



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Manuscrito Recepcional
Programa de Profundización en Psicología Clínica

DISEÑO DE UN MANUAL DE
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA TUTORES

Reporte de Investigación Teórica

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Esther Calvo Domínguez.

Director: Lic. César Pérez Romero.

Vocal: Lic. Elizabeth Montecillos Peña.

Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, 17 de junio de 2021.





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias

A mi papá que tanta falta me hace, quien siempre me apoyó en todas las decisiones de mi vida y que seguramente en donde esté, estará orgulloso de este importante logro para mí.

A mi mamá por ser una persona incondicional, por ayudarme a la educación de mi hija y a hacerme mi vida más fácil con mi trabajo para que pudiera concluir esta etapa de mi vida

A mi hija Edna por comprenderme, por su apoyo, por su tenacidad, por su vitalidad y energía, por ser la que me impulsa a seguir adelante y no darme por vencida.

¡Gracias, papá, mamá, Ednita!

Agradecimientos

Al Lic. César Pérez Romero, quien siempre se ha mostrado con gran disposición y profesionalismo a lo largo de este tiempo.

Al Mtro. Ricardo Galguera Rosales quien también fue mi profesor en la licenciatura y considero una gran persona, con una vocación extraordinaria por enseñar.

A la Lic. Elizabeth Montecillos Peña quien de inmediato, gustosa y con gran disposición acepto ser parte de este sínodo al igual que el Lic. Juan Carlos Roreno Guadiana y el Lic. Gustavo Montalvo Martínez.

A las personas que están siempre cerca de mí, apoyándome, confiando en mis proyectos, que me alientan con sus palabras y que siempre me impulsan para seguir adelante.

¡Gracias!

Resumen

Hoy en día en lo que respecta al área educativa en interacción con la Psicología , las tendencias actuales sugieren que los docentes en servicio y los que están en formación, se preparen para desarrollar en los alumnos, competencias tanto emocionales como sociales. Al respecto, Cabrera (2004) plantea que el docente debe ser: “Un profesor que no sólo tenga un conocimiento óptimo de las Áreas y/o Asignaturas que dicte en el aula de clase, sino que además sea capaz de transmitir una serie de valores y desarrolle competencias a sus estudiantes, como la Competencia Emocional. (...)”(p.26) Para optimizar la tarea educativa, es conveniente la formación de los docentes y de todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades de interacción social y emocional . Es por ello que el presente escrito propone un “*Manual de Habilidades Socioemocionales* para que el docente las pueda transmitir, comunicar, vivenciar y entrenar, a los alumnos , a través de dinámicas, juegos, lecturas y diversas actividades y así desarrollar en ellos una formación más integral a lo largo de su vida. En este escrito se describe el fundamento teórico de la importancia de entrenar en habilidades socioemocionales así como la metodología para poder abordar de manera fácil, entretenida y dinámica diversas estrategias para el manejo adecuado de las emociones, los sentimientos y comportamientos en diversas situaciones de la vida cotidiana.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, Docentes, Alumnos.

Abstract

Nowadays in reference with educational area in interaction with Psychology, current trends suggest that teachers in service and those who are in training, prepare to develop both emotional and social competencies. In this regard, Cabrera (2004) states that the teacher must be: “A teacher who not only has an optimal knowledge of the Areas and / or Subjects that he teaches in the classroom, but is also capable of transmitting a series of values and developing competencies to his students, such as Emotional Competence. (...)”(p.26) To optimize the educational task, it is convenient to train teachers and all education professionals in the field of social and emotional interaction skills. That is why this writing proposes a “Socio-emotional Skills Guide” so a teacher can transmit,

communicate, experience and train, the students, through dynamics, games, readings and various activities and thus develop in them an integral training throughout their lives. This writing describes the theoretical foundation of the importance of training in socio-emotional skills as well as the methodology to be able to learn in an easy, entertaining and dynamic way various strategies for the proper management of emotions, feelings and behaviors in different situations in the daily life.

Keywords: Socio-emotional skills, Teachers, Students.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I CONTEXTO	10
Antecedentes	10
Justificación	12
Objetivos	16
Objetivo General	17
Objetivos específicos.....	18
Pregunta eje	18
Ejes temáticos	18
CAPITULO II MARCO TEÓRICO.....	21
La Educación en México	21
Teoría Científica de las Habilidades socioemocionales.....	28
Teoría del desarrollo social	28
Desarrollo Social en la infancia	31
Teoría del Aprendizaje Social (TAS).....	35
Estilos de crianza	39
Desarrollo Emocional	42
Teoría de la Inteligencia Emocional	48
CAPÍTULO III Habilidades socioemocionales	58
Base Conceptual de Habilidad.....	58
Habilidades sociales	64
Definición de Habilidad Emocional	71
Factores de riesgo y de protección	74
Ambientes Protectores de crianza	76
La Familia.....	76
La Escuela	78
Relaciones familia-escuela	80
Componentes de las habilidades socioemocionales.....	81
Clasificación de las habilidades socioemocionales	82
Desarrollo de las habilidades socioemocionales.....	84
Etapas de desarrollo de las habilidades socioemocionales	88
Importancia de las habilidades socioemocionales.....	88
Capítulo IV Propuesta del Manual de Habilidades Socioemocionales.....	90
Introducción	90
Objetivos	93
Lista de habilidades	93
Aplicación	97
Tiempo	100
Como fomentar la habilidad.....	100
Preguntas de apoyo.....	101
Actividades	102
Discusión y propuesta	105
Referencias.....	107

INTRODUCCIÓN

Los desafíos y retos en los que nos enfrentamos hoy en día paradójicamente son más complejos a los que nos enfrentábamos hace algunas décadas. A pesar de tener a nuestro alcance una enorme infraestructura tecnológica, nuestro entorno familiar, económico y social no puede pasar desapercibido. Los cambios vertiginosos de tecnologías afectan principalmente a los niños quienes lo perciben como parte de su vida cotidiana. Parte fundamental del eje del ser humano es proveerlo de habilidades cognitivas y emocionales para encaminarlo hacia el desarrollo integral de su persona.

Los seres humanos interactuamos la mayor parte de nuestros días y de nuestra vida; las habilidades socioemocionales son en gran medida instrumentos que determinan en ciertas circunstancias nuestras acciones. El entrenamiento en habilidades socioemocionales es una técnica con aplicaciones a diversos campos. Aun cuando, el hombre es esencialmente un «animal social», el entorno en el que se desenvuelve interviene en mayor o menor medida en ciertos trastornos psicológicos.

A juicio de Phillips (1978), «con un análisis de las habilidades socioemocionales válido y funcional, la conducta del individuo no necesita ser explicada por medio de modelos cognitivos ni que sea entendida en términos de categorías nosológicas; las habilidades socioemocionales llegan a convertirse en los lazos de conexión en ambos casos» (Phillips, como se citó en Caballo, 2007 pg XIII).

El modelo de aprendizaje social mediante condicionamiento vicario (Bandura y Walters, 1974) influyó en los desarrollos terapéuticos sirviendo de base para los modernos entrenamientos en habilidades socioemocionales. En el caso de los niños, bajo la Teoría

del Aprendizaje Social, el modelaje lo adquieren por la observación hacia las personas que tienen un significado para ellos, los padres son los primeros ejemplos que los niños eligen seguir, llegan a imitar las conductas de ambos. En los niños, la relevancia sobre la adquisición de habilidades socioemocionales es vital porque influye en otras áreas de sus entornos como la familiar, la escolar, la comunitaria.

El período comprendido entre los 5 y 10 años es una época especial para las niñas y niños, con cambios en el aspecto emocional, cognitivo y conductual, así como fisiológico. Se experimentan emociones tales como enojo, frustración y miedo - y por ende a ser confrontados por las demandas crecientes del medio ambiente. Es por ello por lo que las habilidades socioemocionales constituyen elementos fundamentales para trabajarse en un proyecto de prevención de la violencia y la promoción de patrones de convivencia pacífica en las niñas y niños, así como modelaje de comportamientos y actitudes que favorecen la promoción de la salud mental. Diversas investigaciones demuestran que cuando no se desarrollan habilidades para interactuar de una manera socialmente aceptable; a temprana edad; en diversas ocasiones las niñas y niños son rechazados por sus iguales, y se refugian en conductas poco saludables (violencia, abuso del alcohol y otras drogas, etc.). Uno de los mejores pronosticadores de los delincuentes crónicos y de la violencia en la adolescencia es la conducta antisocial en la niñez (Verlinde et al (2000).

Maturana y Dávila (2006) consideran que la educación es fundamental “pero no en términos de aprendizaje de materias, sino en términos de convivencia”. Para Maturana (2001, como se citó en Cid, 2008, p.25) es primordial enseñar a un niño o niña a

respetarse y aceptarse, sólo así aprenderá a respetar y aceptar a sus compañeros y vivir en armonía con su entorno.

Los niños tienen que aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir. En la escuela el niño aprende sobre la vida y aprende a convivir, siempre que este ambiente sea propicio para desarrollar estas capacidades que integralmente son llamadas como habilidades. Freire (1997, como se citó en Cid, 2008, p.25), señalaba que “si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral de los educandos”.

Freyre (1997, como se citó en Cid 2008, p.25), postula que si los profesores van guiando a los niños en la construcción de su conocimiento formarán seres humanos libres, justos y equitativos, para desenvolverse en la sociedad. Del mismo modo, si los profesores fomentan las buenas relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la amistad, entre otras, contribuyen al desarrollo de la empatía, de prácticas de aprendizaje cooperativo, incremento de la motivación escolar y la participación de los educandos en el proceso educativo. Verlinde et al. (2000) observaron que los niños que tuvieron profesores que mantenían el orden en la sala de clases y proporcionaban claras guías para una conducta aceptable, mostraron menos agresión en los cursos superiores. En cambio, los que tuvieron un profesor débil y un ambiente caótico presentaron más agresión en sus otros años de estudios y tendieron a formar o reunirse más con grupos antisociales. Programas sobre resolución de conflictos y prevención de la violencia están dirigidos hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales como ejes alternativos a la prevención de la violencia.

El Manual de Habilidades Socioemocionales es una propuesta para los facilitadores de la educación: psicólogos, profesores, padres de familia o tutores cuyos objetivos sean enseñar y reforzar las habilidades socioemocionales durante la etapa comprendida entre los 5 y 10 años, con el propósito fundamental de prevenir la violencia y el comportamiento conductual agresivo durante la infancia. Bajo este contexto, el presente escrito tiene como objetivo proponer un Manual de Habilidades Socioemocionales que apoye el entrenamiento de estas a los facilitadores de la educación. En adición, este escrito servirá de base para fortalecer las habilidades socioemocionales de niños que presenten ciertas problemáticas (agresividad, baja autoestima, falta de integración) y fortalecer la gama de habilidades socioemocionales del resto de los niños. Además, servirá para promover a prevenir la violencia y el comportamiento agresivo durante la infancia. Las habilidades socioemocionales son tan importantes en el ciclo vital de la persona que es fundamental incorporarlas a las actividades curriculares y extracurriculares de manera transversal.

CAPITULO I CONTEXTO

Antecedentes

Para el desarrollo de la personalidad integral de las personas, la educación es un pilar importante y la escuela es el lugar donde la persona puede desenvolverse para alcanzar parte de su propia integridad. Durante la etapa académica de la persona se distinguen dos grandes aspectos: **el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional**. Si bien es cierto, el papel tradicional del profesor se ha centrado en la transmisión de conocimientos, pero esta tradición está cambiando; no sólo debe centrarse en la parte académica sino también es importante que integre la parte emocional como apoyo al estudiante. En este sentido, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje es esencial. El papel tradicional del profesor instructor centrado en las asignaturas cambia a un profesor que orienta el aprendizaje del estudiante, y presta apoyo emocional.

La educación en habilidades socioemocionales pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud puede estar involucrado en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de habilidades básicas para la vida de cara a la prevención.

Vivimos en un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante, en un país que persigue justicia y prosperidad. En este sentido, la educación presenta una gran oportunidad para que cada mexicana, mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial. Para lograrlo, la educación debe buscar la formación integral de todas

las niñas, niños y jóvenes, al mismo tiempo que cultive la convicción y la capacidad necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

Un estudio realizado con niños de Tucumán, Argentina, en contextos de pobreza, analizó la cualidad de las habilidades socioemocionales y mostró que en el grupo de niños de cinco años, aquellas habilidades asociadas a favorecer la habilidad social, fueron las más recurrentes; por ejemplo, “hacer pequeños favores a otros niños”, Escala de Habilidades socioemocionales (Lacunza,2005)-, “ayudar a un amigo cuando está en dificultades”. En muchas ocasiones, el grado de cooperación que tenga el niño es un indicador clave para comprender si es querido y aceptado o rechazado por su grupo de iguales. (Lacunza, A., y Contini N.,2009, p.64)

Hoffman (1995 como se citó en Lacunza, A., y Contini N.,2009, p.63) sostiene que, a través del proceso de socialización, la mayoría de los niños aprende cuándo la agresión es aceptable y cuándo no. Los niños que utilizan la agresión de modo constante y sin una razón justificada suelen ser rechazados por sus compañeros a diferencia de aquellos que se defienden de otros y se niegan a ser dominados e insultados. La popularidad está dada en este período por cómo el niño utiliza sus habilidades socioemocionales dentro del grupo de compañeros para iniciar nuevas amistades, mantenerlas y resolver conflictos.

Tal como lo expresa la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (O.C.D.E.), quienes puedan responder con flexibilidad a los desafíos económicos, sociales y tecnológicos del siglo XXI serán quienes cuenten con mayores posibilidades de tener una vida próspera, saludable y feliz. En especial, las habilidades socioemocionales y emocionales son importantes para enfrentar lo inesperado, ingeniárselas para responder

a múltiples exigencias, controlar impulsos y trabajar eficazmente con otros. (O.C.D.E., 2016)

Justificación

Los programas de prevención, en México para niños entre los cinco y diez años son escasos, sin embargo, existen algunos talleres, que están orientados a prevenir los problemas de conducta mediante la disminución de los factores de riesgo y el desarrollo de factores de protección, especialmente el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños que cursan la educación primaria o en los adolescentes.

El Manual de Habilidades socioemocionales es una propuesta preventiva en el ámbito de la habilidad social y emocional; su finalidad es dotar a los facilitadores de la educación, de estrategias que garanticen asimilar y abordar con éxito aquellos comportamientos, actitudes y valores que son necesarios para el desarrollo de la vida social y la convivencia humana de los estudiantes.

Verlinde, S., Hersen, M. y Thomas, J. (2000) observaron que los niños que tuvieron profesores que mantenían el orden en la sala de clases y proporcionaban claras guías para una conducta aceptable, mostraron menos agresión en los cursos superiores. En cambio, los que tuvieron un profesor débil y un ambiente caótico presentaron más agresión en sus otros años de estudios, la tendencia era formar o reunirse más con grupos antisociales. Dichas investigaciones también indican que cerca de la mitad de las niñas, niños y jóvenes que se ven rechazados por sus compañeros no tienen déficit social sino más bien un alto grado de agresividad aprendido en casa (Patterson, 1986). Según Mangrulkar (2001, como se citó en Cid, 2008, p.24); estas niñas y niños tienen la propensión a responder al rechazo

de sus compañeros con agresión, iniciando un ciclo de comportamiento agresivo que va en aumento conforme estas niñas y niños crecen.

El desarrollo de un Programa de Prevención basado en fortalecer las habilidades socioemocionales en la infancia y adolescencia ha recibido una marcada atención en los últimos años. Este incremento se debe fundamentalmente a la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social. Existe un alto grado de consenso por parte de diversos investigadores en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia contribuyen significativamente al desarrollo del correcto funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos.

Como señalan Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Pelechano, 1996 citados en Monjas M^a I., De la Paz B., González M.1998, p13), son numerosas las investigaciones que señalan la relación existente entre habilidad social y logros escolares, sociales y ajuste personal y social, mientras que, por otra parte, los datos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tiene para la persona, tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo, en la adolescencia y en la vida adulta. La inhabilidad social se relaciona con un variado tipo de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida.

Como expresan Beck y Forehand, 1984; Caballo, 1993; Gresham, 1988; Gresham y Lemanek, 1983; Ladd y Asher, 1985, como se citaron en en Monjas M^a I., De la Paz B., González M. 1998, p13); las investigaciones realizadas demuestran que la enseñanza y formación en habilidades socioemocionales es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles a niños y niñas y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia

Desde una perspectiva constructivista; numerosas investigaciones ponen de manifiesto que la interacción entre alumnos, especialmente la de tipo cooperativo, favorece la adquisición de habilidades y destrezas sociales y el rendimiento escolar (Echeita y Martín, 1990; Trianes, 1996; Trianes, Jiménez y Muñoz, 1997). Citado en Monjas M^a I., De la Paz B., González M. (1998, p14).

Como lo hace notar Báez y Jiménez (1994, citado en Monjas M^a I., De la Paz B., González M. 1998, p14) ; hay que tomar en consideración, que la educación es un proceso de interacción comunicativa; el proceso de enseñanza-aprendizaje es básicamente una interacción entre el/la niño/a y el/la profesor/a o de los iguales entre sí. La educación es una actividad que no puede darse al margen de unas relaciones interpersonales estructuradas, por lo que con razón se habla de interacción educativa.

La mayoría de los programas enfocados a la resolución de conflictos y prevención de la violencia están dirigidos hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales y el conocimiento de alternativas a la violencia. De tal manera que, las habilidades socioemocionales constituyen elementos fundamentales para trabajarse en un programa

de intervención preventiva y la promoción de patrones de convivencia pacífica en las niñas y niños, así como modelaje de comportamientos y actitudes que favorecen la promoción de la salud mental.

Formar a los niños en habilidades socioemocionales es un reto para los profesores, debido al contexto que se vive en muchas familias. La educación de este siglo XXI obliga a tener una comunicación diferente respecto a décadas anteriores con los alumnos. La educación en habilidades socioemocionales pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales por las que atraviesa nuestro país, que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Es necesaria la adquisición de habilidades socioemocionales a temprana edad; ya que, con ello, se beneficia a la niñez para prevenirla de situaciones de riesgo a las que pudieran estar expuestos a lo largo de su vida.

Uno de los ejes rectores de la educación en México, es la búsqueda del desarrollo integral de los estudiantes, formarlos como personas autónomas, que sean capaces de desarrollar el máximo de sus capacidades, e incorporarlos como miembros activos de la sociedad. Desde el preescolar se están desarrollando diversos contenidos que abarcan el área emocional de los alumnos, existen cinco puntos que se han establecido en el Programa Curricular:

1. Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones.
2. Trabajar en colaboración.
3. Valorar sus logros individuales y colectivos.
4. Resolver conflictos mediante el diálogo.

5. Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender. (SEP, 2017 p.67)

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, también llamado “Informe Delors” propone a los países fundamentar sus esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a ser y aprender a vivir. Igualmente recomienda que “cada uno de estos pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global”. El concepto de sí mismo, la actitud ante la vida, los valores, la forma de relacionarnos con los demás, entre otras variables; se forma a partir de la educación recibida en el hogar. Los niños aprenden por imitación y aprenden de los adultos que son importantes para ellos. Por lo tanto, la información de esta investigación también permitirá ayudar a los padres en su tarea de educar a sus hijos. (Delors, 1996, p. 96).

Objetivos

Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertas conductas de los niños y adolescentes para relacionarse con sus compañeros, depende del proceso de socialización, como ser amable con los adultos o bien lo contrario, reaccionar agresivamente, entre otras. Desde el punto de vista de Schaffer (1990 como se citó en Lacunza A. y Contini N. 2009, p.58), las interacciones sociales implican una serie de modelos de comportamientos muy complejos y sincronizados, ejecutados recíprocamente por dos o más sujetos.

Cabe destacar que la socialización se produce en interrelación con el desarrollo cognitivo. Como lo hacen notar Lacunza A. y Contini N. (2009, p.59) tanto la familia y la escuela como el acceso a otros grupos de pertenencia son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades socioemocionales, siempre y cuando estos contextos puedan proporcionar experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales, ya que se aprende de lo que se observa, de lo que se experimenta (propias acciones) y de los refuerzos que se obtiene en las relaciones interpersonales. También se aprenden comportamientos sociales de los medios de comunicación como la utilización de productos simbólicos de la cultura.

Como plantea Prieto Urzúa (2000) la identificación de ciertos factores de protección ante estresores ambientales, disminuyen la aparición de problemas psicosociales en la infancia y adolescencia, entre los que se destacan la habilidad y el apoyo social, el empleo del tiempo libre y las estrategias adecuadas de afrontamiento. Desde estos planteamientos, la eficaz interacción de unos con otros permitiría que cada uno de ellos respondiera de modo positivo ante situaciones de estrés, por lo que, determinadas habilidades, como hablar con compañeros no conocidos, expresar emociones positivas, establecer conversaciones con compañeros y adultos, practicar habilidades socioemocionales de elogio, entre otras, pueden convertirse en factores protectores de la salud. (Lacunza A. y Contini N. 2009, p.62)

Objetivo General

Proponer un Manual de Habilidades Socioemocionales para que lo utilicen los profesores, los padres y los tutores de niños en edades comprendidas entre los cinco y diez años.

Objetivos específicos

- Acompañar al niño a través del Manual de Habilidades Socioemocionales en los procesos de aprendizaje.
- Concienciar a los facilitadores del aprendizaje (profesores, tutores, padres) sobre la importancia del buen manejo de las relaciones interpersonales y por tanto la convivencia escolar.
- Coadyuvar al desarrollo integral de la niñez mexicana promoviendo la prevención de conductas agresivas en el plano emotivo, social y saludable a través del presente Manual.

Pregunta eje

- ¿Es importante tener un Manual de Habilidades socioemocionales para la formación de los docentes?
- ¿Es necesaria la formación de habilidades socioemocionales en las escuelas?

Ejes temáticos

Introducción

CAPITULO I CONTEXTO

1.1 Antecedentes

1.2 Justificación

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo General

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

2.1 La Educación en México

2.2 Teoría Científica de las Habilidades socioemocionales el Desarrollo Emocional

2.2.1 Teoría del desarrollo social

2.2.2 Desarrollo Social en la infancia

2.2.3 Teoría del Aprendizaje Social (TAS)

2.2.4 Estilos de crianza

2.2.5. Desarrollo Emocional

2.2.5.1 Desarrollo de las manifestaciones emocionales

2.2.5.2 Reconocimiento de las emociones

2.2.6 Teoría de la Inteligencia Emocional

2.2.6.1 Orígenes de la inteligencia emocional

2.2.6.2 Modelos de estudio de inteligencia emocional

2.2.6.3 Modelos mixtos

CAPÍTULO III Habilidades socioemocionales

3.1. Base Conceptual de Habilidades

3.2. Habilidades sociales

3.3. Definición de Habilidad Emocional

3.4. Factores de riesgo y de protección

3.5. Ambientes Protectores de crianza

3.5.1. La Familia

3.5.2. La Escuela

3.5.3. Relaciones familia-escuela

3.5.4. Componentes de las habilidades socioemocionales

- 3.5.5. Clasificación de las habilidades socioemocionales
- 3.5.6. Desarrollo de las habilidades socioemocionales
- 3.5.7. Etapas de desarrollo de las habilidades socioemocionales
- 3.5.8. Importancia de las habilidades socioemocionales

Capítulo IV MANUAL DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

- 4.1 Introducción
- 4.2 Objetivos generales
- 4.3 Lista de habilidades
- 4.4 Aplicación
- 4.5 Tiempo
- 4.6 Como fomentar la habilidad
- 4.7 Preguntas de apoyo
- 4.8 Actividades

Discusión

Referencias

Anexos

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

La Educación en México

La educación en México es un problema estructural de mucho tiempo atrás. Si bien México atraviesa por problemas serios basados en los círculos económicos, políticos y sociales mucho de eso se lo debemos al déficit educativo que existe hoy en día. Desde hace unos años, en México, la violencia se ha posicionado como uno de los asuntos prioritarios de cualquier esfera económica, política y social.

Según Conde (2011 como se citó en Del Tronco Paganelli 2016 p.25), las escuelas, como otras instituciones, están inmersas en entornos conflictivos, no resulta sorprendente que algunas formas de violencia social se repliquen en su interior. Sin embargo, la violencia escolar no es un simple reflejo de lo que ocurre en la sociedad, es también, a menudo, una institución productora de violencia.

Desde la posición de Dubet (1998 como se citó en Del Tronco Paganelli 2016 p.26), las agresiones físicas, las amenazas, la discriminación, y las ofensas verbales entre los alumnos son fenómenos relativamente comunes. Si a ellos se suman el ejercicio arbitrario de la autoridad, la aplicación de sobrenombres denigratorios a los alumnos, y la negligencia de directivos y docentes respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela se configura como un espacio de riesgo, no como aquella institución que fue pensada para formar ciudadanos asertivos, responsables y defensores de lo público.

Haciendo un recuento de nuestra historia educativa, la educación en México ha pasado por diferentes transformaciones. Durante los primeros años del siglo XXI, se hicieron esfuerzos de renovación curricular y articulación de la educación básica, desde el

preescolar (obligatorio a partir de 2002) hasta la secundaria (obligatoria desde 1993). En 2011, se planteó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) como una política de formación integral de los estudiantes a partir de un perfil de egreso con aprendizajes esperados. Sin embargo, estas modificaciones curriculares resultaron superficiales debido a que los cambios necesarios en la gestión del sistema educativo y en la formación de los docentes no fueron suficientes para dar cabida a una verdadera transformación educativa. (SEP, Modelo Educativo, 2017, p37)

El antiguo modelo educativo hizo posible la construcción de un sistema que fue pilar del desarrollo de México en el siglo XX, pero que por su verticalidad y sentido prescriptivo dejó de ser adecuado para el siglo XXI. En contraste, el Modelo Educativo actual, identifica a las niñas, niños y jóvenes como la razón de ser y el centro de todos los esfuerzos del Sistema Educativo Nacional, de tal forma que reorganiza todos sus componentes para que los estudiantes puedan formarse integralmente. Basado en un enfoque humanista y los avances en los estudios sobre el aprendizaje, el Modelo Educativo plantea un currículo que reconoce los desafíos de la sociedad del conocimiento, y por ello plantea enfocarse en los aprendizajes clave.

Desde este enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global. Por ello, es indispensable identificar los

conocimientos, habilidades, actitudes y valores que niñas, niños y jóvenes requieren para alcanzar su pleno potencial.

La vida en sociedad requiere aprender a convivir, y supone principios compartidos entre todas las personas. Por lo tanto, la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo. El Modelo Educativo tiene como uno de los ejes las habilidades socioemocionales en el área transversal ya incluidos en el Currículo en Educación Básica. (SEP, 2017, p.26). En el Cuadro 2.1 se presentan las innovaciones del Modelo Educativo en México, dentro de las líneas estratégicas de innovación se plantea la incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales al currículo desde el nivel preescolar hasta el medio superior.

Cuadro 2.1 Principales Innovaciones del Modelo Educativo.

Objetivo	Articula los componentes del sistema educativo. Se orienta hacia lo pedagógico a fin de brindar una educación de calidad y que los estudiantes alcancen su máximo potencial. Las niñas, niños y jóvenes son el centro de todos los esfuerzos educativos.
Fines de la educación	Se formulan de manera explícita para la educación obligatoria en su conjunto. A lo largo del trayecto escolar sirven de guía para estudiantes, docentes, padres y sociedad en general.
Perfil de egreso de la educación obligatoria	Define una progresión mínima común de lo aprendido para todos los estudiantes de la educación obligatoria, la cual comprende la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.
Selección de contenidos aprendizajes esperados	de con Selección de los aprendizajes clave y su articulación con los contenidos, incluye una mejor gradación de los logros de aprendizajes esperados, desde el nivel preescolar hasta el medio superior, para una mayor relevancia y pertinencia de la educación obligatoria.

Incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales al currículo	Reconocimiento del papel central de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, así como la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos.
--	--

Autonomía curricular en la escuela	Cada comunidad escolar tendrá la facultad de diseñar parte del currículo, de acuerdo a las necesidades y los intereses de sus estudiantes y su contexto.
---	--

Escuela al centro de la gestión del sistema educativo	La escuela se pone al centro del sistema educativo, por ser el espacio más inmediato a la realidad y necesidades de los estudiantes. Al mismo tiempo, los recursos se alinean para apoyar a la organización y al funcionamiento de las escuelas y dotarlas de mejores condiciones. A su vez, la escuela centra su actividad en el logro de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.
--	--

Autonomía de gestión	Mayor autonomía para que la escuela tome decisiones responsables e informadas, orientadas a mejorar, de manera colectiva y en colaboración, la calidad del servicio educativo que ofrece, centrando su actividad en el logro de los aprendizajes de los estudiantes que atiende.
-----------------------------	--

Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica	Fortalecimiento de las funciones directivas, de supervisión, de asistencia técnico-pedagógica, para que su orientación sea primordialmente pedagógica. El objetivo es, mediante el Sistema de Asistencia, Técnica a la Escuela (SATE), acompañar a los docentes, en lo colectivo e individual, en la concreción curricular, la transformación de su práctica docente, la mejora continua del funcionamiento de la escuela, la evaluación interna de los aprendizajes, y la interpretación de evaluaciones externas.
--	---

Modelo Educativo para la Educación Obligatoria SEP, 2017. Pg.54

Educar a partir de valores humanistas, implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad, y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia.

Una de las principales innovaciones de este planteamiento es la incorporación de las habilidades socioemocionales al currículo formal de la educación obligatoria. Esto significa

que la formación académica debe ir de la mano del desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores, el mejor conocimiento de sí mismo, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia y la convivencia. *Por ello, se debe promover que los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar.*

Las habilidades socioemocionales y emocionales son relativamente maleables entre la primera infancia y la adolescencia. La inversión temprana en habilidades sociales y emocionales es especialmente importante porque estas se desarrollan progresivamente sobre la base de las inversiones pasadas. Además, quienes tienen niveles más altos de habilidades socioemocionales (por ejemplo, autoconfianza y perseverancia) tienen más probabilidades de extraer mayores beneficios de una inversión adicional en habilidades cognitivas (por ejemplo, clases de matemáticas y ciencia).

Consecuentemente, las pequeñas diferencias de aptitudes en los primeros años de vida pueden llevar a diferencias significativas durante el ciclo vital, y estas últimas pueden contribuir a empeorar las disparidades económicas y sociales. La intervención y los estudios longitudinales a gran escala proporcionan pruebas del impacto positivo de la inversión temprana y continua en habilidades sociales y emocionales (O.C.D.E., 2015)

En el actual Modelo Educativo se incorpora el desarrollo de habilidades socioemocionales como parte del currículo, tanto en la educación básica, dentro del componente curricular “Desarrollo personal y social”, como en la educación media superior, al incluirlas en el Marco Curricular Común (MCC). Tradicionalmente, la escuela ha fijado la atención en el desarrollo de habilidades intelectuales y motrices de las niñas,

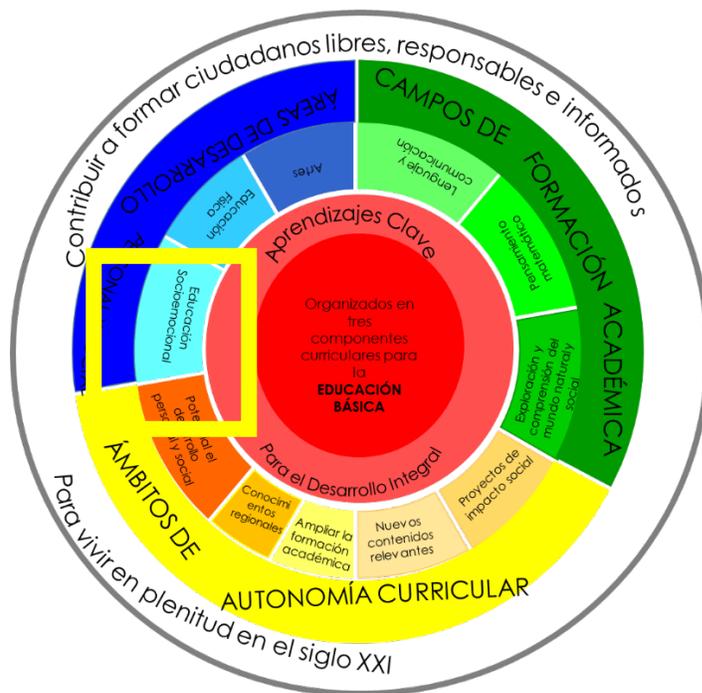
niños y jóvenes, sin prestar el mismo interés por las emociones. Se pensaba que esta área correspondía más al ámbito familiar que al escolar o que era parte del carácter de cada persona. Sin embargo, cada vez hay más evidencias que señalan el papel central de las emociones en el aprendizaje, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y desenvolverse como seres sanos y productivos. Las habilidades socioemocionales tienen su importancia y sirven para:

- Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo de las personas porque se asocian con trayectorias escolares, personales y laborales más exitosas y con mejor aprendizaje.
- Las habilidades socioemocionales son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona. Con ellas pueden:
 - Conocerse y comprenderse a sí mismos.
 - Cultivar la atención.
 - Tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales.
 - Entender y regular las emociones.
 - Establecer y alcanzar metas positivas.
 - Sentir y mostrar empatía hacia los demás.
 - Establecer y mantener relaciones positivas.
 - Establecer relaciones interpersonales armónicas.
 - Tomar decisiones responsables.
 - Desarrollar sentido de comunidad.

Es por ello por lo que la formación en habilidades socioemocionales es fundamental para trabajarse en un proyecto de prevención de la violencia y la promoción de patrones de convivencia pacífica en las niñas y niños, así como modelaje de comportamientos y actitudes que favorecen la promoción de la salud mental.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria se compone de campos formativos académicamente, ámbitos de autonomía curricular y áreas de desarrollo personal y social; en esta área es donde se incluye la Educación Socioemocional; estos ejes de formación tiene la finalidad de contribuir a formar ciudadanos libres, responsables e informados para vivir en plenitud en el siglo XXI, tal como se muestra en la Ilustración 2.1 . Es por ello que es necesario no sólo incluir formación académica, física y artística sino también educación socioemocional; con ello se logra una mayor calidad educativa e integral.

Figura 2.1 Componentes Curriculares de la Educación Básica



Teoría Científica de las Habilidades socioemocionales

Teoría del desarrollo social

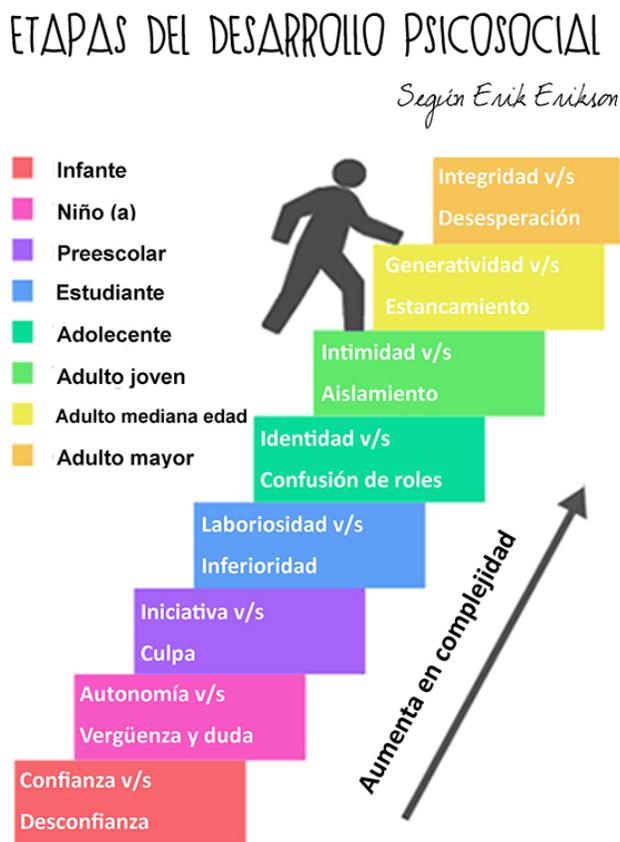
Como plantea Espada (2016), antes de desarrollar la teoría del desarrollo social de Erick Erikson basta destacar algunas características. La teoría de Erikson es conocida como una teoría de la habilidad. Para él, en cada una de las etapas por las que pasa el ser humano en su vida desarrolla una serie de habilidades determinadas; es decir, para el crecimiento emocional de los niños estos deben desarrollarse en un orden determinado, la socialización en los niños es fundamental para que estos puedan desarrollar su propia identidad de una manera sana.

Si en esa etapa de la vida la persona ha adquirido la habilidad que corresponde; esa persona sentirá una sensación de dominio, por lo tanto, la persona que ha adquirido la habilidad, obtendrá una sensación de suficiencia que le ayudará a resolver los obstáculos que tendrá que superar en la siguiente etapa de su vida. Otra de las características fundamentales de la teoría de Erikson es que cada una de las etapas de la vida se ve marcada por un conflicto, que es lo que permite el desarrollo del individuo. Cuando la persona resuelve cada uno de los conflictos esto le hace crecer psicológicamente. En la resolución de estos conflictos, el ser humano encuentra un gran potencial para el crecimiento, pero como toda moneda tiene su cara y su revés también podemos encontrar un gran potencial para el fracaso.

El desarrollo social es tratado por diferentes autores, pero la Teoría más conocida es la que desarrolla Erick Erikson. Como menciona Espada (2016), este autor distingue hasta ocho momentos en el desarrollo social, a lo largo de la vida humana tal como se muestra

en la Figura 2.2. Las etapas propuestas por Erikson son infante, niño (a), preescolar, estudiante, adolescente, adulto joven, adulto de mediana edad y adulto mayor. En seis de estas ocho etapas están inmersos en los años que transcurren desde el nacimiento hasta el final del proceso educativo, y los últimos corresponden al periodo de la vida adulta y ancianidad. Se señala que las raíces de su teoría provienen del enfoque psicoanalítico, se preocupa del proceso interno de la persona, de sus inquietudes y aspiraciones, así como de su satisfacción por la sociedad.

Figura 2.2. Etapas de Desarrollo Psicosocial



<https://webdelmaestrocma.com/porta/la-teoria-de-erik-erikson-las-etapas-del-desarrollo-psicosocial/>

Cada una de las etapas las presenta con un carácter bipolar, de oposición de extremos, uno de los cuales tiene un sesgo positivo y el otro negativo. Los ocho estadios son:

-  Comparación entre confianza y desconfianza.
-  Comparación de autonomía con vergüenza y duda.
-  Comparación entre iniciativa y sentimiento de culpabilidad.
-  Comparación entre laboriosidad e inferioridad.
-  Comparación entre identidad y confusión de identidad.
-  Comparación entre intimidad y aislamiento.
-  Comparación entre creatividad y estancamiento.
-  Comparación entre integridad y desesperación.

El niño comienza a desarrollarse rápidamente tanto física como intelectualmente, comienza a tener interés por relacionarse con otros niños, probando sus habilidades y capacidades. Los niños tienen curiosidad y es bueno que se les motive para desarrollarse creativamente. En el caso de que los padres/familia respondan de forma negativa a las preguntas de los niños o a la iniciativa de estos, es probable que les genere culpabilidad por sentir que no son lo suficientemente buenos.

El estadio de laboriosidad vs inferioridad oscila entre seis o siete años hasta los doce años, una de las figuras relevantes que se incluyen son los profesores y/o los vecinos. Los niños suelen mostrar un interés genuino por el funcionamiento de las cosas y tienden a intentar hacerlo todo por ellos mismos, con su propio esfuerzo. De ahí, es tan importante la estimulación positiva que pueda recibir en la escuela, en casa por parte de sus padres como por el grupo de iguales que empieza a tener una relevancia importantísima para

ellos. En el caso de que esto no sea bien acogido o sus fracasos motiven las comparaciones con otros, el niño puede desarrollar cierta sensación de inferioridad que le hará sentirse inseguro frente a los demás

Desarrollo Social en la infancia

Los niños nacen con una predisposición innata hacia la sociabilidad, entendiendo ésta como una actitud vital, dinámica y necesaria para vivir en sociedad. Enfatiza Palau (2001, como se citó en Campo, L.A., 2009, p.343) que, la socialización es un proceso multidireccional e interactivo en el que los padres le ayudan al niño a integrarse en la sociedad y éste, a su vez, con sus respuestas afectivo-emocionales y con su conducta, les envía mensajes sociales que les obliga a adaptar y a modificar su comportamiento social.

Uri Bronfenbrenner (1987, como se citó en Shaffer, D., 2007, pp.40-69) hace referencia de los diversos contextos que inciden, de manera diferente, en el proceso de socialización de las personas. En su teoría ecológica del desarrollo humano distingue cuatro sistemas con los que el niño interacciona de manera bidireccional en su proceso de desarrollo personal: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema y cronosistema.

- El microsistema lo define como un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, características físicas y materiales particulares. Un ejemplo es la familia.
- El mesosistema es un sistema de microsistemas. Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Para

un niño sería, por ejemplo, las relaciones que se establecen entre el hogar, la escuela y la comunidad.

- El exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. Para el niño, un exosistema podría ser el lugar de trabajo de sus padres.
- El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas anteriores (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la cultura o de la subcultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. Por ejemplo, las normas que rigen un país.

Por último, el cronosistema plantea que el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema varían en función del tiempo histórico.

La importancia de los microsistemas es innegable en el desarrollo de cualquier persona, ya que existen relaciones bidireccionales entre los microsistemas con los que se relaciona, de forma que esta incidencia mutua afecta decisivamente al desarrollo social. En la etapa infantil cobra también especial relevancia el mesosistema, como conjunto de contextos educativos en los que viven y crecen los niños y, más específicamente, las interacciones e influencias que existen entre ellos. En esta etapa, el mesosistema viene concretado fundamentalmente por las relaciones entre cuatro diferentes microsistemas: la familia, la escuela, los compañeros y medios de comunicación.

Todos los sistemas se ven influidos por factores de riesgo y factores de protección. Es importante conocerlos para lograr aumentar los factores de protección y minimizar los factores de riesgo. En la Tabla 2.4 Rodrigo y Palacios (1998) clasifican los factores de riesgo y protección según los sistemas y diferencian estos factores, que dependiendo del sistema que se analice se subdivide en los factores de riesgo y protección al que pertenecen. .

Tabla 2.2 Factores de riesgo y protección. Adaptado de Rodrigo y Palacios (1998).

	Factores de riesgo	Factores de protección
MICROSISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Confusión y contradicción de las ideas y creencias acerca de la educación de sus hijos. • Sentimientos de impotencia frente a la crianza y educación de sus hijos. • Tensiones familiares (pareja, hijos) • Conductas por ejemplo de maltrato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de afecto mutuo: Apego-Estilos Educativos • “Los hijos son cada vez más deseados y buscados” • La familia asume la educación con otras instituciones: escuelas, grupos.
MESOSISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Desconexión entre los microsistemas, de manera especial entre familia-escuela. • Desconexión familia-amigos (amigos de los hijos no recomendables). 	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios de asesoramiento familiar que se dan en relación con el sistema escolar, servicios de salud, o servicios comunitarios. • Servicios institucionales de apoyo familiar. Programas específicos.
EXOSISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones en el trabajo, con la problemática laboral de los padres. • Necesidad, por parte de los padres, de dedicar cada vez más tiempo y energía a la actividad laboral. “Niños llavero” cuando trabajan los dos padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de familia extensa (abuelos) • Red de amigos y vecinos • Apoyo emocional.
MACROSISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Garbarino (1995):” Ambiente social tóxico • TV y transmisión de valores: violencia, sexo. • “Final de la infancia”: no tiene 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración positiva hacia la familia (“los jóvenes permanecen más”, “los jóvenes quieren formarla”). • Superación de formas de relación

espacios específicos.	familiar autoritaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones sociales y económicas: pobreza, desempleo. • Necesidad de recursos sociales de tipo lúdico-cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabilidad familiar: tasas no excesivamente altas de separaciones sin divorcios.

La persona establece diferentes redes sociales según los contextos y ambientes en los que vive, entendiéndose éstas, según Gómez (2007), como un conjunto de relaciones que un sujeto tiene con otros en un espacio y un tiempo determinados, y que se articulan concéntricamente por la proximidad afectiva del mismo sujeto con las personas que forman parte de su red. Las redes sociales se dividen en primarias, secundarias e institucionales.

Las escuelas de etapa preescolar y etapa primaria incluyen a la familia, tanto nuclear como extensa, a los amigos y la comunidad. Las escuelas a nivel secundaria las forman los grupos de recreo, las relaciones comunitarias y religiosas, y las relaciones de estudio o laborales. Las redes institucionales son las más ajenas al terreno personal del sujeto. Entre ellas está la escuela, que es la primera institución en la que tienen lugar los primeros contactos sociales del niño, después de la familia. Cuando la red social de una persona es perjudicial para sí misma o muy pobre, se le pueden añadir nuevos miembros para suplir esos déficits.

Como lo hace notar Palau (2001) en el proceso de socialización se diferencian tres fases de suma importancia:

1. la adquisición de conductas prosociales.
2. la adquisición de conocimientos y habilidades socioemocionales.

3. la adquisición de actitudes de sociabilidad.

Adquisición de conductas prosociales. Coincide con el desarrollo de la ética social, e implica la interiorización de creencias, normas, cultura, que hacen que el niño pueda comportarse en sociedad dentro de las pautas que el grupo social de referencia le marca.

Adquisición de conocimientos y habilidades socioemocionales. Coincide con el desarrollo cognitivo-social del niño que favorece la aparición y desarrollo de una conducta prosocial. Surge a partir de los 18 meses. Poco a poco se construye el conocimiento social y se hace de manera bidireccional (del exterior al interior), integrando toda la información que el niño recibe de sus interacciones con los demás.

Adquisición de actitudes de sociabilidad. Desarrollo afectivo-social: son los vínculos emocionales y afectivos que establece el niño con los adultos los que forman la base sólida del desarrollo social.

En resumen, la calidad de la integración en los contextos sociales por parte del niño dependerá en gran medida de la adecuada resolución de los conflictos afectivos. Esos conflictos son necesarios para el adecuado crecimiento del niño (por ejemplo, situaciones que provocan conflicto, puede ser la llegada de un hermano, el establecimiento de límites y de controles en ciertas conductas).

Teoría del Aprendizaje Social (TAS)

La teoría de aprendizaje social (TAS) propuesta por Albert Bandura incluye el factor conductual y el factor cognitivo, dos componentes sin los cuales no pueden entenderse las relaciones sociales. La teoría de Bandura resultó exitosa en el orden empírico por examinar de cerca la naturaleza del aprendizaje por observación y las condiciones en que

ocurre la imitación. Albert Bandura centra el foco de su estudio sobre los procesos de aprendizaje en la interacción entre el aprendiz y el entorno. Mientras que los psicólogos conductistas explicaban la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos mediante una aproximación gradual basada en varios ensayos con reforzamiento, Bandura intentó explicar por qué los sujetos que aprenden unos de otros, pueden ver cómo su nivel de conocimiento da un salto cualitativo importante de una sola vez, sin necesidad de muchos ensayos. La clave se encuentra en la palabra “social” que está incluida en la teoría de aprendizaje social.

Bandura y Walters (1974, como se citó en Schaffer, 2000 p.55) comentan que, se puede aprender de otras personas al solo observarlas e imitarlas. El aprendizaje por observación es el factor principal del mecanismo por medio del cual los niños adquieren un repertorio conductual que los equipa para la vida social. Bandura consideraba que se puede explicar gran parte del desarrollo psicológico por el simple acto de observar modelos adecuados y reproducir después su conducta. Como señalan Bandura y Walters (1974 como se citaron en Schaffer, 2000, p.57), al aprendizaje por observación se le llama generalmente “imitación” en psicología experimental e “identificación” en las teorías de la personalidad. Bandura afirma que ambos conceptos abarcan el mismo fenómeno comportamental, a saber: la tendencia de una persona a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que representan los modelos de la vida real o simbólica.

Bandura y Walters (1974 p.73), afirman que la imitación depende de las consecuencias de su respuesta para el modelo. A veces estas consecuencias son específicas de la conducta que se observa, como cuando los actos del modelo reciben una recompensa o un

castigo inmediato. Los niños que vieron el modelo agresivo recompensado manifestaban una mayor agresividad imitativa, física y verbal, que los niños que vieron el modelo castigado. Además, la exposición al modelo castigado inhibía efectivamente las respuestas agresivas de los niños que no eran imitativas en detalle, mientras que la exposición a modelos muy expresivos o a modelos recompensados producía efectos desinhibitorios sustanciales. En cambio, los niños que vieron cómo se castigaba el modelo no reproducían su conducta y le rechazaban como modelo a imitar.

Bandura y Walters (1974 p.86) establecen que aunque el aprendizaje social es por imitación, en el caso de los hijos, las características de su personalidad es una combinación de ambos padres; “Cuando un niño está expuesto a varios modelos, puede seleccionar a uno o varios de ellos como fuentes primordiales de su conducta, pero casi nunca reproduce todos los elementos del repertorio de uno, aunque los niños adoptan muchas de las características del modelo que poseía el poder de gratificación, también reproducían algunos de los elementos de la conducta que mostraba el modelo que ocupaba el papel subordinado. Así es que los niños no eran simple réplica en pequeño de uno u otro modelo, más bien exhibían una norma de comportamiento relativamente nueva, que representaba una combinación de elementos tomados de ambos modelos. Bandura y Walters (1974) refieren que, en una familia, los hermanos del mismo sexo puedan manifestar normas de conducta completamente distintas, por haber seleccionado para su imitación elementos diferentes de los repertorios de respuesta de su padre y de su madre. También señalan que la conducta social puede renovarse a medida que el niño crece, al aumentar el contacto con los modelos que le proporciona su grupo de

compañeros y otros adultos que no son los padres. Pero es probable que el grado de innovación esté en función de la diversidad de los modelos. Incluso en un subgrupo heterogéneo, la conducta y los valores transmitidos desde el hogar gobiernan la elección y el rechazo de los modelos extrafamiliares, reduciendo así la posibilidad de cambios notables en las normas de comportamiento que se han establecido durante los primeros períodos del desarrollo. Lo que los padres enseñan o lo que los niños aprenden en cuestión de conductas sociales desde pequeños, es difícil modificar, cuando estos niños crecen, se conducen por la misma línea que aprendieron, de ahí que la educación infantil es primordial. El aprendizaje social por la observación del modelo es una fuente innegable que moldea la conducta social de los niños.

Asimismo Kelly (1987 como se citó en Ballena, 2010 p.7) afirma que en la infancia se desarrollan nuevas habilidades para manejar las situaciones, observando cómo viven los modelos que les rodean: padres, hermanos, amigos, compañeros, etc.; y es en esa observación como puede obtenerse un conocimiento inicial de las habilidades socioemocionales sin poseer previamente una experiencia personal de aprendizaje en situaciones relevantes.

En las primeras edades de una persona, son los padres y los hermanos mayores las personas que se constituyen en modelos objeto de observación. Así pues, el factor más crítico dentro del aprendizaje social es el modelado. Los niños y las niñas observan a sus padres interactuando con ellos, así como con otras personas y aprenden sus estilos. Tanto las conductas verbales como las no verbales pueden aprenderse de esta manera. El número de oportunidades de observación de modelos es un factor determinante del

aprendizaje de las habilidades sociales. Aquellos niños y niñas que tienen menos ocasiones de observar a compañeros y amigos hábiles en las interacciones sociales tienen menos posibilidades de adquirir habilidades sociales por imitación de modelos.

Estilos de crianza

La familia es el contexto donde se van adquiriendo los primeros hábitos, las primeras habilidades y las conductas que nos acompañarán a lo largo de nuestra vida. En la socialización de los niños, los adultos tienen una fuerte influencia, no es determinante porque la educación no es un proceso unidireccional, sino un proceso multifactorial. En palabras de Rich Harris, «la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente» (Rich, 2002, 53). Los estilos educativos son la forma de actuar de los adultos respecto a los niños en su día a día, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Esto supone que se crean expectativas y modelos con los que se regulan las conductas y se marcan los límites que serán el referente de los menores. Esto hace que sea de gran importancia desarrollar programas de educación para padres que, en algunos casos, supongan cambios en la forma de educar, en la manera de establecer límites y en la atención que se presta a los hijos.

Históricamente, desde mediados del siglo XX, se reconocían dos variables distintas en los estilos de crianza de los adultos. En un principio, se referían a “Dominio/Sumisión” y “Control/Rechazo”. A finales de los setenta, pasan a denominarse “Intentos de Control”, que serían los intentos del progenitor por dirigir la acción de su hijo de una manera deseable para los adultos, y “Apoyo Parental”, que es la actitud de los padres que hace que el niño se sienta cómodo en su presencia y que se sienta aceptado como persona.

Son diversos los autores que explican la interacción familiar desde estas dos dimensiones. Schwarz, Barton-Henry y Pruzinsky (1985) definieron tres ejes fundamentales en las estrategias de socialización familiar:

- ✎ Aceptación: continuo que abarca desde la implicación positiva y el centrarse en el hijo hasta el rechazo y la separación hostil.
- ✎ Control firme: con diferentes grados, como el refuerzo, la ausencia de este, la disciplina laxa o la autonomía extrema.
- ✎ Control psicológico: continuo que va desde la intrusión, el control hostil y la posesividad hasta la retirada de la relación.

Con el paso del tiempo, estas dos dimensiones se han diversificado, y actualmente son cuatro los aspectos de las conductas de los padres: el afecto en la relación, el grado de control, el grado de madurez y la comunicación entre padres e hijos.

Los estilos de crianza son de gran importancia para el desarrollo del niño. Desde el punto de vista de Baumrind (1996 como se citó en Navarrete, L.,2011, p129), existen cuatro estilos de crianza: democrático, autoritario, permisivo e indiferente. Los padres pueden inculcarles a sus hijos conductas prosociales ya sea a través del modelado o mediante el razonamiento. Es necesario tener una disciplina adecuada reforzando esas conductas positivas; con ello se tiene mejor control sobre los hijos, saben qué hacen, donde están, y a la vez mantienen un alto nivel de diálogo con ellos.

Los padres que se caracterizan por tener un estilo de crianza autoritario también controlan a los hijos, los supervisan, pero el nivel de diálogo con ellos es muy bajo, casi inexistente, no hay lugar al intercambio de opiniones. En el estilo permisivo existe un alto

nivel de comunicación, pero no hay una supervisión de los hijos por parte de los padres, pudiendo actuar éstos como consideren en cada momento. En el estilo indiferente no existe ni la supervisión ni el diálogo. Los hijos de padres autoritarios son más inseguros, tienen un carácter más hostil, están menos contentos, apenas son populares y ayudan menos a sus compañeros. Como lo expresa Baumrind (1971, citada en Giraldi, C, Velasco, J., 2006, p. 29), se ha observado que si los padres tienen estilos de crianza negativos y los hijos un temperamento difícil (baja regulación emocional, alta actividad, baja adaptabilidad y una expresividad de emociones negativas), pueden desarrollar más problemas de conducta.

Además, en los estilos de crianza de los padres influyen directamente variables externas a la familia como son los factores socioeconómicos o los sistemas de apoyo familiar (amigos, vecinos, familia extensa). Para Ojeveo (1988, citado en Giraldi, C, Velasco, J., 2006, p. 30), estas variables pueden provocar que los padres se estresen o se depriman, y de esta forma llevar a cabo estilos de crianza inadecuados hacia sus hijos. Hay que tener en cuenta también la edad en la que la madre tuvo a su primer hijo, pues cuanto más jóvenes son las madres mayores niveles de estrés y de inexperiencia acumulan, además de su nivel de empatía y de agresividad.

La relación con los hermanos influye de manera significativa en la habilidad social del niño. Los padres no solamente influyen en la habilidad social de los hijos a través de las prácticas de crianza, sino también lo hacen directamente en las interacciones con los iguales con quienes se relacionan sus hijos. Según Trianes, Muñoz y Jiménez (1997, como se citaron en Ison, M., 2004 p 259), lo pueden hacer como diseñadores del entorno social

(buscando sitios con espacios de juegos, niños de la edad de sus hijos); como mediadores, organizando reuniones con los demás, y como supervisores que les ofrecen apoyo y guía. Deben transmitirles los principios y normas para llevar a cabo conductas adecuadas de interacción con los demás, reforzar las conductas positivas y reducir las negativas. La Figura 2.5 muestra las tipologías de estilos parentales según Maccoby y Martin (1997), si el niño crece con un estilo de crianza permisivo, autoritario o indiferente, con menor control ejercido sobre sus padres, el niño tendrá pocas oportunidades para enfrentarse a la vida respecto a sus habilidades socioemocionales. Entre más afecto y atención, el niño sabrá como valerse a si mismo en una situación de difícil forma de actuar.

Figura 2.3 Tipologías de Estilos parentales (Maccoby & Martin, 1996)



Desarrollo Emocional

Sadurní, Rostán y Serrat (2003, p.147) manifiestan que la evolución adecuada de la afectividad durante los primeros años de la vida tiene una gran importancia no sólo para el desarrollo emocional del niño sino también para su desarrollo social, ya que éste

depende, en gran medida, de las interacciones y de los lazos afectivos que se van estableciendo con los demás. Desde que el niño nace, las emociones regulan sus relaciones con las personas que le rodean. La afectividad y los sentimientos son elementos esenciales en las relaciones sociales que establece la persona.

Bisquerra (2000, como se citó en Vivas, M.,2003, p.8) sostiene que los frecuentes e intensos contactos que el bebé establece con las personas de su entorno los primeros años de su vida le hacen sentirse el centro de atención y experimentar el cariño, lo que favorece el nacimiento de los primeros sentimientos de afecto hacia ellos y el desarrollo de su capacidad de querer y amar a los demás. Las emociones se van diferenciando cada vez más entre sí; y se manifiestan con mayor rapidez, intensidad y duración, pudiendo llegar a transformarse en sentimientos. El desarrollo emocional del niño aumenta de forma significativa en la medida en que es estimulado por el entorno social.

Desarrollo de las manifestaciones emocionales

Tal como lo define Bisquerra (2006, p. 82), las emociones primarias son las que están presentes en el niño desde el nacimiento o van apareciendo hasta los nueve meses; algunas de las principales son: la alegría, sorpresa, enfado, tristeza y miedo. Estas emociones tienen como objetivo preservar la especie y poseen fundamentalmente una función adaptativa. La felicidad favorece una adaptación positiva a las relaciones sociales (por ejemplo, si una persona se siente bien con alguien y le sonríe, fortalece dicha relación) y el miedo le hace evitar los peligros. Las emociones secundarias aparecen de manera más tardía, entre los 18 y 24 meses, puesto que implican sentimientos más complejos ya que se basan en la diferenciación del yo y los otros, y se requiere, por

tanto, tener conciencia de sí mismo; ejemplos de emociones secundarias son el orgullo, la timidez, la vergüenza o la culpa. Según va creciendo el bebé, las emociones y los tipos de expresiones emocionales van aumentando, haciéndose más complejas y cambiando; conforme aumenta el desarrollo cognitivo y psicomotor, el niño, puede enfrentarse a las dificultades que se le presentan de una manera más adecuada, disminuyendo así las probabilidades de sentirse frustrado.

Sobre el tercer año de vida se manifiestan ya los sentimientos de vergüenza, de culpa y de orgullo. Para que tenga lugar la culpa es necesario que el niño posea la capacidad de ser empático, puesto que la culpa se define, según Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995), como el hecho de sentirse la causa del malestar del otro, por ello se necesita un desarrollo evolutivo previo en los niños. Para Lacunza, A., y Contini N. (2009, p.68), el llanto, los gritos y los ataques físicos se van reemplazando por las ofensas verbales y los insultos. Los sentimientos asociados a los enojos son más frecuentes y prolongados. El llanto, de pequeños, es la expresión más clara de tristeza, y sigue siendo una de las respuestas más frecuentes con la que las personas manifiestan sus tristezas, angustias o miedos; para exteriorizar estos sentimientos, poco a poco las personas suelen utilizar otras manifestaciones tales como explicar qué les ocurre, decir lo que les preocupa, compartir sus sentimientos con los demás. La manifestación externa de la alegría sigue siendo la sonrisa y la risa.

Durante la etapa infantil, se distinguen ciertos aspectos a favor del afecto. Así, los sentimientos de apego se transforman en sentimientos de afecto, las conductas emocionales son cada vez más autocontroladas, el niño se muestra cada vez más sensible

a las reacciones emocionales de los demás, y se hacen cada vez más sólidos los sentimientos prosociales: cooperación, solidaridad y tolerancia, se empiezan a interiorizar las propias vivencias emocionales y las de los demás. Los primeros recuerdos llevan implícitos una gran carga de afectividad, el niño puede compartir sentimientos de alegría y de tristeza y, gracias al lenguaje, puede expresar sus sentimientos y comprender los de los demás. Con la maduración y en especial con la educación, los niños llegan a adquirir una habilidad emocional, que Saarni (1990, como se citó en Bisquerra A. y Pérez E. 2007 p.123) define como la habilidad para aplicar el conocimiento que uno mismo tiene de las emociones, a la hora de regularlas cuando se llevan a cabo intercambios sociales.

Reconocimiento de las emociones

La etapa de la infancia es un punto de partida adecuado para trabajar la educación emocional con los niños y niñas. Bisquerra A. y Pérez E. (2007, p.1) argumentan que: “La educación emocional, como proceso continuo y permanente, debe estar presente desde el nacimiento, durante la educación infantil, primaria, secundaria y superior, así como a lo largo de la vida adulta. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se prolonga durante toda la vida.” El desarrollo emocional cambia a lo largo del tiempo. Un recién nacido no siente del mismo modo que un niño de tres años o un niño de siete. Es importante trabajar el desarrollo afectivo y emocional desde una edad temprana porque es cuando los niños empiezan a tener capacidad para ello. Por ello resulta tan importante una educación emocional desde el inicio de la edad escolar.

Algunas veces suele confundirse el término emoción y estado de ánimo. Para diferenciarlas, Mayer y Salovey (1997, como se citó en Fernández P, Extremera N, 2005)

inferen que, las emociones surgen en respuesta a un suceso, o bien interno o externo, que tiene una carga de significado positiva o negativa para el individuo. Las emociones se pueden distinguir del concepto de estado de ánimo; generalmente éstas son más cortas e intensas. Es decir, la diferencia principal entre estado de ánimo y emoción radica en la brevedad e intensidad de éstas últimas como respuesta a un acontecimiento mientras que el estado de ánimo tiene una mayor continuidad en el tiempo y no siempre surge como respuesta a un suceso.

Desde el punto de vista de Goleman (1996) , el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. En consecuencia, el término emoción está relacionado con los sentimientos, con la parte biológica y la parte psicológica de la persona.

Como lo plantea Bisquerra (2009), la emoción es: un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Para Bisquerra (2009) , el acontecimiento externo o interno es lo que genera la emoción reconociendo la complejidad de este porque en ocasiones no se puede tener el control del entorno donde surge la emoción.

El reconocimiento de las emociones de los demás es lo que permite al ser humano establecer relaciones sociales, entendiendo lo que los otros piensan y sienten. Un paso previo es que la persona se conozca a sí misma, sepa interpretar sus sentimientos, y así lo hará con los de los demás actuando en consecuencia. La habilidad de reconocer los

sentimientos de los demás se desarrolla cuando el niño tiene no sólo conciencia de sus propios sentimientos, sino, además, experimenta sentimientos de empatía y relaciona las causas de las emociones con sus consecuencias. Empatía es “ponerse en el lugar de la otra persona”, comprenderla, intentar entenderla, y esto es fundamental en las relaciones sociales. Es importante saber expresar las emociones con palabras, pero antes de que esto ocurra ya se está desarrollando el reconocimiento de las emociones. En la Tabla 2.6 Bisquerra (2009) propone una clasificación de las emociones negativas, positivas, ambiguas y estéticas, para poder entrenar en habilidades socioemocionales, se sugiere que el profesor conozca la clasificación de estas.

Tabla 2.3 Clasificación Psicopedagógica de las Emociones (Bisquerra,2009 p.92,93)

EMOCIONES NEGATIVAS	
Primarias	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
	Asco aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
Sociales	
Vergüenza	Culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo.
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite,

	diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
Amor	aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, enamoramiento, gratitud, interés, compasión, respeto, devoción, adoración, veneración
Felicidad	bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad

EMOCIONES AMBIGUAS

Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas. Psicopedagogía de las emociones
-----------------	---

EMOCIONES ESTÉTICAS

Las emociones estéticas han sido poco estudiadas. Por la importancia que puedan tener en la educación

Las emociones no son innatas en los niños. Se van adquiriendo a través de las vivencias y de las relaciones con los demás, de ahí que sea tan importante el papel de los padres y, también, de los profesores en su desarrollo emocional.

Teoría de la Inteligencia Emocional

El desarrollo armónico de la vida social, académica o profesional de las personas no puede ser explicado sólo a partir de una concepción monolítica o factorial de la inteligencia. En realidad, muchos comportamientos y capacidades considerados excepcionales no son producto exclusivo de la cognición, sino que influyen otras dimensiones o componentes para el funcionamiento y adaptación de las personas en sociedad. Por años, el énfasis se mantuvo en el estudio de la cognición y en encontrar maneras de disminuir la influencia que la subjetividad y la emoción podían ejercer en la toma de decisiones y el comportamiento.

Sin embargo, los pioneros en el estudio y la medición de la inteligencia reconocieron la necesidad de ir más allá de los planteamientos puramente cognitivos basados en la capacidad e incluir otros tipos de habilidades. Después de años de estudio, se llegó a la conclusión que la inteligencia psicométrica era un factor que contribuía a asegurar parte del desempeño académico o profesional de un individuo, pero que no aseguraba ni garantizaba por sí sólo el logro de un desempeño exitoso en los demás ámbitos de la vida. De ahí que surgiera el concepto de inteligencia emocional.

Orígenes de la inteligencia emocional

Los orígenes de la Inteligencia Emocional se encuentran desde 1920, siendo el precursor Edward Thorndike. Este autor identificó la Inteligencia Social y la definió como "la capacidad para comprender y dirigir a las personas [...] de actuar sabiamente en las relaciones humanas" (Thorndike 1920). Robert Thorndike y Saul Stern (1937) revisaron los intentos de E. Thorndike de medir la inteligencia social identificando tres áreas relacionadas con esta: la primera engloba la actitud de los individuos hacia la sociedad y sus componentes, la segunda tenía que ver con el conocimiento social y la tercera estaba relacionada con el grado de ajuste social del individuo. Al final concluyeron que *"la inteligencia social es un conjunto de habilidades distintas o un conjunto de hábitos sociales y actitudes específicas de cada uno"* (Thorndike y Stern, 1937) y agregaron que esperaban que futuras investigaciones arrojaran luz sobre la naturaleza de la habilidad de cada uno para manejar y entenderse a sí mismo y a los demás.

Años más tarde David Wechsler (1943, como se citó en Trujillo, M. Rivas L. , 2005, p.4) se refirió a elementos tanto "intelectuales" como "no intelectuales" que estaban incluidos

en la capacidad global del individuo para actuar, pensar y tratar de manera efectiva con su ambiente. Los elementos a los que se refería eran factores afectivos, sociales y personales

De acuerdo con este planteamiento Wechsler (1943, como se citó en Trujillo, M. Rivas L. , 2005, p.4) expresó lo siguiente: “La cuestión principal es si el no intelecto, que son las habilidades afectivas y motivacionales, son admisibles como factores de la inteligencia general. Mi opinión ha sido que tales factores no son sólo admisibles, sino necesarios. He intentado mostrar, que, en adición al intelecto, hay también factores no intelectuales definidos que determinan el comportamiento inteligente. Si las observaciones anteriores son correctas, esto nos lleva a que no podemos esperar medir el total de la inteligencia, hasta que nuestros tests incluyan también algunas medidas acerca de los factores no intelectuales.”

En 1983 se publicó “Frames of Mind” de Howard Gardner donde planteaba su teoría de las Inteligencias Múltiples. De estas inteligencias, las que se relacionan con lo que Thorndike consideraba Inteligencia Social son la Interpersonal (que se refiere a la capacidad que tiene una persona para relacionarse con los otros de manera eficaz) y la Intrapersonal (la capacidad de analizar y entender quiénes somos, nuestras motivaciones y el conocimiento de nuestras destrezas y debilidades). Esta teoría supone el inicio del desarrollo de la noción de Inteligencia Emocional.

En 1990 surge la primera definición y el modelo formal de Inteligencia Emocional con Salovey y Mayer (1990, p. 189). Ellos la describen como “una forma de inteligencia social que envuelve la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones

o conducta propias” Además, en ese mismo año se inició un programa de investigación que llevaría a desarrollar la primera medida de habilidad para medir el concepto, explorar su significado de acuerdo con los principios que estos autores habían establecido y presentar los primeros estudios empíricos con relevancia científica.

Años más tarde, Mayer y Salovey, (1997, p. 4). modificaron su definición de Inteligencia Emocional poniendo más énfasis en aspectos cognitivos, considerando la Inteligencia Emocional como “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual”.

Es en 1995 cuando el término se populariza con Daniel Goleman (1996), quien tomando en cuenta investigaciones anteriores y habiendo estudiado el trabajo de Salovey y Mayer, publica su libro “Emotional Intelligence”. Goleman (1996) expone que la Inteligencia Emocional es la herramienta que nos ayuda a interactuar con el mundo, que envuelve sentimientos y habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, la perseverancia, la empatía, etc. Además que la Inteligencia Emocional configura rasgos de carácter como la autodisciplina o la compasión, los cuales resultan indispensables para una buena adaptación social (Goleman, 1996). El que la Inteligencia Emocional se diera a conocer de manera masiva fue algo positivo, pero se notaba una limitación desde un punto de vista científico: la relación entre su popularidad y el número de investigaciones realizadas sobre el constructo era inversa.

A pesar de esta situación, en poco tiempo las corrientes académicas y estudios empíricos sobre el tema de Inteligencia Emocional se fueron multiplicando y el objetivo de los investigadores fue entonces operacionalizar el constructo mediante medidas de evaluación y aportar evidencia empírica sobre la validez predictiva del constructo. En la actualidad se puede presumir de tener una buena base bibliográfica que permite diferenciar entre los planteamientos y modelos de Inteligencia Emocional existentes.

Modelos de estudio de inteligencia emocional

Desde el desarrollo inicial del concepto hasta la fecha, existe un intenso debate sobre la definición de los modelos de Inteligencia Emocional (IE) y sobre la forma de medición de estos. Con el paso del tiempo diversos investigadores han logrado establecer modelos de IE que buscan defender la existencia de habilidades que deben tener las personas emocionalmente inteligentes para “triunfar” en la vida y adaptarse adecuadamente a su ambiente. De acuerdo con Goleman (1996) Dentro de las conceptualizaciones del constructo de Inteligencia Emocional existen dos grandes planteamientos:

- El modelo de habilidad, que considera la Inteligencia Emocional como una forma de inteligencia en sí misma, como una pura habilidad mental.
- El modelo de mixto de Inteligencia Emocional que combina la habilidad mental y las características de personalidad.

Dichos modelos comparten la noción de que el intelecto por sí solo no opera de manera óptima y busca el balance entre la lógica y la emoción y entre nuestras capacidades personales, emocionales y sociales.

Modelos de habilidad

A juicio de Extremera y Fernández Berrocal (2005), el modelo de habilidad concibe la Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y la aplicación de esta al pensamiento. Se centra exclusivamente en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Peter Salovey y John Mayer acuñaron inicialmente este concepto que contempla cómo las nociones de inteligencia y emoción se relacionan entre sí.

Modelo original de Salovey y Mayer, 1990

Salovey y Meyer (1990, 0.239), dentro de un contexto cognitivo, definieron la Inteligencia Emocional como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos”. En la Figura 2.7 se puede apreciar como el distingue un conjunto de tres procesos adaptativos:

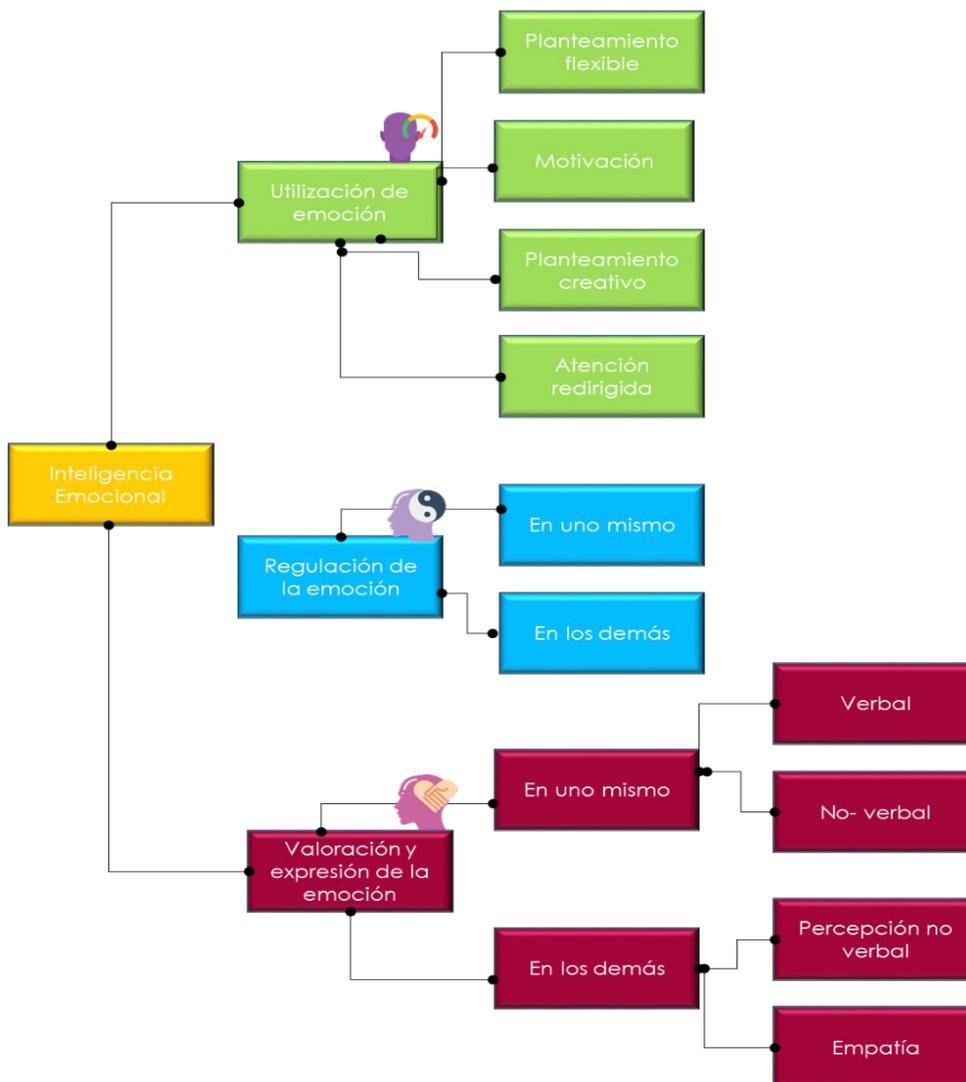
1. la evaluación y expresión de las emociones;
2. la regulación de la emoción; y
3. la utilización de la emoción de manera adaptativa.

Los dos primeros procesos están subdivididos en apreciaciones de “uno mismo” y “de los demás”, pues Salovey y Mayer (1990) consideraban muy importantes la percepción y regulación emocional que los individuos realizaban tanto a nivel personal como hacia los demás. Además, la valoración y expresión emocional propia fueron subdivididas en los dominios verbal versus no-verbal; por su parte, la valoración y expresión emocional hacia

los demás, se dividió en percepción no verbal y empatía. El proceso de utilización emocional fue dividido en cuatro sub-ramas:

1. Planteamiento flexible
2. Pensamiento creativo
3. Atención redirigida
4. Motivación

Figura 2.4 Obtenido del Modelo de Salovey y Mayer (1990)



Modelos mixtos

Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad con habilidades de regulación de emociones. Contrarios a los modelos de habilidad, no se refieren exclusivamente a la emoción o a la inteligencia, sino que incluyen otros aspectos relacionados con las características de la personalidad, como el optimismo, la asertividad o la empatía para predecir el éxito en las personas centrándose en los rasgos de comportamiento estables y variables de la personalidad.

El modelo de Goleman (1998) presenta una combinación de habilidades basadas en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos cognitivos y no cognitivos. Lo que lo diferencia de los demás modelos es que su teoría de rendimiento va dirigida mayormente al ámbito empresarial y se centra en el pronóstico de la excelencia laboral. Muñoz, Crespí, y Angrehs, (2011) agrupan componentes de la Inteligencia Emocional descritos por Goleman (1998), la conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la capacidad para manejar las relaciones; en dos áreas, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.

Inteligencia intrapersonal

 Autoconocimiento. Implica:

- Conciencia emocional: conocer nuestras emociones, sentimientos y sus efectos.
- Autoevaluación objetiva: reconocer nuestras propias fortalezas y debilidades.
- Confianza en uno mismo: certeza sobre nuestro valor y facultades.

 Autorregulación. Implica:

- Autocontrol: gestión de nuestras emociones e impulsos.
- Confiabilidad: cumplir normas de honestidad e interioridad.
- Escrupulosidad: Responsabilidad del desempeño personal.
- Adaptabilidad: gestionar el cambio desde la flexibilidad.
- Innovación: estar abierto a ideas y puntos de vista novedosos.
- Automotivación. Implica ser capaz de motivarse a uno mismo a través de:
- Afán de triunfo: esforzarse por mejorar y buscar la excelencia.
- Compromiso: Implicarse y responsabilizarse con las metas propuestas.
- Iniciativa: coraje y seguridad para aprovechar las oportunidades.
- Optimismo: Constancia en encontrar lo positivo, pese a los obstáculos o dificultades.

Inteligencia interpersonal

 Reconocimiento de los demás. Implica:

- Empatía: capacidad para sentir, entender cuestiones y situaciones de otra persona desde su perspectiva.
- Conciencia de grupo: capacidad para trabajar en equipo.

 Relaciones interpersonales. Implica:

- Capacidad para crear vínculos y relaciones afectivas con otros, creando redes de relaciones.
- Capacidad para detectar y crear redes de influencia a través del dominio de estrategias y formas afectivas de relación.

Como se aprecia, las habilidades socioemocionales son un componente de la inteligencia emocional, forma parte de la inteligencia interpersonal, en la capacidad para establecer relaciones sociales con los demás. A través de los años, según señala Goleman (1996) en su libro, es tanta la importancia de la inteligencia emocional y de sus componentes, que hoy se desarrolla en el ámbito educativo en forma de programas sobre aprendizaje social y emocional (Social and Emotional Learning o SEL), algunas ciudades los imparten desde preescolar donde deben reconocer y nombrar las emociones y el modo en que les impulsan actuar, luego al finalizar la escuela primaria deben haber desarrollado la suficiente empatía para identificar pistas no verbales que les indique lo que está sintiendo la otra persona.

Realizar estos programas no solo aumenta el aprendizaje infantil, sino que impide la aparición de problemas tales como la violencia. El autor también postula: “podemos afirmar sin duda alguna que la investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión más adecuada de las emociones e impulsos perturbadores, no solo mejoran la conducta del niño, sino que también inciden muy positivamente en su rendimiento académico”.

CAPÍTULO III HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Base Conceptual de Habilidad

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (O.C.D.E.) define el término de habilidad como más allá del concepto sobre conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una habilidad que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. Existen diversas definiciones acerca del término “habilidad” muchos investigadores han contribuido a ese constructo para fortalecer y complementar los términos de capacidad, habilidad y aptitud plasmándolo en uno sólo llamado “habilidad”. Bisquerra, R. Pérez, N. (2007 p.62) recopilaron algunas definiciones sobre el concepto de habilidad:

1. “Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994 como se citó en Bisquerra, Bisquerra R., Pérez N., 2007).
2. “La habilidad resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf, 1994 como se citó en Bisquerra R., Pérez N., 2007).
3. “Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones de prueba. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos

de personalidad y conocimientos adquiridos” (Lévy Leboyer, 1997 como se citó en Bisquerra R., Pérez N., 2007).

4. “Saber combinatorio (...) cada habilidad es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus habilidades el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las habilidades producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares” (Le Boterf, 1997 como se citó en Bisquerra R., Pérez N., 2007).
5. “Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Tejada, 1999 como se citó en Bisquerra R., Pérez N., 2007).
6. “Habilidad es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad” (Le Boterf, 2001 como se citó en Bisquerra R., Pérez N., 2007).
7. “La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para

solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo” (Valverde, 2001 como se citó en Bisquerra R., Pérez N., 2007).

8. “La habilidad discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión” (Echeverría, 2005 como se citó en Bisquerra R. , Pérez N., 2007)

A juicio de Bisquerra, R. Pérez, N. (2007 p.62) la definición de habilidad a partir de la revisión de los estudios citados, se puede definir como : *“la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”*.

Las habilidades poseen ciertas características como:



Son aplicables a las personas (individualmente o de forma grupal).



Implican unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.



Incluyen las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.



Son indisociables de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.



Constituyen un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.



Se inscriben en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

A pesar de algunas concepciones erróneas, los niños no nacen con un conjunto fijo de habilidades y poca posibilidad de mejora. Los niños no nacen etiquetados para una determinada tarea, es decir, “el niño o niña es hábil para las matemáticas”, es hábil o competente para la creatividad o nació para ser una “persona atenta”. Comienzan su vida con un potencial considerable para desarrollar estas habilidades y el hecho de que prosperen o no dependerá de los contextos de aprendizaje a los que estén expuestos durante la niñez y la adolescencia.

El cerebro tiene gran plasticidad y una enorme capacidad de aprender, cambiar y desarrollarse durante este período. Las habilidades son maleables; se pueden desarrollar con la práctica y reforzar con las experiencias diarias. Las habilidades cognitivas, sociales y emocionales pueden desarrollarse de manera independiente, pero también pueden influir unas en otras a medida que los individuos las desarrollan de manera progresiva. Por ejemplo, los niños con autocontrol son más propensos a terminar la lectura de un libro, completar una tarea de matemáticas o llevar a cabo un proyecto de ciencia, todo lo cual contribuye a fortalecer aún más las habilidades cognitivas.

Las niñas y los niños ingresan a preescolar con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella; sin embargo, la experiencia de socialización que se favorece en la educación preescolar les implica iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos; es decir, su participación para

aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento, y como miembros de un grupo de compañeros que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes él o la profesora representa una nueva figura de gran influencia para las niñas y los niños.

Las habilidades socioemocionales y emocionales (también conocidas como habilidades no cognitivas, habilidades interpersonales o habilidades de personalidad) son el tipo de habilidades que funcionan para lograr objetivos, trabajar con otros y controlar emociones. Como tales, se manifiestan en incontables situaciones de la vida diaria, jugando un papel en todas las etapas de la vida: mientras a los niños se les enseña cuál es el comportamiento apropiado al jugar con otros, los adultos necesitan aprender el reglamento del juego en equipo en ámbitos profesionales, por ejemplo.

Las personas persiguen objetivos desde una temprana edad (cuando resuelven rompecabezas o juegan a algún juego de mesa) y esto es mucho más importante en la vida adulta (cuando el objetivo es el grado académico y el empleo, etcétera). Aprender la forma adecuada de demostrar emociones positivas y negativas, controlar el estrés y la frustración es un esfuerzo para toda la vida, especialmente cuando se presentan cambios de vida como un divorcio, el desempleo, o discapacidades de largo plazo. En la Figura 3.1 se plantea un marco de referencia para los diferentes tipos de habilidades, las cognitivas, las emocionales y las sociales: También se describen las categorías de habilidades de una

manera más amplia, perseguir objetivos, trabajar con otros y controlar emociones, además existen una serie de constructos de habilidades de menor nivel.



Figura 3.1 Marco de Referencia para habilidades, cognitivas, emocionales y sociales

Los problemas de conducta han tenido un incremento considerable en la población, se vislumbra mayor incidencia en el entorno infantil como juvenil, aunado a los efectos negativos, personales y sociales, que ello conlleva. Dichas conductas negativas pueden referirse a ciertos aspectos característicos del estadio de desarrollo evolutivo de la persona. Una misma conducta, por tanto, puede considerarse normal a una edad y anormal a otra.

Los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable; es decir, si tiene habilidades emocionales.

Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas habilidades integrándolas en el mapa curricular. Este enfoque busca una integración sinérgica de ambas dimensiones, la académica y las habilidades de desarrollo socio emocional.

Habilidades sociales

Se pueden apreciar diversas definiciones bajo el constructo de habilidad social. Sin embargo, no ha existido, hasta ahora, una definición que exprese en su totalidad el concepto.

Por ello, no se ha llegado a un acuerdo sobre en qué consiste una conducta socialmente habilidosa. La razón principal de esto se debe a que no existe un único criterio, ya que hay diversidad de variables que entran en juego en la interacción social. Una revisión bibliográfica muestra que a lo largo de los años se ha definido la conducta socialmente habilidosa de formas diversas:

👤👤 “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” (Libert y Lewinsohn, 1973).

👤👤 “La capacidad de jugar el rol, es decir, de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto a mí como ocupante de un estatus en la situación dada” (Secord y Backman, 1976).

👤👤👤 “La capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás” (Combs y Slaby, 1977).

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

👤👤👤 “La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (Wolpe, 1977).

👤👤👤 “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 Emmons, 1978).

👤👤👤 “La expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta” (MacDonald, 1978).

👤👤👤 “El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc. con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978).

- 👤👤 “Un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo” (Hargie, Saunders y Dickson, 1981).
- 👤👤 “Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Kelly, 1982).
- 👤👤 “La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y la sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)” (Linehan, 1984).
- 👤👤 “Un 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 esos problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1986).
- 👤👤 “Un patrón complejo de respuestas que llevan un reconocimiento social por parte de los demás y resultan autoeficaces para ejercer un autocontrol personal, así como una influencia (directa o indirecta) sobre los demás, con la utilización de medios y procedimientos permisibles” (Pelechano, 1989).

👤👤 “Comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales” (García-Sáiz y Gil, 1992).

👤👤 “Son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas y, por tanto, pueden ser enseñadas. Estas conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetivos materiales o refuerzos sociales) como autoreforzos” (Gil, 1993; citado por Pérez, 2009).

👤👤 “Las habilidades sociales son un conjunto de hábitos (a nivel de conductas, pero también de pensamientos y emociones), que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos, y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos. También podemos definir las como la capacidad de relacionarnos con los demás en forma tal que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas; tanto a corto como a largo plazo. Nuestro concepto de habilidades sociales incluye temas afines como la asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional. También destaca la importancia de los factores cognitivos (creencias, valores, formas de percibir y evaluar la realidad) y su importante influencia en la comunicación y las relaciones interpersonales” (Elia Roca, 2005).

👤👤 “Son capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Se refieren a estrategias seleccionadas por la persona y los niveles de habilidad demostrados a este respecto en respuesta a las

demandas situacionales de las tareas encontradas en las actividades diarias” (Pérez ,2009, como se citó en Torres, M. 2014, p. 15-17)

Las definiciones sobre habilidades sociales son muy extensas , además de que cada autor expone sus definiciones de manera distinta. Sin embargo, en cada definición se encuentran tres aspectos comunes que son: conductas de las personas, que se dan en un contexto interpersonal y en respuesta a una situación determinada.

El término habilidad en su generalidad se define como la capacidad aprendida para hacer algo cada vez mejor; social implica una relación con los demás, por lo que las habilidades sociales son conductas o destrezas específicas requeridas para ejecutar de manera competente una tarea de carácter interpersonal. Por habilidad se entiende como un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos, y no un rasgo de la personalidad.

Se puede deducir que las habilidades sociales:

-  Se adquieren a través del aprendizaje. No son innatas, los niños y niñas desde el nacimiento aprenden a relacionarse con los demás. Se sienten de determinada manera, tienen determinadas ideas y actúan en función de estas.
-  Son recíprocas por naturaleza. Estas habilidades, requieren para su desarrollo la relación con otras personas.
-  Incluyen conductas verbales y no verbales. Es tan importante lo que se dice como otros aspectos que no se dicen.

- 👥 Están determinadas por el reforzamiento social (positivo o negativo).
Determinadas conductas se repiten si tienen un refuerzo interpretado como positivo (acorde con sus ideas y sentimientos) o negativo (en desacuerdo).
- 👥 Son capacidades formadas por un repertorio de creencias, sentimientos, ideas y valores. Estos son la base de la conducta social. Las personas interpretan las situaciones y deciden la actuación.
- 👥 Están interrelacionadas con el autoconcepto y la autoestima. Los resultados de las relaciones sociales influyen en el autoconcepto y la autoestima y estos a su vez son cruciales para las diferentes conductas en el medio social.
- 👥 Son necesarias para el desarrollo integral de las personas. La persona se desarrolla y aprende en interacción con los demás.

Los principales procesos internos implicados en el desarrollo de la habilidad social, según López, Iriarte y González (2008 p.148), son las variables conductuales (habilidades sociales conductuales: hacer y recibir cumplidos, hacer y recibir críticas, decir no, pedir y conceder favores, ayudar, preguntar por qué, defender los propios derechos y respetar los de los demás, conversaciones, interacciones con personas de mayor estatus o de sexo opuesto), variables cognitivas (procesamiento de la información: conocimiento social, conocimiento de estrategias para la resolución de conflictos interpersonales, atribuciones, metas, creencias sobre la legitimidad de una acción, autoconcepto, expectativas), variables afectivas (expresión, comprensión y regulación de emociones, empatía) y otros factores personales (temperamento, atractivo físico/personal).

Las habilidades sociales son imprescindibles para una relación de amistad. La capacidad de liderazgo, la popularidad o, también, el rechazo dependen de las habilidades sociales de las que dispone el niño. Para la relación de amistad es importante la capacidad de hacer juicios morales, las habilidades socioemocionales, la motivación, el locus de control interno y la compatibilidad entre amigos (Sadurní, Rostán y Serrat, 2003). La capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, la empatía, es una característica indispensable para tener adecuadas habilidades sociales. Para que se lleven a cabo las conductas que forman parte de las habilidades socioemocionales tienen que interrelacionarse procesos cognitivos, sociales, emocionales y morales, con el autoconcepto, la autorregulación (Trianes y Muñoz, 2003); por ello, pueden modificarse y consecuentemente, éstas pueden enseñarse. Para Caballo (1991), hay cuatro elementos esenciales que deben estar presentes en el entrenamiento en habilidades sociales:

1. Enseñar conductas específicas que el sujeto pueda integrar en su repertorio conductual.
2. Reducir la ansiedad o cualquier emoción negativa que tenga lugar en el sujeto a la hora de presenciar ciertas situaciones sociales.
3. Trabajar la reestructuración cognitiva, donde se modifica el autolenguaje del sujeto y sus creencias negativas.
4. Mejorar la resolución de problemas.

Para el entrenamiento de habilidades sociales, Monjas (2002) propone que la intervención sea directa y sistemática, para que los efectos sean superiores. Se deben fomentar en los niños las relaciones con otros niños, que desarrollen la empatía y

conductas sociales tales como compartir, cooperar, saber perdonar; que interactúen con los demás, que sepan dar las gracias, pedir las cosas por favor, que no tengan malas contestaciones ni malos gestos. Se deben reforzar las conductas positivas y corregir las disruptivas en el momento en el que tienen lugar, incluso retirándole la atención al niño o utilizando el tiempo fuera (tiempo sin refuerzo) si fuese necesario.

La familia por su parte debe participar en hablar con los hijos, saber escucharlos, conocer a sus amigos, estar en contacto con la escuela y trabajar en equipo, ser modelo de conducta reflexiva (no llorar, no precipitarse), establecer normas adecuadas y aplicar las consecuencias bien sean premios si se cumplen o castigos si por el contrario no se obedecen. Transmitir valores de respeto y convivencia, favorecer la autonomía personal evitando la sobreprotección, empatizar con sus problemas y aceptarlos.

Monjas y González (1998) explican que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación, ni por la instrucción informal, ni la habilidad social se aprende por estar rodeado de iguales competentes. Necesitan una instrucción directa y sistemática. Para ello, es necesario establecer horarios, una planificación e incluso una evaluación específica como las demás áreas curriculares.

Definición de Habilidad Emocional

La delimitación del constructo de habilidad emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos. El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la habilidad emocional, otros prefieren utilizar la designación habilidad socio-

emocional; otros optan por utilizar el plural: habilidades emocionales o socio-emocionales.

Para Salovey y Sluyter (1997, p 11) son cinco las dimensiones básicas que componen la habilidad emocional:

1. Cooperación
2. Asertividad
3. Responsabilidad
4. Empatía
5. Autocontrol.

Algunas de las dimensiones fundamentales del desarrollo emocional humano, según Enesco (2003), son: sentir y expresar las emociones, reconocer los sentimientos de los demás, llegar a comprender y regular las propias emociones, y tomar conciencia de la vida emocional propia y ajena. En la etapa infantil, según Laorden (2005), deben desarrollarse cuatro capacidades básicas dentro de la inteligencia emocional:

1. Reconocimiento de las propias emociones,
2. Manejar las emociones propias de manera adecuada,
3. Conocimiento para ponerse en el lugar de los demás (empatía), y
4. Desarrollo de las capacidades sociales.

Investigaciones recientes muestran que los factores familiares, comunitarios, culturales y otros agentes externos son los que crean ambientes que favorecen el surgimiento de la violencia. El análisis histórico de este grave problema social revela, que se trata de un comportamiento aprendido a través de las relaciones interpersonales dentro de la familia,

el entorno social y las instituciones educativas; además de los medios de comunicación masiva que difunden patrones de conducta agresivas y violentas.

La escuela y la familia están considerados como ambientes protectores para el individuo, cualquiera de sus integrantes pueden encontrar un estado de confort y tranquilidad, ambos son espacios donde existen menores riesgos Sin embargo, no es posible mantener a niñas, niños y adolescentes dentro de la casa o en la escuela para que no corran riesgos, es por eso indispensable formarlos, instruirlos y prepararlos para que estén alertas en los momentos en que se vean expuestos a una situación de riesgo.

Con mayor frecuencia nos encontramos a padres que son más flexibles con sus hijos, por consiguiente, permisivos y esto conduce a un desaprovechamiento de habilidades que se pueden adquirir para que la persona funcione como un ser integral.

Indudablemente, la educación familiar sienta las bases para el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan a niñas y niños relacionarse con otras personas fuera de casa. La escuela, por su parte, además de favorecer la asimilación de conocimientos, fortalece el desarrollo físico, emocional y social de las y los alumnos, a través de las actividades en el aula, del abordaje de los contenidos de las asignaturas y de la convivencia.

El tema de la habilidad social en la infancia y la adolescencia ha recibido una marcada atención en los últimos años. Este incremento se debe fundamentalmente a la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social. Existe un alto grado de consenso de los investigadores acerca de las creencias de que las relaciones entre iguales en la infancia contribuyen significativamente al desarrollo del correcto funcionamiento interpersonal y

proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos.

Factores de riesgo y de protección

Los factores de riesgo son condiciones biológicas, psicológicas o sociales que se ha demostrado que participan en los antecedentes y/o en las situaciones asociadas o implicadas en la aparición de diferentes problemáticas o necesidades sociales. Estos factores pueden ser predictores, llamados también marcadores y precipitadores. Es necesaria la presencia de varios factores de riesgo para que tenga lugar la conducta problemática.

Por ejemplo, nacer en una familia muy extensa no es un factor de riesgo en sí mismo, pero si éste ocurre con otras circunstancias como, por ejemplo, bajos ingresos familiares, temperamento difícil, relación con iguales problemáticos, es muy probable que las conductas antisociales aparezcan en un mediano o largo plazo. También es importante el factor de exposición, es decir, el tiempo de exposición a los factores de riesgo. Cuanto mayor es el tiempo de exposición, existe mayor probabilidad de que el niño presente conductas antisociales. La edad y el sexo también se pueden correlacionar con los factores de riesgo.

Una separación de los padres no tiene el mismo efecto en la infancia que en la adolescencia. Según Kazdin (1995) las peores consecuencias de la separación serían para el niño entre los cuatro y cinco años.

Los factores de protección son, en cambio, aquellos que defienden al individuo del daño que puedan producirle los factores de riesgo; atenúan e incluso a veces anulan su efecto.

Consiguen aumentar la resiliencia, esto es, el proceso o la capacidad de lograr una adaptación con éxito a pesar de circunstancias ambientales desafiantes o amenazantes para el niño.

Los factores de riesgo y de protección son esenciales en el desarrollo o no de ciertas conductas agresivas (Connor, 2002). De ahí que, se requiere favorecer el desarrollo de los factores de protección en detrimento de los de riesgo (Farrington, 2008); previniendo así futuros problemas. En la Tabla 3.2, Zins, Travis y Freppon, (1997) diferencian los factores de protección y los factores de riesgo. Los factores de protección se asocian con bajos niveles de violencia interpersonal y adecuadas habilidades de interacción social, control del estrés, buena comunicación, adecuada resolución de problemas, asertividad y alta autoestima.

Tabla 3.1 Factores de riesgo y de protección según Zins, Travis y Freppon (1997)

FACTORES DE RIESGO	FACTORES DE PROTECCIÓN
Bajos logros académicos	Habilidades de interacción social
Exteriorización de problemas	Control del enojo y de conflictos
Interacciones con iguales desviados	Problemas interpersonales
Alienación por parte de la familia	Control del estrés
Abuso de alcohol y drogas	Resistencia a las presiones de los iguales
Transiciones vitales	Elevada autoestima
Pobres prácticas de crianza	Asertividad
Exposición a la violencia	Apoyo parental
	Lazos afectivos familia y escuela

Ambientes Protectores de crianza

La Familia

Las personas vivimos en familia, aunque en la actualidad este concepto ha evolucionado de modo notable (pasando de ser familias extensas a familias nucleares, o monoparentales), sigue siendo el núcleo principal donde el niño establece sus primeras relaciones sociales desde que nace. Para el niño cumple las funciones de seguridad, supervivencia y socialización. (Palacios y Moreno (1994) sostienen que la socialización que se experimenta en la familia se ha llamado primaria, mientras que la secundaria es la que ocurre fuera de la familia. La relación emocional con el entorno se desarrolla en las personas a lo largo del tiempo. La familia es el primer referente social que tiene el bebé al nacer. El entorno le proporciona modelos que debe imitar (si la madre le sonrío, él sonrío). Los niños reproducen expresiones agradables si son reforzadas por los adultos que le rodean. Si no se refuerzan, estas expresiones se extinguen.

López (2003) argumenta que el contagio emocional, por tanto, es constante y se produce continuamente en las relaciones con los demás. En el niño, la principal estrategia reguladora de las expresiones emocionales se encuentra en la familia, sobre todo en la madre; el niño busca consuelo en ella cuando tiene problemas pues necesita expresar sus sentimientos a los demás.

Para López (2003), el hecho de que la familia viva rodeada de vecinos y de que sus características socioculturales sean adecuadas es muy positivo para el desarrollo futuro de los niños. Estos beneficios se ven reflejados en el niño tanto en su adecuado ajuste como

en los resultados académicos. Además, es menos probable que presente problemas emocionales o de conducta. La influencia de los vecinos es indirecta, a través de las personas y de las instituciones sociales. También repercute la vecindad en los estilos de crianza de los padres. Si viven en un ambiente de pobreza, se verán afectados por más estrés y educarán a sus hijos de manera más negativa.

Los padres contribuyen a la socialización de sus hijos ofreciéndoles amor y cuidados, sirviéndoles de figuras de identificación, actuando como agentes de socialización activos y participando en el desarrollo del concepto del yo del niño. (Hoffman, Paris y Hall, 1995; Navarro, Musitu y Herrero, 2007). Como ejemplo, en el caso de las emociones, los niños aprenden sobre las emociones cuando los padres les hablan de ellas y de las situaciones que las motivan, dándoles así más oportunidad para aprender sobre ellas.

Eisenberg, Fabes y Losoya (1997 como se citó en Rendón, M.I.,2007 p.355) postulan que, los niños que crecen entendiendo lo que sienten los demás desarrollan mejor la habilidad de ayudar a los otros. Son más sensibles a reconocer las expresiones de los sentimientos en los otros. También contribuye a que jueguen mejor con sus iguales pues ven el impacto de su comportamiento en los otros. Los padres influyen en cómo responden los niños emocionalmente o cómo afrontan diferentes situaciones de diversas maneras. Puede ser de forma directa o indirecta. De forma directa, los padres son conscientes de que quieren influir en el desarrollo emocional del niño, por ejemplo, cuando les dicen a los hijos que no se rían si ven a un niño caerse. Las influencias indirectas de los padres tienen lugar cuando los hijos se fijan en las expresiones

emocionales de su cara, sin que ellos lo hagan intencionadamente para educar a sus hijos.

Por otra parte, la familia también es el primer contexto en el que se pueden aprender patrones agresivos. Según Brenner y Salovey (1997), en la infancia, los niños que están continuamente presenciando discusiones entre sus padres, son más agresivos y tienden a utilizar estas estrategias (agresión física, verbal) al interactuar con los demás y al solucionar problemas. Es una manera indirecta de enseñar estas conductas. Incluso dichos autores, en diferentes estudios, han observado que los niños que están acostumbrados a presenciar discusiones de sus padres y ven discutir a otros adultos, su tasa cardíaca aumenta y la sensación de estrés y nerviosismo también, mucho más que en niños de padres entre quienes no se producen tales discusiones.

La Escuela

En la escuela aprenden no sólo las normas y valores, sino también a organizarse el tiempo y, además, se fomenta en ella el conocimiento y asimilación de los valores. Los conocimientos que los niños adquieren, por tanto, engloban tanto lo cognitivo como en el aspecto socio-emocional. López (2003) enfatiza que el contacto entre padres y profesores es necesario para unificar estilos de educación y dar un un seguimiento a la educación de los hijos.

Báez de la Fe y Jiménez (1994 p.104) destacan que es importante la percepción que el alumno tenga del profesor (expectativas), de los compañeros (el estatus social del niño está estrechamente relacionado con la sensación de pertenencia al grupo, de ser aceptado, de tener amigos), de su propia imagen en ese contexto (autoconcepto, sentido

de control, de autoeficacia, seguridad) y la percepción de las causas del comportamiento (estilos atribucionales). Todas estas variables influirán en su comportamiento en el aula y en sus relaciones interpersonales La escuela debe ofrecer al niño una formación integral.

Los docentes tienen un importante papel en el desarrollo de la regulación emocional.

Son modelos para sus alumnos. Además, también pueden enseñarles de forma directa a controlar sus emociones (el enojo, cuando se pelean unos con otros; la tristeza, cuando los primeros días los padres les dejan en el colegio; etc.). Con los niños que tienen específicamente problemas de conducta o han sido maltratados, han de realizar un trabajo individual, puesto que para ellos es más difícil adaptar sus emociones a los demás.

Trianes y Muñoz (2003) recomiendan el cumplimiento de ciertas condiciones para que los profesores promuevan un desarrollo social en los niños:

-  Evitar las comparaciones entre ellos,
-  Modelar conductas sociales dirigidas a cooperar y a compartir,
-  Reforzar conductas sociales,
-  Mostrar preocupación por los sentimientos de los demás,
-  Utilizar el control de forma adecuada;
-  Hacer uso correcto de los castigos y refuerzos, y con un objetivo claro.

Monjas (2002) señala que los profesores ejercen una influencia sumamente importante en el desarrollo social del niño puesto que controlan parte del ambiente social donde se mueven y son reforzadores de su conducta.

Relaciones familia-escuela

Familia y escuela han de estar estrechamente relacionadas. Los dos ambientes interactúan de manera recíproca en la educación de los niños, sobre todo cuando son pequeños. La participación de los padres en cualquier intervención educativa, o simplemente en el día a día de la actividad escolar de sus hijos, mejorará el desarrollo social, afectivo y académico de los mismos. La escuela necesita estar junto a la familia para poder educar. Se le debe hacer sentir parte del marco escolar, para que se vincule con el mismo. Como afirma Palou (2004, p.54) se ha de respetar el rol de los padres y proporcionarles herramientas para reflexionar y trabajar con sus hijos. Conforme el niño crece, sus modelos o referentes sociales varían. En la escuela es el educador y en la casa es la familia; pero también juegan un papel los hermanos y los iguales. La escuela puede compensar los déficits afectivos existentes en el contexto familiar. La unión entre la escuela y la familia es necesaria para una educación completa y adecuada.

Ambas deben estar dirigidas hacia un mismo objetivo y sus fundamentos han de ser parecidos o incluso a ser posible los mismos. Por ello la necesidad de una constante comunicación entre padres y profesores.

La familia y la escuela son los dos grandes agentes socializadores de los niños y niñas.

Cada una presenta su propia independencia en su forma de hacer y a la vez es responsable de desempeñar unas acciones, con el objeto de favorecer el desarrollo armónico de los más pequeños. Ambas comparten algo muy importante, y es que son las encargadas de facilitar que el desarrollo de los niños y niñas sigan unos cauces propios a la realidad social en la que nos encontramos inmersos. Por eso, es esencial que ante estas

circunstancias los dos agentes formadores se complementen para dar respuesta a las necesidades que parecen producirse en el contexto donde las familias se encuentran sumergidas.

Componentes de las habilidades socioemocionales

Ballena (2010), menciona que las habilidades socioemocionales contienen componentes conductuales, cognitivos y afectivo-emocionales; estos son un conjunto de conductas que los niños hacen, dicen, sienten y piensan.



Componentes motores conductuales. Ballena (2010) explica las habilidades socioemocionales como conductas aprendidas que se adquieren a través de la experiencia, el modelado y el refuerzo. En la mayoría de los casos se refieren a destrezas concretas observables y operativas. Los componentes motores de las habilidades sociales son los componentes no verbales (mantener el contacto ocular, gestos suaves, sonrisa, expresión facial agradable, distancia física y apariencia personal adecuada), componentes paralingüísticos (volumen y entonación de voz, tiempo y fluidez de conversación) y componentes verbales (contenido de las palabras, preguntas, refuerzos verbales, expresión directa, entre otros).



Componentes cognitivos. Ballena (2010) sugirió que los procesos cognitivos, en la interacción de la persona con el ambiente, deberían discutirse en términos de habilidades cognitivas, estrategias de codificación y constructo personal, expectativas, valores subjetivos de los estímulos y sistemas y planes de

autorregulación. Estas variables reflejan la manera activa en que la persona se enfrenta a la situación y la posibilidad de generar patrones complejos de conducta.



Componentes afectivos-emocionales. Estos componentes influyen en el desarrollo de la habilidad social. Este interés se ha despertado gracias al auge de los estudios sobre los efectos y la inteligencia emocional. Hoy en día se conoce cómo las emociones influyen en las habilidades socioemocionales como la empatía, el apego, la socialización y expresión de emociones, el reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos y la regulación de estos.

Clasificación de las habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales han sido clasificadas de diferentes modos. Muñoz, Crespi, & Angrehs (2011) propusieron dividir las en dos grupos:

1. Habilidades racionales
 - a. Técnico-funcionales: aquellas habilidades relacionadas con el desempeño o actividad propiamente dichas de una determinada tarea.
 - b. Cognitivas: aquellas habilidades relacionadas con nuestra capacidad de pensar. Por ejemplo: la disposición de análisis y de síntesis, de conceptualizar de atender a la causa y efectos, de la toma de decisiones, etc.
2. Habilidades emocionales
 - a. Intrapersonales: aquellas habilidades o adjetivos íntimos relacionadas y personales de un individuo. Por ejemplo, el compromiso, el optimismo, etc.

Para Golsteing y otros (1980), como se citaron en Pacheco, Zorrilla, Céspedes, y De Ávila (2006), las habilidades socioemocionales según su tipología son:

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

Desarrollo de las habilidades socioemocionales

Muñoz, Crespí, y Angrehs (2011), señalan que se entiende por desarrollo de habilidades socioemocionales al grado que un individuo ha adquirido una serie de comportamientos sociales que permitan su adaptación al medio social en que vive. Las habilidades socioemocionales se desarrollan y potencian a través del proceso de maduración y a través de la experiencia vivencial, que a su vez comporta un proceso de aprendizaje, no se nace con las habilidades socioemocionales sino que se adquieren a través del tiempo. Para el desarrollo de habilidades socioemocionales el individuo cuenta con mecanismos de aprendizaje como:

 La experiencia directa.

 La observación

 La instrucción

 La retroalimentación

Por otra parte, Maté, González, Trigueros (2010) señala que se pueden desarrollar las habilidades a través de un programa de entrenamiento que pretende enseñar a las personas habilidades socioemocionales necesarias para un mejor funcionamiento interpersonal. Puede tratarse de un programa estructurado en el que se enseñan determinadas estrategias a un grupo de sujetos útiles para manejarse en ciertos tipos de situaciones o bien puede consistir en el entrenamiento de un sujeto en una clase específica de comportamientos en los que manifiesta mayores dificultades o que son más importantes para su bienestar o sus propósitos.

Tomando como referente a McGinnis y Goldstein (1990 P.17) señalan que su programa de habilidades es un enfoque psicoeducativo y conductual, para la enseñanza de las habilidades prosociales, consiste en:

1. El modelaje
2. Los juegos de roles
3. La retroalimentación sobre el desempeño
4. El entrenamiento en la transferencia de conductas

El Modelaje

El modelaje, definido como aprendizaje por imitación, ha demostrado ser un método de enseñanza eficaz para niños y adolescentes, Se han identificado tres tipos de aprendizaje:

1. Aprendizaje por observación, o el aprendizaje de nuevas conductas que no estaban previamente en el repertorio del comportamiento del niño. Los niños observan e imitan.
2. Otro tipo de aprendizaje involucra efectos inhibitorios y desinhibitorios, o el refuerzo o debilitamiento de una conducta realizada esporádicamente por el niño. Tal conducta puede reforzarse o debilitarse según se observen otros niños siendo premiados o castigados por dicha conducta. Si observan que un niño se porta mal y sale impune de castigo, reaccionan de forma similar (efectos desinhibitorios), por el contrario, si observan castigo ante conductas agresivas pueden inhibir esas reacciones (efectos inhibitorios).

3. La facilitación de conductas, o la realización de conductas previamente aprendidas que ya están dentro del repertorio del comportamiento del niño y son recibidas positivamente por otros, es el tercer tipo de aprendizaje por medio del modelaje.

Muchas conductas pueden aprenderse, fortalecerse, debilitarse o facilitarse a través del modelaje, que puede ser una manera eficaz para enseñar nuevas conductas a las personas. Sin embargo, las personas pueden aprender por modelaje en algunas circunstancias, pero no en otras. Por ejemplo, un niño en un día en la escuela está expuesto a muchos modelos, pero copian solo uno o ninguno en respuesta.

Los Juegos de Roles

Mann (1956, como se citó en McGinnis y Goldstein, 1990) establece que los juegos de roles han sido definidos como “una situación en la que un individuo se le pide actuar cierto papel (comportarse de cierta manera) que no es normalmente el suyo, o si lo es, en un lugar inusual para el desempeño de dicho papel” Esta es una herramienta que se utiliza por los docentes de educación inicial para que los niños actúen historias y obras de teatro bajo la forma de juego de roles (dramatizaciones), con el fin de ayudarlos a desarrollar una mayor comprensión del contenido.

La retroalimentación sobre el desempeño

Implica proporcionarle información al niño qué también lo hace durante el juego de roles, particularmente que tanto se ajusta su simulación de los pasos de la habilidad a lo que ha mostrado el modelo. La retroalimentación puede hacerse de diferentes formas: como las sugerencias constructivas para mejorar, la motivación, la asesoría, las recompensas materiales y, especialmente, refuerzos sociales como los elogios y la

aprobación. El refuerzo ha sido definido típicamente como cualquier evento que sirva para aumentar la probabilidad de que una conducta dada ocurrirá. Se han descrito tres tipos de refuerzo:

1. El refuerzo material, como brindar comida o dinero.
2. El refuerzo social, como el elogio o la aprobación de otros.
3. El auto refuerzo, o la evaluación positiva de la propia conducta.

El primero será la base para los siguientes sin embargo el profesor debe esmerarse en combinar los refuerzos materiales con los sociales al proporcionar al niño una retroalimentación positiva del desempeño. Ayudar al niño a que sea él su propio proveedor de refuerzo es la meta, sin embargo, hasta que el niño no tenga las habilidades y la autoconfianza para evaluar su propio desempeño, otros (profesores, los padres, los compañeros) deben ser los proveedores de refuerzo.

El entrenamiento en la transferencia de conductas

El objetivo de cualquier programa de enseñanza, no debe estar en el desempeño de los niños durante su actividad de entrenamiento, sino en que también ellos la realicen en la vida real. La transferencia y el mantenimiento de conductas aprendidas pueden reforzarse por medio de:

- ☆ El ambiente, los materiales y el personal de enseñanza
- ☆ Los sistemas de refuerzo
- ☆ La enseñanza de la tarea.

Etapas de desarrollo de las habilidades socioemocionales

En el desarrollo de cualquier habilidad social citando a Muñoz, Crespí, y Angrehs (2011 p.20) el proceso es de cuatro etapas:

1. Inconscientemente inhábil: el individuo no es consciente de que carece de una determinada habilidad o habilidades, es decir carece de ellas y no lo sabe.
2. Conscientemente inhábil: el individuo es consciente de que carece de una determinada habilidad o habilidades, es decir sabe y reconoce que carece de ellas.
3. Conscientemente hábil: El individuo es consciente de que ha desarrollado determinadas habilidades socioemocionales.
4. Inconscientemente hábil: El individuo deja de ser consciente de que ha desarrollado determinadas habilidades socioemocionales.

Importancia de las habilidades socioemocionales

Desde pequeños los niños viven en sociedad, lo ideal es presentar buenas relaciones desde muy pequeños, primero con el entorno más cercano que es la familia, y luego cuando empieza a estudiar, con otros ambientes que comienza a ponerlo a prueba en lo referente a su capacidad de socialización. Como señala Lacunza (2011), las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana ya que el discurrir de la vida está determinado, por el rango de las habilidades socioemocionales. Caballo (2005) manifiesta que distintos estudios señalan que las habilidades socioemocionales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta.

En la infancia, la familia o específicamente las figuras de apego tienen una importancia central para el comportamiento interpersonal del niño. Debido a que la familia es el contexto único o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en que vive, y por lo tanto, le proporciona las oportunidades sociales, ya que puede actuar como filtro o una llave para la incorporación de otros contextos. Lacunza afirma que existe suficiente evidencia que conecta las habilidades socioemocionales a la salud física y mental. Los déficits en las habilidades socioemocionales han sido relacionados a una variedad de trastornos tales como los de ansiedad, las enfermedades cardiovasculares, el abuso de sustancias, entre otros.

Por otro lado Lacunza (2011) señala que la presencia de habilidades socioemocionales en los niños favorece la adaptación social y disminuye la posibilidad de ocurrencia de problemáticas relacionadas a la salud mental infantil. Las habilidades socioemocionales son un medio excepcional de protección y promoción de la salud ya que los comportamientos sociales favorecen la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar del sujeto. Para esta autora, las habilidades socioemocionales actuarían como un factor protector para el logro de la salud en la adolescencia y adultez, por lo que se inscribirían en el paradigma de la psicología positiva. Este paradigma analiza tanto las debilidades como las fortalezas inherentes a los individuos y contextos. El interés está puesto en comprender y explicar de qué manera y por medio de qué mecanismos, aún en circunstancias de máximo estrés, muchas personas son capaces de desarrollar emociones positivas, recursos de afrontamiento eficaces, proyectos de vida productivos y fortalezas varias.

CAPÍTULO IV PROPUESTA DEL MANUAL DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Introducción

Extremera, N., Fernández Berrocal P. (2004) hacen referencia a la importancia de entrenar en habilidades emocionales a los profesores. Si bien para enseñar matemáticas o geografía el profesor debe poseer conocimientos y actitudes hacia la enseñanza de esas materias, las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el profesor debe incentivar en el alumnado también deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas capacidades. Los docentes deberían aprender las habilidades socioemocionales por dos razones:

1. porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos
2. porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito las contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo.

Para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un “educador emocional”. El alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, de tal manera que el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor/tutor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El docente, se convierte en un agente activo

de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo.

Los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos, son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. El profesor, en los ciclos de enseñanza primaria, llegará a asumir para el alumno el rol de padre/madre y será un modelo de inteligencia emocional insustituible. Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos, al profesor le corresponde otra faceta igual de importante: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos.

Citando a Abarca, Marzo y Sala, (2002) , la práctica docente de cualquier profesor implica actividades como :

-  la estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y, más difícil aún, de las emociones negativas (ira, envidia, celos,...);
-  la creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo,...) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales;
-  la exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales;
-  la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

Por otro lado, tampoco se puede dejar toda la responsabilidad del desarrollo socio-afectivo del alumno en manos de los docentes, especialmente cuando la familia es un

modelo emocional básico y conforma el primer espacio de socialización y educación emocional del niño.

Además, incluso cuando el profesorado está conciente de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, en la mayoría de las ocasiones los profesores no disponen de la formación adecuada, ni de los medios suficientes para desarrollar esta labor y sus esfuerzos con frecuencia se centran en el diálogo moralizante ante el cual el alumno responde con una actitud pasiva (Abarca et al., 2002)

Por consiguiente, padres y profesores deben complementarse en estas tareas y, de forma conjunta, proporcionar oportunidades para mejorar el perfil emocional del alumno. En el aula, por su parte, los profesores y educadores con la utilización de este Manual de Habilidades Socioemocionales pueden determinar actividades de similar valor afectivo y emocional. Las interacciones profesor-alumno son un espacio socio-emocional ideal para la educación emocional con actividades cotidianas como:

-  Contar problemas o intercambiar opiniones y consejos,
-  La mediación en la resolución de conflictos interpersonales entre alumnos,
-  Las anécdotas que pueda contar el propio profesor sobre cómo resolvió problemas similares a los que pasan los alumnos
-  La creación de tareas que permitan vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos

Como lo hacen notar Mayer y Salovey (1997), con estas actividades el alumno descubre la diversidad emocional, fomenta su percepción y comprensión de los sentimientos propios y ajenos, observa cómo los sentimientos motivan distintos comportamientos,

percibe la transición de un estado emocional a otro (del amor al odio), es consciente de la posibilidad de sentir emociones contrapuestas (sorpresa e ira, felicidad y tristeza) y cómo los personajes literarios o a través del juego resuelven sus conflictos o dilemas personales.

Objetivos

- ☆ Manejar y trasladar las emociones a su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de los alumnos o profesores, empatizando con las emociones de quienes están en su entorno.
- ☆ Regular su propio estrés, optando por resolver y hacer frente a los problemas.
- ☆ Enseñar a los alumnos a prevenir comportamientos violentos, tanto fuera como dentro del aula.

Lista de habilidades

La lista de habilidades socioafectivas está dividida en 9 grupos y comprende un total de 50 habilidades.

-  Grupo I: Competencias de comunicación
-  Grupo II: Competencias para la asertividad
-  Grupo III: Competencias para promover la socialización
-  Grupo IV: Competencias para la autoestima
-  Grupo V: Competencias para desarrollar la resiliencia
-  Grupo VI: Competencias de cooperación
-  Grupo VII: Competencias para toma de decisiones
-  Grupo VIII: Competencias para el control de las emociones

 **Grupo IX: Competencias para el autocontrol**

 **Grupo I: Competencias de comunicación**

- 1 Escuchar
- 2 Hablar amablemente
- 3 Hacer una pregunta
- 4 Interpretar a los demás
- 5 Hablar positivamente

 **Grupo II: Competencias para la asertividad**

- 6 Hablar con firmeza
- 7 Saber ignorar a alguien
- 8 Decir “no”
- 9 Saber dar una opinión

 **Grupo III: Competencias para promover la socialización**

- 10 Dar las gracias
- 11 Saludar a otros
- 12 Buscar a alguien con quien hablar
- 13 Decidir cómo se siente alguien

 **Grupo IV: Competencias para la autoestima**

- 14 Recompensarse uno mismo
- 15 Ser honesto

16 Saber que eres único

17 Respetar

18 Conocer mi cuerpo

19 Cuidar de mi cuerpo

 **Grupo V: Competencias para desarrollar la resiliencia**

20 Intentar cuando algo es difícil

21 Manejar el sentirse excluido

22 Enfrentarse con ser molestado

23 Enfrentar los errores

24 Enfrentarse con la derrota

25 Trazar un plan de vida

 **Grupo VI: Competencias de cooperación**

26 Unirse en el grupo

27 Compartir

28 Participar en un juego

29 Ayudar a tareas de casa

 **Grupo VII: Competencias para toma de decisiones**

30 Decidir qué hacer

31 Resolver un problema

32 Decidir si es justo

33 Aceptar las consecuencias

34 Dar distintas alternativas de solución



Grupo VIII: Competencias para el control de las emociones

35 Reconocer los propios sentimientos

36 Enfrentarse al miedo

37 Mostrar afecto

38 Manejar el sentirse enojado

39 Relajarse

40 Pedir disculpas



Grupo IX: Competencias para el autocontrol

41 Pedir ayuda

42 Pedir un favor

43 Interrumpir

44 Esperar el turno

45 Ofrecer ayuda

46 Pedirle a alguien que juegue

47 Saber cuándo contar algo

48 Querer ser el primero

49 Aceptar “no” por respuesta

50 Seguir instrucciones

Aplicación

Para el desarrollo adecuado del Manual de Habilidades Socioemocionales es necesario que el docente o tutor tenga conocimiento y reflexión sobre los siguientes cuestionamientos.

1. ¿Por qué debo usar las habilidades?
2. ¿Con quién debo usar la habilidad?
3. ¿Dónde debo usarla?
4. ¿Cómo debo desempeñar o ejecutar la habilidad?
5. ¿Qué debo hacer si la habilidad no es exitosa?

1. ¿Por qué debo usar las habilidades?

Es más probable que las niñas y niños aprendan una nueva conducta o habilidad si se sienten motivados para hacerlo. Entender cómo el uso de una habilidad socioemocional les ayuda a satisfacer sus necesidades - obtener un favor que quieren o necesitan, salirse de un problema, y otras cosas - es un aspecto valioso que refuerza la motivación. Por consiguiente, cuando los líderes de grupo introduzcan cada competencia, deben señalar los beneficios específicos y directos que se obtendrán.

2. ¿Con quién debo usar las habilidades?

Para usar una habilidad de manera competente, el niño debe aprender a evaluar e interpretar las señales verbales y no verbales de las personas a quienes se dirige el desempeño de la competencia. Por ejemplo, puede darse el caso de que un niño que está aprendiendo “Unirse al Grupo” no evalúe la receptividad del grupo de compañeros

escogido. Si el grupo parece estar evitando al niño con deficiencias en la habilidad (es decir, alejándolo de la actividad, negándose a hacer contacto visual, o incluso gritándole para que se marche), el niño necesitará aprender cómo reconocer tales señales e interpretar su significado.

El maestro puede ayudarle, guiando al niño a seleccionar a otra persona o grupo para acercarse, o urgiéndolo a poner en acción otra habilidad de apoyo relacionada con el primer grupo. Igualmente, aunque “decir no” puede ayudarle a evitar una situación problemática cuando se dirige hacia un amigo, el resultado puede ser bastante diferente si la habilidad se intenta con uno de los padres que está apurando al niño para prepararse para ir a la escuela.

Tales parámetros del uso de una habilidad no son identificados fácilmente por muchas niñas y niños y las discusiones sobre este asunto deben ser una parte integral del entrenamiento en las competencias.

3. ¿Dónde debo usar la habilidad?

El niño (a) con deficiencias en las habilidades necesitará ayuda para evaluar el ambiente en el que piensa usar la competencia. Llevar a cabo “pedirle a alguien que juegue”, por ejemplo, puede ser deseable en el tiempo de juego libre en el aula de clase o en el descanso, pero no será adecuado mientras se está de compras en el supermercado con los padres. Aunque los adultos pueden suponer que la mayoría de las niñas y niños realizan este tipo de determinaciones automáticamente, éste no resulta ser el caso. Por esto, deben revisarse diferentes ambientes en los que la competencia probablemente tendrá éxito o no, a través de discusiones de grupo y múltiples juegos de roles.

4. ¿Cómo debo ejecutar la habilidad?

La manera en que un niño ejecuta una habilidad puede determinar su efectividad. Por ejemplo, un niño que usa “pedir un favor” con enojo, probablemente encontrará que el favor no se concede. Igualmente, el niño que emplea los pasos de “manejar el ser molestado” pero que está evidentemente disgustado al ser provocado puede que no encuentre éxito en la habilidad.

Por consiguiente, hay dos habilidades de comportamiento a ser enseñadas con anterioridad, las cuales tienen que ver de manera exclusiva con la forma en que se presenta cada habilidad:

“emplear lenguaje amable” para estimular al niño a que hable de una manera amistosa, y

“empleando lenguaje enérgico”, para estimular al niño a dar una respuesta asertiva.

5. ¿Qué debo hacer si la habilidad no es exitosa?

Aunque el ambiente para la enseñanza se diseña para proveer un resultado exitoso del desempeño de una competencia, sabemos que incluso una ejecución muy competente puede no provocar el resultado deseado en la vida real. Este fracaso puede ser debido a la evaluación inexacta de la receptividad de los otros individuos involucrados o a aspectos del ambiente tales como el grado de complejidad de la escena. Es importante que el niño sea premiado por sus esfuerzos siempre que sea posible y que practique de manera repetitiva el escoger otra habilidad cuando le haya fallado su selección inicial. Las discusiones sobre las posibles razones del fracaso que se presentó pueden ser valiosas también para los intentos futuros del niño con dicha competencia.

Tiempo

-  Atender a una actividad continua por un periodo corto de tiempo (aproximadamente 10 minutos).
-  De 4 o 5 sesiones por habilidad, si la habilidad es compleja podrían ocuparse de 2 a 3 semanas por competencia
-  Seguir instrucciones simples.
-  Entender conceptos del idioma como igual, diferente, o, y no.

La revisión periódica de las habilidades previamente aprendidas presenta la oportunidad de reforzarlas y estimular su uso en situaciones nuevas, brindar una disminución sistemática de la enseñanza para así reforzar la generalización y evitar el aburrimiento que puede ocurrir al concentrarse en una sola habilidad.

Como fomentar la habilidad

Cada habilidad contiene una serie de instrucciones para el tutor con esas instrucciones el tutor pone en práctica el entrenamiento de la Habilidad por ejemplo:

HABILIDAD 1: ESCUCHAR



COMO FOMENTAR LA HABILIDAD

1. **MIRAR** a la persona que está hablando. Señalar la importancia que a veces uno puede pensar que alguien no lo está escuchando, aunque realmente lo esté haciendo.
2. **ESCUCHAR** y no interrumpir.
3. **PREGUNTAR** para saber más del tema.
4. **ASENTIR CON LA CABEZA** o decir algo que demuestre que se está entendiendo lo que se está diciendo.
5. **REPETIR** lo que has escuchado con tus propias palabras.
6. **PENSAR**: Motivar a los niñas y niños a que piensen sobre lo que la persona está diciendo y asegurarse de que ellos entiendan si la persona está pidiéndoles que hagan algo.

Preguntas de apoyo

Igual que el fomento de cada habilidad, se tiene preguntas de apoyo diferentes para poder concientizar a los alumnos.



PREGUNTAS DE APOYO

1. ¿Alguna vez alguien se ha enojado contigo porque no lo estabas escuchando?
¿Qué sucedió?
2. ¿Qué se siente cuando alguien no escucha tus ideas u opiniones?
3. ¿Cuáles son algunas de las razones por las que la gente no escucha?
4. ¿Qué tiene de malo no escuchar cuando alguien te está hablando?
5. ¿De qué manera el no escuchar a los demás puede herir los sentimientos entre amigos?
6. ¿Existe alguna diferencia entre oír y escuchar? ¿Cuál es la diferencia?
7. ¿Alguna vez has tenido malos entendidos por no escuchar cuidadosamente o porque alguien no te escuchó cuidadosamente a ti?
8. ¿Cómo puede ayudar a la amistad el escuchar cuidadosamente?
1. ¿Cuando alguien no está escuchándote, qué puedes hacer para que te escuche?

Actividades

Cada habilidad contiene una serie de actividades para reforzar las instrucciones y las preguntas de reflexión .



ACTIVIDADES

- Modele las habilidades para escuchar haciendo que uno de los niños describa su actividad favorita y diga porqué le gusta.
Después de dos o tres minutos replantee lo que se dijo diciendo: "Escuché que dijiste que..."
Haga que los niños le digan las formas en las que demostraron ser buenos escucha.

Actividad 1

Jugar lotería.

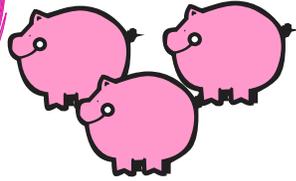
Actividad 2

Crear una historia grupal haciendo que los niños formen un equipo. Una persona comienza a contar una historia. Después de un tiempo límite, o cuando el alumno llegue a un punto en la historia donde pueda haber un cambio, la siguiente persona continua la historia. Así seguirá de una persona a otra hasta que se complete la historia. Discutan cómo el escuchar cuidadosamente a lo que cada persona añadía a la historia hacía más fácil al grupo contar la historia. Esto puede hacerse con niñas y niños pequeños haciendo que contribuyan una o dos frases o ideas a esta historia.

Actividad 3

Leer a los niños una historia que ejemplifique las habilidades de escuchar o no escuchar. Pida que los niños dibujen o escriban una versión distinta para ilustrar cómo la historia cambiaría si los personajes hubieran escuchado mejor. Pueden usarse historias como la de Ricitos de Oro y los Tres Osos, Los Tres Cochinitos, Caperucita Roja y otros cuentos enfatizando cómo los personajes no escucharon las instrucciones y cómo eso les provocó problemas.

Los tres Cochinitos



Había una vez tres cochinitos que eran hermanos, y se fueron por el mundo a buscar fortuna. A los tres cochinitos les gustaba la música y cada uno de ellos tocaba un instrumento. El más pequeño tocaba la flauta, el mediano el violín y el mayor tocaba el piano.

Su vida podría ser tranquila y feliz, de no ser por el lobo feroz, que siempre que tenía hambre intentaba comérselos.

- Construiremos una casa, así podremos meternos dentro cuando venga el lobo y estaremos a salvo de sus fauces. - dijo el mayor de ellos.

A los otros dos les pareció una buena idea, y pusieron manos a la obra, cada uno construyendo su casita.

- La mía será de paja - dijo el más pequeño-, la paja es blanda y se puede sujetar con facilidad. Terminaré muy pronto y podré ir a jugar.

El hermano mediano decidió que su casa sería de madera:

- Puedo encontrar un montón de madera por los alrededores, - explicó a sus hermanos,

- Construiré mi casa en un santiamén con todos estos troncos y me iré también a jugar. El mayor decidió construir su casa con ladrillos.

- Aunque me cueste mucho esfuerzo, será muy fuerte y resistente, y dentro estaré a salvo del lobo. Le pondré una chimenea para asar las bellotas y hacer caldo de zanahorias.

Cuando las tres casitas estuvieron terminadas, los cochinitos cantaban y bailaban en la puerta, felices por haber acabado con el problema:

-¡No nos comerá el Lobo Feroz!

- ¡En casa no puede entrar el Lobo Feroz! De detrás de un árbol grande surgió el lobo, rugiendo de hambre y gritando:
- Cerditos, ¡me los voy a comer!

Cada uno se escondió en su casa, pensando que estaban a salvo, pero el Lobo Feroz se encaminó a la casita de paja del hermano pequeño y en la puerta aulló:
- ¡Soplaré y soplaré y la casita derribaré! Y sopló con todas sus fuerzas: sopló y sopló y la casita de paja se vino abajo.

El cerdito pequeño corrió lo más rápido que pudo y entró en la casa de madera del hermano mediano.

- ¡No nos comerá el Lobo Feroz! - ¡En casa no puede entrar el Lobo Feroz! - cantaban desde dentro los cochinitos. De nuevo el Lobo, más enfurecido que antes al sentirse engañado, se colocó delante de la puerta y comenzó a soplar y soplar gruñendo:

- ¡Soplaré y soplaré y la casita derribaré! La madera crujió, y las paredes cayeron y los dos cochinitos corrieron a refugiarse en la casa de ladrillo del mayor.

- ¡No nos comerá el Lobo Feroz! - Cantaban los cochinitos.

El lobo estaba realmente enfadado y hambriento, y ahora deseaba comerse a los Tres Cochinitos más que nunca, y frente a la puerta bramó:

- ¡Soplaré y soplaré y la puerta derribaré! Y se puso a soplar tan fuerte como el viento de invierno.

Sopló y sopló, pero la casita de ladrillos era muy resistente y no conseguía su propósito. Decidió trepar por la pared y entrar por la chimenea. Se deslizó hacia abajo... Y cayó en el caldero donde el cochinito mayor estaba hirviendo sopa de zanahorias. Escaldado y con el estómago vacío salió huyendo hacia el lago.

Los cochinitos no le volvieron a ver. El mayor de ellos regañó a los otros dos por haber sido tan perezosos y poner en peligro sus propias vidas, y si algún día vas por el bosque y ves tres cerdos, sabrás que son los Tres Cochinitos porque les gusta cantar:

- ¡No nos comerá el Lobo Feroz!- ¡En casa no puede entrar el Lobo Feroz!!!

ACTIVIDAD 4

Desarrolle juegos de escucha como "teléfono descompuesto"

DISCUSIÓN Y PROPUESTA

Hasta hace algunos años, el interés por profundizar en habilidades socioemocionales ha tenido mayor relevancia. El entrenamiento en habilidades socioemocionales debe entenderse como un proceso con continuidad a lo largo de la vida, presente desde la etapa en la que la persona nace, hasta la finitud de su vida. Si bien, la familia es el eje central de fomentar y promover las habilidades socioemocionales desde los primeros momentos de la vida, se necesita formación.

En las escuelas se puede apreciar que, con mayor incidencia, los alumnos de grados cada vez menores presentan problemáticas de comportamiento, los avances tecnológicos y la inmediatez de la información ha provocado que se tenga una menor comunicación en el seno familiar. Existiendo poca o nula comunicación, el alumno muchas veces no sabe como actuar en diversas situaciones con sus profesores o con sus compañeros. Para que un alumno aprenda y desarrolle las habilidades socioemocionales relacionadas con sus propias experiencias necesita de una persona que sea su “profesor socioemocional”.

La escuela es el lugar propicio para la socialización emocional , por tanto, el profesor / tutor se convierte en el actor más importante en cuanto a actitudes, emociones, comportamientos y sentimientos, el docente tiene una parte fundamental activa de desarrollo afectivo. Para cualquier alumno el profesor es un modelo adulto a seguir en cualquier de sus etapas de desarrollo, es la figura que posee conocimiento, pero también la forma de ver, razonar y reaccionar ante la vida, idealizada por los estudiantes. En algunos casos el profesor llega a asumir el rol de padre o madre, convirtiéndose en un

modelo de inteligencia emocional difícil de sustituir. Cabe hacer mención que en el mapa curricular de la Licenciatura en Educación, de algunas universidades que se investigaron en México, no existe una formación sobre habilidades socioemocionales para el docente, es por ello que también es de vital importancia incluirlas en el currículo para que el docente cuente con una formación más integral. Por lo tanto, al profesor le corresponde otra faceta igual de importante: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. Por otro lado, tampoco se puede dejar toda la responsabilidad del desarrollo socio-afectivo del alumno en manos de los docentes, especialmente cuando la familia es un modelo emocional básico y conforma el primer espacio de socialización y educación emocional del niño.

Las diferentes vías de interacción entre alumno y profesor bajo el abordaje socioemocional pueden fomentar que el alumno:

- Cuente sus problemas o solicite opiniones o consejos
- Se puedan resolver conflictos entre compañeros dentro de la escuela
- Las anécdotas que pudiera contar en algún momento el profesor de cómo resolvió problemas similares que les pasan a los alumnos
- Vivenciar a través de actividades, cuentos, dinámicas, aprendizajes sobre sentimientos.

La importancia a la propuesta de este Manual de Habilidades Socioemocionales es que a través de los tutores, el alumno descubra, observe y perciba los sentimientos, los comportamientos, las emociones; saber tratar y manejar las emociones en su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer los sentimientos de otros. Aquellos alumnos que sean

capaces de regular sus emociones negativas y mantener las positivas les será más fácil desarrollar habilidades más elaboradas relacionadas con la tolerancia, la frustración o la asertividad.

En resumen, a pesar de que el conocimiento afectivo está muy relacionado con la madurez general, la autonomía y la competencia social, son pocas las instituciones educativas que tienen establecidos programas específicos con contenidos socio afectivos y que fomenten en el profesorado las habilidades necesarias para llevar a cabo un estilo educativo donde se enfatice en el desarrollo emocional.

REFERENCIAS

- Angrehrs R. Crespi P. Muñoz C. (2011) Habilidades Sociales. Ediciones Parainfo.Madrid España.
- Ballena, A. (2010). Habilidades socioemocionales en niños y niñas de cinco años de instituciones educativas de la RED Nª 4 del distrito Callao. Lima-Perú: Universidad San ignacio de Loyola.
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza Editorial.
- Bisquerra A., Pérez E, Las habilidades emocionales. Educación XX1 [en línea] 2007, Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>> ISSN 1139-613X
- Bisquerra A. Psicopedagogía de las emociones habilidades emocionales. (2009) Madrid disponible en <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Caballo, V.E. (2005). El entrenamiento en habilidades socioemocionales. En V.E. Caballo. Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo XXI.
- Campo, L.A. (2009). Características del Desarrollo Cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. Psicogente, 12(22),341-351. Issn: 0124-0137. Disponible En: <https://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=4975/497552354007>
- Cid P., Díaz A., Pérez M.V., Torruella P., Valderrama M. (2008) . Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar, Ciencia y Enfermería XIV (2): 21-30, Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>

- Contini, N. (2009). Las habilidades socioemocionales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la psicología positiva. *Psicodebate*. Universidad de Palermo, 9, 45-64. Disponible en <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/533>
- Contini, N. (2015). Agresividad y habilidades socioemocionales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Psicodebate*. Universidad de Palermo, en prensa. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5645294.pdf>
- Contini, N., & Coronel, C. (2015). Las habilidades socioemocionales en la infancia y en la adolescencia. Conceptos y marco teórico. En N. Contini. (Comp). *Agresividad en los adolescentes hoy. Las habilidades socioemocionales como claves para su abordaje*(pp.13-49). Universidad Nacional de Tucumán: EDUNT.
- Del Tronco Paganelli J. , Madrigal A. (2016) , *Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias* *Revista Trabajo social en México* disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/54048/48108>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana/ UNESCO.
- Espada, B. (1 de Agosto de 2016). *DEPSICOLOGIA.COM*. Recuperado el 23 de mayo de 2019, de *DEPSICOLOGIA.COM*: <https://depsicologia.com/la-teoria-del-desarrollo-psicosocial-de-erikson/>
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Fernández, P., Extremera N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),63-93.Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927005>
- Fernández de Haro, E. (2003). Tema 16: Principales alteraciones del desarrollo infantil. En J. L. Gallego y E. Fernández. *Enciclopedia de Educación Infantil*. Vol. 1. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gamboa C. (2016) “EL BULLYING O ACOSO ESCOLAR” Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas presentadas en el Tema. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis Dirección de Servicios de Investigación y Análisis Subdirección de Análisis de Política Interior , Junio ,2012. disponible en <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-16-12.pdf>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica. (2º ed.)
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garner, P.W. y Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children’s school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 89-100.

- Guil, R., & Mestre J. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. : Revista electrónica Iberoamericana de psicología social 2, (1). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1088456>
- Ison, M. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas . Revista Latinoamericana de Psicología, 36(2),257-268.Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80536206>
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1997). Conducta antisocial. Madrid: Pirámide.
- Lacunza, A., Contini de González, N. (2011). Las habilidades socioemocionales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en Humanidades, XII (23), 159-182.
- Kelly, J.A. (1992). Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Bilbao: Desclée.
- Lacunza, A. (2005). *Escala de Habilidades Sociales para niños de 5 años*. Instrumento inédito.
- Lacunza, A., Contini, N. (2009) Las Habilidades Sociales En Niños Preescolares En Contextos De Pobreza. Ciencias Psicológicas 2009, III (Mayo-Sin mes) Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545419006>> ISSN 1688-4094
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González, M. C. (2008). Habilidad social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención. Madrid: Editorial Síntesis.
- López, E. (2003). Educación emocional: programa para 3-6 años. Barcelona: CissPraxis.
- López, E. (2006). Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope). Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12 (1).
- López, F. (1991). La inserción del desarrollo socio-personal en el curriculum escolar. En C. Borrego. Curriculum y desarrollo social. (pp. 15- 37). Sevilla: Publicaciones del ICE.
- Mangrulkar, L. Whitman, C & Posner, M (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescente. Organización Panamericana de la Salud
- McGinnis, E. Goldstein, A. (1993) Programa de habilidades para la infancia temprana disponible en: academia.edu/27571210/PROGRAMA_DE_HABILIDADES_PARA_LA_INFANCIA_TEMPRANA_La_enseñanza_de_habilidades_prosociales_a_los_niños_de_preescolar_y_jardín_infantil.
- Monjas Casares, M^aI; González Moreno, B.(1998). Las habilidades Sociales en el Currículo. España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE). 146. Colección: Investigación.
- Monjas M^a I., De la Paz B., González M. (1998) Las Habilidades socioemocionales en el Currículo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General De

Educación Y Formación Profesional Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

- Monjas, M.I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Monjas, M.I. (2000). La timidez en la infancia y en la adolescencia. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Monjas, M.I. y González, M.P. (Dir.) (1998). Las Habilidades socioemocionales en el currículo. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- OECD (2016). Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades socioemocionales y emocionales, UNESCO Institute for Statistics, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es39999>
- Palau, E. (2001). Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años. Barcelona: CEAC.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17 (1), 5-17.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. En R.A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium: Socioemotional Development* (115-161). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey and D.J. Sluyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational implications*. New York: Basicbooks.
- Sadurní, M., Rostán, C. y Serrát, M. (2003). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Schaffer, D. Kipp, K. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Thomson, México.
- Torres, M. (2014). Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria. disponible en [https://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_m_aster/tfmhabilidades sociales/!](https://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_m_aster/tfmhabilidades sociales/)
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y habilidad social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. (2003). Tema 44: Educación de las habilidades socioemocionales. En J.L. Gallego y E. Fernández. *Enciclopedia de educación infantil*. Vol. II. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (1996). Importancia de la situación en las soluciones a problemas interpersonales hipotéticos según la edad. *Infancia y aprendizaje*, 75, 107-123.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (1997). *Habilidad social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (2007). Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Triglia, A. (2017). Psicología y Mente. Recuperado el 9 de Enero de 2017, de Psicología y Mente: <https://psicologiaymente.net/social/> Bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social.
- Trujillo, M.,Rivas-Tovar, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales. 15. 9-24.disponible en https://www.researchgate.net/publication/237040625_Origenes_evolucion_y_modelos_de_inteligencia_emocional
- Verdugo, M.A. (1997). Programa de habilidades sociales. Programas conductuales alternativos para la educación de los deficientes mentales. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. (1997). Modelo de Habilidades Sociales. Programas Conductuales Alternativos para la educación de los deficientes mentales. Salamanca: Amarú
- Verlinda, S., Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. Clinical Psychology Review, 20 (1), 3-56.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41040202>