimiento para saber qué conducta es la idónea para conseguir determinado objetivo. Finalmente, Bellack y Morrison, 1982 (Como se citó en Caballo, 1997 p.12) señalaron que la habilidad social se mantendrá en el tiempo siempre y cuando sea reforzada o bien se extinguirá si es castigada o no se refuerza, lo mismo

que puede perderse por perturbaciones cognitivas y afectivas, como, por ejemplo: Ansiedad y depresión.

Seguidamente, Peter y Guillen (2017) señalaron que el desarrollo de las habilidades sociales se da como proceso natural en los niños y jóvenes. Admite que la existencia de los déficits, los cuales se explican por la ausencia de la voz interna que les indica a los niños cómo su comportamiento afecta a los demás y cómo su forma de pensar genera una percepción positiva o negativa de sí mismos, por lo que son incapaces de evaluar sus necesidades y las de los demás. Así pues, su propuesta es que los padres, maestros y facilitadores sean esa voz externa y que, en el proceso, la voz externa se convierta en pensamiento social interno; de esta manera favorecen el proceso de adquisición de las habilidades.

Caballo (1997) mencionó que la niñez es un periodo crítico para aprender habilidades sociales y se ha referido al trabajo de Buck en 1991 donde se señaló que el temperamento condiciona la expresividad emocional espontánea, así como el ambiente socio-emocional interpersonal y la facilidad para el aprendizaje, sin embargo, manifestó que las experiencias previas vinculadas a algún aprendizaje se superponen al temperamento, pero ante situaciones totalmente nuevas el temperamento se impone. Para dar por sentado que el niño expresivo tiene más facilidad de desarrollar las habilidades sociales y ser competente socialmente.

Por otra parte, Wolpe y Lazarus, 1966 (Como se citó en Kelly, 2002), encontraron que no por el hecho de tener dominio en ciertas habilidades, los pacientes tienen dominadas las demás. Igualmente, la funcionalidad de las habilidades depende de que tan necesarias son y de la valoración del objetivo a alcanzar por medio de ellas.

Además, Kelly (2002) concluyó que las personas adaptan su conducta a diferentes situaciones, en función de si van a ser reforzados. Sin embargo, si no logran su objetivo o no son reforzados, posiblemente se debe a que la persona es tan inflexible que utiliza rígidamente la habilidad aun cuando no resulta adaptativa o porque actúa de manera

pasiva y previamente no fue reforzada la conducta asertiva. Martín (2013) señaló que, en entornos excesivamente perfeccionistas, demandantes o por el contrario, negligentes, tienden a la ausencia del refuerzo de las conductas adecuadas y funcionales.

Como se ha visto, las pautas de conducta social se adquieren mediante la influencia combinada de modelos y del reforzamiento social (Ferster y Skinner, 1957, como se citó en Bandura y Walters, 1974), donde la familia y la escuela tienen un lugar primordial como promotoras del desarrollo de las habilidades sociales.

2.6. Influencia de la familia y la escuela en el desarrollo de habilidades sociales

2.6.1. El papel de la familia en el desarrollo de habilidades sociales.

La familia es el lugar de elaboración y aprendizaje de las dimensiones más significativas de la interacción, en ella se gesta el vínculo afectivo que constituye la base de los esquemas relacionales del niño y que influirá más tarde en la adolescencia o edad adulta para que se relacione de forma adecuada. Por lo mismo, la familia actúa como un filtro para la incorporación a otros contextos, favorece las experiencias que refuerzan la relación con otros niños y hasta cierto punto, controla el ambiente social del niño (Marc y Picard, 1992, p. 168; Monjas, 2002, como se citó en Lacunza, 2005).

Es importante señalar que de acuerdo al tipo de familia será el estilo de vínculo que se desarrolle entre padres e hijos, pero que, por fortuna, por ser un sistema interactivo puede hacer los cambios necesarios para fortalecer y mejorar las relaciones de afecto.

Según Kelly (2002, p. 27) la familia es la responsable de que el niño cuente con un repertorio de habilidades sociales que le ayuden a alcanzar sus objetivos; por tanto, los padres tienen un papel central en el comportamiento interpersonal, especialmente en los primeros años de vida del hijo (Monjas, 2002, como se citó en Lacunza, 2005 p.233).

No obstante, en la actualidad se aprecia que los padres educan de un modo distinto al pasado pues están absortos en múltiples trabajos y esto hace que cuando están con sus hijos les presionan continuamente para que logren más de lo que pueden y hasta cierto punto no saben muchas veces qué es lo importante y cómo actuar (Morales, 2017 p.39), ya que su tiempo con ellos es mínimo y realmente no conocen a su hijo, ni sus necesidades e intereses para entenderlos y orientarlos.

A propósito, un estudio diagnóstico de la realidad social del Centro Educativo donde se realizó la intervención, detectó que 38 de 142 encuestados de nivel primaria, viven con los abuelos, tíos u otra persona que no es alguno de los padres (A. Morales y R. Sánchez, comunicación personal, noviembre, 2018).

Se plantea entonces el desafío de cómo lograr que los padres fortalezcan el vínculo afectivo con sus hijos y sean responsables de favorecer el desarrollo de las habilidades sociales.

Como respuesta, Morales (2017) indica que la familia necesita dar lugar a las condiciones que facilite el proceso del vínculo, pero antes es necesario, que el niño se sienta identificado con sus padres. Igualmente, que el rol de los padres sea activo desde el momento en que se planea un hijo, hasta estar ahí y permitir el espacio físico y emocional para los tres: Padre, madre e hijo, esto sería lo óptimo pero actualmente muchas de las familias no se constituyen de esa manera; y destaca que los padres son los responsables de reforzar las conductas de sus hijos, especialmente en los actos de juego, porque de no hacerlo es casi imposible que otros niños quieran tener contacto con un niño falto de habilidades.

Ahondando en el establecimiento del vínculo, Marc y Picard (1992, p.157) retomaron la investigación de Ainsworth en 1983 quien aseguró que la calidad del lazo depende del comportamiento anterior de la madre, según sea o no sensible a las señales del bebé y capaz o no de adaptarse a su ritmo, asimismo en el trabajo de Stroufe y Waters en 1977 encontraron una correlación entre el apego seguro y la posibilidad de transferir

a un nuevo entorno las competencias adquiridas en el marco de la interacción con la madre. Por tanto, el desarrollo de las habilidades sociales depende en gran medida del vínculo que los padres tengan con sus hijos.

Por lo anterior, es en el seno de la familia donde los niños aprenden las habilidades sociales y años más tarde lo es también la escuela como agente de socialización donde ponen en práctica lo que aprendieron en casa con la ayuda del profesor; y que a continuación se presenta.

2.6.2. El papel de la Escuela en el desarrollo de las habilidades sociales.

Para iniciar, el centro educativo y contexto escolar es significativo para desarrollar habilidades sociales, ya que las experiencias que los niños tienen con sus compañeros y los retos que significa tener maestros con distinta personalidad favorecen que el niño conviva con distintas personas y adquiera destrezas para manejar conflictos según la situación y las personas involucradas; y por otro lado, asimilar los roles que le corresponde y las normas que se espera que cumpla (Melville, 2017).

Entonces en la escuela el niño es influenciado por sus pares y otros adultos, dicha influencia puede conducir al cambio y la innovación y, por otro lado, al conformismo, conflicto y negociación que dan lugar a la sumisión, manipulación y al obstáculo del desarrollo de las habilidades sociales (Marc y Picard, 1991).

Actualmente, el desarrollo de las habilidades sociales en el campo educativo es estudiado e implementado a nivel de los estudiantes y a nivel de entrenamiento de los profesionales de la enseñanza ya que influyen en una serie de variables educativas como es el rendimiento académico, la autoestima, etc. También se ha insistido en que una de las tareas de los centros educativos es fomentar las habilidades interpersonales y de comunicación para que haya un mejor funcionamiento del grupo-clase y la eficacia profesional del profesor (Ovejero, 1990).

De acuerdo con Melville (2017) para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en la escuela, los profesores requieren mostrar empatía hacia sus alumnos, identificar las habilidades de cada uno, promover espacios donde expresen tales habilidades; asimismo, los profesores necesitan tomar talleres de entrenamiento. Todo esto favorece a que el niño se adapte y de lugar a logros escolares y grupales, así como a un buen ajuste personal y social en la vida.

Por otra parte, se ha visto que los niños rechazados o ignorados por sus compañeros tienen alteraciones en su desarrollo, no comparten con sus compañeros, no prestan sus cosas, pelean con ellos, se retraen y no juegan con los demás.

Segura (2011, p. 37-41) señaló que la deficiencia de los programas educativos, que impiden que el niño aprenda, radica en que son puramente parciales e incompletos pues solo versan sobre un ámbito de la persona y descuidan muchos otros. Un resultado del programa parcial es que se desarrollen habilidades sociales, descuidando el crecimiento moral y obteniendo por consecuencia “delincuentes hábiles” que usan las habilidades sociales para manipular a otros.

Por esta razón, para que un programa sea eficaz es necesario que responda a cada uno de los desafíos de las cuatro oleadas de la educación.

A continuación, se expone cada una:

- a. La primera consiste en el descubrimiento de la importancia de aprender a pensar, aquí se encuentran las ideas de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples y diferentes programas para la revolución de la inteligencia.
- b. La segunda oleada se refiere al entrenamiento de las habilidades sociales y que hasta hoy siguen surgiendo programas.
- c. La tercera oleada se refiere a la trascendencia de la educación emocional, aquí se localizan los aportes de Goleman sobre inteligencia emocional.

- d. La cuarta oleada es la concerniente a los valores morales, que no necesariamente se vinculan a las creencias religiosas.

Como se ha visto, las habilidades sociales es un tema condicionado por la aceptación de comportamientos que existen en cada sociedad, enmarcado por un sistema familiar con normas y vínculos afectivos, así como por la influencia social, donde el centro educativo toma un lugar importante pero que no quita a la familia su papel central del desarrollo de las habilidades sociales. Por concluir, en el programa se plantearon estrategias de cómo estos actores: Padres y pares pueden coadyuvar a potenciar el establecimiento de las habilidades sociales en la interacción que mantienen con el niño a través de las situaciones que se les pueden presentar en esta etapa de su vida.

Capítulo 3. Entrenamiento de las Habilidades Sociales

Como ya se ha mencionado, es habitual que en el espacio clínico se presenten problemas relacionados al déficit en habilidades sociales y cuyo origen es concomitante y variable. De igual forma, se ha visto que las personas con déficits son proclives a recibir consecuencias negativas como parte de su conducta inadecuada y difícilmente pueden alcanzar sus objetivos, por ello es importante que la persona reciba un entrenamiento en habilidades sociales.

3.1 Entrenamiento en habilidades sociales

El entrenamiento en habilidades sociales se puede definir como “El conjunto de estrategias y técnicas de la terapia de conducta o de otros acercamientos psicoterapéuticos que tienen como finalidad la mejora en la actuación social del individuo y su satisfacción en el ámbito de las relaciones interpersonales” (Ballester y Gil, 2002). En otro orden de ideas, tiene por objetivo reforzar el comportamiento adecuado por medio de reforzadores y eliminar las conductas socialmente inadecuadas, que traen consigo consecuencias negativas, como la aparición de situaciones indeseadas o la desaparición de situaciones deseadas (García, Sáenz y Gil, 1998).

Al respecto, Ballester y Gil (2002) señalan diez objetivos específicos que debe cumplir el entrenamiento, pero ahora solo se citan los que tienen relación con la intervención en este estudio:

1. Proponer al paciente nuevos modos de comportarse socialmente y que estos constituyan una alternativa a los que les resultaban desadaptativos.
2. Mejorar la percepción social del paciente, tanto la que se refiere a los indicios provenientes de la otra persona y de la situación social, como la que se refiere a su propio comportamiento.
3. Entrenar al paciente para la solución de problemas interpersonales.

4. Analizar las creencias irracionales y los pensamientos que pueden dificultar la práctica de las habilidades sociales.

El entrenamiento tiene una serie de ventajas que García et al. (1998 p.79) retomaron de los trabajos de Gil y García Sáiz, 1995^a:

- a. La simplicidad de sus técnicas.
- b. La duración suele ser más breve.
- c. Es flexible a la hora de adaptarse a las necesidades de las diferentes personas, sin excluir a nadie por ningún tipo de razón.
- d. La formación de los entrenadores es relativamente breve y sencilla.
- e. Sus resultados son más positivos.
- f. Su estructura es clara, sistemática y delimitados a priori.
- g. La terminología empleada es sencilla y asequible a las personas.
- h. El procedimiento que se emplea es muy sencillo, por ejemplo: Observar, practicar, corregir y mejorar.

De modo similar la eficacia del entrenamiento dependerá de cada una de las fases de desarrollo y de las etapas que incluyen. García et al. (1998, p. 82-91) explican en qué consisten:

Fase de planificación: consiste en establecer los objetivos específicos y delimitar las condiciones de aplicación del entrenamiento. Considera la información relativa al déficit que muestra cada persona, los problemas asociados a esta y el impacto que el programa puede tener en su vida para diseñar un entrenamiento lo más personalizado posible.

Fase de aplicación: Consiste en prestar atención a las condiciones de los contextos sociales de los participantes para favorecer la generalización de las habilidades y se juzgue eficaz. Incluye tres etapas:

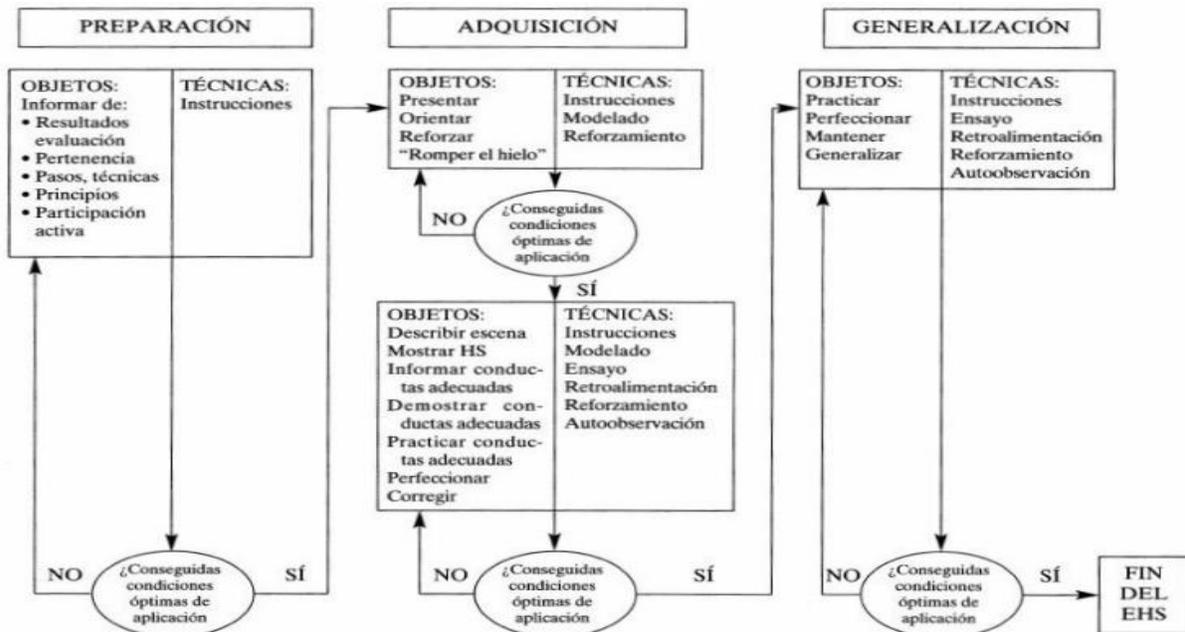
Preparación: Se informa de los resultados de la evaluación a los sujetos que participarán en el entrenamiento, se justifica el porqué de su participación, se explica los pasos de que consta el entrenamiento, las técnicas y principios que guiarán el entrenamiento; así como la aceptación y compromiso de participar activamente.

Adquisición: Se inicia con la presentación y orientación de los participantes, la trasmisión de los objetivos y actividades a desarrollar en cada sesión, seguido de instrucciones verbales o escritas y una serie secuencial de técnicas para realizar los ensayos, las cuales se evalúan con retroalimentación positiva a fin de que la escena representada quede asumida.

Generación de las conductas a la vida real: Se instruye a los participantes para realizar tareas en casa, las cuales son supervisadas en las sesiones para que la habilidad se lleve a la vida.

A continuación, se puede ver la figura 1 la cual representa cada una de las fases y etapas, antes expuestas, del desarrollo del entrenamiento en habilidades sociales:

Figura 1. Proceso de aplicación de entrenamiento de las habilidades sociales.



Nota. Diagrama de flujo. Tomado de “Las habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención” por García, et al., 1998, p. 92.

Lange 1981 (Como se citó en Caballo, 1997 p.184) consideró que hay cuatro etapas en el entrenamiento de las habilidades sociales, de acuerdo a la práctica, y que bien pueden considerarse como parte de los objetivos específicos del entrenamiento. A continuación, se mencionan:

1. El desarrollo de un sistema de creencias que mantenga 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 situaciones determinadas.

Asimismo, Ovejero (1998) propone el entrenamiento de las habilidades sociales por medio de niveles, semejantes a los que propuso Caballo (1997) a diferencia de que Ovejero añadió el nivel intermedio:

- a. Nivel macro o molar: En él se trabaja a partir de tres enfoques, el de rendimiento escolar, habilidades de cooperación-conducta prosocial y el enfoque de integración social.
- b. Nivel intermedio: En este nivel se enseñan habilidades sociales que están entre el nivel molar y molecular. Como por ejemplo: Saludar, responder preguntas, elogios, etc.
- c. Nivel micro o molecular: Analiza las conductas concretas que componen la habilidad, sean estas de carácter conductual, cognitivo, fisiológico y afectivo.

Por otra parte, la intervención de las habilidades sociales también puede plantearse desde una perspectiva psicopedagógica, pues, aunque no es prioridad hablar de dicha ciencia, sí se rescata su aporte en este tema, pues este estudio se llevó a cabo en el ambiente formal de la educación.

Al respecto, Golstein et al. (1989) empleó el término adiestramiento psicopedagógico como sinónimo del entrenamiento en habilidades sociales, pues identificó lo que ya otros terapeutas habían descubierto, a decir, que “los pacientes necesitan aprender métodos adaptativos para resolver los problemas por los que buscan ayuda” (p. 21), ya que la terapia personalizada no resulta suficiente.

Cabe mencionar, que a principios de los años sesenta se buscó tratar al paciente por adelantado con el objetivo de requerir de menos asistencia terapéutica en el futuro, fue entonces que el adiestramiento psicopedagógico comenzó a ser considerado como una expresión del modelo preventivo en habilidades sociales porque cumplía con el objetivo predicho, especialmente en el ámbito educativo (Golstein et al., 1989).

Finalmente, Kelly (2002) indicó que los niños candidatos a recibir el entrenamiento presentan, generalmente, una baja interacción social (con sus pares), aislamiento social y agresividad, pues al parecer carecen del repertorio de conductas prosociales. Asimismo, Peter y Guillen (2017, p. 18) mencionaron que otros de los candidatos son los niños con déficit de pensamiento social, considerados como niños sin un

diagnóstico específico; con determinados trastornos como: Déficit de atención, trastorno de aprendizaje no verbal, síndrome de Asperger y otros trastornos del espectro autista, así como los de inteligencia superior y dificultades motrices o de integración sensorial.

Enseguida se presentan los rasgos distintivos del entrenamiento en habilidades sociales.

3.2. Características del entrenamiento de habilidades sociales

Ballester y Gil (2002) señalan que para la puesta en marcha del entrenamiento es necesario considerar tres variables moduladoras:

Definir el problema presente y de acuerdo a este fijar el tipo de intervención. Por ejemplo, si existiera un déficit lo más recomendable sería la instrucción en las habilidades de que se carece; o si hubiera alguna dificultad para discriminar claves del entorno sería necesario desarrollar un entrenamiento en discriminación y autocontrol; o si el déficit fuera de carácter motivacional, el tratamiento sería sobre aspectos motivacionales y si lo que le ocurre al paciente se debe a que tiene síntomas de ansiedad, el tratamiento sería sobre técnicas de control de la ansiedad.

Tener en cuenta la edad de los sujetos, pues específicamente en el caso, los niños suelen presentar interferencias inadecuadas como la impulsividad, distractibilidad, la perseveración e hiperactividad.

Definir el formato de terapia, sea esta individual o grupal ya que de esto dependerá el número de sesiones y su duración, lo más recomendable es que si es en grupo sea de dos horas a dos horas y media.

Con lo anterior, diversos estudios (Ballester y Gil, 2002; García et al. 1998) coinciden en que el entrenamiento en grupo suele ser más adecuado, porque el grupo es un escenario natural donde se aprende, practica, perfecciona y generalizan las

habilidades; sirve de contexto de comparación social y validación consensual; es un contexto de ayuda y apoyo mutuo donde se aprenden habilidades sociales esenciales, y reduce costes en cuanto tiempo y dinero.

Asimismo, se hace hincapié en el número de personas que pueden formar el grupo. García, et al. (1998) indicaron que los grupos no deben ser inferiores a 4 o 5 personas, ni mayores a 10 o 12 personas y Ballester y Gil (2002) señalaron que el número de pacientes puede ser entre 4 y 10, pero recomiendan que no exceda los 7.

Se sugirió que haya un colaborador en los ensayos de conducta; que los participantes no tengan por qué tener un déficit en la misma habilidad, sino que posean un grado de disfunción similar y de responsabilidad ante el tratamiento (Ballester y Gil, 2002, p. 102); que los participantes demuestren una decidida intención de cambio, así como una mínima capacidad para comprender el procedimiento del entrenamiento y finalmente los entrenadores cuenten con la habilidad para conducir grupos, promover el máximo beneficio grupal y favorecer la participación de todos los miembros (García, et al., 1998, pp. 85-86).

Por otra parte, Argyle y Henderson, 1985 (como se citó en Caballo, 1997) proponen que el entrenamiento en habilidades sociales incluya las siguientes metas:

- a. Aprender habilidades de interacción (Comunicación Verbal y Comunicación No Verbal), y manejar secuencias de interacción como la negociación de desacuerdos.
- b. Aprender los hechos cotidianos sobre las relaciones y corregir ideas erróneas.
- c. Aprender las reglas informales de las relaciones.

Investigaciones al respecto (Ballester y Gil, 2002; Caballo, 1997) señalan que el entrenamiento en habilidades sociales debería incluir los siguientes medios:

1. Habilidades sociales que incluyan la enseñanza de conductas, su práctica e integración dentro del repertorio del paciente.
2. Técnicas de reestructuración cognitiva con el fin de analizar y contrarrestar las creencias irracionales; racionalizar sus expectativas y fomentar autoinstrucciones facilitadoras de la ejecución social.
3. Entrenamiento en la solución de problemas en donde se enseñe al sujeto a percibir los parámetros situacionales, procesarlos, seleccionar respuestas y enviarla de manera que maximice la probabilidad de alcanzar el objetivo que impulsó la comunicación interpersonal.
4. Reducción de la ansiedad llevando a cabo la nueva conducta adaptativa y empleando técnicas de relajación y/o desensibilización sistemática.

Otra característica del entrenamiento es asumir las consecuencias del entrenamiento cuando sean estas negativas a la no consecución de los objetivos y el malestar que pueden provocar en los demás las conductas poco hábiles.

Por su parte García et al. (1998, p. 79) retomaron el estudio de Gil y García Sáiz de 1993a para indicar las características principales que diferencian a los entrenamientos en habilidades sociales de otros tipos de intervención, y son los siguientes:

- a. Están orientados hacia la ampliación de los repertorios de conducta que tienen los pacientes, lo que conlleva el desarrollo de habilidades nuevas y conductas alternativas.
- b. Se basan en la colaboración activa de las personas, lo que presupone su intención de cambiar, la aceptación y comprensión del procedimiento.
- c. Más que técnicas terapéuticas para problemas psicológicos, se consideran procedimientos psicoeducativos de formación, por ello su utilización no se reduce al campo clínico, como también lo señaló Golstein et al. (1989).
- d. Tiene múltiples ventajas, es eficaz y puede aplicarse a grupos.

A continuación, se explica en qué consisten las principales técnicas para el entrenamiento de habilidades sociales.

3.3. Técnicas empleadas para el desarrollo de habilidades sociales

García et al. (1998) señalaron que, las habilidades sociales son técnicas para el tratamiento de los problemas psicológicos y se les puede definir como sistemas que sirven para enseñar estrategias y habilidades interpersonales.

García et al. 1998 (Como se citó en Ballester y Gil, 2002) indicaron que las técnicas utilizadas en el entrenamiento de las habilidades sociales se derivan de las teorías del aprendizaje social, de la psicología social, de la terapia de conducta y de la modificación de conducta.

Algunas de ellas están compuestas por instrucciones, modelado, ensayo conductual, retroalimentación, reforzamiento y estrategias de generalización, entre otras, según las necesidades (García, et al., 1998, p.87).

Ballester y Gil (2002) han dicho que para el desarrollo de la habilidad de centrar la atención se utilizan técnicas basadas en autoinstrucciones, para disminuir la impulsividad se utilizan las técnicas de resolución de problemas donde la persona disecciona el problema y evalúa las consecuencias posibles. Por ejemplo, Bos y Vaughn (como se citó en Ballester y Gil, 2002) recomendaron la estrategia: "Freeze, alternatives, solution evaluation and try" FAST (por sus siglas en ingles) para disminuir la ansiedad.

A continuación, se presentan las técnicas más empleadas para el entrenamiento de las habilidades sociales o adiestramiento psicoeducacional, según Golstein et al. (1989, pp. 23-33):

- a. El modelamiento: Es un aprendizaje que se da por medio de la imitación y que solo ocurre en determinadas circunstancias dependiendo de las variables

potenciadoras del modelo, asimismo, ha sido considerada una técnica fiable por la rapidez con que se aprenden conductas nuevas, sin embargo, sus efectos positivos son de muy corta duración. Según Golstein et al. (1989) la técnica es insuficiente porque los niños aprenden lo que tienen que hacer, más no cómo y por qué lo necesitan hacer. En este concepto el modelamiento incluye: el aprendizaje por observación, efectos de inhibición y desinhibición y el efecto de facilitación de ciertas conductas. Su aplicación se da en tres etapas: Atención, retención y reproducción de la habilidad para ponerla en práctica.

- b. Representación de papeles: Es un método que consiste en que una determinada persona represente un papel distinto al habitual y a partir de este pueda modificar sus conductas y actitudes, en una mayor medida que los sujetos que solo observan. Sus resultados pueden ser mejores y más positivos si se atienden a los potenciadores, sin embargo, su eficacia no es de larga duración porque el paciente solo sabe qué hacer y cómo hacerlo, pero aún no sabe por qué es necesario que adopte determinada conducta.
- c. Retroalimentación: Es una técnica por medio de la cual el paciente evalúa su propio comportamiento y a su vez es retroalimentado con el refuerzo, la recompensa, la crítica constructiva y repitiendo la conducta. La eficacia de este procedimiento dependerá de que el mismo paciente se evalúe y autorrecompense. De no ser así, es necesario tener en cuenta la historia individual y necesidades sociales de los participantes, la regulación y contingencias del reforzamiento, así como la cantidad y calidad de los mismos para que se le pueda brindar el refuerzo adecuado y este sea eficaz. Por otra parte, se ha descubierto que el reforzamiento parcial del cambio de conducta tiene una duración más prolongada, que las que se refuerzan cada vez. La retroalimentación en la vida real debe complementarse con la retroalimentación correctiva y continuarse para que el rendimiento sea satisfactorio y prolongado, aunque ello resulte, para muchos padres, una tarea agotadora.
- d. Transferencia del adiestramiento: Se refiere al hecho de mantener la conducta entrenada en la vida real, para ello es importante que los elementos con los que se trabaje en los ensayos sean lo más parecidos a los de la vida real. Por otro

lado, las conductas que más tienden a repetirse en el futuro son las más entrenadas; sin embargo, pese a todos estos refuerzos el entrenamiento puede fracasar si no se continúa en la vida real.

Al respecto, Caballo (1997); López, Rodríguez y Gavino (2018) presentaron las “instrucciones” como una técnica más, a diferencia Golstein et al. (1989) que la incluye en el paquete terapéutico como una habilidad social avanzada a desarrollar. Asimismo, Caballo (1997) refirió que, los procedimientos cognitivos son la base de otras técnicas importantes en el entrenamiento:

- e. Instrucciones: Se utiliza para dar una base y una explicación a los pacientes acerca de los propósitos que persiguen, los ejercicios y ensayos que realizan en el entrenamiento; todo esto por medio de discusiones, material escrito, descripciones en la pizarra, grabaciones, vídeos, etc.
- f. Procedimientos cognitivos: Se utiliza de modo informal con la información que maneja el terapeuta, pues a través de ésta muchos pacientes modifican sus expectativas y por medio de las técnicas formales de modificación de conducta cognitiva se alteran las contribuciones negativas del paciente, así como las concepciones de sí mismos.

Por otra parte, Caballo (1997) sugirió utilizar durante el entrenamiento, estrategias más o menos estructuradas, como las siguientes:

- A. Estrategias iniciales y de calentamiento: Tienen la finalidad de que los participantes se presenten y conozcan.
 - A.1. Ejercicios para la determinación de la ansiedad: Tiene la finalidad de identificar los síntomas de la ansiedad y de discriminar las situaciones cuando se está así.
 - A.2. Ejercicio de relajación: Se aplica cuando los sujetos tienen un nivel alto de ansiedad y se requiere de la práctica regular para que sea útil.
 - A.3. Imágenes profundizadoras del estado de relajación: Se utiliza cuando se precisa que el sujeto este en un estado de relajación profunda.

- A.4. Ejercicios para los derechos humanos básicos: Tiene la finalidad de fomentar el crecimiento y el progreso de cada persona, sin producir ansiedad o tensión.
- A.5. Ejercicios para la distinción entre conducta asertiva/ no asertiva/ agresiva: se emplean para diferenciar las diferentes clases de conductas.
- A.6. La modificación de conducta cognitiva: Se emplea para eliminar las causas de la perturbación emocional a través de la terapia racional emotiva, así como para identificar los diálogos internos erróneos y el desarrollo de habilidades de afrontamiento.
- B. Estrategias para el mantenimiento de conversaciones: Ayudan a que las conversaciones se desarrollen de manera fluida.
- B.1. Preguntas con final cerrado/abierto: Se enseña a los pacientes a identificar ambos tipos de preguntas, las de final cerrado generalmente inician con un “dónde, cuándo y quién” y se contestan con un “sí o un no”, las de final abierto comienzan con un “qué, cómo y por qué” y dan pie a una conversación más larga.
- B.2. Libre información: Se refiere a la información personal que se ofrece sin haber sido requerida y también la constituye los elementos no verbales.
- B.3. Autorrevelación: Se refiere al modo verbal y no verbal de compartir información íntima, sea esta de actitudes, pensamientos, sentimientos, proyectos, etc. Generalmente se da de forma simétrica para que produzca la misma implicación de los involucrados.
- B.4. La escucha: Se aprende a expresar mensajes cortos, a parafrasear lo que se escucha, a dar seguimiento verbal y a afirmar de manera verbal o no verbal a la persona con quien se habla.
- B.5. Las pausas terminales: Surgen cuando un tema se ha agotado y se hace una pausa, luego entonces, la conversación se puede rescatar volviendo al tema anterior o utilizando una frase de transición para reconducir la plática.
- B.6. Los silencios: Aunque pueden ser molestos para algunos, los silencios ayudan a refrescar la conversación y se pueden plantear desde un enfoque racional emotivo para sacar provecho de ellos.

- C. Hacer y recibir cumplidos: Actúan como reforzadores y ayudan a hacer más agradables las interacciones sociales.
- D. Hacer y rechazar peticiones: Tiene la finalidad de que el paciente pida claramente y consiga cosas en el momento adecuado y al mismo tiempo esté preparado para un sí o un no. De forma similar ocurre en el rechazo de la petición.
- E. Expresión de molestia, desagrado, disgusto: Se brindan las directrices para manifestar emociones de una forma no agresiva. Bower y Bower, 1976 (como se citó en Caballo, 1997 p. 262) desarrollaron un guion para la expresión adecuada de los sentimientos: Describir la conducta, expresar tus pensamientos o sentimientos, especificar el cambio de conducta que se quiere y señalar las consecuencias positivas o negativas si no hay cambio. Por su acrónimo DESC.
- F. Afrontar las críticas: Se trata de que el sujeto aprenda a abordar la crítica de una forma constructiva y cuando esto no funciona, echar mano de procedimientos defensivos o de protección.
- G. Procedimientos defensivos: Se utilizan para interrumpir un patrón de conducta destructivo e injusto (Disco rayado, el banco de niebla, la aserción negativa, etc.).
- H. Procedimientos de ataque: El inicio del procedimiento suele ser positivo y pacífico, después vendría el ataque, que sumado a lo anterior generalmente es bien recibido.
- I. Defensa de los derechos: Se trata de aprender a hacer valer los derechos y a que estos no sean ignorados o violados.
- J. Expresión de opiniones personales: Se refiere a la expresión voluntaria de las preferencias, a tomar una posición respecto de algo o alguien y expresar acuerdos o desacuerdos de forma clara y firme.
- K. Expresión de amor, agrado y afecto: Consiste en expresar de manera apropiada estos sentimientos de agrado y afecto para fortalecer las relaciones.

Enseguida se presenta el prerrequisito que establece las bases de todo programa de entrenamiento, que es la evaluación de las habilidades que tiene el sujeto, antes, durante y después del adiestramiento.

3.4. Evaluación de las habilidades sociales

La evaluación de las habilidades sociales es compleja, porque como ya se dijo, los mismos autores no se ponen de acuerdo en qué consiste una conducta socialmente habilidosa y por ende no se establece qué es exactamente lo que se va a evaluar. Además, hay que considerar que, de haber criterios de evaluación, estos son igualmente variables a cada contexto.

Frente a esta dificultad se han usado técnicas de la terapia de conducta como instrumentos para la evaluación de las habilidades sociales (Caballo, 1997).

Al respecto, Ballester y Gil (2002) y Caballo (1997) presentaron las técnicas más utilizadas en el trabajo de la evaluación en habilidades sociales:

1. El análisis funcional de la conducta: Se realiza obteniendo una muestra de las situaciones en donde el sujeto presenta déficits, y es probable que se descubra que ciertas habilidades no recibieron refuerzo en su historia de aprendizaje y por lo mismo sigue repitiendo el patrón de conducta inadecuado.
En el análisis funcional de la conducta son importantes las siguientes variables de estudio:
 - a. Análisis de los factores sociales: Se considera el grado de refuerzo que recibe el sujeto por parte de otras personas que le son significativas, tanto aquellas que le pueden ayudar como aquellas que pueden obstaculizar el cambio de conducta.
 - b. Análisis de factores cognitivos: Se observa la presencia de creencias, ideas, o imágenes irracionales y pensamientos negativos que tiene el sujeto de su actuación y de la de los demás.
 - c. Análisis de factores fisiológicos: Se considera si el sujeto consume sustancias o presenta alguna enfermedad / o cambio hormonal que puede alterar el resultado de la evaluación.

- d. Análisis de los factores afectivos: Se observa si hay algún tipo de trastorno o sentimiento que actúe como antecedente o consecuente de conductas socialmente inadecuadas.
- e. Análisis del ambiente: Se considera la presión del contexto sobre el individuo, ya que a veces el cambio no se da sin un cambio en el contexto.
- f. Análisis de las habilidades cognitivas y conductuales: Se observa si existe algún sesgo atencional, sobre todo a ciertos estímulos de la interacción social.

2. Medidas de autoinforme: En esta evaluación la persona registra por medio de cuestionarios, inventarios o escalas lo que piensa de su comportamiento social y así se obtiene la muestra representativa de los problemas que tiene a la hora de interactuar socialmente. Esta medida permite evaluar en un tiempo breve muchos sujetos a la vez; sin embargo, las desventajas son los sesgos de percepción o cognición, la deseabilidad social del sujeto y la variación de conductas del sujeto con base a situaciones y personas. Además, las medidas de autoinforme evalúan el grado de habilidad social, ansiedad social y cognición. A continuación, se presenta una muestra de las medidas de autoinforme, entre las cuales se encuentran algunas que se emplearon en este estudio:

a. De habilidad social:

“Inventario de Asertividad de Rathus” (RAS, RATHUS Assertiveness Schedule, Rathus, 1973^a).

“Escala de Auto expresión Universitaria” (CSES, College Self Expression Scale, Galassi, Delo, Galassi y Bastien, 1974).

“Escala Multidimensional de Expresión Social – Parte Motora” (EMES-M, Caballo, 1987).

“Escala de Comportamiento Asertivo para Niños” (CABS), de Michelson y Wood, 1982.

b. De ansiedad social:

“Escala de Ansiedad y Evitación Sociales” (SAD, Social Avoidance and Distress Scale, Watson y Friend, 1969).

“Escala de Ansiedad de Interacción y de Ansiedad a Hablar en Público” (IAAS, Interaction and Audience Anxiousness Scales, Leary, 1983b).

c. Cognitivas:

“Temor a la Evaluación Negativa” (FNE, Fear of Negative Evaluation, Watson y Friend, 1969).

“Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Cognitiva” (EMES-C) (Caballo, 1987).

“Test de Autoverbalizaciones en la Interacción Social” (SISST, Social Interaction Self-Statement Test, Glass, Merluzzi, Biever y Larsen, 1982).

3. Entrevista: Es muy útil para identificar los ámbitos en donde se presentan los déficits en habilidades sociales, así como la naturaleza del reforzamiento interpersonal y la conducta (social) actual del paciente. Por medio de ella se obtienen datos de los que el paciente todavía no es consciente y que muestran cómo es que el sujeto se relaciona con las otras personas. Sin embargo, puede carecer de validez debido a la distorsión en la percepción y recuerdos del paciente; así como a las características propias del entrevistador y de su función como evaluador.
4. Evaluación por los demás: Busca que una persona cercana al paciente la observe y emita una evaluación general del comportamiento social de esta. Con la población infantil generalmente el informe lo brindan los padres y los profesores. Las limitaciones de esta técnica es que hay una varianza en las evaluaciones, ya que quien observa ve solo una pequeña parte de la conducta social del sujeto o en ocasiones busca quedar bien con esta.
5. Autorregistro: El paciente se convierte en observador y evaluador al mismo tiempo, se le pide que registre su ejecución social de forma casi inmediata para obtener una información realista y objetiva de la dimensión conductual que se intenta evaluar. El inconveniente de esta técnica es que la persona se cansa de

registrar constantemente, es inconstante y por ende la información no es fiel. En otros casos, la persona se hace más eficiente en el autorregistro y lo altera puntuando más o menos. También se puede dar el efecto reactivo que es cuando la persona cambia la conducta objetivo debido a la propia observación.

6. Medidas conductuales: Como medidas de evaluación se utilizan un sinnúmero de procedimientos como la propia observación en la vida real, la aplicación de pruebas estructuradas de interacción discreta o breve (role-playing) o la aplicación de pruebas semiestructuradas de interacción extensa (estrategia de la sala de espera), todas ellas para medir las unidades molares y moleculares de las conductas objeto y evaluar cómo actuaría el sujeto en determinadas situaciones. También se emplean formatos de evaluación de nivel intermedio entre las evaluaciones molares y las moleculares, que suelen eliminar las desventajas de estos.
7. Registros psicofisiológicos: Es el método menos utilizado en las evaluaciones, pero como ya se ha visto, las reacciones de los sistemas de respuesta fisiológico, motor y cognitivo interfieren en la ejecución de las conductas por eso es muy importante que cada vez más se utilicen estos procedimientos. De entre los más empleados son el registro de la tasa cardíaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales, la respuesta electromiográfica y la respiración.

Para concluir, se destaca que el entrenamiento en habilidades sociales además de ser un procedimiento clínico, es un adiestramiento psicoeducativo porque concede a la persona las herramientas necesarias para aprender a regularse adecuadamente en sus relaciones interpersonales y le enseña a adquirir nuevas conductas y eliminar otras. Además, por ser un método sencillo, sistemático y adaptativo, las conductas pueden generalizarse a la vida real. Por lo anterior, se puede asegurar su éxito, sin dejar de lado, que las condiciones del momento transforman lo planeado y que para la evaluación de las habilidades sociales es necesario utilizar varios procedimientos a la vez.

Capítulo 4. Las Habilidades Sociales como Componente Preventivo

En este capítulo se aborda el carácter preventivo de las habilidades sociales dado el interés que se tiene por averiguar que tanto pueden prevenir situaciones de riesgo personal, familiar y social.

4.1 Componente preventivo de las habilidades sociales

La prevención es un asunto importante por ser un conjunto de estrategias que posibilita la creación de las condiciones de desarrollo alternativo para que las personas se formen, se reduzca la probabilidad de que aparezcan nuevos problemas y se resuelvan los existentes (Gil, 2017).

La psicología positiva postula que las habilidades sociales actúan como un factor protector y constituyen un recurso salugénico (Contini, 2008, como se citó en Gutiérrez y Expósito, 2015. p.45). Es decir, que contribuyen al bienestar psicológico y evitan que el niño este desprovisto de las herramientas necesarias para afrontar situaciones difíciles. Asimismo, la psicología de la salud a partir de los enfoques de intervención, promoción de la salud y prevención, explica que las habilidades sociales promueven la salud y previenen de enfermedades, por supuesto de la mano de otras variables que van desde las ambientales hasta las farmacológicas (Oblitas, 2010).

De acuerdo a Amigo (2015) y Oblitas (2010) los recientes programas preventivos se dirigen a desarrollar habilidades sociales, no solo para determinados trastornos específicos sino para prevenir en su generalidad cualquier tipo de problema. Igualmente, Bandura, 1994 (como se citó en Oblitas, 2010) consideró como parte de la prevención de situaciones de alto riesgo, el conocimiento y desarrollo de habilidades sociales y de autocontrol.

Por mencionar, los problemas donde ha tenido incidencia las habilidades sociales, han sido los trastornos alimentarios que demandan habilidades de comunicación de los afectos y capacidad de autoobservación. La prevención del tabaquismo que requiere

del entrenamiento en habilidades de solución de problemas. El abuso de drogas que solicita el entrenamiento en habilidades de resistencia y la mejora de competencias personales (Oblitas, 2010). En el desarrollo de programas preventivos en la escuela, donde los más recientes se dirigen a desarrollar habilidades de afrontamiento conforme a otros objetivos propuestos (comunicación, asertividad, resolución de conflictos, competencia social, etc.) y que han sido más eficaces al incluir a la familia, grupos de iguales, etc. (Amigo, 2015).

En esta misma línea, Cantón et al. (2014) estudiaron diversos programas preventivos donde se incluyeron las habilidades sociales para resolver situaciones de agresión, hiperactividad y déficit de atención., Arce (como se citó en Chass, Diz, Fernández y Rivero, 2000) indicó que las habilidades sociales también se han empleado en programas para la prevención del abuso sexual infantil.

Como se puede ver, los programas de mejora de competencias social abarcan el máximo de variables etiológicas de muchos problemas e incluyen habilidades que son útiles en diversas situaciones de la vida diaria: Educación, alimentación, relaciones humanas, adicciones, enfermedades, trastornos, situaciones de alto riesgo, etc.

Por otro lado, Amigo (2015) expuso que la prevención tiene por objetivo reducir o eliminar los comportamientos riesgosos para el desarrollo de cualquier enfermedad, además, confirmó que la escuela es el lugar idóneo para promover conductas saludables, ya que ahí los niños aprenden muchos patrones de conducta. Asimismo, Chass, et al. (2000) señalaron que el programa preventivo debe brindar conocimientos al niño, promover y ensayar las habilidades para ser adquiridas y ayudar a reaccionar con eficacia ante determinados problemas. También, afianzar los factores protectores personales, por medio de las habilidades comunicativas, sentido del humor, creatividad, autonomía y tolerancia a la frustración (Gil, 2017).

En relación con lo anterior, Johnson, 1994 (como se citó en Chass, et al. 2000) expuso que los programas preventivos en el ámbito escolar, buscan que los niños sean

capaces de identificar las señales de peligro, etiquetar contextos o conductas como buenas, malas o confusas, reafirmar sus derechos, buscar apoyo en los adultos y no guardar secretos que los dañen. De igual forma, otros estudios (Gutiérrez y Plaza, 2015, p.50; Gil, 2017, p. 42) insistieron que la habilidad comunicativa entre padres e hijos tiene un papel crucial para que las medidas preventivas tengan éxito. Además, Arce (como se citó en Padial y Sáenz, 2014) encontró que los programas de prevención del abuso sexual infantil fomentan habilidades relacionadas con la asertividad, empatía, respeto y tolerancia; y emplean cuentos como herramienta para aprender de forma lúdica.

Por otra parte, no se puede olvidar que los efectos de estos programas, a largo plazo, han sido moderados, probablemente a la falta de seguimiento (Oblitas, 2010). López (2014, p. 81-82) señaló que los beneficios de los programas se mantienen por varios meses hasta un año después de que las personas participan en ellos, sin embargo, hacen falta trabajos de evaluación de los resultados, para conocer por qué no se mantienen. No obstante, se sabe por parte de los niños y padres de familia que han participado en los programas de un alto grado de satisfacción y de su éxito al expresar que el programa en sí les ayudó en la vida real.

La perspectiva preventiva de los programas en habilidades sociales tiene un importante alcance holístico para la salud, la competencia social y la capacidad para afrontar situaciones de riesgo.

Para concluir, Amigo (2015) presentó algunos de los obstáculos que pueden influir en la propuesta preventiva.

1. Actitudes y pautas: Contempla el afán de las personas por tener éxito, vivir cómodamente, experimentar sensaciones muy fuertes, a la equiparación que hace de la buena vida con los hábitos poco saludables y al poder que confiere a la tecnología médica para curar cualquier enfermedad.

2. La naturaleza de los hábitos saludables: Contempla la idea de que las conductas perniciosas conllevan una gratificación inmediata, mientras que los hábitos de salud casi siempre demoran.
3. El sistema sanitario y los cambios en las recomendaciones sobre la salud: Expone que la salud generalmente es objetivo de algún tratamiento o curación de alguna enfermedad y no del presupuesto preventivo.
4. La orientación de la psicología clínica: Señala que la psicología clínica generalmente se orienta al campo de la salud mental y no tanto al de la salud física, asimismo que se orienta más a la interacción privada (paciente, clínico) que al desarrollo de programas de intervención en las Instituciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que las habilidades sociales tienen un importante alcance preventivo puesto que pueden capacitar al niño, a la familia y a la sociedad para actuar con eficacia ante determinadas situaciones de riesgo, promueven la salud integral y reducen la aparición de nuevos problemas.

Capítulo 5. Metodología

En el presente capítulo se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, así como el diseño de las hipótesis, los métodos que se emplearon para obtener la información de la población en estudio y el proceso de la intervención.

5.1. Planteamiento del problema

Si se ha considerado, a partir de la revisión teórica llevada a cabo, que las habilidades sociales son importantes para que las personas puedan enfrentar de manera más efectiva los problemas o conflictos que viven en su vida cotidiana y al llegar a la conclusión que una de las aristas poco estudiadas es la importancia de las habilidades sociales para la prevención, así mismo, la estrategia más utilizada para su desarrollo ha sido el uso del taller y la menos empleada ha sido la participación de los padres para el desarrollo de las mismas, se ha planteado el siguiente problema: ¿Un programa en habilidades sociales para niños de 6 a 7 años, mediante el uso de la estrategia de un taller, logrará que los niños desarrollen sus habilidades sociales y si los padres participan también de un taller para capacitarlos puede favorecer que las habilidades sociales se puedan adquirir, mantener y potencializar?

5.2. Objetivo general

- Desarrollar y aplicar un programa de habilidades sociales para niños de nivel primaria, y para sus padres, con el propósito de que los alumnos adquieran las habilidades que les ayuden a resolver conflictos que en la vida se les presente.

5.2.1. Objetivos específicos

- Que los niños sepan identificar emociones, pensamientos, necesidades y derechos propios y los de los demás.
- Que los niños empleen las habilidades del lenguaje no verbal para interpretar y advertir situaciones de peligro.

- Que los niños adquieran las habilidades para solución de conflictos que la vida les presenta.
- Que los niños aprendan qué es una conducta asertiva.
- Que los niños adquieran las habilidades de la comunicación asertiva para relacionarse adecuadamente.
- Que los padres de familia distingan las habilidades sociales para que ayuden a sus hijos a adquirirlas y mantenerlas.

5.3. Hipótesis de investigación

Hi: “El programa de habilidades sociales impartido a través de un taller logrará la adquisición de habilidades por parte de los niños”.

Ho: “El programa de habilidades sociales impartido a través de un taller no logrará la adquisición de habilidades por parte de los niños”.

Hi: “El programa de habilidades sociales impartido a través de un taller a los padres de familia, los capacitará para que ayuden a sus hijos a adquirirlas, las desarrollen y las mantengan.

Ho: “El programa de habilidades sociales impartido a través de un taller a los padres de familia, no los capacitará para que ayuden a sus hijos a adquirirlas, las desarrollen y las mantengan.

5.4. Identificación de variables

Variable independiente: Programa a través de un taller.

Variable dependiente: Habilidades sociales.

5.4.1. Definición de variables.

Programa de un taller de habilidades sociales: Es un conjunto de actividades sistemáticas, encadenadas y construidas a partir de la evaluación de necesidades, con

el propósito de dotar a las personas de habilidades sociales que les ayuden a responder adecuadamente en sus contextos y con base en el cumplimiento de los objetivos del programa. Asimismo, el taller es un espacio donde los participantes crean su propio aprendizaje, el cual adquieren a través de una tarea conjunta y práctica concreta para desarrollar y perfeccionar sus hábitos, habilidades y capacidades.

Habilidades Sociales: Son destrezas de naturaleza cognitiva, conductual y fisiológica que se aprenden con la finalidad de resolver de manera adecuada a las situaciones que la vida te presenta, sin dañar a los demás y ayudan a prevenir situaciones de riesgo.

5.4.2. Definición Operacional de variables.

Programa de un taller de habilidades sociales: El programa de metodología cognitiva-conductual y enfoque preventivo, consistió en la implementación de estrategias iniciales y de calentamiento para favorecer el rapport, habilidades instruccionales, modelado y entrenamiento de los componentes molares, retroalimentación y generalización de las habilidades por medio de tareas, y dinámicas para reforzar las habilidades ya entrenadas.

El grupo de las habilidades que se ensayaron tienen relación con las variables etiológicas del abuso sexual infantil, como situación de riesgo, la cuales se trataron por módulos: Habilidades básicas, habilidades de conocimiento personal, habilidades de comunicación interpersonal con base en el modelo de comunicación de Marshall Rosenberg, (2006) y habilidades para relacionarse con adultos.

Durante el proceso del taller, la evaluación se realizó de manera oral, al final de la sesión los niños expresaban lo aprendido. Asimismo, el observador externo evaluó por medio de la rúbrica escrita. Desafortunadamente, este tipo de evaluación únicamente se realizó en tres ocasiones porque dejó de participar el observador.

La segunda evaluación se realizó al finalizar el taller, de manera escrita y de corte sumativo de 1-10 puntos, donde 10 fue el indicador del funcionamiento del taller.

Habilidades sociales: Durante el proceso del taller, se considerará que el niño tiene habilidades sociales cuando presenta los siguientes indicadores:

1. Tiene una puntuación directa en el autoinforme de CABS, por debajo de 14 en conducta agresiva y 9 en conducta pasiva. Es decir, por debajo del percentil 70.
2. Si obtiene una puntuación menor a 23 en conducta total no asertiva del autoinforme CABS.
3. Cuando los padres de familia, obtienen una puntuación congruente entre las escalas EMES-C y EMES-M, las cuales evalúan la habilidad social de los padres, ya que, de acuerdo con Rodríguez (2015), las conductas de los padres predicen el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos.

Cabe mencionar, que la escala EMES-C evalúa pensamientos negativos relacionados con dimensiones de las habilidades sociales, al sumarse los ítems de cada uno de los 12 factores se obtiene la puntuación global sobre la frecuencia de pensamientos negativos. La cual refiere que a mayor puntuación es mayor la distorsión del pensamiento. A decir de Caballo y Buela, 1989 (como se citó en Caballo, 2007 p. 136) encontraron que los sujetos de baja habilidad social tienen una mayor cantidad de pensamientos negativos que los de alta habilidad social, por lo tanto, este apoya al resultado de escala de expresión social parte motora (EMES-M), la cual evalúa la habilidad social del sujeto en general al sumar la puntuación de todos los ítems y que refiere que a mayor puntuación mayor es la habilidad social.

5.5. Población

Los participantes en este estudio fueron 5 niñas y 4 niños, de entre seis y siete años, cinco de primero y cuatro de segundo grado de Primaria. Los adultos que colaboraron fueron 5 mujeres y 3 hombres, con edades que iban de los 32 a los 44 años.

5.6. Diseño de investigación

La investigación del comportamiento requiere de un enfoque multivariado ya que recoge diversas influencias, así como métodos e instrumentos cada vez más probados. Tales métodos de la ciencia intentan explicar la relación entre variables con el propósito de predecir comportamientos y solucionar problemas (Kerlinger y Lee, 2002). Es por ello que en este estudio se empleó el diseño Pretest Posttest que consiste en aplicar un instrumento de medición antes de recibir el entrenamiento con la finalidad de conocer la línea base de habilidades que cada infante y tras participar en el programa de habilidades sociales se aplica de nuevo el mismo instrumento con el objetivo de observar si hubo algún cambio y explicar si influye o no el programa-taller en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales.

5.7. Tipo de estudio

Es de tipo cualitativo-cuantitativo, porque se buscó observar el comportamiento que el grupo tuvo en el proceso del taller, así como, recoger las experiencias de los participantes y profundizar en las situaciones que se presentaron. Asimismo, es de tipo cuantitativo a razón de que se aplicó a los niños el instrumento pretest y posttest de evaluación CABS, con el propósito de adquirir las habilidades sociales. De igual manera, a los padres se les aplicó las escalas EMES-C y EMES-M con la finalidad de evaluar su incidencia en el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos y así adquirirlas.

5.8. Escenario

En una sala de usos múltiples de una escuela, con ventilación y dos puertas de acceso. Con espacio amplio para que los niños o padres se desarrollaran en el grupo y así se desplazaran por toda el área. El espacio se prestó para organizar a los participantes en grupos, realizar mesas de trabajo, trabajar en varios grupos a la vez sin interrumpirse, hacer representaciones, trabajar de manera personal, hacer círculos con el grupo y lograr su desplazamiento por todo el salón. Todo el trabajo se pudo

realizar en este espacio sin la necesidad de trasladarse a otro lugar, ya que cuenta con todos los medios físicos y virtuales necesarios para efectuar el programa.

5.9. Instrumentos

1. Cuestionario de detección de situaciones de riesgo: Consta de 12 preguntas que fue diseñado para identificar factores de riesgo social. Anexo D.
2. Escala de comportamiento asertivo para niños. CABS. De Wood, Michelson y Flynn, 1978: Es un autoinforme de 27 ítems que fue diseñado para evaluar el comportamiento social asertivo, agresivo, pasivo y no asertivo. Los estudios psicométricos de la prueba muestran alta consistencia interna ($KR20=.78$), y fiabilidad (test retest $=.86$), así como validez discriminante y convergente (Garaigordóbil, 1996). Anexo E.
3. Escala multidimensional de expresión social-parte motora. EMES-M. Caballo, 1987: Es un autoinforme que consta de 64 ítems, diseñado para evaluar el nivel general de las habilidades sociales que posee la persona. El coeficiente de fiabilidad test-retest ha sido de 0,92 y la consistencia interna de la escala (α de Cronbach) de 0,92 (Caballo, 1997). Anexo F.
4. Escala multidimensional de expresión social-parte cognitiva. EMES-C. Caballo, 1987: Consta de 44 ítems para medir la frecuencia de pensamientos negativos relacionados con las habilidades sociales. El coeficiente de fiabilidad test-retest ha sido de 0,83 y la consistencia interna de la escala (α de Cronbach) de 0,92 (Caballo, 1997). Anexo G.
5. Rubricas de mantenimiento de la habilidad: Consiste en el registro de la frecuencia de las habilidades molares fuera del espacio de intervención para evaluar si la habilidad se mantuvo o no en el tiempo. La cual fue operada por los padres de familia, quienes para mantener las habilidades emplearon elogios verbales y muestras de afecto (Caballo, 1997). Anexos H.
6. Rubrica de observación: Es un registro que realiza el observador externo. Consiste en el registro de observaciones con base en la gestión del taller, nivel de involucramiento de los participantes, comportamiento de los niños, tiempos

del taller, adquisición y aprendizaje de las habilidades ensayadas, que sirve para valorar la efectividad del taller. Anexo I.

5.10. Procedimiento

- a. Se investigó las causas y consecuencias de situaciones de alto riesgo que tienen relación con el déficit de habilidades sociales y con base a esta información se diseñó un cuestionario para la detección de situaciones de riesgo.
- b. Se solicitó a la Dirección del Colegio el permiso para aplicar los instrumentos necesarios a los alumnos y realizar la intervención del programa en las instalaciones de dicha Institución.
- c. Durante la fase previa de la investigación, se aplicó a 57 niños el cuestionario de detección de situaciones de riesgo y una vez que se contabilizaron los datos, se eligieron los diez puntajes con más variables de riesgo.
- d. Se envió a los padres de los niños, la invitación a participar en la junta informativa y por medio del acuse de recibido confirmaron su asistencia.
- e. Se llevó a cabo la junta informativa con los padres de familia donde se explicaron los riesgos y beneficios de su participación, así como la importancia de la intervención; también se acordó el horario de las sesiones y se firmó la carta de consentimiento. Anexo C.
- f. Se diseñó un programa de habilidades sociales para los niños y otro para los padres, cada uno de 6 sesiones de 120 minutos. Para su construcción se tomaron en cuenta las causas, que la literatura expone, que detonan el abuso sexual infantil y otras situaciones de riesgo. A partir de este análisis se estructuraron las habilidades sociales que formaron parte del programa. Anexo A.
- g. Se inició la fase de intervención donde se aplicó a los niños el instrumento CABS y a los padres las escalas EMES-C y EMES-M. En esta etapa solo se presentaron 9 de los 10 niños. Posteriormente, surgiría una muestra por oportunidad, quien solo se presentó una vez y se dio de baja.
- h. Se hizo un ajuste al programa donde se incluyó una actividad de reforzamiento en cada sesión, correspondiente a la habilidad que se aprendió en la sesión

anterior. Las sesiones de los adultos fueron en días distintos que los niños, y recibieron material de registro para el reforzamiento de las habilidades que su hijo (a) había entrenado. Al final de las sesiones con padres, fue necesario conversar con algunos de ellos para conocer sus inquietudes, solucionar dificultades, aclarar dudas y reforzar las formas de intervención por parte de ellos.

- i. Al final de la intervención, se realizaron actividades de evaluación para valorar el alcance del programa y se aplicaron los mismos instrumentos de evaluación de las habilidades sociales de la fase inicial para conocer si hubo algún cambio de respuesta. Anexos J y K.

5.11. Análisis estadístico

Para este estudio se empleó el análisis de frecuencia que consiste en registrar los datos o puntuaciones obtenidas de cada variable ordenadas en sus respectivas categorías (O'Leary, 2014 y Nicol, 2006; como se citó en Papalia, 2014), como las expresadas en las rubricas de mantenimiento de las habilidades e instrumentos de evaluación.

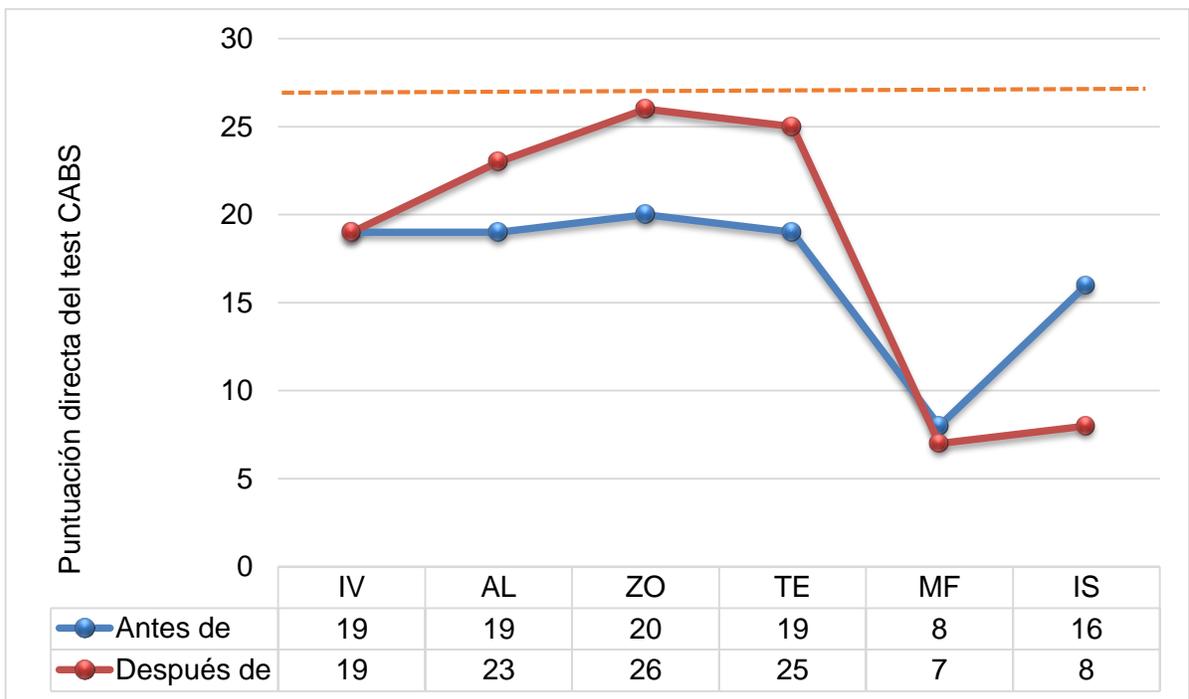
Por último, es importante señalar que el programa de habilidades sociales que se diseñó e implementó para esta investigación se encuentra en el apartado de los anexos, así como el desarrollo de cada una de las sesiones tanto de los niños como de los padres de familia que participaron.

Capítulo 6. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los instrumentos de evaluación de las habilidades, los registros del mantenimiento de las habilidades y la discusión de los resultados.

6.1 Resultados del pretest y postest de la conducta asertiva.

Figura 2. Habilidades sociales de conducta asertiva.

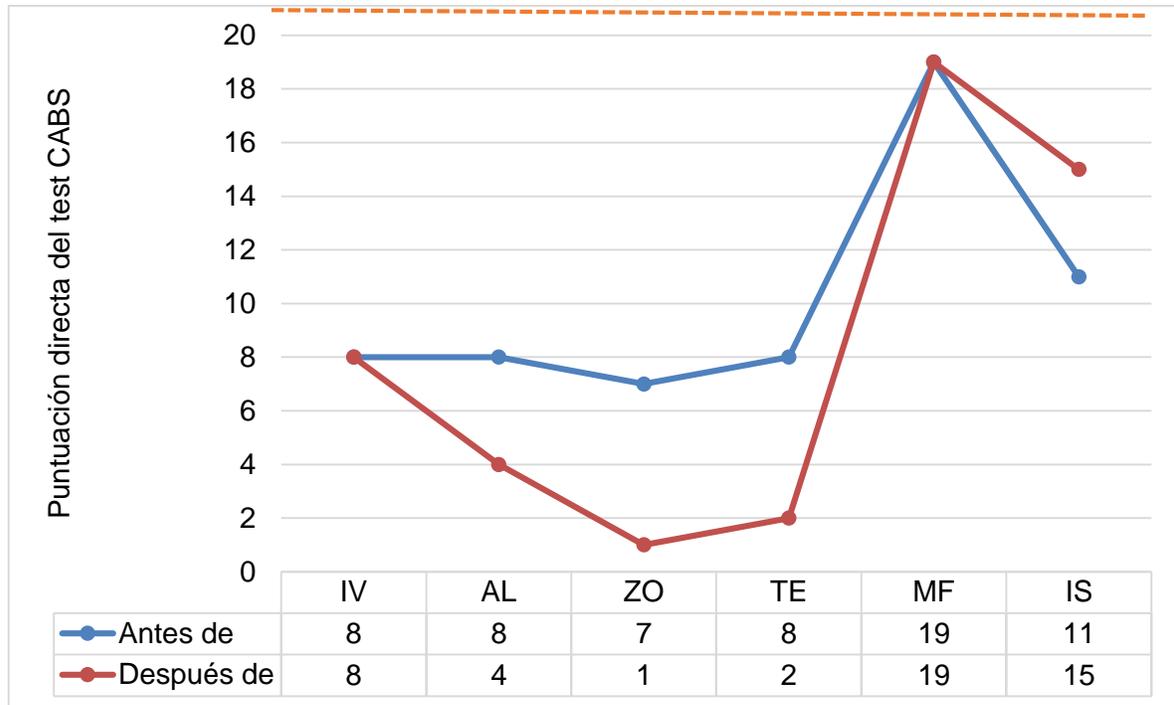


Nota. Los resultados corresponden a los 6 niños que concluyeron el taller. La línea punteada indica la puntuación máxima de la escala CABS: Assertive Behavior Scale for Children.

A la izquierda, los cuatro primeros niños son del grupo de segundo grado y los siguientes, son de primer grado. La figura 2 presenta las habilidades sociales en términos de asertividad, antes y después del taller, donde se muestra que tres de los seis niños tuvieron avances en la fase postest, mientras que un participante se mantuvo en el mismo resultado y otros dos, obtuvieron un resultado no esperado.

Resultados del pretest y postest de la conducta no asertiva.

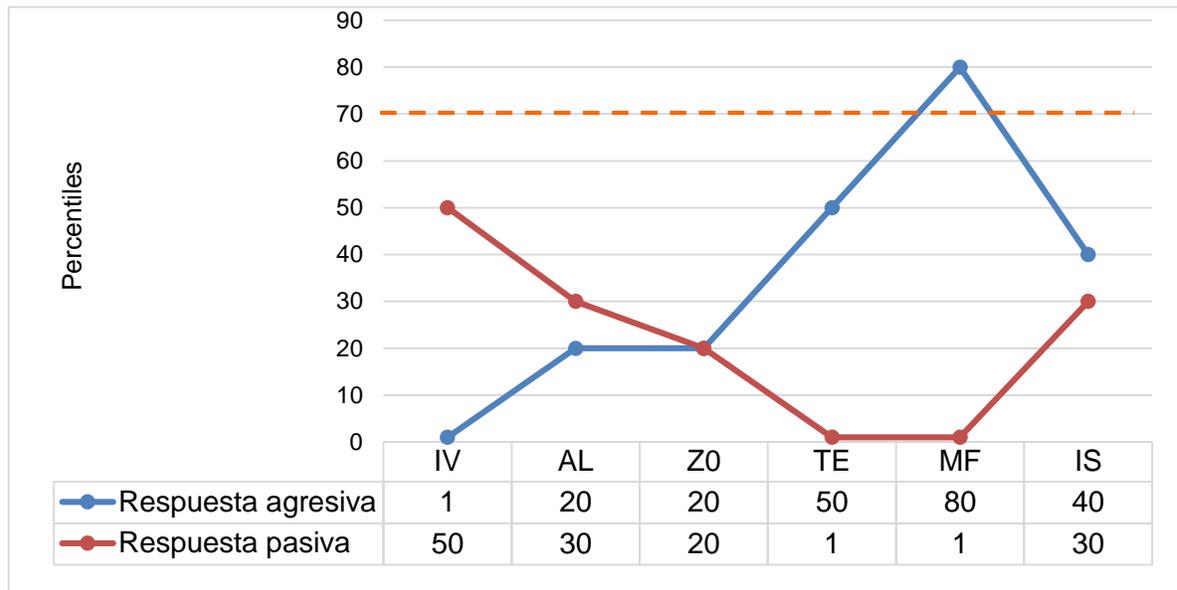
Figura 3. Conducta no asertiva.



Nota. La línea punteada indica que quien tuvo 23 o más puntos, tiene un alto nivel de conducta no asertiva y requiere apoyo urgente.

La figura 3 muestra resultados del comportamiento no asertivo de las fases pretest y postest. Donde se confirma que en tres sujetos disminuyó dicho comportamiento después del taller, en tanto que “IV” no tuvo cambios significativos e “IS” presentó, en la fase postest, presentó una variabilidad en la ejecución debido a que contestó 3 ítems al azar y dejó 4 ítems sin responder.

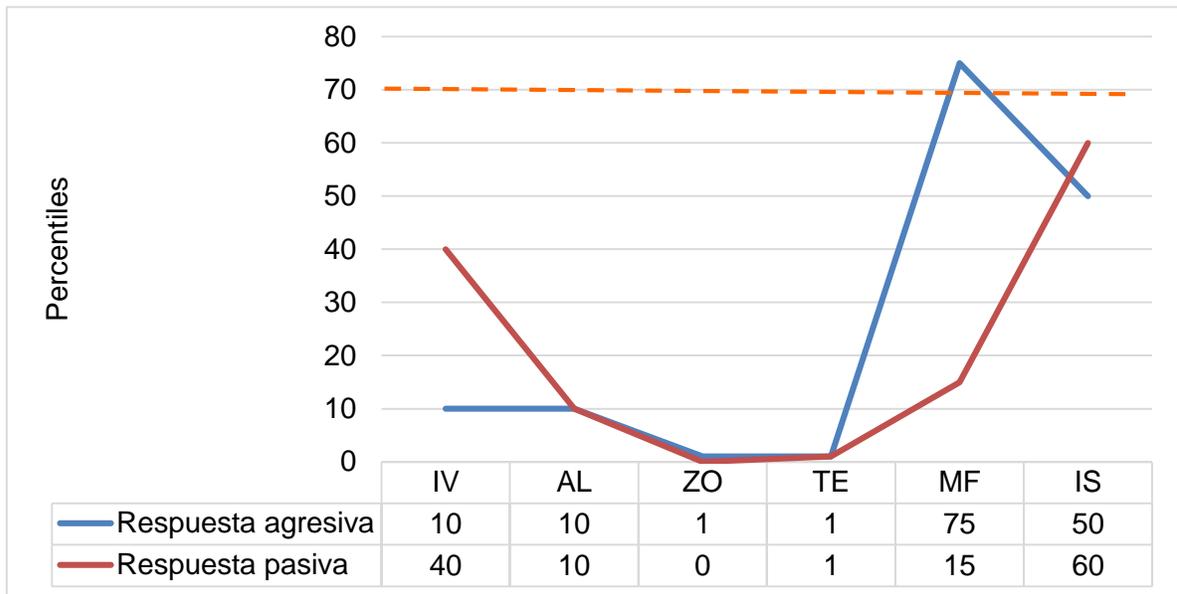
Figura 4. Comportamiento agresivo y pasivo.



Nota. Fase pretest. La puntuación en la línea y arriba de la línea punteada se considera altamente significativa.

No obstante, un participante presentó problemas de comportamiento agresivo: “MF” y por consiguiente un nivel significativo en conducta social negativa. Cabe señalar que las puntuaciones de 70 o superiores se consideran altamente significativas.

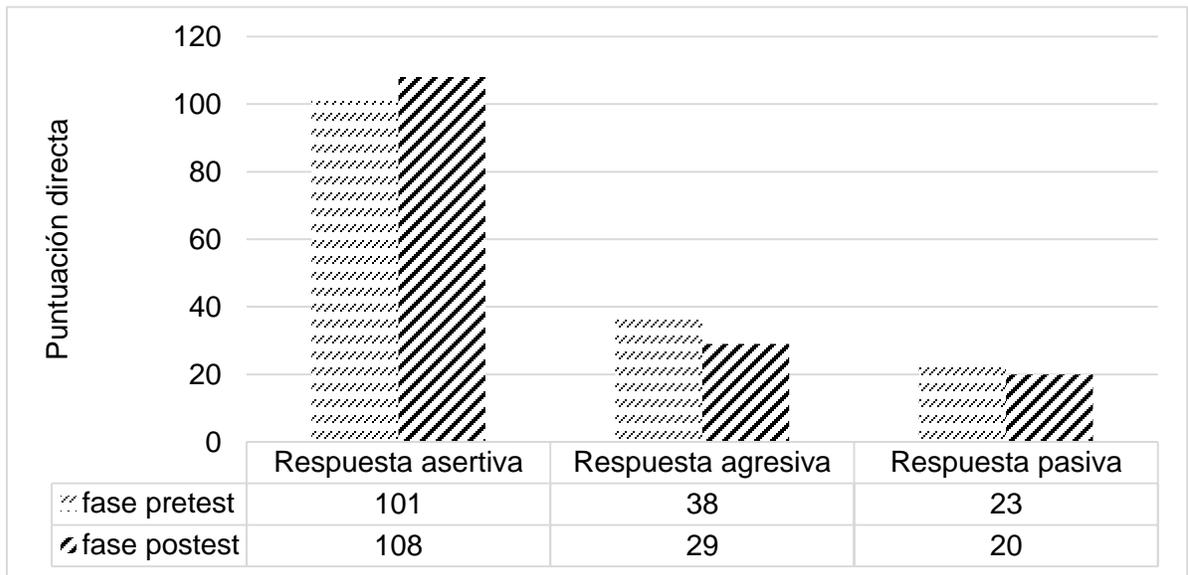
Figura 5. Comportamiento agresivo y pasivo.



Nota. Fase postest. La puntuación en la línea o arriba de la línea punteada se considera altamente significativa.

Como se muestra en la figura 5 en tres de los seis niños disminuyó el comportamiento agresivo y pasivo, tras participar en el taller. Mientras que IV incrementó su comportamiento agresivo y disminuyó el pasivo. En MF disminuyó el comportamiento agresivo y aumento el pasivo. En tanto que IS mostró un resultado poco confiable, ya que se ha dicho que alteró los resultados de la fase postest.

Figura 6. Respuesta asertiva, agresiva y pasiva.

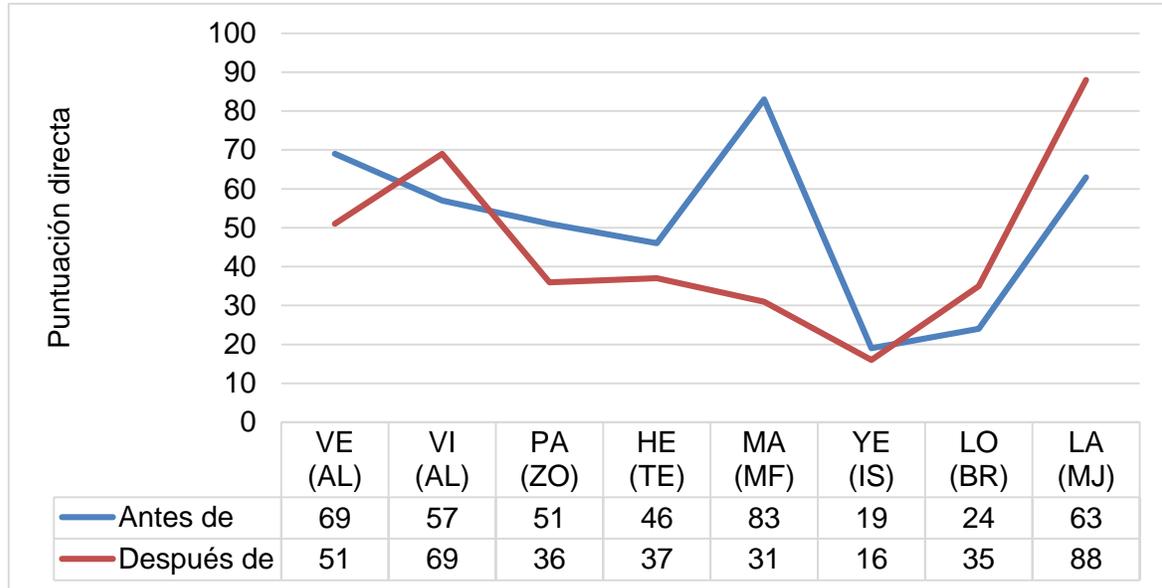


Nota: La puntuación es global de un grupo de 6 niños.

La figura 6 muestra la puntuación directa en respuestas asertivas, agresivas y pasivas. Donde se aprecia que después del taller incrementó la respuesta asertiva y disminuyó el comportamiento agresivo y pasivo.

6.2 Resultados de la etapa pretest y postest de los padres

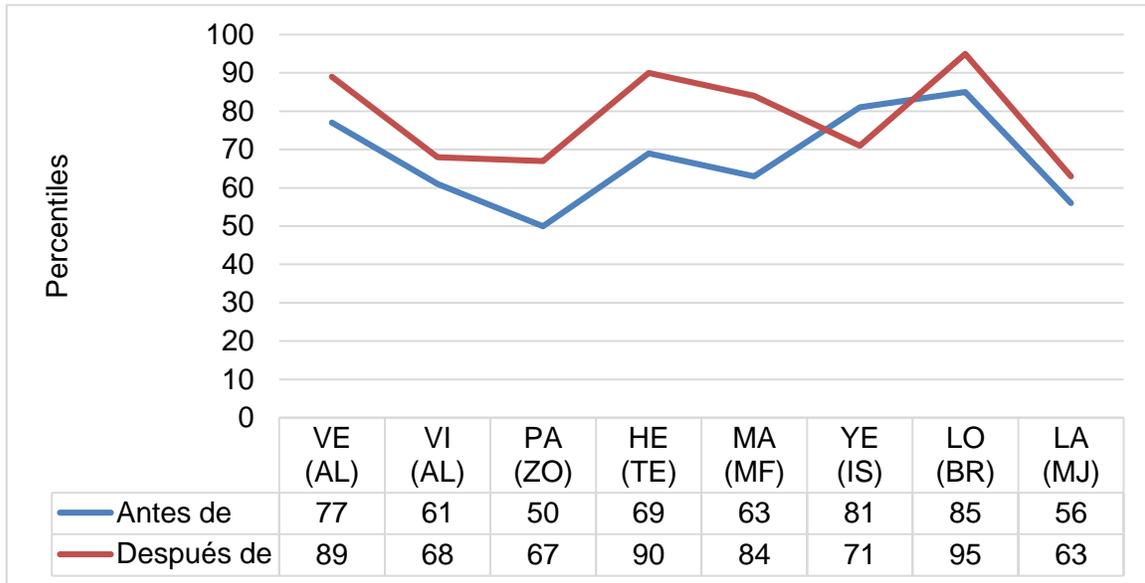
Figura 7. Expresión social cognitiva.



Nota. Se presenta únicamente el resultado de los 8 padres de familia que concluyeron el taller. Dentro de paréntesis se indica la abreviatura del seudónimo del niño. Las puntuaciones bajas son un indicador positivo.

De izquierda a derecha, los primeros cuatro papás son del grupo de segundo grado y los siguientes cuatro, de primer grado. Los padres de IV no se exponen porque no participaron en la fase postest, mientras que sí aparecen las mamás de “BR y MJ” aunque sus hijos no se presentaron en la última sesión. Esta gráfica muestra que en cinco de los ocho padres se redujo la puntuación, después del taller, lo cual indica que tienen un mejor nivel de habilidades, según Caballo y Buela, (1989).

Figura 8. Expresión social motora.



Nota. La puntuación máxima en una escala percentil es del 100%. Dentro de paréntesis se indica la abreviatura del seudónimo del niño. Las puntuaciones altas son un indicador positivo.

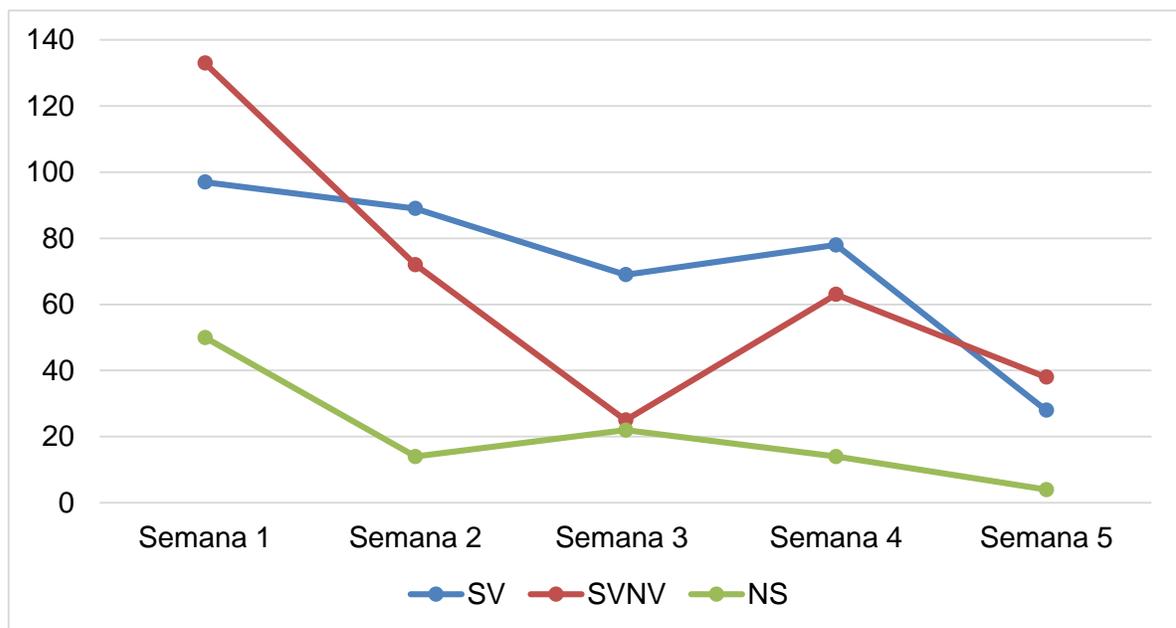
La figura 8 refiere que siete de los ocho padres incrementaron sus habilidades sociales, mientras que YE tuvo un decremento, quien tuvo un resultado similar a su hijo "IS". Los padres de "TE" y "MF" lograron un aumento del 21%.

6.3 Resultado del mantenimiento de Habilidades Sociales

Las habilidades que se emplearon en el Taller, como ya se ha dicho, incluyeron desde las más básicas, pues no se puede dar por sentado que las tengan, así como aquellas que son parte importante para la prevención de situaciones de riesgo.

Sesión 1. Saludar de manera verbal y no verbal

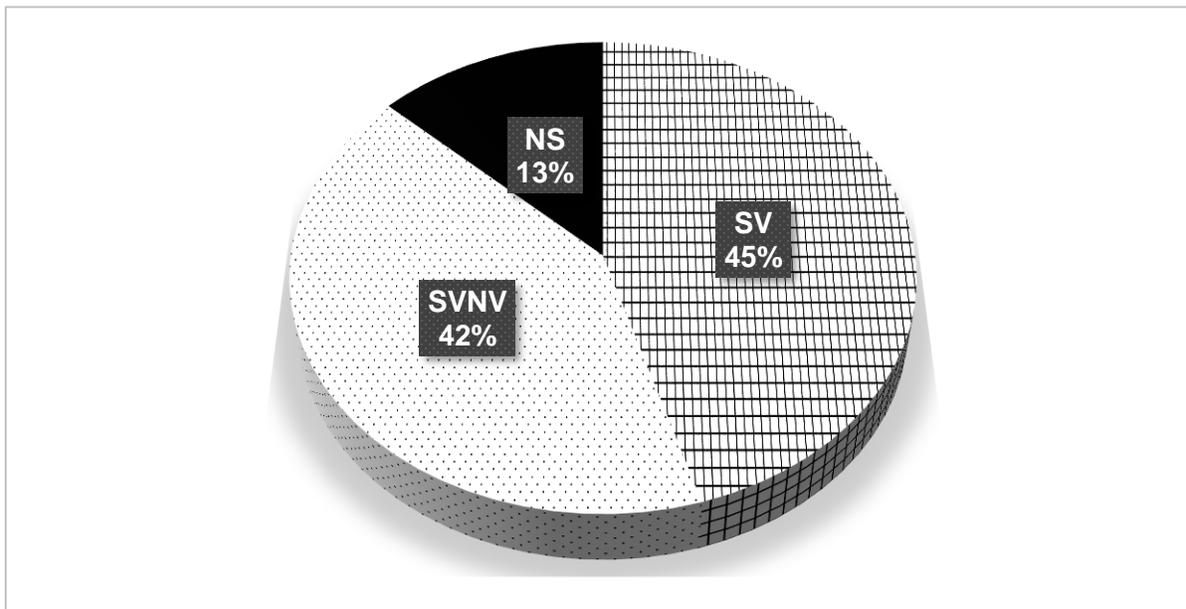
Figura 9. Habilidad para saludar



Nota. SV: Saludo verbal. SVN: Saludo verbal y no verbal. NS: No saluda.

La figura 9 muestra la frecuencia del saludo verbal, del saludo verbal y no verbal, y las veces que no saludaron. Donde se observa que esta habilidad básica decreció semana a semana. Del mismo modo, se observa que el saludo verbal es el más empleado por los niños de esta edad y que la acción de no saludar disminuyó considerablemente.

Figura 10. Habilidad para saludar, resultado global.

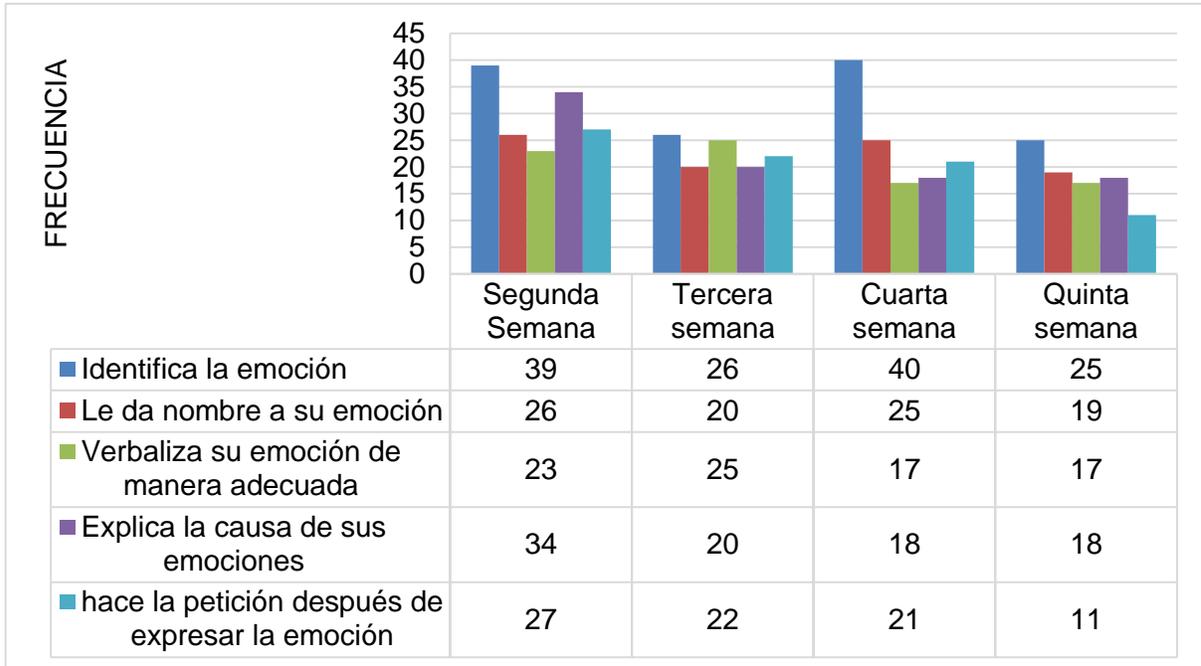


Nota. Representa el resultado global. SV: Saludo verbal. SVN: Saludo verbal y no verbal. NS: No saluda.

La figura 10 representa la frecuencia porcentual de la habilidad para saludar del grupo durante las cinco semanas, donde se aprecia que poco más del 80% de las veces los niños saludaron y 13% de las veces no lo hicieron.

Sesión 2. Identificar y expresar emociones

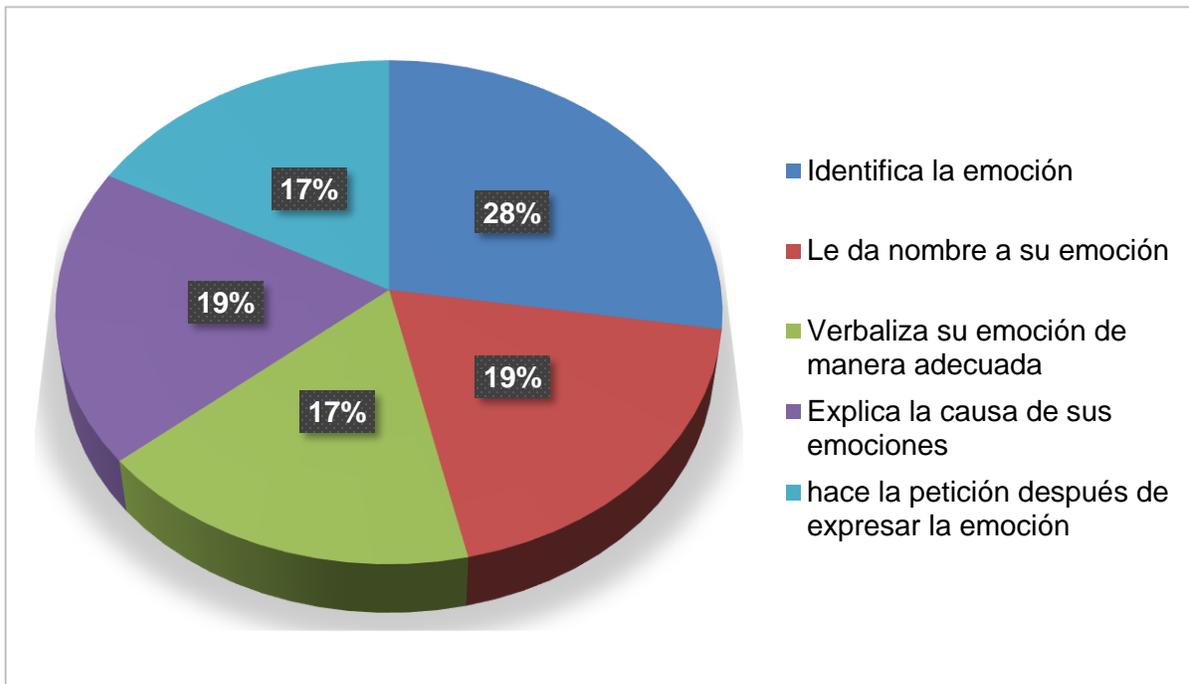
Figura 11. Habilidades emocionales.



Nota. La habilidad se comenzó a trabajar en la segunda semana del taller.

La figura 11 presenta los componentes emocionales de las habilidades sociales. Se aprecia que la asiduidad fue de más a menos, donde al parecer la semana con más provecho fue la segunda y la más baja fue la quinta semana. Finalmente, de acuerdo a la frecuencia registrada se generalizaron en el siguiente orden: Identificar la emoción, dar nombre a la emoción, explicar la causa de las emociones, verbalizar las emociones y realizar una petición.

Figura 12. Habilidades emocionales, resultado global.

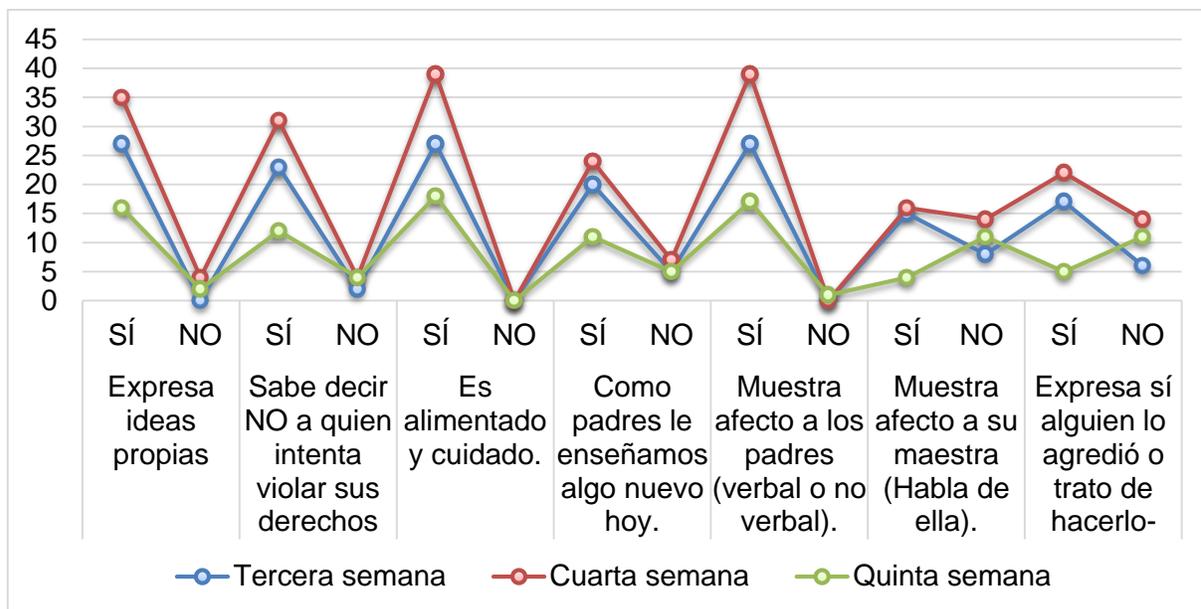


Nota. La puntuación total se presenta en porcentaje de un total del 100%.

La figura 12 muestra los resultados globales de los componentes de las habilidades emocionales, donde se aprecia que es más común o fácil que los niños identifiquen la emoción, le den nombre y expliquen la causa de la misma.

Sesión 3. Conocer y defender los derechos

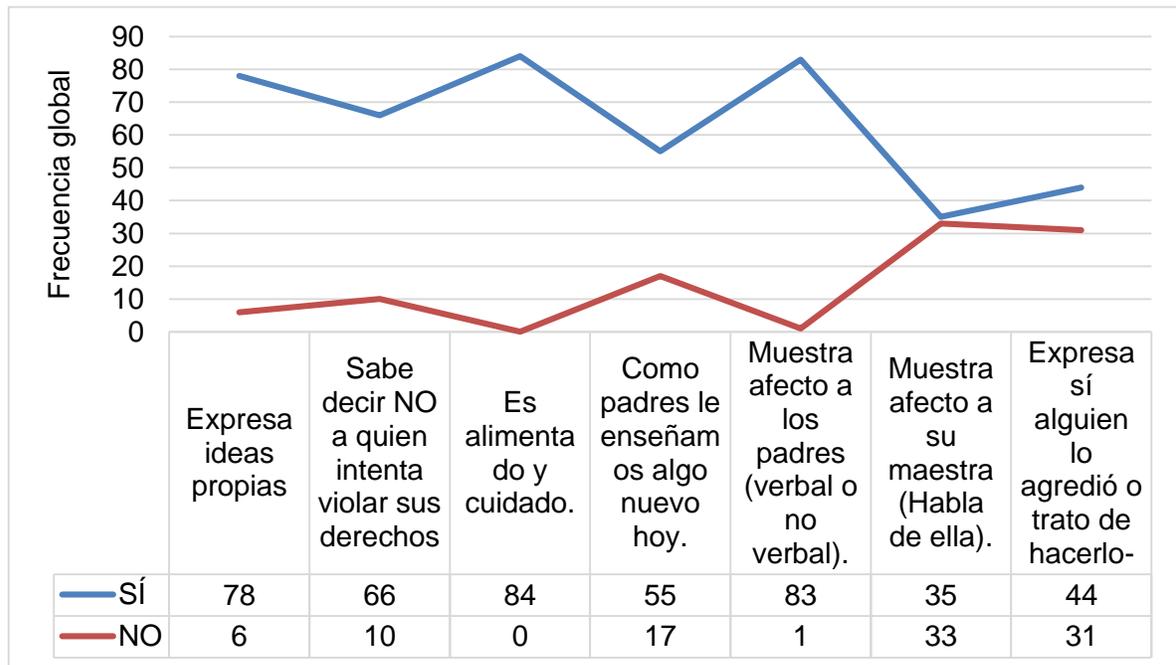
Figura 13. Habilidad defensa de los derechos.



Nota. La habilidad se comenzó a trabajar en la tercera semana del taller.

Se muestra la comparación de las habilidades esperadas y no esperadas para la defensa de los derechos. El seguimiento de tres semanas refleja que dos de las prácticas parentales son las que tuvieron mayor frecuencia, cabe señalar que es la percepción de los mismos padres. Luego le siguen, las habilidades molares de expresión de ideas propias y saber decir no. Finalmente, el grupo tuvo un mejor desempeño en la cuarta semana.

Figura 14. Habilidad defensa de los derechos, resultado global.

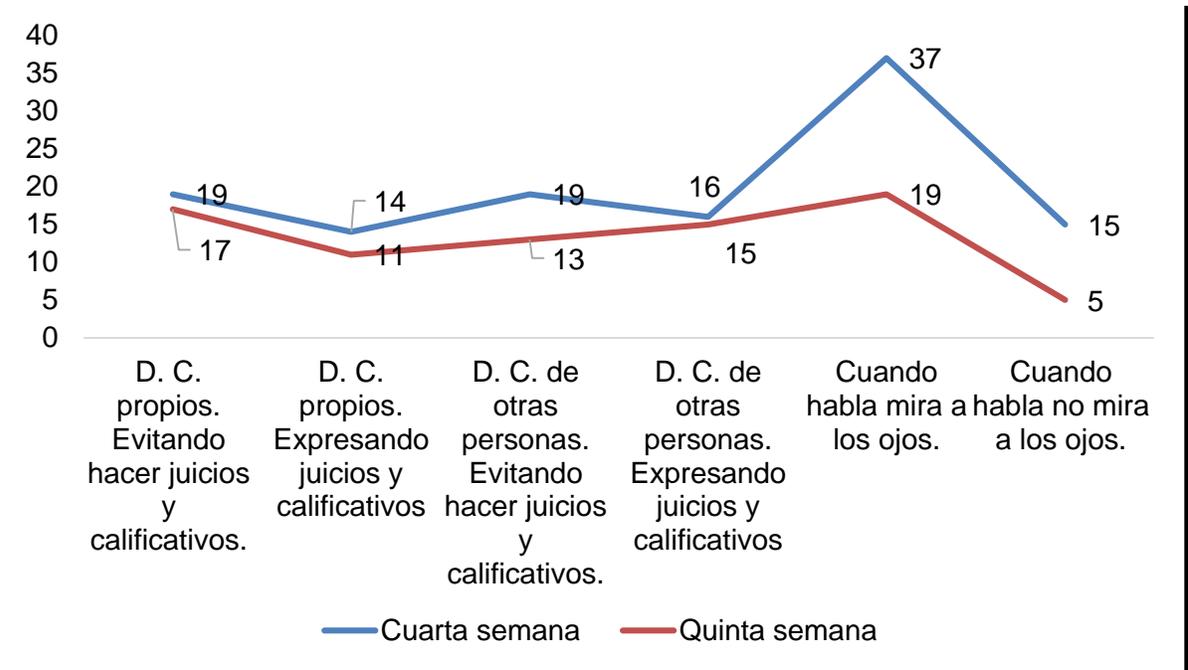


Nota. Expresa si se presentó o no cada habilidad molar.

La figura 14 muestra la frecuencia del desarrollo de las habilidades de defensa de los derechos. Donde se aprecia que las habilidades asertivas tuvieron un puntaje mayor que las no asertivas, y llama la atención que la habilidad que tiene relación con la figura de autoridad (maestra) se percibe debilitada, así como la expresión de avisar o pedir ayuda en caso de ser agredido.

Sesión 4. Comunicarse empáticamente

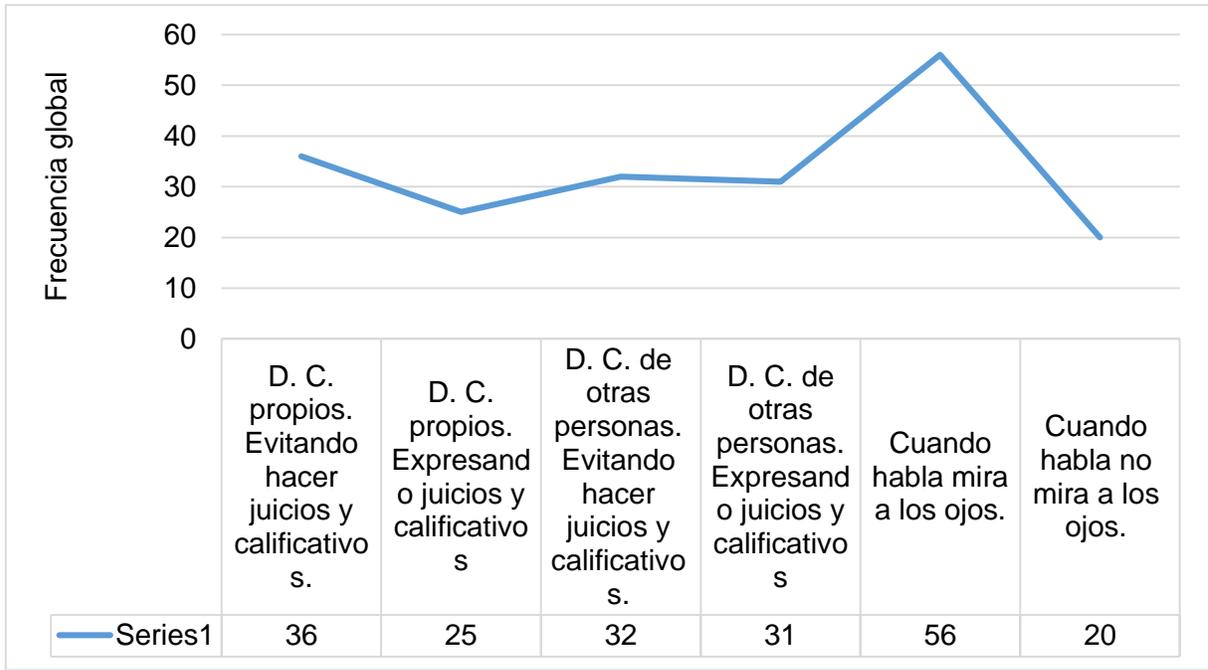
Figura 15. Habilidad de comunicación asertiva.



Nota. La habilidad comenzó a trabajarse en la cuarta semana del taller. D.C: Describir comportamientos.

La figura 15 presenta tres variables del comportamiento asertivo y no asertivo. Se observa que la habilidad de lenguaje no verbal que hace referencia a mirar a los ojos cuando se habla, en las dos semanas de registro fue la de mayor frecuencia.

Figura 16. Habilidad de comunicación asertiva, resultado global.

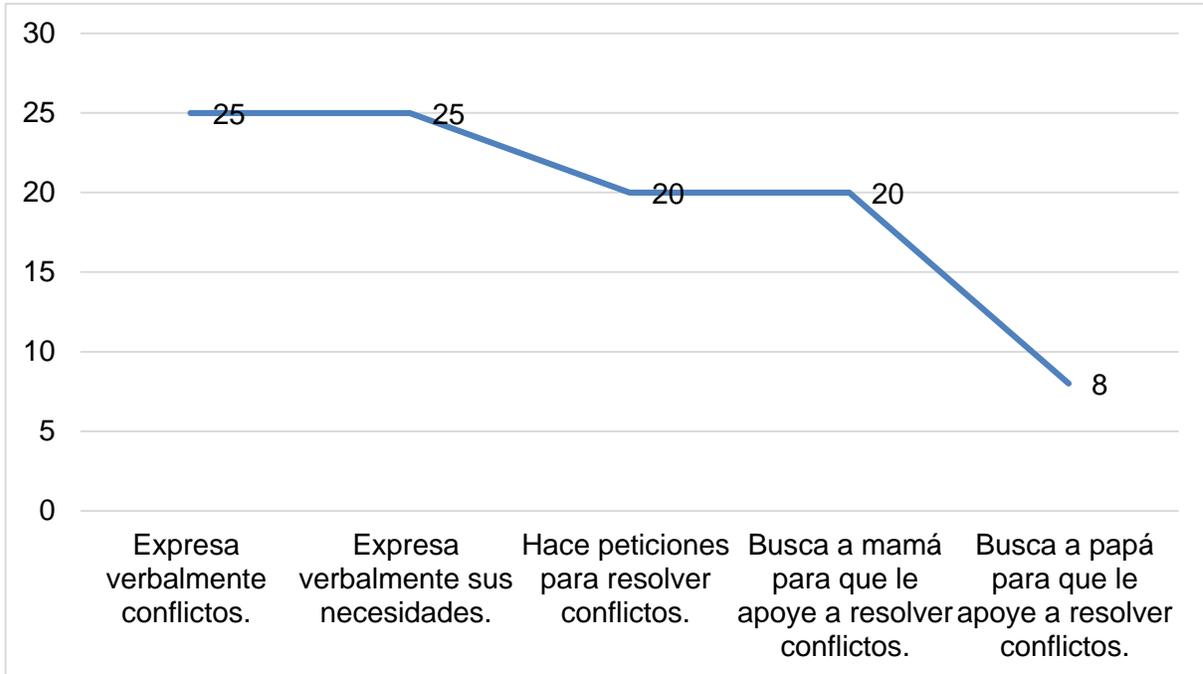


Nota. D.C: Describir comportamientos.

Se presenta el resultado global del grupo de dos semanas de reforzamiento, donde se muestra que dos de los componentes asertivos de la comunicación tuvieron mejor resultado que el componente asertivo para describir comportamientos de otras personas evitando hacer juicios y calificativos.

Sesión 5. Conversar y solucionar conflictos con adultos

Figura 17. Habilidad para solucionar conflictos.

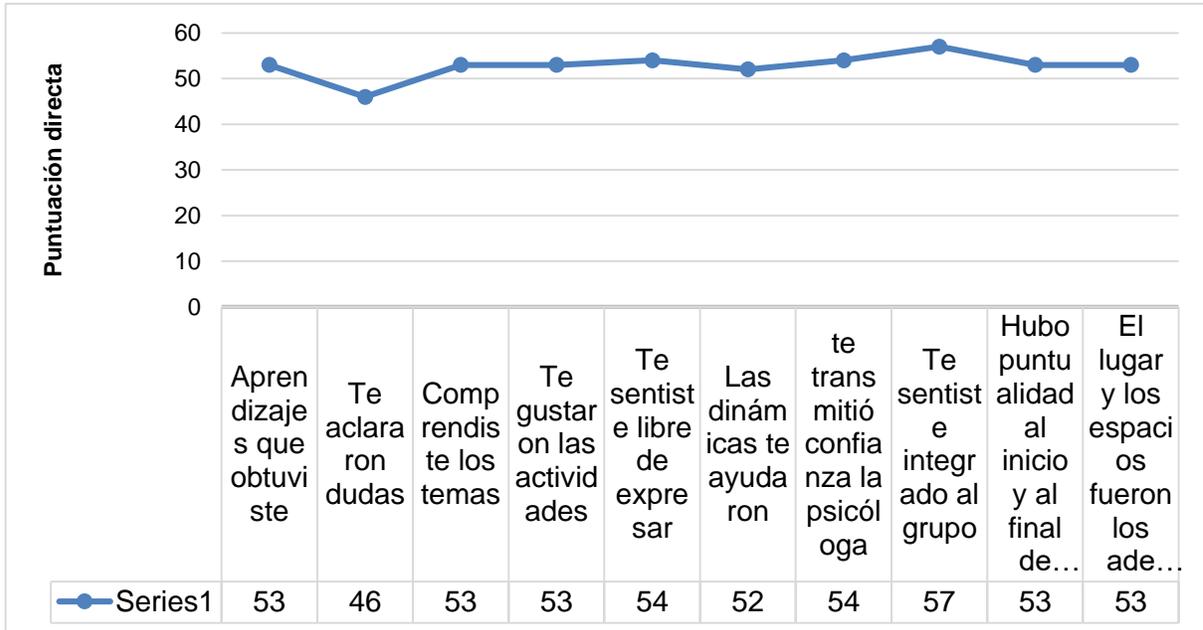


Nota. La habilidad comenzó a trabajarse en la quinta semana.

Tales habilidades únicamente se reforzaron por una semana. La figura 17 muestra que fue más frecuente la habilidad para expresar verbalmente los conflictos, así como la expresión de las necesidades. Asimismo, se observa un mayor vínculo de apoyo con la madre que con el padre para la solución de conflictos.

Sesión 6. Cierre y evaluación del Taller de los niños.

Figura 18. Evaluación del taller de niños.

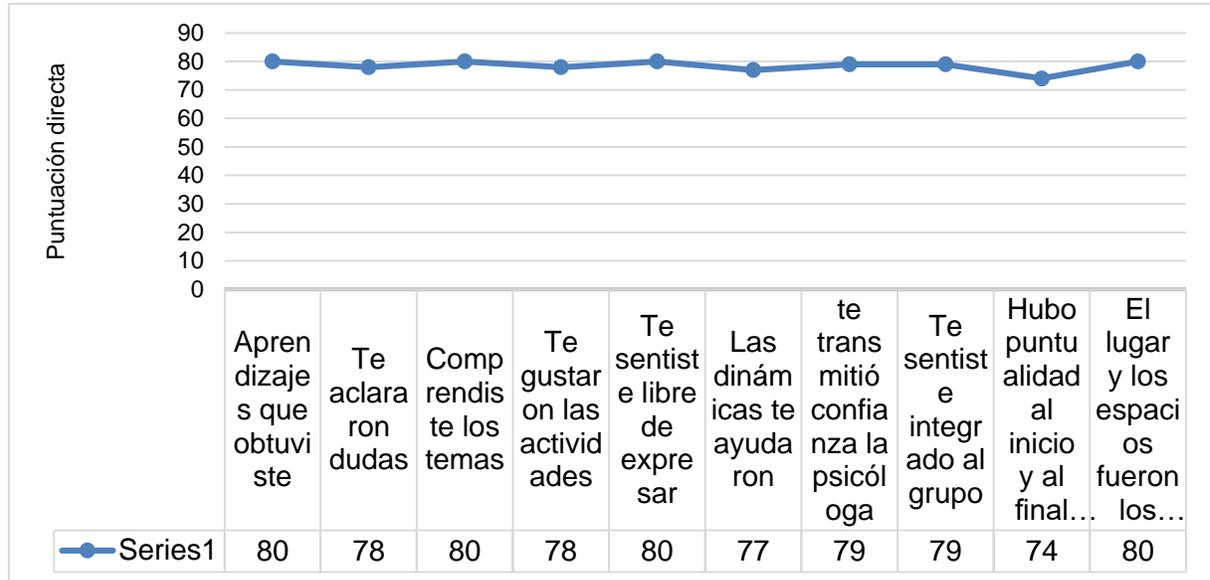


Nota. La puntuación máxima es de 60, la cual corresponde a una escala estimativa de 10 y de un total de 6 niños.

Como se muestra en la figura 18, de los diez ítems el puntaje más alto lo ocupa el ítem que se refiere al grado de integración que tuvo el grupo y el más bajo se refiere a la aclaración de las dudas.

Sesión 6. Cierre y evaluación del Taller de los adultos

Figura 19. Evaluación del taller de padres.



Nota. La puntuación máxima es de 80, la cual corresponde a una escala estimativa del 1-10 y de un total de 8 padres de familia que concluyeron el taller.

En la figura 19 se observa que el puntaje más alto lo ocupan los ítems: 1, 3, 5 y 10 (de izquierda a derecha) y el área de oportunidad fue la puntualidad al inicio y cierre de cada sesión.

Hasta aquí los resultados del mantenimiento de habilidades de los niños. En seguida, se presenta la discusión de resultados donde se retoma al grupo en su conjunto.

6.4 Discusión de los resultados

El cuestionario de detección de situaciones de riesgo dio como resultado que el grupo de infantes era apto para la intervención, asimismo el instrumento pretest reveló que dos de los nueve niños tenían conflictos de comportamiento agresivo y en menor medida el resto del grupo, por lo que se confirmó de nuevo que eran candidatos al entrenamiento, de acuerdo a lo que señaló Kelly (2002). Finalmente, el grupo quedó establecido por 9 niños, conforme a lo que se sugiere en varios estudios (Sáenz, et al., 1998; Ballester y Gil, 2002).

En general, el grupo se mostró en un estado de conciencia alerta, orientados en tiempo, espacio y persona, con una comunicación abierta y estado de salud adecuado, a excepción de tres de los niños que enfermaron de gripe. Su presentación fue limpia y aliñada. En dos ocasiones a dos de los niños (MA y BR) no les mandaron la comida, la cual tomaban antes de la sesión, esto indudablemente perturbó su estado de ánimo.

De acuerdo a las etapas del desarrollo humano planteadas por Erickson (como se citó en Papalia, et al. 2012) los niños se encontraban en la etapa psicosocial: Laboriosidad vs. Inferioridad, donde el desarrollo de las habilidades son la virtud a lograr y de acuerdo al desarrollo cognoscitivo se hallaban en el periodo preoperacional, que planteó Piaget (como se citó en Cantero, et al., 2011). Igualmente, se observó desde la primera sesión, que el grupo empleaba un lenguaje menos egocéntrico para su edad, esto tiene relación con lo que mencionó Pérez et al. (2011, p.77) ya que fueron capaces de comprometerse en el Taller y con el grupo.

Al comienzo de la investigación se apreció que el grupo se encontraba en proceso de adquirir el hábito de hacer tareas completas pues las entregaron con ciertas irregularidades: Incompletas o fuera de tiempo, lo mismo que algunos de los padres. Asimismo, el niño "MA" mostró un desarrollo deficiente en la lectoescritura, lo cual representó un reto en algunas actividades del entrenamiento. Esto se comprende, pues López (2005) señaló que la lectoescritura es uno de los mayores retos que

afrontan en estas edades y dicha habilidad está determinada por el contexto cultural donde se desenvuelve el niño.

Durante la implementación del programa y el mantenimiento de las habilidades, se encontró que aun cuando los niños han observado varias formas de saludo en ambientes distintos, ellos no las aprenden. De manera que, como cuenta Papalia et al. (2012) al citar el aprendizaje social, no con tan solo observar o decirle al niño que salude, este va aprenderlo. Es necesario la enseñanza directa, como mencionó Bellack y Morrison (como se citó en caballo, 1997) por parte de los padres; así como practicar la habilidad (Martín, 2013); además emplear procesos cognitivos, como por ejemplo: La percepción para poder anticipar la intencionalidad de la otra persona y saber en quién confiar y en quién no.

Asimismo, en el mantenimiento de las habilidades básicas se descubrió que, los niños emplean más el saludo verbal a diferencia del saludo verbal-no verbal. A propósito, al inició del entrenamiento, mostraron vergüenza al saludar a sus compañeros y a medida que se avanzó en el taller, se saludaban y despedían con más espontaneidad; lo mismo ocurrió en los días de clases formales.

Algo similar ocurrió con el entrenamiento de las habilidades emocionales, pues se observó que cuando se les enseña, previamente, a ser conscientes de sus reacciones fisiológicas e interpretar el lenguaje no verbal, las pueden identificar y nombrar con más facilidad. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo ayuda a gestionar mejor las emociones, como expresó Thompson et al. 2008 (como se citó en Cortés, 2014) al señalar la importancia de los procesos mentales en la regulación emocional.

Igualmente, el empleo del lenguaje no verbal y su inteligencia intuitiva les ayudó a que durante el entrenamiento pudieran identificar con más facilidad las emociones placenteras de los demás, distinto de las emociones displácenteras que les costó un poco de más trabajo. También, expresaron emociones básicas y las causas de estas, pero en el escenario familiar se les dificultó verbalizar sus emociones y pedir ayuda.

Por lo cual se infiere que, en una situación de riesgo el grupo sería capaz de advertir el peligro porque identifican la emoción e interpretan el lenguaje no verbal, pero sus procesos mentales son todavía inmaduros y carecen de operacionalidad como señaló Piaget (como se citó en Cantero, 2011).

Por otra parte, al inicio del entrenamiento de las habilidades de defensa de los derechos, los niños confundieron sus derechos con responsabilidades que tienen en el hogar. Al preguntarles, cuáles conocían, contestaron: “Tender mi cama, lavar los trastes, etc.” De manera que esto manifestó que su desarrollo cognitivo todavía es limitado, al igual que su pensamiento, y que en primer lugar son educados para obedecer por lo que los niños de estas edades se encuentran en total indefensión; fue tras estimular su razonamiento, por medio de los ensayos de las conductas adecuadas e instrucciones, que los niños lograron comprender y empezar a defender sus derechos. Por ende, si bien como dijo Piaget (s.f.) las habilidades del pensamiento se adquieren casi al final de la niñez media, también es cierto que la estimulación de la razón favorece su desarrollo.

Durante el mantenimiento de las habilidades de defensa de los derechos, se descubrió que desarrollaron mejor las habilidades molares de expresar ideas propias y su capacidad para decir “No” cuando alguien intentó violar sus derechos, a diferencia de la habilidad para expresar si alguien los había agredido o trato de hacerlo, la cual tuvo una diferencia muy acotada de las veces en que sí lo expresaron de las que no.

Por otro lado, en el entrenamiento de las habilidades de comunicación asertiva se observó que identificaron con facilidad las necesidades propias y de los demás, asimismo fueron capaces de ponerse en el lugar del otro, pues como refirió López (2005) cuando los niños socializan logran ser empáticos. Se descubrió que cuando utilizan las habilidades emocionales y los otros componentes de la comunicación empática les es más fácil identificarlas. Igualmente, emplearon palabras de uso simple para expresar necesidades básicas y trascendentales.

Los resultados del entrenamiento de las habilidades de comunicación fueron exitosos debido a que comprendieron cada una de las habilidades molares, las adquirieron y desarrollaron fácilmente. Siendo así que no les costó trabajo expresar las acciones que les gustan y les disgustan de los demás, mientras se observó que compartieron con confianza puesto que todos levantaban la mano para participar. Mientras que el resultado del mantenimiento de la habilidad para describir comportamientos propios sin hacer juicios y calificativos obtuvo un reforzamiento moderado, solo por debajo de la habilidad no verbal de mirar a los ojos cuando se habla.

Por otra parte, con el entrenamiento de las habilidades para la solución de conflictos se encontró que los infantes tienen un vínculo afectivo más sólido con la madre a diferencia de con el padre, por lo que en una situación de conflicto acudirán primero a ella, quien al parecer responde de una manera más consistente y apropiada a las necesidades del niño, como señalaron Bowlby y Ainsworth (como se citó en Cantón y Cortés, 2014). En esta misma línea, se halló que tienen un débil vínculo afectivo con la maestra de clases, lo cual hace suponer que dentro del ambiente escolar estarían más expuestos a sufrir una situación. En vista de esto, es necesario que la diada padre-hijo se fortalezca, así como la relación maestro-alumno.

Especialmente, llamó la atención el caso de "MA" porque expresó un vínculo afectivo deficiente con sus padres y esto supuso una desventaja para que mantuviera las habilidades sociales, además de que en un futuro esto puede dar lugar al desarrollo de procesos defensivos que afecte sus relaciones humanas, como indicó Bowlby (como se citó en Cantón y Cortes, 2014).

Del mismo modo, se observó que los conflictos de los niños giran en torno a su comportamiento y durante el trabajo de los mismos dedicaron más tiempo a reflexionar sobre las posibles soluciones. Esto justifica porque a veces los niños relacionan que su comportamiento da lugar al conflicto, más que una causa externa como cuando son manipulados. Puesto que también en esta edad su razonamiento se basa en la manipulación (Navarro et al., 2011).

Asimismo, con el mantenimiento de las habilidades para la solución de conflictos se descubrió, conforme avanzó el taller, que fueron más habilidosos para expresar los conflictos y verbalizar sus necesidades.

De acuerdo con los resultados de la última sesión donde se emplearon conjuntamente las habilidades de manera práctica y teórica, revelaron que el grupo era capaz de poner límites cuando alguien intenta violar sus derechos, identificar el peligro haciendo uso de las habilidades verbales-no verbales y emocionales. A la par, los resultados del último cuestionario que se aplicó, demostró que cuatro de seis niños tuvieron un empleo adecuado de las habilidades de comunicación, que cuatro de seis niños supieron qué hacer cuando están con alguien y comienzan a experimentar incomodidad, cinco de seis niños supieron qué hacer para resolver el conflicto planteado y cinco de seis niños mantuvieron la capacidad de identificar las necesidades de las demás personas.

De manera que, el cierre del taller demostró que las habilidades se mantuvieron por más tiempo en cuatro de los seis niños (IV, AL, TE, ZO), quienes principalmente pertenecen al grupo de segundo grado y que por ende recibieron más refuerzo, lo cual guarda relación con el presupuesto de Bellack y Morrison, 1982 (como se citó en Caballo, 1997).

Asimismo, se observó que los niños más grandes aprenden con más facilidad las habilidades sociales en comparación con los más pequeños y esto se debe a las experiencias previas, como mencionó Buck en 1991 (como se citó en Caballo, 1997) así como a la madurez cognitiva, pues los niños más pequeños tuvieron más dificultad en los procesos de atención, retención y memoria de evocación.

Por otra parte, con los resultados del programa y los de la etapa pre-postest CABS se comprobó que tres de los seis niños que se presentaron en la última sesión, que no faltaron al taller y que recibieron reforzamiento constante por parte de sus padres, tuvieron un desarrollo óptimo de las habilidades sociales, tanto como sus padres.

Quienes también participaron en un taller de habilidades sociales y a los cuales se les aplicó dos instrumentos de evaluación de sus habilidades donde cuatro de los ocho padres lograron resultados favorables. Por lo tanto, estos resultados aportan evidencia de que las prácticas parentales predicen el desarrollo de las habilidades sociales, como retomó Rodríguez (2015).

En cambio, dos de los seis niños que permanecieron al final del entrenamiento no mostraron similar progreso, pues no recibieron un reforzamiento constante y presentaron características propias que les impidió tener un mejor resultado. Tal es el caso de “IV” quien tuvo buen desempeño en el taller, pero al no recibir el apoyo de sus padres para el mantenimiento de las habilidades, no desarrolló todo su potencial.

De igual manera, los niños que no se presentaron al final del taller, en dos de los casos “BR y MA” presentaron un contexto familiar poco favorable ya que sus padres no lograban ponerse de acuerdo para ayudarlos y en el caso concreto de “MA” se apreció un entorno negligente de atención y un leve atraso en su desarrollo cognitivo.

De modo que, tres de los nueve niños que conformaron el grupo se vieron significativamente beneficiados con el taller.

Por consiguiente, se descubrió que el papel de los padres fue muy importante para el mantenimiento de las habilidades y por el contrario, los padres que no mostraron el mismo interés para el reforzamiento o que faltaron a alguna sesión sus hijos no obtuvieron mejores resultados, como ocurrió en cinco casos (IV, MA, IS, BR, MJ). Otro factor, que impidió el mantenimiento de las habilidades, en el caso de “MF”, fue la baja aceptación por parte de su grupo de clases de acuerdo a la información que proporcionó la maestra, esto mantiene relación con los resultados de Monjas (1992). Además de presentar conducta de ansiedad caracterizada por movimiento motor recurrente.

Definitivamente, el que los padres hayan participado también en un taller les ayudó a distinguir las habilidades sociales para enseñarlas a sus hijos, pues tres de ellos desempeñaron mejor su rol como facilitadores. Precisamente, los papás de los niños que adquirieron y mantuvieron las habilidades sociales, se acercaban al final de las sesiones, a dar un reporte más preciso de su hijo, a plantear sus dudas y preguntar acerca de qué otras estrategias emplear con sus hijos. Asimismo, las pruebas pre-postest que se les aplicó demostraron que cuatro de los ocho padres que participaron de manera constante incrementaron sus habilidades a la par de las de sus hijos, a excepción de la madre de "MF" quien tuvo resultados óptimos pero su hija no.

Finalmente, como parte del análisis descriptivo de la observación, se estimó que es adecuado el papel que desempeña el observador externo, porque ayudó en la evaluación y mejora del taller, pero el único inconveniente fue que en algunos momentos no abordó todos los criterios de la rúbrica de observación y llegó a faltar.

Conclusiones

En términos generales se cumplió el objetivo de desarrollar y aplicar un programa de habilidades sociales para niños de nivel primaria, y otro para sus padres, por medio del cual se logró que los niños adquirieran y mejoraran sus habilidades sociales; logrando también capacitar a los padres, quienes favorecieron el desarrollo de éstas.

De la misma forma, los resultados del entrenamiento de las habilidades sociales señalan que los niños pudieron identificar con facilidad sus emociones, pensamientos, necesidades y con más de dificultad sus derechos y los derechos de los demás.

Con base en las observaciones por parte del facilitador, las actividades de la última sesión y el cuestionario que se empleó para valorar cuáles habilidades se mantuvieron, se concluye que los niños emplearon las habilidades del lenguaje no verbal para intuir, interpretar y advertir situaciones de riesgo social.

Por su parte, el mantenimiento de las habilidades para la solución de conflictos demostró que los niños adquirieron algunas habilidades para la solución de los mismos, como por ejemplo: “hablar de sus conflictos y verbalizar sus necesidades”, probablemente con la madre, debido a que tienen un vínculo más fuerte con esta.

A la par, aprendieron qué es una conducta asertiva, tuvieron una ejecución adecuada de las habilidades de comunicación asertiva y generalmente las relaciones que se establecieron en el grupo se caracterizaron por ser de respeto, participación y de expresión si algo les gustaba o disgustaba, lo cual da cuenta de que empleaban lo que aprendían. Además, se destaca que, en la fase de generalización a los niños les fue más difícil describir comportamientos de los demás sin hacerse juicios.

Como respuesta al problema planteado para realizar esta investigación, éste programa proveyó de conocimientos para actuar en situaciones de riesgo, proporcionó herramientas para la solución de conflictos que en la vida se les presente, por lo que

cumple con funciones preventivas y realiza aportes en relación a la influencia de los padres en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños.

En general, los resultados del programa mostraron que el desarrollo de las habilidades sociales depende de manera especial del desarrollo cognitivo y las experiencias previas, pues se observó que los niños de 6-7 años son particularmente vulnerables y entre más pequeños lo son más, pues los niños de segundo grado tuvieron mejores resultados en comparación que los de primero. Por eso se concluye que, los procesos de pensamiento de los niños de primer grado son todavía más lentos y debido a que afrontan una nueva etapa académica que les demanda el aprendizaje de nuevas habilidades, esto representa mayor dificultad para ellos.

Por lo tanto, el acompañamiento de los padres es de vital importancia, pues se encontró que los papás de primer grado no mostraron el mismo interés en el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos, como algunos de los padres de los de segundo, por lo que se concluye que la falta de reforzamiento y el deficiente rol de éstos influyó para que no alcanzaran mejores resultados. Al respecto se considera que un rol de autoridad “desdibujado” puede explicar el motivo por el que no entregaban la tarea, ya que se apreció que no asumían responsabilidades propias de su rol y las colocan sobre los mismos niños o en otras personas. A este tenor, se concluye que, si los padres realizan la tarea, participan en todas las sesiones y cumplen con sus funciones parentales se lograrán resultados más positivos.

Asimismo, es importante que los padres establezcan una tregua de paz (independientemente si están juntos o separados) en beneficio de su hijo, de lo contrario será más difícil que éste aprenda y mantenga las habilidades sociales. Por lo tanto, es tarea de los padres ponerse de acuerdo y hacerse responsable de que el niño cuente con un repertorio de habilidades sociales.

De acuerdo con los resultados de esta tesis, la relación que tenga el niño con sus padres influye en la relación que tiene con sus profesores, por eso se debe buscar que

el vínculo con la figura de autoridad sea positivo para que el infante pueda establecer un sistema de apego seguro con figuras posteriores, porque de lo contrario esto dificulta el desarrollo de las habilidades para la solución de conflictos y la red de apoyo se reduce.

Asimismo, se concluye que los niños de 6-7 años pueden aprender más fácilmente los componentes verbales y no verbales de las habilidades debido a los procesos cognoscitivos (sensitivo, motriz e intuitivo) que ha desarrollado, tales conocimientos los prepara para aprender fácilmente las habilidades básicas, las habilidades emocionales y las habilidades de la comunicación asertiva. Mientras que las habilidades de defensa de los derechos y de resolución de conflictos son más difíciles para ellos, pues implica tener un sistema de apego seguro, haber desarrollado habilidades para pedir ayuda y por ende un mayor nivel de desarrollo cognitivo. Por esta razón, es importante que los programas de habilidades dediquen más tiempo al entrenamiento de los componentes cognitivos y que los padres fortalezcan la relación con sus hijos.

Como ya se ha mencionado, algunas de las deficiencias de los padres como facilitadores, requiere el establecimiento de hábitos; así como de estrategias de reestructuración cognitiva, pues en la práctica se descubrió la presencia de factores cognitivos: Ideas tradicionales de cómo educar a sus hijos y resistencia a tomar sugerencias que se marcaban en el taller, lo cual constituye una de las causas de la falta de habilidad social y en consecuencia esto obstaculizó los avances de sus hijos.

Por otro lado, la forma en que se trabajó el taller atrajo a los padres de familia porque fue una actividad gratuita, un plus que ofreció el colegio, tal es así que en varias de las sesiones solicitaron que se hicieran más talleres como éstos y con temáticas para relacionarse mejor con sus hijos adolescentes. Los niños expresaban que les gustaba venir y cuando terminó el taller preguntaron cuándo habría otro. Por lo tanto, se comprobó que la estrategia del taller, junto con la evaluación del proceso completo del

programa, fue efectiva porque facilitó procesos de aprendizaje y a los padres se les enseñaron las técnicas para favorecer el refuerzo de las habilidades de sus hijos.

Asimismo, el diseño de investigación pre-postest influyó de manera relativa porque permitió evaluar, a través de las medidas de autoinforme y las rubricas de evaluación, que hubo un desarrollo de las habilidades sociales. A este tenor, hay algunos factores que conviene abordar para mejorar la investigación, como es el estudio de la dinámica familiar a la cual no se tuvo acceso, el estudio de las habilidades de comunicación asertiva de los padres y el estudio de un grupo control, que por el tiempo de la investigación fue imposible establecer. Por lo anterior y debido a que el porcentaje es bajo y la población con la que se trabajó es pequeña, los resultados no podrían generalizarse, de manera que ésta constituye una limitación del estudio.

Por otra parte, se sugiere para el registro de los datos del mantenimiento de las habilidades que se haga mediante un formulario en línea y envíe los datos a la hoja cálculo; esto ayudaría a que los resultados sean más consistentes y en tiempo real. En cuanto al factor “ausencia de los padres” en su rol de facilitadores, conviene ver si figuras sustitutas pueden generar resultados positivos como aquellos padres que sí estuvieron con sus hijos, ya que de esta manera los niños tendrían más posibilidades de mantener las habilidades aprendidas en el taller.

Finalmente, se concluye que la adquisición formal de las habilidades sociales es un trabajo más lento cuando no se han adquirido las habilidades más básicas en la familia y que en esta tarea siempre se han encontrado obstáculos como: Los factores orgánicos, la ausencia de los padres, el contexto familiar, la educación, el trabajo, la religión, la cultura y sistemas diversos.; por ello, es importante que los padres sean participen en el programa, la escuela por medio del apoyo del maestro y se impartan más talleres de habilidades sociales que favorezcan mejores condiciones de desarrollo humano.

De esta manera concluyo con esta investigación, que a título personal fue una experiencia satisfactoria, ardua y de muchos aprendizajes, ya que por medio del taller tuve un acercamiento más amplio con los niños y padres de familia, constaté con Vygotsky (como se citó en Papalia et al. 2012) que los niños aprenden en la interacción social, pues las experiencias de algunos motivaban y favorecían el aprendizaje de los demás, al tiempo que me permitió compartir mi experiencia y adquirir experiencia profesional.

Referencias

- Ballester, R., y Gil, M. D. (2002). *Habilidades sociales Evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A., Walters, R. H. (1974). El enfoque socio-comportamental. En A. Bandura y R. H. Walters, (Eds.), *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (pp. 7-43). Madrid: Alianza.
- Blanco, A. y De la Corte, L. (1996). Marco histórico, conceptual y metodológico. En Alvarado, J. L., Garrido y J.R. Torregrosa, (Comp.), *Psicología social aplicada* (pp.3-36). España: McGraw-Hill
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2, 50-53.
- Bravo, I., y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educación y humanidades*. (1), 173-212.
- Buck, R. (1991). Temperament, social skills, and the communication of emotion: A developmental-interactionist view. En D. G. Gilbert y J. J. Connolly, (comps.), *Personality, social skills, and psychopathology*, Nueva York, Plenum Press.
- Caballo, C. y Verdugo, M. A. (2005). Competencia social y habilidades sociales. Marco conceptual. Habilidades sociales. En C. Caballo y M. A. Verdugo, (Eds.), *Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad* (pp.19-32). Madrid, España: Artes Gráficas Palermo, S. L.

- Caballo, V. E. (1983). *Asertividad: Definiciones y dimensiones*. Estudios de Psicología N°13. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Caballo, V. E. (1997/2015). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (10.a Reimpresión). España: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (2007). Técnicas de Evaluación de las habilidades sociales. En V. E. Caballo (Ed.). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (pp. 113-158). España: Siglo XXI.
- Cantero, M. P., Pérez, N. y Navarro, I. (2011). Historia y conceptos de la psicología del desarrollo. En N. Pérez e I. Navarro, (Eds.). *Psicología del desarrollo humano del nacimiento a la vejez* (pp. 11-33). España: Club Universitario.
- Cantón, D., Cantón, J. y Cortés, M. R. (2014). *Desarrollo de la personalidad y del rol de género*. En J. Cantón, M. R. Cortés y D. Cantón, (Eds.). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad* (pp. 153-184). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cantón, J. y Cortés, M. R. (2014). Teoría y evaluación del apego. En J. Cantón, M. R. Cortés y D. Cantón, (Eds.). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad* (pp. 17-43). España: Alianza Editorial.
- Cantón, J., Cortés, M., y Cantón, D. (2014). Programas preventivos. En J. Cantón, M. Cortés, y D. Cantón (Eds.) *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad* (p.294-297) Madrid: Alianza editorial.
- Chas, M. D., Diz, M. C., Fernández, A. I. y Rivero, M. R. (2000). Prevención de abusos sexuales. *Actas del V Congreso Galeno- Portugués de Psicopedagogía: Vol. 6. Psicología de la salud* (pp. 53-63). Valencia.

- Cortés, M. R. (2014). Desarrollo y consecuencias de la competencia emocional. En J. Cantón, M. R. Cortés y D. Cantón, (Eds.). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad* (pp.101-130). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Craig, Grace, J., y Baucum, D. (2009). *Niñez media y niños en edad escolar: Desarrollo de la personalidad y socialización*. Desarrollo psicológico, (pp.311-343). (Trad. De J. C. Pecina Hernández). México: Pearson Educación. (Trabajo originalmente publicado en 1999).
- Dávila, H. (2017). Acoso escolar o Bullying: El papel que desempeñan las habilidades sociales en el intimidador. En G. Aguilar, M. Peter de Bran y L. Aragón de Herrarte, (Coord.), *Desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes: Programas para padres, docentes y adolescentes* (2ª Ed., pp.163-197). México: Trillas.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia [Abstract]. *Cuad Med Forense*, 12 (43-44): pp.75-82.
- Franks, C. M. (1993/2008). Orígenes, historia reciente, cuestiones actuales y estatus futuro de la terapia de conducta: Una revisión conceptual. En V. Caballo, (Comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (5ª Reimpresión, pp.3-25). España: Siglo XXI
- Garaigordóbil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. (Centro de Investigación y Documentación Educativa, N° 127) Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Secretaria General de Educación y Formación Profesional. p. 69-79.
- Garaigordóbil, M. (1996). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad. En *Premios nacionales de investigación e innovación educativa, 1994*. (Centro de Investigación y

Documentación Educativa, N° 125) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de investigación y Documentación Educativa. p. 16.

García, M. P., Sáenz, J. y Gil, F. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. Gil, y J. M. León, (Eds.), *Las habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 70-105). España: Síntesis, S. A.

Gil, R. A. (2017). Protocolo para la prevención del abuso sexual a niñas, niños y adolescentes. México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.

Gil, R. A. (2017). Riesgo y protección. En R. A. Gil, (Ed.). *Protocolo para la prevención del abuso sexual a niñas, niños y adolescentes* (pp. 41-44). México: Sistema Nacional para el desarrollo integral para la familia.

Gismero, E. (1996). Habilidades sociales conducta asertiva. Aspectos teóricos. En E. Gismero. *Habilidades sociales y anorexia nerviosa* (p.25-43). España: Universidad Pontificia Comillas

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). Aprendizaje estructurado de habilidades para adolescentes. En A. P. Goldstein, R. P. Sprafkin, N. J. Gershaw, P. Klein, (Eds.) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia un programa de enseñanza* (p. 74). (Trad. de Aurora Sáenz, Trabajo originalmente publicado en 1980). España: Martínez Roca, S. A.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). Aprendizaje estructurado: Origen y evolución. En A. P. Golstein, R. P. Sprafkin, N. J. Gershaw, P. Klein, (Eds.) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia un programa de enseñanza* (p. 21-34). (Trad. de Aurora Sáenz, Trabajo originalmente publicado en 1980). España: Martínez Roca, S. A.

- González, F. y Carrasco, M. A. (2016). Evaluación del perfil psicosocial en menores víctimas de abuso sexual: Diferencias por sexo y edad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 3 (2), 87-98.
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, Dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación Psicopedagogía*, 26 (2), pp. 42-58. Recuperado el 31 de octubre, 2019 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338241632004>
- Gutiérrez, M. y Plaza, P. (2015). Cómo prevenir el maltrato infantil y el abuso sexual. En M. Gutiérrez, P. Plaza, (Eds.). *Guía para padres y madres. Prevención y abordaje del maltrato infantil y abuso sexual desde la familia y las AMPAS* (pp. 46-51). España: CEAPA
- Hidalgo, M. V., Sánchez, J. y Lorence, B. (2008). Proceso y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI Revista de Educación*, (10), 85-95.
- Kelly, J. A. (2002). Habilidades sociales y ajuste psicológico: Fundamentos conceptuales. En A. Kelly, (Ed.), *Entrenamiento de las habilidades sociales* (pp. 17-30) España: Desclée De Brouwer
- Kelly, J. A. (2009). Habilidades sociales y ajuste psicológico: Fundamentos conceptuales. En J. Kelly, (Ed.), *Entrenamiento de las habilidades sociales guía práctica para intervenciones* (pp.17-22). España: Desclée De Brouwer.
- Kerlinger. F. N. y Lee, H. B. (2002). Diseño de investigación: propósito y principio. En F. N. Kerlinger y H. B. Lee (Eds.) *Investigación del comportamiento* (p. 403-404). (Trad. de Leticia Pineda e Ignacio Mora). México: Mc Graww-Hill

- Lacunza, A. B. (2005). *Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Tucumán.
- Lara, D. (2017). *Habilidades sociales de niños de familias monoparentales en comparación con las de los niños de familias biparentales*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología, Universidad Don Vasco, A.C., Universidad Nacional Autónoma de México, Michoacán, México.
- López, A. E., Rodríguez, C. y Gavino, A. (2018). Paquetes de técnicas dirigidas a la autorregulación de la conducta y al afrontamiento del estrés. En A. Gavino (Coord.), *Guía de técnicas de terapia de conducta. Manuales prácticos* (pp.159-201). Madrid: Pirámide.
- López, F. (2014). La prevención de los abusos sexuales. En F. López, (Ed.). *Los abusos sexuales a menores y otras formas de maltrato sexual* (pp. 76-88). España: Síntesis.
- López, V. L. (2005). El niño de 6 a 8 años. En V. L. López, (Ed.), *La comunicación en familia Más allá de las palabras* (pp. 103-119). Madrid: Síntesis.
- Marc, E., Picard, D. (1992). Ámbitos de investigación: La familia. En E. Marc y D. Picard, (Eds.) *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación* (155-173). España: Paidós.
- Mardones, C. (2016). *Tipologías modales multivariadas en habilidades sociales en el marco de la personalidad eficaz en contextos educativos de educación secundaria chilenos y españoles*. Memoria para optar al grado de doctor en psicología, Facultad de educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

- Martín, L. (2013). Habilidades sociales. En L. Martín, (Ed.), *La personalidad resiliente* (pp. 297-314). Madrid: Síntesis.
- Martín, L. (2013). Inteligencia emocional. En L. Martín, (Ed.), *La personalidad resiliente* (pp. 258-277). Madrid: Síntesis
- Melville, J. P. (2017). Estrategias del colegio en el desarrollo de las habilidades sociales. En G. Aguilar, M. Peter de Bran y L. Aragón de Herrarte, (Coord.), *Desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes: Programas para padres, docentes y adolescentes*. (2ª Ed., pp.60-72). México: Trillas.
- Monjas, M. I. (2010). *Promoción de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia en el contexto escolar*. España: Universidad de Valladolid.
- Monjas, M. I. (2016). Fundamentación teórica del Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). En M. I. Monjas (Coord.), P. Benito, J. A. Elices, V. Francia y B. García, *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Educación infantil Primaria y Secundaria* (4ª ed., p. 39). España: Cepe.
- Morales, M. E. (2017). La importancia del vínculo afectivo en el desarrollo humano. En G. Aguilar, M. Peter de Bran y L. Aragón de Herrarte, (Coord.), *Desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes: Programas para padres, docentes y adolescentes*. (2ª Ed., pp.35-46). México: Trillas.
- Morán, V. E y Olaz, F. O. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: Un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología Universidad de Chile*. 1 (23) 93-105.

- Navarro, I., González, C. y Pérez, N. (2011). Desarrollo cognitivo entre los 6 y los 12 años. En N. Pérez e I. Navarro, (Eds.). *Psicología del desarrollo humano del nacimiento a la vejez* (pp. 103-125). España: Club Universitario.
- Orellana, C. E., Rodas, P. y Aguilera, S. (2017). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad-impulsividad y funcionamiento social. En G. Aguilar, M. Peter de Brain y L. Aragón de Herrarte, (Coord.), *Desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes: programas para padres, docentes y psicólogos* (2ª Ed., p. 231-245). México: Trillas.
- Ovejero, B. A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil, y J. M. León, (Eds.), *Las habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp.189-207). España: Síntesis, S. A.
- Ovejero, B. A. (1990). Las habilidades sociales y sus entrenamientos; un enfoque necesariamente psicosocial. *Revista Psicothema*, 2(2), 93-112. Universidad de Oviedo. Oviedo, España.
- Padial, R y Sáenz, B. (2014). Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil: una propuesta a través del juego. *E-motion Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (2), 32-47.
- Papalia, D. E., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12ª ed.). México: Mc Graw Hill Education.
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). Las habilidades sociales, En E. Peñafiel y C. Serrano (Eds.), *Habilidades Sociales*. (p.13). España: Editex, S.A.
- Pérez, N., Navarro, I. y Martínez, A. B. (2011). El desarrollo del niño en la infancia (2-6 años). En N. Pérez e I. Navarro, (Eds.). *Psicología del desarrollo humano del nacimiento a la vejez* (pp. 74-77). España: Club Universitario.

- Pérez, N., Navarro, I., Valero, J. y Delgado, B. (2011). Desarrollo de la personalidad de los 6 años hasta la adolescencia. En N. Pérez e I. Navarro, (Eds.). *Psicología del desarrollo humano del nacimiento a la vejez* (pp.129-159). España: Club Universitario.
- Peter, M. y Guillén, C. (2017). El pensamiento social: De la teoría a la práctica. En G. Aguilar, M. Peter de Brain y L. Aragón de Herrarte, (Coord.), *Desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes: Programas para padres, docentes y psicólogos* (2ª Ed., p. 17-34). México: Trillas.
- Phillips, L., Broverman, I. K. y Zigler, E. (1966). Social Competence and psychiatric Diagnosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 209-214.
- Piaget, J. (s.f.). *Psicología del niño*. México: Centro Universitario de la Costa, Sistema de Información Académica.
- Reynoso E. L. y Seligson N. I. (2005). *Psicología clínica de la salud, un enfoque conductual. Entrenamiento asertivo* (pp.61-62). México: El Manual Moderno.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (4ª. Ed. Rev.). Valencia: ACDE
- Rodríguez, N. G. (2015). *Prácticas parentales y habilidades sociales en los hijos*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., México.
- Rosenberg, M. B. (2006/2018). Dar desde el corazón. En M. B. Rosenberg, (Ed.), *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida* (14ª Reimpresión, pp. 17-28). Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Rosenberg, M. B. (2006/2018). La comunicación que bloquea la compasión. En M. B. Rosenberg, (Ed.), *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida* (14ª Reimpresión pp. 29-37). Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

- Rosenberg, M. B. (2006/2018). La recepción empática. En M. B. Rosenberg, (Ed.), *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida* (14ª Reimpresión pp. 99-116). Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Sánz, J., Gil, F., y García V. M. P. (1998). Evaluación de las habilidades sociales. En F. Gil, y J. M. León, (Eds.), *Las habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp.29-68). España: Síntesis, S. A.
- Segura, M. (2011). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*, (13ª Ed.). España: Desclée de Brouwer.
- Téllez, M. G. (2018). *Desarrollo de Habilidades Sociales en la infancia*. Reporte de Investigación Teórica para obtener el título de Licenciada en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, Estado de México, México.
- Vived, C. E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Prensas Universitarias de Zaragoza. 1ª Ed. Editorial. UNE Zaragoza.
- Vygotsky, L. S. (1995). *La teoría de Piaget sobre lenguaje y pensamiento en el niño. Pensamiento y Lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (pp. 15-25). En M. M. Rotger, (Trad.) México: Ediciones Fausto.
- Wolpe, J., (1998). Relaciones entre ciertas estructuras anatómicas y la conducta. En J. Wolpe (Ed.), *Psicoterapia por inhibición recíproca* (pp. 17-31). Versión española por el profesor Fausto Ezcurra Rollin, de la Universidad de Deusto-Bilbao España: Desclée De Brouwer.

Anexos

Anexo A. Propuesta de programa para el entrenamiento de habilidades sociales.

HABILIDADES SOCIALES PARA LA VIDA – TALLER PARA NIÑOS Y NIÑAS

MODULO 1. HABILIDADES BÁSICAS

Sesión 1. Saludar y despedirse.

Tema: Aprendiendo a saludar y decir adiós					
Objetivo: Promover en el niño la habilidad para saludar y despedirse logrando ser más consciente del lenguaje verbal y no verbal.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Bienvenida y normas de convivencia.	Dinámica: “Dar y recibir”	Favorecer un ambiente seguro, de confianza y respeto.	Saludar a los niños y preguntar: ¿Sabes qué hacen hoy aquí? Escuchar a cada uno. Se retroalimenta lo que han dicho con base en la idea de que el taller será un espacio donde pueden compartir lo que ellos quieren, siempre y cuando respeten a los demás participantes.	Música de fondo. Plumones de colores. Rotafolios con la imagen de	20 min.

			La dinámica consiste en expresar qué están dispuestos a dar y a recibir para disfrutar el taller. Pasan a escribir sobre el papelógrafo.	una mano y un regalo.	
Habilidad: Saludar	Presentación de la habilidad.	Presentar la habilidad de saludar y despedirse en situaciones adecuadas.	Decir a los niños cuál es la habilidad que van aprender y preguntar: ¿Díganme cómo es que ustedes saludan? Explicar las ventajas de saludar e inconvenientes de no hacerlos. Indagar qué hacen los niños para saludar a personas conocidas y a desconocidas.	Pelota preguntona.	15 min.
	Entrenamiento	Propiciar oportunidades y practicar la habilidad.	Pasar a cada niño a representar la habilidad de saludar como lo hacen cotidianamente.	Letreros de las ventajas y desventajas, diurex.	10 min.
			Pedir a un voluntario para modelar la conducta. Ensayar la habilidad por medio de la técnica de role playing, todos los niños conforme pasen escogerán un papelito sorpresa que indica el contexto bajo el cual	Papeles con situaciones. Urna de cristal.	10 min.

	Feedback o retroalimentación	Reforzar y perfeccionar la conducta.	<p>se presenta la habilidad. <i>Ejemplo: En el súper con la cajera, en la escuela con el conserje, en la calle, con los familiares, en el elevador, al levantarse, etc.</i></p> <p>La retroalimentación la hace el facilitador junto con el aporte de los demás participantes. Con base en preguntas: ¿Qué han observado? y ¿Qué podría mejorar el participante?</p>		10 min.
Pretest CABS	Aplicación de pretest: CABS	Identificar posibles déficits y áreas de oportunidad con respecto a las habilidades sociales.	<p>Aplicar el pretest CABS, dar las indicaciones y pedir que sus respuestas las registren con lápiz en la hoja de respuestas.</p> <p>Leer el ítem dos veces y en la segunda vez anotaran su respuesta.</p>	Cuestionario, lápiz y goma.	40 min.
Mantenimiento de la habilidad.	Tarea	Mantener la habilidad ensayada.	<p>Explicar la tarea que consiste en cinco formas de saludar, de modo verbal y no verbal. La traerán en la siguiente sesión.</p> <p>Para el cierre, preguntar: ¿Qué aprendieron hoy?</p>	Formato de tarea.	5 min.

MODULO 2. HABILIDADES DEL CONOCIMIENTO PERSONAL

Sesión 2. Identificar, expresar emociones y hacer una petición.

Tema: Me conozco					
Objetivo: Enseñar al niño a identificar sus emociones, expresarlas de manera adecuada y realizar una petición para que aprenda a regularlas.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Introducción de las emociones.	Bienvenida e introducción.	Presentar el objetivo de la sesión y romper el hielo.	Saludar y explicar el objetivo de la sesión Partir de una pregunta detonadora ¿El día de hoy alguien se sintió triste, alegre, enojado, enfadado, con miedo, etc.?	Caritas de las emociones colgadas en la sala.	15 min.
Habilidad: Las emociones	Dinámica: Representa tu emoción	Reconocer las emociones, identificarlas y expresarlas.	Repartir el material de las emociones y pedir que lo organice para expresar las emociones que ha tenido últimamente. Después pedir a los participantes que hagan un recorrido por el trabajo de los demás para que identifiquen la emoción de los demás. Pedir a los participantes que con su lápiz les den nombre a sus emociones, se realiza un segundo recorrido y finalmente platican cuales son	Silueta de la persona, diferentes ojos y bocas, para cada niño. Pritt	25 min.

			las emociones de los compañeros y las suyas.		
Las emociones	Presentación de la habilidad	Identificar y expresar asertivamente las emociones.	Contar una historia entre Jirafa y Chacal, en la cual se modele la expresión de las emociones y se realice una petición. Al terminar se les pide que expresen qué han observado y luego se explican los pasos para básicos para expresar las emociones y realizar una petición.	Peluche Jirafa.	20 min.
	Entrenamiento	Propiciar oportunidades y practicar la habilidad.	Se continúa con el entrenamiento de la habilidad, cada niño toma una tarjeta de las cinco emociones básicas, deberá verla y decir al grupo, con base en su experiencia: <i>“Es una emoción que se siente cuando...”</i> los demás intentaran adivinar para dar con la emoción a que se refiere. Elegir una emoción para que los participantes expresen su experiencia, la causa del misma y lo qué han hecho cuando se sienten así.	Letreros de colores con pasos clave. Tarjetas con el rotulado de las cinco emociones.	50 min.

	Feedback o retroalimentación.	Reforzar y perfeccionar la conducta.	<p>Todos los niños tendrán cinco tarjetas de los pasos para evaluar si su compañero los realizó todos o le faltó alguno, de ser así, el grupo retroalimentará a su compañero. <i>Diciendo, por ejemplo: Me pareció que te hizo falta explicar la causa de tu sentimiento, ¿Es correcto?</i></p> <p>El facilitador alienta el reforzamiento para que los niños practiquen la observación y expresión adecuada de sus emociones también en casa, con sus amigos o compañeros en la escuela.</p>	Tarjetas con los cinco pasos, para cada niño.	
Mantenimiento de la habilidad.	Revisión de tarea	Motivar y generalizar la conducta.	<p>Pedir que entreguen su tarea. El facilitador hará énfasis en las ganancias para motivar el trabajo y que los niños continúen practicando la habilidad.</p> <p>Cerrar la sesión con la pregunta: <i>¿Qué aprendieron en esta sesión?</i></p>		10 min.

Sesión 3. Conocer y defender los derechos.

Tema: Defendiendo mis derechos.					
Objetivo: Conocer y aprender a defender los derechos para que el niño sea más seguro de sí mismo.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Introducción de los derechos.	Saludo e introducción.	Presentar los componentes de esta sesión.	Saludar y explicar el objetivo de la sesión, realizar algunas preguntas para recuperar los aprendizajes de las sesiones pasadas.		15 min.
Mantenimiento de la habilidad de saludar	Dinámica del saludo.	Reforzar la habilidad de saludar.	<p>Pedir a los niños que saluden a todos sus compañeros, pero de una forma diferente (incluye la forma verbal y no verbal), como en su tarea lo hicieron. Se les pide que imaginen que son unos vaqueros, que se pasean por el salón, con las manos en los bolsillos y cuando se miren a los ojos sacan su pistola y disparan un saludo: “Buenas tardes”, “Gusto me da verte”, “Hola”, etc.</p> <p>Para finalizar la actividad, se les pregunta si recibieron saludos diferentes o son los</p>	<p>10 Sombreros de vaqueros.</p> <p>Música country.</p>	

			mismos y de que se dieron cuenta (autoobservación).		
Mantenimiento de la habilidad: Las emociones.	Dinámica: Compartiendo cómo me siento.	Reforzar la habilidad de las emociones.	Dar a cada uno una tarjeta en donde anotará los cinco pasos para expresar adecuadamente las emociones. Luego asignar una pareja con la cual expresaran cómo se sienten hoy, cual es la causa de su sentir y realizar una petición. Mientras un niño platica, su pareja presta atención para mostrar si hizo falta algún paso. Después se invierte la situación. Finalmente, el facilitador retroalimenta el trabajo de las parejas.	Tarjetas blancas y lápices. Sillas una frente a otra.	25 min.
Los derechos	Presentación de la habilidad.	Orientar a los niños para que conozcan sus derechos e identifiquen los cinco que consideran más importantes.	Entregar la hoja de los derechos, esta misma hoja contiene un ejercicio para que por parejas escriban cuatro que consideren más importantes y justifiquen sus respuestas, luego compartirán su punto de vista con todo el grupo.	Copias de ejercicio para cada pareja. Música ambiental.	20 min.

			Realizar el modelado de la conducta con base en el cuento “uno, dos, tres: yo respondo también” una historia donde se intenta violar un derecho y se resuelve por medio de la técnica del disco rayado.		30 min
	Entrenamiento	Propiciar oportunidades y practicar cómo defender sus derechos.	En seguida por parejas pasaran al ensayo de la conducta. De varias situaciones elegirán una y luego se invertirán los papeles para que todos practiquen la habilidad. Ejemplo: Una mamá que dice a su hija: “Cariño ponte este vestido rosa” a quien se le puede decir: “gracias mamá, pero prefiero el pantalón” e insistir en la respuesta.	Copias de casos.	20 min.
	Feedback o retroalimentación	Reforzar y perfeccionar la conducta.	Después se continúa con el entrenamiento con base en diversas situaciones, las cuales representaran por parejas. Al finalizar se pregunta qué derecho se defendió en la situación que observaron.		

			Durante el entrenamiento se realizará la retroalimentación.		
Mantenimiento de la conducta	Tarea	Mantener la habilidad entrenada.	De la lista de los 8 derechos básicos registraran cuáles practicaron cada día (autoobservación), se insiste en que serán honestos y que no se vale hacer trampa.	Copia del registro de frecuencia.	10 min.

MODULO 3. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Sesión 4. Comunicarse empáticamente

Tema: Comunicación no violenta					
Objetivo: Capacitar al niño para comunicarse asertivamente con los demás y sea más empático.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Introducción a la comunicación.	Saludo y objetivo de la sesión.	Presentar e introducir la habilidad.	Saludar y dar la explicación del objetivo de la sesión. Preguntar ¿Cuál derecho les costó más trabajo defender? y ¿por qué?	Presentación en power point. Música instrumental de Disney.	30 min.
Habilidad: Observación y lenguaje no verbal.	Dinámica de observación	Practicar la habilidad de observación e informar las conductas adecuadas.	Ensayar a partir de la descripción y observación de una imagen del test de Rorchard y el de una persona ejecutando una acción. Luego hacer dos grupos y pedir que en silencio dibujen la primera imagen pasándose el lápiz de uno en uno y pudiendo borrar el que le sigue, así hasta terminar. Después reunir a los grupos y pedir que comenten si fue fácil o difícil hacer el	Proyector y laptop. Dos pliegos de papel, lápiz, gomas y plumones.	30 min.

	Retroalimentación.	Reforzar la habilidad.	trabajo. El facilitador retroalimiente y señala lo importante que es el lenguaje verbal y el no verbal en el trabajo con otras personas.		
Habilidad: Necesidades	Mostrar la Pirámide de Maslow	Conocer e identificar las necesidades	Explicar cada nivel de las necesidades y realizar el ejercicio de la pirámide de Maslow. Proyectar el vídeo: “El sándwich de Mariana” e identificar las necesidades de los actores.	Formato de ejercicio y vídeo.	
Habilidad: Comunicación empática	Presentación de la habilidad. Modelado	Conocer la habilidad de entrenamiento. Mostrar la habilidad de comunicación empática.	Presentar la habilidad de la comunicación no violenta y dar instrucciones de cómo llevar a cabo el encadenamiento de las habilidades ensayadas. Preguntar: ¿Quién nació en el mes más bonito: septiembre?, al niño que levante la mano se le pide que cuente a los demás porque septiembre es el mes más bonito. Cuando termine, se dice que Jirafa comenzará a pasar por las manos de todos y se detendrá cuando el niño que	Jirafa, Chacal y diademas con orejas de Jirafa o Chacal para el entrenamiento.	50 min.

	Entrenamiento	Practicar la habilidad.	compartió diga: “ahí”. A quien le haya tocado, se le dice que exprese lo que observó y escuchó (del lenguaje verbal y no verbal y sin hacer juicios) del compañero que habló. En esta primera ronda el facilitador guiará al modelo para que realice cada uno de los pasos. <i>Ejemplo: Escuché que dijiste que...observe que... y me imagino que te sientes...por eso dices que septiembre es el mes más bonito, ¿es cierto?</i>		
	Feedback o retroalimentación.	Informar conductas adecuadas.	Continuar con el entrenamiento con base en la pregunta: ¿qué cosas les gusta que los demás hagan y que cosas no? Que comparte con el grupo. El facilitador guía el ensayo para que se realicen todos los pasos.		
Aprendizajes	Cierre	Reforzar los aprendizajes.	Preguntar qué aprendieron en esta sesión, pedir la tarea.		10 min.

MODULO 4. HABILIDADES PARA RELACIONARSE CON ADULTOS

Sesión 5. Conversar y solucionar conflictos con los adultos.

Tema: Con los adultos converso y resuelvo mis problemas.					
Objetivo: Que los niños aprendan a expresar a sus superiores sus necesidades y sepan solucionar problemas con ellos.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Introducción de la habilidad.	Saludar e introducción.	Presentar la habilidad.	Saludar y explicar el objetivo de la sesión.	Música alegre.	5 min.
Habilidad: Las emociones.	Dinámica: El arcoíris	Reforzar la habilidad de las emociones.	Entregar a los participantes el arcoíris y pedir que registren en cada arco una emoción que hayan tenido, luego relacionen la emoción con un color para pintarlo. Después expresan en el grupo cuáles han sido sus emociones y expresan la causa de una de ellas.	Dibujo, acuarelas, vaso con agua y brocha para cada niño. Música instrumental alegría épica.	10 min.
Habilidad: La comunicación.	El termómetro	Identificar el grado de comunicación que tiene con	Pedir a los niños qué indiquen del 1-10 que tanto se comunican con cada uno de sus padres.	Imagen del termómetro y lápiz para cada niño.	25 min.

		<p>sus papás para conocer a quién es probable que exprese más sus emociones.</p>			
<p>Conflictos más comunes de los niños.</p>	<p>Análisis del contexto para la resolución de conflictos.</p>	<p>Conocer cuáles son los problemas que tienen los niños con los adultos y qué métodos emplean para resolverlos.</p>	<p>Organizar a los niños en cuatro equipos, cada equipo trabaja una de las siguientes preguntas: ¿Qué hacen los niños cuando están en desacuerdo con sus padres?, ¿Generalmente qué problemas tienen los niños? ¿En qué adultos puedes confiar algo o pedir ayuda? ¿Si te das cuenta que un compañero o amigo está siendo objeto de malos tratos, qué haces?</p>	<p>Papelógrafo y plumones para cada equipo.</p>	
<p>Habilidad: Solucionar conflictos.</p>	<p>Presentación de la habilidad.</p>	<p>Mostrar la habilidad para solucionar conflictos.</p>	<p>Se dan instrucciones de la forma de cómo solucionar problemas con los adultos. Se modela la habilidad, con base en el siguiente esquema: Paso 1: Verbalizar el problema con todos los elementos escritos.</p>		<p>70 min</p>

			<p>Paso 2. Se toma un momento para pensar, donde se encuentra el adulto con quien desea platicar y dirigirse a ese lugar.</p> <p>Paso 3. Se solicita a la persona un tiempo y se insiste en que lo que se va a decir es algo importante.</p> <p>Paso 4. Describiendo la situación, los sentimientos que se tienen, las necesidades y se hace la petición.</p> <p><i>Ejemplo:</i></p> <p><i>Paso 1.</i></p> <p><i>Problema: Me pega mi hermano.</i></p> <p><i>Quién o quienes: Mi hermano y yo.</i></p> <p><i>Necesidad: Estar seguro (a).</i></p> <p><i>Preocupación: Que me siga pegando.</i></p> <p><i>Paso 2. “Me parece que mamá está viendo la televisión, voy a buscarla”.</i></p> <p><i>Paso 3. Mamá me das un tiempo necesito decirte algo importante para que pueda estar tranquila. ¿Me escuchas por favor?</i></p>		
--	--	--	---	--	--

	Entrenamiento	Orientar a los participantes para que identifiquen el conflicto.	<p><i>Paso 4. “Mamá cuando tú no estás mi hermano me pega, hoy lo volvió a hacer, necesito estar segura y temo que siga haciéndolo. Te pido que me ayudes hablando con él”.</i></p> <p>Se solicita a los participantes que escriban cuál es su problema (autoobservación) y se les ayuda ordenando la idea para que la escriba en su hoja. Luego se pide que escriba ¿Qué personas están involucradas? ¿Cuál es su necesidad? y ¿Cuál su preocupación?</p> <p>Se continúa con el entrenamiento de la habilidad por medio de la técnica del role playing. Durante el moldeamiento de conducta se realiza la retroalimentación.</p>	Formato de trabajo de conflictos.	
	Feedback	Practicar la habilidad. Perfeccionar la habilidad.		Jirafa y Chacal	
Autoinforme	Tarea	Favorecer la capacidad de insight y generalizar la habilidad.	Se les motiva a los niños para que obtengan un diario en el cual escriban, sus sentimientos, logros y conflictos que podrán platicar con los adultos de mayor confianza y pedir ayuda si lo requieren.		10 min.

Sesión 6. Hacemos cierre

Tema: ¿Acaso las habilidades sociales pueden ayudarnos a prevenir cosas?					
Objetivo: Evaluar los efectos del programa de intervención y su impacto en la variable prevención del abuso sexual infantil.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Bienvenida	Introducción y juego: “Sí y No”	Estimular la atención de los niños y presentar el objetivo de la sesión.	Saludar y explicar el objetivo de la sesión que es evaluar lo que aprendieron en el taller. Luego enseñar a los niños el canto e interactuar con ellos por medio de la letra: <i>“Vamos a ver que va a pasar con el juego del sí y no...”</i> los niños necesitan estar atentos para responder sí o no.	Proyectar la letra del canto.	10 min.
Postest	Aplicación postest	Identificar los efectos del programa de intervención.	Aplicar el postest con base en lo que ya saben y han aprendido durante el taller. Su respuesta será la que consideren más adecuada.	Cuestionario o test. Lápiz con goma para cada niño.	40 min.
Identifica partes del cuerpo que no	Baile: “Epo e Tai tai e...”	Aprender a decir No frente a situaciones de abuso.	Entregar una copia de la canción a cada pareja y enseñárselas, luego se añaden los movimientos que en determinados momentos deberán decir NO a su pareja	Copia de canto para cada pareja.	25 min.

pueden ser tocadas.			cuando esta intente tocar algunas partes de su cuerpo, después se invierte los papeles.		
Identificar el peligro. Lenguaje no verbal.	Observar y discriminar	Evaluar su capacidad de observación y lectura del lenguaje no verbal para identificar el peligro.	Se les pregunta si saben ¿Qué es un agresor sexual?, se les explica que ahora identificarán de una serie de imágenes a posibles agresores sexuales a quienes les colocaran un horrenda "x". Luego se realiza la retroalimentación reforzando la importancia de la observación y el lenguaje no verbal.	Hoja de imágenes, lápiz y goma para cada niño.	40 min.
Planteamiento de un caso de abuso sexual infantil (ASI).	Cuestionario: ¿Qué haría yo?	Evaluar el impacto de las habilidades sociales como factores preventivos de situaciones de alto riesgo.	Después se observa el vídeo de Karen, una osita que sobrevivió al ASI. Al finalizar el vídeo los niños recibirán un cuestionario para evaluar qué harían en un caso de ASI.	Proyectar vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=ifT8InH5sP0 Cuestionario y lápiz para cada niño.	

Cierre del taller	Evaluación del taller y entrega de diplomas.	<p>Evaluar la dinámica del taller.</p> <p>Reconocer el logro de cada uno en el taller.</p>	<p>Se les hace entrega del formato de evaluación y lo responden. Finalmente se agradece a cada uno y se les refleja en qué aspectos mejoraron en todo este tiempo mientras se les hace entrega de un diploma.</p>	Rubrica de evaluación, bolígrafo y diploma.	10 min.
-------------------	--	--	---	---	---------

HABILIDADES SOCIALES PARA LA VIDA – TALLER PARA ADULTOS

MODULO 1. HABILIDADES BÁSICAS

Sesión 1. Saludar y despedirse.

Tema: Aprendiendo a saludar y decir adiós.					
Objetivo: Que los padres de familia se integren como grupo y fortalezcan la habilidad de saludar y despedirse en sus hijos.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Bienvenida y normas de convivencia.	Presentación, encuadre.	Crear un ambiente de confianza.	Saludar, bienvenida e introducción al taller de habilidades sociales y se da paso a la presentación.	Fondo musical.	5 min.
Integración	Dinámica de presentación	Romper el hielo y que el grupo se conozca.	Indicar que pongan su nombre en la etiqueta que está en su lugar y se la coloquen. Iniciar con la dinámica: “Yo soy Rubí, tengo 33 años y ustedes no se imaginan que...” (Todos se presentan al tiempo que les lanzan la pelota).	Etiquetas, plumones, Pelota pequeña.	20 min.
Conocimiento de las habilidades sociales.	Presentación de las habilidades sociales.	Valorar la importancia que tiene el taller	Exponer que son las habilidades sociales, considerando tres elementos base: la emocionalidad, la corporalidad y la	Diapositivas, Pizarrón y plumones.	15 min.

Objetivos	Objetivo de la sesión	<p>para sus vidas y las de sus hijos. Conocer sus ideas y creencias para la reestructuración de las mismas. Presentar el objetivo de la sesión.</p>	<p>expresión, que tienen como respuesta la coherencia. Preguntar: ¿A qué se debe que los individuos actúen de una manera socialmente inadecuada? Y se registran las respuestas. Enunciar el tema y objetivo de esta sesión.</p>		
Habilidad: Saludar	<p>Presentación de la habilidad.</p> <p>Modelado</p> <p>Entrenamiento</p>	<p>Presentar la habilidad de saludar y despedirse en situaciones adecuadas. Modelar la habilidad.</p>	<p>Presentar la habilidad y preguntar: ¿Qué piensan de la persona que llega a un lugar y saluda? ¿Ustedes al amanecer se saludan? si es así, ¿Cómo lo hacen? Realizar el modelado de la conducta con un voluntario.</p>	Papelógrafo y plumones.	

	Feedback o retroalimentación	<p>Propiciar oportunidades y practicar la habilidad.</p> <p>Reforzar y perfeccionar la habilidad.</p>	<p>Continuar con el entrenamiento y moldeamiento proporcionando las pautas para reforzar la habilidad.</p> <p>Continuar con el entrenamiento por medio de la técnica de role playing. Los participantes eligen a una pareja para representar los papeles con base en un contexto diferente cada vez.</p> <p>El facilitador retroalimenta a los participantes de manera verbal y no verbal y pide a los demás participantes que expresen su retroalimentación a sus compañeros.</p>	Papeles con situaciones escritas.	30 min.
Reestructuración.	Reestructuración cognitiva.	Orientar y corregir.	Preguntar: ¿Qué hacen cuando va a una reunión o visita y su hijo (a) no quiere saludar, lo obligan?		10 min.
Diagnóstico de las habilidades sociales.	Aplicación del pretest (Apéndice A)	Evaluar el nivel general de habilidades sociales.	Administrar el pretest que consta de dos cuestionarios, entregar la primera parte y explicar que las respuestas se registran con lápiz. El tiempo aproximado es de 25 min.	Cuestionario, lápiz, goma, sacapuntas. Música de fondo	25 min.

Mantenimiento de la conducta del menor.	Tarea	Reforzar y mantener en sus hijos la habilidad de saludar y despedirse.	Explicar la importancia del reforzamiento de la habilidad en sus hijos y explicar en qué consiste y como llenar la rúbrica de mantenimiento de la conducta que traerán la próxima sesión. Finalmente explicar que cuando su hijo saluda a personas aproveche para explicarle las diferentes formas de hacerlo, elogiar su conducta y preguntar ¿a quienes saludó hoy?	Rúbrica de seguimiento	15 min.
---	-------	--	--	------------------------	---------

MODULO 2. HABILIDADES DEL CONOCIMIENTO PERSONAL

Sesión 2. Identificar, expresar emociones y hacer una petición.

Tema: Me conozco y ayudo a mi hijo a conocerse					
Objetivo: Que el adulto sepa identificar sus emociones y las exprese de forma adecuada; al mismo tiempo sepa pedir u ofrecer la ayuda para gestionar las emociones.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Objetivo de la sesión.	Saludo y objetivo.	Presentar el objetivo de la sesión.	Saludar y explicar el objetivo de la sesión.	Ninguno.	5 min.
Diagnóstico de las habilidades sociales.	Aplicación del pretest (Apéndice B)	Conocer la frecuencia de pensamientos negativos en relación a las habilidades sociales.	Explicar que la dinámica es la misma que del autoinforme previo, pero esta evalúa la frecuencia de pensamientos negativos.	Cuestionarios , lápiz con goma, sacapuntas. Música de fondo.	20 min.
Introducción de las emociones	Exposición	Reconocer e identificar el funcionamiento	Preguntar: ¿Qué son las emociones?, responder dudas y explicar la relación y diferencia que tienen con los sentimientos, así como con los pensamientos.	Pizarrón y marcador azul y rojo.	10 min.

	Reforzamiento	Identificar emociones y expresarlas.	Proporcionar la lista de emociones para que los participantes subrayen qué emociones ha experimentado, al reverso se encuentran los pasos para expresar emociones. Luego explicar la importancia de dar nombre a las emociones, asimismo explicar los pasos para expresar las emociones, se hace énfasis en el escenario y el destinatario en el momento de hacer una petición al interlocutor.	Lista de emociones y pasos para expresar las emociones. Silbato. Jirafa y Chacal	45 min.
	Entrenamiento	Propiciar oportunidades y practicar la habilidad.	Luego modelar la habilidad y pedir la ayuda de un voluntario para el ensayo. La retroalimentación corre a cargo del facilitador, quien también puede pedir al grupo que participe, únicamente evitando hacer juicios de valor y calificativos. Todos practicarán la emoción con base en una experiencia real. Después se pregunta si fue difícil exteriorizar sus emociones y si hubo alguna conexión con la experiencia que los demás contaron.		
	Feedback o retroalimentación.	Mantener la habilidad.			

Mantenimiento de las habilidades	Entrega de tarea y explicar la tarea de esta sesión.	Orientar y mantener las habilidades de sus hijos,	Se les dice que entreguen la tarea, se les pide que continuarán con el registro y sumará al registro la habilidad de expresión de las emociones. Se les hace entrega de ambos formatos y se les explica cómo llevarán este último. Se pregunta si tienen alguna duda.	Dos rubricas de mantenimiento de la conducta.	5 min.
Sentido de pertenencia al grupo.	Cierre	Motivar y generalizar la conducta.	Preguntar: ¿Qué aprendiste hoy de los demás? y con una sola palabra responder.		5 min.

Sesión 3. Conocer y defender mis derechos.

Tema: Conociendo mis derechos.					
Objetivo: Que los adultos conozcan sus derechos y los de sus hijos para enseñarle a defenderse adecuadamente.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Exposición de los Derechos Humanos	Saludo y exposición.	Presentar los objetivos de la sesión y exponer la importancia de los Derechos Humanos para sus vidas.	Saludar y explicar el objetivo de la sesión. Continuar con preguntas detonadoras: ¿Conocen cuántos tipos y clases de derechos existen?, ¿Para qué sirve defender nuestros derechos? Con base en una lluvia de ideas se señala la importancia que tiene este tema.	Papelógrafo, plumón rojo y azul, y pizarrón.	15 min.
Los derechos humanos básicos	Conozco mis derechos	Presentar e identificar los derechos que han sido violados.	Proporcionar la hoja de los derechos humanos básicos (Caballo, 1997), luego hacer la lectura detenida para explicar cada derecho. Pedir que marquen tres derechos que se cumplan con menos frecuencia en su vida. Pedir que cierren los ojos y recuerden vívidamente una situación real que tenga	Hoja de los derechos humanos. Marca texto para cada participante.	45 min

	Retroalimentación.	Ofrecer reestructuración cognitiva y refuerzo.	<p>relación con la violación de uno de los derechos que marcaron, y ya que abrieron los ojos comparten con una persona con la que hayan convivido poco hasta este momento.</p> <p>Después pedir que se concentren en grupo y preguntar: ¿Les fue fácil hablar del acontecimiento que platicaron? ¿Se sintieron escuchados? ¿Cómo lo supieron? ¿De qué se dieron cuenta al recordar de nuevo este suceso y al escuchar a su pareja?</p>	Música de fondo para el compartir.	
	Presentación de la habilidad.	Mostrar la habilidad de defensa de los derechos.	<p>Modelar una situación de cómo defender los derechos, por medio de la técnica del disco rayado, que sirve también para rechazar peticiones.</p> <p>Ejemplo: Supongamos que necesito ir a comprar mi vestido de novia y mi madre se empeña en ir conmigo. Puedo decirle: “Mamá te lo agradezco, pero prefiero ir</p>	Música ambiental	45

	Entrenamiento	Propiciar oportunidades y practicar la habilidad.	<p>sola” ...Gracias mamá, pero prefiero ir sola”.</p> <p>Se dan otros ejemplos de enunciados en primera persona: Cuando alguien te dice ¡quítate me voy a sentar!, la respuesta sería: Discúlpame yo llegue primero. Otro ejemplo: Necesitas estar sola (has tenido un día ajetreado) y alguien toca a tu puerta. La respuesta sería: Yo no puedo atenderte en este momento regresa más tarde u otro día.</p> <p>Después se realiza el entrenamiento de la habilidad, con base en diversas situaciones que por parejas representarán.</p> <p>La retroalimentación se hace durante el moldeamiento de la conducta. Los participantes actúan como reforzadores positivos, tras comentar qué fue lo que hicieron bien y cómo podrían mejorar sus compañeros.</p>		
	Feedback o retroalimentación.	Reforzar y perfeccionar la habilidad.			

Mantenimiento de las habilidades aprendidas en el taller.	Revisión de tarea, aclaración de dudas y nuevo registro (tarea).	Mantener la habilidad aprendida en el tiempo.	Explicar el nuevo registro de la tarea, y preguntar: ¿Se mantiene la conducta de la primera semana? ¿Sí o No por qué?, ¿Cómo les fue con el registro de expresión de las emociones? Se les pide que para mantener es importante reforzar con palabras o gestos no verbales. Ejemplo: Asentir con la cabeza, hacer un guiño, una sonrisa, una palmadita, decir frases como: ¡Estuviste brillante! ¡Mantente, sigue así! ¡Admiro eso de ti!	Rubrica de evaluación 1ª, 2ª y 3ª semana.	10 min
Autoestima	Cierre	Darse cuenta de lo que son capaces y tienen para hacer valer sus derechos.	Preguntar: ¿Qué te llevas para tu vida hoy?		5 min.

MODULO 3. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Sesión 4. Comunicarse empáticamente

Tema: Comunicación no violenta					
Objetivo: Que el participante sepa identificar y expresar sus necesidades adecuadamente y las de los demás para tener una comunicación empática.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Introducción a la comunicación.	Saludo e introducción.	Presentar e introducir la habilidad.	Saludar a los participantes y presentar el objetivo de la sesión. Explicar que el entrenamiento de la habilidad de comunicación, supone la adquisición de otras habilidades como es la observación, la escucha, la expresión de emociones y necesidades para ser empáticos con los demás.	Canción alegre.	5 min.
Comunicación empática	Exposición: La comunicación	Conocer las habilidades de comunicación no violenta propuestas por Marshall R.	Iniciar la exposición y la presentación de las habilidades.	Proyector y laptop. Power point. Juego de copias de los niveles y estilos de	25 min

Habilidad: Necesidades	Mostrar la pirámide de Maslow.	Identificar y reconocer sus necesidades.	Preguntar: ¿Qué son las necesidades?... enseguida se les hace entrega de la hoja con los tipos de necesidades, las cuales se revisan brevemente y se explican como parte de la misma exposición	comunicación , habilidades y necesidades.	
Habilidad: Observación y lenguaje no verbal.	Presentación de la habilidad: Observación. Retroalimentación.	Practicar la habilidad de observación e identificación de las necesidades a través del lenguaje no verbal. Reforzar y corregir.	Proyectar una mancha del test de Rorchard, para entrenarse en la habilidad. Decir que expresen lo que observan, después hacer la reflexión de que todos perciben el mundo de distinta forma, por lo que la comunicación es un reto y un arte. Posteriormente se organiza a los participantes en tres equipos y se pide que durante la actividad no hablen. La actividad consiste en plasmar la imagen en un papelógrafo; finalmente la reflexión se hace entorno a qué tanto emplearon el lenguaje no verbal para lograr entenderse.	Imagen proyectada, cañón y laptop. Tres pliegos de papel, lápiz, gomas y plumones.	30 min.
Habilidad: Escucha activa y empatía	Entrenamiento	Propiciar oportunidades y practicar la	Realizar el entrenamiento de la habilidad con base en situaciones que los participantes representan. Los demás		50 min.

	<p>Feedback o retroalimentación.</p> <p>Modelado</p>	<p>escucha activa y empatía. Reforzar la habilidad.</p> <p>Mostrar la habilidad de hacer una petición.</p>	<p>participantes retroalimentan la situación con base en la identificación de las habilidades que hasta este momento se han aprendido.</p> <p>Modelar la cuarta habilidad de la comunicación no violenta, pedir la ayuda de un voluntario. Explicar el rol de los demás participantes con base en lo que haría una Jirafa y un Chacal dentro de la comunicación.</p>	<p>Jirafa, Chacal, diademas con orejas.</p>	
<p>Habilidad: Comunicación empática</p>	<p>Entrenamiento</p>	<p>Practicar y perfeccionar las habilidades.</p>	<p>Llevar a cabo el encadenamiento de todas las habilidades ensayadas. A partir de la pregunta: ¿Qué de lo que hace determinada persona no te gusta?, de tal forma que todos ensayen las habilidades. La siguiente parte del entrenamiento consiste en mostrarse empático, para ello se girará la Jirafa entre los participantes y en manos de quien quede, esta persona</p>		

	Retroalimentación.	Informar conductas adecuadas.	<p>devolverá objetivamente y empáticamente lo que ha escuchado.</p> <p>Ejemplo: <i>Escuché que...me imagino que te sientes...me gustaría saber si es así, ¿podrías decirme?... ¿Has pensado en alguna estrategia...? ¿Te gustaría saber cómo me sentí yo con lo que dijiste? Me sentí o siento...</i></p> <p>Después de cada intervención se realiza la retroalimentación.</p>		
Mantenimiento de la habilidad.	Tarea	Reforzar la habilidad entrenada.	Se les explica que conductas son las que van a reforzar con respecto a la habilidad para la que se entrenaron esta semana. Se les pide que entreguen la tarea.	Rubrica de mantenimiento de conducta.	5 min.
Habilidad: Las emociones.	Cierre	Reforzar la habilidad de las emociones.	Pedir que expresen cómo se ha sentido en esta sesión y la causa de por qué se sintieron de esa manera.	Ninguno.	5 min.

MODULO 4. HABILIDADES PARA RELACIONARSE CON ADULTOS

Sesión 5. Conversar para solucionar conflictos.

Tema: Aprendo a resolver conflictos					
Objetivo: Que los participantes aprendan a resolver conflictos en la familia.					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Introducción al conflicto.	Saludo e introducción.	Presentar la habilidad.	Saludar y explicar el objetivo de la sesión. Explicar la temática de esta sesión por medio de la habilidad que se vio la semana pasada, comentar las afinidades y diferencias generacionales como factores de posible conflicto.	Rotafolio y plumones.	10 min
Activar la conciencia.	Dinámica: Las frutas	Tomar conciencia del proceso de asimilación del conflicto a partir de la percepción del sujeto.	Pedir que dos voluntarios cooperen con el facilitador, cierran los ojos y escogen una fruta la cual describen utilizando todos sus sentidos. Después el facilitador vincula la dinámica con el proceso de asimilación de los conflictos y pide a los participantes que expresen de qué se dieron cuenta por medio de esta actividad.	Fruta Música de fondo.	25 min.

Sesión 6. Hacemos cierre

Tema: ¿Acaso las habilidades sociales pueden ayudarnos a prevenir situaciones?					
Objetivo: Hacer el cierre del programa y evaluar el impacto que pueden tener las habilidades sociales en la variable prevención del abuso sexual infantil (ASI).					
Contenidos y componentes	Actividad	Objetivo particular	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Las habilidades sociales y la prevención.	Saludo, objetivo e introducción al tema.	Descubrir la importancia de la prevención por medio de las habilidades sociales.	Saludar a los participantes, explicar el objetivo de esta sesión. Pedir la tarea. Se pregunta si tuvieron alguna dificultad en la aplicación de la habilidad. Y preguntar ¿qué cosa es la prevención? ¿De qué situaciones les gustaría prevenir a sus hijos? se registran las respuestas que den.	Papelógrafo y plumones.	25 min.
Postest	Aplicación del test -Apéndice A	Identificar avances en el desarrollo de las habilidades sociales.	Aplicar la primera parte del postest y explicar que lo resolverán considerando su respuesta a partir del inicio del taller hasta este momento.	Test y hoja de respuesta para cada participante.	30 min.

Planteamiento de un caso de ASI	Cuestionario: ¿Qué haría yo?	Evaluar el impacto de las habilidades sociales como factores preventivos de situaciones de alto riesgo.	Proyectar una situación de ASI y responder al cuestionario para estimar la respuesta de qué harían ante una situación de este tipo. Después compartir en grupos sus respuestas y realizar un plenario general.	Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=ifT8lnH5sP0 Cuestionario y lápiz por participante.	20 min.
Postest	Aplicación del test -Apéndice B	Identificar cambios y avances en el desarrollo de las habilidades sociales.	Aplicar la segunda parte del postest, se explica que lo resolverán considerando su respuesta a partir del día que iniciaron el taller hasta el día de hoy.	Test y hoja de respuesta para cada participante.	30 min.
Cierre del taller	Evaluación del taller y entrega de diplomas.	Evaluar la dinámica del taller. Reconocer el logro de cada uno en el taller.	Hacer entrega del formato de evaluación del taller para que contesten y entreguen. Compartir bibliografía de apoyo para continuar ejercitándose en el entrenamiento de las habilidades sociales tras el cierre de este Taller.	Rubrica de evaluación, bolígrafo y diploma.	15 min.

			<p>Dar recomendaciones generales para que los padres acompañen y apoyen a sus hijos en su desarrollo integral y favorezcan el ejercicio de las habilidades sociales.</p> <p>Finalmente, entregar el diploma del Taller.</p>		
--	--	--	---	--	--

Anexo B. Implementación de las sesiones

El programa de habilidades sociales se diseñó para llevarse a cabo en 6 sesiones, con los siguientes módulos: Habilidades básicas, habilidades del conocimiento personal, habilidades de comunicación interpersonal y habilidades para relacionarse con adultos. La metodología que se usó para el programa de niños incluyó: Introducción, dinámica de rapport, reforzamiento de la habilidad anterior, presentación de la habilidad que se iba a entrenar, el ensayo o entrenamiento de la conducta, moldeamiento de la conducta, retroalimentación o Feedback y la tarea para casa.

A continuación, se presenta la implementación de cada una de las sesiones a fin dar a conocer cómo se llevó esta investigación.

Sesiones con Niños

Sesión 1. Saludar y despedirse

Dirigido al grupo de participantes: Niños de entre 6 y 7 años.

Objetivo: Promover en el niño la habilidad para saludar y despedirse logrando ser más consciente del lenguaje verbal y no verbal.

Materiales usados: Rotafolio, plumones, pelota, letreros y fondo musical.

Descripción de la sesión:

Se inició con la bienvenida, saludo y dinámica de presentación. Se llevó a cabo el rapport por medio de la pregunta: ¿Qué hacemos aquí?, los niños dijeron: *“Para aprender cosas de la vida, para ser felices, para ser mejores personas, para aprender habilidades, para aprender cosas nuevas, para aprender la cultura, etc.”*

A continuación, se realizó la dinámica dar y recibir, donde expresaron qué estaban dispuestos a recibir apoyo, atención, felicidad, paz, confianza, respeto y amor; y a dar confianza, atención, sabiduría, felicidad, paciencia y no faltar al taller.

Posteriormente se presentó la habilidad para saludar y despedirse, se hicieron preguntas para conocer cómo es que saludan, luego el facilitador explicó algunos elementos verbales y no verbales dentro del saludo, expuso algunos ejemplos y explicó las ventajas de saludar y las consecuencias de no saludar.

Se continuó con el entrenamiento de la habilidad por medio de la técnica de role playing comenzando por conocer cómo es que saludan cotidianamente, luego se modelaron las conductas deseables haciendo énfasis en el lenguaje no verbal. Enseguida se realizó la representación de papeles. Los demás participantes observaron y dieron retroalimentación sugiriendo al compañero que *“subiera el tono de voz, no moviera tanto las manos o los pies, mirará a los ojos, no moviera tanto los hombros, etc.* Al cabo de la representación dijeron como se habían sentido.

Posteriormente, se aplicó el pretest Escala de comportamiento asertivo para niños de Wood, Michelson y Flynn, 1978; el cual no se concluyó sino hasta el siguiente día. Para finalizar la sesión se entregó la tarea de autorregistro y se les preguntó ¿qué habían aprendido?

Observaciones generales: Asistieron 9 niños. Mientras se realizó la dinámica de dar y recibir dos de ellos se mostraron distraídos; a otros se les dificultó expresar su respuesta. Durante el entrenamiento de la habilidad se mostraron motivados y participativos. Cuando se les retroalimentó no se cohibieron e intentaron varias veces la habilidad hasta que se logró.

La mayor parte del tiempo de la sesión “BR” se mostró inquieto y finalmente le acompañó “AL”. El resto de los niños participó activamente.

Aportes del observador: Al parecer el entrenamiento y la dinámica de integración les divirtió, a “TE” se le dificultó la representación cómo saludar a su mamá.

Sesión 2. Identificar, expresar emociones y hacer una petición.

Objetivo: Enseñar al niño a identificar sus emociones, las exprese de manera adecuada y realice una petición para que aprenda a regularlas.

Materiales usados: Caritas de las emociones, copias de silueta de la persona, diferentes ojos y bocas para pegar, letreros de colores, guiñol de la Jirafa y Chacal, tarjetas de las emociones y de los pasos para expresar emociones.

Descripción de la sesión:

Se dio inició con la explicación del objetivo de la sesión, seguidamente levantaron la mano para expresar quienes habían sentido las emociones básicas: miedo, sorpresa, asco, enojo, alegría y tristeza. Enseguida se realizó la dinámica adivina la emoción describiendo los rasgos faciales que observaban.

Después se explicó el tema de los síntomas fisiológicos cuando ocurre una emoción, a continuación, trabajaron en la actividad representa tu emoción y observaron el trabajo de los demás con la finalidad de interpretar el lenguaje no verbal.

Posteriormente, se relató el cuento de Jirafa y Chacal con la finalidad de identificar las emociones de los personajes, varios de los niños se adelantaron a expresar las emociones del cuento narrado y a juzgar cuáles lastiman a las personas. Se hicieron preguntas para identificar los componentes para la expresión de las emociones.

Se continuó con la presentación y entrenamiento de la habilidad, tomaron una tarjeta de la emoción que representarían con base en una situación, diciendo, por ejemplo: *“Es una emoción que se siente cuando...es tu cumpleaños”*. Al finalizar se realizó un segundo entrenamiento a partir de una experiencia con la emoción de enojo, explicaron la causa de esa emoción y lo que hicieron después de haberla sentido.

Para concluir, se les entregaron unas tarjetas para expresar las emociones y practicar con ellas en casa. Se recogió la tarea y se concluyó expresando qué habían aprendido.

Ellos comentaron: *“lo de las emociones: tristeza, enojo, alegría, etc.”*, *“que primero hay que darles nombre, explicar la causa, tranquilizarnos y respirar”*, *“hay que reconocer que siente nuestro cuerpo, luego expresar la emoción, la causa y pedir ayuda, etc.”*

Observaciones generales: Participaron 10 niños, durante el primer entrenamiento todos los niños participaron, en el segundo no quiso participar “BR”, la mayor parte del tiempo “MF” estuvo inquieta, “AL” un poco distraído y “ZO” se mostró tímida. La tarea la entregaron 8 de los 10 niños.

Sugerencias: La participación del entrenador sea más directa con los niños que se mostraron tímidos, inquietos y distraídos. En la actividad de guiñoles se module la voz y se utilice una mesa para el facilitador.

Aportes del observador: El facilitador se mostró estricta, manteniendo el orden con voz suave pero firme. En general los niños se involucraron en las actividades, al parecer les agradó la actividad de identificar las emociones de los demás, aunque “BR” identificó tristeza en vez de alegría. Cuando se relató el cuento, un par de niños se distrajo. Al compartir sus emociones, se mostraron muy interesados con lo que decían el compañero que estaba compartiendo y daban su opinión.

Sesión 3. Conocer y defender los derechos

Objetivo: Conocer y aprender a defender los derechos para que el niño sea más seguro en sí mismo.

Materiales usados: Sombreros, música country y ambiental, tarjetas, lápices, sillas, diversas copias.

Descripción de la sesión:

Al iniciar se saludó y explicó el objetivo de la sesión, enseguida se realizaron preguntas para contextualizar el desarrollo de la dinámica del saludo, la cual se reforzó, al cabo de la misma algunos expresaron que se habían sentido apenados e inseguros por no estar acostumbrados a mirar a los ojos, por nervios y por falta de costumbre. Debido a que alguien manifestó que no conocía a sus compañeros de primer grado, se procedió a presentarse con su nombre y algún gusto.

Posteriormente se reforzó la habilidad para expresar emociones, antes debían haber escrito los pasos que recordaran, luego compartieron por parejas cómo es que se sentían, mientras uno hablaba el otro escuchaba y así de manera alterna. Al finalizar esta actividad comentaron que se habían sentido serios y luego felices. También se les hicieron preguntas para comprobar los sentimientos con el lenguaje no verbal que habían observado.

Después se continuó con la presentación y entrenamiento de la habilidad, antes se les hicieron preguntas para verificar qué derechos son los que conocen. Al expresarse se descubrió que confunden las obligaciones con los derechos. Entonces se les explicó el tema de los derechos y se aclaró otro importante que es: El derecho a no ser abusado sexualmente, ya que causó inquietud. Enseguida se continuó con la actividad para discriminar los derechos que ellos consideraron más importantes y los trabajaron por equipos justificando sus respuestas. Entre los derechos que consideraron más importantes están: el derecho a decir no, el derecho a ser alimentado y cuidado y el derecho a ser protegidos por sus padres y las autoridades.

A continuación, se presentó el cuento: “Uno, dos, tres: Yo respondo también”, al finalizar se les hicieron preguntas para identificar los derechos que se violaron, luego se realizó el entrenamiento de la defensa de los derechos por medio de la técnica del disco rayado a partir de situaciones que representaron. Al finalizar el ensayo los demás participantes externaban sus comentarios como parte de la retroalimentación. Finalmente se explicó la tarea.

Observaciones generales: En esta sesión participaron 9 niños. A la hora de acordarse de los pasos para expresar las emociones, a cuatro de ellos se les dificultó. Para la actividad de discriminar los derechos más importantes, dos de los grupos tuvieron dificultades para trabajar debido a que los de segundo grado se desesperaron con los de primero. En el entrenamiento de la habilidad se mostraron participativos y pasaron todos, al menos en dos ocasiones. En general se observó que los participantes estuvieron contentos.

Sugerencias: Evitar actividades que impliquen la lectura, sobre todo para los niños de primer grado.

Aportes del observador: A esta sesión no se presentó el observador externo. A dos de los niños de primero les resultó difícil leer la situación que representarían.

Sesión 4. Comunicarse empáticamente

Objetivo: Capacitar al niño para comunicarse asertivamente con los demás y sea más empático.

Materiales usados: Presentación power point, música instrumental de Disney, proyector y laptop, pliegos de papel bond, lápices, gomas, copias de ejercicios, vídeo, Jirafa y chacal, diademas de Jirafa y Chacal.

Descripción de la sesión:

Se inició la sesión saludando y explicando el objetivo de la sesión, luego se les pidió la tarea y se les preguntó cuál habían practicado por lo que varios dijeron que el derecho a decir que no.

A continuación, se realizó el entrenamiento de la habilidad de observación necesaria para describir comportamientos sin evaluaciones ni calificativos, se describió la imagen de una mancha del test de Rorschach y otra, mientras tanto se observó que con la primera imagen todos la describieron, pero en la segunda imagen, al menos un participante realizó una interpretación. Después los equipos plasmaron la primera imagen a un papelógrafo y como parte de esta actividad se llevó a cabo la segunda habilidad que fue la expresión de los sentimientos que les provoca aquello que observaron. Posteriormente, reunidos los dos grupos expresaron cómo se habían sentido trabajando y la causa de su emoción; la facilitadora retroalimentó al grupo cuando alguien externó que el trabajo de "IS" había estado mal.

La siguiente habilidad de entrenamiento fue identificar las necesidades propias y de los demás, se les proporcionó un ejercicio de la pirámide de Maslow, luego se proyectó

el vídeo: “El sándwich de Mariana”, al finalizar el vídeo los niños expresaron su reflexión y análisis con lo que quedó claro de que habían asimilado el tema e identificado las necesidades propias y de los demás. Además, el facilitador reforzó dando ejemplos e interactuando con los participantes.

Posteriormente, se continuó con el entrenamiento de la comunicación no violenta o empática, donde por medio de Jirafa y Chacal los niños identificaron qué es la asertividad y la empatía. El ejercicio se realizó a partir de la pregunta: ¿qué cosas te gusta que los demás hagan y que cosas no? Conforme avanzó el ensayo se reprodujo la información más fielmente.

Para finalizar se les hicieron preguntas acerca de lo que aprendieron. Respondieron que aprendieron a: *“respetar a las personas, a observar bien, a poner atención, a tener una convivencia perfecta, a conocer qué les gusta y les disgusta a los demás, a no molestar a los demás, etc.”*

Al pedirles la tarea solo dos niños la entregaron y otros dos la entregaron en la semana.

Observaciones generales: Participaron en esta sesión 8 niños. Cuando describieron las imágenes el facilitador los retroalimentó en dos ocasiones por emitir juicios. Por otro lado, cuando plasmaron la imagen de la mancha, al equipo 1 le fue más difícil empatizar, mientras que el equipo dos, integrado por: “IV”, “AL”, “MA” y “MF”, colaboraron y se integraron mejor. En el entrenamiento de la habilidad de comunicación empática se mostraron atentos, a la escucha y participativos. Durante el entrenamiento con Jirafa y Chacal, “MF” emitió juicios cuando sus compañeros se equivocaron por lo que se le corrigió al momento.

Aportes del observador: Cuando los participantes observaron las imágenes la mayoría vio las mismas cosas. El trabajo en equipo les resultó un poco difícil porque en ocasiones no lograban ponerse de acuerdo, a algunos grupos no les alcanzó el tiempo. También se observó que al dibujar sus opiniones fueron muy diferentes y discutían el tamaño de la imagen. Cuando se formó el círculo para el plenario, respondieron que se les había sido complicado ponerse de acuerdo e inclusive

criticaron que no eran buenos dibujantes y expresaron que se sentían nerviosos porque pensaron que la facilitadora podría regañarlos.

Sesión 5. Conversar y solucionar conflictos con los adultos

Objetivo: Aprender a expresar problemas y buscar ayudar para darles solución.

Materiales usados: Música instrumental alegría épica, acuarelas y brocha, dibujo, imagen del termómetro, lápices, pliegos de papel bond, plumones, Jirafa y Chacal.

Descripción de la sesión:

Comenzó la sesión con la explicación del objetivo y se introdujo al tema dando ejemplos de los problemas que los niños tienen.

Posteriormente, se trabajó con el reforzamiento de la identificación y expresión de las emociones por medio de la actividad del arcoíris. Al finalizar esta actividad la mayoría reportó emociones relacionadas con la felicidad, el enojo y la tristeza.

Después se realizó el ejercicio del termómetro que mostró el nivel de comunicación que tienen los niños con sus padres. Dando por resultado que quienes viven con un solo progenitor tienen más comunicación con este y los que viven con ambos padres tienen más comunicación con la madre, a excepción de "MA" que tiene una comunicación deficiente con ambos.

A continuación, se realizaron preguntas acerca de los conflictos que tienen con los adultos, lo que hacen cuando estos ocurren, las personas a quienes podrían pedir ayuda y lo que podrían hacer si ven que alguien está siendo maltratado; después se llevó a cabo la plenaria del trabajo. Al respecto, mencionaron que los conflictos que tienen son, por ejemplo: no querer comer verduras o la comida, que sus hermanos les tomen sus cosas o los molesten, que ellos les peguen a sus hermanos, entre otros.

Consecutivamente, se efectuó el entrenamiento de las habilidades para resolver conflictos, comenzando por la reflexión y el análisis, fue así que los participantes expresaron sus problemas, temores, preocupaciones, peticiones y algunos se comprometieron a mejorar su comportamiento como parte de la solución.

Para el cierre de la sesión escribieron los aprendizajes que consideraron haber adquirido. Mencionan que aprendieron a resolver conflictos, a expresar lo que les molesta y buscar solucionarlos con la ayuda de los adultos.

Observaciones generales: Esta sesión se impartió de 2:00 a 4:00 p.m. debido a actividades escolares. Durante la sesión algunas de las actividades se realizaron en un tiempo menor al programado y otra como la del arcoíris se prolongó casi el doble, todas se realizaron, sin embargo, quedó menos tiempo para el entrenamiento de la habilidad correspondiente. A los participantes les fue más fácil nombrar sus emociones, ideas y peticiones; se observó que las preocupaciones de los niños son las necesidades que ellos perciben que tienen sus mamás. La actividad de las preguntas previas al iniciar el ensayo de la habilidad fue efectiva en tanto que dio la información para intervenir desde la reestructuración cognitiva, sin embargo, no fue una actividad que disfrutaran tanto, pues prefieren las actividades lúdicas.

Particularmente “BR” se mostró más asertivo, participativo, centrado, abierto y apacible. En general se notó un avance en el comportamiento asertivo de los niños.

Aportes del observador: Se observó que la dinámica de los abrazos les gustó, aunque al principio no se abrazaban con seguridad. Al ver el vídeo supieron identificar la necesidad de la niña y cuando a ellos les tocó compartir sus necesidades, la mayoría participó activamente. Al parecer asumieron que en todo momento necesitan hablar de sus necesidades o desacuerdos porque las demás personas no son adivinas. Cuando trabajaron el formato que se les dio reflexionaron mucho sobre la posible solución.

Nota: Cabe mencionar que a esta sesión el observador externo llegó tarde.

Sesión 6. Hacemos cierre

Objetivo: Evaluar los efectos del programa de intervención y su impacto en la variable prevención del abuso sexual infantil

Materiales usados: Proyector, laptop, copias de la letra del canto, postest, lápices, vídeo, copias de imágenes, cuestionario y rubrica de evaluación, diplomas.

Descripción de la sesión:

Se dio inicio con el saludo y la explicación del objetivo, enseguida se enseñó el canto: “Sí y No” el cual ayudó al rapport y estimulación de la atención.

A continuación, se aplicó el postest CABS en un tiempo aproximado de 40 minutos, mientras que se detectó a un participante registrando algunas de sus respuestas antes de tiempo.

Después se realizó la actividad del canto: “Epo e tai tai e” con la que los niños identificaron, de acuerdo al canto, qué partes de su cuerpo no pueden ser tocadas y haciendo uso de la habilidad defensa de los derechos; los resultados mostraron que los labios, las piernas y sus zonas íntimas son partes del cuerpo que ellos no permitirían que fueran tocadas.

Posteriormente se realizó la actividad de discriminación de imágenes para identificar el peligro haciendo uso de las habilidades de la observación y del lenguaje no verbal, los resultados sorprendieron ya que todos los participantes acertaron en tres de los cuatro rostros de agresores sexuales. Enseguida el facilitador retroalimentó a los participantes motivándolos a escuchar sus emociones y sentidos para protegerse de los peligros.

Inmediatamente se proyectó el vídeo de un caso de Abuso Sexual Infantil, se realizaron preguntas para saber qué harían en una situación como esta, la mayoría describió de dos a tres habilidades que tienen relación con los derechos; las preguntas cerradas mostraron que ninguno tuvo dificultades para identificar el lenguaje no verbal, por el contrario cuatro de seis niños tuvieron dificultad para identificar las necesidades, a dos se les dificultó la escucha empática y a uno la resolución de conflictos. Además,

dos de seis niños no supieron qué hacer cuando están con alguien y se sienten incómodos.

Finalmente se realizó la evaluación del programa del taller y se entregó un diploma a cada niño por su participación.

Observaciones generales: A esta sesión llegaron 6 niños, dos niños estaban enfermos y uno se lo llevó el papá. Los niños se involucraron en todas las actividades, cuando realizaron la actividad para identificar el peligro se sorprendieron al darse cuenta que habían discriminado a alguien por ser de raza negra (debido a la apariencia).

En seguida se presenta el programa de habilidades para adultos, el cual se organizó en 6 sesiones, con base en los mismos módulos y con una metodología que incluyó: Introducción, dinámica de rapport, presentación de la habilidad que se iba a entrenar, el ensayo o entrenamiento de la conducta, moldeamiento de la conducta, retroalimentación o Feedback y revisión del registro de mantenimiento de la habilidad correspondiente a su hijo.

Aportes del observador: A esta sesión no llegó el observador.

A continuación, se presentan las sesiones del Taller que se aplicó a los Padres de Familia.

Sesiones con Padres

Sesión 1. Saludar y despedirse

Objetivo: Que los padres de familia se integren como grupo y fomenten la habilidad de saludar y despedirse en sus hijos.

Materiales usados: Fondo musical, etiquetas, plumones, pelota, pliegos de papel bond, copias de situaciones y rubricas, cuestionarios, lápices, gomas y sacapuntas.

Descripción de la sesión:

Se realizó el rapport del taller y se continuó con la dinámica de presentación donde los participantes se mostraron abiertos, participativos y sonrientes. Enseguida se realizó la introducción al tema de las Habilidades sociales, se realizó la pregunta: ¿Por qué la gente se comporta de forma inadecuada?, las respuestas que dieron son: “Por los prejuicios, para encajar en un grupo, para caer bien y para no tener problemas”.

Posteriormente se explicó el objetivo de la sesión y se realizaron preguntas para identificar cómo y qué piensan de las personas que no lo saludan, seguidamente representaron algunas situaciones y admitieron que aun siendo parejas no se saludan. A continuación, el facilitador modeló la habilidad para saludar y despedirse, mientras explicaba los componentes del lenguaje verbal y no verbal. En seguida se realizó el ensayo de la habilidad a través de la representación de papeles, se hizo la retroalimentación con el aporte de los observadores, quienes señalaron ajustes en el volumen de voz, muestra de afecto al saludar y decir el nombre de la persona a quien se saluda.

Después se realizaron preguntas y se explicó qué hacer cuando los hijos no quieren saludar, se expuso que los niños, de acuerdo a su desarrollo cognitivo, comienzan a identificar las intenciones de los demás y el peligro que hay a su alrededor. Y si se les

obligara a realizarlo, es posible que internalicen la idea irracional de que el adulto u otra persona tiene más valor que ellos.

Posteriormente se aplicó el pretest durante el cual los participantes se mostraron centrados y se explicó la forma de registro de las rubricas de mantenimiento de la conducta. Para el cierre, se preguntó qué aprendizaje se llevan de la sesión y expresaron que habían reflexionado acerca de su actitud, comportamiento y formas de pensar, además, estaban entusiasmados y agradecidos por la invitación a participar en este taller y pidieron que ojalá hubiera más talleres para padres.

Observaciones generales: Asistieron 10 padres a la sesión. Quienes no vinieron, se les dio la sesión el día martes. Cuando se realizó el entrenamiento de la habilidad los participantes estuvieron alegres, espontáneos, relajados, entusiasmados y con apertura. A excepción de una persona quien dijo que sonreía de nervios y se cohibía en el ensayo de la habilidad. La mayoría de los participantes realizaron varios ensayos de la habilidad hasta mejorar ampliamente, además contaron sus experiencias acerca del tema y el facilitador les dio retroalimentación.

Sesión 2. Identificar, expresar emociones y hacer una petición

Objetivo: Identificar las emociones y expresarlas de forma adecuada para ayudar a sus hijos en la gestión de las mismas.

Materiales usados: Cuestionarios, lápices, gomas, sacapuntas, pizarrón y marcadores, música de fondo, tarjetas de las emociones, material fotocopiado, guiñoles de jirafa y chacal.

Descripción de la sesión:

Al inicio se presentó el objetivo de la sesión, se realizó la dinámica de presentación para favorecer el rapport entre los participantes e inmediatamente se llevó a cabo la segunda parte del pretest.

Para abordar el tema de las emociones, se hicieron preguntas de aprendizaje previo y se constató que confunden las emociones con los comportamientos, las cualidades y habilidades; entonces se dieron ejemplos para comprender esas diferencias. Después se expuso el tema de las emociones para identificar las diferencias con los sentimientos y pensamientos, y así valorar la importancia de expresar las emociones con los hijos.

A continuación, subrayaron de una lista los sentimientos los que han experimentado y el resultado fue que casi todos han sentido esas emociones, pero no sabían que se llamaban así, además la mayoría señaló las emociones relacionadas con las necesidades insatisfechas de acuerdo con Marshall Rosenberg, 2006.

Después se explicaron los cinco componentes para expresar las emociones y se realizó el entrenamiento que consistió en tomar una tarjeta de la emoción y vincularla a una experiencia personal para poder compartirla a partir de los pasos explicados. Antes se hicieron las recomendaciones para alcanzar la escucha activa, se llevó a cabo la plenaria para verificar si se había dado la empatía y se expresaron las dificultades que tuvieron para exteriorizar sus emociones.

Para el cierre de la sesión se hizo la pregunta: ¿Qué aprendieron hoy de los demás?, dijeron: “la importancia de reconocer las emociones, ser tolerantes con los demás, afectuosos con los hijos, expresar las emociones para que no haya confusiones y no juzgar a los demás porque no se conocen las luchas que llevan dentro”.

Observaciones generales: La participaron fue de 10 personas. En el tema de las emociones se mostraron participativos e inquietos de si debían hablar sus emociones con los hijos porque creen que no está bien hacerlo ya que solo los preocuparían. Aun así, algunos padres mostraron interés por comenzar a poner en práctica la habilidad. Por otra parte, cuando se realizó el entrenamiento de la habilidad los participantes se manifestaron atentos, concentrados, receptivos y empáticos; dos personas expresaron sus emociones con lágrimas en los ojos y una más expresó sus temores y miedos con los que vive a partir de que le robaron.

Sesión 3. Conocer y defender mis derechos

Objetivo: Conocer los derechos propios y de los demás e impulsar su desarrollo en los hijos para que sepan defenderse de manera asertiva.

Materiales usados: Papel bond, pizarrón, plumones, marcatextos, copias de los Derechos Humanos, música de fondo y rubricas.

Descripción de la sesión:

Se inició la sesión con el repaso de todas las habilidades que hasta estos momentos se habían enseñado, luego se dio a conocer el objetivo y se preguntó por qué piensan que es importante el tema, ellos respondieron: “nos sirven para valorar, respetar, vivir en armonía, cuidar la integridad y poder decidir”; también se preguntó por qué piensan que las personas no defienden sus derechos, opinaron: “Por temor, miedo, represalias, conflictos, por complacer a los demás y por cultura (costumbres)”. A continuación, se expuso el tema de los derechos.

Se continuó con el ejercicio de los derechos humanos básicos de Caballo, (2007). Donde subrayaron aquellos que son menos respetados.

Posteriormente, se aplicó la dinámica de extraer las experiencias que guardan relación con estos derechos y en seguida compartir por parejas. Al terminar se hicieron preguntas para el cierre de la práctica y dijeron que no fue fácil externar la situación, pero se sintieron escuchados, relajados, identificados y no juzgados. También se dieron cuenta que no quieren repetir los patrones de conducta que aprendieron en familia, descubrieron que tienen similitudes unos con los otros y conectaron con el sentimiento de culpa por no haber defendido sus derechos.

Después por medio de un vídeo se planteó la técnica para defender los derechos ante una petición, empleando el lenguaje no verbal y la claridad al emitir el lenguaje verbal. Luego se continuó con el entrenamiento para saber decir “no” por medio de la técnica del disco rayado que consistió en representar situaciones de la vida cotidiana donde los participantes defendieron su derecho a decir a no.

Se hizo el cierre de la sesión, se explicaron las rubricas de evaluación y se pidió la tarea que 10 personas entregaron, algunas fuera de tiempo.

Observaciones generales: Asistieron 12 personas. Al momento de compartir parejas los derechos violados, estaban abiertos, implicados y atentos a escuchar; una mamá dijo que ejercería su derecho a decir “no” porque no se sentía preparada. Cuando se realizó el ensayo de la habilidad con la técnica del disco rayado, los participantes tuvieron un comportamiento poco asertivo caracterizado por agresividad, entonces el facilitador retroalimentó la conducta y el entrenamiento se hizo varias veces hasta superarse. En otro momento, hubo discusión porque piensan que tienen el derecho a que sus hijos los obedezcan sin replica, consecuentemente el facilitador retroalimentó su inquietud, en tanto a ellos se les percibió atentos, reflexivos, respetuosos y abiertos.

Sesión 4. Comunicación empática

Objetivo: Capacitar al adulto para que sepa comunicarse asertivamente con los demás y sea más empático con la familia.

Materiales usados: Canción alegre, presentación power point, proyector, laptop, diversos juegos de copias, tres pliegos de papel bond, lápices, gomas, sacapuntas, plumones, guiñol de jirafa y chacal, rubricas.

Descripción de la sesión:

Comenzó la sesión con el saludo y explicación del objetivo, se continuó la exposición de los elementos, niveles y estilos de comunicación. Del mismo modo se presentó el modelo de comunicación no violenta a partir del que se llevó el entrenamiento.

El primer ensayo fue la habilidad de observación que consistió en describir una mancha del test de Rorchard para desarrollar la capacidad de observación sin juicios.

La siguiente habilidad fue la expresión de emociones a partir de lo que trabajaron en los equipos. El equipo 1 expresó que fue fácil porque se involucraron y estuvieron a gusto, las emociones que reportaron es la alegría, tranquilidad, conformidad y culpa.

El equipo 2 dijo que fue difícil porque no podían hablar y no respetaron las reglas, expresaron sentimientos de competencia con respecto al otro equipo y admitieron que habían confiado más en la persona que sabe dibujar que en quién no.

Después se realizó el ensayo de la habilidad para reconocer necesidades que consistió en el análisis de situaciones por medio de un ejercicio visual, solo tres personas tuvieron dificultades para identificar las necesidades.

Posteriormente, se realizó el entrenamiento de la cuarta habilidad que consistió en hacer una petición proponiendo una estrategia para ayudar a satisfacer las necesidades propias, enseguida el facilitador pidió a un voluntario como modelo para encadenar las habilidades aprendidas hasta este momento. Mientras se realizó el modelado, los demás participantes fueron observadores ya que se pretendió que continuaran con el entrenamiento, desgraciadamente el tiempo se terminó.

Para el cierre de la sesión se dieron ideas de como reforzar el mantenimiento de las habilidades con sus hijos y se les pidió ser constantes en la entrega de las rubricas.

Observaciones generales: En esta sesión participaron 11 papás. En el ensayo de la habilidad de observación, los participantes mostraron interés, espontaneidad y participación. Con la habilidad de expresión emocional, durante el trabajo por equipos a algunos se les percibió que no se involucraron tanto, pese a esto nadie externo alguna queja. Mientras se trató la habilidad para identificar necesidades, algunos comenzaron a justificar su déficit de asertividad en la comunicación. Por otro lado, en el encadenamiento de todas las habilidades, los participantes estuvieron atentos y receptivos, cuando se dieron cuenta que el tiempo se había terminado expresaron ¿por qué?, como diciendo que no querían que se terminará pues al parecer tenían la necesidad de ser escuchados.

Sesión 5. Conversar para solucionar conflictos

Objetivo: Aprender a expresar y resolver conflictos familiares.

Materiales usados: Papel bond, plumones, frutas, música de fondo, presentación power point, proyector y laptop, juego de copias, pelota y rubricas.

Descripción de la sesión:

Comenzó la sesión con el saludo, se realizó el encuadre de la sesión retomando los contenidos de la temática anterior y se dio la introducción del tema con base en la concepción que tienen las diferentes generaciones acerca de la comunicación. En seguida se hizo el experimento de las frutas que consistió en descubrir la importancia que tienen los sentidos en la asimilación de experiencias, en este caso de conflictos, luego se dio paso al compartir de la reflexión.

Después se dio el tema de las etapas del conflicto, se enseñó la técnica DESC que consiste en describir el comportamiento que molesta, expresar lo que piensas y sientes de manera asertiva, especificar qué quieres pedir y señalar las consecuencias positivas si la otra persona mantiene el acuerdo para cambiar.

A continuación, se hizo la primera parte del ensayo que consiste en la planificación y reflexión de los conflictos familiares por medio de la guía CODEEC (Por sus siglas consiste en: presentar el Conflicto, Describir el comportamiento, Expresar sentimientos, pensamientos y necesidades, Especificar petición y señalar Consecuencias de forma positiva). Luego se llevó a cabo la segunda parte del entrenamiento que consistió en compartir con el grupo el conflicto que se deseaba solucionar, antes se preparó a los participantes para ayudar a resolver conflictos de manera empática. Después de que se planteó el conflicto se giraba una pelota para que, quedando en manos de otro participante, este hiciera la devolución empática y ayudará a la persona a encontrar una posible solución a su problema. Durante el ensayo el facilitador retroalimentó las intervenciones de los participantes, quienes se mostraron dispuestos y abiertos para practicar las habilidades.

A continuación, se expuso brevemente el tema: Diez formas erróneas de ayudar. Para concluir, se explicó la rúbrica de mantenimiento de conducta y se recogió la tarea.

Observaciones generales: Participaron 6 personas, quienes no acudieron se les dio la sesión entre semana. Al inicio de la sesión, algunos se veían cansados y una persona dijo que había estado enferma y por lo mismo su pareja no venía hoy. Cuando se presentó la técnica DESC los participantes hicieron preguntas y contaron experiencias suyas. Mientras realizaron el análisis del conflicto dos personas lloraron, por lo que se les dio contención hasta tratar grupalmente el conflicto. Al exponer el conflicto se observó que la mayoría no había comprendido el argumento de las consecuencias, entonces el facilitador retomó el contenido. Una participante que no había venido en otras sesiones tendía a dar consejos y a salirse del tema, en tanto el facilitador la ubicaba de nuevo. El tiempo de la sesión se extendió debido a que algunos participantes faltaban por compartir.

Sesión 6. Hacemos cierre

Objetivo: Hacer el cierre del programa y evaluar el impacto que pudiera tener las habilidades sociales en la prevención del Abuso Sexual Infantil.

Materiales usados: Papel bond, plumones, copias del postest, vídeo, cuestionarios, lápices, bolígrafos, rúbrica de evaluación del taller y diplomas.

Descripción de la sesión:

Dio inició la sesión con el saludo y explicación del objetivo, se dio una introducción y se realizó la pregunta: ¿De qué cosas quieren prevenir a sus hijos?, ellos contestaron: “Del bullying, de los abusos por parte de otras personas, de las drogas y otras sustancias, de los abusos sexuales, etc.” Enseguida se retroalimentó a los participantes con base en las habilidades que se ensayaron en el taller.

A continuación, se aplicó el postest parte EMES–M que ejecutaron en un tiempo de 22 minutos. Después se proyectó el vídeo de un caso de ASI, se observó a los

participantes atentos, sorprendidos, interesados y tomando nota. Posteriormente, respondieron un cuestionario con la finalidad de conocer qué hubieran hecho en una situación así y saber si utilizan o no las habilidades sociales ensayadas.

Más tarde compartieron los sentimientos que les provocó el vídeo, ellos mencionaron: “enojo, coraje, tristeza, culpabilidad por no haber prevenido, deseos de agredir a la persona que lo hizo y actuar con todo legalmente”. En este espacio aprovecharon para compartir situaciones de abusos que ellos u otras personas han vivido.

A continuación, compartieron en los equipos las respuestas del cuestionario y después se llevó a cabo el plenario donde expusieron que harían en un caso de Abuso Sexual Infantil. La mayoría dijo que validarían a sus hijos e irían a denunciar, excepto una participante que dijo que ella iría a golpear al agresor. Al respecto el facilitador retroalimentó el compartir.

Finalmente, se aplicó el postest EMES-C que efectuaron en 15 minutos y realizaron la evaluación del taller; además, el facilitador sugirió material bibliográfico para continuar ejercitando las Habilidades Sociales y se hizo la entrega del diploma a cada participante.

Observaciones generales: Asistieron 8 participantes a esta sesión. Cuando compartieron sus respuestas del cuestionario expresaron que cuando sus hijos no les dicen qué les pasa, inmediatamente comienzan a interrogarlos, así que se les indicó evitar las preguntas directas ya que, como se vio en el taller, las preguntas de averiguación bloquean la comunicación porque predisponen a la persona. En las actividades previas se mostraron participativos y atentos. Al concluir todas las sesiones los padres insistieron en que se dé un taller para todos los padres de colegio y a sus hijos adolescentes.

Anexo C. Carta de consentimiento informado

UNIVERSIDAD SALESIANA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE TESIS

Yo _____, padre/madre/tutor de familia del curso escolar 2018-2019 y de _____ años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya a mí y a mi niño (a): _____ de _____ años de edad, a participar en este taller que forma parte del proyecto de investigación de tesis Denominado: _____, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, y en el entendido de que:

- La decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el taller.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Las sesiones serán seis para los adultos y seis para los niños, una vez por semana con duración de dos horas, en total mes y medio.
- Participaré mi hijo (a) y yo en días distintos.
- Puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que quiera. Es su elección y todos sus derechos serán respetados.

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado.

Lugar y fecha:

Nombre y firma de los participantes:

Padre o Tutor: _____

Madre: _____

Niño (a): _____

Nombre y firma de quien proporcionó la información para fines de consentimiento

Testigo 1

Testigo 2

Nombre: _____

Nombre: _____

Esta parte debe ser completada por el investigador:

He explicado al Sr (a). _____ La naturaleza y propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco el código de ética del psicólogo para realizar la investigación correspondiente con seres humanos y me apegó a él.

Firma del investigador.

Anexo D. Cuestionario de detección de situaciones de riesgo

Nombre: _____ Edad: _____

Evaluador: _____ Fecha: _____

Elige una opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas y márcala con el color que prefieras. Recuerda contestar a todas las preguntas.

Ahora puedes empezar.

1. ¿Con quién vives en tu casa?

Con mi papá y mi mamá

Con mis abuelos

Con mi mamá

Con mi papá

2. ¿Cuáles de estos comportamientos has visto en tus papás?

Se tratan bien

Están alejados

Se hablan con groserías

Se avientan cosas o se pegan

3. Después de la escuela ¿en compañía de quién te quedas?

De mi mamá

De mis abuelos

De mi hermano o tío

De mi papá

De mi padrastro

4. Cómo es la relación con tus papás

Me apoyan

Están conmigo

Es escasa

Me castigan

5. ¿Quién te castiga cuando te portas mal?

Mi mamá

Mi hermano

Mis abuelos

Mi papá

Mi padrastro

Nadie

6. Quién te apoya en la realización de tus tareas

Mi mamá

Mi hermano

Mis abuelos

Mi papá

Mi padrastro

Nadie

7. ¿Alguna vez alguien te ha dicho que guardes un secreto?

Sí

No

8. ¿Quién de estas personas te lo pedido?

Mi mamá

Mi abuelo

Mi hermano

Mi tío o primo

Mi papá o padrastro

9. ¿Cuántos amigos tienes?

Ninguno

1

2

3

Más de 4

10. En la casa donde vives, ¿Alguien tiene alguno de los siguientes comportamientos?

Bebe alcohol

Fuma tabaco

Consume drogas

Toma otras sustancias

11. ¿Contarías a tu familia un secreto que alguien te pidió que no dijeras?

Sí

No

12. ¿Conoces los derechos de los niños y niñas?

Sí

No

Anexo E. Escala de comportamiento asertivo para niños. CABS. Wood, Michelson y Flynn, 1978

En este cuadernillo que tienes nos presentan situaciones de relación con otras personas, por ejemplo, una situación en la que otro niño te elogia por algo que has hecho bien, o te culpa de algo que no has hecho, o te pide un favor... Junto con esta situación se dan 5 formas diferentes de responder o de comportarse, y cada uno debe de pensar cuál de esas cinco formas de actuar se parece más a la forma en la que el respondería o responde habitualmente. Vamos a hacer un ejemplo. En una situación en la que otro niño no te escucha cuando le estás hablando, se puede responder **(EJEMPLO)**:

- a) diciéndole a esa persona que te escuche
- b) continuar hablando
- c) dejar de hablar y pedirle que te escuche
- d) dejar de hablar
- e) hablar más alto

Si la respuesta que tú tendrías es la "a", ósea, decirle a ese niño que te escuchará, debes de marcar en tu hoja de respuestas la letra "a" con un círculo. ¿Está claro lo que tenemos que hacer? Vas a contestar algunas preguntas sobre lo que tú haces en diversas situaciones, pero pensar que no existen respuestas correctas o incorrectas. Tan sólo debes de contestar lo que de verdad harías. Vamos a leer al mismo tiempo las situaciones y las formas de comportarse en ellas, yo voy a leer en alto dos veces, la primera escuchamos atentos y en la segunda cada uno señala su respuesta.

CUADERNILLO DE ASERTIVIDAD. CABS

1. Otro niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Decir: No. No soy tan simpático.
 - b) Decir: Sí, creo que soy el mejor.
 - c) Decir: Gracias.
 - d) No decir nada y sonrojarme.
 - e) Decir: Gracias, es cierto que soy muy simpático.
2. Otro niño ha hecho algo que crees que está muy bien. Por ejemplo, un dibujo una construcción ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal.
 - b) Decir: Está bien, pero he visto mejores que éste.
 - c) No decir nada.
 - d) Decir: Yo puedo hacerlo mucho mejor.
 - e) Decir: Está muy bien.
3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Decir: Eres estúpido.
 - b) Decir: Yo creo que está muy bien.
 - c) Decir: Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras.
 - d) Creo que es fantástico. Además ¿Tú qué sabes?
 - e) Sentirme herido y no decir nada.
4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar a alguien te dice: ¡Eres un tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada! ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Decir: De todas formas, yo soy más listo que tú, además ¿Tú qué sabes?
 - b) Decir: Sí, tienes razón, algunas veces parezco tonto.
 - c) Decir: Si hay alguien tonto, ese eres tú.
 - d) Decir: Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo.
 - e) No decir nada o ignorarle.

5. Otro niño con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Me molesta que me hagas esperar de esa manera.
 - b) Decir: Me preguntaba cuándo llegarías.
 - c) Decir: Es la última vez que te espero.
 - d) No decirle nada.
 - e) Decir: Eres un fresco ¡Llegas tarde!
6. Necesitas que otro niño te haga un favor. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) No pedirle nada.
 - b) Decir: Tienes que hacer esto por mí.
 - c) Decir: ¿Puedes hacerme un favor?, y explicar lo que quieres
 - d) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.
 - e) Decir: Quiero que hagas esto por mí.
7. Sabes que otro niño está preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?
 - b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.
 - c) Decir ¿Te pasa algo?
 - d) No decirle nada y dejarle solo.
 - e) Reírme y decirle: Eres un exagerado.
8. Estas preocupado y otro niño te dice: Pareces preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Girar la cabeza o no decirle nada.
 - b) Decir: ¡A ti no te importa!
 - c) Decir: Si, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí.
 - d) Decir: No es nada.
 - e) Decir: Estoy preocupado. ¡Déjame solo!
9. Otro niño te culpa por su error que ha cometido otra persona. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Estás loco.
 - b) Decir: No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona.

- c) Decir: No creo que sea culpa mía.
 - d) Decir: ¡Yo no he sido! ¡No sabes de lo qué estás hablando!
 - e) Aceptar la culpa y no decir nada.
10. Otro niño te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!
 - b) Hacer lo que te piden y no decir nada.
 - c) Decir: Esto es una tontería. No voy a hacerlo.
 - d) Antes de hacerlo, decir: No comprendo por qué quieres que haga esto.
 - e) Decir: Si es esto lo que quieres que haga, y entonces hacerlo.
11. Otro niño te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría.
 - b) Decir: No, no está tan bien.
 - c) Decir: Es cierto, soy el mejor.
 - d) Decir: Gracias.
 - e) Ignorarlo, y no decir nada.
12. Otro niño ha sido muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias.
 - b) Comportarme como si ese niño no hubiera sido tan amable y decirle: Si, gracias.
 - c) Decir: Me has tratado bien, pero me merezco mucho más.
 - d) Ignorarlo y no decirle nada a ese niño.
 - e) Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías.
13. Estas hablando muy alto con un amigo, y otro niño te dice: Perdona, pero haces demasiado ruido. ¿Qué harías o dirías?
- a) Para de hablar inmediatamente.
 - b) Decir: Si no te gusta, ¡Lárgate!, y continuarías hablando alto.
 - c) Decir: Lo siento, hablaré más bajo, y entonces hablar en voz baja.
 - d) Decir: Lo siento, y dejar de hablar
 - e) Decir. Muy bien, y continuar hablando alto.

14. Estás haciendo cola y otro niño se cuela delante de ti. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Hacer comentarios en voz baja, como, por ejemplo: Algunas personas son sinvergüenzas, sin decir nada directamente a ese niño.
 - b) Decir: ¡Vete al final de la cola!
 - c) No decir nada a ese niño
 - d) Decir en voz alta: ¡Imbécil, vete de aquí!
 - e) Decir: Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola.
15. Otro niño te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Gritar: ¡Eres un imbécil ¡Te odio!
 - b) Decir: Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho.
 - c) Actuar como si me sintiera herido, pero no decir nada a ese niño
 - d) Decir: Estoy furioso. Me caes mal.
 - e) Ignorarlo y no decir nada a ese niño.
16. Otro niño tiene algo que quieres utilizar. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir a ese niño que me lo diera.
 - b) No pedirlo.
 - c) Quitárselo a ese niño
 - d) Decir a ese niño que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.
 - e) Hacer un comentario sobre eso, pero no pedirselo.
17. Otro niño te pide algo prestado, pero es nuevo y tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizás en otra ocasión.
 - b) Decir: No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo.
 - c) Decir: No, cómprate uno.
 - d) Prestárselo, aunque no quisieras hacerlo
 - e) Decir: ¡Estás loco!

18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo o juego que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) No decir nada.
 - b) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese juego.
 - c) Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo.
 - d) Acercarme al grupo y esperar a que se dieran cuenta de mi presencia.
 - e) Interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese juego.
19. Estas haciendo un pasatiempo o juego y otro niño te pregunta: ¿Qué haces? ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: ¡Oh, una cosa! o ¡Oh, nada!
 - b) Decir: No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado?
 - c) Continuar haciendo el pasatiempo o juego y no decir nada.
 - d) Decir: ¡A ti qué te importa!
 - e) Dejar de hacer el pasatiempo o juego y explicarle lo que haces.
20. Ves cómo otro niño tropieza y cae al suelo. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Reírme y decir: ¿Por qué no miras por dónde vas?
 - b) Decir: ¿Estás bien? ¿Puedo hacer algo?
 - c) Preguntar: ¿Qué ha pasado?
 - d) Decir: ¡Así con las caídas!
 - e) No hacer nada e ignorarlo.
21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: ¿Estás bien? ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Estoy bien, ¡Déjame solo!
 - b) No decir nada e ignorar a esa persona.
 - c) Decir: ¿Por qué no metes las narices en otra parte?
 - d) Decir: No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar.
 - e) Decir: No es nada. Estoy bien.
22. Cometes un error y culpan a otro niño ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) No decir nada.

- b) Decir: Es culpa suya.
 - c) Decir: Es culpa mía.
 - d) Decir: No creo que sea culpa de esa persona.
 - e) Decir: Tiene mala suerte.
23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Irme y no decir nada sobre el enfado.
 - b) Decirle a ese niño que no lo vuelva a hacer.
 - c) No decir nada a ese niño, aunque me sintiera insultado.
 - d) Insultar a ese niño
 - e) Decir a ese niño que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer.
24. Otro niño te interrumpe constantemente mientras estás hablando. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo.
 - b) Decir: ¡No es justo! ¿No puedo hablar yo?
 - c) Interrumpir al niño empezando a hablar otra vez.
 - d) No decir nada y dejar que el otro niño continuara hablando.
 - e) Decir: ¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!
25. Otro niño te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieras.
 - b) Decir: ¡De ninguna manera! Búscate otro.
 - c) Decir: Bueno, haré lo que tú quieras.
 - d) Decir ¡Olvídate de eso! ¡Lárgate!
 - e) Decir: Tengo otros planes. Quizá la próxima vez.
26. Ves a otro niño con quien te gustaría encontrarte. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Llamar a gritos a ese niño y pedirle que se acercase.
 - b) Ir hacia ese niño, presentarme y empezar a hablar.
 - c) Acercarme a ese niño y esperar a que me hablara.

- d) Ir hacia ese niño y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho.
- e) No decir nada a esa persona.

27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: ¡Hola! ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: ¿Qué quieres?
- b) No decir nada.
- c) Decir: No me molestes. ¡Lárgate!
- d) Decir: ¡Hola!, presentarme y preguntarle quién es.
- e) Hacer un gesto con la cabeza, decir ¡Hola! e irme.

HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

1. ABCDE
2. ABCDE
3. ABCDE
4. ABCDE
5. ABCDE
6. ABCDE
7. ABCDE
8. ABCDE
9. ABCDE
10. ABCDE
11. ABCDE
12. ABCDE
13. ABCDE
14. ABCDE
15. ABCDE
16. ABCDE
17. ABCDE
18. ABCDE
19. ABCDE
20. ABCDE
21. ABCDE
22. ABCDE
23. ABCDE
24. ABCDE
25. ABCDE
26. ABCDE
27. ABCDE

Procedimiento de corrección y valoración

Cada uno de los 27 ítems de la prueba tiene 5 posibles respuestas, una de ellas representa la respuesta asertiva la cual es puntuada con 0, otras dos implican respuestas agresivas a la situación de distinto grado puntuándose con 1 o 2 puntos, y otras dos implican respuestas pasivas a la situación con distinto grado de pasividad, otorgándose -1 o -2 puntos.

Para la corrección de la prueba obtenemos información sobre tres tipos de conducta social. Por un lado, la puntuación en conducta agresiva, por otro lado, la puntuación en conducta pasiva, y finalmente, la cantidad total de conducta no asertiva en la interacción con los iguales.

HOJA DE CORRECCIÓN

	A	B	C	D	E
1.	-2	2	0	-1	1
2.	-1	1	-2	2	0
3.	2	0	-1	1	-2
4.	1	-2	2	0	-1
5.	0	-1	1	-2	2
6.	-2	2	0	-1	1
7.	0	-1	1	-2	2
8.	-2	2	0	-1	1
9.	2	0	-1	1	-2
10.	1	-2	2	0	-1
11.	1	-2	2	0	-1
12.	0	-1	1	-2	2
13.	-2	2	0	-1	1
14.	-1	1	-2	2	0
15.	2	0	-1	1	-2
16.	1	-2	2	0	-1

17. 0 -1 1 -2 2
18. -2 2 0 -1 1
19. -1 1 -2 2 0
20. 2 0 -1 1 -2
21. 1 -2 2 0 -1
22. -2 2 0 -1 1
23. -2 1 -1 2 0
24. 0 -1 1 -2 2
25. -1 1 -2 2 0
26. 2 0 -1 1 -2
27. 1 -2 2 0 -1

Para interpretar los resultados se han calculado percentiles con las puntuaciones obtenidas por los 154 niños que componen la muestra en la fase pretest, es decir, antes de realizar el programa de juego. Si bien consideramos que para la construcción de baremos el tamaño de nuestra muestra es insuficiente, creemos que estos datos pueden servir de orientación al profesor/a respecto a las puntuaciones que podemos considerar bajas, medias o altas de un modo aproximativo. Las puntuaciones directas y su percentil correspondiente respecto a las tres variables medidas con esta escala (conducta agresiva, pasiva, total no asertiva) se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3.

Tabla de conversión de puntuaciones directas a percentiles, en conducta no asertiva.

PERCENTIL	PUNTUACIONES DIRECTAS		
	CONDUCTA AGRESIVA	CONDUCTA PASIVA	TOTAL NO ASERTIVA
1	—	1	3
10	2	2	7
20	3	4	10
30	4	5	12
40	6	6	13
50	7	7	16
60	10	8	20
70	14	9	23
80	19	11	26
90	24	14	30
99	32	22	41

Nota: Se consideran altas las puntuaciones directas correspondientes a percentiles de 70 o superiores. Tomado de "Intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad" por M. Garaigordóbil, 1996, p. 79.

A partir de puntuaciones directas de 14 en conducta agresiva, 9 en conducta pasiva y 23 en conducta total no asertiva, se interpreta como un nivel significativo en ese tipo de conducta social negativa.

Anexo F. Escala multidimensional de expresión social parte motora (EMES-M)

APÉNDICE A. ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL-PARTE MOTORA (EMES-M)

Seguidamente se describe la Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Motora (EMES-M) que consta de 64 ítems y cubre varias dimensiones de las habilidades sociales. En el apartado 5.3.1, al hablar de las medidas de autoinforme de la habilidad social, se describe con más detalle este instrumento, incluyéndose toda una serie de parámetros estadísticos, así como los factores obtenidos por medio del análisis factorial para la presente escala.

También se incluye en este Apéndice A la Hoja de respuestas para contestar a la escala. En los ítems de esta hoja de respuestas señalados con un asterisco (*) se invierte la puntuación, es decir, si el sujeto ha contestado un «4» se le cambia a la puntuación «0», si ha contestado un «3» se le cambia a «1», si ha contestado un «1» se le cambia a «3» y si ha contestado un «0» se le cambia a «4». El 2 permanece inalterable. La puntuación de los ítems sin asterisco no se modifica. Finalmente se suma la puntuación de todos los ítems y se obtiene una puntuación global del cuestionario, que nos da una idea de la habilidad social del sujeto en general, a lo largo de distintas situaciones.

En Caballo (1993*b*) aparecen las medias y desviaciones típicas de una muestra de estudiantes universitarios españoles en cada uno de los factores obtenidos en la escala, así como el percentil de cada puntuación. De esta forma, podemos conocer no sólo la habilidad social global del sujeto, sino también la habilidad social específica a las distintas dimensiones obtenidas.

EMES-M ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL-PARTE MOTORA (Caballo, 1987)

El siguiente inventario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como actúas normalmente. Por favor, contesta a las preguntas poniendo una **X** en la casilla apropiada, de 0 a 4, según tu propia elección:

- 4: Siempre o muy a menudo (91 a 100 % de las veces)
- 3: Habitualmente o a menudo (66 a 90 % de las veces)
- 2: De vez en cuando (35 a 65 % de las veces)
- 1: Raramente (10 a 34 % de las veces)
- 0: Nunca o muy raramente (0 a 9 % de las veces)

Responde aparte, en la hoja de respuestas. Tu contestación debe reflejar la frecuencia con que realizas el tipo de conducta descrito en cada pregunta.

1. Cuando personas que apenas conozco me alaban, intento minimizar la situación, quitando importancia al hecho por el que soy alabado.

2. Cuando un vendedor se ha tomado una molestia considerable en enseñarme un producto que no me acaba de satisfacer, soy incapaz de decirle que «no».
3. Cuando la gente me presiona para que haga cosas por ellos, me resulta difícil decir que «no».
4. Evito hacer preguntas a personas que no conozco.
5. Soy incapaz de negarme cuando mi pareja me pide algo.
6. Si un/a amigo/a me interrumpe en medio de una importante conversación, le pido que espere hasta que haya acabado.
7. Cuando mi superior o jefe me irrita soy capaz de decírselo.
8. Si un amigo/a a quien he prestado 1000 pta parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.
9. Me resulta fácil hacer que mi pareja se sienta bien, alabándola.
10. Me aparto de mi camino para evitar problemas con otras personas.
11. Es un problema para mí mostrar a la gente mi agrado hacia ellos.
12. Si dos personas en un cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen.
13. Cuando un atractivo miembro del sexo opuesto me pide algo, soy incapaz de decirle que «no».
14. Cuando me siento enojado con alguien lo oculto.
15. Me reservo mis opiniones.
16. Soy extremadamente cuidadoso/a en evitar herir los sentimientos de los demás.
17. Cuando me atrae una persona a la que no he sido presentado/a, intento de manera activa conocerla.
18. Me resulta difícil hablar en público.
19. Soy incapaz de expresar desacuerdo a mi pareja.
20. Evito hacer preguntas en clase o en el trabajo por miedo o timidez.
21. Me resulta fácil hacer cumplidos a una persona que apenas conozco.
22. Cuando alguno de mis superiores me llama para que haga cosas que no tengo obligación de hacer, soy incapaz de decir que «no».
23. Me resulta difícil hacer nuevos amigos/as.
24. Si un/a amigo/a traiciona mi confianza, expreso claramente mi disgusto a esa persona.
25. Expreso sentimientos de cariño hacia mis padres.
26. Me resulta difícil hacerle un cumplido a un superior.
27. Si estuviera en un pequeño seminario o reunión y el profesor o la persona que lo dirige hiciera una afirmación que yo considero incorrecta, expondría mi propio punto de vista.
28. Si ya no quiero seguir saliendo con alguien del sexo opuesto, se lo hago saber claramente.
29. Soy capaz de expresar sentimientos negativos hacia extraños si me siento ofendido/a.
30. Si en un restaurante me sirven comida que no está a mi gusto, me quejo de ello al camarero.
31. Me cuesta hablar con una persona atractiva del sexo opuesto a quien conozco sólo ligeramente.

32. Cuando he conocido a una persona que me agrada le pido el teléfono para un posible encuentro posterior.
33. Si estoy enfadado con mis padres se lo hago saber claramente.
34. Expreso mi punto de vista aunque sea impopular.
35. Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, le busco enseguida para poner los puntos sobre las íes.
36. Me resulta difícil iniciar una conversación con un extraño.
37. Soy incapaz de defender mis derechos ante mis superiores.
38. Si una figura con autoridad me critica sin justificación, me resulta difícil discutir su crítica abiertamente.
39. Si un miembro del sexo opuesto me critica injustamente, le pido claramente explicaciones.
40. Dudo en solicitar citas por timidez.
41. Me resulta fácil dirigirme y empezar una conversación con un superior.
42. Con buenas palabras hago lo que los demás quieren que haga y no lo que realmente querría hacer.
43. Cuando conozco gente nueva tengo poco que decir.
44. Hago la vista gorda cuando alguien se cuele delante de mí en una fila.
45. Soy incapaz de decir a alguien del sexo opuesto que me gusta.
46. Me resulta difícil criticar a los demás incluso cuando está justificado.
47. No sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.
48. Si me doy cuenta de que me estoy enamorando de alguien con quien salgo, expreso estos sentimientos a esa persona.
49. Si un familiar me critica injustamente, expreso mi enojo espontánea y fácilmente.
50. Me resulta fácil aceptar cumplidos provenientes de otras personas.
51. Me río de las bromas que realmente me ofenden en vez de protestar o hablar claramente.
52. Cuando me alaban no sé qué responder.
53. Soy incapaz de hablar en público.
54. Soy incapaz de mostrar afecto hacia un miembro del sexo opuesto.
55. En las relaciones con mi pareja es ella/él quien lleva el peso de las conversaciones.
56. Evito pedir algo a una persona cuando ésta se trata de un superior.
57. Si un pariente cercano y respetado me estuviera importunando, le expresaría claramente mi malestar.
58. Cuando un dependiente en una tienda atiende a alguien que está detrás de mí, llamo su atención al respecto.
59. Me resulta difícil hacer cumplidos o alabar a un miembro del sexo opuesto.
60. Cuando estoy en un grupo, tengo problemas para encontrar cosas sobre las que hablar.
61. Me resulta difícil mostrar afecto hacia otra persona en público.
62. Si un vecino del sexo opuesto, a quien he estado queriendo conocer, me para al salir de casa y me pregunta la hora, tomaría la iniciativa en empezar una conversación con esa persona.
63. Soy una persona tímida.
64. Me resulta fácil mostrar mi enfado cuando alguien hace algo que me molesta.

ÍTEMS QUE COMPRENDE CADA FACTOR DE LA EMES-M
(Caballo, 1993b)

1. *Iniciación de interacciones*
(Ítems n.º: 4, 23, 31, 36, 40, 43, 47, 54, 60, 63)
2. *Hablar en público/enfrentarse con superiores*
(Ítems n.º: 7, 18, 20, 27, 37, 38, 41, 53, 56 y 63)
3. *Defensa de los derechos del consumidor*
(Ítems n.º: 12, 30, 44, 58)
4. *Expresión de molestia, desagrado, enfado*
(Ítems n.º: 14, 15, 24, 34, 64)
5. *Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto*
(Ítems n.º: 45, 48, 54, 59, 61)
6. *Expresión de molestia y enfado hacia familiares*
(Ítems n.º: 33, 39, 49, 57)
7. *Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto*
(Ítems n.º: 5, 13, 19)
8. *Aceptación de cumplidos*
(Ítems n.º: 1, 3, 50, 52)
9. *Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto*
(Ítems n.º: 17, 32, 62)
10. *Hacer cumplidos*
(Ítems n.º: 9, 21, 26)
11. *Preocupación por los sentimientos de los demás*
(Ítems n.º: 26, 46)
12. *Expresión de cariño hacia los padres*
(Ítems n.º: 25)

Conversión de las puntuaciones directas de la EMES-M en percentiles

PUNTUACION		PERCENTILES DE LOS DISTINTOS FACTORES										
		DIRECTA	Fac.1	Fac.2	Fac.3	Fac.4	Fac.5	Fac.6	Fac.7	Fac.8	Fac.9	Fac.10
0	-	-	-	-	-	1	1	1	2	2	3	5
1	1	1	2	1	1	1	1	2	5	4	11	21
2	1	1	5	1	2	4	3	7	10	11	26	48
3	1	1	7	1	3	7	7	14	21	19	51	78
4	2	1	13	1	5	12	12	24	35	34	76	100
5	2	1	20	3	9	19	22	38	50	49	90	
6	2	2	28	5	11	30	36	52	65	67	97	
7	4	4	39	9	15	39	53	68	78	80	100	
8	5	6	52	13	22	52	73	80	88	90	100	
9	6	10	61	19	30	67	86	88	95	97		
10	8	12	71	28	36	79	94	94	98	99		
11	10	16	79	40	47	88	98	98	100	100		
12	13	20	87	50	56	95	100	99	100	100		
13	13	23	92	60	66	100		100				
14	16	27	97	72	74							
15	19	31	99	82	82							
16	21	37	100	88	88							
17	25	41		94	92							
18	28	46		97	96							
19	32	50		99	99							
20	38	55		100	100							
21	42	61										
22	46	65										
23	52	70										
24	57	74										
25	64	78										
26	68	81										
27	73	85										
28	79	88										
29	84	90										
30	87	91										
31	89	93										
32	91	94										
33	93	96										
34	95	97										
35	97	98										
36	97	99										
37	98	100										
38	99	100										
39	100	100										
40	100	100										

Anexo G. Escala multidimensional de expresión social parte cognitiva (EMES-C)

EMES-C

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL-PARTE COGNITIVA (Caballo, 1987)

El siguiente inventario se ha diseñado para proporcionar información sobre algunos pensamientos que puedes tener de vez en cuando. Por favor, contesta a las preguntas poniendo una X en la casilla apropiada, de 0 a 4, según tu propia elección:

- 4: Siempre o muy a menudo
- 3: Habitualmente o a menudo
- 2: Algunas veces
- 1: Raramente
- 0: Nunca o muy raramente

1. Temo «dar la nota» en una reunión de grupo aunque con ello exprese mis opiniones personales.
2. Si un superior me molesta, me preocupa el tener que decírselo directa y claramente.
3. Temo expresar opiniones personales en un grupo de amigos/as por miedo a parecer incompetente.
4. Pienso que si no estoy seguro/a de lo que voy a decir es mejor que no inicie una conversación porque podría «meter la pata».
5. Me preocupa que al expresar mis sentimientos negativos justificados hacia los demás pueda con ello causarles una mala impresión.

6. Temo la desaprobación de mis amigos/as si me enfrento con ellos/as cuando se están aprovechando de mí.
7. Me preocupa el empezar una conversación con mis amigos/as cuando sé que no se encuentran de humor.
8. Pienso que es preferible ser humilde y minimizar los cumplidos que me hagan mis amigos/as que aceptarlos y poder causar una impresión negativa.
9. El hacer cumplidos a otra persona no va con mi forma de ser.
10. Cuando cometo un error en compañía de mi pareja temo que él/ella me critique.
11. Temo hablar en público por miedo a hacer el ridículo.
12. Me importa bastante la impresión que cause a los miembros del sexo opuesto cuando estoy defendiendo mis derechos.
13. Me preocupa «hacer una escena» cuando defiendo mis derechos personales ante mis padres.
14. He pensado que los demás tenían de mí una opinión desfavorable cuando expresaba opiniones contrarias a las de ellos/as.
15. Cuando un superior me critica injustamente temo enfrentarme con él/ella porque puedo fallar en la argumentación.
16. He pensado que es responsabilidad mía ayudar a la gente que apenas conozco, simplemente porque me lo hayan pedido.
17. Temo expresar cariño hacia mis padres.
18. Me preocupa hablar en público por temor a lo que los demás puedan pensar de mí.
19. Si hago un cumplido a una persona del sexo opuesto, me preocupa notablemente hacer el ridículo.
20. He estado preocupado/a sobre qué pensarían las otras personas de mí si defiendo mis derechos frente a ellos.
21. Cuando expreso mi enfado por una conducta de mi pareja, temo su desaprobación.
22. Pienso que no es agradable recibir cumplidos y que la gente no debería prodigarlos tan a menudo.
23. He pensado que si una persona del sexo opuesto rechaza una cita para salir conmigo, me está rechazando a mí como persona.
24. Me preocupa notablemente el iniciar conversaciones con desconocidos cuando no hemos sido presentados.
25. Pienso que, si me hacen un cumplido, lo más conveniente es pasarlo por alto y hacer como si no me hubiera dado cuenta.
26. Me preocupa que el mantener una conversación con una persona del sexo opuesto tenga que depender de mí.
27. Me importa bastante hablar en público por miedo a parecer incompetente.
28. Temo rechazar las peticiones que provienen de mis padres.
29. Me importa bastante el expresar desacuerdo ante personas con autoridad cuando ello podría suponer una opinión desfavorable.
30. Me preocupa lo que puedan pensar mis amigos/as cuando expreso mi afecto hacia ellos/as.

31. Me preocupa lo que piense la gente de mí si acepto abiertamente un cumplido que me han hecho.
32. He pensado que una persona a la que conozco poco no tiene el derecho de pedirme algo que me cueste hacer.
33. Si hago peticiones a personas con autoridad temo la desaprobación de esas personas.
34. He pensado que alguien que hace peticiones poco razonables sólo puede esperar malas contestaciones.
35. Pienso que el alabar o hacer cumplidos a un extraño no puede ser nunca una manera de empezar a conocer a esa persona.
36. Me preocupa notablemente que mi pareja no me corresponda siempre que le expreso mi cariño.
37. He pensado que si me enfrento a las críticas de mis amigos/as probablemente dé lugar a situaciones violentas.
38. Me importa notablemente que al alabar a los demás alguien piense que soy un/a adulator/a.
39. El rechazar hacer lo que mi pareja me ha pedido es una forma segura de sentirme luego culpable.
40. Me preocupa hablar en público por miedo a hacerlo mal.
41. Temo que la gente me critique.
42. Me preocupa notablemente que al expresar sentimientos negativos hacia el sexo opuesto pueda causarles una mala impresión.
43. Si pido favores a personas que no conozco o conozco muy poco temo causarles una impresión negativa.
44. Me preocupa bastante expresar sentimientos de afecto hacia personas del sexo opuesto.

EMES-C
(Hoja de respuestas)

NOMBRE: _____ EDAD: _____ SEXO: _____ FECHA: _____

Por favor, lee atentamente cada pregunta de la «Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Cognitiva» (EMES-C) y marca con un áspas (X) en la casilla correspondiente la contestación que más adecuadamente describe tu forma de pensar.

	Siempre o muy a menudo (4)	Habitualmente o a menudo (3)	Algunas veces (2)	Raramente (1)	Nunca o muy raramente (0)
1.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
2.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
3.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
4.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
5.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
6.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
7.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
8.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
9.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
10.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
11.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
12.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
13.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
14.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
15.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
16.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
17.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
18.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
19.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
21.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
21.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
22.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
23.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
24.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
25.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
26.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
27.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
28.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
29.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
30.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
32.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
32.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
33.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
34.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
35.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
36.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
37.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
38.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
38.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
40.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
41.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
43.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
43.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
44.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

ÍTEMS QUE COMPRENDE CADA FACTOR DE LA EMES-C

1. *Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores*
(Ítems n.º: 1, 2, 3, 11, 15, 18, 20, 27, 29, 33, 40)
2. *Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones*
(Ítems n.º: 5, 6, 13, 28, 39)
3. *Temor a hacer y recibir peticiones*
(Ítems n.º: 32, 33, 34, 43)
4. *Temor a hacer y recibir cumplidos*
(Ítems n.º: 8, 22, 25, 35)
5. *Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto*
(Ítems n.º: 19, 24, 26, 44)
6. *Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas*
(Ítems n.º: 6, 14, 20, 37)
7. *Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas*
(Ítems n.º: 7, 26, 38, 41)
8. *Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos*
(Ítems n.º: 10, 21, 30, 36)
9. *Preocupación por la impresión causada en los demás*
(Ítems n.º: 31, 38, 41, 42)
10. *Temor a expresar sentimientos positivos*
(Ítems n.º: 3, 17, 23, 44)
11. *Temor a la defensa de los derechos*
(Ítems n.º: 12, 16)
12. *Asunción de posibles carencias propias*
(Ítems n.º: 4, 9)

Anexo H. Rubricas de mantenimiento de las habilidades

Saludar (Nº. Semana).

CONDUCTA	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	
Expresa el saludo de modo verbal y/o no verbal								
	Total							

Claves de registro

Saluda de manera verba (con palabras): **SV**

Saluda de manera verbal y no verbal (con palabras y con algún gesto o comportamiento): **SVNV**

No saluda (no identifica cuando es importante saludar): **NS**

Conocer y defender los derechos (Nº. semana)

DERECHOS	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
Expresa ideas propias.							
Sabe decir NO a quien intenta violar sus derechos.							
Es alimentado y cuidado.							
Como padres le enseñamos algo nuevo hoy.							
Muestra afecto a los padres (verbal o no verbal)							
Muestra afecto a su maestra. (Habla de ella).							
Expresa sí alguien lo agredió o trato de hacerlo (hermanos, primos, compañeros de clase, etc.).							

Instrucción: Solo debe que escribir SÍ o NO según corresponda a la aparición de la conducta o situación.

Comunicarse empáticamente (Nº. semana)

CONDUCTA	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
Describe comportamientos propios. <u>Evitando</u> hacer juicios y calificativos.							
Describe comportamientos propios. Expresando juicios y calificativos.							
Describe comportamientos de otras personas. <u>Evitando</u> hacer juicios y calificativos.							
Describe comportamientos de otras personas. Expresando juicios y calificativos.							
Cuando habla mira a los ojos.							
Cuando habla no mira a los ojos.							

Clave de registro: Pega estrellitas verdes ★ si se da la conducta deseable y roja ★ si se da la conducta indeseable.

Conversar y solucionar conflictos con los adultos (Nº. semana)

	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
Expresa verbalmente conflictos.	...						
Expresa verbalmente sus necesidades.							
Hace peticiones para resolver conflictos							
Busca a mamá para que le apoye a resolver conflictos.							
Busca a papá para que le apoye a resolver conflictos.							

Clave de registro: Si se presenta la conducta solo hay que registrar con un punto, si no dejar en blanco. Cada columna como se muestra en el ejemplo. **Nota:** Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas, en caso de que los papás no se percaten favor de pedirles a las personas que estén con el menor, que informen si se presentó o no la conducta, siempre y cuando ellos comprendan a qué se refiere cada aspecto.

Anexo I. Rubrica de observación por parte de un externo

SESIÓN _____.

1. Observaciones del comportamiento del facilitador y gestión del taller:

comportamiento	gestión

2. Observaciones del involucramiento de los niños en las actividades:

3. Observaciones del comportamiento de los niños durante la sesión:

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

4. Observaciones de los tiempos y si se observa el aprendizaje de la adquisición de la habilidad.

Anexo J. Cuestionario de evaluación de las habilidades sociales de los niños

Nombre: _____ Edad: _____

Instrucciones: Subraya la respuesta que consideres más adecuada para la pregunta.

1.- Cuando un niño no quiere jugar y observas que tiene los ojos con lágrimas, es señal de que esta emocionalmente:

- Cansado
- Alegre
- Triste

2.- Cuando un niño les pega a sus compañeros de clase, es porque:

- Le hicieron algo y solo se está desquitando.
- Es grosero y no quiere a sus compañeros.
- Tiene necesidades insatisfechas.

3.- Sí voy con mi amigo (a) y él se resiste a entrar a un lugar, ¿qué necesito hacer?

- Convencerlo de que entre.
- Dejarlo fuera y yo entrar.
- Preguntarle qué tiene y escuchar lo que me dice.

4.- Cuando un niño(a) llora y no te quiere decir que le ha pasado, ¿qué podrías hacer?

- Hacerle más preguntas hasta que me conteste.
- Verlo llorar, a lo mejor luego me dice.
- Estar con él y decirle que busquemos a alguien que le pueda ayudar.

5.- Un secreto que no se puede contar a los papás, será:

- Bueno
- Malo

6.- ¿Sí alguien quiere tocar tu cuerpo, ¿qué puedes hacer?

7.- ¿Cuál es la tarea de los padres?

- Regañar a sus hijos
- Abusar de sus hijos
- Protegerlos de los peligros.

8.- Con las personas que hacen trastadas como las del vídeo ¿Tú qué harías?

9.- Si cuando estas con alguien comienzas a sentirte incomodo (a) ¿qué harías?

10.- Si alguien te da un celular a cambio de que toque tus partes íntimas, qué haces:

- Acepto
- No acepto

Anexo K. Cuestionario de evaluación de las habilidades sociales de los padres

Objetivo: Que los padres apliquen las habilidades sociales que recibieron en el taller.

Nombre: _____

Instrucción: Con base en el vídeo, responde cómo actuarías en las siguientes circunstancias.

1. Si observarás que tu hijo (a) está llorando y se muestra triste, ¿Qué es lo que harías?

2. Si ves que tu hijo (a) tiene dulces, juguetes o una Tablet que tu no le compraste ¿cómo reaccionarías?

3. Si tu hijo no te dice lo que le pasa, ¿Qué estrategias implementarías para apoyarlo?

4. Si tu hijo (a) se niega a ir contigo a la casa de algún familiar, ¿Qué harías?

5. ¿Qué harías si a tu hijo (a) le pasa lo que a Karen o a Wichi?

