



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**“MEJOR LLEARNOS BIEN” PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS
CON Y SIN APTITUDES SOBRESALIENTES**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:**

**PRESENTA:
SARAI SÁNCHEZ GARCÍA**

**TUTOR PRINCIPAL
MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

**MIEMBROS DEL COMITÉ:
DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

**DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM**

**DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

**DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT y al proyecto PAPITT IN304713 por brindarme el apoyo para estudiar este posgrado.

A la escuela primaria y los niños que formaron parte de este estudio.

A mi Tutora, Mtra. Aurora González Granados, muchas gracias por formarme en el campo de la Psicología Educativa y Educación Especial, por tu colaboración y apoyo en la elaboración de este proyecto.

A la Dra. Fabiola Zacatelco, Dra. Guadalupe Acle Tomasini y Dra. Blanca Hernández por formarnos, en el campo de Educación Especial.

Qué preciosos son tus pensamientos acerca de mí, oh, Dios.

¡No se pueden enumerar!

¡Ni siquiera puedo contarlos;

¡suman más que los granos de la arena!

Y cuando despierto,

¡todavía estás conmigo!”

Salmo 136:17-18

A Dios, mi única fuente de motivación, por lo que soy el día de hoy.

A mis Pastores Alejandro y Normita Escobedo, a la Academia Cristiana *William Wilberforce*, a la Psic. Sintia Ceballos (Directora escolar), a la comunidad de profesores, padres de familia y alumnos, quienes me dieron la oportunidad de colaborar como psicóloga educativa encargada del Departamento de Psicopedagogía.

A mis padres Wilma García y Guillermo Sánchez, a mis hermanos Danae y Nephtali por sus oraciones y amor incondicional.

A mis abuelos Ines Domínguez y Leonardo García por su cariño y por creer en mí.

A mis tíos, Noé Coyotzi y Marlen García por su cariño y apoyo.

¡Gracias!

Sarai

Contenido	
Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
La Educación Especial en México	14
Las habilidades sociales	19
Las habilidades sociales en la edad escolar	24
Habilidades sociales en niños con aptitudes sobresalientes	26
Habilidades sociales en niños con dificultades de interacción social	34
Programas de habilidades sociales	41
Técnicas psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales: Modelo Cognitivo Conductual	45
Planteamiento del problema	59
Método	61
Objetivo General	61
Tipo de estudio	61
Contexto	62
Escenario	62
Estructura del trabajo	63
Etapa I Selección y evaluación	
Fase A. Selección de los participantes	64
Objetivos	64
Participantes	64
Instrumentos	64
Procedimientos	66
Resultados	67
Fase B. Evaluación de alumnos seleccionados	69

Objetivos	69
Participantes	69
Instrumentos	70
Procedimientos	71
Resultados	72
ETAPA II. Intervención	
Objetivos	77
Participantes	77
Instrumentos	77
Procedimientos	82
Resultados de la evaluación formativa	86
Resultados de la evaluación sumativa	115
Discusión y Conclusiones	
Referencias	
Apéndices	
Apéndice A. Versión Modificada del Cuestionario de Socialización BAS-III	141
Apéndice B. Ficha técnica del Programa “¿Podemos llevarnos bien!”	143
Apéndice C. Rúbricas por bloque	149
Apéndice D Formato de evaluación de las sesiones por parte de los alumnos	159
Apéndice E Autoevaluación del instructor	160
Apéndice F. Programa “Podemos llevarnos bien”	161
Apéndice G Fichas de trabajo y materiales del Programa de Habilidades Sociales “Podemos llevarnos bien”	236

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características y dificultades que presentan los alumnos sobresalientes	31
Tabla 2 Puntuaciones del WISC IV en alumnos seleccionados	72
Tabla 3 Modalidades de bullying	73
Tabla 4 Dimensiones facilitadoras de socialización	73
Tabla 5 Dimensiones inhibidoras de socialización	74
Tabla 6 Estrategias de interacción social con los compañeros	76
Tabla 7 Estructura general del programa	78
Tabla 8 Resultados de la entrevista con alumnos	108
Tabla 9 Resultados de la entrevista con padres	111
Tabla 10 Resultados de la entrevista con profesores	114
Tabla 11 Post test Dimensiones facilitadoras de socialización	115
Tabla 12 Post test Dimensiones inhibidoras de socialización	117
Tabla 13 Post test Conocimiento de estrategias de interacción social	118
Tabla 14 Post test Autoconcepto	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación de Ciudad Nezahualcóyotl en el mapa del Estado de México	63
Figura 2. Estructura física de la escuela donde se realizaron las actividades	63
Figura 3. Mural de Habilidades Sociales	88
Figura 4. Estilo de comunicación agresivo de M.J.A.T. 5 (Fem)	91
Figura 5. Dibujo de estilo de comunicación asertivo de I.S.L.M. 6 (Masc)	92
Figura 6. Estilo de comunicación agresivo L.R.C 4 (Fem)	92
Figura 7. Dibujo del alumno K.I.H.F. 7 (MASC) “El machismo”	93
Figura 8. Actividad “Dibuja tu emoción”	95
Figura 9. Termómetro de emociones de K.I.H.F. 7 (Masc)	96
Figura 10. Termómetro de emociones de M.J.A.T. 5 (Fem)	96
Figura 11. Termómetro de emociones de L.R.C 4 (Fem)	97
Figura 12. Volcán del enojo de I.S.L.M. 6 (Masc)	98
Figura 13 Volcán del enojo de G.A.R.L 2 (Fem)	99
Figura 14. Ejercicio de identificación de problemas interpersonales de I.S.L.M. 6 (Masc)	100
Figura 15. Ejercicio con técnica de solución de problemas de L.R.C 4 (Fem)	102
Figura 16. Ejercicio con Técnica de solución de problemas de M.J.A.T. 5 (Fem)	103
Figura 17. Ejercicio de identificación de problemas interpersonales de I.S.L.M. 6 (Masc)	104
Figura 18. Ejercicio con técnica de solución de problemas de. G.A.R.L 2 (Fem)	105

Resumen

Los estudiantes con un desarrollo social y emocional inadecuado suelen tener dificultades de interacción social en el aula. Las habilidades sociales permiten un ajuste apropiado y previenen conductas de riesgo. El objetivo de esta investigación fue analizar los efectos de un programa de intervención en habilidades sociales para estudiantes con dificultades de interacción social, con y sin aptitudes sobresalientes, de una primaria pública en el Estado de México. El estudio se llevó a cabo en dos etapas: la primera consistió en una evaluación exploratoria donde participaron 215 estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria, y se seleccionó a nueve que cumplieran con los criterios de interés. Se observó que los alumnos reconocían estrategias para resolver conflictos en situaciones hipotéticas, pero no las llevaban a la práctica, pues tenían problemas de comunicación, carecían de gusto y habilidades para el trabajo en equipo, participaban en conductas de *bullying* y usaban violencia para resolver conflictos. En la segunda etapa se instrumentó un programa con siete estudiantes, para entrenar 24 habilidades sociales divididas en cinco bloques, usando técnicas del modelo cognitivo-conductual (modelado, representación de papeles, retroalimentación, comunicación asertiva, reestructuración cognitiva, auto instrucciones, autocontrol y manejo del enojo). El programa mostró su efectividad, pues después de la intervención los profesores reportaron que los participantes mejoraron su conducta en el aula y sus interacciones con sus compañeros; lograron tener un mejor manejo del enojo, mejoraron su autoestima, identificaban problemas interpersonales y proponían soluciones. Los padres de familia reportaron que los niños mejoraron en sus relaciones sociales, tenían más amigos, comunicaban sus pensamientos o emociones, y practicaban la escucha activa con adultos. Estos cambios coinciden con los hallazgos de programas similares (Dib and Sturmey, 2007; Sim et al., 2006; Sukhodolsky et. al., 2005, citados en González, F., Ampudia, R. & Guevara, B., 2012). Es importante reconocer el apoyo que se recibió de los padres de familia y profesores, para la aplicación del programa de intervención. Asimismo, se confirma que el entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes de edad escolar permite favorecer interacciones sociales satisfactorias en su entorno educativo, y mejorar su bienestar emocional.

Palabras clave: habilidades sociales, dificultades de interacción social, aptitudes sobresalientes, modelo cognitivo-conductual.

Abstract

Students with inadequate social and emotional development often have difficulties with social interaction in the classroom. Social skills allow for appropriate adjustment and prevent risky behaviors. The objective of this research aimed to analyze the effects of a social skills intervention program for students with social interaction difficulties, with and without outstanding aptitudes from a public elementary school in the State of Mexico. The study was carried out in two stages: the first consisted of an exploratory evaluation in which 215 fourth-, fifth-, and sixth-grade students participated, and nine students who met the criteria of interest were selected. It was observed that the students recognized strategies to resolve conflicts in hypothetical situations but did not put them into practice, as they had communication problems, lacked taste and skills for teamwork, participated in bullying behaviors, and used violence to resolve conflicts. In the second stage, a program was implemented with seven students to train 24 social skills divided into five blocks, using techniques from the cognitive-behavioral model (modeling, role-playing, feedback, assertive communication, cognitive restructuring, self-instructions, self-control, and anger management). The program showed its effectiveness. After the intervention, teachers reported that participants improved their classroom behavior and interactions with classmates; they better managed anger, improved their self-esteem, identified interpersonal problems, and proposed solutions. Parents reported that children improved their social relationships, had more friends, communicated their thoughts or emotions, and practiced active listening with adults. These changes are consistent with findings from similar programs (Dib and Sturmey, 2007; Sim et al., 2006; Sukhodolsky et. al., 2005; González, F., Ampudia, R. & Guevara, B., 2012). It is essential to recognize the support received from parents and teachers for applying the intervention program. Likewise, it is confirmed that training in social skills for school-age students allows them to promote satisfactory social interactions in their educational environment and improve their emotional well-being.

Keywords: social skills, social interaction difficulties, outstanding aptitudes, cognitive-behavioral model.

La Educación Especial en México es parte fundamental del sistema educativo, ya que pone en práctica un conjunto de herramientas para apoyar a los estudiantes que necesitan de una intervención individualizada, además de proponer a los docentes, estrategias para diversificar los contenidos de la enseñanza y eliminar barreras de aprendizaje, para que los estudiantes participen en las diferentes actividades y logren los aprendizajes previstos en el aula (SEP, 2006).

Con frecuencia los educandos tienen que tomar decisiones e interactuar con otras personas, pero a veces lo hacen de un modo incorrecto, y ello se debe a que carecen de las habilidades sociales necesarias para relacionarse de forma efectiva.

Debido a la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento psicológico, académico y social, el tema de la socialización en la infancia y adolescencia ha recibido mayor atención en los últimos años (Monjas, 1997).

Las habilidades sociales forman parte de los recursos necesarios para realizar actividades necesarias en la vida, permiten relacionarse con las demás personas e incluirse en diferentes contextos para ser parte de la sociedad. Las personas que son hábiles socialmente logran adaptarse más fácilmente en diferentes contextos, a diferencia de aquellas que tienen un nivel deficiente. En el caso de niñas, niños y adolescentes, el aprendizaje de éstas les permite interactuar mejor con adultos y pares, para adaptarse a su medio escolar.

Desde el modelo cognitivo conductual se ha demostrado que el entrenamiento en habilidades sociales es una herramienta efectiva para potenciar la resolución de problemas de índole personal y/o emocional (Goldstein, 1989). A través de la enseñanza de los componentes cognitivos, conductuales y emocionales, se dota a las personas de estrategias personales para llevar a cabo estas habilidades en situaciones que les permiten desarrollarse.

La infancia es la mejor etapa para el aprendizaje de estas destrezas, y las personas que rodean a los menores pueden fungir como modelos a imitar de conductas socialmente hábiles. Por tal motivo es muy necesario que los adultos que están a cargo del estudiante actúen de forma correcta ante las situaciones de la vida cotidiana. Cuando predominan las malas interacciones, los menores suelen tener un déficit de habilidades sociales y aprender formas de comportarse que no resultan funcionales para socializar con los demás.

Un ejemplo de ello se relaciona con las cifras de violencia escolar que hay en las aulas del país. Según datos de la primera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior ENEIVEEMS 2007, 5.6% de los estudiantes sufrió violencia física por parte de sus compañeros, 6.7% ejerció violencia, 4% la sufrió y ejerció simultáneamente, mientras que el resto reportó no estar involucrado (Frías y Castro, 2007, como se citó en Santoyo Castillo, D., & Frías, S. M., 2014).

En 2011, la Comisión Nacional de los Derechos humanos (CNDH) reportó que el 40% de los estudiantes de primaria y secundaria de escuelas públicas y privadas eran víctimas de acoso escolar; porcentaje que equivalía a 7.5 millones de niños y adolescentes hostigados, discriminados y golpeados por sus compañeros (Pesci, 2015).

En 2012, Delgadillo y Argüello (2013) mencionaron que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ubicó a México en el primer lugar de víctimas de acoso escolar, pues sus resultados mostraron que 11% de los estudiantes de primaria y 7% de los de secundaria habían amenazado o robado a algún compañero, mientras que 40% de alumnos de sexto año de primaria reportaron haber sido víctimas de robos en el interior de la escuela.

Estas son sólo algunas cifras que evidencian la situación de violencia que se padecen en las escuelas del país. Tal situación puede verse exacerbada cuando los estudiantes presentan alguna característica que los distingue de otros.

Dentro de la diversidad de características que pueden presentar los estudiantes de nivel básico, se encuentran los que tienen aptitudes sobresalientes. Algunas investigaciones indican que este tipo de estudiantes disfruta de una buena adaptación social y poseen recursos o mecanismos para regular su interacción con los demás alumnos. No obstante, puede ocurrir que surjan conflictos en las relaciones con sus iguales, o que se vayan aislando de su propio grupo de pertenencia (Lewis, Michaelson, 1985; Fernández Martín, 1990, como se citó en García, 1997).

Los hallazgos de diversos estudios muestran que los estudiantes sobresalientes pueden sufrir rechazo por parte de sus compañeros. Además, es posible que reciban menos ayuda por parte de los adultos a su alrededor, debido a que existe el prejuicio de que son autosuficientes.

No obstante, también pueden presentar dificultades de interacción social con sus pares, o quedar aislados de su grupo de pertenencia, debido a que sus preferencias e intereses (lecturas, preocupaciones científicas, sociales, morales etc.) son poco compartidas por compañeros de su misma edad cronológica, y más parecidos a los de una persona adulta (Fernández y Martín, 1990, como se citó en García González, Ma. Luz A. y González Martínez, Ma. Teresa, 1997).

Estos problemas suelen recibir escasa atención, pues como lo han planteado algunos autores (Zacatelco, 2015), la atención que se les brinda en México es cada vez más escasa. Para apoyar su afirmación, la autora señaló que, de acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009) en 1997 se brindó atención a 8,386 alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y para el 2008 la cifra se redujo a 2,863. En la detección de esta categoría también reportaron un descenso, pues en 2011 se identificaron 110 mil 478 niños y niñas sobresalientes y en 2012 la cifra fue de 104,968 alumnos (SEP, 2012).

Estos datos se relacionan con los cambios en la política educativa realizados por la SEP (2011) con la intención de garantizar el derecho de los estudiantes a recibir una educación pertinente e inclusiva, que cambió el foco de atención desde la identificación de estudiantes por categorías, a la identificación de factores que constituyeran barreras educativas, lo que planteó la necesidad de capacitar a los docentes para identificar aquellos factores que pudieran obstaculizar el aprendizaje en algún momento determinado, para promover en el aula estrategias de enseñanza diferenciadas, según las necesidades del momento.

En relación con los estudiantes con aptitudes sobresalientes, ya desde 2006 Sánchez resaltó la importancia de que el profesor conociera e hiciera uso de múltiples estrategias educativas que se ajustaran a sus peculiaridades y necesidades.

Estudios previos señalaron que, entre las estrategias que los docentes pueden implementar para favorecer un mejor desarrollo, están las de trabajo en grupo con niños de su misma edad cronológica, las cuales hacen posible que el alumno con aptitudes sobresalientes desarrolle un autoconcepto más ajustado y positivo, facilitando el aprendizaje de habilidades sociales que favorezcan la expresión emocional y aumenten el sentido de pertenencia al grupo (Fernández Martín, 1990; Jiménez, 1990, como se citó en García, 1997).

Con base en lo antes señalado, el objetivo del presente trabajo fue instrumentar un programa de habilidades sociales, para mejorar las interacciones sociales de estudiantes de sexto grado con problemas de interacción en el aula, con o sin aptitudes sobresalientes.

El trabajo inicia con un apartado en el que se incluyeron datos para contextualizar el tema en el campo de la Educación especial en México. En un segundo momento, se abordó la conceptualización de las habilidades sociales, la categoría de aptitudes sobresalientes y los problemas de interacción social, para posteriormente describir las etapas de evaluación exploratoria, evaluación específica de los estudiantes seleccionados, instrumentación y resultados del programa de intervención.

La Educación Especial en México

La Educación Especial es una modalidad del Sistema Educativo Mexicano, que se imparte para satisfacer las necesidades únicas de personas que tienen dificultades para beneficiarse del currículum regular, y alcanzar su máximo potencial (Gargiulo & Bouck, 2018).

El surgimiento de las instituciones de Educación Especial en México tuvo lugar a mediados del siglo XIX, durante el periodo presidencial de Benito Juárez, a quien se le da el mérito de fundar en 1967 la Escuela Nacional para Niños Sordos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos. Más tarde, en Guanajuato, el Dr. José de Jesús González, científico precursor de la Educación Especial organizó una escuela especial para personas con retraso mental (Sánchez, 1997).

En la UNAM, entre los años de 1919 y 1927 empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para personas con retraso mental. De acuerdo con Cárdenas y Barraza (2014), entre los años 1935-1945, ocurrieron hechos trascendentales para la Educación Especial en México, tales como la creación de Instituciones para la atención de los niños con deficiencia mental, ciegos y sordos, con la idea de impartir una educación para preparar a los alumnos en la adquisición de un oficio que les sirviera para integrarse a la sociedad, así como la formación profesional de los profesores que se harían cargo de su educación.

Al respecto, Sánchez y Cantón (1997) mencionaron que, en 1935, el Dr. Roberto Solís Quiroga, promotor de la Educación Especial en México y el resto de América, planteó al secretario de educación Lic. Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la Educación Especial en nuestro país, lo que derivó en la inclusión en la Ley Orgánica de Educación, de un apartado referente a la protección de personas con retraso mental por parte del Estado.

Fue en el sexenio del presidente Luis Echeverría que el gobierno creó los centros de atención psicopedagógica conocidos como CREE (Centros de Rehabilitación y Educación Especial), como una de las alternativas de solución al problema de deserción escolar en el país, que en un 48% correspondía a la educación primaria. Tal medida permitió identificar a

un mayor número de mexicanos que requieran de servicios de Educación Especial con un costo menor.

Durante el gobierno del presidente Ernesto Zedillo se formó la Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación de las personas con Discapacidad DIF (1995: como se citó en Sánchez & Cantón, 1997) cuyos principales lineamientos plantearon:

- a) Prevención de la salud de la discapacidad
- b) Ampliación del acceso a la rehabilitación y la obtención de aditamentos
- c) Acceso de niños con discapacidad a las estancias para el bienestar y desarrollo
- d) Protección y atención integral al anciano con discapacidad
- e) Integración de los menores con discapacidad a la escuela regular
- f) Capacitación laboral que les permita tener las mismas oportunidades de trabajo
- g) Garantía de acceso a la cultura, deporte y recreación, para las personas con discapacidad
- h) Derribo de las barreras físicas, de transporte y comunicación
- i) Difusión de la cultura de integración y respeto hacia las personas con discapacidad y facilitación del acceso a los medios de comunicación
- j) Garantía del pleno ejercicio de los derechos humanos de la persona con discapacidad
- k) Registro de la población con discapacidad, con el fin de conocer el universo total y los porcentajes de las diversas discapacidades en México.

Como puede observarse, la Educación Especial en México está sumergida en una perspectiva educativa humanista, y existen diferentes marcos legales para su desarrollo. Los tres principios que la sostienen son (Sánchez & Cantón, 1997):

- a) Individuación: se refiere a la importancia de realizar un perfil psicoeducativo individual para el sujeto con Necesidades de Educación Especial, el cual debe servir como base para establecer criterios educativos para su instrucción.

b) Normalización. Es un principio que aspira a colocar a las personas con discapacidad en condiciones de igualdad, al proporcionarles las mismas oportunidades y posibilidades que al resto de los habitantes. Recalca la importancia de que las personas con necesidades especiales vivan en condiciones consideradas normales, tanto como sea posible.

c) Integración. De acuerdo con Gómez-Palacios (1992; citado en Sánchez & Cantón, 1997) se refiere al medio en que tendrá lugar la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Es decir, a la necesidad de integrar a la escuela regular a estudiantes con discapacidades leves o moderadas.

En el mismo tenor, García (2000), mencionó que los principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa son:

a) La *normalización* que implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales:

1. Una buena calidad de vida
2. El disfrute de sus derechos
3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades

b) La *integración* como el principio que busca eliminar la marginación y la segregación; su objetivo es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades, a fin de dar al individuo la oportunidad de elegir su propio proyecto de vida.

c) La *sectorización* implica que todos los niños puedan ser educados, y recibir los servicios y apoyos necesarios cerca del lugar donde viven, lo que implica la descentralización de los servicios educativos.

d) La *individualización* de la enseñanza, que se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Este principio implica reconocer que en el aula no puede existir una respuesta única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar.

Con base en lo mencionado por estos autores, se considera que la integración ha seguido un modelo jerárquico que atender a los estudiantes con necesidades de Educación Especial, a través de las siguientes etapas: a) apoyo al alumno dentro del aula regular a través de clases especiales por maestros especialistas; b) atención en la escuela regular, con clases especiales que se suman a las horas de clase regular, y c) grupos de estudiantes con discapacidades dentro de la escuela regular, que interactúan con sus pares sin discapacidad en los recreos y otras actividades extra aula. No obstante, también se reconoce que estos principios están lejos de alcanzarse, debido a que persiste en el país la falta de un modelo general de integración y de los mecanismos operativos para su funcionamiento.

Las metas a las que aspira la Educación Especial en México, descritas en los manuales operativos de la SEP son las siguientes (Sánchez & Cantón, 1997; Juárez, Comboni y Garnique, 2010):

- 1.-Capacitar al individuo con necesidades especiales para que sea una persona autónoma y facilitar su integración social, para que pueda gozar de una vida satisfactoria.
- 2.-Actuar en la comunidad de manera preventiva, para promover el grado máximo de desarrollo psicoeducativo.
- 3.-Desarrollar programas adicionales que promuevan habilidades para compensar las limitaciones del individuo.
- 4.-Elaborar un currículo que promueva independencia personal, comunicación, socialización, y la capacidad de gozar de trabajo y recreación.
- 5.- Promover la aceptación de personas con requerimientos de Educación Especial, tal como se establece en los principios de normalización e integración.

En términos de evaluación, estos principios implican el abandono de estándares que se utilizaban para comparar a unos alumnos con otros, a favor de mediciones curriculares que permiten describir lo que el alumno puede o no hacer. Este proceso exige evaluar al alumno de forma cualitativa, ocupando tiempo para establecer las fortalezas y áreas de oportunidad en cada persona, y elaborar planes de atención subsecuentes.

Un cambio de gran alcance ha sido la mayor aceptación entre los profesores de clases regulares, para tener presentes en sus aulas a alumnos con discapacidades leves. Esta actitud de apertura ha dado lugar a la Iniciativa de Educación Regular (IER), la cual propone que muchos estudiantes con necesidades especiales de educación sean atendidos dentro del mismo salón de clases, con ayuda de un compañero o par sin discapacidad (Sánchez, 2000).

A partir de 1993, tras la modificación de la Ley General de Educación al artículo tercero constitucional, se hicieron una serie de cambios en el sistema educativo, a fin de incorporar la noción de diversidad como uno de los ejes por donde debía transitar el cambio educativo y la transformación de la escuela (Cárdenas & Barraza, 2014).

Según Romero, C. S. & García C. I. (2013), la integración educativa inició oficialmente en México en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En 1998 surgió el Proyecto Nacional de Integración Educativa, mismo que se transformó en 2002 en el actual Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). Conforme a este programa, oficialmente se consideran en nuestro país seis tipos de discapacidad (física, intelectual, mental, auditiva, visual y múltiple).

En relación con la cobertura de atención, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE, 2012) calculó que había en el país 5,739,270 personas con discapacidad, y reportó que la Educación Especial atendió a 501,387 alumnos, de los cuales 313,271 no tenían discapacidad (Romero, C. S., García C. I., 2013). Además, la Educación Especial atiende en las escuelas a alumnos con habilidades y aptitudes sobresalientes cuya cifra ascendió a 165,865 (PNFEEIE, 2012).

Las evaluaciones realizadas al proceso de integración educativa en México por diversos autores (García, Escalante, Fernández, Mustri y Puga 2003) coincidieron en señalar que la integración educativa ha conseguido los siguientes grandes logros: 1) un incremento notable de niños atendidos e integrados; 2) el número de docentes en escuelas regulares y profesionales de Educación Especial que han recibido algún curso sobre la integración educativa; 3) cambios notables en la actitud de los docentes regulares, incluso de aquellos que no cuentan con el apoyo personal de Educación Especial; 4) avances significativos en la evaluación de los alumnos; 5) satisfacción de los padres de los alumnos integrados, por los

logros de sus hijos; 6) una actitud de aceptación de los niños sin NEE y sus padres; 7) logros importantes en los alumnos integrados, en cuanto a su desarrollo emocional y social e incluso en su desempeño académico, 8) la sistematización de la integración educativa.

Tales logros ofrecen un panorama favorable para la Educación Especial en México. No obstante Romero, C. S. & García C. I., (2013) mencionaron que la Educación Especial solo apoya a 13% de las escuelas del país, y según cifras de la Subsecretaria de Planeación Evaluación y Coordinación, durante el ciclo escolar del 2016-2017, sólo un 10% de las escuelas de Educación Básica contaron con los servicios de apoyo a la Educación Especial (SEP, 2017), lo que habla de un largo camino por recorrer para lograr que este proceso sea exitoso.

Las habilidades sociales

Las habilidades sociales forman parte importante de los recursos necesarios para hacer actividades fundamentales en la vida. Al respecto, Lacunza y Contini (2009), afirmaron que las habilidades influyen en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, en la infancia y en la vida adulta (Gil Rodríguez, León Rubio & Jarana Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas Casares, 1997; Ovejero Bernal, 1998, como se citó en Lacunza, A., & Continni, G., 2011).

Por su parte Molinero (2015) mencionó que en ocasiones las habilidades sociales y las habilidades interpersonales han sido entendidas como conceptos diferentes. Uno de los aspectos que las distingue es que, mientras en las habilidades interpersonales se recalca que se trata de un proceso de comprensión y manejo de un tipo de información (lo social), el acento en las habilidades sociales está en lo conductual.

Existe una diversidad de abordajes teóricos y conceptuales para definir el término de habilidades sociales. Para Caballo (2007) existen tres problemas fundamentales que dificultan la definición de este concepto. Estas son:

- ✓ El gran número de publicaciones que se han realizado empleando distintos términos para un mismo concepto
- ✓ Los continuos cambios a los que se someten los contextos y comportamientos sociales
- ✓ El hecho de centrarse muchas veces en describir las conductas que se dan a partir de estos comportamientos.

No obstante, al revisar las definiciones propuestas por diversos autores (Goldstein, 1989, Monjas & Moreno 1998, Kelly, 2000, Caballo, 2007) se puede destacar que todos hicieron referencia a las habilidades sociales como comportamientos de las personas que nos permiten relacionarnos con los demás de forma eficaz en un contexto social.

Para Goldstein (1989), son un conjunto de habilidades y capacidades (variadas y específicas) para el contacto y la solución de problemas de índoles personal o emocional. Éstas se aplican en actividades de diversos tipos, desde básicas hasta instrumentales.

Para Kelly, se definen como “el conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean las personas en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Kelly, 2000, como se citó en Caballo, 2007, p. 6). Este autor argumentó que la adquisición de éstas es el resultado de varios mecanismos de aprendizaje, tales como: consecuencia directa del refuerzo, resultado de experiencias observacionales, de la retroalimentación interpersonal, y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales.

En el mismo tenor, Caballo definió las habilidades sociales como “el conjunto de conductas identificables por un adulto en un contexto interpersonal, que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 2007, p. 69).

De acuerdo con este autor, es importante diferenciarlas de las habilidades socioemocionales, que se refieren a la posibilidad de la persona para expresar sus sentimientos de forma adecuada en un contexto social. Las habilidades socioemocionales, al igual de que las sociales, se van desarrollando en diferentes contextos, y resultan relevantes debido a que de ellas depende en gran medida que las relaciones sociales sean exitosas. Así, es posible afirmar que las habilidades emocionales y sociales se encuentran íntimamente relacionadas y deben ser trabajadas de forma conjunta.

Entre las características de las habilidades sociales, señaladas por Caballo (2007) se encuentran las siguientes:

- a) Son propias de la conducta
- b) Son características específicas a la persona y a la situación
- c) Consideran el contexto social del individuo, además de otras variables situacionales.
- d) Se basan en la capacidad del individuo para escoger libremente su acción
- e) Son características de una conducta eficaz, no dañina.

Otra autora que ha trabajado ampliamente este tema es Inés Monjas, quien definió a las habilidades sociales como las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (Monjas, 1997). Es decir, son las capacidades o destrezas sociales específicas que se necesitan para realizar una tarea interpersonal, tales como: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con amigos, ponerse en el lugar de otra persona, hacer preguntas, decir cosas agradables y positivas a los demás, expresar tristeza, etc.

Respecto a los abordajes teóricos, Monjas (1997) mencionó tres formas de clasificar las habilidades sociales, que fueron planteadas por Gresham en 1986:

- a) La aceptación entre iguales: En estas definiciones se utilizan niveles de aceptación o popularidad entre iguales. Se considera socialmente hábiles a los estudiantes que son más populares dentro de su escuela o comunidad.
- b) Definición conductual: Desde este ámbito se define a las habilidades sociales como aquellos comportamientos sociales que maximizan la probabilidad de ser reforzado o

minimizan la de ser castigado. La premisa principal de este tipo de definiciones es que las habilidades sociales están destinadas a favorecer interacciones que resulten mutuamente satisfactorias.

- c) Definición de validación social: En este rubro se define a las habilidades sociales como aquellos comportamientos que predicen resultados sociales importantes, tales como la aceptación u obtención de juicios de valor positivos. De esta manera, las habilidades sociales son un conjunto de competencias conductuales que permiten que el niño mantenga relaciones sociales satisfactorias con otros, y que afronte de modo efectivo y adaptativo las demandas de su entorno social. Aspectos que contribuyen significativamente a la aceptación, ajuste y adaptación social.

Los principales objetivos de las habilidades sociales son: (Vaello, 2005. Como se citó en Velázquez, 2015):

- 1.-Afectivo: Supone obtener consecuencias gratificantes que permitan tener relaciones sociales satisfactorias, ya que el éxito de éstas se basa en la consecución de intereses mutuos.
- 2.-Instrumental: Alude a su papel para facilitar el éxito en distintas áreas, tales como la académica, laboral, social y afectiva.

En cuanto a la forma en que se adquieren las habilidades sociales, existen distintas teorías. A continuación, se explican dos de ellas:

1. Aprendizaje Social. De acuerdo con Bandura (1974, como se citó en Lacunza, A., & Continni, G., 2009), desde edades muy tempranas los niños utilizan la observación, el modelado y la retroalimentación, para identificar cuáles son los comportamientos que reciben mayor aceptación social; estos procesos revisten una gran importancia para el proceso de socialización y de aprendizaje de habilidades sociales.
2. Modelos interactivos: Rodríguez y León (2008) señalaron que en estos modelos se pone énfasis en la interacción entre el ambiente y la persona para producir determinadas conductas. Uno de los modelos interactivos más relevantes es el de Schlundt y McFall (1985, como se citó en Rodríguez y León, 2008), quienes consideraron que el individuo es un agente que busca y procesa activamente la

información, genera observaciones y controla sus acciones, con el fin de lograr objetivos. No solo es influido por los demás, sino que también influye en otros para que modifiquen su conducta, y así poder crear su propio ambiente social. Rodríguez, G. & León R. (2008).

Respecto al aprendizaje de las habilidades sociales, Michelson (1987) planteó que la forma más eficaz de adquisición es por medio del aprendizaje y la infancia es una etapa de suma importancia para su enseñanza. Asimismo, reconoció la relevancia de la educación familiar, pero también señaló que la escuela es el entorno ideal para conquistar estos aprendizajes, porque constituye un excelente medio para su obtención y puesta en práctica en situaciones diversas.

Por su parte, Monjas (1997), describió cuatro formas para el aprendizaje de las habilidades sociales:

- a) Aprendizaje por experiencia directa: Supone que las conductas se dan en un contexto social y dependen de los estímulos o reforzadores que éste ofrece como consecuencia de cada comportamiento social.
- b) Aprendizaje por observación: Afirma que las conductas dependen de los modelos que se tengan como referencia.
- c) Aprendizaje verbal o instruccional: Es una forma indirecta de aprendizaje, que se da como respuesta a las indicaciones recibidas de otros.
- d) Aprendizaje por retroalimentación interpersonal: Se refiere a las explicaciones que recibimos por parte de los observadores, sobre lo adecuado o inadecuado de nuestro comportamiento (retroalimentación), que son de utilidad para su corrección. Puede entenderse como un reforzador social (Monjas, 1997).

En resumen, se resalta el papel de las habilidades sociales para llevar una vida familiar, escolar y laboral adecuadas y satisfactorias, y se concuerda con Rodríguez y León (2008), quienes señalaron que un buen funcionamiento social es un prerequisite para el funcionamiento psicológico; se han estudiado estas destrezas en niños y adolescentes, y se

ha acumulado un considerable número de resultados que demuestran las relaciones existentes entre la competencia social infantil y el posterior ajuste psicológico y académico (Van Hasselt et al., 1979; Michelson et. al.1987, como se citó en Rodríguez & León, 2008).

Asimismo, se destaca la necesidad de que la familia y la escuela se involucren en la enseñanza de éstas, ya que el niño aprende las habilidades básicas en el hogar, mientras que en la escuela aprende otras y las pone en práctica con la interacción diaria con docentes y educandos, a través de conductas como las de hacer amistades, trabajar en equipo, resolver conflictos, responder a la presión social, etc.

Estas mismas actividades, en las que el docente participa como modelo y fuente de reforzamiento, servirán al estudiante para lograr la adaptación a su medio escolar. En el siguiente capítulo se abordará más ampliamente la relevancia y papel de la escuela en el desarrollo de habilidades sociales en la etapa escolar.

Las habilidades sociales en la edad escolar.

El ser humano es un ser social, cuya personalidad se va construyendo a través del contacto y la confrontación con otras personas, hasta llegar a la interacción social que, según autores como Rodríguez y León (2008), es el aspecto más importante de la socialización, lo que implica por un lado, que las personas necesitan tener habilidades sociales que les permitan interactuar positiva y eficazmente con los demás, y por otro, la necesidad de que la escuela favorezca en los estudiantes, el desarrollo de dichas habilidades.

Las habilidades sociales y socioemocionales son formas para lograr el desarrollo integral de los estudiantes y la prevención de conductas poco saludables en las escuelas (SEP, 2006). Respecto a la enseñanza de éstas, la escuela es un medio donde aprenden las necesarias para socializar con sus pares y adaptarse al ambiente escolar.

En México, se ha hecho manifiesta la preocupación por enseñar habilidades socioemocionales, pero el tiempo destinado para actividades referentes a las mismas es muy corto. El “Nuevo Modelo Educativo 2017” consideró a la educación socioemocional como

parte del currículo escolar, por medio de una visión integral de la educación y el aprendizaje que incluyen aspectos cognitivos, emocionales y éticos (SEP, 2017). Una situación similar se observa en el manual *Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela. Fichero de actividades didácticas* (SEP, 2022) que incluye 64 fichas de actividades para promover el desarrollo de competencias socioemocionales, igualdad de género, valoración de la diversidad, respeto a los derechos humanos, autocuidado, entornos escolares seguros y participación infantil y adolescente (19 para preescolar, 23 para primaria y 22 para secundaria), que se espera el profesor comprenda, investigue, adapte y trabaje con estudiantes y sus familias.

De tal forma, en los últimos años las habilidades sociales en la infancia han recibido especial atención, debido a que se ha comprobado su importancia en el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento social y psicológico. Incluso, se ha comprobado que fortalecen la autoestima y la identidad, mejoran el desempeño académico, disminuyen el estrés, lo que permite la mejora de las funciones ejecutivas que se involucran en el proceso de aprendizaje, y previenen conductas de riesgo (SEP, 2006).

En la escuela, es frecuente que los niños muestren una amplia variedad de comportamientos interpersonales desadaptativos, que son consecuencia de un déficit en las habilidades sociales. La falta de comportamientos sociales adecuados, con frecuencia los lleva a experimentar aislamiento social, rechazo por parte de sus compañeros y en conjunto, menos felicidad, lo que demuestra la gran importancia que reviste ser socialmente competente, para el funcionamiento presente y el desarrollo futuro de niñas, niños y adolescentes. Asimismo, estas habilidades se encuentran vinculadas con el desempeño de roles y la asimilación de normas sociales (Michelson, 1987, como se citó en Rodríguez y León, 2008).

De acuerdo con Rodríguez y León (2008) la falta de habilidades sociales no sólo tiene consecuencias para la adaptación social, emocional y académica del estudiante, sino que deriva en el rechazo de sus pares, el fracaso o ausentismo escolar, posteriores problemas de salud mental, suicidio, alcoholismo o delincuencia, mientras que una adecuada interacción social en la edad escolar se relaciona como un mejor rendimiento académico y con una buena adaptación social.

Este autor consideró que los alumnos que tienen mejores habilidades sociales obtienen más apoyo social y aceptación por parte de sus compañeros, lo que los lleva a sentirse satisfechos y seguros con las consecuencias que provocan, y deriva en mayor felicidad, relaciones sociales más satisfactorias y un mejor rendimiento escolar.

Habilidades sociales en niños con aptitudes sobresalientes

Esta categoría surgió en Estados Unidos en 1957, y ha sido nombrada y definida de múltiples formas (Zacatelco, 2015). En 1971, el Ministerio de Educación de Estados Unidos declaró que los niños sobredotados y con talento eran aquellos identificados por profesionales, cuyas habilidades o potenciales evidencian una gran capacidad de realización en diferentes áreas como la intelectual, creativa, académica, de liderazgo o en las artes teatrales o visuales, y que por esta razón requieren de servicios o actividades que no son proporcionados por la escuela (Benito, 1996, p. 17).

Gagné (1985) planteó que la mayoría de las veces la superdotación está asociada con la habilidad intelectual (*g*), mientras que el talento se relaciona con destrezas o aptitudes más específicas. En su opinión, la superdotación general se manifiesta en cuatro dominios principales: intelectual, creativo, socioemocional y senso-motor; mientras que los talentos específicos son influidos por la familia, la escuela, la personalidad, los intereses, las actitudes, la experiencia, y evolucionan a lo largo de los años escolares. Es decir que el talento surge por la habilidad específica que facilitará el aprendizaje o el desarrollo en una ocupación particular o en un dominio de ocupaciones. (Benito, 1996, p.32)

Los *alumnos sobresalientes* son aquellos que presentan un rendimiento intelectual superior a la media de la población en una variedad de aptitudes y capacidades, aprenden más fácil y rápidamente que los demás, mientras que los alumnos *talentosos* demuestran habilidades destacadas y alto rendimiento en un área o ámbito concreto. Así, podría hablarse de talento para las matemáticas, las habilidades verbales, motrices, sociales, artísticas, musicales etc. (Gagne, 2015).

Para Renzulli y Gaesser (2015), las habilidades que se muestran en las pruebas de inteligencia y aptitud son importantes, pero también hay otros factores que contribuyen al

desarrollo del comportamiento de los sobresalientes; habilidades y potencialidades que no se pueden medir con el Coeficiente Intelectual.

Entre las características que distinguen a los alumnos con aptitudes sobresalientes se encuentran:

- Aprendizaje con rapidez y facilidad, cuando están interesados.
- Excepcional capacidad cognitiva para aprender y utilizar el conocimiento.
- Destreza superior para resolver problemas. Cuando se les presentan retos, usan el conocimiento adquirido y el razonamiento para resolver problemas complejos, teóricos y prácticos.
- Incorporación de un vocabulario avanzado, y una compleja estructura lingüística.
- Comprensión excepcional de ideas complejas y abstractas.
- Nivel elevado de indagación en los temas que les interesan y mantienen su atención.
- Calidad excepcional del pensamiento, que se muestra a través del lenguaje y de su capacidad de resolución de problemas.
- Manipulación notable de símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de relaciones entre ideas, sucesos, personas.
- Formulación de principios y generalizaciones, gracias a la transferencia de aprendizajes.
- Reflexión y razonamiento para lograr intuiciones y generar soluciones a los problemas

Además de esto, hay indicadores secundarios que complementan a los anteriores, y están relacionados con áreas motivacionales, creatividad y preocupación por aspectos sociales, entre los cuales destacan (Whitmore, 1985, citado en García, G. L. & González M. T. (1997):

- Comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos o soluciones.
- Extensa gama de intereses y curiosidad.
- Interés profundo, o apasionamiento en algún área de investigación intelectual.
- Intenso deseo de conocer y entender, dominar destrezas y problemas de interés.

- Iniciativa para seguir proyectos ajenos. Puede elaborar hobbies según su propia elección, manifiesta una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido, aunque posiblemente solo en actividades extraescolares.
- Disfrute con la autoexpresión, especialmente a través de la discusión, pero con frecuencia también a través del arte.
- Independencia en el pensamiento, y tendencia hacia la no conformidad.
- Exigencia de razones, o explicación de los requisitos, límites y sucesos no deseados.
- Tendencia a ser perfeccionista, intensamente autocrítico y aspirar a niveles elevados de rendimiento; deseo de sobresalir.
- Gran sensibilidad y consistencia respecto a si mismo y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales; puede resultar intolerante con la debilidad humana (Martin, 1997, p. 33).

Para Barrera y sus colaboradores (2008) los sobresalientes destacan en los siguientes indicadores:

1. Una mayor capacidad para manejar el lenguaje y procesar la información
2. Alta capacidad para razonar, argumentar y resolver problemas complejos.
3. Curiosidad por temas diversos e interés sostenido por tareas relacionadas con éstos.
4. Alta creatividad, que implica el manejo fluido, flexible y original de ideas y alternativas de solución para enfrentar un problema
5. Iniciativa, imaginación y fantasía.
6. Marcada autocrítica y perfeccionismo
7. Suelen ser líderes de grupo o preferir trabajar de forma independiente.
8. Suelen mostrar alta sensibilidad, empatía e interés por la justicia social.
9. Aprenden fácilmente, disfrutan la adquisición de conocimientos nuevos, desarrollan mayor transferencia de lo aprendido a otros contextos.

10. Mayor capacidad para dirigir y profundizar su adquisición de conocimientos.

Por su parte, Benito (1996) afirmó que los cambios y el desarrollo de la capacidad cognitiva, con el tiempo transformarán sus interacciones sociales y personales con los demás. Por ello, es importante que padres y profesores valoren y permitan que expresen sus ideas y sigan sus intereses. Señaló como parte de las características de los individuos con aptitudes sobresalientes, las siguientes:

- a) Tienen gran sensibilidad hacia el mundo que les rodea, e interés temas relacionados con la moralidad y justicia, lo que puede producir en ellos un sentimiento de inadecuación, incremento de conflictos internos, falta de comprensión y hostilidad por parte de los otros, sobre sus capacidades y habilidades. La literatura plantea que tienen una comprensión precoz de la sociedad y de los adultos.
- b) Realizan preguntas exploratorias a edades tempranas, y no se conforman con cualquier respuesta. Pueden ser obstinados, negarse a seguir órdenes, parecer exagerados en sus intereses, y esperar lo mismo de los demás (Webb, 1993, p. 525, en Benito, 1996).
- c) Idealismo y deseo de alcanzar perfección en sus trabajos. Son críticos consigo mismos, y suelen estar insatisfechos con su propio ritmo y resultados.
- d) Son persistentes para satisfacer sus propios intereses. Cuando se incumplen sus deseos, pueden rehusarse a hacer su trabajo, o hacerlo de forma rápida, precipitada y descuidada. Se comportan de esta forma, porque al no poder alcanzar sus objetivos, se frustran, pero pedirles que disminuyan sus expectativas no es la solución. Es más adecuado fortalecer su autoconfianza, para que tengan motivación para trabajar por sus ideales. Algunos estudiantes se activan mediante sus metas, y son desafiados por estándares superiores; otros pueden recurrir al bajo rendimiento, como un medio para lidiar con su perfeccionismo. Si no pueden hacer algo a la perfección, prefieren no hacerlo. Según Kaufmann (1993, citado en Benito, 1996), los profesores pueden ayudar a los estudiantes a tratar su perfeccionismo, enseñándoles a valorar sus errores.

Respecto a las características que distinguen la personalidad socioemocional del estudiante sobresaliente, Benito (1996) propuso las siguientes características:

- e) Dificultad para adaptarse a la vida cotidiana. Desde la infancia adquieren conciencia de que su ritmo de aprendizaje es “diferente” al de sus compañeros, por lo que la escuela puede resultarles aburrida.
- f) Capacidad para liderar grupos desde los primeros años escolares, y ser la admiración de sus pares.
- g) En la adolescencia pueden tener problemas para establecer amistades. En ocasiones imitan a sus pares a costa de su propia identidad, o tienden a aislarse cuando no tienen éxito.
- h) Otra característica propia de los estudiantes sobresalientes es la preocupación y percepción de la realidad social, y de su lugar en ella.

Cabe mencionar que no todos los indicadores de aptitud sobresaliente son positivos. Martinson (1981, citado en González, 2002) mencionó algunos rasgos negativos, que es necesario observar y considerar, para su oportuna atención en programas de intervención (véase tabla 1).

Tabla 1. Características y dificultades que presentan los estudiantes sobresalientes

Características	Dificultades
<ul style="list-style-type: none">• Son observadores y abiertos a cosas inusuales• Les gustan los conceptos abstractos, resolver sus propios problemas, y tienen una forma de pensar muy independiente• Tienen mucho interés en las conexiones entre conceptos• Son muy críticos con ellos mismos y con los demás• Disfrutan creando e inventando nuevos caminos para realizar algo• Tienen una gran capacidad de concentración, y pueden ignorar su entorno cuando están en medio de una tarea• Son persistentes con sus propios objetivos• Son muy sensibles. Necesitan soporte emocional• Son enérgicos y activos	<ul style="list-style-type: none">• Suelen ser crédulos y confiados• Muestran gran resistencia a las instrucciones de los demás, llegan a ser desobedientes• Tienen dificultad en aceptar algo que no es lógico• Exigen demasiado de sí y de los demás. Pueden estar siempre insatisfechos• Se obsesionan por crear y descubrir las cosas por sí mismos. Rechazan seguir caminos habituales• Se resisten fuertemente a ser interrumpidos• Pueden ser rígidos e inflexibles• Necesitan tener éxito. Son vulnerables al fracaso y al rechazo de los compañeros• Se frustran ante la inactividad o falta de progreso

Fuente: Elaboración propia con base en lo expuesto por Martinson, 1981. Recuperado de “Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica” por González, 2002, p. 269.

Prieto (2000) señaló que los sobresalientes pueden destacar por algunas características socioemocionales poco favorables, tales como:

- 1.-Son impacientes con la lentitud de otros
- 2.-Se sirven de su dominio de lenguaje, para escapar de situaciones y responsabilidades
- 3.-Se muestran rebeldes cuando sus padres o amigos son excesivamente protectores
- 4.- Cuando su interés está centrado en algo, les molestan las interrupciones
- 5.-Cuando son incomprendidos por sus amigos o familiares, muestran una ansiedad excesiva

Si bien estas conductas no son exclusivas de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, ni se dan al mismo tiempo y en todas las circunstancias, la manifestación y desarrollo de éstas, dependerá de las estrategias educativas que la escuela utilice.

Algunos autores argumentaron que la capacidad superior, habilidades sociales y liderazgo de las personas con aptitudes sobresalientes, les hacen menos propensas a las desadaptaciones sociales, pero en realidad, el desarrollo emocional de los sobresalientes es semejante al de cualquier niño de su misma edad cronológica, por lo que pueden presentar los mismos problemas y desajustes (Álvarez, 1999).

En cuanto a los modelos de identificación de las aptitudes sobresalientes, en este documento se tomaron como referencia dos: el modelo de los tres anillos de Renzulli y Reis (2016) y el de Monks y Mason (2000).

El modelo de Renzulli y Reis está orientado a considerar sobresalientes a un mayor número de estudiantes que pueden beneficiarse de los programas de entrenamiento en altas habilidades. Lo que define al individuo sobresaliente son tres conjuntos de características, estrechamente relacionadas entre sí y con igual grado de importancia. Estas son:

- 1.-Tener una capacidad intelectual superior a la media
- 2.-Tener un alto grado de motivación al logro y dedicación de las tareas
- 3.- Tener altos niveles de creatividad.

Los modelos de identificación socioculturales apoyan la idea de que las aptitudes sobresalientes y el talento pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales.

De ellos, el que ha tenido mayor trascendencia en la investigación de las interacciones sociales de los sobresalientes, es el de Mönks y Mason (2000). Su modelo retoma los indicadores de Renzulli, y agrega factores fundamentales del ambiente social del alumno, como es la familia, los compañeros y la escuela, así como el entorno social más inmediato, relacionado todo ello con el rendimiento del alumno y sus posibilidades de éxito.

En cuanto a sus necesidades de atención, se sabe que los estudiantes con aptitudes sobresalientes enfrentan riesgos psicológicos debido a que sus características les hacen vulnerables a las presiones de la familia y la escuela.

De acuerdo con García, G. L. & González M. T. (1997) los sobresalientes suelen manifestar discrepancias entre sus niveles de logro y capacidades. Es decir que, aunque su capacidad intelectual puede ser superior, sus logros estén por debajo de los niveles esperados.

González (2003) encontró que los adultos que rodean al individuo sobresaliente suelen valorar su comportamiento con base en sus habilidades intelectuales, y confundir madurez emocional con desarrollo intelectual, lo que los lleva a pensar que disponen de estrategias y elementos suficientes para abordar sus problemas por sí mismos.

Hay investigaciones acerca del desarrollo social de los sobredotados que indican que tienen buena adaptación social (Terman, 1925; Miles, 1954; Lewis y Michelson, 1985; García Yague et. al., 1986 citados en García, G. L. & González M. T. 1997). Sin embargo, existen situaciones en las cuales tienen dificultades de interacción social con sus pares e incluso se pueden aislar de su propio grupo de pertenencia (Lewis y Michelson, 1985; Fernández y Martín, 1990 citados en García, G. L. & González M. T. 1997). Esto debido a que las preferencias e intereses de los sobresalientes (lecturas, preocupaciones científicas, sociales, morales etc.) son poco compartidas por sus pares, y más afines con los de individuos de mayor edad.

Tourón (2020) resaltó la importancia de ofrecer a los estudiantes sobresalientes una atención oportuna, acorde con sus necesidades educativas específicas, que les permita un desarrollo social, emocional y cognitivo acorde con sus potencialidades.

Es por ello la necesidad de incluir en las aulas escolares, programas de intervención que favorezcan la competencia social de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, y les ayuden a interactuar positivamente con los demás.

Habilidades sociales en niños con dificultades de interacción social

El abordaje de las dificultades de interacción social en la infancia ha sido ampliamente estudiado en años recientes, debido a la creciente certeza de los docentes sobre la importancia de las habilidades sociales para el desarrollo psicológico, académico y social (Monjas, 1997).

Ramírez (2016) sostuvo que la presencia creciente de problemas de disciplina y ajuste social en educación básica dificulta el aprovechamiento escolar, la adaptación del niño a su entorno, y desemboca en la necesidad de intervención por parte de los servicios de educación especial.

La importancia de las interacciones sociales fue destacada por Hernández (1999), quien subrayó que el ser humano es un animal social que nace con la necesidad de formar vínculos con los demás, pues depende física y psicológicamente de otros durante toda su vida.

La familia es el primer núcleo protector del infante, responsable de crear las condiciones favorables para su desarrollo físico y psicológico, que le permitirá adaptarse a su medio (Ruiz de Vargas, M., Roperio, C. A. & Amarís, M., 2003). Este proceso se considera parte de la adaptación biológica, ya que la literatura afirma que son las personas más hábiles y eficaces en la interacción social, las que tienen mayor probabilidad de sobrevivencia.

Las personas socialmente competentes se caracterizan por la presencia de una serie de destrezas y habilidades que les permiten tener éxito en las relaciones interpersonales; debe existir una correspondencia entre esas habilidades y las características de la situación interpersonal en la que se está. Cada una de estas habilidades están relacionadas entre sí; hay elementos que residen en el niño (sus capacidades y habilidades), aspectos que residen en la situación, y resultados producidos por la persona (Hernández, 1999).

“para ser socialmente competente no basta con que una persona, al interactuar socialmente, despliegue habilidades consideradas por su cultura como prosociales, sino que éstas sean eficaces, promoviendo una respuesta de aceptación en los demás” (Hernández, 1999, p. 3)

De acuerdo con Monjas (1997) la “competencia social”, se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de socialización, como resultado de la interacción con otras personas.

De acuerdo con este autor, si una persona fracasa en este intercambio de habilidades, se le califica como socialmente incompetente. El problema se presenta de forma diferente en cada individuo, debido a su historia personal o al ambiente que lo rodea. Por ejemplo, los niños que tienen baja tolerancia a la frustración tienden a tareas escolares, a evitar realizarlas y hasta a ser agresivos con los demás. En contraste, un niño que ha sido apoyado por su familia, y al que han enseñado cómo responder ante situaciones de frustración, actuará de forma diferente. Es importante reconocer que, la forma en que reaccionan los padres ante el fracaso suele ser imitada por sus hijos e hijas.

En cuanto a las estrategias de evaluación disponibles, el autor comentó la importancia de la nominación sociométrica para conocer la forma en que se relacionan los miembros de un grupo, identificar a los niños que tienen problemas y en qué medida son o no aceptados por sus pares. Al respecto, Asher y Paker (1987, como se citó en Jiménez, 2000) también reconocieron la utilidad de las nominaciones sociométricas para identificar a los niños que están en riesgo de presentar problemas por sus malas relaciones sociales con sus pares.

Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2002) argumentaron que hay cuatro tipos de explicaciones para los déficits y dificultades interpersonales. Estos son:

- a) *Déficit en el repertorio*: Se relaciona con la falta de componentes verbales y no verbales requeridos para una buena interacción; muchas personas presentan un comportamiento social deficiente, porque no aprendieron los comportamientos sociales adecuados, ya sea porque tuvieron pocas oportunidades para interactuar con personas de diferentes grupos culturales, por prácticas parentales en las que se restringen las iniciativas de contacto social de los menores, o porque las relaciones entre miembros de la familia se caracterizan por estilos agresivos y poco empáticos, que son reproducidas por hijas e hijos. Además, es importante considerar que las habilidades sociales son progresivamente más complejas, y lo que se consideraría como esperado o adecuado en determinada edad, puede ser visto como un déficit en etapas posteriores del desarrollo (Eisler, Miller y Hersen, 1973 como se citó en del Prette, Z. y Del Prette, A., 2002).

- b) *Inhibición mediada por la ansiedad*: Los altos niveles de ansiedad pueden inhibir las iniciativas de interacción de una persona, y llevarla a la evitación o fuga de los contactos sociales. La práctica de respuestas asertivas disminuye la ansiedad y mejora la interacción. En la infancia pueden existir múltiples situaciones sociales que disparen la ansiedad, tales como: encontrarse con personas desconocidas, incorporarse a un grupo que está jugando o realizando alguna actividad, cambiarse de clase, dirigirse a alguien nuevo en clase, etc. Los programas de intervención pueden ser de utilidad para el aprendizaje de habilidades sociales y la reducción de la ansiedad, a través de técnicas de relajación, desensibilización sistemática (en vivo o de forma imaginaria), y juego de roles, para el fortalecimiento de respuestas socialmente competentes (Hernández, 1999).
- c) *Inhibición mediada cognitivamente*: El aprendizaje de comportamientos sociales es mediado por procesos cognitivos. Los programas de intervención pueden hacer uso de la reestructuración cognitiva y otras técnicas del modelo cognitivo-conductual, para facilitar un mejor desempeño social.
- d) *Problemas de percepción social*: Un aspecto fundamental para lograr una buena interacción social, es la “capacidad de lectura” de la situación social. Es decir, la identificación del rol del interlocutor, las normas culturales vigentes, las señales verbales y no verbales presentes en la comunicación, que permiten seleccionar y poner en práctica los comportamientos apropiados al contexto.
- Los programas de intervención para la mejora de habilidades sociales favorecen una mejor decodificación de los estímulos contextuales que rodean a las situaciones sociales, a través de técnicas como el modelamiento, la retroalimentación, las instrucciones y el automonitoreo (Arguiye (1967, citado en Del Prette, 2002).

Hernández (1999) resaltó la importancia de las primeras experiencias que tiene el menor con sus iguales, y su influencia en sus niveles de ajuste social en edades posteriores. En el mismo sentido, Jiménez (2000) subrayó el papel de la familia para el desarrollo social

en general, pues es en la familia donde la mayoría de los menores establecen los primeros vínculos socioemocionales, que les proporcionarán la seguridad que necesitan. En las escuelas generalmente se observa el nivel de apoyo que reciben los estudiantes, pues, aunque los estilos de socialización difieren en cada caso, los estudiantes que reciben apoyo tienen más oportunidades de poner en práctica las habilidades sociales que aprendieron en sus hogares.

Asimismo, propuso la siguiente clasificación para los estudiantes con incompetencia social:

- a) Los rechazados: Son estudiantes que obtienen calificaciones negativas en las nominaciones sociométricas, carecen de las habilidades necesarias para interactuar con sus pares, e impactan negativamente su contexto social. Estos estudiantes suelen tener una autoestima baja. Sus compañeros y compañeras los identifican como personas con quienes no les gusta jugar ni trabajar. Si es necesario pueden tolerarlos, pero prefieren excluirlos de los juegos y actividades en equipo.
- b) Los ignorados: Son estudiantes que no impactan en su grupo social de iguales. Frecuentemente se muestran ansiosos y temerosos frente a las situaciones sociales, pero la mayor parte del tiempo pasan desapercibidos, por lo que sus compañeros tienen dificultades para identificarlos por sus nombres, o los confunden con otros, y sus puntajes en la nominación sociométrica suelen ser cercanos al cero (Del Prette, 2002).
- c) Los aislados: Muestran extrema timidez e inhibición en situaciones sociales. En contextos con los que están familiarizados (con sus padres o hermanos), su comportamiento social puede ser aparentemente normal. No así en situaciones sociales nuevas, o en las que han experimentado o anticipado un fracaso, como puede ser la escuela. Son estudiantes que evitan interactuar en el salón de clases, no conversan con sus pares y carecen de amigos. Es posible que conozcan las conductas sociales apropiadas para cada situación, pero su alto nivel de ansiedad les impide utilizarlas adecuadamente (Hernández, 1999)

El nivel de habilidades sociales de los estudiantes, permite diferenciar claramente a quienes son aceptados o rechazados por sus compañeros. A la vez, se observa que los mejor aceptados tienen niveles más altos de autoestima.

Los frecuentes casos de violencia escolar entre iguales son una muestra de las dificultades que enfrentan niñas, niños y adolescentes para lograr una buena convivencia escolar, y resaltan la necesidad de aprender a llevarse bien con los demás, no solo para hacer posibles las tareas académicas, sino también para contribuir al sentido de éxito y satisfacción con la vida. Para ello, la participación de los docentes en el salón de clases es muy importante, porque pueden implementar estrategias de aprendizaje cooperativo, y adecuar las dinámicas de clase para fomentar la sana convivencia entre los educandos (Shapiro, 1997 como se citó en Jiménez; 2000).

El objetivo de los programas de intervención que elaboran los psicólogos educativos y el personal de educación especial está dirigido a enseñar habilidades para convivir de una forma más eficaz, y para ello, el apoyo de padres y profesores resulta fundamental.

Al respecto, Jiménez (2000) consideró que los problemas de violencia entre iguales deberían ser analizados en términos de déficit de habilidades, y no de síntomas o patologías. Es importante reconocer que estos problemas surgen por diferencias en habilidades sociales de los participantes, y demandas ambientales relacionadas con tareas y contextos de interacción interpersonal. La mayoría de las intervenciones dirigidas a aumentar la competencia social en los estudiantes, se basan en la hipótesis del déficit, la cual sostiene que el fracaso a la hora de manifestar una conducta social adecuada se debe a que el niño carece de las habilidades sociales necesarias, lo que se puede deber a tres posibles factores:

- a) Falta de conocimiento de la conducta social que es apropiado aplicar en un contexto determinado.
- b) Una práctica insuficiente de las habilidades sociales adecuadas
- c) Dificultades para extraer información sobre los encuentros con otros. A veces las personas no tienen una percepción adecuada de su propia conducta o de sus consecuencias sobre los demás: sobre sus éxitos y fracasos personales.

Por ello, Monjas (1997) consideró importante incorporar las habilidades sociales al currículum escolar, y practicarlas en el contexto escolar. Trabajarlas juntamente con la escuela y los padres de familia, para unificar criterios y brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje en diversos escenarios, que les permitan alcanzar el aprendizaje y generalización de las destrezas sociales.

Con base en lo antes señalado, se reconoce que el mejor plan para evitar problemas de interacción social y prevenir la aparición de episodios de violencia escolar, familiar y social, es a través de su participación en programas educativos de habilidades sociales, que permitan a niñas, niños y adolescentes ser asertivos, colaborar y convivir pacíficamente con otros.

En relación con los ámbitos de intervención escolar en el campo de habilidades sociales, Rodríguez y León (2008) propusieron considerar los siguientes niveles de análisis:

-Nivel molar: Considera las habilidades generales, entre las que destaca el rendimiento escolar, la cooperación, ayuda a otros, y la integración social

-Nivel intermedio: Para enseñar a los alumnos habilidades de cooperación y adaptación, es necesario partir de algunos componentes específicos de éstas, como son: saludar, iniciar la interacción con otros, hacer y responder preguntas, expresar elogios, mostrar proximidad, participar con otros en tareas o juegos, compartir, comportarse y responder de forma afectiva.

-Nivel molecular: En este nivel se analizan las conductas concretas que componen a las habilidades sociales. Se distinguen tres tipos:

a) Componentes conductuales. Incluyen componentes no verbales como la mirada, la sonrisa, los gestos, la expresión facial y la postura corporal; prelingüísticos como el volumen, claridad, timbre, fluidez y velocidad de la voz; verbales como el habla, los saludos, iniciar, mantener y terminar una conversación, aceptar las críticas justas y rechazar las injustas, pedir disculpas, hacer preguntas, defender los propios derechos, etc.

b) Componentes cognitivos. Comprenden habilidades de percepción social como la familiaridad o la distancia, y variables cognitivas para el autocontrol (autoobservación,

autoevaluación, autoconcepto y autoestima) y la solución de conflictos (identificación del conflicto, búsqueda de alternativas, anticipación de consecuencias, etc.).

c) Componentes fisiológicos y afectivos. Se refieren a las manifestaciones psicofisiológicas: (la presión sanguínea, la tasa cardiaca, la relajación, la respiración, etc.) y los componentes afectivo-emocionales (expresión de sentimientos, habilidades de relajación, etc.).

En el caso de estudiantes con problemas de aislamiento social, el objetivo más frecuente de las intervenciones está dirigido a incrementar la frecuencia general de interacción con los compañeros o aumentar su popularidad, lo que se consigue a través de la enseñanza de los componentes de las habilidades sociales que se consideran importantes para iniciar y mantener interacciones con los compañeros en la escuela, o en interacciones no estructuradas con pares, como puede ser el juego.

Kelly (2000) señaló que para iniciar la evaluación de las habilidades sociales en niñas y niños se puede empezar por entrevistar a las personas que pueden ofrecernos información sobre su conducta, u observar de forma directa sus relaciones interpersonales con profesores y padres. Otra alternativa es el uso de la entrevista, cuyo propósito es conseguir información sobre situaciones específicas en las que el estudiante experimenta dificultades al relacionarse con sus pares, y sobre cómo suele comportarse en dichas situaciones. El entrenamiento se centrará en las interacciones así identificadas (Kelly, 2000, p. 222). También se puede evaluar a los niños a través de la administración de tests sociométricos aplicados a sus compañeros, lo que nos dará información confiable sobre sus niveles de popularidad, aislamiento, o rechazo social.

Una vez determinadas las situaciones que parecen problemáticas, se pasa a la observación objetiva de la conducta social del niño, para lo cual, se cuenta con tres métodos: juegos de roles, interacciones problemáticas cotidianas en la escuela, y observación de interacciones con sus compañeros en un ambiente natural (recesos, salón de clases, y otros espacios de la escuela donde tenga lugar la interacción entre pares (Rodríguez, 2008).

Programas de habilidades sociales.

Derivado de estas necesidades de enseñanza de habilidades en la escuela, a través de los años se han diseñado diferentes programas de intervención. Al respecto, Kelly (2000) señaló que, un entrenamiento breve, incluso de una sola sesión, puede ser eficaz para mejorar la conducta social de un estudiante con falta de habilidades sociales, aunque obviamente es preferible realizar múltiples sesiones educativas para ir trabajando distintos componentes de manera secuencial y acumulativa, de forma individual o grupal. Rodríguez y León (2008) añadieron que el formato de las sesiones grupales es muy similar al del entrenamiento individual, en el sentido de que también se incorporan los procedimientos de instrucciones.

A continuación, se hace una breve descripción de algunos programas que fueron diseñados para estudiantes con problemas de habilidades sociales en planteles educativos:

Programa de entrenamiento en habilidades sociales (Kelly, 2000).

Este autor publicó su primera guía de intervención, denominada *Entrenamiento en habilidades sociales* en 1982. Su propuesta destacó por dedicar un apartado al entrenamiento de habilidades sociales en estudiantes, con contenidos tales como: saludos, iniciación de relaciones interpersonales, preguntar y responder, emitir elogios, participación en una tarea o juego cooperativo, y *responsividad* efectiva.

Programa de habilidades sociales (Michelson, 1987).

Estaba dedicado a las habilidades sociales infantiles. Para la evaluación incluía escalas de observación y cuestionarios sociométricos. Para la enseñanza, módulos con habilidades como hacer cumplidos, formular quejas, saber decir que no, pedir favores, preguntar por qué, solicitar a otro que cambie de conducta, defender los propios derechos, conversaciones, empatía, habilidades no verbales, interacción con personas de estatus diferente, interacción con personas del sexo opuesto, toma de decisiones, interacciones dentro del grupo, afrontar y solucionar problemas. Este programa consideró la importancia de incluir las habilidades sociales en los contextos educativos, y ha servido como base para la elaboración de otras intervenciones. Es rico en información, ya que incluye un enfoque metodológico para medir cuáles son las habilidades que hay que fortalecer en los participantes, antes y después de una intervención.

Aprendizaje estructurado (Goldstein, 1989)

En 1989 fue traducido el libro de Goldstein, dirigido a adolescentes con problemas de interacción social (agresión, retraimiento, inmadurez). Este autor propuso cincuenta habilidades que componen lo que él denominó “Aprendizaje estructurado” y que se distribuyen en seis grupos: primeras habilidades sociales (escuchar, iniciar y mantener una conversación, hacer una pregunta, dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido y presentar a otras personas); habilidades avanzadas (pedir ayuda, participar, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás); habilidades relacionadas con sentimientos (conocer los propios sentimientos, expresarlos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentar el enfado de otras personas, expresar afecto, controlar el miedo y autorrecompensarse); habilidades alternativas a la agresión (pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, autocontrolarse, defender los propios derechos, responder a bromas, evitar problemas con los demás, y evitar participar en peleas); habilidades para hacer frente al estrés (formular una queja, responder a una queja, trabajar en equipo durante un juego, resolver los sentimientos de vergüenza, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones de grupo); y habilidades de planificación (tomar decisiones, analizar las causas de un problema, establecer objetivos, reconocer las propias habilidades, recoger información, resolver problemas según su importancia y concentrarse en una tarea).

Su propuesta estaba dirigida a favorecer la socialización de adolescentes. Entre sus ventajas se encuentra que posee un instrumento de evaluación, dirigido a detectar las conductas que hacen que los adolescentes se desenvuelvan correctamente en la escuela, en casa, o con los compañeros. La desventaja radica en que es muy extenso, pues incluye 50 habilidades para entrenar. Esto hace que resulte necesario utilizar un gran número de sesiones para el programa de intervención.

Programa de desarrollo de las Habilidades sociales de niños de 3 a 6 años, (Álvarez, et al. 1990. Como se citó en Lacunza & Continni, 2009).

Álvarez y sus colaboradores publicaron una guía dirigida a padres y maestros, con el fin de entrenar: habilidades de interacción social (interacción en juego, expresión de emociones,

autoafirmación, conversaciones), habilidades de autonomía (aseo personal, comida, vestido, tareas sencillas, ayuda a los demás, utilización de herramientas, y habilidades para los desplazamientos). Fue uno de los primeros programas de habilidades sociales que se elaboró para atender a la población infantil en edad preescolar, e incluyó una serie de habilidades para la vida, que se fomentan en niños de 2 a 6 años para mejorar su autonomía personal.

Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) (Monjas, 1997)

Fue elaborado con el propósito de ayudar a niños y niñas con dificultades de interacción social. La aplicación es grupal, y se lleva a cabo por personas que rodean al niño (padres, maestros, cuidadores, compañeros), tanto en casa como en la escuela.

Monjas propuso los siguientes contenidos: habilidades básicas de interacción social (saludar y sonreír, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad); habilidades para hacer amigos y amigas (reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir), habilidades conversacionales (iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a la conversación con otros, y conversaciones de grupo), habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones (autoafirmaciones positivas, expresar y recibir emociones, defender los propios derechos, y defender las opiniones propias), habilidad de solución de problemas (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir y probar una solución), y habilidades para relacionarse con los adultos (cortesía, peticiones, conversaciones con los adultos, solucionar problemas con ellos).

Este programa utiliza el modelamiento y el ensayo conductual como parte de las técnicas para el entrenamiento de habilidades sociales, con actividades que van desde lo más simple a lo más complejo, y está diseñado para niñas y niños de educación primaria. Es muy sistemático, con actividades basadas en el diálogo y el ensayo, pero carece de actividades lúdicas que hagan atractiva la enseñanza para niñas y niños.

Programa de desarrollo de habilidades para la vida (Vallés & Vallés, 1996. Como se citó en Sanz, 2016).

Este programa está dirigido principalmente a estudiantes de primaria y secundaria con o sin conductas problemáticas. Se trata de un enfoque preventivo de mejora de la convivencia social, donde el profesor utiliza dinámicas grupales para trabajar las siguientes habilidades: conocimiento de sí mismo, identidad personal, autoconcepto, identificación y expresión adecuada del estado de ánimo propio y del de los demás, diálogo, participación en conversaciones y situaciones de interacción entre iguales, escucha, uso eficaz de gestos para la comunicación no verbal, trabajo en equipo; uso compartido de cosas y responsabilidades; aprendizaje de la comunicación, cooperación, solidaridad, respeto a las reglas de grupo, solución positiva de problemas de interacción, refuerzo social para otros a través del elogio de conductas positivas, comunicación de deseos y peticiones con amabilidad y cortesía, manejo de pensamientos negativos que deterioran la autoestima y la competencia social, y su transformación por otros más eficaces y positivos.

Entre sus ventajas se puede mencionar que está dirigido a estudiantes de educación primaria y secundaria, toma en cuenta la participación del profesor como un agente activo en la enseñanza de las habilidades, y propone desarrollar programas de habilidades sociales para cada grado escolar.

A continuación, se describirán brevemente algunas de las técnicas psicoeducativas más comúnmente utilizadas en los programas para el desarrollo de habilidades sociales.

Técnicas psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales: Modelo Cognitivo Conductual.

La teoría del aprendizaje social se basa en la suposición de que el entorno, las disposiciones personales y el comportamiento situacional de una persona se determinan mutuamente, por lo que la conducta es un fenómeno dinámico en constante evolución.

El modelo cognitivo-conductual se basa en la teoría del aprendizaje social y utiliza una combinación de técnicas derivadas del condicionamiento clásico y operante. Sostiene que hay cinco elementos interrelacionados que deben tomarse en cuenta en la conceptualización de las dificultades psicológicas humanas. Estos son: el contexto interpersonal y ambiental, la fisiología, las emociones, la conducta, y la cognición del individuo (Friedberg & McClure, 2016).

Es por ello que, al realizar la evaluación e intervención, los profesionales deben tomar en cuenta las situaciones particulares de cada estudiante, y tener siempre presente que los síntomas no aparecen de la nada (Friedberg & McClure, 2016).

Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2008) señalaron la importancia de considerar el punto de vista que tiene el estudiante sobre las emociones que experimenta, y reconocer que los menores de edad suelen interpretar la realidad de manera distinta a los adultos; muchos tienen dificultades para diferenciar sus emociones, y esto los lleva a presentar problemas para controlar su conducta y expresar sus sentimientos de forma adecuada.

Caballo, V., & Simón, M. (2002) describieron algunas de las características de los del modelo cognitivo conductual aplicado a niñas, niños y adolescentes:

- 1.- Considera los problemas conductuales y de personalidad de los menores, dando un mayor énfasis a los pensamientos, sentimientos y modos de comportamiento de éstos.
- 2.- Brinda una atención individualizada y trata de entender la problemática de conducta del estudiante, con base en su propia opinión y la de su familia.
- 3.- Centra la atención en el contexto y las situaciones de la conducta.

- 4.- Considera el desarrollo infantil y los cambios que caracterizan a la conducta, los pensamientos y emociones del niño y la familia.
- 5.- Tiene un enfoque sistemático que abarca las características de los menores y las familias. toma en cuenta el contexto en el que se originan las relaciones que existen entre las situaciones, conductas, pensamientos y emociones.
- 6.- Utiliza diferentes métodos de recopilación de información, como registros de observación, cuestionarios, y entrevistas a familiares y maestros.
- 7.- Su metodología es sistemática. Plantea objetivos y metas para la intervención psicoeducativa y para evaluar resultados.
- 8.- Su enfoque es dinámico. En los programas de intervención, constantemente utiliza la evaluación para verificar los avances de los participantes, y determinar la necesidad de evaluaciones posteriores.

El modelo reconoce que la manera en que los menores construyen sus paquetes mentales sobre sí mismos, sus relaciones con otras personas, sus experiencias y su futuro, influyen en sus reacciones emocionales. No reciben ni responden pasivamente a los estímulos ambientales, sino que elaboran activamente la información; la seleccionan, codifican, y utilizan para explicar las cosas que les suceden a sí mismos y a los demás (Friedberg & McClure, 2016).

Un ejemplo de esto son los pensamientos automáticos, que son productos cognitivos (pensamientos o imágenes) que se forman en la conciencia a partir de una situación o cambio de ánimo. Como cuando una estudiante pide a su amiga que juegue, la amiga se niega porque desea jugar con alguien más, y la estudiante concluye que ya no son amigas o que ya no es apreciada por su amiga (Friedberg & McClure, 2016)

El establecimiento de los objetivos de la intervención y la retroalimentación son principios fundamentales que sirven también de guía en este modelo.

De acuerdo con Castillo, L., Ledo, G. y Ramos, B. (2012), el uso de estrategias cognitivas con menores de edad, al igual que con los adultos, se basa en un enfoque experimental centrado en el aquí y ahora, que se adapta al nivel de desarrollo cognitivo o emocional de niñas, niños y adolescentes. Como este tipo de población suele estar orientada

a la acción y dispuesta a aprender haciendo, bajo este modelo se les enseña a conectar habilidades de afrontamiento con acciones concretas. Estas técnicas les ayudan a prestar más atención, y a ejecutar la conducta deseada.

En el contexto escolar, este enfoque resulta útil porque los programas para favorecer habilidades sociales parten de situaciones problemáticas de interacción con los compañeros, donde se promueve la reflexión sobre la solución del problema y elección de alternativas positivas.

La eficacia de las estrategias cognitivo-conductuales para mejorar el comportamiento de niñas, niños y adolescentes ha sido comprobada por diferentes investigaciones Gil-Bernal & Hernández-Guzmán (2009). De acuerdo con Kadzin (1996, citado en Caballo, 2010), hay evidencia de sus resultados positivos en casos de depresión, ansiedad, aislamiento social, Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad y trastorno disocial.

Con base en estos aportes, se entiende que la capacidad de autocontrol será adquirida por el menor a partir del desarrollo del diálogo interno en las interacciones con el adulto. En la actualidad, las líneas de abordaje son las que trabajan con los contextos familiares y educativos, en específico: los factores reforzantes del comportamiento del niño y las técnicas de desarrollo de las funciones cognitivas de autocontrol, como las de Meichenbaum & Goodman (1971, citados en Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2008), quienes fueron los primeros que aplicaron técnicas cognitivo-conductuales y estrategias para resolución cooperativa de problemas a niños en entornos familiares conflictivos.

En el siguiente apartado se describe diversas estrategias complementarias para la intervención y el diseño de programas que utilicen como referencia el abordaje cognitivo conductual.

Entrenamiento en habilidades sociales

La enseñanza de habilidades sociales sigue un proceso cognitivo-conductual característico. Primero se le enseña al niño la habilidad dando instrucciones directas. Se presenta un material psicoeducativo y se modela la actividad (por ejemplo, la empatía). Una vez que se ha adquirido la habilidad, se practica, ya que el ensayo facilita la aplicación (Caballo, 2007).

Con frecuencia, la práctica o el ensayo graduado implican el juego de roles. A lo largo del proceso, el niño recibe una retroalimentación que le permite desarrollar de manera adecuada sus habilidades y corregir los fallos que van apareciendo. Por último, el niño pone en práctica sus habilidades en contextos reales. Por ejemplo, la escuela o el hogar, y recibe un refuerzo positivo por sus esfuerzos. Esta técnica beneficia a los niños, porque pueden aprender a hacer amigos, controlar su agresividad, soportar las burlas de los demás, dar y recibir cumplidos, o pedir ayuda.

El entrenamiento en habilidades sociales ha sido utilizado en programas de intervención de orientación cognitivo conductual. Así mismo, hay autores que sugieren que se incluya a los progenitores en los programas de enseñanza de habilidades sociales, para que existan mejores resultados en sus hijos e hijas (Kazdin y Patterson, 1997; Chamberlain y Reid, 1982, como se citó en Gil-Bernal, F & Hernández-Guzmán, L., 2009)

Técnica de auto-instrucciones

Las auto instrucciones son frases o pensamientos que las personas utilizan como guías previas para ejecutar, facilitar o controlar su comportamiento. Son como un monólogo interno, como manifestaciones que nos indican cómo pensar, comportarnos, y ejecutar diversas tareas. Particularmente, cómo afrontar problemas (Minici, 2008).

Para Monjas (1997) son verbalizaciones que uno se dice a sí mismo cuando afronta distintas tareas y problemas. De esta forma, el lenguaje tiene una función reguladora sobre la conducta. El individuo entonces dirige su actuación mediante auto instrucciones o mensajes, y llega a usar el lenguaje como medio para la planificación y regulación de la conducta (Meichenbaum y Goodman, 1981).

Estas técnicas son enseñadas a niños que tienen dificultades de conducta y autorregulación de emociones. Al respecto, Monjas Casares & González Moreno (1998)

mencionaron que la enseñanza de éstas es muy útil, porque se fomentan sistemáticamente en los niños evaluaciones positivas de su comportamiento, en contraste con las evaluaciones negativas que a menudo poseen los alumnos con dificultades de interacción social.

Friedberg & McClure (2016) propusieron dos técnicas lúdicas para manejar autoinstrucciones con niños: La primera es *el cofre del tesoro*, que hace una analogía entre las frases de afrontamiento olvidadas, y los tesoros de un cofre enterrado. Consiste en dibujar o construir un cofre del tesoro, escribir frases positivas en tarjetas, y colocarlas dentro del cofre para que el niño pueda sacarlas y leerlas cuando se sienta mal. La segunda es *el cambio de monedas*. Otra técnica lúdica que se basa en una analogía, donde los pensamientos positivos de afrontamiento se comparan con monedas nuevas y brillantes, o con billetes nuevos. En cambio, los pensamientos negativos son como los billetes viejos que el niño puede escribir en viejos trozos de papel para destruirlos y hacerlos desaparecer.

Monjas y González (1998) sugirieron una serie de pasos para la enseñanza de autoinstrucciones: Primero, el profesor modela las conductas que va describiendo por medio de verbalizaciones en voz alta. Después, el alumno imitará las conductas modeladas por el profesor, siguiendo los pasos señalados en el entrenamiento auto instruccional. En la aplicación de este modelo se contempla la siguiente secuencia:

- 1.-El adulto representa una conducta social, mientras se habla así mismo en voz alta y el niño observa
- 2.- El niño ejecuta las mismas acciones que ha ejecutado el modelo, mientras el adulto le instruye en alta voz; es la guía externa.
- 3.- El niño ejecuta la tarea, mientras se auto instruye en alta voz; es la auto guía manifiesta.
- 4.- El niño ejecuta la tarea mientras se auto instruye en voz baja; es la auto guía atenuada
- 5.- El niño ejecuta la tarea mientras se auto instruye de forma encubierta; es la auto instrucción encubierta.

La autora planteó también que las verbalizaciones que se utilizan durante el entrenamiento auto instruccional suelen estar referidas a: 1) La definición del problema o la tarea. Es cuando el individuo se pregunta a sí mismo *¿Qué debo hacer? ¿Qué necesito?* y

responde a estas cuestiones en forma de ensayo cognitivo o planificación de posibles conductas para llevar a cabo la tarea *Sí, tengo que...*; 2) Auto instrucciones propiamente dichas. Guían a través de la tarea, etiquetando verbalmente cada paso conductual. Por ejemplo, al darse respuestas guía *Ahora lo miro y le sonrío*; 3) Auto evaluación *Esto me está saliendo muy bien*; 4) Autocorrección, afrontamiento de errores y reacción ante ellos *Me he equivocado, pero no pasa nada. Voy a intentarlo con más cuidado. Seguro que así será mejor*; 5) Auto refuerzo *¡Lo hice bien!* (Monjas & Moreno, 1998, p. 77).

En el mismo sentido, Stallard (2002) sugirió una técnica llamada *Háblalo contigo mismo*, donde se ayuda al individuo a interiorizar la resolución de un problema en partir de observar y escuchar a otra persona afrontándolo con éxito. Inicialmente el participante se describe a sí mismo este plan o estrategia en voz alta. Después va reduciendo el volumen de voz, y el plan acaba por interiorizarse y reducirse a un soliloquio silencioso (Stallard, 2002, p. 81).

Técnicas básicas de análisis racional: cambiar el contenido y el proceso de pensamiento.

Para empezar un trabajo eficaz, resulta imprescindible recordar que, en el modelo cognitivo, la valoración del tratamiento depende de la capacidad del participante para conocer sus emociones, debido a que ésta constituye un primer paso, fundamental para la identificación de pensamientos. A muchas personas les cuesta reconocer, y hablar de sus emociones. Los instructores deben diseñar formas de superar estas dificultades, y usar la creatividad con diferentes técnicas lúdicas para lograr estos objetivos.

Friedberg & McClure (2016) sugirieron que, para identificar los pensamientos de los niños, se puede hacer uso de las siguientes preguntas: *¿Qué te ha venido a la cabeza?*, *¿Qué te ha traspasado tu mente?*, *¿Qué te has dicho a ti mismo?*, *¿Qué ha pasado corriendo por tu cabeza?* Usualmente, en el modelo cognitivo conductual se utiliza un instrumento para conectar pensamientos y emociones, a través de un registro diario de pensamientos, el cual permite hacer una crónica de las situaciones problemáticas, sus pensamientos estresantes, sus respuestas alternativas y el resultado emocional que acompaña a sus contras respuestas.

El registro diario de pensamientos puede adaptarse, desde poner en una hoja un muñeco con bocadillos de pensamientos junto a caras o figuras dibujadas para que el participante lo rellene, o un jardín de flores del pensamiento donde pinten en los pétalos un color diferente para cada emoción (Friedberg & McClure, 2016, p. 121).

Otras técnicas utilizadas para el análisis racional son las de retribución. Se pueden utilizar *pasteles de responsabilidad*, para ayudar a los niños a hacerse una idea más correcta sobre la responsabilidad que les corresponde cuando tienen un problema, y animarlos a considerar explicaciones tentativas (Seligman, 1995 como se citó en Carrea G. & Mendil, J., 2011).

En esta estrategia, el estudiante dibuja un círculo y atribuye a cada factor una porción de pastel que represente la cantidad de responsabilidad que tiene sobre el resultado final. Otra variante de la herramienta consiste en utilizar cartulinas, lápices de colores y unas tijeras para elaborar una *pizza de la retribución*.

Las *técnicas de continuum* también son útiles para trabajar el análisis racional, porque permiten suavizar los pensamientos absolutistas de los individuos (Beck, 2015). Generalmente, las niñas, niños y adolescentes con depresión suelen formarse una imagen de sí mismos basada en categorías absolutistas. Esta técnica utiliza el análisis racional para sembrar dudas sobre las etiquetas negativas que reciben de otras personas que les rodean, como padres y maestros. Se traza una línea, y se colocan dos frases que servirán para comparar las características y fortalezas personales que posee el estudiante. Por su parte Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2008) recomiendan empezar a utilizar este tipo de técnicas cuando están finalizando la primaria.

Stallard (2002) propone el análisis y el cambio de pensamiento con la observación y el registro de los pensamientos que se centrarán en las creencias y pensamientos disfuncionales del menor, además de incluir la identificación de las llamadas situaciones “candentes” [“hot”] (que se relacionan con aquellas situaciones que generan un fuerte cambio emocional o pensamientos excesivamente negativos o autocríticos en las personas). Este autor también propuso diferentes técnicas para el cambio del pensamiento, tales como el uso de metáforas para explicar a los estudiantes que los pensamientos automáticos son como una grabación que suena en su cabeza.

Las aportaciones de Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2008) a estas estrategias, se basan en utilizar técnicas de juego para transformar los pensamientos disfuncionales de los niños, tales como: *Zapping mental*, que consiste en imaginar que se tiene un control remoto que permite cambiar rápidamente la forma de pensar acerca de una misma situación; *Títeres mentales, el diablo y el angelito*, donde se imagina a dos personajes que interpretan un diálogo interno, el diablo dice “no voy a poder”. En cambio, el angelito dice “si pruebo no pasa nada”; El *Detective de pensamientos*, que es una forma lúdica que sirve para poner a prueba teorías mentales, al participar en el juego el adulto y el niño, quienes fungen como detectives que buscan pistas o evidencias para probar los pensamientos y creencias disfuncionales; *Agrandar la lupa*, que consiste en utilizar ilustraciones de zooms o lupas para ayudar al niño a enfocar pensamientos, conductas e interacciones que posiblemente se habían descartado.

Autocontrol cognitivo

El autocontrol cognitivo es un conjunto de técnicas que tiene como finalidad dotar a la persona de las competencias necesarias para dirigir o controlar su propio comportamiento. Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2008) afirmaron que la característica que destaca a esta herramienta es la importancia que concede a la persona como director y responsable de evaluar y modificar, participar y valorar los resultados de su propio comportamiento. De manera que los padres, madres o profesores constituyen un orientador o colaborador, que contribuye con el niño con información teórica y métodos para modificación de conducta.

Los métodos específicos provienen del concepto de lugar de control o locus de control (interno o externo), que afirma que las personas regulan su propia conducta en función de valores o expectativas propias, controlan y son responsables por los resultados de su actividad. Algunos de ellos son: (Kanfer 1970, Como se citó en Bunge, et al., 2008).

Autorregistro: Es el registro y evaluación de la propia conducta que por sí mismo funciona como una estrategia de intervención porque induce la reflexión y suele hacer que las conductas deseadas aumenten y las no deseadas disminuyan. Como parte de las estrategias educativas se hace uso de las tablas de economía de fichas, donde el docente y el niño registran con pegatinas o estrellas, los avances de conducta y hábitos, etc.

Autoevaluación: Es la comparación que hace el individuo de su propia conducta y habilidades, en relación con un modelo que sirve de referencia. Se basa en la propia construcción que tiene la persona sobre lo que puede o no puede hacer, y se utiliza como medida de la eficacia alcanzada en la conducta que se está aprendiendo a controlar. Esta técnica es eficaz en casos de niños que conductas indeseables y malos tratos verbales.

Auto refuerzo: Conjuntamente los dos pasos previos (evaluación y el auto registro), el auto refuerzo constituye un proceso de retroalimentación o autocontrol de la conducta, donde el mismo niño se administra un reforzador o recompensa que le permita regularse (Kanfer, 1970, citado en Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J., 2008) en el mismo sentido, Friedberg & McClure, (2016) propuso diversas técnicas de autocontrol basadas en auto instrucciones, donde el niño responde a preguntas que acompañan a sus sensaciones de ansiedad. Posteriormente sugiere el juego de roles, donde el niño dibuja o utiliza muñecos para representarse a sí mismo, verbaliza los pensamientos disfuncionales y luego representa los más positivos.

Técnica de Solución de problemas

Hace referencia a los procesos cognitivos relacionados con el uso de conocimientos y habilidades previamente adquiridas para enfrentar situaciones de las que se conoce el objetivo final, pero no el procedimiento para enfrentarlas. Consta de cinco pasos (D' Zurilla & Nezu, 1982, citado en Friedberg & McClure, 2016):

a) Orientación hacia el problema: Alude a la identificación y clasificación de los problemas, el análisis de sus causas y su valoración

b) Definición y formulación del problema: Implica clarificar y comprender la naturaleza del problema, y recoger información pertinente.

c) Generación de alternativas. Se refiere a la búsqueda del mayor número de posible de alternativas, para lo cual se puede hacer uso de la técnica *torbellino de ideas*.

d) Toma de decisiones. Corresponde a la identificación de las consecuencias personales y sociales que se derivan de las alternativas seleccionadas

e) Puesta en práctica de la solución y verificación. En esta última etapa se pone en práctica lo planificado, se hace un autorregistro de las actuaciones, un autorrefuerzo de los logros, y se introducen modificaciones, en caso necesario.

Para enseñar la técnica de solución de problemas a niños, Kadzin (1996, citado en Friedberg & McClure, 2016) sugirió cinco frases en forma de auto instrucciones, y mencionó la importancia de involucrar a los padres de familia en el proceso educativo, para lograr la generalización del aprendizaje al hogar. Así mismo, resaltó la relevancia de las experiencias vivenciales y juegos que estimulen el razonamiento secuencial, para los programas de intervención de habilidades sociales. Las cinco frases propuestas son:

- 1.- “¿Qué es lo que se supone que voy a hacer?”
- 2.- “Tengo que ver todo lo que tengo”
- 3.- “Lo mejor es que me concentre y me centre en esta tarea”
- 4.- “Tengo que escoger”
- 5.- “He hecho un buen trabajo o ¡Vaya, he cometido un error!” (p. 383).

En el mismo sentido, Friedberg & McClure (2016) argumentaron que la técnica de solución de problemas es viable en la intervención educativa de niños con problemas de interacción social y de conducta, pero requiere ser flexibles y considerar el valor reforzador de cada opción, de manera que la actividad resulte interesante y adecuada para los menores. Para tal efecto, en 1992 estos autores diseñaron el modelo COPER, que alude a un acrónimo donde (Friedberg & McClure, 2016, p. 335):

La *C* representa *captar* el problema

La *O* representa a las opciones para solucionar el problema

La *P* denota la predicción de las consecuencias a corto y largo plazo.

La *E* se refiere a la evaluación de los resultados anticipados

La *R* indica el auto refuerzo por seguir los pasos e intentar aplicar una opción productiva.

También sugirieron que el instructor, junto con el menor, elaboren una tarjeta personalizada donde anoten estos pasos, que servirán para resolver sus conflictos, o utilicen juegos en los que se intercalen preguntas que lleven a la reflexión sobre los mismos (Friedberg & McClure, 2016).

De forma complementaria, Stallard (2002) propuso reflexionar sobre tres razones frecuentes por las que aparece un problema. Estas son (Stallard, 2002, p. 80):

- a) Actuamos sin pensar.
- b) Nos dominan los sentimientos.
- c) Somos incapaces de encontrar soluciones alternativas.

Como alternativa, propuso que el instructor instruya al participante en el uso del modelo *párate-planifica-actúa*. Estas palabras se utilizan como las luces de un semáforo de auto instrucciones con las que el menor aprende a identificar soluciones alternativas, y analizar anticipadamente sus posibles consecuencias. Para tal efecto, destacó la importancia de practicar la adquisición de estas habilidades, en el plano imaginario y en vivo.

Asimismo, resaltó la importancia del llamado *pensamiento alternativo*, en el cual se induce al participante a generar, como pueda, diferentes soluciones a su problema. Una vez que ha identificado las soluciones, se procede a utilizar el *pensamiento consecuente* (Stallard, 2002) donde se hace un análisis de las posibles consecuencias positivas y negativas de cada solución, lo que le ayudará a encontrar la mejor forma de solucionar su problema. El pensamiento alternativo y secuencial servirá como estrategia para que los participantes impulsivos autorregulen su conducta en el contexto escolar. Con ayuda de sus profesores, pueden ejercitar estas habilidades con sucesos que ocurren diariamente en el salón de clases.

El modelado.

Se trata de una técnica con una amplia utilización en el entrenamiento de las habilidades sociales. El modelado está basado en el aprendizaje vicario planteado por Bandura (1977, citado en Castillo y cols. 2012), que consiste en confrontar al participante con un modelo que

exhiba el comportamiento que se desea que adquiriera. El aprendiz interviene como observador, o como participante activo.

De acuerdo con Stallard (2002), en el modelamiento o representación de papeles, el participante observa a otras personas modelando las conductas o habilidades apropiadas para afrontar situaciones problema, lo que le da la oportunidad de practicar distintas maneras de afrontarlas (situaciones en que le acosan o se burlan), identificar sus habilidades, y sacar a la luz nuevas alternativas o habilidades. Stallard también propuso hacer ensayos en la imaginación, es decir, que el participante imagine cómo sería el momento donde pone en práctica las habilidades aprendidas, antes de llevarlas a cabo en la vida real.

En el mismo sentido, Monjas y González (1998) plantearon el modelamiento como una “demostración” que se basa en el mecanismo de enseñanza aprendizaje por observación. En él, se espera que el participante adquiriera la respuesta adecuada a través de la observación de los comportamientos sociales competentes de los demás. El docente puede fungir como modelo, al enseñar la forma correcta de saludar al salón de clases y utilizar las verbalizaciones y el lenguaje corporal adecuados, para que posteriormente el educando imite la conducta y reciba del profesor elogios por su esfuerzo y retroalimentación a su ejecución.

Las autoras también plantearon como parte del modelamiento, el uso de auto instrucciones para que el participante interiorice el nuevo comportamiento aprendido, y explicaron que, en el contexto escolar, los principales modelos a utilizar son los propios estudiantes, los docentes, los familiares u otros adultos, además de diversos dispositivos como grabaciones de audio o video, títeres, marionetas, muñecos, fotografías y dibujos.

El uso de esta técnica favorece la generalización del aprendizaje de las habilidades sociales. Para que su utilización no se restrinja al ámbito educativo, es necesario que el maestro modele comportamientos que puedan aplicarse a situaciones que se viven diariamente, dentro o fuera del salón de clases.

Técnicas asertivas para niños.

La conducta asertiva es la capacidad para expresar intereses o puntos de vista con facilidad, sin ansiedad, y sin negar los de otros. Se asocia con el afrontamiento directo de situaciones problema (Michelson y Wood, 1982; Garaigordobil, 2008).

Caballo (2007) la definió como “la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violentar los derechos de esas personas” (p.361). Monjas y González (1998) la definieron como parte de las habilidades sociales, que se refiere al estilo con que interactuamos, e incluye la defensa de los propios derechos y el respeto a los de otros(as).

Frecuentemente, los estudiantes con dificultades de interacción social tienen problemas de comunicación con sus pares y con los adultos que les rodean. El objetivo de las técnicas asertivas es que aprendan modos socialmente aceptables de expresar sus emociones, defender sus derechos, recibir las emociones de los demás y respetar sus derechos (Monjas Casares & González Moreno (1998).

Llanos Baldivieso (2006 citado en Osés Bargas, R., Duarte Briceño, E., & Pinto Loria, M., 2016) propuso una clasificación, según los estilos de relaciones interpersonales:

- ✓ Los estudiantes con un estilo asertivo suelen ser firmes y directos. Generalmente poseen una alta autoestima y llevan buenas relaciones interpersonales con maestros y compañeros. Mantienen el contacto visual, hablan con fluidez, utilizan gestos firmes, una postura correcta, emplean respuestas directas y utilizan verbalizaciones positivas. Algunas frases que emplean con frecuencia son: “Yo pienso, yo siento, yo quiero, hagámoslo, ¿Qué piensas tu?, ¿te parece bien?, entre otras. Es poco frecuente observar este tipo de estudiantes en el salón de clases.
- ✓ Los estudiantes con un estilo pasivo suelen ser tímidos, sufrir acoso, tener dificultades para defenderse y tener una autoestima baja. Sufren la presión social, utilizan un tono de voz bajo (semejante a una queja), mantienen la

mirada baja, hablan rápido, y su postura denota timidez. Suelen emplear frases como “quizás, supongo, te importaría mucho, no te molestes”.

- ✓ Los estudiantes con un estilo agresivo generalmente son populares en la escuela, poseen más poder y acosan verbal o físicamente a sus compañeros. Suelen mantener la mirada fija, utilizar un tono de voz alto y una postura intimidatoria, por lo que pueden resultar desagradables para sus pares en el aula, imponerse sobre los demás y utilizar la violencia para conseguir lo que quieren. Utilizan frases como: “debes hacer”, “si no lo haces” (Llanos, 2006).

En el mismo sentido, García y Magaz (1992, como se citó en Castro & Calzadilla, 2021) consideraron que la asertividad, constituye un acto de respeto para uno mismo y para los demás. Un déficit en dicha habilidad puede llevar al fracaso escolar, porque dificulta al alumno las interacciones con profesores y compañeros. La asertividad permite a los estudiantes comunicarse mejor con sus pares en el salón de clases, y expresar sanamente sus sentimientos y opiniones.

Es importante reconocer que las habilidades sociales no son innatas, sino que se aprenden a lo largo de la vida. En el ámbito educativo, la enseñanza de técnicas del enfoque cognitivo-conductual y la aplicación de programas de entrenamiento en habilidades sociales han contribuido a la mejora de competencias sociales, mostrando su eficacia para favorecer conductas adaptativas y disminuir conductas problema (Dib & Sturmey, 2007, como se citó en González, F., Ampudia, R. & Guevara, B., 2012). Es necesario que los docentes y padres de familia se involucren en la educación de habilidades sociales de niñas, niños y adolescentes, para fomentar una adecuada generalización del aprendizaje.

Planteamiento del problema

Las habilidades sociales son parte fundamental de la persona como ser social, y deben trabajarse desde la infancia, porque es la mejor etapa para aprenderlas, mejorarlas y ponerlas en práctica en diferentes situaciones de la vida.

La importancia de las habilidades sociales resalta al considerar el alto porcentaje de personas con dificultades de interacción social, y sus efectos negativos en distintos ámbitos.

Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe declaró que, entre un 10 y 13 por ciento de estudiantes de educación primaria en la región, experimentaron dificultades de relaciones interpersonales con sus pares en las aulas, y sus efectos se relacionaron con bajo desempeño académico, ausentismo y abandono escolar, baja autoestima, depresión, ansiedad y conductas antisociales (Trucco & Inostroza (2017).

Monjas (1997) destacó que muchos problemas escolares del alumnado son derivados de conductas sociales mal aprendidas y de la posesión de habilidades sociales deficientes, que no les permiten afrontar adecuadamente las situaciones que se les presentan. Al respecto, Michelson (1987) mencionó que los niños que carecen de una adecuada interacción social experimentan aislamiento, rechazo, y menos felicidad, lo que resalta la importancia de las habilidades sociales para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes.

En nuestro país, datos de la primera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (ENEIVEEMS) afirmaron que, en 2007, 5.6% de los alumnos sufrió violencia física por parte de sus pares, 6.7% la ejerció, 4% sufrió y ejerció, y el resto no estuvo involucrado (Frías y Castro, 2007, como se citó en Santoyo, 2014). En 2011, la Comisión Nacional de los Derechos humanos (CNDH) apuntó que el 40% de los estudiantes de primaria y secundaria de escuelas públicas y privadas eran afectados por el bullying, porcentaje que equivalía a 7.5 millones de niños y adolescentes hostigados, discriminados y golpeados por sus compañeros (Pesci, 2015).

Kelly (2000) puntualizó la importancia de eliminar los problemas de habilidades sociales en la infancia, para aumentar la felicidad, autoestima e integración de los estudiantes al grupo, pues una persona que carece de habilidades sociales tiene menos contactos interpersonales y rechazo al paso del tiempo. Por su parte, Rodríguez y León (2008)

afirmaron que un nivel adecuado de habilidades sociales se relaciona con un buen rendimiento académico y con una buena adaptación social.

Cuando las experiencias educativas proporcionadas por la escuela regular son insuficientes, se puede recurrir a la educación especial, que es parte fundamental del sistema educativo, ya que pone en práctica un conjunto de herramientas para apoyar a los alumnos que necesitan de una intervención individualizada, además de proponer a los docentes, estrategias a llevar a cabo en el aula para facilitar un aprendizaje adecuado.

Para Monjas y González (1998), el aula escolar es el contexto en el que los alumnos pasan gran parte del tiempo relacionándose entre sí y con los adultos. Por lo tanto, este medio es uno de los entornos más relevantes para el aprendizaje y fortalecimiento de sus habilidades sociales. Esto hace necesaria la implementación de programas de intervención escolar, que permitan disminuir los problemas de interacción social entre los estudiantes. Cabe señalar que, para las autoras, las habilidades sociales no se aprenden observando, ni por la instrucción formal. Se necesita instrucción directa.

Con base en lo antes señalado, se decidió instrumentar un programa para fortalecer las habilidades sociales de niños de educación primaria con dificultades de interacción social, con y sin aptitudes sobresalientes.

El programa está diseñado desde el abordaje de las técnicas del modelo cognitivo conductual. Específicamente: el entrenamiento en habilidades sociales, que contiene evidencias sobre la mejora de la conducta de los niños con dificultades de interacción social. Consta de 25 habilidades repartidas en seis bloques, para entrenar: Habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, destrezas de comunicación, expresión y comprensión de sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales, y destrezas para relacionarse con adultos.

La metodología que se llevó a cabo pretendió favorecer el aprendizaje activo de los participantes, su control de emociones, la habilidad para solucionar conflictos, y mejorar sus interacciones sociales, contando con el apoyo de padres y profesores.

Método

Objetivo general

Mejorar las habilidades sociales de niños con problemas de interacción social, con y sin aptitudes sobresalientes

Tipo de estudio

Se trata de un estudio mixto que utiliza datos obtenidos por procesos de investigación cuantitativa y cualitativa (Sampieri, 2014).

Contexto

Nezahualcóyotl es uno de los 125 municipios que conforman el Estado de México y tiene una superficie territorial de 63.44 kilómetros cuadrados. Según el censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) su población era de 1 077 208 habitantes (557, 286 mujeres y 519,922 hombres).

Respecto a la economía, es uno de los 10 municipios que contribuyen con el 70.4% de la actividad del estado. Para 2021 (INEGI, 2020) su población económicamente activa era de 561,260 personas, de las cuales 319,528 (59.9%) eran hombres y 241,741 (43.1%) mujeres. El sector donde se concentraba la mayor parte de las unidades económicas del municipio correspondía al comercio, con 22, 992 establecimientos de bienes y servicios ubicados, en mercados municipales o tianguis, plazas y centros comerciales. En total, contaba con 45 tianguis y 68 mercados públicos.

En cuanto a educación, el municipio ofrece una amplia cobertura educativa, con escuelas desde nivel preescolar hasta posgrado, públicas y privadas. Asimismo, cuenta con cinco universidades donde se dan diversas licenciaturas, bibliotecas municipales, casas de cultura y centros culturales donde se llevan a cabo actividades artísticas (véase figura 1).

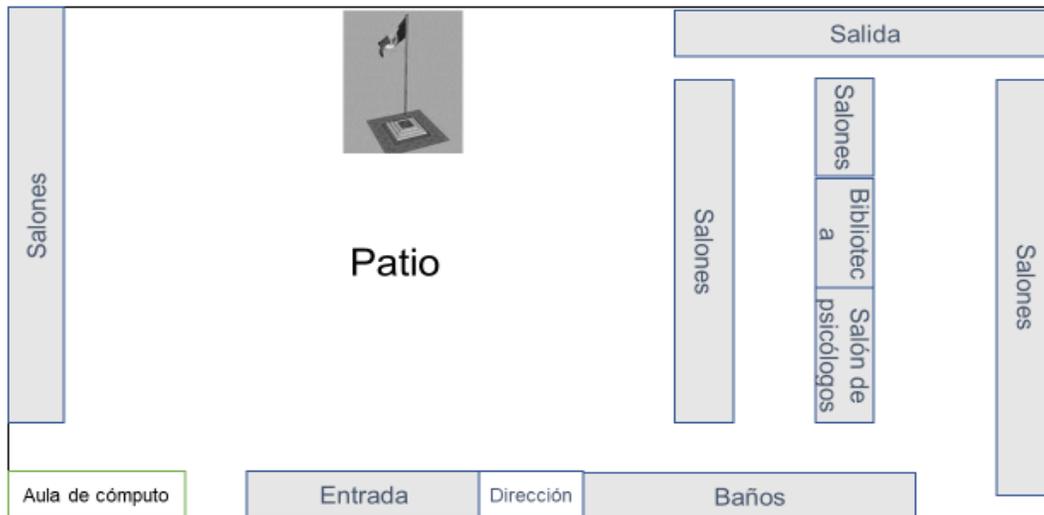
Figura 1. Ubicación de Ciudad Nezahualcóyotl en el mapa del Estado de México



Escenario

Las actividades se realizaron en el turno matutino de una escuela primaria pública ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. El entorno de las instalaciones estaba conformado por casas habitación, comercios, y un mercado. La institución contaba con aulas para impartir clases en edificios de concreto, de un piso. Además, existían espacios designados para la Dirección Escolar, un aula de computación, biblioteca escolar, patio y baños (ver figura 2). El alumnado estaba distribuido en catorce grupos.

Figura 2. Estructura física de la escuela en donde se realizaron las actividades



Estructura del trabajo

Las actividades se llevaron a cabo en dos etapas:

1. La primera etapa estuvo, a su vez, dividida en dos fases. En la fase A se realizó la identificación de estudiantes con problemas de interacción y con aptitudes sobresalientes en los grupos de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria. Con base en los resultados obtenidos se seleccionó a nueve estudiantes. En la fase B se realizó una evaluación específica de los seleccionados.
2. Durante la segunda etapa se instrumentó un programa para favorecer el manejo de habilidades sociales en los estudiantes seleccionados, y se aplicaron instrumentos para conocer los efectos del programa de intervención.

Etapa I. Selección y Evaluación

Fase A. Selección de participantes

Objetivos

- Identificar alumnos con dificultades de interacción social en el aula
- Identificar alumnos con aptitudes sobresalientes

Participantes

Se trabajó con 215 estudiantes, el 29.7% correspondía al cuarto grado, 33.4% a quinto y el 36.7% a sexto de primaria. De ellos, 110 eran mujeres (51.16%) y 105 hombres (36.74%). El rango de edad era de 8 a 11 años, M_{Edad} 10.18 años, y D. E. 0.779.

Instrumentos

Test de Matrices progresivas de Raven versión coloreada (Raven & Court, 1993).

Es una prueba de inteligencia no verbal de aplicación individual o colectiva, compuesta por 36 problemas donde la persona selecciona las piezas faltantes que completan un dibujo. Tiene como objetivo medir la capacidad intelectual del niño en sentido general (factor g). Mostró una consistencia interna de 0.94, medida con un Alpha de Cronbach.

Prueba de pensamiento creativo versión figural A (Torrance, 2008)

El propósito de este instrumento es evaluar el pensamiento creativo a partir de tres actividades, donde el individuo, a partir de un estímulo, debe elaborar producciones creativas. La prueba toma en consideración los indicadores: fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre.

Escala de compromiso con la tarea (Zacatelco, 2005).

Permite verificar niveles altos y bajos de motivación. Está conformada por los factores: interés, persistencia y esfuerzo, en áreas curriculares, y no curriculares. El instrumento consta de 18 reactivos tipo Likert, con seis intervalos que van de “nunca” a “siempre”. Se realizaron procedimientos para comprobar su confiabilidad, con un Alpha de Cronbach de 0.79.

Prueba de Autoconcepto forma 5 (García y Musitu, 2005)

Se trata de un cuestionario con 30 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que evalúa la percepción que el alumno tiene sobre sí mismo en cinco diferentes áreas: académica, social, emocional, familiar y física. Se puede aplicar de forma individual o grupal, en un lapso aproximado de 20 minutos.

Escala de actitudes y creencias antisociales (Butler, Parry & Fearon, 2015)

Es una escala que evalúa el nivel de acuerdo del estudiante con frases relacionadas con actitudes y creencias antisociales. Está conformada por 20 ítems tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, relacionados con dos factores: incumplimiento de normas y conflictos con compañeros. Se puede aplicar de forma individual o grupal, en 15 o 20 minutos.

Medida de tendencias prosociales (Carlo, Hausmann, Christiansen & Randall, 2003)

Consta de 15 reactivos para evaluar el nivel de acuerdo del estudiante con conductas que representan un beneficio para otros. Tiene formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Su tiempo de aplicación es de 15 a 20 minutos.

Cuestionario de Bullying (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2005)

Se trata de un cuestionario con 30 reactivos tipo Likert en los que el estudiante reporta su nivel de participación en tres modalidades de bullying: como agresor, víctima u observador. Su aplicación puede ser individual o grupal y la duración aproximada es de 30 minutos.

Procedimientos

Para la evaluación, se obtuvo el consentimiento informado de la directora de la escuela, de los profesores participantes y la anuencia de los estudiantes. Para las aplicaciones se acudió a la escuela tres veces por semana, durante dos meses, con sesiones de aproximadamente 40 minutos.

Las aplicaciones se realizaron de forma grupal, en el salón de clases, en presencia del profesor. Se iniciaban saludando a los participantes y dando las indicaciones para contestar los instrumentos. En ocasiones se utilizaba el pizarrón para anotar las indicaciones o ejemplos de cómo contestar algunos reactivos. Al finalizar las actividades, se agradecía la participación de estudiantes y profesores. Al concluir las aplicaciones grupales, se utilizaron algunas sesiones individuales para aplicar las pruebas a quienes no habían asistido el día de aplicación de alguna de las escalas.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 23), con el cual se obtuvieron estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, percentiles 25 y 75 de los instrumentos). Para la selección de los estudiantes con potencial sobresaliente, se consideró como criterio que contaran con puntajes iguales o mayores al percentil 75 en dos de los tres indicadores establecidos por Renzulli (2005) referidos a un alto nivel de inteligencia, evaluado en este trabajo con el *Test de matrices progresivas de Raven forma coloreada*; creatividad, evaluado con la *Prueba de pensamiento creativo versión figural A*; y motivación, valorado con la *escala de Compromiso con la tarea*.

Para la identificación de estudiantes con problemas de interacción social se utilizaron como criterio puntajes por debajo del percentil 25 en los cuestionarios de autoconcepto y

conductas prosociales; por encima del percentil 75 en la escala de creencias antisociales, y una frecuencia de cuatro o más veces en el último mes, de participación en conductas de *bullying* como agresor o víctima.

Resultados

Se identificó a 32 estudiantes con aptitudes sobresalientes, lo cual representaba al 14.88% de la población de la fase exploratoria. Diez estudiantes de cuarto grado, seis de quinto y 16 de sexto.

En relación con los problemas de interacción, se encontraron los siguientes resultados:

- En autoconcepto general, 47 alumnos (21.86%) se ubicaron en niveles bajos. De ellos dos alumnos eran de cuarto, 13 de quinto, y 32 de sexto grado.
- En la Escala de actitudes y creencias antisociales se encontró que 114 estudiantes (53.02%) manifestaron estar bastante o muy de acuerdo con conductas violentas. Entre las que más acuerdos obtuvieron estaban “los chicos(as) se sienten bien cuando saben que pueden ganar una pelea” (40.6%), “Es mejor ser violento para lograr que otros te respeten” (10.22%), “Es mejor lastimar a otra persona, antes de que pueda lastimarte a ti” (9.3%) y “Echarles la culpa a otros(as), es una buena manera de evitarte problemas” (8.8%).
- En la escala de Medida de tendencias prosociales casi todos los estudiantes (96.74%) manifestaron alto acuerdo con una o más conductas para ayudar a otros, aunque predominaron las motivaciones pragmáticas. Al respecto, destacaron frases como “Una de las mayores ventajas de ayudar a otros, es que me hace quedar bien” (55.81%), “Creo que, si ayudo a alguien, esa persona deberá ayudarme en el futuro” (53.95%) y “Es más frecuente que ayude a otros cuando hay gente mirándome” (46.04%).
- En relación con *Bullying*, 51 estudiantes (23.72%) se identificaron como víctimas, 16 (7.44%) como agresores y 61 (28.37%) como observadores.

Los datos antes señalados, muestran la gran cantidad de estudiantes de los tres grados, que presentaban algún problema de interacción social. Se decidió seleccionar a

nueve estudiantes de quinto grado, que presentaban dificultades de interacción social, con o sin aptitudes sobresalientes, con base en los siguientes criterios:

- Se evitó seleccionar a alumnos de sexto grado debido a que, en el momento de la aplicación del programa de intervención, ya habrían dejado de asistir a esa escuela.
- Se decidió trabajar con estudiantes de quinto, porque en ese grado había más y mayores problemas de interacción.
- Se omitió trabajar con 5° C, donde había estudiantes con aptitudes sobresalientes que presentaban problemas de interacción, debido a que la profesora titular del grupo decidió que sus alumnos no participaran en el programa de intervención.

Los nueve estudiantes seleccionados de los grupos de quinto A y B, presentaban tres tipos de características:

1. Bajo autoconcepto. Seis estudiantes obtuvieron puntuaciones por debajo del percentil 75 en la prueba de Autoconcepto (AF5).
2. Aceptación de creencias antisociales. En la Escala de actitudes y creencias antisociales se encontró que cuatro seleccionados se identificaron con ocho creencias antisociales, tres de ellos(as) con seis creencias, dos con cinco creencias y uno más con tres.
3. Participación en *bullying*. De acuerdo con los datos obtenidos en el cuestionario de *Bullying*, cuatro estudiantes eran observadores, tres eran víctimas y dos alumnos reportaron participar en dos modalidades al mismo tiempo, uno como víctima-observador y otro como víctima-agresor.

Fase B. Evaluación de los alumnos seleccionados

Objetivos

- Conocer las habilidades cognoscitivas de los estudiantes seleccionados.
- Conocer características de sus habilidades sociales.
- Identificar sus estilos de comunicación (pasivos, agresivos o asertivos).
- Determinar sus formas de resolución de conflictos con sus pares.

Participantes

Nueve estudiantes de dos grupos de quinto grado de educación primaria, que presentaban problemas de interacción social en el salón de clases. Su rango de edades estaba entre los nueve y los once años, con una edad promedio de 9.78, y una desviación estándar de 0.441.

Instrumentos

Escala Weschler de inteligencia para niños IV (Weschler, 2007)

Evalúa capacidades intelectuales de los niños, relacionando las aptitudes específicas vinculadas con distintos ámbitos cognoscitivos que representan las habilidades intelectuales generales. Abarca el nivel educativo de educación primaria y secundaria (6 a 16 años). Se encuentra conformada por 15 subpruebas, de las cuales, 10 son esenciales y cinco suplementarias. Todas ellas se organizan en cuatro índices: Comprensión Verbal (ICV), Razonamiento perceptual (IRP), Memoria de Trabajo (IMT) y Velocidad de procesamiento (IVP), La totalidad de éstos brinda un CI Total (CIT).

Batería de socialización para niños y adolescentes (BAS 3) (Silva & Martorell, 2001).

Instrumento que detecta aspectos de la conducta social en niñas niños y adolescentes. Se obtiene un perfil general de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-autocontrol), y tres de aspectos inhibidores o perturbadores (Agresividad-Terquedad, Apatía-retraimiento, Ansiedad-timidez). También se obtiene una apreciación global del grado de adaptación social.

Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los compañeros (CEIC) (Díaz-Aguado, 1991).

Es un instrumento que contiene cuatro historias a través de las cuales se puede evaluar la competencia social de los niños. Las historias tratan sobre cómo: a) iniciar una relación; b) recuperar un objeto; c) convencer para participar en un juego; y d) convencer para conseguir un objeto propiedad del otro niño. Clasifica a las estrategias de interacción utilizadas en cuatro dimensiones: Elaboración, eficacia, consecuencias sociales para la relación y asertividad.

Procedimientos

Para empezar la evaluación de los alumnos seleccionados, se explicó a la directora de la escuela y docentes titulares de los grupos de 5° “A” y 5° “B” en qué consistiría la evaluación, y se solicitó su autorización. En esta fase, las aplicaciones se realizaron en un salón asignado por las autoridades de la escuela, dos veces por semana y con duración de una hora

La *Escala Weshler de inteligencia para niños (WISC IV)* se aplicó de forma individual. Se utilizaron dos sesiones por estudiante y se aplicaron las diez subescalas básicas para determinar el Coeficiente Intelectual y el de cada índice.

La *Batería de socialización para niños y adolescentes (BAS 3)* se aplicó de forma grupal. Se dieron instrucciones para que los participantes contestaran cómo actuarían en cada situación, y se tomaron en cuenta tres subescalas para identificar aspectos inhibidores o perturbadores (Agresividad-Terquedad, Apatía-retraimiento, Ansiedad-timidez).

La *Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los compañeros (CEIC)* se aplicó de forma individual. Se proporcionaron las cuatro historias y se les indicó que, en cada una, debían escribir estrategias para resolver el conflicto que se presentaba entre los personajes de la historia. Las estrategias de interacción sugeridas por los participantes fueron clasificadas de acuerdo con las cuatro dimensiones que sugiere el Test: Elaboración, Eficacia, Consecuencias sociales para la relación y Asertividad.

Resultados

Escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC IV)

Se encontró que seis de los nueve estudiantes seleccionados obtuvieron una capacidad cognitiva en un nivel promedio, uno se ubicó en límite y dos obtuvieron un coeficiente intelectual por debajo del promedio. Sus mayores fortalezas se encontraron en las habilidades de formación de conceptos verbales y de comprensión social, mientras que los puntos débiles se ubicaron en el índice de memoria de trabajo, que consiste en la capacidad que tienen para retener información, transformarla y generar nueva; al igual que en el índice de velocidad de procesamiento, que implica tareas de atención y discriminación de información visual en forma rápida y eficaz, que son necesarias para actividades de escritura y lectura en la escuela (véase tabla 2).

Tabla 2. Puntuaciones del WISC IV en estudiantes seleccionados.

Participante	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
A.K.L.P. 1 (Fem)	116	75	88	80	85
G.A.R.L 2 (Fem)	99	79	71	78	79
L.G.O. 3 (Fem)	142	90	99	68	103
L.R.C. 4 (Fem)	138	88	65	100	101
M.J.A.T. 5 (Fem)	130	84	77	73	91
I.S.L.M 6 (Masc)	142	96	77	83	104
K.I.H.F. 7 (Masc)	121	89	88	75	92
M.A.E.R 8 (Fem)	124	88	83	70	91
M.A.V. B 9(Masc)	96	94	86	73	85

Cuestionario de Bullying (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2005).

De los nueve alumnos seleccionados, que expresaron haber participado en alguna de las tres modalidades de *bullying*, se clasificó a cuatro como observadores, tres como víctimas, una como víctima-observador (M.J.A.T. 5 Fem) y uno como víctima-agresor (K.I.H.F. 7. Masc) (véase tabla 3).

Tabla 3. Modalidades de *bullying*

ALUMNO	AGRESOR	VICTIMA	OBSERVADOR
A.K.L.P. 1 (Fem)			observador
G.A.R.L. 2 (Fem)			observador
L.G.O. 3 (Fem)			observador
L.R.C. 4 (Fem)			observador
M.J.A.T. 5 (Fem)		victima	observador
I.S.L.M. 6 (Masc)			observador
K.I.H.F. 7 (Masc)	agresor	victima	
M.A.E.R. 8 (Fem)		victima	
M.A.V.B. 9 (Masc)		victima	

Batería de socialización para niños y adolescentes (BAS 3) (Silva & Martorrel, 2001)

Los resultados se presentaron en dos modalidades. En las *Dimensiones facilitadoras de socialización* se observó que, en “Consideración social”, dos participantes obtuvieron puntuaciones de la categoría alto, es decir que se identificaban con un alto grado de sensibilidad social a otros, mientras que el resto obtuvo un nivel medio. En “Autocontrol de las relaciones sociales” seis participantes se ubicaron en nivel promedio y 3 en bajo. Es decir que percibían algunos problemas en su manejo de reglas y normas sociales necesarias para convivir con otros. En “Liderazgo” se encontró que dos estudiantes obtuvieron puntuaciones de nivel “alto”, pues se percibían con más iniciativa y popularidad para trabajar en equipo con otros. Cuatro alumnos estaban en la categoría “medio” y tres en la categoría “bajo”, pues percibían que sus habilidades de liderazgo podían mejorar (véase tabla 4).

Tabla 4. Dimensiones facilitadoras de socialización

	Consideración con los demás	Autocontrol en las relaciones sociales	Liderazgo
A.K.L.P. 1 (Fem)	Medio	Bajo	Medio
G.A.R.L. 2 (Fem)	Alto	Medio	Medio
L.G.O. 3 (Fem)	Medio	Medio	Medio
L.R.C. 4 (Fem)	Medio	Medio	Alto
M.J.A.T. 5 (Fem)	Medio	Medio	Medio
I.S.L.M. 6 (Masc)	Medio	Medio	Alto
K.I.H.F. 7 (Masc)	Alto	Medio	Bajo
M.A.E.R. 8 (Fem)	Medio	Bajo	Bajo
M.A.V. B 9 (Masc)	Medio	Bajo	Bajo

En las *Dimensiones inhibidoras de socialización*, ocho estudiantes obtuvieron un nivel medio en “Retraimiento social”, al igual que en “Ansiedad social”. Sólo un participante obtuvo niveles bajos en ambas categorías. Esto se consideró como un resultado negativo, pues implica que ocho estudiantes presentaban nerviosismo y vergüenza al relacionarse con sus pares. En estas dimensiones, solo la alumna A.K.L.P. reportó contar con las estrategias sociales adecuadas para relacionarse con otros (véase tabla 5).

Tabla 5. Dimensiones inhibidoras de la socialización

	Dimensiones inhibidoras de socialización	
	Retraimiento social	Ansiedad social/Timidez
A.K.L.P. 1 (Fem)	Bajo	Bajo
G.A.R.L 2 (Fem)	Medio	Medio
L.G.O. 3 (Fem)	Medio	Medio
L.R.C. 4 (Fem)	Medio	Medio
M.J.A.T. 5 (Fem)	Medio	Medio
I.S.L.M 6 (Masc)	Medio	Medio
K.I.H.F.7 (Masc)	Medio	Medio
M.A.E.R 8 (Fem)	Medio	Medio
M.A.V. B 9 (Masc)	Medio	Medio

Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los compañeros (CEIC) (Díaz-Aguado, 1991).

Los resultados mostraron que en la dimensión de “Elaboración” que corresponde a la habilidad para establecer estrategias de resolución de conflictos, dos alumnos obtuvieron puntuaciones de la categoría “alto”, seis más en la categoría “medio” y uno en la categoría “bajo”. Es decir que solo dos alumnos ponían en práctica habilidades que eran estratégicas para resolver conflictos interpersonales con otros, mientras que siete alumnos no tenían consolidadas estas habilidades.

En “Eficacia” se observó que tres participantes obtuvieron puntuaciones en la categoría “alto”, lo cual supone que elaboraban un mayor número de soluciones estratégicas para resolver el problema que se planteaba en las historias del test. Por ejemplo, en la historia número uno, relacionada con la llegada de una alumna nueva al salón de clases, los alumnos

de la categoría “alto” plantearon estrategias de ayuda, expresión de afecto y proximidad para iniciar amistad con ella. Seis alumnos se ubicaron en la categoría “medio”, pues las estrategias que plantaron eran menos eficaces para relacionarse con sus pares. Por ejemplo, en la historia número cuatro que trataba de un niño que tenía dulces y otro al que se le antojaron, los participantes que se encontraban en esta categoría sugirieron estrategias como: “que le dé un dulce a fuerzas, porque si no, el otro niño le puede pegar en el recreo”.

En “Consecuencias para la relación” tres alumnos obtuvieron puntuaciones en “alto”, pues se preocupaban por establecer soluciones adecuadas a los conflictos interpersonales, de forma que la relación se viera beneficiada. Por ejemplo, en la historia número tres que trataba de dos hermanitas, una que quería ver televisión y otra que solo quería jugar con ella sin ver televisión, los estudiantes con puntuaciones altas plantearon como posibles soluciones, “decirle que primero jueguen para divertirse y luego vean la tele juntas”. Seis estudiantes se ubicaron en la categoría “medio”, pues las soluciones que planteaban eran menos eficaces y no traían beneficio a la relación entre los personajes de las historias. Por ejemplo, en la historia de las hermanas respondieron: “pelar con su hermana y hacerle berrinche para llamar su atención” o “que no juegue con ella y que siga viendo la televisión, que deje llorando a su hermana”.

En “Asertividad” solo un participante se ubicó en la categoría “alto”, pues planteaba estrategias de negociación para resolver conflictos en las historias del test. Ocho alumnos obtuvieron puntuaciones en la categoría “medio”, porque propusieron estrategias que iban al extremo de la pasividad o la violencia. Por ejemplo, en la historia número dos que trataba el caso de un niño que le quitó un juguete a otro, expresaban ideas como: “no pedir las cosas amablemente, y arrebatarlas”, o “pedirle de rodillas que le dé su juguete”; y en la historia número cuatro, que trataba de un niño que tenía dulces y otro al que se le antojaron, sugerían: “darle el dulce al compañero porque le puede pegar en el recreo si no le da el dulce” (véase tabla 6).

Tabla 6. Estrategias de interacción social con los compañeros

Alumno	Elaboración	Eficacia	Consecuencia	Asertividad
A.K.L.P. 1 (Fem)	Medio	Alto	Alto	Medio
G.A.R.L 2 (Fem)	Bajo	Medio	Medio	Medio
L.G.O. 3 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Medio
L.R.C. 4 (Fem)	Alto	Alto	Alto	Medio
M.J.A.T. 5 (Fem)	Alto	Alto	Alto	Alto
I.S.L.M 6 (Masc)	Medio	Medio	Medio	Medio
K.I.H.F. 7 (Masc)	Medio	Medio	Medio	Medio
M.A.E.R 8 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Medio
M.A.V. B (Masc)	Medio	Medio	Medio	Medio

Al realizar una comparación de las estrategias de interacción social utilizadas por los alumnos para contestar el instrumento, se destaca que tenían noción de cómo resolver conflictos con sus pares en el salón de clases. Sin embargo, no todas las soluciones que sugerían eran estratégicas, porque en ocasiones consideraban utilizar la violencia para conseguir sus objetivos, y en otros casos sus soluciones eran de carácter pasivo, o preferían que otras personas solucionaran el conflicto.

Con base en estos resultados, y lo dicho antes respecto a eficacia de la enseñanza de habilidades sociales en contextos educativos, para promover una adecuada competencia social en los niños, se decidió instrumentar un programa de habilidades sociales basado en técnicas cognitivo-conductuales, para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes seleccionados.

Etapa II. Intervención

Objetivos

Instrumentar un programa para fortalecer las habilidades sociales y mejorar la interacción social de los estudiantes seleccionados.

Participantes

Participaron siete de los estudiantes seleccionados. Sus edades se encontraban en un rango entre 9 y 11 años. Media de 9.86 y D.E. desviación estándar de 0.378.

Instrumentos:

Programa de habilidades sociales para niños con y sin aptitudes sobresalientes “Podemos llevarnos bien” El programa “Podemos llevarnos bien” consta de 25 sesiones en las que se trabajan 23 habilidades para que los participantes puedan utilizar habilidades sociales básicas y técnicas cognitivas para una interacción social positiva con sus pares (véase *Apéndice B. Ficha técnica del programa de Habilidades Sociales “Podemos llevarnos bien”*).

Puede ser utilizado en aulas escolares de primaria, y está dirigido a niños de entre 9 y 12 años. Las Habilidades están organizadas de menor a mayor dificultad; es necesario adquirir las primeras, para utilizar adecuadamente las siguientes. Las habilidades para abordar se encuentran divididas en cinco bloques (ver tabla 7).

Tabla 7. Estructura general del programa

Bloque 1. HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL	
Contenido	Técnica cognitivo conductual
1.1 Presentación del programa (Saludar y Sonreír)	Entrenamiento en empatía
1.2 Hacer favores	Habilidades de comunicación asertiva
1.3 Ayuda	Modelamiento
1.4 Colaboración	
Bloque 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS	
2.1 Iniciaciones sociales	Habilidades de comunicación asertiva
2.2 Unirse al juego con otros	Escucha activa
2.3 Elogiar a otros	Modelamiento
2.4 Ayuda y colaboración	Entrenamiento en empatía
Bloque 3. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	
3.1 Iniciar y mantener conversaciones	Modelamiento
3.2 Identificar los estilos de comunicación: asertivo, pasivo o agresivo	Habilidades de comunicación asertiva
3.3 Conocer mis propios derechos	Entrenamiento en solución de problemas y Reestructuración cognitiva
3.4 Comunicarme mejor	
3.5 Asertividad: Rechazar peticiones	
3.6 Asertividad: Escucha activa	
3.7 Asertividad: Defender mis propios derechos	
Bloque 4. HABILIDADES SOBRE EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES	
4.1 Autoafirmaciones positivas y auto concepto	Reestructuración cognitiva
4.2 Expresión de sentimientos	Asertividad
4.3 Relacionar pensamientos y emociones. Lo que pasa, lo que pienso y cómo actúo	Autocontrol y manejo del enojo
4.4 Manejo del enojo y de la ira	Auto instrucciones
4.5 Recibir emociones	
Bloque 5. HABILIDAD DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	
5.1 Identificar problemas interpersonales	Reestructuración cognitiva
5.2 Buscar soluciones	Asertividad
5.3 Anticipar las consecuencias	Autocontrol y manejo del enojo
5.4 Elegir una solución y probarla	Auto instrucciones
5.5 Dinámica de cierre del taller	Resolución de problemas
	Respiración y relajación muscular progresiva
	Pensamiento consecucional

El primer bloque, denominado “Habilidades básicas de interacción social”, consiste en el aprendizaje de las habilidades de cortesía y protocolo social, que sirven para relacionarse con otras personas; el segundo, “Habilidades para hacer amigos y amigas”, busca entrenar comportamientos que son necesarios para el desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y satisfactorias con los pares, con el fin de garantizar la adaptación social actual y futura de los alumnos; el tercero, llamado “Habilidades de comunicación”, consiste en el análisis de las destrezas que permiten al estudiante comunicarse adecuadamente con otras

personas y conversar. Contiene entrenamiento para iniciar, unirse, mantener y finalizar una conversación en grupo; el cuarto, “Habilidades sobre sentimientos, emociones y opiniones”, trata del aprendizaje de técnicas asertivas, autocontrol del enojo y estrategias cognitivas de pensamiento, para que los alumnos ejerzan modos socialmente aceptables de expresar sus emociones y entender las de otros; el quinto se llama “Habilidades de solución de problemas interpersonales”, e incluye solución de problemas interpersonales, estrategias cognitivas y autocontrol, para enseñarles a resolver conflictos con sus pares de forma más positiva.

El aprendizaje de cada habilidad consta de los pasos siguientes: 1) Actividad lúdica de inicio, para introducir a los alumnos en la enseñanza de los componentes de la habilidad, 2) Concepto, valor e importancia que la habilidad tiene para relacionarnos con las demás personas, 3) Modelado de la actividad y pasos para llevarla a cabo, 4) Ensayo y retroalimentación entre alumnos e instructor, 5) Evaluación de la sesión por parte de los alumnos, en el buzón de opinión.

El programa de habilidades sociales “Podemos llevarnos bien” esta fundamentado en las siguientes técnicas del modelo Cognitivo Conductual: autoinstrucciones, modelamiento, representación de papeles, reforzamiento, retroalimentación mediante tareas o deberes, entrenamiento en empatía, habilidades de comunicación asertiva, entrenamiento en solución de problemas, reestructuración cognitiva, autocontrol y manejo del enojo, respiración y relajación muscular progresiva.

Los fundamentos para el desarrollo de las actividades de trabajo son el trabajo cooperativo, técnicas cognitivo conductuales, la utilización de apoyos visuales, físicos, humanos, etc. que tienen el propósito de promover en el alumno el uso adecuado de las habilidades.

Objetivos generales del programa de intervención. El programa de intervención tiene como propósito desarrollar habilidades nuevas, que los estudiantes no conocen o no ponen en práctica en su vida cotidiana, las cuales son necesarias para aprender a convivir de forma adecuada y desarrollar habilidades para una interacción social positiva con sus pares. Utiliza técnicas del modelo cognitivo conductual y se puede aplicar como herramienta para prevenir

problemas de conducta en el aula, conflictos interpersonales entre compañeros(as), conflictos con adultos y autoridades escolares y el desarrollo social de los estudiantes, en especial los que son retraídos, rechazados, agresivos, o con bajo autoconcepto. Posee diferentes actividades y estrategias para fortalecer sus habilidades sociales y persigue los siguientes objetivos:

- a) Promover interacciones sociales que lleven a un buen ambiente escolar
- b) Uso de habilidades sociales básicas de cortesía, protocolo social y técnicas cognitivas para una interacción social positiva con sus pares.
- c) Desarrollo de la capacidad de adaptarse al ambiente que les rodea.
- d) Resolución de problemas y conflictos en el aula, sin recurrir a la violencia.
- e) Entrenamiento de comportamientos necesarios para lograr interacciones sociales positivas y satisfactorias
- f) Mejora de habilidades de comunicación para iniciar, mantener y finalizar una conversación.
- g) Manejo de sentimientos, emociones y opiniones
- h) Aprendizaje de técnicas asertivas para expresar emociones de forma socialmente aceptable, y entender las de otras personas.

Descripción de las actividades. El primer bloque, denominado “Habilidades básicas de interacción social”, consiste en el aprendizaje de habilidades de cortesía y protocolo social. Consta de cuatro sesiones, en las que se entrenan las siguientes habilidades: saludar y sonreír, hacer favores, ayuda, y colaboración. Este bloque se diseñó de tal forma que los niños aprendieran a saludar y a ser más amables con los compañeros y los adultos, consta de actividades lúdicas “rompehielos” para que en la primera sesión interactúen entre sí y socialicen con los compañeros con los que trabajarán a lo largo de las 25 sesiones.

El segundo bloque titulado “Habilidades para hacer amigos y amigas”, también está conformado por cuatro sesiones donde se enseñan iniciaciones sociales, formas de unirse al juego con otros niños, elogiar a otros y brindarles ayuda y colaboración. Las actividades se diseñaron para que aprendieran a hacer amigos y colaborar en las actividades escolares, se plantearon preguntas por medio de las cuales se sondearon las experiencias de los inicios de

las interacciones sociales de los niños con otros compañeros en el receso. Con esta estrategia se llevaron a cabo las sesiones; el instructor modela la forma correcta de actuar en las situaciones que los alumnos plantean, y después escenifican las situaciones hasta conseguir la generalización del aprendizaje.

El tercer bloque es el de “Habilidades de comunicación”: Al abordar las cuatro sesiones que conforman el bloque y enseñar las habilidades de Iniciar y mantener conversaciones, estilos de comunicación (asertivo, pasivo y agresivo), rechazar peticiones y enfrentarse a la presión de grupo, escucha activa, asertividad: defender mis propios derechos, los alumnos aprenderán mediante juegos que implican comunicarse con los demás, la forma correcta de expresar lo que piensan y sienten otras personas, así como a no ceder ante la presión social de sus pares.

El bloque número cuatro “Habilidades sobre emociones, sentimientos y opiniones” implica el aprendizaje de habilidades como autoafirmaciones positivas y autoconcepto, expresión de emociones, relacionar pensamientos y emociones: lo que pasa, pienso y cómo actuó, manejo del enojo y la ira, y recibir emociones. En este bloque se utiliza la reestructuración cognitiva, para enseñar a los participantes a identificar y relacionar los antecedentes, causas y consecuencias de los hechos que les hacen cambiar sus emociones.

Dichas actividades están dirigidas a que, por medio de dibujos, los niños expongan qué pensaron sobre una situación, identifiquen sus emociones, y formulen pensamientos nuevos, que sean más adaptativos. También se manejan técnicas de autocontrol como el volcán de emociones y un termómetro del enojo.

En el bloque 5, denominado “Habilidad de solución de problemas interpersonales”, se les enseña a identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probarla. Este bloque está diseñado para que los estudiantes aprendan a identificar conflictos con los compañeros y a generar soluciones para establecer interacciones positivas. Al igual que en los otros casos, se enseñan técnicas del modelo cognitivo conductual por medio de fichas de trabajo como la de solución de problemas y la rueda para anticipar consecuencias, que consta de diez opciones para solucionar conflictos. También hay actividades donde se busca que los participantes planteen

situaciones reales que pueden suceder en su salón, y se les modelan mejores formas de reaccionar y generar soluciones.

Procedimientos

Antes de iniciar el programa, se efectuó una reunión con profesores y directivos de la escuela, para darles información sobre los hallazgos de la evaluación y las propuestas de intervención. Una vez obtenida su aprobación, se llevaron a cabo reuniones con padres, madres y cuidadores de los participantes seleccionados para la segunda etapa del proyecto, para brindarles información, obtener su autorización por escrito y entrevistarlos para conocer aspectos psicopedagógicos de sus hijos. Asimismo, se les informó que las actividades a realizar serían filmadas para retroalimentar los avances y la metodología del programa.

En esta etapa de la intervención, los participantes ya se encontraban cursando el sexto grado, y algunos habían sido reubicados en diferentes grupos. Para la implementación del programa se acordaron los horarios con profesores de grupo, para poder llevar a los alumnos al aula donde se efectuaba el taller.

Cabe mencionar que siempre que los profesores plantearon modificaciones a los horarios acordados, debido a actividades de evaluación, o eventos extraoficiales (ensayos de bailables, homenajes, o actividades grupales) se respetaron sus necesidades de modificación de horarios, por lo que las sesiones podían impartirse de forma discontinua, antes o después del receso escolar.

De los alumnos que habían sido seleccionados inicialmente, dos cumplían con ambos criterios de selección (dificultades de interacción social y aptitudes sobresalientes), pero no participaron en el programa, debido a circunstancias ajenas al programa (un participante cambio de domicilio y se dio de baja de la escuela; otra estudiante decidió abandonar el programa debido a conflictos familiares y diferencias con compañeras que participaban en el

programa de intervención). El grupo de trabajo quedó conformado por siete alumnos, seleccionados por sus dificultades de interacción social.

Se trabajaron 25 sesiones grupales, con una duración aproximada de 50 minutos, dos veces por semana (lunes y miércoles). Las actividades se realizaban en un salón asignado especialmente para la aplicación, y ocasionalmente en el patio de la escuela. La instructora acudía a los salones para llevarlos al área de trabajo y dar inicio con las actividades programadas. Al final de las mismas, nuevamente los acompañaba a sus aulas.

El quinto bloque se impartió a finales del ciclo escolar, por lo que hubo múltiples cambios en el cronograma de trabajo. Adicionalmente al programa de habilidades sociales, se trabajó de forma individual con dos de los participantes: Uno que presentaba dificultades de lenguaje y una alumna que no quiso participar en las actividades grupales.

El programa tenía previsto trabajar una habilidad diferente en cada sesión. Al finalizar cada bloque, se hacía un repaso de las habilidades previas, por medio de una actividad estructurada para llevar a cabo la generalización del aprendizaje.

La estructura general de cada sesión fue la siguiente:

- 1.-Dinámica de integración
- 2.-Instrucción verbal y diálogo
- 3.- Modelado
- 4.- Representación de papeles
- 5.- Retroalimentación
- 6.-Tareas o deberes

Se comenzaba con una actividad lúdica como introducción a la habilidad a entrenar en el día. En ocasiones se usaron actividades que implicaban mayor movimiento, por lo que se utilizaba el patio escolar. Al regresar al aula, se presentaba el objetivo a trabajar y se abría el

diálogo para conocer la forma en que los participantes practicaban la habilidad y se hacía el modelamiento, explicando los componentes cognitivos, conductuales y emocionales de la habilidad.

Posteriormente se llevaba a cabo la representación de papeles, donde el instructor enseñaba a los alumnos una lámina que decía: “tiempo de actuar”. Se asignaban equipos y escenificaban situaciones hipotéticas que podían ocurrir en el salón, o incluso fuera de la escuela. Para la retroalimentación, en las primeras sesiones la instructora daba su opinión sobre la participación de los alumnos, con base en los tres componentes generales de las habilidades sociales (cognitivos, conductuales y emocionales).

Para las sesiones del bloque dos, se entrenó a los alumnos sobre la forma en que podrían retroalimentar a sus compañeros(as) por medio de la técnica del “*sándwich de cumplidos*”, la cual supone hacer un comentario sobre la ejecución de otros, a través de una expresión positiva y/o después una negativa, con el fin de provocar una molestia mínima a la persona (Ontoria, 2018). Con el aprendizaje de esta técnica, los estudiantes pudieron opinar cómo había sido la participación de sus pares durante las sesiones del bloque 2. También se daba oportunidad a quienes actuaban, para que dieran una opinión sobre su propio desempeño en la actividad.

Al finalizar, se entregaba una hoja donde los alumnos escribían su punto de vista sobre las actividades que se habían llevado a cabo en la sesión, y lo depositaban en “el buzón de la clase”. Para finalizar, la instructora destacaba la importancia de practicar adecuadamente la habilidad que habían aprendido en el día, para tener una mejor interacción con sus pares. Asimismo, proponía a los participantes algunas tareas que podían realizar fuera del taller con el objetivo de llevar a cabo la generalización del aprendizaje de habilidades sociales.

Registro anecdótico. El formato era llenado por la instructora. Al terminar las actividades de la sesión, se planteaban las siguientes preguntas para analizar el desempeño general de la sesión: ¿Cómo ha transcurrido el día?, ¿Cuáles han sido las mayores dificultades?, ¿Los niños

han estado motivados? y ¿han participado activamente? Finalmente, en la última columna de observaciones se escribían sugerencias para mejorar las actividades.

Formato de rúbricas por sesión. Al finalizar cada bloque se llenaban las rúbricas. Su formato describía los componentes específicos de cada habilidad, a través de criterios con situaciones específicas, y se anotaba el desempeño de cada estudiante con base en cuatro indicadores: conseguido, gran progreso, puede mejorar e inadecuado.

Resultados de la Evaluación Formativa

En este apartado se describen, de forma detallada, los cambios observados en los participantes a lo largo de las sesiones de intervención. Para tal efecto, se organizó la información en cinco categorías, basadas en el contenido de los bloques que conformaron el programa. Estas fueron: Cortesía en las interacciones con otros, Habilidades para hacer amistades, Habilidades de comunicación, Habilidades relacionadas con emociones y opiniones, y Habilidades para resolver conflictos con otros.

Categoría 1 Cortesía en las interacciones con otros. El Bloque 1 titulado “Habilidades básicas de interacción social” tenía por objetivo el aprendizaje de las habilidades de cortesía y protocolo social, que sirven para relacionarse con otras personas. Se observó que en la sesión uno, los alumnos entraron sin saludar y mostraron poca atención a las indicaciones; veían hacia la ventana y platicaban entre ellos, mientras la instructora daba indicaciones. Como parte de las actividades de dicha sesión, se les invitó a hacer acuerdos sobre las reglas del taller y se observó que no respetaban los turnos, se arrebataban la palabra, descalificaban los comentarios de sus compañeros, y hasta se insultaban. Durante el tiempo previsto para que ilustraran las reglas en láminas, se observó que se arrebataban los materiales. Es decir que carecían de habilidades básicas de cortesía.

En la sesión 2 se discutieron y practicaron habilidades de cortesía, pero para la sesión 3 fue necesario recordar a 6 de los 7 participantes, que saludaran al llegar al taller, y utilizar refuerzos verbales del tipo: “¡buenos días, gracias por saludarme!”, o “¡qué bien te ves cuando saludas a tus compañeros!”. Durante la retroalimentación grupal de la sesión 3, nuevamente tuvieron problemas al respetar turnos para hablar, se insultaron y burlaron unos de otros. En particular K.I.H.F.7 (Masc) e I.S.L.M. 6 (Masc) lanzaban comentarios inadecuados contra sus compañeros y compañeras, tales como: “te salió bien feo”, “las mujeres no saben hacerlo”. Para frenar estas conductas, era necesario pedirles que respetaran a sus compañeros y compañeras.

En esa misma sesión se realizó el juego “camino de insectos” donde, por parejas, tenían que seguir un recorrido señalado en el patio con imágenes de insectos. Se suponía que practicarán la ayuda mutua, porque en cada pareja un participante tenía los ojos cubiertos, mientras el otro lo guiaba. Se observó que había poca confianza en los otros, pues a todos se les dificultó pedir ayuda al otro y colaborar para cumplir el reto.

En las sesiones 6 y 7 del bloque 2, titulado “Habilidades para hacer amigos” se pidió a los estudiantes que pasaran al pizarrón a escribir dos frases para imaginar que iniciaban la conversación con un compañero o compañera. Al principio mostraron timidez, pero después se animaron a escribir frases coloquiales como: “¿Me das la hora?”, “¿En qué grupo vas?”, “¿Qué YouTuber sigues en internet?”, “¿Tienes Facebook o Instagram?”, “¿Dónde vives?”. Llamo la atención que K.I.H.F. 7 (Masc) incluyó groserías en sus comentarios, tales como: “¿cómo te llamas pinche niño?”. Los participantes mostraron su desagrado y lo acusaron con la instructora. Fue un momento oportuno para que recordaran las habilidades de cortesía que aprendieron en el bloque 1 del taller, mientras expresaban de qué forma podrían abrir una conversación con otros.

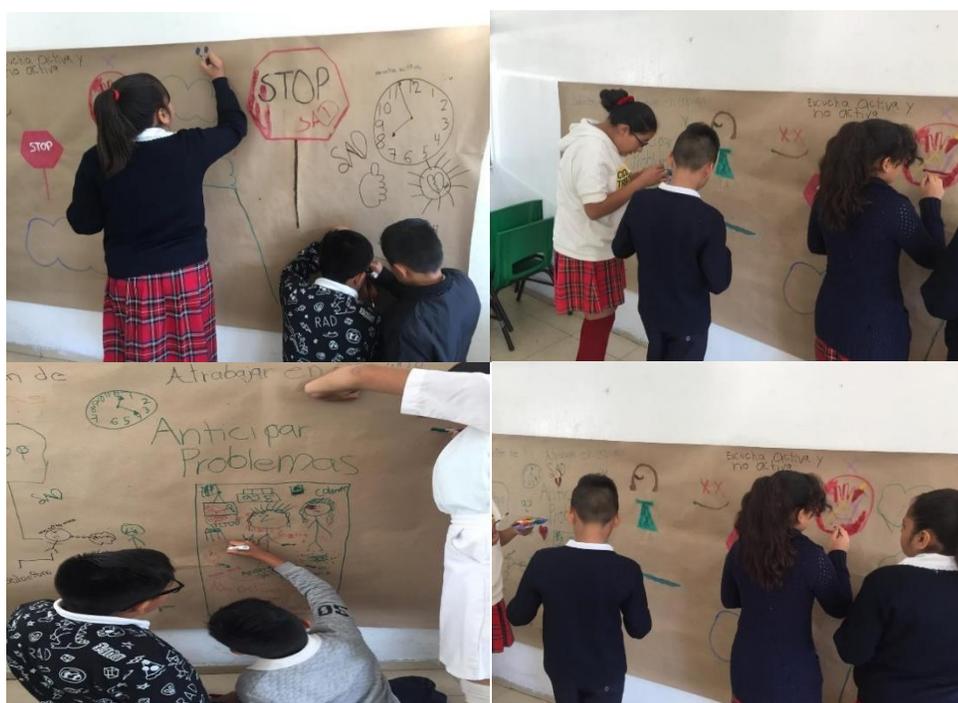
Sus comentarios mostraron rechazo a la falta de cortesía de su compañero K.I.H.F 7 (Masc.), quien aceptó de mala gana que su frase era inapropiada. Por ejemplo, L.R.C 4 (Fem) señaló “no es correcto que digamos groserías, porque si no, se van a enojar con nosotros si somos groseros”.

En la sesión 8 del bloque 2 “Habilidades para hacer amigos”, se trabajó con la habilidad “Elogiar a otros”. En ella aprendían la importancia de utilizar los “elogios verbales para interactuar mejor al hacer amigos. En esta sesión se observó que los niños utilizaron las habilidades de cortesía para interactuar. Se esforzaron por poner ejemplos y resaltar características positivas en sus compañeros. Por ejemplo L.G.O. 3 (Fem), quien en otras ocasiones se había mostrado tímida con los demás, comentó a una de sus compañeras “tu sweater esta bonito”, M.J.A.T 5 (Fem) utilizó frases como: “tú peinado está padre”, o “tienes bonita letra”. Esta participante, que habitualmente interactuaba solo con hombres, en esta sesión empezó a interactuar con sus compañeras, elogiarlas y platicar con ellas.

En la sesión 25 se realizó un mural de todas las habilidades sociales que se revisaron en el programa de intervención. Se trataba de una actividad en la que participaron

conjuntamente los integrantes del taller y se mostraron muy motivados por realizarla. Se observó que practicaron habilidades de cortesía al solicitarse el material para realizar los dibujos de mural, cooperaron para dibujar y para recordarse unos a otros las habilidades que habían aprendido. Entre las destrezas que más representaron en sus dibujos estuvieron las habilidades de cortesía y las conversacionales; en especial la escucha activa y no activa, así como las relacionadas con poner alto a la presión social de grupo y al *bullying*. (ver figura 3).

Figura 3. Mural de Habilidades Sociales



Categoría 2. Habilidades para hacer amistades. En la sesión 5 el tema era “Iniciaciones sociales” donde los alumnos ensayaban cómo aproximarse a alguien e iniciar una conversación. Dos de los siete participantes mostraron mayor facilidad para iniciar una conversación, lo que incrementó su participación durante el “tiempo para actuar”. En especial K.I.H.F. 7 (Masc) y M.J.A.T. 5 (Fem), mostraron iniciativa para tomar un papel, actuarlo y generar ideas para iniciar una conversación con otras personas, mientras que G.A.R.L 2

(Fem) y L.R.C 4 (Fem) se mostraron tímidas y tuvieron dificultades para incluirse en los equipos de trabajo.

En la sesión 6 se entrenó la habilidad de “Unirse al juego con otros”. Se utilizaron 4 juegos diferentes, donde los alumnos tenían que formar equipos y unirse al juego que más les interesara. En el equipo A se observó que I.S.L.M. 6 (Masc) y K.I.H.F. 7 (Masc) se impacientaban al tratar de entrar al juego de sus compañeros, intentaban imponer las reglas para jugar y tenían dificultades para respetar turnos. En particular I.S.L.M. 6 (Masc) prefirió quedar fuera de los equipos y se limitó a observar, mientras sus compañeros terminaban la actividad. Una situación similar ocurrió con el equipo B, donde A.K.L.P 1 (Fem), L.G.O 3 (Fem) y M.J.A.T. 5 (Fem) imponían órdenes a los demás participantes. Durante la retroalimentación grupal, los estudiantes comentaron que fue difícil empezar a jugar con sus compañeros porque no se organizaban ni respetaban los turnos para jugar.

En la sesión 8 “Ayuda y colaboración” se utilizó una dinámica en equipos, donde los participantes representaban a un “ciego”, un “manco” y un “mudo” para tratar de armar un rompecabezas. Se observaba que los alumnos no lograban ponerse de acuerdo respecto a los personajes que iban a representar. Nuevamente las alumnas A.K.L.P 1 (Fem) y M.J.A.T. 5 (Fem) intentaron imponer órdenes a sus compañeros de equipo. A.K.L.P 1 (Fem) daba instrucciones a sus compañeros como: *“tú eres el ciego, yo soy la que dirige”*, mientras que M.J.A.T. 5 (Fem) indicaba *“Tu no vas a hacer el manco, yo les digo qué papel van a tomar”*. En otro equipo, I.S.L.M. 6 (Masc), G.A.R.L 2 (Fem) y L.R.C 4 (Fem) se mantenían con una menor participación; solo se quedaban observando a sus compañeros que armaban el rompecabezas. Esta situación mostró que aún tenían dificultades para organizar el trabajo, y que era necesario reforzar las habilidades de ayuda y cooperación que se abordaron en las primeras sesiones del taller, porque resultan esenciales para hacer y conservar amistades.

Un aspecto que se identificó en esta categoría fue que los participantes no sabían trabajar en equipo, lo que les hacía difícil mantener relaciones cordiales con sus compañeros. Durante las sesiones de trabajo, los que eran más seguros trataban de imponer órdenes, mientras que otros se mostraban tímidos y evitaban participar. Al finalizar las sesiones relacionadas con esta categoría, fue necesario hacer que las actividades individuales se

trabajaran por equipos, a fin de favorecer la adquisición de mejores habilidades de cooperación.

Categoría 3 Habilidades de comunicación. En las sesiones 9 y 10 se entrenaron las habilidades “Iniciar conversaciones” e “Identificar estilos de comunicación”. El participante I.S.L.M. 6 (Masc) expresó que ya no quería asistir al taller, porque perdía clases. No obstante, la profesora N. G. comentó a la instructora que el estudiante tenía buen aprovechamiento, y que consideraba que *“era preferible que asistiera al taller, porque se le dificultaba relacionarse con sus compañeros”*.

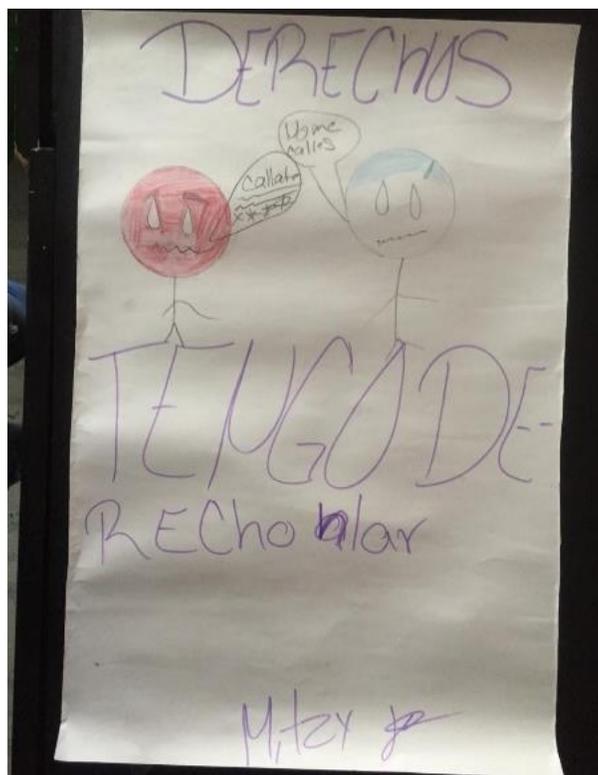
Desde la sesión 4 se había observado que este participante tenía habilidades de liderazgo y que le gustaba dirigir actividades en equipo. A fin de favorecer su interés por continuar participando, se le otorgó un papel preferente para que modelara a sus compañeros las habilidades de comunicación y al parecer la estrategia fue exitosa, porque continuó asistiendo.

En la sesión 11, denominada “Conocer y defender mis propios derechos”, los estudiantes hicieron una exposición con dibujos sobre situaciones donde los participantes habían practicado los estilos de comunicación, asertivo, pasivo y agresivo. K.I.H.F. 7 (Masc) estuvo molestando a sus compañeros y hablando en voz alta para llamar su atención, por lo que fue necesario hablar con él en reiteradas ocasiones.

En el caso de M.J.A.T. 5 (Fem), se observaron avances en la identificación de estilos de comunicación, porque reconoció una situación que ocurrió en el salón de clases mientras trabajaba con una compañera que se comportó agresiva con ella. Dijo: *“Yo escogí el estilo de comunicación asertivo, porque el viernes pasado en un equipo hicimos un ejercicio de matemáticas en el salón que no nos salió y estábamos estresados, nos dijimos cosas feas en el receso entre mi compañera y yo, después hablamos y nos llevamos mejor que antes”*. Este comentario mostró que la participante reconoció la importancia del estilo asertivo para resolver el conflicto con su compañera. Cabe señalar que en la entrevista realizada a la profesora de M.J.A.T. 5 (Fem), comentó que la niña prefería relacionarse con sus compañeros de sexo masculino, porque no le gustaba convivir con las mujeres. Al transcurrir las sesiones

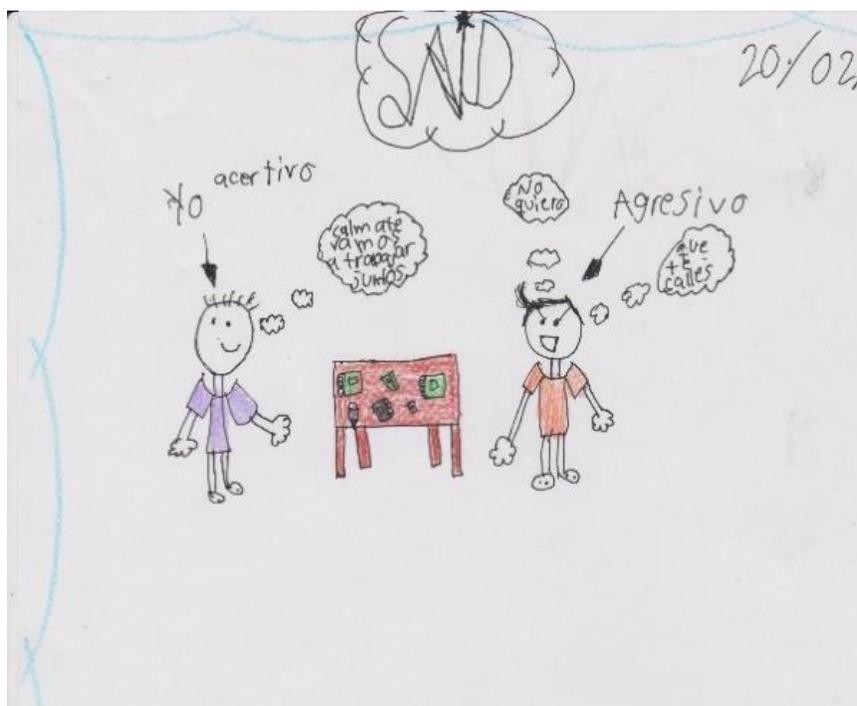
del taller, se observó que poco a poco empezaba a interactuar con sus compañeras que asistían al taller (véase figura 4).

Figura 4. Estilo de comunicación agresivo de M.J.A.T. 5 (Fem)



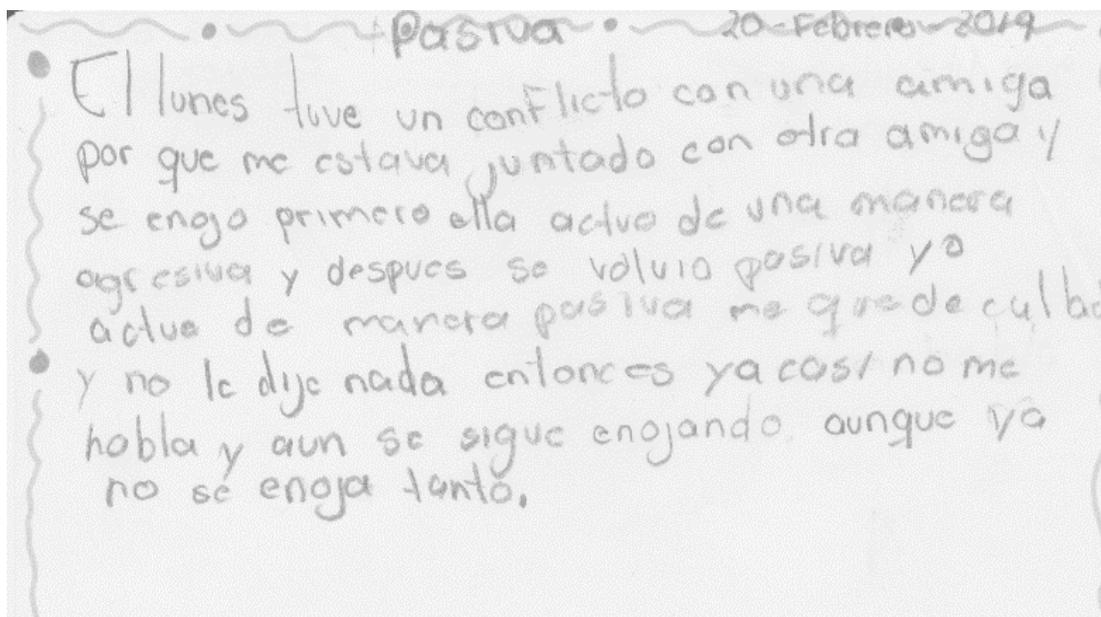
Por su parte, I.S.L.M. 6 (Masc) afirmó que fue asertivo cuando logró trabajar en equipo con un compañero “*Yo fui asertivo cuando trabajé en equipo con un compañero. Se enojó conmigo, yo traté de calmarlo y le dije -tranquilo, vamos a trabajar juntos- él se enfadó más y me dijo – “¡No quiero! ¡Que te calles!”*”. Cabe señalar que desde las actividades de la sesión 4 se había observado que se le dificultaba el trabajo de equipo, porque actuaba agresivamente. En esta sesión, narró una situación en la que logró utilizar la asertividad, en lugar de la violencia, como respuesta al problema con su compañero (ver figura 5).

Figura 5. Dibujo de estilo de comunicación asertivo de I.S.L.M. 6 (Masc)



También hubo avance en L.R.C 4 (Fem), quien logró identificar cuando una de sus compañeras utilizó el estilo de comunicación agresivo para comunicarse con ella. En la exposición de su trabajo la niña dijo: *“Tuve problemas con una de mis mejores amigas, porque me junté con otra compañera en el recreo. Ella me reclamó y me quedé callada. Es una niña que se enoja y actúa de forma agresiva con los demás”* (véase figura 6).

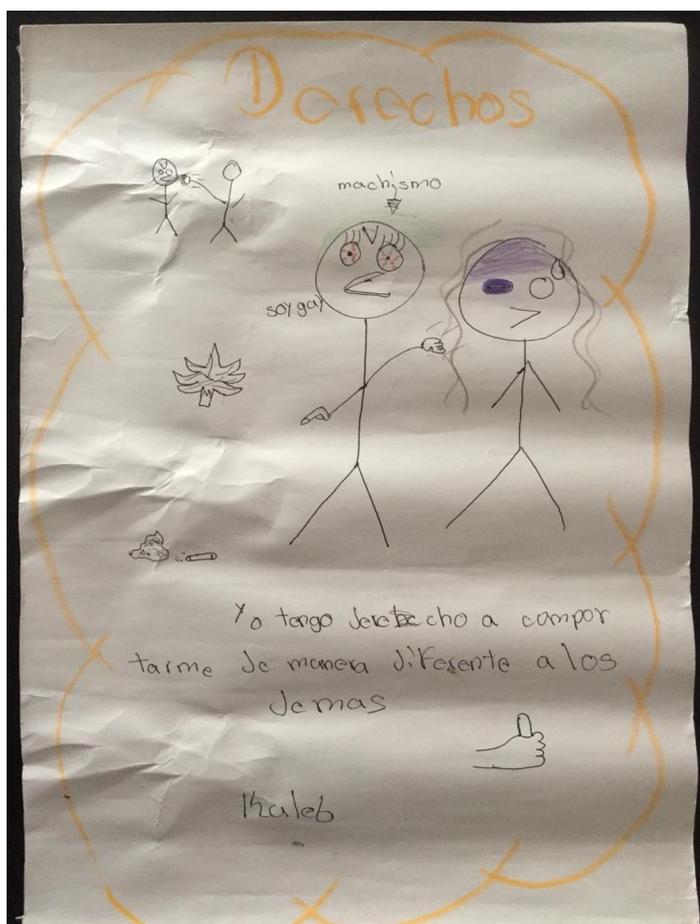
Figura 6. Estilo de comunicación agresivo L.R.C 4 (Fem)



Desde la sesión 1 se había observado que a L.R.C 4 (Fem) le costaba trabajo hablar con sus compañeros. Después de exponer su dibujo, mostró más confianza para interactuar con el resto de los participantes.

En la sesión 12, los alumnos elaboraron carteles donde podían poner en práctica sus derechos asertivos. Narraron que se violentaban sus derechos cuando los adultos los callaban y les decían que su opinión no era importante. Al respecto, K.I.H.F. 7 (Masc) mencionó en su cartel “*Tengo derecho a comportarme de manera diferente a los demás*”. Su dibujo fue el que más llamó la atención de los participantes, porque al pedirle que lo explicara, dijo que representaba el “*machismo, con un hombre pegándole a una mujer, la violencia intrafamiliar, las drogas y adicción al cigarro*” (véase figura 7). El niño vivía en un contexto de violencia en casa, y desde la entrevista inicial había mencionado que su mamá era víctima de violencia física por parte de su pareja, y que en su familia constantemente había gritos y golpes para resolver problemas. También había sido identificado por sus profesores como un niño disruptivo y con dificultades de interacción social, razón por la cual ya había sido cambiado de grupo en tres ocasiones.

Figura 7. Dibujo del alumno K.I.H.F. 7 (Masc “El machismo”)



En la sesión 14 se practicó la habilidad de “Escucha activa”. Durante la representación de papeles, M.J.A.T. 5 (Fem) utilizó una experiencia personal para tratar el tema de la sesión. Tomó la palabra, y dijo que tenía problemas con los adultos, y en especial con sus padres, porque no sabía comunicarles lo que necesitaba. Los estudiantes mostraron avances en el aprendizaje de estas habilidades, ya que después de escenificar la situación que comentó M.J.A.T. 5 (Fem), sugirieron la comunicación asertiva como estrategia para que ella se comunicara con sus padres, y le sugirieron algunas estrategias para facilitar la comunicación. Por ejemplo, L.R.C 4 (Fem) dijo: *“ella puede practicar la escucha activa cuando sus padres hablen con ella”*, y G.A.R.L 2 (Fem) comentó que: *“para que sus papás le hagan caso ella puede hacerles una carta o un dibujo y así la van a entender”*. Durante el trabajo con esta categoría fue evidente una mejora en las soluciones que los alumnos propusieron para resolver los conflictos que tenían con otros en la escuela. Aprendieron a utilizar la asertividad, el diálogo, y el reconocimiento de estilos de comunicación para saber cómo podrían actuar cuando tenían problemas con sus iguales.

Categoría 4 Habilidades relacionadas con emociones, sentimientos y opiniones. En la sesión 16 participaron en un juego donde se repartieron imágenes con rostros de personas que representaban diferentes emociones. Se observó que los participantes tuvieron problemas para reconocer el nombre de cada emoción. Una de las actividades que se realizaron para practicar esta habilidad fue *“Dibuja tu emoción”*, donde se les solicitó que representaran la emoción que más habían sentido en las últimas semanas y cómo habían reaccionado. Los alumnos que mostraron logros en el reconocimiento de emociones fueron L.R.C. 4 (Fem) quien señaló el amor como la emoción que más había sentido, porque le gustaba uno de sus compañeros del salón y también I.S.L.M. 6 (Masc), quien expresó que en ocasiones se sentía feliz, y otras triste, cuando sus papás lo regañaban (ver figura 8).

Figura 8. Actividad “Dibuja tu emoción”



En las sesiones 18 y 19 se abordaron dos técnicas de control de emociones: el “termómetro del enojo” y el “volcán del enojo”. En la primera identificaron los niveles de enojo o ira que podían sentir en diferentes situaciones. Entre los comentarios que más destacaron se encontró el de K.I.H.F. 7 (Masc), quien dijo que, en su termómetro, el nivel más alto correspondía al enojo que sentía cuando su hermano mayor le daba órdenes (véase figura 9). La alumna M.J.A.T. 5 (Fem) ubicó en el nivel más alto de su termómetro la molestia que sentía en tres circunstancias: “*Que las niñas quieran parecerse a mi o les digan apodos a mis amigas. También me choca la gente hipócrita*” (ver figura 10). Por su parte L.R.C 4 (Fem) dijo sentirse enojada cuando “*maltratan a los animales y los insultan*” (ver figura 11).

Figura 9. Termómetro de emociones de K.I.H.F. 7 (Masc)

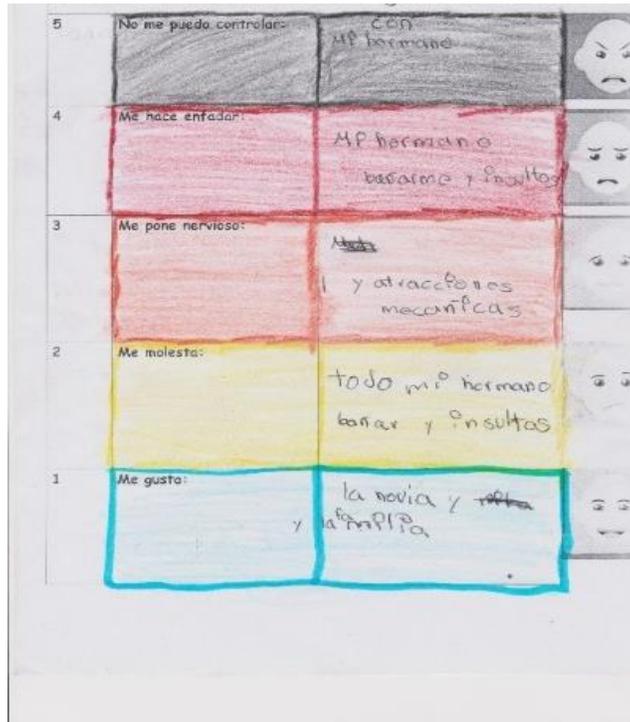


Figura 10. Termómetro de emociones de M.J.A.T. 5 (Fem)

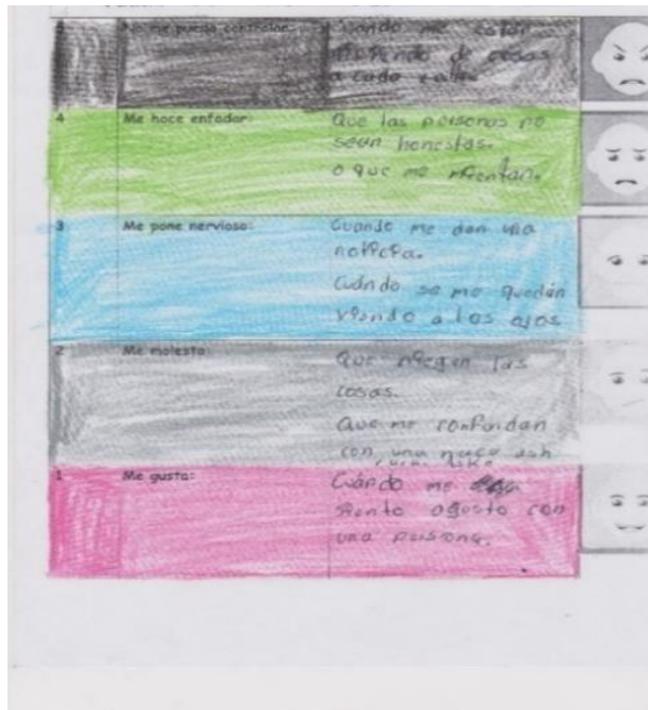


Figura 11. Termómetro de emociones de L.R.C 4 (Fem)

Sesión 19. Termómetro del enojo

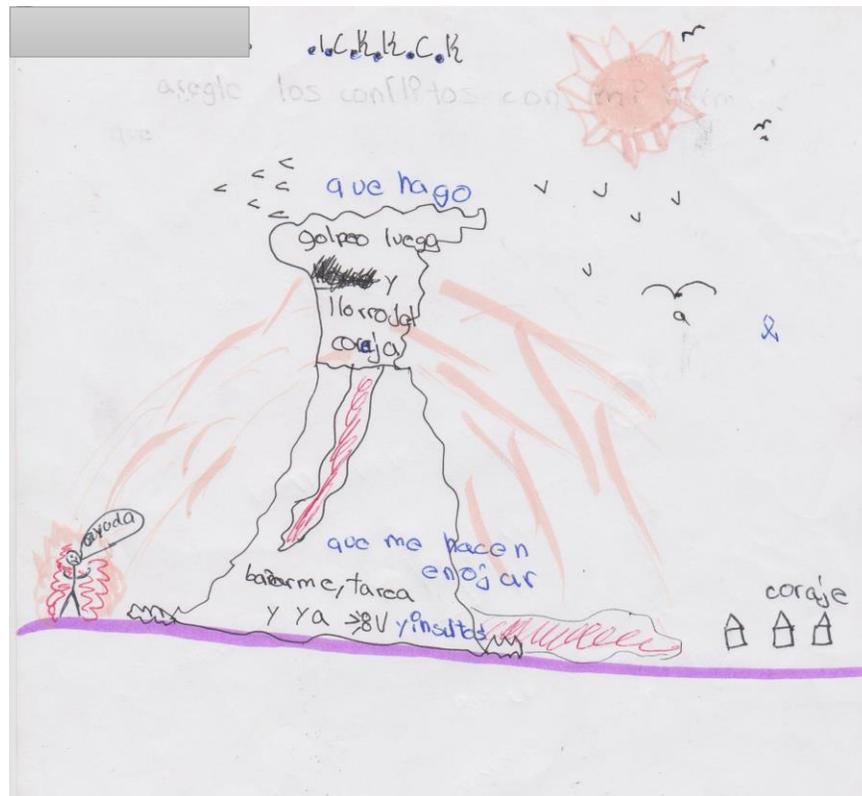
Mi termómetro del enojo L.R.C

Nombre: _____ Grupo: G-8

5	No me puedo controlar:	Que molesten a otras personas o animales y tambien que insulten	
4	Me hace enfadar:	Que me agreden mis cosas y tambien que revisen mi celular	
3	Me pone nervioso:	Que revisen mi celular y hablar con mi nov	
2	Me molesta:	Que pongan musica que no me gusta.	
1	Me gusta:	Que me hablen bonito y que hagan cosas buenas	

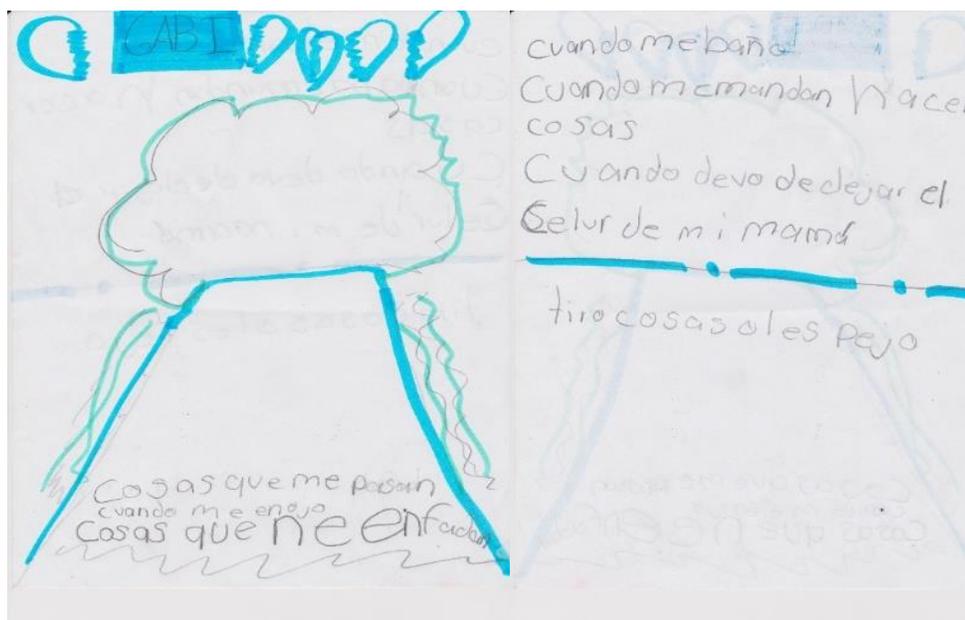
En el “volcán del enojo” se observaron avances en I.S.L.M. 6 (Masc) y en G.A.R.L 2 (Fem), quienes reconocieron que, cuando se enojaban, actuaban con sus familias bajo el estilo de comunicación agresivo. Al respecto, I.S.L.M. 6 (Masc) comentó una situación que lo hacía enfadar “yo me enojo cuando las cosas son injustas, porque en mi casa me culpan por lo que hacen mis hermanos. Cuando me enojo no soy asertivo. Soy grosero, golpeo, grito y quiero estar solo” (ver figura 12) Como se puede observar en estos comentarios, el participante logró reconocer que reaccionaba al enojo con violencia.

Figura 12. Volcán del enojo de I.S.L.M. 6 (Masc)



G.A.R.L 2 (Fem) mencionó: “*Me enoja que mi mamá me mande a comprar cosas del mandado. Cuando me enojo, le azoto la puerta y no le hablo. Quiero estar sola y pongo música en mi cuarto para relajarme*”. En este comentario la niña logró identificar la situación que la hacía enojar, cómo reaccionaba y qué plan personal ponía en marcha para tranquilizarse. Cabe mencionar que, en la entrevista inicial, la madre informó que la alumna era muy temperamental con su familia, pero su comportamiento durante las sesiones era muy diferente, pues se mostraba tímida y se le dificultaba interactuar en actividades de equipo con sus compañeros (ver figura 13).

Figura 13. Volcán del enojo de G.A.R.L 2 (Fem)



En esta actividad quedó claro que los alumnos empezaban a identificar emociones y manejar el enojo. En los comentarios de sus dibujos lograron reconocer qué podían hacer si llegaban al nivel más alto de enojo y qué plan personal podrían implementar para controlarse.

Entre los comentarios que más destacaron estuvieron el de K.I.H.F. 7 (Masc) quien escribió que se enojaba cuando lo regañaban y lo mandaban a hacer la tarea. Para relajarse le gustaba “botar la pelota y acariciar a su mascota”.

I.S.L.M. 6 (Masc) dijo que le enojaba cuando las cosas no eran justas con su hermano mayor, y sus papás lo regañaban. Manifestaba su enojo poniendo cara de enfado, y para controlarse proponía ir a su cuarto “a pensar”.

G.A.R.L 2 (Fem) dijo que se alteraba cuando su mamá la regañaba por culpa de su hermana menor. Para manejar su enojo propuso “aguantar y escuchar música”.

L.R.C 4 (Fem) mencionó que se enojaba cuando la mandaban a comprar algo para el mandado de su casa, y agregó que cuando se enojaba azotaba la puerta de su cuarto, y para controlarse escuchaba música con alto volumen.

A.K.L.P 1 (Fem) dijo que le molestaba que sus compañeros le copiaran en el salón, y propuso para manejar su enojo, el “respirar”.

L.R.C 4 (Fem) mencionó que se enojaba cuando sus papás no le hacían caso en casa. Para controlar su enojo propuso “*estar sola en la habitación*”.

M.J.A.T. 5 (Fem) mencionó que se molestaba con sus compañeras cuando decían cosas feas de ella. Para controlar su enojo propuso “sentarse a respirar”.

Estos comentarios mostraron que, al término de las actividades relacionadas con esta categoría, los niños habían aprendido diferentes formas de utilizar habilidades sociales para el manejo del enojo, y manifestaban un mayor autocontrol emocional, que les ayudaría a evitar recurrir a la violencia.

Categoría 5 “Habilidades para resolver conflictos”

En la sesión 20 se trabajó con una “Ficha de identificación de problemas”, para que aprendieran a identificar conflictos interpersonales con sus pares y reflexionar sobre las alternativas adecuadas para resolverlos. Se consideró necesario practicar esta habilidad, debido a que en la sesión 2 se había observado que los participantes tenían problemas para relacionarse entre sí, pues no respetaban turnos para hablar o jugar y se insultaban unos a otros.

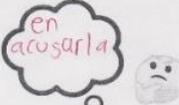
Se observaron avances en I.S.L.M. 6 (Masc), quien en su ficha comentó: “*recuerdo un problema que tuve en el salón con una compañera, porque me robaba mis cosas. Me sentía triste y pensaba en acusarla*” (ver figura 14).

Figura 14. Ejercicio de identificación de problemas interpersonal de I.S.L.M. 6 (Masc)

TALLER DE HABILIDADES SOCIALES
BLOQUE 5. HABILIDADES PARA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES
5.1. Identificar problemas interpersonales

Anota en la hoja lo que se pide.

(A) PROBLEMA: Me robaban mis cosas

(B) ¿Qué pense? 

(C) ¿Qué sentimientos tuve? 

Motivos que originaron el problema:

- Me robaba mis cosas
- lo ~~no~~ negaba
-
-

L.R.C 4 (Fem) comentó: “un niño de mi salón dijo cosas inventadas sobre mí y pelea mucho con mis amigos. El sentimiento que tuve fue enojo. Pienso que, lo que originó el problema, es que tal vez le caigo mal” (ver figura 15).

Figura 15. Ejercicio de identificación de problemas interpersonales de L.R.C 4 (Fem)

TALLER DE HABILIDADES SOCIALES.
BLOQUE 5. HABILIDADES PARA SOLUCION DE PROBLEMAS INTERPERSONALES
5.1. Identificar problemas interpersonales

Anota en la hoja lo que se pide.

(A) PROBLEMA: un niño de mi salón dijo cosas inventadas sobre mí y peleó con mi amigos y agredió a mi familia

(B) ¿Qué pensé?: Que estaba muy mal y que le iba a decir al maestro

(C) ¿Qué sentimientos tuve?
-enojo

Motivos que originaron el problema:

- Insultos
- talves le coigo mal

M.J.A.T. 5 (Fem) comentó: “el problema lo tuve con mi mamá, porque le contesté y la deje sola hablando. Me sentía muy enojada. Pienso que, lo que originó el problema, fue que me pidió que hiciera algo de la casa que no me gusta” (ver figura 16).

Figura 16. Ejercicio de identificación de problemas interpersonales de M.J.A.T. 5 (Fem)

TALLER DE HABILIDADES SOCIALES
BLOQUE 5. HABILIDADES PARA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES
5.1. Identificar problemas interpersonales

Anota en la hoja lo que se pide.

(A) PROBLEMA: Mamá se contesta

(B) ¿Qué pense? en irme y dejarla hablando sola

(C) ¿Qué sentimientos tuve?
enojo

Motivos que originaron el problema:

- Medio que hizo algo y le conteste
-
-

Mitay



Como puede observarse en estos comentarios, lograron reconocer cuando tenían un conflicto interpersonal con otras personas, la situación que lo había originado y las emociones que sentían cuando esto sucedía, lo que confirmó un mayor aprendizaje de habilidades sociales para identificar conflictos.

En la sesión 21 practicaron la “*Técnica de solución de problemas*”. Se observó un progreso en las habilidades de I.S.L.M. 6 (Masc), pues en su ficha de solución de problemas describió un problema interpersonal que tenía con su madre, y propuso como alternativa de solución una técnica de autocontrol del enojo que aprendió en bloque 4 del taller. Mencionó: “*creo que lo mejor es calmarme, respirar, pensar y hablarle a mi mamá*”. Desde el punto de

vista del alumno, esta solución fue considerada como la que tenía mayores ventajas (ver figura 17).

Figura 17. Ejercicio con técnica de solución de problemas de I.S.L.M. 6 (Masc)

taller de matemáticas sociales
 Sesión 20: Buscar soluciones
 Ficha de trabajo: Técnica de solución de problemas
TÉCNICA DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

1.-Alto: Identifica cual es el problema		Escribelo: <i>no puedo con mamá como me enoja</i>
2.-Pensar en la solución		<i>1 Calmarme 2 pensar 3 hablarle</i>
3.- Escribe las soluciones, anota las ventajas y desventajas. Elige el que tenga mas ventajas		
SOLUCIÓN 1: <i>calmarte y respirar</i>		
VENTAJAS	<i>llegar a hablar</i>	DESVENTAJAS
		<i>enojar a esa persona</i>
SOLUCIÓN 2: <i>pasar que voy a hacer</i>		
VENTAJAS:	<i>visualizar bien</i>	DESVENTAJAS:
		<i>lloro mientras a las cosas</i>
SOLUCIÓN 3: <i>hablar pero pensar primero</i>		
VENTAJAS	<i>hablar sobre el problema</i>	DESVENTAJAS
		<i>sacar algo que no en el tema</i>

También G.A.R.L 2 (Fem) eligió en su ficha de solución de problemas el reconocimiento de emociones y la anticipación de consecuencias para resolver un conflicto que tuvo con su madre y hermana. Comentó: “*cuando estoy enojada hago enojar a mi mamá y maltrato a mi hermana. Nos peleamos*”. La alumna identificó como soluciones al conflicto “*no hay que pelearnos*” y “*mejor hablo con ella*”. En sus comentarios logró reconocer que el pelearse era incorrecto, porque maltrataba a su hermana, la hacía llorar y sentirse mal (véase figura 18).

Figura 18. Ejercicio con Técnica de solución de problemas de G.A.R.L 2 (Fem)

Curso de Habilidades Sociales
 Sesión 20: Buscar soluciones
 Ficha de trabajo: Técnica de solución de problemas

Gabriela

TÉCNICA DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

 1.-Alto: Identifica cual es el problema	Escribelo: de que me pelie con mi hermana y con mi madre
 2.-Pensar en la solución	que ya no hay que peliarlos
 3.- Escribe las soluciones, anota las ventajas y desventajas. Elige el que tenga mas ventajas	
SOLUCIÓN 1: nos peliamos	
VENTAJAS que ha que peliarlos	DESVENTAJAS nos peliarlos me siento mal
SOLUCIÓN 2: la maltrato mucha mejor abra con ella	
VENTAJAS: no maltratar lo la hago llorar • Soluciono el problema	DESVENTAJAS: no me gusta maltratarlo
SOLUCIÓN 3: ^{pelearlos} no revisa mis cosas	
VENTAJAS que me revisa mis cosas estar mas tranquila	DESVENTAJAS No revises mis cosas talvez no me haya caso

A continuación, se describe la opinión que tuvieron estudiantes, padres y profesores al finalizar el taller.

Resultados de la entrevista con alumnos. Comentarios y opiniones de los siete estudiantes participantes, al finalizar el taller.

En las respuestas a la primera pregunta “*Lo que más te agradó del taller*”, tres participantes mencionaron la colaboración y el trabajo en equipo, como lo que más les había gustado del taller. Dos se refirieron a la técnica del modelado y representación de papeles, como el momento que más preferían en las sesiones. Dos más, mencionaron su preferencia en el uso de las técnicas de asertividad, y que les había gustado el tema de los derechos asertivos. Incluso comentaron que, después de haber participado en el taller, ya podían reconocer emociones y expresar más fácilmente su opinión a las personas que los rodeaban. Por ejemplo, G.A.R.L. 2 (Fem) comentó “*ahora soy más tranquila en mi forma de ser*”. Es decir que tenía un mayor control emocional después de haber terminado el programa de habilidades sociales.

Pregunta 2 “*Lo que menos te agrado del taller*”. Dos participantes manifestaron que les molestaba salir del salón para incorporarse al taller y realizar actividades de dibujo. La participante A.K.L.P 1 (Fem) comentó que en ocasiones no lograba entender los contenidos de la sesión, debido al desinterés que mostraban sus compañeros durante las sesiones “*A veces no entiendo la clase porque mis compañeros no ponen atención*”. El participante I.S.L.M. 6 (Masc) manifestó su preocupación por la pérdida de clases “*No me gusta entrar al taller, porque me atraso con las actividades que deja mi maestra en el salón*”.

Pregunta 3 “*Lo que aprendieron del taller*” seis participantes mencionaron haber aprendido habilidades de comunicación; principalmente la escucha activa e identificación del estilo de comunicación que utilizaban al hablar con otras personas. Cuatro participantes manifestaron tener un mayor grado de control en sus emociones, con la utilización de habilidades de autorregulación del enojo, y que podían mejorar su comunicación, al identificar las emociones en otras personas. Cuatro se refirieron al aprendizaje de habilidades de solución de conflictos; comentaron que eran más pacientes y que trataban de ayudar a los compañeros que tenían problemas. Por ejemplo, L.R.C 4 (Fem) comentó “*en el taller me ayudaron a ser más honesta, a decir más palabras, me sentí poco más fuerte y también aprendí a resolver problemas con los demás*”.

Llamó la atención que todos los participantes mencionaron haberse apropiado de las habilidades de cortesía, aprendizaje de modales como saludar y sonreír a sus compañeros y al convivir con otras personas además de haber aprendido a hacer amigos y a no ser tan tímidos.

En síntesis, los participantes consideraron que el taller les sirvió para mejorar sus relaciones interpersonales. Consideraban que era creativo y divertido, y en general percibían cambios favorables en la forma en la que interactuaban con sus compañeros (ver tabla 8). Los comentarios que ofrecieron respecto a las habilidades adquiridas estuvieron relacionados con las categorías de “habilidades de comunicación”, “manejo y expresión de las emociones” y “resolución de conflictos”. Algunos estudiantes dijeron que, a partir de las dinámicas del taller empezaron a interactuar con más personas. Por ejemplo, el comentario de A.K.L.P 1(Fem) *“Me gustó del taller que trabajamos en equipo, no me gustaba hacerlo, y ahora participo más”*.

Tabla 8. Resultados de la entrevista con alumnos

Alumnos	A.K.L.P 1(Fem)	G.A.R.L 2(Fem)	LGO 3 (Fem)	LRC 4 (Fem)	MJAT 5 (Fem)	ISLM 6 (Masc)	KIHF 7 (Masc)
¿Qué fue lo que más te agrado del taller?	Que trabajamos en equipo, no me gustaba hacerlo, y ahora participo más	A respetar, los derechos y las habilidades de los demás	Los juegos y las obras de teatro	Los juegos	La comunicación con más alumnos	Los juegos	Todo era creatividad, me gustaba convivir
¿Qué fue lo que menos te agrado del taller?	Luego no obedecíamos	Dibujar	Dibujar	No me gusta entrar al taller porque me atraso con las actividades que deja mi maestra en el salón	A veces no entiendo la clase porque mis compañeros no ponen atención	No me gusta entrar al taller porque me atraso con las actividades que deja mi maestra en el salón	Que una vez me sacaron del salón y ya no pude hacer la actividad de juego con mi maestra
¿Qué aprendiste en el taller?	Fue divertido, aprendimos a ser mejores personas. A ser amigos, a convivir, a buscar soluciones a conflictos	Si, porque aprendí a hacer ser amigos, a convivir, a buscar soluciones a conflictos	Aprendí a controlarme, a saludar de forma correcta	Eran divertidas y entretenidas las actividades. Aprendí que son las habilidades sociales	Que porque pude controlarme. Aprendí los estilos de comunicación, a no explotar tan rápido	Eran divertidas y entretenidas las actividades. Aprendí que son las habilidades sociales	Eran creativos y preguntábamos, lo que más me gusto fue la escucha activa. Aprendí a socializar con los demás, y como se sienten

Resultados de la entrevista con padres

En el presente apartado se describen los resultados de una entrevista que se aplicó al término del taller a ocho madres, padres o cuidadores, con el fin de recopilar información sobre su grado de satisfacción con los resultados del programa (véase tabla 9).

En sus respuestas a la primera categoría *Cortesía en las interacciones con otros*, comentaron que sus hijos se comportaban más amables con ellos y con otras personas. Los niños aprendieron a decir “por favor y gracias” en situaciones apropiadas. Por ejemplo, la mamá de G.A.R.L 2 (Fem) dijo “*Mi hija es más amable con las personas nuevas que conoce en su clase de catecismo. Dice buenos días y buenas noches. Lo reforzó en el taller*”. También el papá de K.I.H.F. 7 (Masc) respondió “*Mi hijo es más amable con la gente. Para todo dice buenos días y buenas tardes, con grandes y chicos*”.

Categoría *Habilidades para hacer amistades*. Comentaron que antes del taller, sus hijos eran “selectivos” para hacer amigos. Después del taller se mostraban más amistosos y dispuestos a trabajar en equipo en el salón de clases. Dos madres de familia comentaron que sus hijas solo convivían con compañeras de su mismo sexo, y que después del programa de intervención ya convivían con sus compañeros. La mamá de A.K.L.P 1 (Fem) comentó “*A mi hija le gustaba estar solo con niñas, desde cuarto año tuvo un problema con sus compañeras. Ahora le gusta llevar juegos a la escuela, para jugar con sus compañeros. Tiende a tener varios amigos, por su forma de ser*”. La madre de M.J.A.T. 5 (Fem) mencionó que “*Ya le gusta hacer amistades con mujeres. Antes prefería hacer amistad con niños*”.

Categoría *Habilidades de comunicación*. Observaron que después de haber participado en el taller, sus hijas e hijos practicaban la escucha activa y mostraban más atención cuando alguien estaba hablando con ellos. Incluso, dos padres de familia mencionaron que sus hijos eran más expresivos y contestaban asertivamente a críticas y acusaciones en su contra. Por ejemplo, la mamá de LGO 3 (Fem) dijo “*L logra decir lo que piensa, es más segura de sí misma*”. La madre de I.S.L.M. 6 (Masc) comentó “*Mi hijo es capaz de responder a críticas o acusaciones que otros le hacen en el salón*”. Otros padres observaron que los niños eran más atentos y que ya no interrumpían conversaciones. Por ejemplo, la madre de A.K.L.P 1

(Fem) comentó *“Ahora presta atención cuando una persona le está hablando, y no interrumpes la conversación. Cuando no entiendes algo, plantea preguntas en el momento adecuado”*. La mamá de L.R.C 4 (Fem) describió *“Después de haber venido al taller, la niña presta atención cuando plática con nosotros los adultos”*. El padre de K.I.H.F. 7 (Masc) comentó que su hijo *“tenía una dificultad de lenguaje con el fonema “r”, lo que provocaba que sus compañeros le hicieran burla”*. Después de la intervención, se mostraba más seguro al hablar.

Categoría Habilidades para resolver conflictos con otros. Comentaron que, con el taller, sus hijos aprendieron a identificar cuándo tenían un conflicto interpersonal con otros, a reconocer su implicación en el problema, y a pedir disculpas cuando era necesario.

Lograban sentirse más seguros, proponían soluciones al conflicto, y utilizaban el diálogo con sus pares. Por ejemplo, la mamá de G.A.R.L 2 (Fem) comentó *“G logra identificar un conflicto interpersonal. Si lo hubo, lo habla, si está bien o mal. Cuando la niña ve que sus padres se pelean, trata de mediar el conflicto”*, mientras que la madre de LGO 3 (Fem) afirmó *“Mi hija maneja de una forma más positiva los conflictos interpersonales. Ahora, si se enoja o tiene un conflicto interpersonal, pide disculpas. Después del taller logra pedir ayuda y defenderse. Ya no es víctima de bullying”*.

Finalmente, en relación con las mejoras que harían al taller, los padres propusieron aumentar el número y frecuencia de las sesiones; pues les hubiera gustado que las sesiones fueran diarias, con una duración de dos horas.

También propusieron que las actividades fueran más divertidas, y que se tomara en cuenta en mayor medida la opinión de los niños para realizar trabajos y juegos.

Finalmente, mencionaron que hubiera sido bueno incluir a padres y tutores en algunas sesiones del programa, para saber cómo ayudar a sus hijos en el desarrollo de las habilidades sociales.

Tabla 9. Resultados de la entrevista con padres

	Cortesía en sus interacciones con otros	Habilidades para hacer amistades con otros	Habilidades de comunicación	Manejo y expresión de emociones	Habilidades para resolver conflictos
A.K.L.P. 1 (Fem)	Es amable Mejoro la relación con sus compañeros	Se relaciona con facilidad, pero se enoja muy rápido	Tiene buena comunicación con sus compañeros	Se enoja muy rápido cuando los demás no hacen lo que él quiere	Utiliza el diálogo para dar una solución
G.A.R.L 2 (Fem)	Interactúa más con sus compañeros, logra saludarnos en las mañanas	Interactúa, aunque luego se pone tímida y no participa	Habla un poco más y se integra	Aún falta más trabajar esa parte de sus emociones	Ya da solución a sus problemas con mayor seguridad
L.G.O. 3 (Fem)	La niña es respetuosa, aunque demasiado sincera, si hay algo que no le guste lo expresa, pero nunca ofendiendo a los demás.	Como persona es muy selectiva en sus amistades, cuando se ganan su confianza es un alumno que le gusta ayudar y apoyar	Es muy empática, sabe resolver sus conflictos de manera asertiva	Hemos trabajado con ella en este tema ya que suele ser un poco tímida para expresar lo que siente, pero cuando se convence de platicar no se queda con nada y se libera de lo que siente	Trata de ser asertiva, siempre habla con la verdad con honestidad y respeto con los demás al presentarse situación de conflicto
L.R.C. 4 (Fem)	La niña es amable y cordial con sus compañeros	Trata de ser cortés con sus compañeros	Es expresiva	Es tranquila	Resuelve sus problemas hablando con los demás para llegar a acuerdos
M.J.A.T. 5 (Fem)	Se relaciona más fácilmente con todos sus compañeros, mujeres y hombres	Ya le gusta hacer amistades con mujeres, antes prefería hacer amistad con niños	Tiene una buena relación con sus compañeros	Se enoja fácilmente con sus compañeros	Habla con las personas y llega a acuerdos
I.S.L.M. 6 (Masc)	Tiene buena relación con sus compañeros	Se relaciona con facilidad, pero se enoja muy rápido	Tiene buena comunicación con sus compañeros	Se enoja muy rápido cuando los demás no hacen lo que él quiere.	Utiliza el diálogo para dar una solución
K.I.H.F. 7 (Masc)	Mejoró la relación con sus compañeros, ya no es tan violento, aunque hace cosas que no le gusta que le hagan a él	Le cuesta un poco relacionarse con el resto del grupo, ya habla más con los profesores	Tiene una dificultad de lenguaje con la letra /r/ esto hace que se desespere y que no quiera hablar con sus compañeros	Se enoja demasiado rápido y explota con sus compañeros	Trata de hablar las soluciones, pero se desespera. Aun le cuesta trabajo decir que lo que él hizo esta mal y las consecuencias, ya no es violento

Resultados de la entrevista con profesores

En cuanto a las entrevistas para maestros, se diseñó un formato de entrevista donde opinaron sobre los cambios que observaron en los niños después de haber participado en el taller, de acuerdo con los cinco tipos habilidades sociales que se trabajaron. Hubo dos participantes: El profesor D.H. de 6° “A” y la profesora N.G. de 6° “B” (véase tabla 10).

En la primera categoría, Cortesía en las interacciones con otros, los profesores comentaron que los niños mejoraron sus relaciones con compañeros del salón y que se mostraban más amables. La profesora N. G. mencionó que, antes del taller, G.A.R.L 2 (Fem) llegaba a tomar cosas que no eran suyas, pero después del taller, pedía prestados los materiales de sus compañeros.

Habilidades para hacer amistades. Ambos profesores señalaron mejorías en la socialización de los participantes. El profesor D.H. comentó que K.I.H.F. 7 (Masc) mejoró la relación con sus compañeros y que *“ya no es tan violento”*. La profesora N.G. mencionó que las alumnas M.J.A.T. 5 (Fem) y A.K.L.P 1 (Fem) *“preferían hacer amistades con hombres y que después del taller observaba que se relacionaban mejor con hombres y mujeres”*.

Habilidades de comunicación. Ambos profesores afirmaron que los alumnos eran más expresivos y que se esforzaban por mantener una buena comunicación entre ellos. El profesor D.G. señaló de forma particular a G.A.R.L 2 (Fem) como una alumna tímida. Comentó: *“G es una niña retraída, nunca expresa las dudas que tiene en el salón. Después de que tomó el taller noté que es más segura de sí misma. Logra expresar dudas y comentarios en la clase”*. La profesora N.G. mencionó que su alumno K.I.H.F. 7 (Masc) presentaba dificultades de lenguaje, *“Sus compañeros no entienden cuando habla. Esto hace que el niño se desespere y sea grosero con ellos”*. Consideró que, además del trabajo que se realizó en el taller con el alumno, necesitaba apoyos adecuados para mejorar su lenguaje.

Manejo y expresión de las emociones. En esta categoría, los profesores señalaron el enojo como la emoción predominante en los niños. El profesor dijo que L.R.C 4 (Fem) se enojaba fácilmente con sus compañeros, cuando no hacían lo que ella decía en los trabajos de equipo. La profesora mencionó que I.S.L.M. 6 (Masc) también se enojaba cuando tomaba

el liderazgo de equipo y no se llevaba a cabo la forma de trabajo que él sugería. También comentó que K.I.H.F. 7 (Masc) se enojaba demasiado rápido *“K se enoja muy rápido cuando no hacen lo que él dice. Al grado de explotar con sus compañeros y hasta llegar a insultarlos”*. Ambos profesores coincidieron en que, después del taller, los niños manifestaban un mayor grado de autocontrol. Sin embargo, aun tenían que seguir trabajando su manejo de las emociones.

Habilidades para resolver conflictos con otros. En esta categoría, los profesores observaron que los niños aprendieron a resolver conflictos utilizando la asertividad y el diálogo para llegar a acuerdos con sus compañeros. La profesora señaló que K.I.H.F. 7 (Masc) lograba reconocer cuando él hacía mal a otros. Comentó: *“Cuando tiene problemas K ya no es tan violento. Logra reconocer cuando hace mal a otros”*. También observó cambios en A.K.L.P 1 (Fem), de quien comentó: *“Ahora puede resolver conflictos, porque utilizaba el diálogo para dar una solución a los conflictos con sus compañeros. Sin embargo, se enoja cuando no encuentra rápidamente la solución”*.

Tabla 10. Resultados de la entrevista con profesores

	Cortesía en sus interacciones con otros	Habilidades para hacer amistades con otros	Habilidades de comunicación	Manejo y expresión de emociones	Habilidades para resolver conflictos
A.K.L.P. 1 (Fem)	Es amable. Mejoro la relación con sus compañeros	Prefería hacer amistades con hombres y después del taller observamos que se relaciona mejor con hombres y mujeres	Tiene buena comunicación con sus compañeros	Se enoja muy rápido cuando los demás no hacen lo que él quiere.	Ahora puede resolver conflictos porque utilizaba el diálogo para dar una solución a los conflictos con sus compañeros, sin embargo, se enoja cuando no encuentra rápidamente la solución
G.A.R.L. 2 (Fem)	Interactúa más con sus compañeros, logra saludarnos en las mañanas	Interactúa, aunque luego se pone tímida y no participa	G es una niña retraída, nunca expresa las dudas que tiene en el salón. Después de que tomó el taller note que es más segura de sí misma, logra expresar dudas y comentarios en la clase	Aún falta más trabajar esa parte de sus emociones	Ya da solución a los problemas con mayor seguridad
L.G.O. 3(Fem)	La niña es respetuosa, aunque demasiado sincera, si hay algo que no le guste lo expresa, pero nunca ofendiendo a los demás.	Como persona es muy selectiva en sus amistades, cuando se ganan su confianza es un alumno que le gusta ayudar y apoyar.	Es muy empática, sabe resolver sus conflictos de manera asertiva	Hemos trabajado con ella en este tema ya que suele ser un poco tímida para expresar lo que siente, pero cuando se convence de platicar no se queda con nada y se libera de lo que siente.	Trata de ser asertiva, siempre habla con la verdad con honestidad y respeto con los demás al presentarse situación de conflicto.
L.R.C 4 (Fem)	La niña es amable y cordial con sus compañeros	Trata de ser cortés con sus compañeros	Es expresiva	Se enoja fácilmente con sus compañeros, cuando no hacían lo que ella decía en los trabajos de equipo	Resuelve sus problemas hablando con los demás para llegar a acuerdos
M.J.A.T. 5 (Fem)	Se relaciona más fácilmente con todos sus compañeros, mujeres y hombres	Prefería hacer amistades con hombres y después del taller observábamos que se relaciona mejor con hombres y mujeres	Tiene una buena relación con sus compañeros	Se enoja fácilmente con sus compañeros	Habla con las personas y llega a acuerdos
I.S.L.M. 6 (Masc)	Tiene buena relación con sus compañeros	Se relaciona con facilidad, pero se enoja muy rápido	Tiene buena comunicación con sus compañeros	Se enoja muy rápido cuando los demás no hacen lo que él quiere.	Ya da solución a los problemas usando el diálogo
K.I.H.F 7 (Masc)	Mejóro la relación con sus compañeros, ya no es tan violento, aunque hace cosas que no le gusta que le hagan a él.	Le cuesta un poco relacionarse con el resto del grupo, ya habla más con los profesores	Tiene una dificultad de lenguaje con la letra /r/, sus compañeros no entienden cuando habla, y esto hace que el niño se desespere hasta ser grosero con ellos	K se enoja muy rápido cuando no hacen lo que él dice, al grado de explotar con sus compañeros y hasta llegar a insultarlos	Cuando tiene problemas K ya no es tan violento, logra reconocer cuando hace mal a otros. Trata de hablar las soluciones, pero se desespera.

Resultados de la Evaluación Sumativa

Para la obtención de resultados de evaluación sumativa, se utilizaron los mismos instrumentos de la etapa 1 fase 2, denominada “Evaluación específica de los alumnos seleccionados”. Estos fueron: la *Batería de socialización para niños y adolescentes (BAS 3)* (Silva & Martorrel, 2001), la *Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los compañeros (CEIC)* (Díaz-Aguado, 1991), y la *Prueba de Autoconcepto forma 5* (García y Musitu, 2005).

En la Batería de socialización para niños y adolescentes (BAS 3), los resultados se presentarán divididos en dos grandes modalidades: Dimensiones facilitadoras e inhibidoras de la socialización.

En las *Dimensiones Facilitadoras de Socialización* se observó una mejora en Liderazgo, ya que los participantes se percibían con más iniciativa y popularidad. También tenían un mayor grado de acuerdo en el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia con otros. Esto se reflejó en las puntuaciones de la dimensión “*Autocontrol en las relaciones sociales*”. Sin embargo, disminuyó la preocupación social que podían llegar a tener de los demás, ya que se redujeron los puntajes en la dimensión “*Consideración con los demás*” (véase tabla 11).

Tabla 11. Post test Dimensiones facilitadoras de socialización

Participante	Consideración con los demás		Autocontrol en las relaciones sociales		Liderazgo	
	PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST	PRETEST	POST TEST
A.K.L.P. 1 (Fem)	Medio	Medio	Bajo	Medio	Medio	Alto
G.A.R.L. 2 (Fem)	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto
L.G.O. 3 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Bajo	Medio	Medio
L.R.C. 4 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto	Alto
M.J.A.T. 5 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
I.S.L.M. 6 (Masc)	Medio	Medio	Medio	Alto	Alto	Bajo
K.I.H.F. 7 (Masc)	Alto	Medio	Medio	Medio	Bajo	Medio

Nota: Se usaron negritas para señalar a los alumnos que mejoraron en post test.

Los resultados individuales mostraron que la participante A.K.L.P 1 (Fem) mejoró en la capacidad de autocontrol al relacionarse con otras personas, pues se ubicó en la categoría “medio” en *Autocontrol en las relaciones sociales* y “alto” en la dimensión de *Liderazgo*, la participante G.A.R.L 2 (Fem) también aumentó sus habilidades de liderazgo en el post test, mientras que disminuyó de la categoría “alto” a “medio” en la dimensión *Consideración con los demás*.

Se observó que el participante I.S.L.M. 6 (Masc) disminuyó las habilidades de liderazgo, pues en el pretest se ubicó en la categoría “alto” y era notorio en las actividades del taller que gustaba de dirigir a los demás, pero en el posttest se ubicó en la categoría “bajo” en esta dimensión. No obstante, en *Autocontrol en las relaciones sociales* aumentó de “medio” a “alto”, lo que suponía que utilizaba mayor conciencia sobre otros para relacionarse adecuadamente.

Por otro lado, el participante K.I.H.F. 7 (Masc) en habilidades de Liderazgo se ubicó en el pretest en la categoría “bajo”, y en posttest “medio”. En las sesiones del taller no lograba relacionarse con los demás, ya que mantenía actitudes que molestaban a sus compañeros. En el post test se observó una mejoría, y lograba mantener liderazgo en las actividades grupales. Cabe señalar que en la categoría *Consideración con los demás* en el pre test se ubicó en la categoría “alto”, pues manifestaba un buen grado de acuerdo con la sensibilidad social, y en posttest su opinión cambió, y se ubicó en la categoría “medio”.

En las *Dimensiones Inhibidoras de socialización* disminuyeron los elementos relacionados con la “Ansiedad social” en tres participantes como el miedo y nerviosismo, o vergüenza al interactuar con otros, cambio que se consideró positivo, porque indicó que podrían relacionarse mejor con los demás, mientras que no se observaron diferencias en los puntajes de los participantes en la dimensión “Retraimiento social” entre el pre test y el post test (véase tabla 12).

Tabla 12. Post test Dimensiones inhibidoras de socialización

Participante	Retraimiento social		Ansiedad social /Timidez	
	PRE TEST	POST TEST	PRE-TEST	POST TEST
A.K.L.P. 1 (Fem)	Bajo	Bajo	Bajo	Medio
G.A.R.L. 2 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Bajo
L.G.O. 3 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Medio
L.R.C. 4 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Bajo
M.H.A.T. 5 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Medio
I.S.L.M. 6 (Masc)	Medio	Medio	Medio	Medio
K.I.H.F 7 (Masc)	Medio	Medio	Medio	Bajo

Nota: Se usaron negritas para señalar a los alumnos que disminuyeron puntajes en el pos test en la dimensión Ansiedad social/Timidez.

En cuanto a los resultados individuales, se pudo observar una mejoría en las puntuaciones de las participantes G.A.R.L 2 (Fem) y L.R.C 4 (Fem), quienes pasaron de “medio” a bajo” en la dimensión *Ansiedad social*. También en el participante K.I.H.F. 7 (Masc), quien mencionaba en las actividades del taller que no tenía amigos, solamente los de su salón, y al transcurrir las sesiones del taller, se observaba en los recesos escolares que ya interactuaba por medio de juegos con niños de otros grupos. La participante A.K.L.P. 1 (Fem) pasó de la categoría “bajo” a “medio” en esta dimensión. Es decir que incremento las conductas de ansiedad como nerviosismo y vergüenza al relacionarse con otros. Esta alumna reportó en las actividades del taller, que tenía problemas con otras compañeras de su salón de clases. Esto hizo que ella prefiriera apartarse totalmente de todos sus compañeros. Durante el transcurso de las sesiones del taller, la psicóloga trabajó de forma individual con ella en los recesos, para reforzar técnicas de asertividad y de manejo de conflictos con sus compañeros.

En la *Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los compañeros (CEIC) (Díaz-Aguado,1991)* tres de los siete participantes mejoraron en la dimensión “Elaboración” de estrategias sociales, que corresponde a las habilidades de elaboración de alternativas a un problema, mientras que solo uno de los siete alumnos mejoró en las cuatro dimensiones de la prueba (véase tabla 13).

Tabla 13. Post test Conocimiento de estrategias de interacción social

Participante	ELABORACIÓN		EFICACIA		CONSECUENCIAS PARA LA RELACIÓN		ASERTIVIDAD	
	PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST	PRE-TEST	POST TEST	PRE-TEST	POST TEST
A.K.L.P. 1 (Fem)	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio	Medio
G.A.R.L. 2 (fem)	Bajo	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
L.G.O. 3 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
L.R.C. 4 (Fem)	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Medio	Medio
M.H.A.T .5 (Fem)	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
I.S.L.M. 6 (Masc)	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
K.I.H.F 7 (Masc)	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto

Nota: Se usaron negritas para señalar a los alumnos que aumentaron puntajes en el post test.

En cuanto al análisis individual, el mayor progreso se observó en las habilidades del participante K.I.H.F. 7 (Masc), quien mostró puntuaciones de la categoría “alto” en todas las dimensiones. En el pretest planteaba estrategias que implicaban el uso de la violencia para resolver el conflicto que presentaba el instrumento, mientras que en el post test planteaba el uso de habilidades sociales de proximidad con las personas, y el recurrir a los adultos y profesores como mediadores de los conflictos.

Las participantes A.K.L.P. 1 (Fem) y G.A.R.L 2 (Fem) obtuvieron una mejora en la categoría Elaboración. Esto suponía que, después de la intervención obtuvieron una mayor adquisición de habilidades para poder resolver un problema interpersonal con otros. Los participantes L.G.O. 3 (Fem), L.R.C. 4 (Fem), M.J.A.T. 5 (Fem) y I.S.L.M. 6 (Masc)

mantendían puntuaciones similares en el pre test y post test en las dimensiones Eficacia, Consecuencias para la relación y Asertividad.

En la *Prueba de autoconcepto general AF5* (García & Musitu, 1999) se observó que, las puntuaciones fueron inconsistentes en todas las dimensiones. En el pretest, tres participantes presentaron un autoconcepto alto, dos un nivel medio y 2 un nivel bajo. Se esperaba que después de la intervención mejoraran su autoconcepto general, pero esto no ocurrió, pues mientras la alumna L.G.O. 3 (Fem) cambió de nivel bajo a medio, la alumna L.R.C. 4 (Fem) cambió de medio a bajo. De forma general se presentaron cambios en cuatro dimensiones.

En la tabla 14 se puede observar que, en la dimensión *familiar*, 2 de los 7 participantes aumentaron sus puntajes en el postest, lo que significa que mejoraron la concepción que tenían sobre su lugar en la familia.

Tabla 14. Pos test. Autoconcepto

Participante	FAMILIAR		ACADÉMICO		SOCIAL		FISICO		EMOCIONAL		GENERAL	
	PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST
A.K.L.P1 (Fem)	Medio	Bajo	Bajo	Alto	Bajo	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio
G.A.R.L. 2 (fem)	Medio	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Alto	Bajo	Alto	Alto	Alto
L.G.O. 3 (Fem)	Medio	Bajo	Medio	Bajo	Medio	Bajo	Alto	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Medio
L.R.C. 4 (Fem)	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto	Alto	Bajo	Bajo	Medio	Bajo
M.H.A.T. 5 (Fem)	Medio	Alto	Medio	Bajo	Medio	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto
I.S.L.M. 6 (Masc)	Medio	Medio	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Alto	Bajo	Medio	Bajo	Bajo	Bajo
K.I.H.F.7 (Masc)	Bajo	Bajo	Medio	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Bajo

Nota: Se usaron negritas para señalar a los alumnos que aumentaron puntajes en el post test.

En cuanto a la dimensión de *autoconcepto académico*, únicamente un participante obtuvo cambios favorables en la percepción que tenía sobre su rol como estudiante en la escuela. En *autoconcepto social* se encontró que tres alumnos mejoraron sus puntuaciones, lo que implica que se percibieron con mejores habilidades para hacer amigos y conservarlos.

En *autoconcepto físico*, se encontró una disminución en la opinión que los participantes tenían sobre su aspecto físico, ya que en el pre test 6 de los 7 alumnos mantenían puntuaciones en nivel “alto” y en el postest 4 bajaron sus puntuaciones. Esto podría estar relacionado con el inicio de la adolescencia, ya que diversos autores comentan que en esta etapa el autoconcepto físico suele verse afectado debido a la presión sociocultural sobre la imagen del cuerpo en el contexto familiar, entre el círculo de amigos y por los medios de comunicación (Cash & Pruzinsky, 2004; Rodríguez, González & Goñi, 2013 como se citó en Fernández-Bustos, J., González-Martí, I., Contreras, O. & Cuevas, R., 2015), lo que provoca que los adolescentes se preocupen y consideren importante todo lo referente al cuerpo (Bell & Dittmar, 2011 como se citó en Ternera, C. A., 2014).

Esto nos llevó a considerar que, posiblemente el programa requería más sesiones de intervención relacionadas con el área emocional y la autopercepción. Las dinámicas que se llevaron a cabo fueron breves, con el fin de abarcar todos los temas que abarcaban los cinco bloques de habilidades sociales.

En *autoconcepto emocional*, hubo una mejoría en los puntajes de una participante. Esto pudo relacionarse con sus logros en el taller, pues al inicio se observó que se mostraba muy tímida con sus compañeros y profesores. Después de la intervención, la alumna socializaba más con sus compañeros y parecía estar menos ansiosa en situaciones que involucraban el trabajo en equipo en las sesiones del taller.

En cuanto al análisis individual, los mayores cambios se dieron en la participante G.A.R.L. 2 (Fem) quien mejoró sus niveles de autoconcepto en las dimensiones familiar,

social y emocional, lo que le permitió alcanzar niveles altos en todas las dimensiones. Estos cambios pudieron relacionarse con la adquisición de las habilidades sociales que se enseñaron en el programa, pues existen diferentes investigaciones que señalan la importancia del aprendizaje de habilidades sociales, ya que éstas inciden en la autoestima, la adopción de roles, la autorregulación del comportamiento y el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Gil Rodríguez, León Rubio y Jarana Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas, 2002; Ovejero Bernal, 1998 como se citó en Betina L. & Contini, G., 2011).

Como se pudo observar en el BAS III, se logró que los participantes se sintieran con más iniciativa y popularidad para participar en las actividades de equipo. Algunos participantes mejoraron en las habilidades de liderazgo, y se observó que tenían un mayor grado de acuerdo para acatar las reglas y normas sociales. Incluso, hubo participantes que disminuyeron la ansiedad y vergüenza que sentían al relacionarse con otros.

En el CEIC se observaron avances similares, ya que lograron desarrollar mayores habilidades para resolver conflictos interpersonales con otros, y plantear mejores alternativas a un problema, utilizando la proximidad con las personas y adultos como mediadores del conflicto.

En los resultados del AF5 se pudo ver que los participantes tuvieron avances similares a los que se observaron en el BAS, ya que en el autoconcepto social se percibían con mayores habilidades para hacer y conservar amistades. También se encontraron algunos cambios favorables en el autoconcepto familiar, aunque no hubo cambios en su autoconcepto general.

Con los datos antes mencionados se pudo confirmar la efectividad del programa de intervención, ya que luego de haber participado, los estudiantes cambiaron positivamente sus comportamientos sociales, se mostraron más empáticos, asertivos, comunicativos y con mayores destrezas para resolver conflictos interpersonales con otros, lo que indica una mejora considerable en sus habilidades sociales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cuando se habla de desarrollo social, se hace referencia al grado en que un individuo ha adquirido habilidades comportamentales que posibiliten su adaptación a las exigencias del medio social. Para Monjas y González (1998) el ser humano es un ser social que solo resuelve sus necesidades básicas en relación con los demás, y como parte de esas necesidades básicas.

Desde edades tempranas, la estimulación social que ofrecen madres, padres, cuidadores y otras figuras importantes que rodean a los niños, resulta fundamental para que desarrollen competencias sociales. Si se les expone a situaciones nuevas adquieren la capacidad de vencer temores sociales.

Por el contrario, si los padres o cuidadores son inhibidos, tímidos o poco sociables, y evitan enfrentarse a situaciones sociales, los menores también reaccionan con renuencia frente a los contactos sociales (Monjas y González 1998).

Cuando se habla de desarrollo social, se hace referencia al grado con el que un individuo ha adquirido habilidades comportamentales que posibiliten su adaptación a las exigencias del medio social. Para Monjas y González (1998) el ser humano es un ser social que solo resuelve sus necesidades básicas en relación con los demás, y como parte de esas necesidades básicas.

Desde edades tempranas, la estimulación social que ofrecen madres, padres, cuidadores y otras figuras importantes que rodean a los niños, resulta fundamental para que desarrollen competencias sociales. Si se les expone a situaciones nuevas adquieren la capacidad de vencer temores sociales.

Por el contrario, si los padres o cuidadores son inhibidos, tímidos o poco sociables, y evitan enfrentarse a situaciones sociales, los menores también reaccionan con renuencia frente a los contactos sociales (Monjas y González 1998).

Las autoras señalaron dos escenarios posibles: el primero cuando un niño es poco aceptado por sus iguales y establece interacciones insuficientes, se habla de carencias o déficits de las relaciones interpersonales, y escape o evitación del contacto social. En otros

casos, el individuo puede mantener relaciones inadecuadas con sus iguales, porque son generadoras de violencia. En los salones escolares, estos dos escenarios hacen referencia a víctimas o generadores de acoso escolar, que resaltan la relevancia de la intervención del docente y el desarrollo de programas de intervención para mejorar este tipo de comportamientos.

Gresham (1988, citado en Lacunza, A., & Continni, G. (2009) argumentaron que los problemas de competencia social en la infancia podían deberse a carencias de un repertorio de conductas y habilidades necesarias para interactuar con otras personas, ya sea porque nunca se aprendieron, o porque se desconoce el comportamiento deseable en un contexto determinado. Monjas y González (1998) explicaron esta situación con base en una inadecuada historia de reforzamiento, la ausencia de modelos apropiados, o la carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje.

En el contexto escolar, la solución a estos problemas hace necesaria la intervención de padres, profesores y directivos, pero, sobre todo, del psicólogo educativo para ofrecer estrategias efectivas, que apoyen a los estudiantes con problemas de conducta, a fin de que logren una mejor adaptación social a la escuela.

Distintos estudios documentaron los efectos positivos de las habilidades sociales, incluso en la adultez, para la autoestima, la adopción de roles, la autorregulación del comportamiento y el rendimiento académico, (Gil-Bernal & Hernández-GuzEmán, 2009; Monjas, 2002, Ovejero Bernal, 1998 en Lacunza & Continni, 2011).

No obstante, hasta hace muy pocos años, el entrenamiento en habilidades sociales en las escuelas de educación básica había recibido poca atención. El presente trabajo surgió de la necesidad de enseñar a un grupo de estudiantes que asistían a una escuela primaria ubicada en Ciudad Netzahualcóyotl, Estado de México, habilidades sociales para establecer relaciones adecuadas con sus pares.

Tras realizar una primera observación y evaluación para la detección de necesidades y capacidades, se seleccionó a un grupo de estudiantes de quinto, que pasaban a sexto grado, porque tenían dificultades de socialización, o habían sido reportados por sus profesores por presentar indicadores de la categoría problemas de conducta.

Con base en sus resultados se instrumentó un programa para mejorar sus interacciones sociales. El programa “Podemos llevarnos bien” constó de 25 sesiones que tenían por objetivo mejorar la competencia social a través del fortalecimiento de habilidades sociales de cortesía, para hacer amistades, el autocontrol emocional, la comunicación y la resolución de conflictos sin violencia.

El diseño de las sesiones estuvo basado en estrategias del modelo cognitivo conductual y entrenamiento en habilidades sociales, el cual permitió que las sesiones fueran predecibles y prácticas, para favorecer la generalización del aprendizaje de habilidades.

Aun cuando la mayoría de los participantes presentaban déficits de habilidades sociales, en cada sesión la psicóloga escogía a aquellos(as) que tenían un mayor dominio de la habilidad social que se iba a trabajar, para que participaran en la representación de papeles. De esta forma, a través del modelamiento de la habilidad, se favorecía la generalización del aprendizaje.

Al utilizar en las sesiones, juegos y representación de papeles “obras de teatro”, como ellos lo llamaban- se demostró que el trabajo con habilidades sociales necesarias para una mejor interacción con los compañeros también podía ser divertido y entretenido para los participantes, quienes mostraban una mayor disposición para interactuar en el taller, cuando les tocaba modelar una habilidad a sus compañeros.

Asimismo, se procuró que el programa contuviera actividades variadas que incluían trabajar de forma individual o en equipo, y actividades lúdicas dentro o fuera del salón, lo cual favorecía una buena disposición para participar en las actividades.

La colaboración de los profesores de 6°A y 6° B fue muy importante, porque no sólo nos brindaron la oportunidad de trabajar con sus alumnos(as) en periodo de clases o evaluaciones bimestrales, sino que también participaron a través de sus opiniones sobre la utilidad del cuestionario.

De forma general los alumnos que participaron en el taller presentaban mayores dificultades en el autocontrol de las relaciones sociales, mostraban retraimiento y ansiedad social para relacionarse con sus pares, incluso algunos reportaron ser víctimas de violencia escolar. Se observó que utilizaban la violencia como una alternativa para resolver conflictos.

La puesta en práctica de las *Habilidades de cortesía* ayudó a que los niños que carecían de estas habilidades pudieran practicar en el aula, por ejemplo, saludar a la instructora y a los compañeros al ingresar al taller y pedir favores de una manera más amigable. Estas habilidades tuvieron que ser mejoradas durante las sesiones con el uso de refuerzos verbales a los participantes que olvidaban saludar al llegar o decir “por favor y gracias” durante el taller.

A algunos estudiantes les resultó difícil participar en actividades en equipo, por lo que se decidió implementar actividades más lúdicas con diferentes roles y participación de todos. A medida que avanzaban los bloques del programa, se volvieron cada vez más competentes para trabajar en equipo con otras personas, incluso hubo niños que demostraron habilidades de liderazgo a través del juego y ganaron confianza para liderar equipos.

Se encontró que los estudiantes estaban más motivados durante las sesiones, cuando participaban en actividades como pintar con colores o acuarelas. Se prestaban los materiales amablemente unos a otros, e incluso ofrecían ayuda a sus compañeros en la elaboración de dibujos. Los padres de familia también comentaron los avances de sus hijos(as) fuera del ambiente escolar. Por ejemplo, después del taller notaron que sus hijos(as) ya saludaban a los adultos que les rodeaban y se volvían más amigables. Los maestros también compartieron lo que observaron en sus alumnos. Mencionaron que después del taller los estudiantes eran más amables con sus compañeros(as), decían “por favor y gracias” al pedirse favores entre sí.

El aprendizaje de las habilidades de cortesía hizo que se beneficiaran las interacciones entre estudiantes en el aula y se creara un clima de respeto y cooperación. Esto aumentó el trabajo en equipo y les motivó a participar en las actividades de aprendizaje (Díaz-Aguado, 2006).

La puesta en práctica de las *Habilidades para hacer amigos* y amigas ayudó a los más tímidos a mostrar confianza al iniciar una conversación y hablar con otros compañeros o compañeras. Se observó que aquellos que poseían esta habilidad, se expresaban con más confianza en el “tiempo de actuar”, y demostraban los componentes de esta habilidad a sus compañeros en el taller.

En los recreos escolares, los estudiantes que no sabían cómo integrarse en los juegos con otras personas, o hacer amigos, pudieron unirse en varios juegos con estudiantes de otros grupos. En la entrevista final los participantes dijeron que habían aprendido “*a saludar y sonreír y hacer amigos para ya no ser tan tímidos con otros niños*”.

Llamó la atención que dos alumnas dijeron que no podían llevarse bien con las mujeres y que tenían problemas interpersonales. Los padres de las niñas dijeron en la entrevista que sus hijas eran “selectivas” y que preferían juntarse con los hombres. Mientras transcurrían las sesiones del taller, se notó que convivían y podían hablar más con las mujeres del taller, no solo con los hombres. Esto indicó un mayor dominio de comportamientos socialmente adecuados para interactuar con otros compañeros. Estas mejoras son consistentes con investigaciones que demuestran la efectividad de enseñar a los niños habilidades sociales (Beck y Forehand, 1984; Caballo, 1993, Gresham, 1988; Gresham y Lamanek, 1983; Ladd y Asher, 1985, como se citó en Gloria y Yuherqui, 2014).

La práctica de las *Habilidades conversacionales* ayudó a los participantes a aprender los estilos de comunicación pasivo, agresivo y asertivo. Podían reconocer en parte cuando sus compañeros de clase usaban un estilo de comunicación agresivo para hablar con ellos, o incluso cuando ellos mismos practicaban ese estilo de interacción en diferentes situaciones en el salón de clases. Tras la finalización del programa, proponían un estilo más asertivo para resolver conflictos con sus compañeros, en lugar de recurrir a la violencia, como lo hacían previamente.

Una de las habilidades que los niños mencionaron en la entrevista final que más aprendieron, y que más les había gustado, fue la “*escucha activa*”. Dijeron que la ponían en práctica para mejorar la comunicación con padres y adultos con los que convivían cotidianamente. En la entrevista final, los padres y madres de familia comentaron que veían que sus hijos lograban decir cómo se sentían en casa, y lograban expresar sus necesidades a los adultos. Una madre incluso compartió que previamente su hija era muy tímida y víctima de *bullying*, pero después del taller ya se defendía cuando otros la insultaban.

Asimismo, los profesores comentaron, en la entrevista final, que los estudiantes que participaron en el taller se expresaban más, los tímidos podían expresar sus dudas durante la clase, y los más disruptivos, que a menudo interrumpían el aprendizaje en el aula, ya pedían

permiso para hablar y participar. Estos logros demuestran la eficacia de la enseñanza de habilidades sociales con técnicas como el modelado, auto instrucciones verbales y técnicas de comunicación asertiva incluidas en el programa, que ayudaron a los participantes a mejorar sus interacciones con los demás (Beelmann & Lösel, 2006; Caballo, 2009; Sukhodolsky et al., 2005, como se citó en González, F., Ampudia, R. & Guevara, B., 2012)

La mejora de las habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones se reflejó en un mejor autocontrol emocional de los estudiantes, identificando el enojo como la emoción más común cuando los adultos les daban indicaciones o los regañaban injustamente, y cuando sus hermanos en casa o compañeros no hacían lo que ellos querían. Reconocieron que usaron la violencia en casos como “*golpear a sus hermanos, gritar o querer estar solos para reaccionar al enojo*”. Al cursar las sesiones del bloque correspondiente, lograron establecer un plan personal para controlar el enojo. Mencionaban que podían botar la pelota, acariciar a una mascota, o escuchar música en su habitación, para relajarse.

Estos avances sugieren que los participantes habían interiorizado habilidades de manejo del enojo, que les ayudaron a interactuar mejor con sus pares (Dib y Sturmey; Sim et. al., 2006; Sukhodolsky et. al., 2005. Esto se debe a que, como señala Lacunza (2011), tener habilidades de control emocional es importante para que los niños sean aceptados por sus pares.

En las entrevistas finales, los maestros notaron cambios en la forma en que los participantes interactuaban con sus compañeros después del taller, y aunque observaron avances en los niños, señalaron la necesidad de continuar con más talleres de habilidades sociales.

La profesora N.G expresó su preocupación por la necesidad de continuar con el apoyo para K.I.H.F. 7 (masculino), quien frecuentemente se comportaba violento debido a la intimidación entre compañeros, por un problema de pronunciación que tenía con el fonema /r/ que daba lugar a que lo apodaran “*el francesito*”. Después de terminar el programa de intervención, el alumno se mostraba más amable y atento con sus compañeros. Sin embargo, sus padres mencionaron en la entrevista que en su casa necesitaba ejercer más autocontrol emocional, porque se ponía al “tú por tú” con los adultos.

Cabe señalar que este alumno vivía bajo un contexto de violencia familiar, protagonizado principalmente por su madre y la pareja de ésta. Como parte de la intervención educativa, la psicóloga a cargo del taller instrumentó para este alumno, sesiones individuales de estimulación de lenguaje. Tras finalizar estas sesiones, los padres comentaron que “*el taller había sido de mucha ayuda para K y mejoró su rendimiento académico*”. Se recomendó a la familia seguir con sesiones de terapia de lenguaje fuera de la escuela, para seguir con el apoyo al alumno.

La práctica de las *Habilidades para solucionar problemas interpersonales* ayudó a facilitar el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos de los niños. En las primeras sesiones del taller sabían cuándo tenían problemas con sus compañeros, pero no podían identificar qué emociones estaban sintiendo. A medida que transcurrían las actividades del programa, aprendieron a identificar las emociones que sentían, y a encontrar soluciones que consideraban eran adecuadas para resolver conflictos con sus compañeros, lo que confirma un mejor aprendizaje de estas habilidades.

Los padres notaron que sus hijos expresaban sus sentimientos en casa y se disculpaban cuando tenían conflictos con hermanos. Los profesores observaron que, al final del taller, los estudiantes habían aprendido a reconocer los conflictos con sus compañeros de clase y a encontrar soluciones que impactaran positivamente en sus relaciones.

Inesperadamente, durante este bloque los estudiantes usaron las estrategias emocionales de control independiente, como "calmarse mutuamente, respirar, pensar", practicados en el bloque cuatro para controlar sus sentimientos de ira cuando tenían un problema con un amigo. En la última entrevista, citaron las habilidades de resolución de conflictos, como las más aprendidas, lo que demuestra que eran más pacientes con sus compañeros de clase, e intentaban ayudarlos cuando tenían problemas.

En general, las habilidades sociales de solución de conflictos, que los niños practicaron con sus pares al final del taller, se basaron en la práctica del diálogo, la asertividad y el uso del pensamiento consecuencial para evitar relaciones dañinas con sus compañeros de clase.

Los cuestionarios del postest mostraron mayor asertividad, autocontrol en las relaciones sociales y desarrollo de estrategias de resolución de conflictos cuando se

dominaron estas habilidades. Así, al adquirir estas habilidades, los niños podían desempeñarse satisfactoriamente en el salón de clases, dando cuenta de un comportamiento más adaptativo (Justicia-Arráez, Ana, Pichardo, Carmen, & Justicia, Fernando, 2015).

Las mejoras en el comportamiento de los participantes justifican la efectividad del programa "Podemos llevarnos bien" como una herramienta que puede usarse para promover habilidades sociales adecuadas en estudiantes de 10 a 12 años, y especialmente, la importancia de la enseñanza y la práctica de las habilidades sociales para prevenir conductas de riesgo y mejorar la competencia social de los menores (González, F., Ampudia, R. & Guevara, B., 2012).

Las limitaciones que se encontraron en el trabajo estuvieron relacionadas con la estructura de este, ya que el Programa de Habilidades Sociales "Podemos llevarnos bien" fue diseñado tomando en cuenta el programa PEHIS (Monjas 1997) para niños, el cual contiene un sistema de enseñanza de habilidades muy sistemática. Al inicio de la aplicación de este, se observó que los niños se aburrían. Por tanto, a través del formato de registro anecdótico y el buzón de opinión de los participantes, se consideró necesario rediseñar las sesiones con actividades más recreativas, para atraer la atención de los niños.

El cronograma de trabajo se vio interrumpido por las sesiones del Consejo Técnico Escolar de los profesores, las clases de educación física y los ensayos para el evento de fin de ciclo escolar que se llevaría a cabo en la primaria, lo que ocasionó que se redujera el tiempo para terminar las actividades diseñadas en el programa.

Se tenía la idea de implementar el programa de una manera que promoviera la interacción social de niños con aptitudes sobresalientes y problemas de conducta de los tres grupos de quinto año. Durante la primera fase de evaluación, dos estudiantes que cumplían con las características de interés de la categoría "aptitudes sobresalientes" estaban en el grupo de 5° "C". Sin embargo, por razones administrativas la profesora titular del grupo decidió que sus alumnos no participaran en el programa de intervención, lo que nos limitó a trabajar con los estudiantes que cumplían con las características de la categoría "problemas de interacción social".

Desde la perspectiva de las técnicas de reestructuración cognitiva, los niños identificaron parcialmente los pensamientos irracionales que tenían a la hora de resolver conflictos con sus compañeros, y cómo estos provocaban sus reacciones violentas ante los conflictos. El objetivo era añadir más sesiones de intervención para utilizar estas técnicas. Sin embargo, debido al calendario escolar y a los tiempos que manejaba la escuela, esta propuesta no se implementó.

Otra limitación importante fue la falta de oportunidades para fomentar la cooperación de los padres al trabajar con los niños. Algunos padres no acudieron a la entrevista inicial, por motivos profesionales o de otra índole. En estos casos se enviaron los cuestionarios por escrito, en sobres sellados que se les hicieron llegar por medio de sus hijos e hijas, o con la colaboración de los profesores.

Destacó también, la necesidad de compartir con los padres que sí estaban interesados en el programa de intervención, fichas de apoyo para fortalecer las habilidades aprendidas por los estudiantes en el programa, de manera semejante a la propuesta realizada por Inés Monjas (1997) en el programa PEHIS. Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo, ya no fue posible contar con un espacio individual para brindar a cada padre los materiales de apoyo y la retroalimentación sobre la enseñanza de habilidades sociales para sus hijos.

Los docentes informaron que les resultó difícil tratar de recuperar los contenidos académicos que los alumnos habían perdido durante las actividades del programa. Como resultado, algunos niños no pudieron estar presentes en todas las sesiones del taller, y se retrasaron en el aprendizaje de habilidades sociales. A pesar de estas limitaciones, se cumplieron los objetivos del taller, la mayoría de los niños que asistieron a las sesiones y se beneficiaron de las habilidades sociales que facilitaron sus interacciones sociales.

La realización de este trabajo se enmarcó en el campo de la educación especial, y me permitió adquirir herramientas profesionales para identificar las necesidades educativas especiales que existen en niños de 10 a 12 años de nivel primaria. La instrumentación del programa de intervención en una primaria pública me permitió percatarme de la importancia de que madres, padres y profesores se involucren en la solución de las necesidades educativas especiales de sus estudiantes. También pude reconocer que los estudiantes tienen diferentes

necesidades educativas, conductuales y emocionales que los maestros no siempre pueden abordar en el aula, lo que resalta la necesidad de incorporar psicólogos educativos y personal de educación especial en el equipo escolar.

Después de haber instrumentado el programa, y comprobar el impacto en las habilidades sociales en los participantes, resalta la relevancia de utilizar técnicas del modelo cognitivo conductual y la enseñanza de habilidades sociales como un método para promover los comportamientos sociales en los niños, como una herramienta que puede ser utilizada en el campo de la psicología educativa y educación especial. Como afirman García y Méndez (2017), rara vez se encuentran en la literatura estrategias específicas que puedan promover la competencia social. En este trabajo se ofrecen evidencias de la efectividad de la enseñanza de habilidades sociales en estudiantes con dificultades de interacción social.

REFERENCIAS

Álvarez, B. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. *REOP*, 10: 279-296.

Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Barrera-Dabrio, Á., Durán-Delgado, R., González-Japón, J., & Reina-Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008.

Beck, J. (2015). *Terapia Cognitiva: Conceptos básicos y profundización*. Editorial Gedisa.

Benito, Y. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú ediciones.

Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú ediciones.

Betina L. & Contini, G. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23),159-182.

Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2008). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes. Aportes técnicos*. Buenos Aires: Akadia.

Caballo, V. (1998). *Manual para el tratamiento cognitivo conductual para los trastornos psicológicos: formulación clínica, medicación y trastornos de relación*. España: Siglo XXI.

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI

Caballo, V., & Simón, M. (2002). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos específicos*. Madrid: Pirámide.

Cárdenas, T. & Barraza, A. (2014). Marco conceptual y experiencias de la Educación especial en México. México: Instituto universitario Anglo Español.

Carrea G. & Mendil, J. (2011). Aportaciones de la psicología positiva a la terapia cognitiva infanto juvenil. *PSICIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica* (3) 1, 40-56.

Castillo, L., Ledo, G., y Ramos, B. (2012). Psicoterapia Conductual en niños: estrategia terapéutica de primer orden. *Norte de salud mental*, 10(43), 30-36.

Castro, M. G., Calzadilla, V. G. (2021). La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación. *Didáctica y Educación*. 12 (3), 131- 151.

Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2002), *Psicología de las habilidades sociales; terapia y educación*, México, Manual Moderno

Delgadillo, L. G., & Argüello Zepeda, F. J. (2013). El bullying una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Ra gXimhai*, 9(3),65-80.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall.

Fernández-Bustos, J., González-Martí, I., Contreras, O. & Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 47 (1), 25-33.

Friedberg, R., & McClure, J., (2016). *Práctica clínica de Terapia cognitiva con niños y adolescentes*. México: Paidós.

Gagné, F. (2015) From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educación*, 368. pp. 12-37. Recuperado el 10 de marzo de 2021, de: www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articu...

García Cedillo, I. et. Al (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias, México, SEP. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf

García Esparza, A., & Méndez Sánchez, C. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, 16(30), 151–164.

García González, Ma. Luz A. y González Martínez, Ma. Teresa (1997). El niño sobredotado: Aspectos psicológicos y educativos. *Aula*, 9, 217-235.

García, E., & Magaz, Á. (1992). Aprendiendo a comunicarse con eficacia: Manual para padres. Madrid: CEPE Ciencias de la Educación Preescolar y especial.

García, G. L. & González M. T. (1997). El niño sobredotado: Aspectos psicológicos y educativos. *Aula*, 9, 217-235.

García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. (2003). Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). En Integración educativa. 1996-2002 Informe final. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española.

Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2018). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Sage Publications.

Gil-Bernal & Hernández-Guzmán (2009). Tratamiento cognitivo-conductual para niños mexicanos con fobia social. *Anuario de Psicología*, 40(1),89-104.

Gil-Bernal, F & Hernández-Guzmán, L. (2009). Tratamiento cognitivo-conductual para niños mexicanos con fobia social. *Anuario de Psicología*, 40(1),89-104.

Gloria, L. y Yuherqui, L. (.), Desarrollando las habilidades sociales

Goldstein, A. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

González, F., Ampudia, R. & Guevara, B. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2),43-52.

González, J. (2002). *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. Universidad de Alcalá: España.

Hernández, L. (1999). *Hacia la salud psicológica: Niños socialmente competentes*. México: UNAM

INEGI (2020) Panorama sociodemográfico de México 2020. Censo de Población y Vivienda 2020. México: INEGI. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197889.pdf

Jiménez, M. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones*. Málaga: Aljibe.

Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>.

Justicia-Arráez, Ana, Pichardo, Carmen, & Justicia, Fernando. (2015). Efecto del programa Aprender a Convivir en la competencia social y en los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de Psicología*, 31(3), 825-836.

Kelly, J. (2000), *Entrenamiento de las habilidades sociales: Guía práctica para las intervenciones*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Lacunza, A., & Continni, G. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias psicológicas*. 3(1), 57-66.

Lacunza, A., & Continni, G. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes: su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*. 7(23), 159-182.

Martin, B. (1997). *Superdotados, problemática e intervención*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Martínez-Taboas, A., Francia, M. (1992). Efectividad de las psicoterapias en niños y adolescentes: Revisión de estudios controlados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24 (3), pp. 237-258.

Michelson, L. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Málaga: Martínez Roca.

Molinero, C. (2015). *Análisis psicométrico de la prueba de evaluación de solución de conflictos interpersonales (ESCI)*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, España.

Monjas C. I. (2002). La promoción de la competencia personal y social: ¿una moda pasajera o una necesidad? En: *La competencia personal y social: presente y futuro: Actas de las jornadas sobre habilidades sociales* (pp. 37-50). Universidad de Valladolid.

Monjas, C. I. & González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo* (Serie Colección N°. 146). España: Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE. España, N°. 146.

Monjas, C. I. (1997) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Mönks, F. J. & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. En Heller, K. A.; Mönks, F. J.; Stenberg, R. J. & Subotnik, R. F. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press

Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1999). Autoconcepto Forma A. Manual [Self-concept Form A. Manual]. Madrid: TEA

Ontoria, M. (2018). *Habilidades sociales*. España: Editex.

Osés Bargas, R., Duarte Briceño, E., & Pinto Loria, M., (2016), Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), pp. 176-186.

Pesci Eguía, A. L., (2015). Prevención del bullying en México: El caso de los niños y adolescentes sobredotados. *Revista de El Colegio de San Luis*, V(10),104-133.

Prieto, M. (1999). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. España: Aljibe

Prieto, M. D., & Ferrando, M. (2016). New Horizons in the study of High Ability: Gifted and talented. *Anales de Psicología*, 32(3),617-620.

Prieto, S. (2000). *Los Superdotados, esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.

Renzulli, J. & Gaesser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368. pp. 96-131.

Renzulli, J., & Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado. Desarrolla el Talento*. Apeirón Ediciones.

Rodríguez, G. & León R. (2008). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Romero, C. S. & García C. I. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 77-91.

Ruiz de Vargas, M., Roper, C., A. & Amarís, M. (2003) Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del autoconcepto. *Psicología desde el Caribe*, (11),1-23.

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Sánchez L., (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas capacidades*. (Tesis doctoral) Universidad de Murcia, España.

Sánchez, E. y Cantón, M. (1997). *Compendio de Educación Especial en México*. Colombia: Manual Moderno.

Santoyo Castillo, D., & Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV(4),13-41.

Sanz, H. S. (2016). Las habilidades sociales en la Educación infantil. Propuesta educativa. (Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/19975>

Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de intervención, atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México; SEP

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Principales cifras clico escolar 2008-2009*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Programa de Fortalecimiento de la Educación especial y de la Integración Educativa. Atención Educativa a niños, niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o talentos*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular.

SEP (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.

SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2012). *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. México: SEP.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 3: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

SEP (2022) Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela. Fichero de actividades didácticas. Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/W_FICHERO_27_X_21_CM_2022_IMPRESION_REVISION.pdf

Silva, S. (2014). *Habilidades sociales de los escolares y prevención del conflicto: programa de mejora del clima escolar* (Tesis de licenciatura). España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Stallard, P. (2002). *Pensar bien, sentirse bien: manual práctico de terapia cognitivo-conductual para niños y adolescentes*. España: Descleé de Brower.

Ternera, C. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17 (32), 37-69.

Truco, D. & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. CEPAL UNIC/S EF. Recuperado de:
https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122_es.pdf

Velázquez, G. (2015). *Propuesta de un programa para trabajar habilidades sociales en educación infantil* (Tesis de licenciatura). España: Universidad Internacional de la Rioja

Zacatelco, F. (2005). Modelo de identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria, *Revista de Investigación en Psicología*, 1, 41-53.

Zacatelco, F. (2015). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. México: UNAM

Apéndices

Apéndice A Versión Modificada del Cuestionario de Socialización BAS-III

Nombre: _____ Grupo: _____

A continuación, encontrarás una serie de frases. Después de cada una de ellas están las palabras SI y NO. Lee cada frase atentamente y pon una cruz sobre la palabra SI en el caso de que la frase corresponda a tu manera de comportarte. Si la frase no corresponde a tu manera de ser en algunas situaciones, pon una cruz sobre la palabra NO.

No hay respuestas buenas ni malas; todas sirven. Trabaja tan rápidamente como puedas.

1.-	Cuando llego a algún lugar entro sin saludar	SI	NO
2.-	Defiendo a los demás cuando son atacados o criticados	SI	NO
3.-	Soy amable con los demás cuando veo que tienen problemas	SI	NO
4.-	Cuando alguien es rechazado por el grupo, me acerco e intento ayudarle	SI	NO
5.-	Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos	SI	NO
6.-	Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno	SI	NO
7.-	Soy violento y golpeo a los demás	SI	NO
8.-	Protesto cuando me mandan a hacer algo	SI	NO
9.-	Cuando se trata de realizar actividades en grupo, me da pena y me aparto de mis compañeros	SI	NO
10.-	Permanezco sentado, sin enterarme de nada, durante mucho tiempo	SI	NO
11.-	Me gusta hablar con los demás	SI	NO
12.-	Me gusta estar con los demás	SI	NO

13.-	Tengo facilidad de palabra	SI	NO
14.-	Soy miedoso ante cosas nuevas	SI	NO
15.-	Me asusto con facilidad cuando no sé hacer algo.	SI	NO
16.-	Me pongo nervioso cuando tengo que decir algo delante de la gente.	SI	NO
17.-	Cuando hay problemas, me eligen árbitro o juez	SI	NO
18.-	Soy el primero en proponer cosas cuando la maestra nos deja investigar un proyecto nuevo en la escuela	SI	NO
19.-	Me eligen jefe en las actividades de grupo	SI	NO
20.-	Soy popular entre los demás	SI	NO
21.-	Me gusta dirigir actividades de grupo	SI	NO
22.-	Algunas veces hago como que no oigo mientras me hablan	SI	NO
23.-	A veces soy brusco con los demás	SI	NO
24.-	Acepto sin protestar las decisiones de la mayoría	SI	NO
25.-	Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas	SI	NO

¡¡MUCHAS GRACIAS!!

APÉNDICE B FICHA TÉCNICA DEL PROGRAMA “¿PODEMOS LLEARNOS BIEN!”

Temática: Programa de aprendizaje de habilidades sociales en niños de 10 a 12 años para una adecuada interacción con sus pares.

Contenidos del programa:

- ✓ Entrenamiento de habilidades básicas de interacción social
- ✓ Entrenamiento de habilidades para hacer amigos
- ✓ Entrenamiento de habilidades conversacionales
- ✓ Entrenamiento de habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones
- ✓ Habilidades de solución de problemas interpersonales

Destinatarios: Alumnos de 5° grado de primaria con dificultades en habilidades sociales en el Estado de México.

Tipo de programa: Conformado por seis bloques que persiguen los siguientes objetivos:

- a) Los alumnos aprenderán a utilizar habilidades básicas de interacción social y técnicas cognitivas para una interacción social positiva con sus pares
- b) Desarrollarán la capacidad de adaptarse adecuadamente al medio que les rodea, mediante un programa de entrenamiento básico en habilidades sociales
- c) Podrán resolver problemas interpersonales con sus compañeros en el salón de clases, sin recurrir a la violencia

Estructura del programa: El programa está organizado en los siguientes seis bloques:

- a) Habilidades básicas de interacción social: Aprendizaje de las habilidades de cortesía y protocolo social, que sirven para relacionarse con otras personas
- b) Habilidades para hacer amigos y amigas: Busca entrenar comportamientos que son necesarios para el desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y satisfactorias con los pares, con el fin de garantizar la adaptación social actual y futura de los alumnos

- c) **Habilidades de comunicación:** Análisis de las destrezas que permiten al niño comunicarse adecuadamente con los otros y que converse con los demás. Contiene entrenamiento para iniciar, unirse, mantener y finalizar una conversación en grupo
- d) **Habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones:** Aprendizaje de técnicas asertivas, autocontrol del enojo y estrategias cognitivas de pensamiento, para que los alumnos ejerzan modos socialmente aceptables de expresar sus emociones y entender las de otros
- e) **Habilidades de solución de problemas interpersonales:** Incluye solución de problemas interpersonales, estrategias cognitivas y autocontrol para enseñar a los alumnos a resolver los conflictos con sus compañeros de forma más positiva
- f) **Duración:** La intervención está comprendida por 25 sesiones para alumnos con una duración aproximada de 60 minutos.

Esquema conceptual: El proyecto se basa en el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar (Moja, 2009). Que integra dos teorías y dos modelos:

- ❖ Teorías: Modelo cognitivo conductual y entrenamiento de habilidades sociales para niños (Monjas, 1997)
- ❖ Modelo de Intervención de Entrenamiento de Habilidades Sociales (Caballo, 2007)

Propuesta curricular:

Objetivos que persigue:

- Interacciones sociales adecuadas
- Aprendizaje de habilidades y destrezas sociales
- Construcción de solución de problemas y conflictos interpersonales
- Manejo adecuado de sentimientos y emociones

Oferta de aprendizaje:

Se utiliza un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas, tales como:

- Entrenamiento auto instruccional
- Instrucción verbal
- Modelado
- Moldeamiento
- Representación de papeles
- Reforzamiento
- Retroalimentación tareas o deberes

DISEÑO DIDÁCTICO DE LAS SESIONES

Número de alumnos	10-15 alumnos
Población	Alumnos de quinto año de primaria con dificultades en habilidades sociales
Número de sesiones	25 sesiones
Frecuencia de las sesiones	2 semanales, los lunes y miércoles
Descripción de las sesiones	60 min

SESIONES QUE CONFORMAN EL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES

“MEJOR LLEVERNOS BIEN”

Bloque 1. HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL	
Contenido	Técnica cognitivo conductual
1.1 Presentación del programa (Saludar y Sonreír)	Entrenamiento en empatía
1.2 Hacer favores	Habilidades de comunicación asertiva
1.3 Ayuda	Modelamiento
1.4 Colaboración	

Bloque 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS	
2.1 Iniciaciones sociales	Habilidades de comunicación asertiva
2.2 Unirse al juego con otros	Escucha activa
2.3 Elogiar a otros	Modelamiento
2.4 Ayuda y colaboración	Entrenamiento en empatía

Bloque 3. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	
3.1 Iniciar y mantener conversaciones	Modelamiento
3.2 Identificar los estilos de comunicación: asertivo, pasivo o agresivo	Habilidades de comunicación asertiva Entrenamiento en solución de problemas y Reestructuración cognitiva
3.3 Conocer mis propios derechos	
3.4 Comunicarme mejor	
3.5 Asertividad: Rechazar peticiones	
3.6 Asertividad: Escucha activa	
3.7 Asertividad: Defender mis propios derechos	

Bloque 4. HABILIDADES SOBRE EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES	
4.1 Autoafirmaciones positivas y auto concepto	Reestructuración cognitiva
4.2 Expresión de sentimientos	Asertividad
4.3 Relacionar pensamientos y emociones. Lo que pasa, lo que pienso y cómo actúo	Autocontrol y manejo del enojo Auto instrucciones
4.4 Manejo del enojo y de la ira	
4.5 Recibir emociones	

Bloque 5. HABILIDAD DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	
5.1 Identificar problemas interpersonales	Reestructuración cognitiva
5.2 Buscar soluciones	Asertividad
5.3 Anticipar las consecuencias	Autocontrol y manejo del enojo
5.4 Elegir una solución y probarla	Auto instrucciones
5.5 Dinámica de cierre del taller	Resolución de problemas Respiración y relajación muscular progresiva Pensamiento consecuencial

INSTRUCCIONES PARA SU APLICACIÓN

Tiempo: Cada sesión tiene una duración de 60 minutos aproximadamente

Número de sesiones: La intervención incluye 25 sesiones para alumnos y 3 talleres para padres con una duración aproximada de 60 minutos.

Recursos materiales de trabajo: Los materiales que se utilizarán en cada sesión se describen en la ficha técnica de las sesiones, también se podrán consultar en el anexo de materiales.

Modalidad de aplicación: El programa está diseñado para ser aplicado por psicólogos educativos, maestros de educación especial, pedagogos y profesores.

Lugar de aplicación: Salón de clases y patio escolar

Recomendaciones generales para la aplicación:

- 1.-La mayoría de las sesiones inician con una actividad lúdica, para fomentar la colaboración y dar pie a la reflexión sobre el desempeño grupal como introducción a la habilidad.
- 2.-Durante el diálogo sobre la habilidad social a trabajar, se enfatiza la importancia de practicar las habilidades para una adecuada interacción con las personas.
- 3.-En la enseñanza de los componentes y pasos para practicar la habilidad social, es cuando el instructor utiliza la técnica del Modelado.
- 4.-Para la representación de papeles, es conveniente formar equipos y asignar las situaciones sugeridas a escenificar, que se describen en cada ficha descriptiva de las sesiones.
- 5.-Durante la retroalimentación, el instructor puede dar su opinión sobre la escenificación y la puesta en práctica de la habilidad que realicen los participantes, o si lo prefiere puede intervenir durante la ejecución de esta. También los estudiantes retroalimentarán la ejecución de sus compañeros, reconocerán lo que estuvo bien y sugerirán lo que pueden mejorar.
- 6.-Es importante enfatizar las tareas que se sugieren al finalizar el cierre de la sesión para la generalización del aprendizaje de la habilidad social fuera de las sesiones del taller.

Procedimientos para la evaluación de los resultados.

EVAUACIÓN

Del instructor: Se propone un *Formato de autoevaluación del instructor* donde se registran las observaciones sobre el desempeño general de la sesión y se hacen anotaciones sobre las propuestas de cambio para mejorar, las preguntas que contiene este formato son: ¿Cómo ha transcurrido el día?, ¿Cuáles han sido las mayores dificultades?, ¿Los niños han estado motivados y han participado activamente? (ver apéndice E).

FORMATIVA

De los alumnos: Se realizan anotaciones sobre el desempeño de los estudiantes en las sesiones por medio formatos de rúbricas por sesión, el *Formato general de evaluación de rúbricas* (ver anexo 1) contiene cuatro aspectos: conseguido, gran progreso, puede mejorar e inadecuado y toma en cuenta de 4 a 6 criterios que componen la habilidad que se entrenó en la sesión y que el alumno puede mostrar en la forma de interactuar con sus pares en las sesiones del taller o en el salón de clases (ver apéndice C). También se propone la utilización del *buzón de la clase* que consiste en una caja de cartón decorada donde los alumnos colocan su opinión sobre la sesión del día. En el formato pueden dibujar lo que aprendieron, lo que les gustaría trabajar, y en general sugerencias para mejorar el contenido del taller (ver apéndice E).

SUMATIVA

De los alumnos; La evaluación sumativa se realiza durante la Fase 3 del programa de intervención, con el objetivo de verificar los efectos del programa de intervención a través de la opinión del profesor, en el cuestionario de *Lista de conductas infantiles para cotejar* (Granell, Vivas, Feldman & Gelfand, 2005) y del autoinforme del alumno en los instrumentos que pertenecen a la batería de interacción social: *Escala de comportamiento asertivo para niños CABS* (Wood, Michelson y Flynn, 1978), *Batería de socialización para niños y adolescentes BAS 3* (Silva & Martorrel, 2001), *Prueba de Autoconcepto forma 5* (García y Musito, 2005) y el *Cuestionario de Bullying* (Sullivan K., 2005).

APÉNDICE C RÚBRICAS POR BLOQUE
BLOQUE 1 HABILIDADES DE CORTESÍA

CRITERIOS	Conseguido	Gran progreso	Puede mejorar	Inadecuado
1.-Saludar a otros	Usa expresiones verbales para saludar a las personas del taller (¡Hola! buenos días, con entonación amistosa y lenguaje no verbal adecuado (sonrisa, saludo de mano), responde saludos.	Usa expresiones verbales (por ejemplo ¡Hola!, buenos días) o lenguaje no verbal (sonrisa, saludo de mano o personalizado) para saludar a las personas del taller y responde saludos.	Omite el saludo, pero responde cuando lo saludan.	Ignora el saludo de otros.
2.-Hacer favores	El alumno puede hacer favores correctamente a otros compañeros que se lo piden durante el taller. Escucha la petición, pide aclaración si es necesario, actúa de manera cordial. <i>Niega la petición</i>	Hace favores a compañeros cuando se lo piden en el taller, aunque se le dificulta poner atención a la petición, actúa de la mejor manera posible.	El alumno hace favores a otros compañeros que se lo piden de “mala gana” o mal humor.	El alumno se niega a hacer favores a otros compañeros cuando se lo piden durante el taller.
3.-Pedir favores	Cuando necesita que le hagan un favor formula la petición adecuadamente en las sesiones (por ejemplo, al pedir prestado un material para participar en una actividad), una expresión verbal adecuada (clara y sencilla) y expresión no verbal acorde ejemplo, mirada, sonrisa, tono cordial). Al finalizar agradece el favor y elogia a la persona (por ejemplo: <i>¡Gracias Paty, eres muy amable</i>)	Cuando necesita que le hagan un favor formula la petición adecuadamente (por ejemplo, al pedir un material para participar en una actividad): una expresión verbal adecuada (clara y sencilla) o expresión no verbal acorde (por ejemplo, mirada, sonrisa), tono cordial). Agradece el favor sin elogiar a la persona (por ejemplo: <i>¡Gracias Paty</i>)	Cuando necesita un favor (por ejemplo, pedir algún material para participar en una actividad) el alumno formula la petición y omite las expresiones: por favor y gracias.	Cuando pide un favor, no logra formularlo de forma adecuada, pide las cosas o materiales de forma grosera o exigiendo.

<p>4.-Brinda ayuda a otros</p>	<p>Cuando un compañero le pide ayuda, mira a la otra persona a la cara, escucha atentamente, para entender qué es lo que necesita y hace el favor de la mejor manera posible.</p> <p>Niega la petición</p>	<p>Cuando un compañero le pide ayuda, se esfuerza por escuchar atentamente, para entender qué es lo que necesita y hace el favor.</p>	<p>Cuando un compañero le pide ayuda, hace el favor de mala gana o con mal humor.</p>	<p>Cuando un compañero le pide ayuda, se niega a realizarlo, aunque esté en la posibilidad de hacerlo, pareciera que no le interesa ayudar a los demás.</p>
<p>5.-Nivel de colaboración y participación en equipo</p>	<p>Cuando se une a un equipo, ofrece sugerencias para la actividad, sugiere roles, acepta sugerencias y peticiones de los demás, respeta las reglas, aporta nuevas ideas que mejoren el juego o la actividad.</p>	<p>Al unirse a un equipo sigue las reglas y trata de que su opinión sea tomada en cuenta.</p>	<p>Cuando se integra al equipo, se le dificulta participar, pero acepta las sugerencias y opiniones de otros, se salta algunas reglas del juego. Incluso si llegan a perder, verbaliza su</p>	<p>Al integrarse al equipo, no participa activamente, ni sigue las reglas y turnos establecidos.. Si pierden manifiesta su enojo, saliendo de la actividad e insultando a los compañeros.</p>
<p>6.-Tolerar el éxito o fracaso</p>	<p>Tolera el éxito y el fracaso del equipo.</p>	<p>En caso de ganar atribuye el éxito a la participación de todo el equipo, en caso de perder, le molesta el fracaso, pero permanece tranquilo.</p>	<p>Si llegan a ganar atribuye el éxito sólo a él.</p>	<p>Si ganan atribuye el éxito solo a él. Si pierden manifiesta su enojo, saliendo de la actividad e insultando a los compañeros.</p>

RÚBRICA DEL BLOQUE 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS

CRITERIOS	Conseguido	Gran progreso	Puede mejorar	Inadecuado
1.-Inicia interacciones sociales con otros pares	<p>El alumno inicia y mantiene conversaciones con compañeros del taller, elige el momento adecuado y expresiones verbales como “¡Hola! buenos días”, con entonación amistosa y lenguaje no verbal adecuado (sonrisa, saludo de mano), mantiene la conversación con temas de interés en común para los compañeros.</p> <p>Cuando las otras personas dan una negativa para interactuar con el/ella, busca a otra persona</p>	<p>El alumno inicia conversaciones con compañeros del taller, elige el momento adecuado y expresiones verbales como “¡Hola! buenos días”.</p> <p>Cuando la otra persona da una negativa para interactuar con el/ella, trata de buscar a otra persona para interactuar.</p>	<p>El alumno inicia conversaciones con compañeros, no identifica el momento adecuado e interrumpe el taller, o distrae a sus compañeros.</p> <p>Cuando las otras personas dan una negativa para interactuar con el/ella, se enoja y vuelve a la actividad.</p>	<p>El alumno interactúa con sus compañeros en el momento inadecuado, interrumpe al instructor o a personas que están o platicando.</p> <p>Cuando quiere platicar con otros y estos le dan una negativa, se enoja y reacciona de forma agresiva.</p>
2.-Unirse al juego o actividades con otros	<p>El alumno se une a juegos o actividades con otros niños. Espera el momento adecuado para entrar y pide el consentimiento del equipo para formar parte. Utiliza un lenguaje verbal adecuado (saludo, tono amistoso).</p> <p>Si el equipo le ofrece una negativa, permanece tranquilo y busca otras opciones para jugar.</p>	<p>Se une a juegos o actividades que son de su interés con otros.</p> <p>Utiliza un lenguaje verbal adecuado (saludo, tono amistoso), no identifica el momento adecuado para pedir entrar al juego.</p> <p>Si el equipo le ofrece una negativa, trata de permanecer tranquilo y busca otras opciones para jugar.</p>	<p>El alumno se une a juegos o actividades que son de su interés con otros. No pide consentimiento del equipo para formar parte del juego cuando está dentro imponiendo las reglas del juego.</p> <p>Si el equipo le ofrece una negativa, se enoja y busca otros con quien jugar.</p>	<p>Cuando el alumno quiere unirse al juego de otros, no pide autorización del equipo para entrar, quiere imponer y todos tienen que obedecerle.</p> <p>Si el equipo ofrece una negativa, reacciona de forma agresiva.</p>

<p>3.-Elogiar a otros</p>	<p>Cuando interactúa con otros compañeros, usa elogios, muestra una expresión no verbal adecuada, (gestos, expresión facial, acorde con lo que dice, por ejemplo, sonrisa, mirada) y expresión verbal adecuada (entonación de admiración, tono cordial).</p>	<p>Cuando interactúa con otros compañeros, utiliza elogios, y utiliza un lenguaje no verbal adecuado (sonríe y mira a la persona a los ojos).</p>	<p>Cuando interactúa con otros compañeros, se comporta de forma cordial, sin utilizar elogios.</p>	<p>El alumno no interactúa de forma adecuada con otros compañeros del taller, puede criticar, o se aparta de los equipos de trabajo y permanece callado.</p>
<p>4.-Ayuda y colaboración</p>	<p>En la sesión número 8, el alumno se integra a las actividades de equipo, respeta los roles, sugiere ideas para resolver el reto.</p> <p>Si el equipo logra terminar el reto en el tiempo adecuado, atribuye el éxito al equipo, utiliza elogios para reconocer el éxito de sus compañeros.</p>	<p>El alumno se integra a las actividades de equipo, trata de respetar los roles y escucha las ideas que los demás aportan para resolver el reto.</p>	<p>Durante la actividad de equipo, escucha lo que los demás aportan y solo realiza el rol que se le asignó.</p>	<p>Se le dificulta el trabajo en equipo, incluso se niega por completo a participar.</p> <p>Trata de imponer o impedir el trabajo de equipo.</p>

RÚBRICA DEL BLOQUE 3. HABILIDADES CONVERSACIONALES

CRITERIOS	Conseguido	Gran progreso	Puede mejorar	Inadecuado
Identifica los estilos de comunicación (pasivo, agresivo y asertivo)	Durante las situaciones que se le exponen en el taller, el alumno ejemplifica una situación de conflicto que ha vivido en la escuela con sus compañeros y en la dinámica de representación de papeles es capaz de identificar la forma de actuar de cada uno de los estilos de comunicación.	Durante las situaciones que se exponen en el taller, el alumno no ejemplifica casos que ha vivido en la escuela, pero sí identifica qué estilo de comunicación escenifican sus compañeros durante la representación de papeles	Durante las situaciones que se exponen en el taller, e incluso en la representación de papeles necesita el apoyo del instructor o de sus compañeros para identificar los componentes de los estilos de comunicación	Durante el taller omite conversar con otros. La mayoría de las veces permanece callado o tímido en las actividades.
Identifica situaciones donde puede llevar a cabo sus derechos asertivos	En la sesión 13, al dibujar en la cartulina, el alumno identifica una situación donde ha llevado a puesto en práctica los derechos asertivos o incluso cuando han sido violentados.	En la sesión 13, al dibujar en la cartulina, el alumno identifica gráficamente una situación donde ha llevado a cabo los derechos asertivos.	En la actividad de la sesión 13, se le dificulta identificar mediante la actividad de dibujo, una situación donde ha llevado a cabo sus derechos o incluso cuando el/ella no ha respetado los derechos de otros, es necesaria la ayuda del instructor para que pueda realizar la actividad	En la actividad de la sesión 13, el alumno argumenta que no quiere dibujar, pareciera que no le interesa la actividad
Escucha activa	Durante las pláticas que establece con compañeros del taller pone en práctica la escucha activa (mantiene la mirada, expresa comprensión)	Durante las pláticas que establece con compañeros del taller, trata de escuchar a sus compañeros, llega a interrumpir la conversación, pero vuelve rápidamente tratando de poner en práctica la habilidad	Al platicar con compañeros del taller, la mayoría de las veces interrumpe la plática negativamente (mira hacia otros lados, bostezo, pareciera que no le interesa la plática)	Cuando un compañero se acerca para platicar con él, se niega de forma grosera para impedir la conversación

<p>Rechazar peticiones y defender sus propias opiniones</p>	<p>Durante la sesión, el alumno ejemplifica situaciones donde puede poner en práctica los derechos asertivos y defender sus propias opiniones. En la actividad de representación de papeles, pone en práctica las habilidades que ha modelado el instructor. Utiliza un lenguaje no verbal y verbal adecuados para escenificar las situaciones donde puede rechazar peticiones ante la presión de grupo y defender su opinión.</p>	<p>En la actividad de representación de papeles, pone en práctica las habilidades que ha modelado el instructor. Utiliza un lenguaje no verbal y verbal adecuados para escenificar las situaciones donde puede rechazar peticiones ante la presión de grupo y defender su opinión.</p>	<p>El alumno identifica los derechos asertivos, pero se le dificulta poner en práctica los componentes verbales y no verbales de la habilidad para rechazar la presión de grupo.</p>	<p>El alumno no participa en la actividad, pareciera no interesarle. No logra identificar los componentes de la habilidad.</p>
--	--	--	--	--

RÚBRICA DEL BLOQUE 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES.

Criterios	Conseguido	Gran progreso	Puede mejorar	Inadecuado
Identifica características positivas sobre sí mismo	Durante la actividad de la sesión 16, al realizar su autorretrato en la cartulina, el alumno identifica o verbaliza más de 4 características positivas sobre sí mismo.	Durante la actividad de la sesión 16, al realizar su autorretrato en la cartulina, el alumno identifica y verbaliza más de 3 características positivas sobre sí mismo.	Durante la actividad de la sesión 16, al realizar su autorretrato en la cartulina, se le dificulta identificar características positivas sobre sí mismo, necesita el apoyo del instructor o de los compañeros para identificarlas.	En la actividad el alumno no verbaliza ni identifica características positivas sobre sí mismo, argumenta no tener.
Expresión de sentimientos (antecedentes-causas y consecuencias)	Durante la actividad de la sesión 16, el alumno es capaz de identificar una situación donde cambió su estado de ánimo, es capaz de verbalizar más de dos emociones que sintió e identifica los antecedentes, las causas y las consecuencias de la situación.	Durante la actividad de la sesión 16, el alumno es capaz de identificar una situación que cambió su estado de ánimo, verbaliza al menos una emoción e identifica los antecedentes, las causas y las consecuencias de la situación.	Identifica una situación que cambió su estado de ánimo, pero necesita el apoyo del instructor y compañeros para identificar los antecedentes, las causas y las consecuencias de la situación.	No identifica alguna situación, se le dificulta nombrar a las emociones.

Recibir emociones	Cuando está conversando con compañeros del taller, o está en la representación de papeles, el alumno identificar las emociones del otro y responde adecuadamente, utiliza una expresión verbal adecuada y una expresión no verbal adecuados (mira a los ojos, escucha activa).	Cuando esta con compañeros del taller o está en la representación de papeles, el alumno identifica las emociones del otro y responde con un lenguaje no verbal adecuado.	Cuando está conversando con compañeros del taller o está en la representación de papeles, el alumno identifica el sentimiento del otros, pero no practica la escucha activa	Cuando está conversando con compañeros del taller o está en la representación de papeles, el alumno no identifica las emociones de otros ni pone en práctica la escucha activa, muestra desinterés sobre cómo se siente el otro.
Manejo del enojo y la ira	En la actividad de práctica de sesión 19, logra identificar y verbalizar las situaciones que lo hacen enojar y las formas en cómo reacciona al enojo. Si un compañero del taller lo molesta, se controla.	En la actividad de práctica de la sesión 19, logra identificar y verbalizar las situaciones que lo hacen enojar. Si un compañero lo molesta y se enoja, sale de la actividad, respira y cuando se tranquiliza vuelve a ella	En la actividad de práctica de la sesión 19, identifica y verbaliza las situaciones que lo hacen enojar y las formas en cómo reacciona al enojo. Si un compañero lo hace enojar, sale de la actividad	En la sesión 19, identificar formas en cómo reacciona al enojo. Si un compañero lo molesta y lo hace enojar, llega a golpear e insultar

RÚBRICA DEL BLOQUE 5. HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES.

Criterios	Conseguido	Gran Progreso	Puede mejorar	Inadecuado
Identifica conflictos interpersonales	Durante la actividad de la sesión 19, que tiene por objetivo que el alumno genere diversas alternativas de solución a conflictos interpersonales, ejemplifica un problema interpersonal que ha tenido con otra persona, puede poner un ejemplo de una situación cuando él inicio el conflicto, los motivos y las consecuencias sobre las personas involucradas	Durante la sesión el alumno ejemplifica sobre un problema que ha tenido con otra persona, se le dificulta identificar los motivos por los cuales surgió el conflicto, pero menciona las consecuencias que hubo en las personas involucradas	Durante la actividad de la sesión, se le dificulta identificar cuando ha tenido problemas interpersonales, puede hacerlo cuando el instructor trabaja con todo el grupo por medio de imágenes	A pesar de que se trabaja la actividad en grupo, el alumno no logra identificar cuando tiene conflictos interpersonales con otros.
Buscar soluciones	Durante la actividad de la sesión 20 que tiene por objetivo que el alumno identifique los problemas interpersonales que tiene con otros, pone ejemplos de una situación donde tuvo conflictos con otros, formula soluciones, e identifica las ventajas y desventajas de ellas, elige la más adecuada para resolver el conflicto.	Durante la sesión 20, el alumno ejemplifica una solución de conflicto con otros, trata de formular soluciones, necesita apoyo del instructor o de otros para identificar las ventajas o desventajas a las soluciones que propone.	En la actividad de la sesión 20, el alumno comenta una situación de conflicto con sus compañeros, no logra identificar las ventajas de ellas.	Durante la sesión 20, el alumno no se involucra en la actividad, argumenta no tener conflictos con sus compañeros.

Anticipar consecuencias	Cuando tiene un problema interpersonal con sus compañeros, formula soluciones y anticipa las consecuencias que pueden provocar en las personas involucradas en el conflicto.	Cuando el alumno tiene una situación de conflicto con sus compañeros, formula situaciones y anticipa las consecuencias que provocan sobre la situación.	Cuando tiene un problema interpersonal, es capaz de pensar en las soluciones, pero sin anticipar las consecuencias que pueden provocar en las personas involucradas en el conflicto.	Cuando tiene un problema interpersonal con sus compañeros, actúa sin pensar y propone soluciones que llegan a empeorar el conflicto.
Elegir una solución y probarla	Cuando tiene problemas interpersonales con sus pares, elige la solución que puede tener más ventajas para solucionar el conflicto. Prueba la solución y si no funciona, busca otras alternativas.	Cuando tiene problemas interpersonales, trata de formular una solución y evaluar si es efectiva o no.	Cuando tiene problemas interpersonales, trata de formular una solución, sin identificar si provocará ventajas o desventajas sobre el conflicto. Duda en ponerla en práctica	El alumno identifica que tiene problemas interpersonales con sus compañeros, muestra desinterés para resolver el conflicto con ellos.

APÉNDICE D. Evaluación de la sesiones por parte de los alumnos (*Buzón de la clase*)

¿Como estuvo la actividad de hoy?

Escribo o realizo un dibujo

¿Qué me gustaría que hubiera o que hiciéramos la siguiente sesión?

APÉNDICE E. AUTOEVALUACIÓN DEL INSTRUCTOR

	¿Cómo ha transcurrido la actividad en general? ¿Cómo te has sentido?	¿Cuáles han sido las mayores dificultades?	¿Los niños han estado motivados y han participado activamente?	¿Crees que han comprendido los contenidos trabajados?	Observaciones y propuesta de cambios para mejorar las actividades
SESION 1 FECHA:					
SESION 2 FECHA:					
SESION 3 FECHA:					
SESION 4 FECHA:					
SESION 5 FECHA:					

**APÉNDICE F. PROGRAMA DE
HABILIDADES SOCIALES
“MEJOR LLEARNOS BIEN”**



INTRODUCCIÓN

El programa de Habilidades Sociales “Mejor llevarnos bien” está fundamentado en las técnicas del Modelo Cognitivo Conductual, el cual ha servido para enseñar a los niños habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones con sus pares. Tiene por objetivo favorecer las interacciones sociales adecuadas en los niños, desarrollar el aprendizaje de habilidades y destrezas sociales, construcción de habilidades de solución de problemas y conflictos interpersonales, manejo adecuado de sentimientos y emociones.

Contiene un total de 25 sesiones estructuradas con técnicas como: Entrenamiento auto instruccional, Instrucción verbal, Modelado, Moldeamiento, Reestructuración cognitiva, Representación de papeles, Reforzamiento, Retroalimentación Tareas o deberes y cinco bloques con las siguientes categorías: Habilidades básicas de interacción social; Habilidades para hacer amigos y amigas; Habilidades conversacionales; Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones; Habilidades para solucionar problemas interpersonales. Está dirigido a población infantil de educación primaria, se recomienda aplicar de forma grupal e individual para favorecer las competencias sociales necesarias para la adaptación de los niños a su medio escolar.

Autor: Psic. Sarai Sánchez García

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

Objetivos a conseguir: Que los alumnos conozcan el objetivo del programa y las habilidades que se aprenderán durante todo el curso.

Integrar al grupo y establecer las reglas dentro de las sesiones.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad de presentación para que los alumnos conozcan a los integrantes del grupo.
- 2.-Presentación y bienvenida al programa de Habilidades sociales.
- 3.-Presentación de las reglas de comportamiento.
- 4.-Discusión en pequeños grupos, sobre las expectativas que tienen los niños al participar en el programa de habilidades sociales.

Materiales requeridos: Láminas con dibujos, pelota, hojas blancas, colores.

Tiempo: 60 minutos aproximadamente.

INDICACIONES PARA LA REALIZACION

Actividad lúdica de inicio: LA PELOTA PREGUNTONA

En esta actividad se pide a los alumnos que formen un círculo, aventarán la pelota de modo que toque a un alumno, cuando este tenga la pelota en las manos, se presenta ante el grupo con su nombre completo y responde a cualquier pregunta que elabore cualquier integrante del grupo. Se pasa la pelota por turnos hasta que todo el grupo se presente.

Terminando la actividad, se indica a los alumnos por medio de láminas ilustradas el objetivo del programa de intervención, los conceptos de habilidades sociales y las reglas de comportamiento. En plenaria discuten sobre la importancia de las reglas y cómo pueden seguirlas.

Al finalizar se pide a cada niño que dibuje en una hoja blanca su mano y que coloque en cada dedo lo que espera del programa de habilidades sociales. Posteriormente retroalimentan en grupo y comentan lo que escribieron en sus hojas.

CIERRE:

Finalmente, el instructor anima a los alumnos a asistir al programa de habilidades sociales y retroalimenta sobre las reglas de comportamiento que deben seguir, así también, agradece la participación de todos al finalizar la sesión.

BLOQUE 1
HABILIDADES DE
CORTESÍA



BLOQUE 1. HABILIDADES BASICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

Habilidad 1.2 Hacer favores

Objetivos a conseguir: Que el alumno, al relacionarse con otras personas, pida y haga favores en situaciones adecuadas.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad de inicio
- 2.-Se comenta con los alumnos el valor de la habilidad y la importancia que tiene para relacionarnos adecuadamente con las personas
- 3.-Se les explicará en qué consiste la habilidad que aprenderán y se modelará sobre el uso adecuado de esta.
- 4.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos y mediador.
- 5.-Los estudiantes evalúan cómo estuvo la sesión del día y colocan sus hojas de evaluación en el buzón de opinión.

Materiales requeridos: Paliacates, un gis, hojas blancas, colores y lápices, hojas de evaluación de la sesión, Caja de cartón temática (buzón de la clase). Láminas de las reglas de comportamiento. Lámina que indica el tiempo de representación de papeles y el tiempo de opinar y dialogar.

Tiempo: 60 minutos aproximadamente.

Indicaciones para la realización

Actividad de inicio: Actividad lúdica de inicio: CARRERA DE CANGREJOS

Lugar: Patio escolar

En esta actividad se formarán dos equipos. Previamente el instructor dibuja en el piso una línea y la palabra META para indicar hasta donde podrán llegar los alumnos. Ya formados los equipos, se colocan de dos en dos en fila india.

Los primeros de cada fila se atan los tobillos con un paliacate (el derecho con el izquierdo de otro compañero). Corren hasta alcanzar la meta y cuando están de regreso se desatan los tobillos y entregan el pañuelo a la pareja siguiente, y así sucesivamente hasta que pasen todos los participantes. Se mide el tiempo en que tarda en pasar el equipo completo con un cronometro y gana el que termine antes.

Lugar: Salón de clases

El instructor da la bienvenida a los alumnos y pregunta si recuerdan cuales son las reglas que han acordado respetar en el taller de Habilidades Sociales.

Después el instructor elige a un compañero para que reparta unos papelitos donde están escritas diversas situaciones en las que podemos pedir favores y decir por favor y gracias. Les comentará en que consiste la habilidad: *“El día de hoy vamos a platicar sobre una habilidad que todas las personas utilizamos: Favores. Pedir un favor significa solicitar a una persona que haga por ti o para ti. En la vida diaria con otras personas es necesario saber pedir y hacer favores. Esto ayuda a que la convivencia sea más agradable.*

El instructor dialoga con los alumnos y alumnas: *¿Quién puede ponernos ejemplos de qué es un favor? ¿Qué diferencia hay entre hacer un favor y pedir un favor? ¿Quién ha pedido hacer un favor hoy? ¿Cómo lo has hecho?, ¿a quién le han pedido un favor?, ¿Cómo te has sentido ante esta petición?*

Es muy importante nuestra respuesta cuando pedimos un favor tenemos que mostrarnos amables y cordiales. Esto hará que la otra persona se sienta bien y hay más probabilidades de que la próxima vez que le pidamos algo, nos lo haga. El hacer estas cosas de modo incorrecto trae consecuencias negativas ya que no conseguimos nuestros objetivos y los otros se sienten a disgusto.

¿Qué pasaría si pides de forma agresiva a un compañero que haga un favor? ¿Cómo creen que se sentiría un compañero si les hace un favor y ustedes no le agradecen?

PUESTA EN PRÁCTICA:

Comentar con los alumnos sobre la importancia de hacer favores, ya que las personas que piden y hacen favores correctamente, resultan agradables y positivas para los demás. Para pedir un favor, es necesario:

- 1.-Determinar que se necesita pedir un favor y a qué persona se lo vamos a pedir.

2.-Formular nuestra petición de forma correcta, con expresión verbal y no verbal adecuada (mirada, sonrisa, tono cordial) agradeciendo la actitud de la otra persona, por ejemplo: *“Mary...necesito que me hagas un favor. Ocurre que...y te pediría que tu...Eres muy amable por atenderme”*.

3.-Agradecer cordialmente el favor que nos han hecho, resaltando algo positivo de la otra persona. Por ejemplo: *“¿Paty, me prestas tu goma por favor?, gracias, Paty eres muy amable. Te lo agradezco mucho”*.

Para hacer un favor, los pasos a seguir son:

1.- Escuchar la petición de la otra persona. Prestar atención y pedir aclaración, si es necesario.

2.-Hacer el favor de la mejor manera posible. Hacer lo que nos piden de buena manera

3.-Decir no, cuando consideremos que se nos hace una petición poco razonable.

REPRESENTACION DE PAPELES:

Para el modelado de la habilidad, se recomienda que se escenifiquen los ejemplos que los estudiantes han ido poniendo a lo largo del diálogo. Al terminar el entrenamiento de la actividad a través de la representación de papeles y la retroalimentación, se resaltan los aspectos más importantes que conviene recordar, por ejemplo: Tener derecho a negarse cuando se pide un favor poco razonable y cuando no es oportuno, así como el recordar a los alumnos que hacer favores, mejora la convivencia.

Ejemplo: *“Vamos a dramatizar el papel que ha puesto Mary. Ella le pidió a José que le preste por favor su libreta de Matemáticas porque faltó a esa clase y va a copiar los apuntes:*

-Hola José, necesito que me hagas un favor, ¿podrías prestarme tu libreta de Matemáticas para copiar los apuntes que vieron en clase?, ayer estuve enferma por eso no vine a la escuela, te lo agradezco”

Mientras el instructor actúa, se va hablando así mismo en voz alta recordando los pasos para ejecutar la habilidad. El Instructor divide al grupo en 4 equipos al azar y enseña la lámina (Tiempo de actuar).

Ejemplos sugeridos para la representación de papeles:

-Mario te pide el libro de lecturas porque a él se le ha olvidado traerlo

-Blanca te pide que le dejes ver tus apuntes de español, porque los suyos están muy desordenados. Mañana tienen examen y tú también tienes que estudiar.

-Pides al maestro que te preste un cuento de la biblioteca de la escuela para leer este fin de semana.

-Necesitas que un compañero del salón te preste sus colores, porque se te olvidaron los tuyos.

RETROALIMENTACION: Inmediatamente después de que terminan la representación (y si es posible interferir con la ejecución, durante la representación de papeles), el instructor enseña a los alumnos la lámina “Tiempo de opinar sobre la participación de mis compañeros” e indica a los alumnos que de forma respetuosa opinen sobre la participación de sus compañeros de tal forma que los que representaron la situación sepan lo que han hecho bien, lo que necesitan mejorar y lo que debería hacer de otra forma. Se sugiere que los alumnos que participaron en la dramatización también opinen sobre su desempeño.

CIERRE:

Para favorecer el aprendizaje de las habilidades en el contexto escolar, el instructor plantea diversas tareas que los alumnos revisarán fuera de la sesión.

Tareas:

Pedir tres favores a miembros de tu familia

Hacer por lo menos tres favores a tus compañeros de clase

Hacer un favor a tu profesor

BLOQUE 1. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

Habilidad 1.3 Ayuda

Objetivos: Que el alumno pida y preste ayuda a otras personas en situaciones apropiadas.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad lúdica de inicio
- 2.-Se comenta con los alumnos el valor de la habilidad y la importancia que tiene para relacionarnos adecuadamente con las personas
- 3.-Se les explicará en qué consiste la habilidad de pedir y brindar ayuda, y se modelará sobre el uso adecuado de esta.
- 4.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos e instructor.
- 5.-Los niños evalúan cómo estuvo la sesión del día y colocan sus hojas de evaluación en el buzón de opinión.

Materiales requeridos: Colores y lápices, 14 paliacates, hojas con el dibujo de insectos, cinta canela, hojas de evaluación de la sesión, buzón de la clase.

Tiempo: 60 minutos aproximadamente.

Indicaciones para la realización

Actividad de inicio: Actividad lúdica de inicio: CAMINO DE INSECTOS

Lugar: Patio escolar

Se ponen hojas con el dibujo de diversos insectos en el piso de forma espaciada, se forman por parejas y se reparte a cada una un paliacate. Un alumno llevará vendados los ojos para que no vea nada y otro compañero será el guía. Por parejas cruzarán el camino evitando pisar los insectos y los guías ayudarán a su pareja a caminar y no tropezarse, diciéndoles en voz alta los pasos que deben de dar para no pisar los insectos que hay en el piso.

Una vez finalizado el juego, dentro del salón de clases el instructor reflexiona con el grupo sobre el juego y les pide que compartan su experiencia.

Enfatiza que los que tenían tapados los ojos recibieron ayuda de su pareja para no caerse mientras caminaban, y que el trabajo en equipo y la cooperación es importante para lograr un objetivo.

PUESTA EN PRÁCTICA:

Pedir y ofrecer ayuda son dos habilidades muy importantes para las personas en general. ¿por qué es bueno para ustedes?, ¿pueden dar un ejemplo de una vez en que han ayudado a otro compañero?, ¿Por qué lo hicieron?, ¿Cómo se sintieron cuando los ayudaron?, ¿Qué hicieron? El instructor orienta el diálogo con los estudiantes para que identifiquen ejemplos de situaciones en las cuales es necesario pedir ayuda de otra persona o de otro compañero, por ejemplo, cuando tienen que hacer algo y no saben hacerlo.

Los pasos a seguir para pedir ayuda son:

1. Asegurarse de que se necesita ayuda.
- 2.-Determinar qué personas nos pueden ayudar y elegir a alguna de ellas
- 3.- Acercarse a la persona, saludar y formular una petición de ayuda mediante expresión verbal y lenguaje cordial.

Preguntar si quiere ayudarnos.

-Hay que expresar lo que necesitamos, de forma clara y específica, por ejemplo: “Hola Mary, podrías ayudarme a terminar de iluminar este dibujo que nos dejó el maestro”.

-Explicar la importancia que tiene para nosotros lo que necesitamos. “Tengo que entregarlo mañana y aún no lo termino”.

-Utilizar un tono amable y cordial: sonrisa, expresión facial de acercamiento, gestos cordiales

-Como petición, no como exigencia (pedir, no exigir).

4.-Agradecer y valorar la ayuda recibida. Decir la frase de agradecimiento y algún cumplido o alabanza. “Te lo agradezco. Eres muy amable; me gusta tener compañeros como tú”.

5.-Buscar alternativas cuando a otra persona nos niega la ayuda, Por ejemplo, repetir la petición de ayuda explicando más las razones o buscar otra persona que nos ayude.

Para prestar ayuda a una persona que nos lo ha pedido:

- 1.-Escuchar atentamente a otra persona para entender bien lo que necesita.
- 2.-Si nos dice que sí, hacer lo mismo que cuando se responde a una petición de ayuda.

Para negarse a una petición de ayuda:

- 1.-Prever las consecuencias que puede traer el negarse
- 2.- Exponer las razones de la negativa
- 3.-Remitirla a personas que la pueden ayudar.

REPRESENTACION DE PAPELES:

Para la actividad del modelado y la retroalimentación, el instructor y otros alumnos ejemplifican situaciones en las que se pide y/o se presta ayuda a otras personas señalando los pasos correctos que se tienen que efectuar en cada caso. Se forman equipos, escenifican y entre todos retroalimentan la actuación de sus compañeros.

Situaciones para escenificar:

- Carlos no ha terminado el ejercicio de Matemáticas y no entiende como hacer una resta, te pide que le ayudes y le expliques como realizarla.
- Mary te pide ayuda para buscar su lonchera, porque la perdió mientras estaban jugando a correr con otros niños durante el receso.
- La mochila de José pesa mucho. Te pide que le ayudes a colocársela en los hombros.

RETROALIMENTACION: Al terminar la representación (y si es necesario, se puede interferir con la ejecución, durante la representación de papeles), el instructor enseña a los alumnos la lámina “Tiempo de opinar sobre la participación de mis compañeros”, e indica que de forma respetuosa opinen sobre la participación de sus compañeros de tal forma que los que representaron la situación sepan lo que han hecho bien, lo que necesitan mejorar y lo que deberían hacer de otra forma. Se sugiere que los alumnos que participaron en la dramatización también opinen sobre su desempeño.

CIERRE:

Para favorecer el aprendizaje de las habilidades en el contexto escolar, el instructor plantea las siguientes tareas que los alumnos revisarán fuera de la sesión.

Tareas:

- Pedir tres favores a miembros de tu familia
- Hacer por lo menos tres favores a tus compañeros de clase
- Hacer un favor a tu profesor

<p>SESION 3 BLOQUE 1. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL Habilidad 1.4 Cooperar en el trabajo de equipo</p>
<p>Objetivos: Que el alumno cuando se relaciona con otros niños coopere con ellos y comparta sus cosas.</p>
<p>Actividades a realizar: 1.-Actividad lúdica de inicio 2.-Se comenta con los alumnos la importancia de cooperar y compartir para ser parte de un equipo y lograr un objetivo. 3.-Se les explicará en qué consiste la habilidad que aprenderán y se modelará sobre el uso adecuado de esta. 4.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos e instructor. 5.-Los estudiantes evalúan cómo estuvo la sesión del día y colocan sus hojas de evaluación en el buzón de opinión.</p>
<p>Materiales requeridos: Lápices, colores, piezas de rompecabezas para formar frases, cronómetro, láminas con dibujos (tiempo de actuar, tiempo de opinar), hojas de evaluación de la sesión, buzón de la clase.</p>
<p>Tiempo: 60 minutos aproximadamente.</p>
<p>Indicaciones para la realización Actividad lúdica de inicio: “JUEGO DE COMUNICACIÓN” Esta actividad se realiza en un espacio abierto, de preferencia en un patio. El instructor divide al grupo en dos equipos, les proporciona las siguientes indicaciones: “<i>A continuación vamos a hacer una dinámica de comunicación, cada uno necesita estar concentrado y trabajar con un compañero, al cual le va a lanzar una pelota, y la persona que la reciba a su vez la aventará a otro compañero, y así sucesivamente hasta que la pelota llegue a mí. El objetivo es ver a la otra persona a los ojos, y comunicarle sin hablar ni una sola palabra, que vamos a pasarle la pelota, la cual no se tiene que caer en ningún momento, vamos a hacer un ensayo con una pelota, después incluiremos dos pelotas más</i>”.</p> <p>Los alumnos empiezan a lanzar una pelota a la vez, hasta que en cada equipo se incluyan tres pelotas de diferentes tamaños. Ganará el grupo que establece una buena comunicación y que mantiene las tres pelotas sin caerse. Al finalizar se discute en grupo, sobre la importancia de comunicarse bien con los compañeros para impedir que las pelotas toquen el suelo y sobre la importancia de expresarnos y comunicarnos de forma positiva con las personas que nos rodean.</p>
<p><u>PUESTA EN PRÁCTICA:</u> <i>Lugar: Salón de clases</i> <i>Iniciar con actividad: “A FORMAR ROMPECABEZAS”</i></p> <p>Se forman tres equipos, y se reparten por integrante tarjetas con diferentes piezas de un rompecabezas para formar palabras, la idea es que cada niño tenga más de una tarjeta. El ejercicio consiste en construir por equipo un rompecabezas para formar una frase (por ejemplo: <i>Puedo colaborar con mis compañeros para conseguir un objetivo; trabajar en equipo es mejor que hacerlo solo; colaborar es responsabilidad de todos</i>).</p> <p>Ya que cada alumno tiene las piezas, se indica que tienen 10 minutos para realizar la actividad y a la señal del instructor comenzarán a armar el rompecabezas.</p> <p>En caso de no tener alguna, tendrán que levantarse de su lugar y preguntar a otros integrantes de los equipos si tienen la pieza que les hace falta. Una vez finalizado el juego, el instructor orienta la plática preguntando a los alumnos qué se debe hacer para ganar el juego. Pueden explicar por equipo qué estrategia utilizaron para llegar a finalizar el rompecabezas. Si en las respuestas no se menciona cooperar y compartir, el instructor la sugerirá abiertamente, de manera que los alumnos entiendan que un grupo tiene un buen funcionamiento para lograr un objetivo si los integrantes cooperan y comparten entre ellos....</p> <p><i>“Para algunos compañeros es muy importante cooperar en algunas actividades y también compartir con ellos objetos y juegos. Los que saben cooperar con sus compañeros, “caen” muy bien a los demás, se hacen agradables y amistosos para otros, si esto sucede se forman relaciones positivas de amistad.”</i></p> <p>Diálogo: <i>¿Qué piensan ustedes de un alumno que durante el juego no respeta turnos? ¿y si cuando pierde se enfada e insulta a los demás?, ¿Cómo se sentirían ustedes?, ¿y si están en un equipo y hay un alumno que nunca coopera ni participa en los juegos?, ¿Si el maestro deja una actividad por equipos y un compañero del equipo da sugerencias y solo se dedica a mandar, indicando cosas para el trabajo que están haciendo?, ¿Cómo se sentirían? ¿Les gustaría estar con ese compañero?</i></p> <p><i>¿Cuándo cooperan con otros alumnos y prestan sus cosas?, ¿Cuándo cooperan con otros compañeros en un juego o actividad? Algunas situaciones donde pueden cooperar en una actividad son las siguientes: Un partido de futbol, jugar a las escondidillas,</i></p>

hacer un trabajo en equipo en el salón.

Para cooperar y compartir con otros hay que hacer muchas cosas entre las que señalamos:

1. En caso de estar en una actividad de grupo o juego con tus compañeros: actuar por turnos.
- 2.-Participar activamente, por ejemplo: ofrecer sugerencias para el juego o actividad, sugerir roles (“yo seré. Y tu harás...”), aceptar sugerencias y peticiones a los demás, aportar nuevas ideas que mejoren el juego o la actividad.
- 3.-Pedir ayuda y ser sensible a las necesidades de otros. Ofrecer apoyo y ayuda y responder a las necesidades y a las peticiones de ayuda.
4. En caso de que alguna persona te ayude, no olvides decir gracias
- 5.-Seguir las reglas establecidas en el juego o actividad
- 6.-Si estas en equipo, participar en la actividad con un tono amistoso, cordial y positivo de forma que llegue a ser agradable para todos los integrantes
- 7.-Ser buen ganador (aceptar el éxito) o perdedor (aceptar el fracaso, la derrota, felicitar al ganador).

REPRESENTACIÓN DE PAPELES:

Durante la actividad del modelado, el instructor menciona en voz alta el siguiente ejemplo:

“Se me han olvidado mis colores y los voy a ocupar en la clase de matemáticas. ¿Qué puedo hacer?, se los voy a pedir a Caro la de 6ºB que en esa hora ella no los utiliza. Lo que tengo que hacer es lo siguiente: Voy a su salón, la llamo y le pido sus colores: “Caro, quiero pedirte un favor.”. Cuando me los haya dejado, y mientras los utilizo, tendré cuidado de no maltratarlos. En cuanto haya terminado, los devolveré y se lo agradeceré amigablemente. “Caro, aquí tienes tus colores. Gracias por prestármelos. Me has hecho un gran favor. Cuando necesites algo, yo te puedo ayudar”.

El mediador puede designar equipos, y animar a los niños a representar la situación que acaban de observar.

RETROALIMENTACIÓN: Después de actuar, pueden opinar sobre la participación de sus compañeros, e indicar qué es lo que han hecho bien, lo que necesitan mejorar para poner en práctica la habilidad y lo que deberían hacer de otra forma.

CIERRE:

Al mencionar las conclusiones sobre la forma en la que se pudo colaborar y cooperar con otras personas, el instructor encomienda a los alumnos varias tareas para practicar la habilidad fuera del momento de la enseñanza del taller, entre las cuales mencionamos las siguientes:

- Observar a otros alumnos que cooperan y comparten juegos y actividades en el recreo de la escuela
- En el trabajo en clase, cooperar con los compañeros y compañeras.

Para iniciar el juego se divide al grupo en dos equipos y se forman en dos filas. Se colocan sillas a una distancia de dos metros desde donde están formados los alumnos hasta la meta. Cada integrante del equipo debe tener un globo en la mano, a la señal del instructor una persona de cada equipo corre hasta donde están las sillas y revientan el globo, al regresar corren lo más rápido que pueden para pasar la estafeta al siguiente compañero del equipo. Gana el reto, el equipo

BLOQUE 2
HABILIDADES PARA
HACER AMIGOS Y
AMIGAS



BLOQUE 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS

Habilidad 2.1. Iniciaciones sociales

Objetivos a conseguir: Que el alumno inicie interacciones de juego, conversaciones y actividades con otros niños y niñas en el medio social donde se desenvuelve diariamente.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad lúdica de inicio
- 2.-Se comenta con los alumnos la importancia de practicar la habilidad de hacer amigos y amigas.
- 3.-Se les explicará en qué consiste la habilidad que aprenderán y se modelará sobre el uso adecuado de esta.
- 4.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos e instructor.

Materiales requeridos:

Hojas de evaluación de la sesión, bolsa con dulces de tres diferentes colores, láminas con dibujos (tiempo de actuar, tiempo de opinar), disfraces y accesorios para escenificar, hojas de entrevista para cada alumno, evaluación de la sesión, buzón de la clase

Tiempo: 60 minutos aproximadamente.

Indicaciones para la realización

RETO DE INICIO: LA ENTREVISTA

Lugar: Patio escolar

Para iniciar el juego el facilitador da la bienvenida a los alumnos y reparte hojas con las preguntas que realizarán. Explica que en esta sesión tendrán que entrevistar a muchos de sus compañeros como lo hacen los reporteros en la televisión. El objetivo es que interactúen con todos sus compañeros, al realizar las preguntas, el entrevistado tendrá que firmarles en la hoja que servirá para comprobar que ya lo entrevistaron. Se dan 20 minutos para realizar la actividad. Para finalizar, se sientan en círculo y el grupo comparte la información de las entrevistas.

Después, para iniciar con la actividad del modelado, se explica que la habilidad que fortalecerán se llama Iniciaciones sociales, y que significa empezar a relacionarse con otra persona, significa encontrar a alguien y pedirle que juegue, hable o realice una actividad con nosotros. El mediador inicia el diálogo con los alumnos:

¿Qué entienden ustedes por empezar a relacionarse?, esta actividad es importante para nosotros porque nos permite relacionarnos con más personas, conocer gente y hacer amigos y amigas. Si un chico que está en escuela y sabe hacer interacciones, no se aburre, puede jugar con los demás y aprender cosas de ellos. ¿Recuerdan el primer día de clases?, quizás no conocían a nadie de los alumnos que estaban con ustedes, ¿Quién puede decir cómo iniciaron una conversación con otro chico o chica?, o tal vez en una clase nueva (deportes, manualidades, o cuando los invitan a una fiesta) ¿Cuándo han iniciado una relación con otro chico de su edad?, ¿Qué hicieron?, ¿Cuándo lo ha hecho otra persona?, ¿Por qué creen que es importante saber iniciar una relación con otra persona?, ¿Cómo se sienten cuando hacen amigos nuevos?.

Comentar con los alumnos sobre la importancia de esta habilidad porque nos permite relacionarnos con más personas, conocer a gente, y hacer amigos y amigas. Para iniciar una relación con otras personas en la escuela, hay que poner en práctica lo siguiente:

- 1.-Decidir y/o encontrar al chico o chica con la que se quiere hablar, jugar o hacer algo.
- 2.-Elegir el momento y lugar adecuado. Asegurarse de que es momento adecuado para iniciar una interacción.
- 3.-Acercarse a la otra persona, mirarla y sonreírle. Podemos elogiar a esa persona con comentarios positivos como: ¡Tu mochila es muy bonita, Gaby!, Sergio, ¡qué bien has hecho tu tarea de historia!
- 4.-También podemos decir o hacer algo que ayude a iniciar la interacción y hacerlo de forma que sea probable que la otra persona responda de forma positiva y agradable. Por ejemplo:
 - saludar: ¡Hola!
 - presentarse: Yo me llamo..., mi nombre es...
 - para entrar en la conversación, pedir información a la otra persona, hacerle una pregunta: ¿Cómo te llamas?, ¿dónde vives?, ¿Cuántos años tienes?, ¿en qué grupo estás?, ¿de dónde eres?
- 5.-Una vez que se ha iniciado el juego, la conversación o actividad con el otro compañero hay que contestar y responder adecuadamente lo que él va diciendo y pidiendo y hay que tratar de mantener la conversación, el juego o la actividad de forma que sea agradable para los dos.
- 6.-Si la otra persona no responde o da una negativa y no quiere trabajar o hablar, algunas alternativas posibles son: insistir,

pedirle que juegue o hacer algo diferente, buscar otra persona.

REPRESENTACION DE PAPELES:

Para el modelado de la habilidad: El instructor y los alumnos realizan ejemplos de la habilidad para iniciar una relación con otra persona. El instructor modela las conductas que va describiendo, haciendo verbalizaciones en voz alta.

“Es hora de recreo y estamos en el patio. Yo estoy aburrido y quiero pasar un rato, hablando o jugando con un compañero. Veo a Fernanda que está sentada en una banca y me gustaría hablar con ella. Sé que tengo que acercarme a ella, saludarla y pedirle que juegue conmigo, ¡trataré de hacerlo correctamente! Me acerco a ella, la miro, sonrío y digo: ¡Hola Fernanda!, ¿Qué estás haciendo? Cuando me contesta pregunto: ¡Qué bonita esta tu pelota!, ¿Quieres que con ella? Fernanda me dice que sí, se levanta de la banca y empieza a jugar. Durante algún tiempo que dura el juego, hablo con ella, me río, y le digo algo positivo: ¡qué bien estoy pasando el recreo contigo! Yo estoy contento porque lo he hecho bien y he pasado un recreo muy divertido.

Posteriormente el instructor sugiere diferentes formas de iniciar la relación con otros niños. Se recomienda:

- a) Hacer un comentario sobre el clima: ¡que calor hace!
- b) Hacer una pregunta u observación sobre lo que la otra persona está haciendo: por ejemplo: ¿Cuántas piezas tiene este rompecabezas que estas armando?
- c) Elogiar o hacer un cumplido sobre el vestuario de otro compañero o compañera, por ejemplo: Susi, ¡qué bonito vestido te pusiste!
- d) Ofrecer algo: ¿quieres un chicle?
- e) Proponer algo, organizar un juego: ¿jugamos a la pelota?, tú te pones en un extremo y yo también...

Para la representación de papeles se recomienda tener pelucas, trajes y diversos accesorios con los cuales los alumnos pueden actuar.

Posteriormente el profesor indica con lámina “tiempo de actuar” y señala que pueden vestirse con los accesorios que hay en el salón similar a como lo hacen los actores del teatro. Divide a los niños en equipos, para hacerlo muestra una bolsa de dulces de 3 diferentes colores y elige a un alumno para que pase por el lugar de cada uno y tomen un dulce. De acuerdo con el color de que escogen se reunirán por equipo (por ejemplo, un equipo de color rojo, azul y verde). Posteriormente el instructor reparte una hoja con la situación que cada equipo escenificará. Se sugieren las siguientes:

Sugerencias para la representación de papeles:

- Es el primer día de clases y no conoces a nadie para jugar. Encuentras a un grupo de alumnos y los invitas a jugar contigo.
- Te ha sucedido algo importante en el salón y quieres contárselo a tus amigos
- Lety, que se sentó hoy en la clase junto a Paty, Adriana, y Mary, quiere hablar con ellas y comentar sobre la fiesta de cumpleaños que sus padres le van a hacer.

CIERRE: Durante la representación y la práctica, el instructor supervisa, después proporciona información de la ejecución a los alumnos, describe y refuerza las conductas que están bien y son adecuadas. Enseña la lámina que corresponde al tiempo de opinar para los alumnos y dan su punto de vista sobre la ejecución de sus compañeros.

Tareas:

El instructor pide a los alumnos que practiquen las habilidades necesarias para iniciar una relación, en otros momentos distintos a la situación de enseñanza del taller, se recomienda:

-En el recreo, saludar a niños que no conocen y realizar entrevistas con las preguntas que trabajaron en la sesión: 1.- ¿Cuál es tu materia favorita?; ¿Tienes hermanos?, ¿Cuántos? ¿Con qué superhéroe te identificas más? ¿Qué superpoder tendrías?; Si fueras un animal, ¿Cuál serías?; ¿Cuál es tu sabor de helado preferido?; ¿Cuál ha sido el sueño más raro que has tenido?

-Empezar a hablar con un compañero en la clase con el que casi no conoces y entrevistar cuando el maestro(a) les permite hacer actividades libres.

BLOQUE 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS

Habilidad 2.2 Unirse al juego con otros niños

Objetivos a conseguir: Que el alumno se una a la actividad de otros compañeros y responda de forma adecuada cuando otros se quieren unir a él.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad lúdica de inicio
- 2.-Se comenta con los estudiantes la importancia de la habilidad social que aprenderán.
- 3.-Se les explicará en que consiste la habilidad y se modelará sobre el uso adecuado de esta.
- 4.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos y mediador.

Materiales requeridos:

Tres juegos de mesa, un gis, un pizarrón, hojas de evaluación de la sesión para cada participante, caja de cartón temática (buzón de la clase).

Tiempo: 60 minutos aproximadamente.

Indicaciones para la realización

INICIO: En esta sesión el instructor prepara tres espacios para diferentes juegos de mesa. Se sugiere escribir en el pizarrón una tabla y marcar los aspectos que los equipos cumplen:

	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3
Todos los integrantes participan			
Establecen las reglas del equipo			
Respetaron el turno de los compañeros			
Respetan las opiniones de todos			
En general hay buena comunicación de equipo			

PUESTA EN PRÁCTICA:

En el salón de clases se inicia explicando en qué consiste la habilidad de unirse al juego con otros:

Diálogo: “Hoy platicaremos sobre otra habilidad que practican todos: entrar en el juego o actividad que están llevando a cabo otras personas. Un ejemplo es cuando sales a la calle y hay un grupo de chicos y chicas que están jugando a las escondidillas y a ti se te antoja unirse a su juego”.

¿Qué hace para entrar al juego de otros compañeros?, ¿qué pueden decir?, ¿han logrado que les hagan caso?, ¿otros compañeros les han pedido que jueguen con ellos?

Es importante que los alumnos además de incorporar las habilidades y conductas necesarias para unirse al juego con otros tienen que discriminar las situaciones en las que es adecuado utilizar esta actividad, por lo tanto, las demandas o imposiciones no son eficaces. Para practicar la habilidad se recomiendan los siguientes pasos a seguir:

1. Acercarse a compañeros que están jugando y observar su juego o actividad
2. Decir que quieres jugar en ese juego o actividad. Esperar un momento apropiado para entrar, por ejemplo, una pausa en el juego, cuando uno de ellos te mira porque la pelota viene a dónde estás tú.
3. Decir o hacer algo que supone pedir permiso o consentimiento de los otros para tu entrada y a la vez indica participación y colaboración tuya en la actividad. Por ejemplo, sonreír, mirar al otro, saludarle, (¡hola, puedo jugar con ustedes?, ¿puedo ponerme en la fila para jugar? Tengo un balón nuevo, ¿quieren que juguemos con él?) seguir lo que dice el líder o imitar lo que hacen los otros.
4. Una vez que ha entrado en el juego o actividad, participar en ella correctamente. En un principio es conveniente imitar lo que hacen otros y seguir las reglas marcadas. No imponer ni proponer cambios bruscos ni obstaculizar el desarrollo del juego o la habilidad.

- 5.- Decir algo agradable y agradecer a los otros niños y niñas que te han dejado participar en el juego.
- 6.- Si no se logra entrar en el juego o actividad, hay que permanecer tranquilo y hay que buscar otras estrategias de entrada más eficaz y o buscar otras alternativas.

Cuando otro quiere ser nuestro amigo:

- 1.- Aceptar cordialmente su entrada en tu juego (si te parece bien). ¡Está bien!, ¡Vale, puedes jugar con nosotros!
- 2.-Si debido a diferentes razones no quieres que entre al juego, exprésalo de forma cordial dando las razones de la negativa y disculpándote: “Lo siento, el partido de futbol empezó hace media hora. No queremos que juegues con nosotros porque ya formamos los equipos”.

REPRESENTACION DE PAPELES:

Durante la fase del modelado, el instructor junto con otros alumnos que dispongan de estas habilidades va demostrando los pasos a seguir para unirse a otros compañeros que están jugando. Es necesario que el instructor modele el afrontamiento de obstáculos, demuestre en voz alta las estrategias de pensamiento para vencerlos y se auto refuerce por los pequeños logros.

Se recomiendan las siguientes situaciones, las cuales pueden ser representadas de forma voluntaria por 4 alumnos:

- a) Te tardaste para salir al recreo y hay un grupo de chicos jugando a la cuerda de saltar. Quieres jugar con ellos
- b) Antonio quiere unirse con ustedes para jugar. Ustedes no quieren porque siempre estropea el juego. La amenaza que les pegará si no lo dejan jugar.

CIERRE:

Para cerrar la sesión se ponen 3 mesas en el centro del salón con diferentes juegos de mesa y se eligen 3 líderes a cargo de los juegos. Se pide a los alumnos que pongan en práctica la habilidad para pedir a los encargados jugar con ellos. Así, también elaborar en una hoja las reglas que respetarán todos para jugar y asignar y respetar los turnos de cada uno. Al finalizar el tiempo de juego, retroalimentan sobre las experiencias que tuvieron para unirse al juego de otros compañeros.

Tareas:

El instructor sugiere tareas que los alumnos pueden realizar para poner en práctica la actividad.

-En el recreo, unirte al juego de otros compañeros con los que generalmente no juegas.

-Durante el receso, observar a otros chicos y chicas que juegan. ¿Qué hacen cuando un niño o niña quiere entrar a su juego?

BLOQUE 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS

Habilidad 2.3 Elogiar a los otros

Objetivos a conseguir: Que el alumno reconozca las cualidades de otros compañeros

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad lúdica de inicio
- 2.-Se les explicará en que consiste la habilidad que aprenderán, la importancia de practicarla y se modelará sobre el uso adecuado de esta.
- 4.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos y mediador.

Materiales requeridos: Hojas blancas para cada participante, diurex, lápices, hojas de evaluación de la sesión para cada participante, Caja de cartón temática (buzón de la clase)

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

Indicaciones para la realización

Actividad lúdica de inicio: DINÁMICA DE CUALIDADES

Esta actividad se realiza dentro del salón de clases, el instructor da la bienvenida a los alumnos al taller, reparte a cada uno hojas y lápices para que escriban su nombre y peguen las hojas en la pared. Después cada alumno escribe una cualidad que le agrade de sus compañeros en las hojas.

“El día de hoy vamos a practicar una de las habilidades que pueden servir para hacer amigos y llevarnos mejor con los demás. ¿Saben que es una cualidad?, es una característica que distingue y define a las personas, por ejemplo, a mí me han dicho que soy una persona... (el instructor puede poner un ejemplo de cualidades positivas), ¿a quién le han dicho algo bonito sobre su personalidad en estos días? (el instructor da tiempo para que participen los alumnos). Reconocer las cualidades de las otras personas ayudará a que les hagamos sentir mejor, en esta ocasión tienen que pensar en todas las cualidades que tienen los compañeros del taller y las escriben en las hojas de acuerdo con el nombre de cada uno, no pueden escribir cosas negativas, inicien”.

Terminando la actividad, el instructor verifica que todo lo que escriben es positivo, si hay un comentario negativo, se elimina. Después cada alumno toma su hoja y comparte con los demás las cualidades que le escribieron, el objetivo es que aprendan a ser conscientes de las características que los distinguen y hacen especiales para otras personas

PUESTA EN PRÁCTICA:

El mediador explica a los alumnos que platicarán sobre una habilidad nueva llamada hacer elogios y cumplidos a otras personas. Las preguntas para dialogar son las siguientes: ¿Quién pone un ejemplo de una persona que te ha dicho cosas bonitas alguna vez?, ¿Quién le ha dicho cosas positivas a otro compañero?, ¿qué le ha dicho?, ¿cómo reacciono la otra persona? ¿Cómo crees tú que se ha sentido la otra persona al recibir el elogio?, ¿funcionaría hacer un comentario positivo de otra persona para que sea nuestro amigo?

Comentar con los alumnos sobre la importancia de hacer amigos y saber elogiar a otros frecuentemente, porque la gente que recibe elogios se encuentra a gusto con quien elogia. En ocasiones, nos gusta que reconozcan nuestras cualidades, si elogiamos a otra persona la haremos sentir bien. Para elogiar o reforzar a una persona, se necesita:

- 1.-Mirar a la persona a la cara y sonreír con ella
- 2.-Decir una frase comentario de elogio o alabanza especificando que alabas, por ejemplo: ¡Tu mochila es muy bonita Gaby!, Sergio, ¡qué bien has hecho la tarea de Historia!
- 3.- Acompañar la frase con gestos, expresión facial, acorde con lo que dices (por ejemplo, mostrar una risa, entonación de admiración). Hay que pensar en lo que le gustará a la otra persona.
- 4.- Ser sincero y honesto. Hay que alabar de acuerdo con lo que en verdad pensamos y sentimos

REPRESENTACIÓN DE PAPELES: El instructor debe leer el siguiente ejemplo en voz alta (técnica de autoinstrucciones):

“Hoy Mónica está trabajando mucho mejor que otros días, se lo voy a decir para que sepa que me gusta cómo se está portando; voy a acercarme a ella, la miro, le hago una sonrisa y le digo: Mónica, ¡qué bien estas trabajando hoy! Lo has

hecho muy bien.

Se analiza con los niños el modelado del instructor y se les invita a practicar los siguientes ejemplos, al **finalizar** en grupo retroalimentarán el trabajo de sus compañeros.

- a) Miguel Ángel e corto el pelo y se ve muy guapo. Quieres que sepa que te agrada su nuevo peinado
- b) Una compañera te pregunta qué tal estas después de haber faltado a clase tres días por la gripe. Quieres agradecerle su interés diciéndole algo agradable.
- c) Javier te ha ayudado a terminar el trabajo en clase. Quieres decirle algo positivo y agradable.

RETROALIMENTACIÓN: Para la retroalimentación se enseña a los alumnos la lámina de Sándwich de cumplidos, al **finalizar** en grupo, retroalimentarán el trabajo de sus compañeros.

“Para iniciar, vamos a utilizar una técnica que se llama sándwich de cumplidos (el instructor enseña la lámina), esto es un sándwich, tiene tres partes que señalan lo que vamos a decir a la persona:

- a) **la primera parte es la tapa de pan del sándwich:** significa decir algo positivo, por ejemplo “Anita, ¡tu escenificación fue muy divertida!”
- b) **luego viene el relleno del sándwich:** significa que vamos a decir lo que pueden mejorar, por ejemplo “Anita, creo que debes mejorar el ver a los ojos, porque cuando estabas hablando con Carlos, mirabas a otro lado y parecía que no le ponías atención”
- c) **y finalmente esta la segunda tapa de pan:** terminamos diciendo algo positivo sobre la ejecución. Por ejemplo: “en general, me agrado la cara que hiciste porque mostró que de verdad estabas contenta al elogiar a Carlos”.

Seguido de la explicación, se muestra la lámina “sándwich de cumplidos” y se da oportunidad para que los alumnos den su opinión sobre la actuación de los compañeros siguiendo los pasos.

NOTA: La técnica de cumplidos es parte de las habilidades conversacionales de las personas, se recomienda que a partir de esta sesión se utilice la ficha “*sándwich de cumplidos*” para que los alumnos aprendan a retroalimentar a sus compañeros y estén preparados para entrar al bloque 3 “habilidades de comunicación” del programa de habilidades sociales.

Tareas: Se plantean 3 cosas que los alumnos pueden hacer fuera del taller para reforzar la habilidad:

- Alabar el esfuerzo de tres compañeros durante a algunas actividades en el salón de clases
- Felicitar a dos compañeros por alguna cosa especial que les ha pasado; por ejemplo, obtención de un premio, o el nacimiento de un hermano
- Observar que hacen y dicen otras personas cuando se les elogia

BLOQUE 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS

2.4 Ayuda y Colaboración

Objetivos a conseguir: Que el alumno colabore con otros cuando es parte de un equipo

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad lúdica de inicio
- 2.-Se comenta con los alumnos el valor de la colaboración
- 3.-Se les explicará en que consiste la habilidad que aprenderán y se modelará sobre el uso adecuado de esta.
- 4.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos y mediador.

Materiales requeridos:

3 paliacates, 3 figuras para armar un rompecabezas con forma de silueta humana, hojas de evaluación de la sesión para cada participante.

Tiempo: 60 minutos aproximadamente.

Indicaciones para la realización

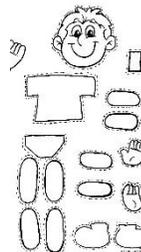
Actividad lúdica de inicio: “MUDO, MANCO, CIEGO”

Lugar: Salón de clases

El objetivo de esta actividad es, que los alumnos tomen conciencia de las distintas capacidades individuales de sus compañeros para lograr trabajar adecuadamente en equipo. El instructor pide que participen tres alumnos voluntarios, a uno de ellos le vendaran los ojos, a otro, se le atan las manos y al tercero se le cubre la boca. El instructor indica que el sentido que tienen cubierto es el que no deben de utilizar para realizar la tarea que se encomiende. Al que tiene la boca cubierta y no puede hablar se le da una hoja con las instrucciones de la figura que deben armar. Él debe indicarlas a través de un código gestual, al compañero que tiene las manos atadas. Este, a su vez, debe interpretar el mensaje y transmitirlo al que tiene los ojos vedados utilizando cualquier código, menos el de las manos que por eso tiene las manos atadas. El ciego es la persona que debe ejecutar la tarea y se coloca frente a una mesa donde se ponen los materiales para armar la figura.

Se inicia la ejecución del trabajo con la lectura de las instrucciones por parte del mudo. La hoja dice lo siguiente: *En esta actividad tienes que construir una figura con tus compañeros, no debes decir que la figura se trata de una figura humana. Puedes indicar con gestos cada paso de su construcción, a la persona que tiene las manos atadas, para que ella a su vez se lo indique al ciego, que es quien debe construirla. Los compañeros que son el manco y ciego pueden utilizar palabras, a diferencia del mudo que solo puede utilizar señas. De la forma en la que comuniquen su mensaje dependerá el logro del trabajo.*

La figura tiene la siguiente forma:



Al finalizar la actividad, el grupo establece un diálogo sobre lo que ha observado al trabajar en equipo y sobre su experiencia, al ejecutar un rol donde no podían platicar, solo usar un sentido. El instructor orienta el diálogo + enfocando las habilidades que cada persona tiene y que pueden usar para trabajar en equipo.

CIERRE:

Para finalizar la actividad se hace un resumen general de los pasos para poner en práctica las habilidades sociales de ayuda y cooperación al trabajar en equipo. El instructor escribe la pregunta en el pizarrón: ¿Qué necesitamos hacer para trabajar en equipo?, los alumnos elaboran la respuesta de la pregunta por medio de una lluvia de ideas. Cada uno puede pasar a escribir lo que piensa. El instructor finaliza el día invitado a los alumnos para la siguiente fecha del taller.

BLOQUE 3

Habilidades conversacionales



BLOQUE 3. HABILIDADES CONVERSACIONALES

3.1 Iniciar y mantener conversaciones

Objetivos a conseguir: Que el alumno inicie conversaciones con otros compañeros y responda adecuadamente cuando otros inician una conversación con el/ella.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad lúdica de inicio
- 2.-Se comenta con los alumnos el valor de la importancia de la habilidad
- 3.-Se les explicará en que consiste la habilidad que aprenderán y se modelará sobre el uso adecuado de esta.
- 4.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos y mediador.

Materiales requeridos: 15 Hojas de evaluación de la sesión, 15 lápices para cada alumno, lámina de técnica “sándwich de cumplidos”

Tiempo: 60 minutos aproximadamente.

Indicaciones para la realización

Actividad lúdica de inicio: “COMUNICACIÓN Y ACCIÓN”

Lugar: Salón de clases

El objetivo de esta actividad es, que los alumnos tomen conciencia de la importancia de la comunicación cuando están trabajando en equipo. Para ello se trabaja en el patio escolar. La consigna inicial que el instructor dice es: "Formen un círculo grande y sigan mis instrucciones, digan lo que yo digo, y hagan lo que yo digo". Por ejemplo, el instructor dice “salto a la derecha” y todo el equipo da un salto a la derecha.....

La segunda consigna es: "Digan lo contrario a lo que yo digo, y hagan lo que yo digo", por ejemplo, el instructor dice “salto a la izquierda” y el equipo menciona en voz alta salto a la derecha”, dando en realidad un salto a la izquierda, justo como mencionó el instructor.

La tercera consigna es: "Digan lo que yo digo, y hagan lo contrario a lo que yo digo". En esta parte el equipo menciona en voz alta lo que el instructor dice y hace lo que contrario, por ejemplo, si el instructor dice “salto a derecha”, entonces el equipo dice en voz alta “salto a la derecha” y en realidad da un “salto a la izquierda”.

Al finalizar la actividad, el grupo establece un diálogo sobre lo que ha observado al trabajar en equipo y sobre su experiencia al seguir instrucciones y tratar de no equivocarse. El instructor orienta el diálogo enfatizando en que la comunicación es importante para poder relacionarnos con las personas.

Posteriormente, comenta con el grupo el objetivo del bloque 3 del taller de Habilidades Sociales: “Chicos, el día de hoy iniciamos el bloque 3 del Taller de Habilidades sociales, se llama “Habilidades conversacionales”, el objetivo del bloque es aprender las habilidades básicas que permiten a las personas iniciar, mantener, y finalizar conversaciones con otros. Para que estas relaciones sean efectivas es necesario comunicarnos adecuadamente con los demás.

¿Sabes que es iniciar una conversación?, ¿alguna vez han iniciado una conversación con alguien?, ¿Cuándo?, ¿Con quién?, ¿Qué hicieron o dijeron?, ¿Quién nos da un ejemplo de situaciones en las que han empezado a hablar?, ¿Quién ha observado esta mañana a algún compañero en el salón que ha empezado una conversación?

Iniciar una plática con otros es importante porque permite relacionarnos con muchas personas. Si empezamos a hablar con una persona que no conocemos, por ejemplo, un compañero o un maestro en la escuela podemos divertirnos, disfrutar, compartir y aprender de ellos. ¿Alguien me puede decir que puede conseguir iniciando una conversación? Las personas que no saben iniciar conversaciones con otros se perderán de aprender de los demás y conocer a otras personas.”

El profesor orienta a los alumnos para que comprueben la importancia de responder adecuadamente cuando otro compañero quiere iniciar una conversación. Puede hacer una pregunta como la siguiente: “¿Qué harían si un compañero no quiere iniciar una conversación con ustedes?, ¿Qué harían si no pueden hablar con esa persona?” En este caso, si respondemos bien, aunque sea de manera negativa, pero razonada y con disculpas, la otra persona se sentirá a gusto

El instructor orienta el dialogo de modo que los alumnos descubran la aplicación de la habilidad a situaciones de la vida cotidiana en la escuela, la casa o la comunidad. “¿Cuándo es adecuado iniciar conversaciones?, ¿Cuándo necesitan empezar a hablar con otro compañero?, ¿Cuándo no es adecuado, ni conveniente iniciar una conversación?

A lo largo del diálogo que se establece con alumnos, se pueden mencionar a los interlocutores que pueden ser los compañeros, adultos (familiares y conocidos), con una persona o varias a la vez.

PUESTA EN PRÁCTICA:

Para poder iniciar y mantener una conversación necesitamos:

- 1.- Encontrar a la persona con la que se va a hablar
- 2.- Elegir el momento y lugar oportuno
- 3.- Determinar el tema sobre el que se va a iniciar la conversación. Por ejemplo, algo que está ocurriendo, algo que le gusta a otra persona o algo agradable para ambos.
- 4.- Acercarse a la otra persona, mirar y sonreír, saludar (si es conocida) y presentarse (si es desconocida)
- 5.- Utilizar una expresión verbal de inicio de una conversación: por ejemplo, algo que sea de interés común para los dos, hablar del clima, preguntar en qué grupo va o decir su programa favorito.
- 6.- Utilizar un lenguaje no verbal adecuado (tono amistoso, expresión facial, proximidad)

Para responder a otro compañero que quiere iniciar una conversación:

- 1.- Responder al saludo
- 2.- Responder a la iniciación que el otro compañero nos hace
- 3.- Disculparse si no se puede o no se quiere conversar.

REPRESENTACION DE PAPELES:

Para la representación de papeles, el mediador modela la conducta y habilidades necesarias a manera de auto instrucciones (verbalizar con voz alta) para iniciar una conversación con otros.

- (1) ¿Qué tengo que hacer? “Tengo que iniciar una conversación con otra compañera, quiero platicar con María para preguntarle que ha hecho el fin de semana”
- (2) ¿Cómo puedo hacerlo? “Tengo que elegir el momento adecuado, después...etc.”
- (3) ¿Estoy usando mi plan? “Sí porque me he acercado a María, la saludé, etc.”
- (4) ¿Cómo lo hice? “Lo he hecho muy bien y ella me ha comentado que otro día continuaremos hablando”

Después del modelado, se divide al grupo en tres equipos y se reparten las siguientes situaciones para representar:

- A tu clase ha llegado un compañero nuevo y quieres hablar con él.
- Tus papas te llevaron a una fiesta y hay muchos chicos de tu edad que no conoces. Quieres hablar con uno de ellos.
- Te encuentras con un amigo que hace mucho tiempo no veías. Quieres saber que tal le va en la escuela.

RETROALIMENTACIÓN:

Mientras que los estudiantes van ensayando las conductas necesarias para iniciar una conversación, el instructor va retroalimentando las ejecuciones de los alumnos. También puede señalar los aspectos que hay que mejorar. Por ejemplo: “Susi,

intenta realizar otra pregunta más interesante para iniciar la conversación con tu compañero”.

También se enseña al grupo la lámina “Sándwich de cumplidos” y se repasa la forma en la que se puede retroalimentar la ejecución de los compañeros: consiste en decir algo positivo sobre la ejecución, lo que pueden mejorar y terminar con un comentario que sea positivo.

CIERRE:

Para finalizar la actividad se hace un resumen general de los pasos para poner en práctica las habilidades de iniciar conversaciones, se proporciona a los alumnos una hoja de evaluación de la sesión para que coloquen su opinión en el buzón de la clase. Finalmente, el instructor plantea tareas que los alumnos pueden realizar fuera del aula.

-En el recreo, iniciar una conversación con un compañero de otra clase.

-Hacer una lista de preguntas que se pueden hacer para iniciar una conversación con otros compañeros.

BLOQUE 3. HABILIDADES CONVERSACIONALES

3.2 Identificar estilos de comunicación asertivo, pasivo y agresivo

Objetivos a conseguir: Que el alumno identifique los componentes conductuales de los estilos de comunicación (asertivo, pasivo y agresivo), y responda adecuadamente cuando otros inician una conversación con el/ella.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad lúdica de inicio
- 2.-Se comenta con los alumnos los estilos de comunicación agresivo, pasivo y asertivo con la analogía del dragón, tortuga y persona
- 3.-Se les explicará en que consiste la habilidad que aprenderán y se modelará sobre el uso adecuado de esta.
- 4.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos y mediador

Materiales requeridos: Hojas con información de los componentes conductuales de los estilos de comunicación, cartulinas, colores, plumones, lápices, diurex, hojas de evaluación de la sesión, para cada alumno, imágenes con las figuras de una persona, un dragón y una tortuga, gafetes con las figuras de una persona, un dragón y una tortuga para cada alumno.

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

Indicaciones para la realización

Actividad lúdica de inicio: VIDEO, EL PUENTE (ASERTIVIDAD PARA NIÑOS)

https://www.youtube.com/watch?v=da8Da_oWVRU&t=27s

Lugar: Salón de clases

Se da la bienvenida al taller y el instructor comenta con el grupo, el objetivo del bloque 3 del taller de Habilidades Sociales: “Chicos, el día de hoy iniciamos el bloque 3 del Taller de Habilidades sociales, se llama “Habilidades conversacionales”, el objetivo del bloque es aprender las habilidades básicas que permiten a las personas iniciar, mantener, y finalizar conversaciones con otros. Para que estas relaciones sean efectivas es necesario comunicarnos adecuadamente con los demás”.

Después, se proyecta un video de asertividad para niños titulado “El puente”. Al finalizar, el instructor orienta el diálogo con las siguientes preguntas: ¿Qué observaron?, ¿Quién pudo pasar el puente?, ¿Quién no?, ¿Por qué?, se da tiempo para escuchar las opiniones de los alumnos.

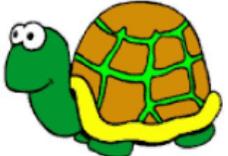
PUESTA EN PRÁCTICA:

Posteriormente el instructor explica: “En las últimas sesiones hemos aprendido que es importante expresar lo que pensamos y sentimos de forma correcta, en la sesión pasada se acordó que, como tarea observaran cómo reaccionan las personas de forma asertiva, pasiva y agresiva, ¿recuerdan que prendimos los estilos de comunicación?, el estilo asertivo representaba a una persona, el estilo pasivo a una tortuga y el estilo agresivo a un dragón. (Muestra las láminas de una persona, la tortuga y el dragón).

En este momento quiero escuchar, qué observaron de las personas a su alrededor...”

El mediador orienta el diálogo de forma que los alumnos participen, identificando situaciones y los componentes de los estilos de comunicación, pueden pasar al pizarrón para que escriban cómo creen que se actúa en cada estilo de comunicación, al final el instructor agrega la siguiente información:

“La asertividad se conoce como “la capacidad que tiene una persona transmitir a otra sus opiniones, creencias o sentimientos de forma eficaz y sin sentirse incómodo. Las ventajas de ser asertivo son dos: Por un lado, es más fácil lograr nuestros objetivos, y por otro incrementa nuestra autoestima de forma que nos podemos sentir mejor con nosotros mismos. Hay algunas claves para identificar mejor el estilo de comunicación.

ESTILO DE COMUNICACIÓN	COMPONENTES VERBALES	COMPONENTES NO VERBALES
<p>Asertivo</p> 	<p>Usan frases como:</p> <p>“Pienso”, “Siento”, “Quiero”, “Hagamos”,</p> <p>“¿Cómo podemos resolver esto?”, “¿Qué piensas?”, “¿Qué te parece?”</p>	<p>Conducta no verbal:</p> <p>Ven a los ojos a la otra persona; nivel de voz adecuado; habla fluida; gestos firmes; postura recta; mensajes en primera persona (yo pienso que...); honesto/a; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; manos sueltas</p>
<p>Agresivo</p> 	<p>Usan frases como:</p> <p>“Haría mejoren”, “Haz”, “Ten cuidado”, “Debes estar bromeando”, “Si no lo haces”, “No sabes”, “Deberías”, “Mal”</p>	<p>Conducta no verbal</p> <p>Mirada fija; voz alta; habla fluida/rápida; utilizan golpes; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a; mensajes impersonales (apodos), insultan por redes sociales</p>
<p>Pasivo</p> 	<p>Usan frases como:</p> <p>“Quizás”, “Supongo”, “Me pregunto si podríamos”, “Te importaría mucho”, “Solamente”, “No crees que”, “Ehh”, “Bueno”, “Realmente no es importante”, “No te molestes”</p>	<p>Conducta no verbal</p> <p>Ojos que miran hacia abajo; voz baja; niegan la importancia a la situación; postura hundida (hombros y brazos caídos pareciera que se hacen chiquitos frente a la otra persona); pueden evitar totalmente la situación; retuercen las manos; tono de queja; risitas falsas</p>

REPRESENTACION DE PAPELES:

El instructor y otros niños que dominen la habilidad, representarán los componentes conductuales verbales y no verbales que distinguen a cada estilo de comunicación, es importante que se tome en cuenta algún ejemplo de lo que han ido poniendo a lo largo del diálogo:

“Ahora que ya saben que características tiene cada estilo de comunicación a nivel verbal y no verbal vamos a poner el ejemplo de... (nombre del alumno) ...observen.”

Después de representar la situación, el instructor pregunta: ¿Qué observaron?, ¿distinguieron las frases que utilizan las personas en cada estilo de comunicación?, ¿observaron el lenguaje no verbal que utilizamos?, ¿en que fue diferente en cada estilo?

Para generalizar el aprendizaje, pide a los alumnos que piensen en algún conflicto que han tenido en la última semana, con compañeros de la escuela, reparte los gafetes con las imágenes de un dragón, una tortuga y una persona y explica la actividad:

“Ahora voy a repartir algunos gafetes con las imágenes de una tortuga, un dragón y una persona, quiero que piensen en un conflicto que han tenido con compañeros de su clase, o en casa con sus padres, hermanos o con algún adulto. En las cartulinas, van a dibujar como actuarían en el estilo de comunicación que representa la figura que tienen en sus gafetes (asertivo-persona, pasivo-tortuga o agresivo-dragón, al finalizar comentaremos en grupo cada dibujo, inicien”.

CIERRE:

Para finalizar la sesión, los alumnos muestran sus dibujos al resto del grupo, y explican cómo actuarían en el estilo de comunicación que les tocó, si no mencionan los componentes específicos verbales y no verbales que distinguen al estilo asertivo, pasivo y agresivo, el instructor tratará de señalar cuáles son. Los alumnos pueden participar y retroalimentar cada caso, también

pueden proponer la forma de resolver el conflicto.

Para practicar los componentes de la habilidad, el mediador puede sugerir practicar la asertividad en la escuela con los compañeros de la clase o cuando se presente algún conflicto con sus pares.

BLOQUE 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES

3.3 Asertividad. Conocer mis propios derechos

Objetivos a conseguir: Que el alumno identifique sus derechos asertivos adecuadamente en casos donde no sean respetados.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad de dibujo
- 2.-Se comenta con los alumnos el valor de conocer sus derechos asertivos
- 3.-Discusión en grupo

Materiales requeridos: 15 hojas blancas, 15 paquetes de colores, plumones para pizarrón, hojas de los derechos asertivos de los niños y mandala para iluminar, 15 hojas de evaluación de la sesión, buzón de la clase.

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD DE INICIO:

En esta sesión, el tema a tratar es defender nuestros derechos y solucionar conflictos, para empezar la sesión se utilizarán las preguntas que los alumnos respondieron en la actividad 13, se da lectura a algunas y se plantea con los alumnos cual sería la forma correcta de resolver esos conflictos en la escuela, haciendo valer nuestros derechos asertivos. Se escribirá en el pizarrón y se abrirá un debate acerca de por qué estas pautas son adecuadas para defender nuestros derechos y solucionar un conflicto. En el debate cada alumno podrá expresar, dar su opinión y contar como ha actuado ante posibles conflictos los últimos días, esto permitirá practicar la expresión de emociones, la escucha activa, la empatía, y las habilidades que se han trabajado en los módulos anteriores.

Después de escuchar a los alumnos, el instructor reparte hojas de los Derechos asertivos de los niños y explica en qué consisten cada uno, después escogerán un derecho y elaborarán un dibujo en una cartulina de alguna situación donde lo han ejercido. Los alumnos pueden comentar su dibujo al resto del grupo.

El instructor menciona de forma general al grupo, los componentes de la habilidad:

Para defender los propios derechos es necesario...

- 1.- Conocer tus derechos
- 2.-Darse cuenta de que en esa situación no se están respetando tus derechos. Notar que te sientes insatisfecho y a disgusto.
- 3.- Comunicar a las otras personas que quieres que respeten tus derechos; es decir, hay que dar una negativa, expresar una queja, etc. Para ello:
 - a) Buscar el momento adecuado (puede ser el mismo momento, cuando haya poca gente, en privado...)
 - b) Utilizar expresión verbal correcta:
 - expresión directa, sin rodeos (ir directo al tema)
 - mensajes “yo” (por ejemplo, yo pienso, yo creo que...)
 - ser breve y claro
 - c) usar expresión no verbal y verbal adecuado (tono de voz firme y tranquilo, contacto ocular, distancia cercana al interlocutor). Tenemos que decirlo de forma amable, respetuosa positiva, sin ser autoritario ni grosero. Si queremos que la persona nos respete tenemos que respetarla también nosotros.
- 4.-Pedir cambio de conducta; hacer sugerencias o peticiones para que la otra persona actúe de forma que respete tus derechos.
- 5.-Agradecer a la otra persona el haber escuchado.

Para recibir y responder a la defensa de los derechos que hacen los demás hay que:

- 1° Escuchar con atención e interés lo que dice la otra persona
- 2° Ponerse en el lugar de la otra persona y comprender lo que dice y su punto de vista
- 3° Controlar el enfado y/o sensación desagradable que nos produce escuchar la opinión de la otra persona
- 4° Actuar en consecuencia
 - a) Ceder si es necesario
 - b) Negarse, si es oportuno a lo que dice la otra persona

El instructor comenta con el grupo que defender los propios derechos significa, comunicar a otras personas que no están respetando nuestros derechos, que hacen algo que nos molesta o que nos están tratando injustamente. A veces las demás personas no quieren ceder o incluso se burlan, o se enfurecen.

A lo largo de la sesión, enseñara las distintas habilidades que hay que poner en marcha para defender los propios derechos:

1. Dar una negativa, hay que decir que no, es decir rechazar peticiones que nos hacen otras personas.
2. Quejas: hacer y responder a quejas y reclamaciones
3. Hacer peticiones o ruegos. Manifestar los propios deseos (usando las palabras pienso, deseo, necesito, me gustaría...)
4. Pedir cambios de conducta (me gustaría que...dejaras de molestarme)

Se iniciar el diálogo a través de las siguientes preguntas: “¿Quién puede poner un ejemplo sobre una situación en la haya tenido que defender sus derechos?, ¿quién puede poner un ejemplo de una situación en la que tenía que defender sus derechos y no lo hizo?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué tendrías que haber dicho?, ¿por qué no lo hiciste?, ¿se han negado alguna vez a una petición que les hizo algún compañero?, ¿cómo se sintieron?, ¿cómo creen que se sintió la otra persona?

Las personas que nos rodean tienen que saber que, si no respetan nuestros derechos, nos vamos a defender. Sin embargo, es importante saber que la defensa de nuestros derechos implica defender los derechos de los demás. Hay que defender nuestros derechos sin herir los de los demás. Tenemos que actuar de forma asertiva, no groseramente y respetando los derechos de los demás.

Imaginen... ¿Qué pasaría si un compañero los está molestando mucho y no le dicen nada?, ¿Qué hará el compañero, seguirá molestando?, ¿Cómo se sentirían ustedes?

Imaginen que ustedes piden un favor a otra persona y les contesta que no, de un modo agresivo y grosero, ¿Cómo se sentirían?, ¿y si lo hace de un modo cordial?...

PUESTA EN PRÁCTICA:

Para defender los propios derechos es necesario:

- 1.- Conocer tus derechos
- 2.-Darse cuenta de que en esa situación no se están respetando tus derechos. Notar que te sientes insatisfecho y a disgusto.
- 3.- Comunicar a las otras personas que quieres que respeten tus derechos; es decir, hay que dar una negativa, expresar una queja, etc. Para ello:
 - a) Buscar el momento adecuado (puede ser el mismo momento, cuando haya poca gente, en privado...)
 - b) Utilizar expresión verbal correcta:
 - expresión directa, sin rodeos
 - mensajes “yo”
 - ser breve y claro
 - c) usar expresión no verbal y verbal adecuado (tono de voz firme y tranquilo, contacto ocular, distancia cercana al interlocutor). Tenemos que decirlo de forma amable, respetuosa positiva, sin ser autoritario ni grosero. Si queremos que la persona nos respete tenemos que respetarla también nosotros.
- 4.-Pedir cambio de conducta; hacer sugerencias o peticiones para que la otra persona actúe de forma que respete tus derechos.
- 5.-Agradecer a la otra persona el haber escuchado.

Recibir y responder a la defensa de los derechos que hacen los demás hay que:

- 1º Escuchar con atención e interés lo que dice la otra persona
- 2º Ponerse en el lugar de la otra persona y comprender lo que dice y su punto de vista
- 3º Controlar el enfado y/o sensación desagradable que nos produce escuchar la opinión de la otra persona
- 4º Actuar en consecuencia
 - c) Ceder si es necesario
 - d) Negarse si es oportuno lo que dice la otra persona

REPRESENTACION DE PAPELES: El profesor modelara distintos ejemplos de cada una de las habilidades que conforma la defensa de los propios derechos. Es necesario, en el proceso del modelado utilice auto instrucciones, es decir que vaya modelando en voz alta lo que se va diciendo así mismo cuando va ejecutando la conducta, por ejemplo:

“Ángel se levantó tarde hoy, y no le dio tiempo de desayunar; me pide de mal modo que le dé la torta entera que me hizo mi mamá para el receso. Yo no quiero dárselo porque tengo clase de Educación física y me da mucha hambre, además no es justo que por su culpa yo me quede sin desayunar. Lo que tengo que hacer es acercarme a él, mirarlo y permanecer tranquilo y seguro de lo que digo; le diré “lo siento Ángel, te puedo dar solo un cachito porque yo tengo hambre, puedes pedirle un trozo a otro compañero”. ¡Lo he hecho muy bien, lo he dicho en tono de voz muy firme y Ángel ha dicho “Vale, ¡dame un trocito!”.

El profesor modelara expresiones verbales que el alumno puede aprender a utilizar en diferentes situaciones.

“lo siento, pero ahora no puedo ir”

“lo siento, tiene que ser más tarde”

“perdona, pero ahora me es imposible”

“¿te importaría dejar de...me estas molestando. Gracias”.

SITUACIONES SUGERIDAS:

- Anita te dice que le prestes tu balón de básquet ball. Tú quieres jugar con el
- Tus amigos te piden que participes con ellos para hacerle una broma pesada al profesor
- Tu compañero de la banca te está dando codazos y te está molestando
- En el puesto de hamburguesas compraste una, pero el señor que te despachó te dio mal el cambio

El instructor dice: “Ahora todos tienen la oportunidad de ensayar y practicar la defensa de sus derechos. Para hacer la representación de papeles, voy a repartir unos papelitos con un caso y nos vamos a dividir en dos grupos unos hacen la petición y otros dan una negativa. Traten de hacerlo adecuadamente tratando de defender el derecho que se tiene a decir que no, pero también respetando a la otra persona. El instructor supervisa que, durante la práctica, los alumnos y alumnas vayan dando autoinstrucciones a la vez que ponen en juego las distintas habilidades, después establece una discusión para cerrar el entrenamiento, haciendo énfasis en el derecho que tenemos a decir que no, y el defender nuestros derechos respetando los derechos de los demás.

RETALIMENTACIÓN Y CIERRE:

Después de que cada equipo termina de escenificar las situaciones, se retroalimenta en grupo sobre la forma en la cual se podría actuar asertivamente ante cada situación. El instructor puede dar su opinión respecto a la forma en la que escenificaron los alumnos, señalando lo que hicieron bien y lo que podrían mejorar.

SESION 11

BLOQUE 3. HABILIDADES CONVERSACIONALES

3.4 Asertividad. Comunicarme mejor

Objetivos a conseguir: Que el alumno aprenda e identifique los estilos de comunicación asertiva para relacionarse mejor con sus pares.

Actividades a realizar:

- 1.-Se comenta con los alumnos el valor de la comunicación asertiva
- 2.-Se les explicará en que consiste la habilidad que aprenderán y se modelará sobre el uso adecuado de esta.
- 3.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos y mediador.

Materiales requeridos: Cartel sobre el tema de asertividad, 3 gafetes con imágenes de una tortuga, 3 gafetes con imágenes de un dragón, 3 gafetes con imágenes de una persona, cronómetro, 15 hojas de evaluación de la sesión, 15 lápices.

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

Indicaciones para la realización:

Se inicia la sesión dando la bienvenida a los participantes y se abre el diálogo de la siguiente forma:

“El día de hoy platicaremos sobre la forma en que las personas se comunican. Algunas veces reaccionamos ante algunos conflictos. A los chicos de su edad, cuando están en la escuela les suele pasar que: son insultados, pueden sacar malas calificaciones en la escuela, puede sentirse que no se les toma en cuenta o tienen que hacer algo que no quieren.

¿Les ha sucedido algo así?, ¿cómo reaccionaron?, seguramente responderán: “no hice nada”, “le di un puñetazo”, “me molesté, pero no hice nada”, “no pedí ayuda a nadie”, “me tuve que quedar, pero en realidad no quería”, voy a explicarles los estilos de comunicación que usan las personas....

Después se les enseña una lámina con la información siguiente:



SER PASIVO SIGNIFICA: Evitar decir lo que sientes, quieres u opinas a otras personas ya que puedes llegar a tener miedo a arriesgarte a las consecuencias:

- no crees en tus derechos personales
- no sabes cómo manifestarlos
- crees que las opiniones de los demás son más importantes que la tuya



SER AGRESIVO SIGNIFICA: Decir lo que sientes, quieres u opinas a otras personas, pero de forma brusca y sin respetar el derecho de los demás de ser escuchados, a menudo los chicos...

- insultan
- golpean
- amenazan a los demás
- ofenden por redes sociales



PUESTA EN PRÁCTICA:

Posteriormente el instructor reparte a los alumnos un gafete con una figura: Un dragón, una tortuga y una persona humana, y explica que cada personaje tendrá un estilo de comunicación que representarán los alumnos respectivamente.

PERSONAJE PASIVO: Tortuga. No se comunica y se mete adentro de su caparazón

PERSONAJE AGRESIVO: Dragón. Le gusta insultar y ser agresivo con los demás

PERSONAJE ASERTIVO: Persona. Dice lo que piensa y siente, y trata de solucionar de forma correcta los conflictos.

Después, pone el ejemplo de una historia para ejemplificar las formas en las que pueden reaccionar ante un conflicto en la escuela. Se trata de Juan y Laura quienes pelean por una computadora en el salón:



“Imaginen que, en la escuela, Laura quiere buscar información en la computadora del salón, pero se da cuenta que Juan la tiene.

¿Cómo reaccionarían los personajes en los tres estilos de comunicación: asertivo, pasivo y agresivo?

1.-PERSONA (Estilo de comunicación asertivo: Laura le dice a Juan -Hola Juan, ¿te falta mucho?, ¿podrías avisarme cuando termines de usar la computadora? -.

Tal vez Juan le contesté: -Hola compañera, ¡sí, con gusto! No tardo mucho, ya casi termino.

2.-TORTUGA: Juan le grita a Laura - ¡No me molestes! - Laura se quedaría callada y no respondería. Solo baja la cabeza y se entristece.

3.- DRAGÓN: Laura le dice a Juan: - ¡Quítate de ahí, es mi turno para tomar la computadora!

¿Lo ven?, de esta forma escenifiqué cómo reaccionaría cada personaje con los estilos de comunicación. Ahora lo harán ustedes, ¡inicien!” ...

SITUACIONES PARA ESCENIFICAR:

-Olvidaste tu libreta en la escuela y un amigo te dice “Eres un tonto”

-Uno de tus amigos te echa la culpa de que rompiste su libro, pero tú no fuiste

-Estas en una fila para compra algo y otro niño que llego después que tú, se pone delante de ti ¿Qué haces?

RETROALIMENTACIÓN Y CIERRE: Después de que cada equipo termina de escenificar las situaciones, se retroalimenta en grupo sobre la forma en la cual se podría actuar asertivamente ante cada situación. El instructor puede dar su opinión respecto a la forma en la que escenificaron los alumnos, señalando lo que hicieron bien y lo que podrían mejorar.

SESION 12

BLOQUE 3. HABILIDADES CONVERSACIONALES

3.5 Asertividad. Rechazar peticiones, enfrentarse a la presión de grupo

Objetivos a conseguir: Que el alumno, al relacionarse con otras personas, rechace adecuadamente peticiones, defendiendo sus derechos

Actividades a realizar:

- 1.-Se inicia proyectando un video referente a la presión de grupo
- 2.-Se les explicará en qué consiste la habilidad que aprenderán y el instructor modelará el uso de esta.
- 3.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos y mediador.

Materiales requeridos: Hoja con el cuento, hojas de evaluación de la sesión para cada alumno, cartulinas blancas, lápices y colores para cada alumno

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

Indicaciones para la realización:

Se inicia la sesión dando la bienvenida a los participantes y se proyecta un video del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNC) titulado “Evita la presión social” recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SLbyKwfER5A>

“El día de hoy iniciaremos la sesión viendo un video, pongan atención”.

Una vez que termina el video, se hace una asamblea reflexionando sobre lo que vieron. Se realizan preguntas como: *¿Qué observaron?, ¿Qué paso con los chicos?, ¿Les ha ocurrido que los presionan para algo que no quieren hacer?, ¿Dicen siempre lo que piensan, a pesar de que sus amigos estén presentes?, ¿Alguna vez te has atrevido a decir no, cuando creías que tenías razón?”.*

Así los alumnos se animarán a hablar y hacer una reflexión sobre su comportamiento y la necesidad de cambiarlo, haciendo valer sus derechos.

“El día de hoy nos fijaremos en los grupos a los cuales pertenecemos y en los conflictos que pueden surgir en estos casos. Todos necesitamos formar parte de un grupo. ¿Cuáles creen ustedes que sean las ventajas de pertenecer a un grupo?”

Algunos inconvenientes de pertenecer a un grupo son que podemos llegar a sentirnos obligados a hacer cosas que no deseamos. La presión de grupo es la insistencia de algunas personas para que nos adaptemos a su forma de vestir, de actuar en clase, etc.

Hay diferencias importantes entre el apoyo y presión de los compañeros. El apoyo es positivo, mientras que la presión de grupo es negativa y tiene por objetivo que nos involucremos en acciones que no queremos y que pueden atraernos problemas. ¿Qué casos conocen de presión de grupo?, ¿han rechazado peticiones a sus compañeros para no meterse en problemas?

En ocasiones puede parecer que se nos dificulta decir “NO” a otras personas, supongamos que un compañero te pide que participes con él para hacerle una broma pesada al maestro. ¿Qué dirías, lo harías?, o tal vez, un compañero te pide que lo dejes copiar en el examen. ¿cómo le dirías para decirle que no?, puedes ser asertivo y no hay nada de malo en rechazar una petición en la que no quieres participar.”

COMPONENTES DE LA HABILIDAD:

Para rechazar una petición necesitamos y enfrentar la presión social necesitamos:

- 1.- Mirar a los ojos a la otra persona, mostrar una postura corporal tranquila y relajada, sin estar tensos o nerviosos.
- 2.- Entrar al tema con una frase como: *¡Hablando de exámenes, el otro día me dijiste que te dejara copiar...”, “quería comentarte una cosa sobre lo que me dijiste el otro día”, “te acuerdas de que me pediste si podía!”, “He estado pensando sobre el favor que me pediste” ...*
- 3.-Usar la técnica del sándwich, que consiste en decir primero algo positivo, decir en ese momento que “no” o la razón por la que no puede ser, sin dar explicaciones ni justificaciones, y por último cerrar con algo positivo nuevamente.

Ejemplo: Juan y su grupo de amigos te presionan para que los dejes copiar en el examen...

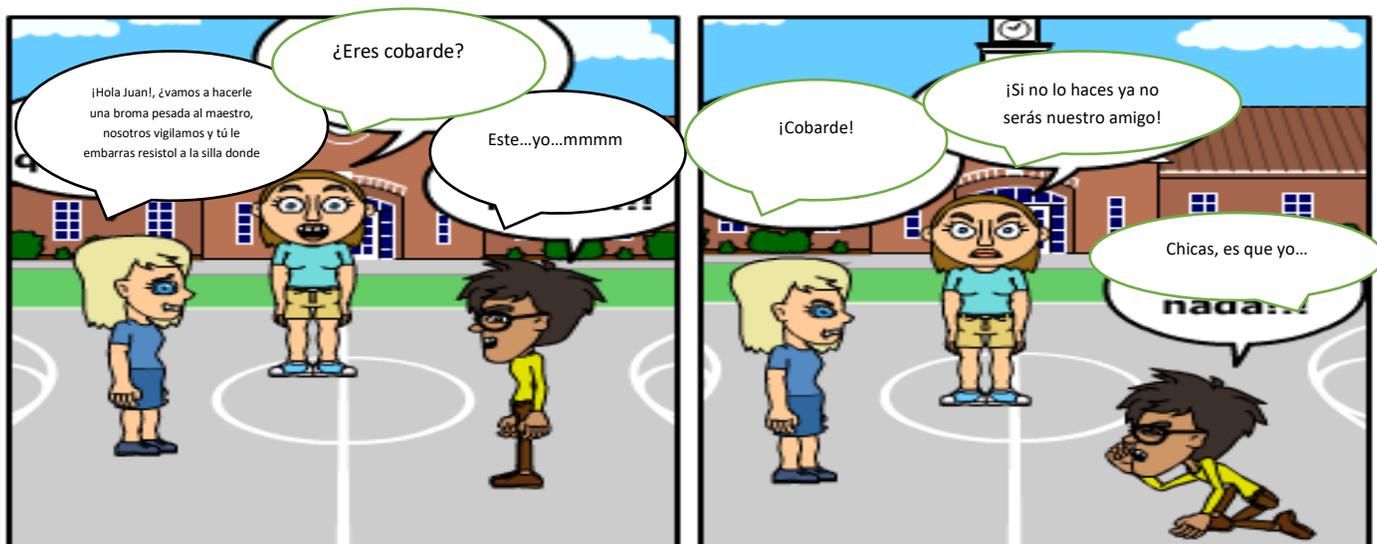
“Hola, quería hablar ustedes sobre lo que me comentaron el otro día, no los puedo dejar copiar en el examen, espero me entiendan. Puedo ayudarlos a otra cosa, por ejemplo, estudiar juntos para pasar el examen, no quiero meterme en problemas, qué tal si el profesor nos ve”.

PUESTA EN PRÁCTICA:

El instructor divide a los alumnos en tres equipos, reparte una historieta y una hoja para anotar sus respuestas.

“Ahora que cada equipo tiene sus historietas van a discutir sobre lo que está pasando en cada situación y sobre la forma en la que los chicos de la historia podrían rechazar asertivamente la petición que les están haciendo, dibujen o escriban en sus cartulinas, al finalizar cada equipo pasará a exponer sus dibujos y explicará la forma que eligieron para contestar asertivamente, tienen 20 minutos”.

A Juan lo invitaron a hacerle una broma pesada untando resisto en la silla del maestro pero, el no quiere participar. ¿Cómo puede decir que no?



Juan se acerca a jugar con sus compañeras, pero estas le dicen que no quieren jugar con él porque les cae muy mal. ¿Cuál podría ser una forma para decir correctamente que no quieren jugar con él?



RETALIMENTACIÓN:

Después de que cada equipo termina de exponer sus dibujos, se retroalimenta en grupo sobre otras formas en la cual, los personajes podrían actuar asertivamente, sin ceder a la presión social y meterse en problemas, el instructor hace énfasis en los pasos para poner en práctica la habilidad.

CIERRE: Para finalizar, se reparten las hojas de evaluación de la sesión y los alumnos colocan su opinión en el buzón de la clase.

BLOQUE 3. HABILIDADES CONVERSACIONALES

3.6 Asertividad: Escucha activa

Objetivos a conseguir: Que el alumno reflexione sobre la importancia de escuchar y expresarse verbalmente ante un conflicto.

Actividades a realizar:

- 1.-Se inicia con la actividad lúdica “Un cuento sonoro”
- 2.-Se comenta con los alumnos la importancia de la escucha activa
- 3.-Se explicará en qué consiste la habilidad y los componentes específicos de esta.
- 4.-Ensayo y retroalimentación entre alumnos y mediador.

Materiales requeridos: Cartel con los pasos de la escucha activa, diurex, lámina que indica “tiempo de actuar”, hojas de evaluación de la sesión y lápices para cada alumno.

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD DE INICIO: UN CUENTO SONORO

Lugar: Salón de clases

Para esta sesión se leerá un cuento donde se escoge a un narrador quien tendrá que leer todo, se hace una rifa para asignar el personaje que representarán los alumnos y estarán al pendiente para reproducir el sonido que les toque, durante la secuencia. El instructor da la siguiente indicación: “*Hola chicos, el día de hoy haremos un cuento sonoro, cada uno tendrá un personaje y reproducirá el sonido cuando se mencione dentro de la historia, hay que estar muy pendientes...ahora vamos a rifar los personajes...*”

La historia es la siguiente:

Título: ¡Puff, qué día! (un cuento con onomatopeyas)

Autor: Graciela Correa

Tomado de: <https://www.puroscuentos.com.ar/2014/11/puf-que-dia-un-cuento-con-onomatopeyas.html>

Sonidos: Reloj (TIC-TAC)
Claxon de carro (PIP-PIP)
Campana de la Iglesia (RIIING)
Estornudos (ATCHUUUS)
Puerta (¡PLAF!)
Zapatos (TOC TOC)
Corazón (PUM PUM)
Perros (GUAU GUAU-GUAUS)
Gatos (MIAU-MIAUS)
Pollos (PIO-PIOS)
Vacas (MUU-MUU)
Campanas de la iglesia (TALAN-TALAN)

Era un día común de la semana...de los más comunes. Iba caminando a la escuela cuando, de repente, escuché un *tic-tac* y, al mirar el reloj *tic-tac*, supe que tenía que apurarme para no llegar tarde. Un *pip-pip* de un coche al cruzar la esquina me dejó un poco sordo. Pero, al menos, me despertó del todo, ya casi daban las ocho. De repente, escuche la campana de la iglesia *talan-talan*, creo que llegue justito.

Entré al salón y alrededor de mí sólo había *jatchuus!* ¿Qué les paso a todos? Debe ser que no toman jugo de naranja como yo y se resfrían de nada. Yo seguía pensando en eso, cuando la puerta hizo *jplaf!* Era la directora, que había venido a contarnos que nuestra maestra estaba enferma y que vendría una suplente por varios días.

El *toc-toc* de los zapatos contra el piso llegando desde el pasillo hizo que mi corazón empezara a hacer *pum-pum* muy fuerte, hasta que todos empezaron a estornudar *jatchiis, atchiis!* y, me distraje tanto, que no escuché cuando la maestra nueva entró.

- ¡Shshsh! - empecé a exigirles a mis compañeros- ¡Silencio, esto es realmente importante!

El *pum-pum* de mi corazón era muy rápido, hasta que lo escuché:

- ¡Salud a todos! Parece que se sienten mal... así que vamos a tener un día tranquilo para conocernos. ¿Les parece bien?

Pum...pum...pum... (ahhh... sí me parece bien). Mi corazón se fue calmando. La maestra nueva fue muy buena también conmigo, aunque no estuviera enfermo. El día terminó y volví a mi casa como siempre, encontrándome con muchos perros *guau-guau*, gatos *miau-miaus*, pollos *pío-píos* y vacas-*muuus*. ¿Qué? ¿Por qué *muuus*? Si en mi casa no hay vacas. ¡Ah! pero si hay señores que escuchan las noticias por el radio a todo volumen. ¡Uff, que susto!

El *talán-talán* de la iglesia sí lo conozco, y quiere decir que llego a tiempo para tomar un vaso de leche y mirar mi programa de televisión favorito.

Y, como dije al principio, ¡un día tan común! “*Tan*”

Al finalizar el instructor realiza preguntas dando oportunidad a los alumnos para que platiquen su experiencia al realizar el cuento sonoro: “*chicos, ¿fue difícil hacer los sonidos del personaje que les tocó?, ¿quién me puede decir qué estrategia utilizó para poder participar y no equivocarse?, ¿creen que sea importante escuchar a los demás?, ¿por qué?, bien ahora vamos a realizar otra actividad, vamos a proyectar un video, ponga atención.*”

PUESTA EN PRÁCTICA:

Para ejemplificar la habilidad se proyecta a los alumnos un video titulado “La rana Gustavo y el cepillo de dientes” (<https://www.youtube.com/watch?v=BSsLqaORvo0>) una vez que los alumnos vieron el video, se abre el diálogo para que comenten lo que observaron en la historia de los dos personajes. “*¿Qué vieron?, ¿por qué el vendedor seguía mostrándole a la rana Gustavo los cepillos de dientes que traía?, ¿por qué Gustavo se enojó?, ¿Qué hizo el vendedor después?*” El instructor orienta el dialogo, de modo que los alumnos entiendan la importancia de la habilidad para comunicarnos mejor con las personas.

“En esta sesión hablaremos de una importante habilidad de comunicación: La escucha activa. Es una forma de mostrar a los demás que los consideramos. Escuchar bien, es cuando tratamos de comprender lo que la otra persona dice y siente. No es estar de acuerdo, ni darle la razón sino mostrarle aprecio y respeto por sus pensamientos y sentimientos.”

Enseguida, el instructor escoge a un alumno y empieza a hablar de un tema en común.

“(Nombre del alumno) y yo vamos a empezar a hablar sobre un tema y tienen que estar muy atentos a lo que yo hago”

Empiezan a conversar sobre un tema (deportes, escuela o programas de televisión favoritos) durante un minuto. El mediador no muestra escucha activa (lee el libro que tiene delante, mira al techo, bosteza, indica falta de interés, mira constantemente su reloj, interrumpe, utiliza frases “yo también”, cambia de tema, da consejos o indica que hacer sin que se lo pida. Enseguida realiza la siguiente pregunta y se abre una discusión:

“¿Que observaron?, ¿creen que practiqué la escucha activa?, ¿qué aspectos indicaron que no escuche a su compañero adecuadamente?, ¿en qué situaciones no se sienten escuchados?, ¿cómo se sienten cuando no los escuchan?”

Para practicar la escucha activa con una persona necesitamos:

MENSAJES NO VERBALES: *mirar a la persona a los ojos, mover la cabeza afirmando o negando, usar un tono de voz adecuado.*

MENSAJES VERBALES: *expresiones como “te entiendo”, “ya veo”, “te estoy escuchando”, “puedo entender que te sientes así”, expresiones de resumen como: “si no me equivoco, lo que quieres decir es...”*

NO MOSTRAMOS ESCUCHA ACTIVA CUANDO:

- Damos consejos sin que la otra persona haya terminado de hablar o incluso sin que lo pida
- Usamos respuestas que indican rechazo a lo que dice la otra persona, por ejemplo: *-Susi, no me interesa tu vida-*
- Respuestas que ignoran que la otra persona ha dicho. *(Por ejemplo, no mirar a la persona, mirar el celular, mirar a otro lado, bostezar, interrumpir, un cambio rápido de tema, contar una historia que no tenga relación con lo que se está contando, simular que estás pensando en otras cosas)*

REPRESENTACION DE PAPELES:

Para la representación de papeles, el instructor coloca en el pizarrón una lámina con los pasos de la escucha activa.

PASOS PARA LA ESCUCHA ACTIVA

- 1.-Mirar a la persona que te está hablando
- 2.-Piensa en lo que te está diciendo. (comunicaselo).
- 3.-Espera tu turno para hablar, no interrumpas
- 4.-Dí lo que quieres decir. (puedes realizar preguntas).

“Vamos ahora a hacer ejercicios de escucha activa. Quiero que se unan en parejas, ambos contarán una historia y uno de ustedes tendrá que practicar la escucha activa (mantener la mirada, decir sí, con la cabeza, expresar comprensión y tratar de imaginarse lo que la persona siente, no interrumpir, expresar verbalmente cómo se siente ante lo que le está contando su compañero), luego tocará el turno del segundo compañero quien contará su historia, pero esta vez el receptor interrumpirá la conversación de manera negativa (haciendo un cambio rápido de tema, mirar hacia otros lados, bostezar, dar consejos sin que lo pida la persona que está hablando, contar una historia que no tenga relación con la que se está contando, simular que está pensando en otras cosas). Tienen cinco minutos para preparar la representación antes de hacerlo frente al grupo. Vamos a comenzar...la pareja que pasará primero es.....”.

RETROALIMENTACIÓN:

Cuando cada pareja haga la representación de papeles, el resto del grupo participará dando su punto de vista, fijándose si los alumnos siguieron los pasos de la escucha activa. El mediador puede dar su punto de vista también y preguntar a cada uno de los participantes *¿te sentiste escuchado?, ¿te resultó fácil escuchar?,* y al resto de los alumnos: *¿su compañero demostró que estaba escuchando?*

CIERRE:

Finalmente abre un momento de discusión para mencionar los componentes específicos de la habilidad y los beneficios de practicar la escucha activa:

¿Cuáles son los puntos principales de los que hemos hablado hoy?, ¿Por qué es importante usar buenas habilidades de comunicación? (recuerden que si escuchamos bien comprenderemos la situación de la otra persona, de esta forma las personas perciben que sabemos escucharlos y nos considerarán más dignos de confianza), ¿Se dan cuenta que es importante, practicar la escucha activa para mantener una conversación con otro compañero?, ¿cómo les gustaría que los

escucharan a ustedes? Recuerden que la escucha activa es una forma de escuchar de forma respetuosa, ser empático, no interrumpir y respetar turnos de palabra lo que nos ayuda para resolver conflictos con los demás.

Repartiré a los alumnos las hojas de evaluación de la sesión y colocarán su opinión en el buzón de la clase. También sugeriré algunas actividades que pueden realizar para practicar la habilidad fuera de la escuela, entre las cuales se sugiere:
-Conversar con un compañero y practicar la escucha activa (Mantener la mirada, decir sí, con la cabeza, expresar comprensión, no interrumpir, decir frases aclaratorias como, por ejemplo: osea que...a ver si entendí...es decir que tú...)

-Piensa en alguien que realmente te sabe escuchar ¿Cómo te sientes con esa persona

BLOQUE 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES

3.7 Asertividad. Defender mis propios derechos

Objetivos a conseguir: Que el alumno identifique sus derechos asertivos adecuadamente en casos donde no sean respetados.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad de dibujo
- 2.-Se comenta con los alumnos el valor de conocer sus derechos asertivos
- 3.-Discusión en grupo

Materiales requeridos: 15 hojas blancas, 15 paquetes de colores, plumones para pizarrón, hojas con los derechos asertivos de los niños, 15 hojas de evaluación de la sesión, buzón de la clase.

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD DE INICIO:

En esta sesión, el tema a tratar es defender nuestros derechos y solucionar conflictos, para empezar la sesión se utilizarán las preguntas que los alumnos respondieron en la actividad 13, se da lectura a algunas y se plantea con los alumnos cual sería la forma correcta de resolver esos conflictos en la escuela, haciendo valer nuestros derechos asertivos. Se escribirá en el pizarrón y se abrirá un debate acerca de por qué estas pautas son adecuadas para defender nuestros derechos y solucionar un conflicto. En el debate cada alumno podrá expresar, dar su opinión y contar como ha actuado ante posibles conflictos los últimos días, esto permitirá practicar la expresión de emociones, la escucha activa, la empatía, y las habilidades que se han trabajado en los módulos anteriores.

El instructor menciona de forma general al grupo, los componentes de la habilidad:

Para defender los propios derechos es necesario...

- 1.- Conocer tus derechos
- 2.-Darse cuenta de que en esa situación no se están respetando tus derechos. Notar que te sientes insatisfecho y a disgusto.
- 3.- Comunicar a las otras personas que quieres que respeten tus derechos; es decir, hay que dar una negativa, expresar una queja, etc. Para ello:
 - a) Buscar el momento adecuado (puede ser el mismo momento, cuando haya poca gente, en privado...)
 - b) Utilizar expresión verbal correcta:
 - expresión directa, sin rodeos (ir directo al tema)
 - mensajes “yo” (por ejemplo, yo pienso, yo creo que...)
 - ser breve y claro
 - c) usar expresión no verbal y verbal adecuado (tono de voz firme y tranquilo, contacto ocular, distancia cercana al interlocutor). Tenemos que decirlo de forma amable, respetuosa positiva, sin ser autoritario ni grosero. Si queremos que la persona nos respete tenemos que respetarla también nosotros.
- 4.-Pedir cambio de conducta; hacer sugerencias o peticiones para que la otra persona actúe de forma que respete tus derechos.
- 5.-Agradecer a la otra persona el haber escuchado.

Para recibir y responder a la defensa de los derechos que hacen los demás hay que:

- 1° Escuchar con atención e interés lo que dice la otra persona
- 2° Ponerse en el lugar de la otra persona y comprender lo que dice y su punto de vista
- 3° Controlar el enfado y/o sensación desagradable que nos produce escuchar la opinión de la otra persona
- 4° Actuar en consecuencia
 - e) Ceder si es necesario
 - f) Negarse, si es oportuno a lo que dice la otra persona

El instructor comenta con el grupo que defender los propios derechos significa, comunicar a otras personas que no están respetando nuestros derechos, que hacen algo que nos molesta o que nos están tratando injustamente. A veces las demás personas no quieren ceder o incluso se burlan, o se enfurecen.

A lo largo de la sesión, enseñara las distintas habilidades que hay que poner en marcha para defender los propios derechos:

5. Dar una negativa, hay que decir que no, es decir rechazar peticiones que nos hacen otras personas.
6. Quejas: hacer y responder a quejas y reclamaciones
7. Hacer peticiones o ruegos. Manifestar los propios deseos (usando las palabras pienso, deseo, necesito, me gustaría.)
8. Pedir cambios de conducta (me gustaría que...dejaras de molestarme)

Se iniciar el diálogo a través de las siguientes preguntas: “¿Quién puede poner un ejemplo sobre una situación en la haya tenido que defender sus derechos?, ¿quién puede poner un ejemplo de una situación en la que tenía que defender sus derechos y no lo hizo?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué tendrías que haber dicho?, ¿por qué no lo hiciste?, ¿se han negado alguna vez a una petición que les hizo algún compañero?, ¿cómo se sintieron?, ¿cómo creen que se sintió la otra persona?

Las personas que nos rodean tienen que saber que, si no respetan nuestros derechos, nos vamos a defender. Sin embargo, es importante saber que la defensa de nuestros derechos implica defender los derechos de los demás. Hay que defender nuestros derechos sin herir los de los demás. Tenemos que actuar de forma asertiva, no groseramente y respetando los derechos de los demás.

Imaginen... ¿Qué pasaría si un compañero los está molestando mucho y no le dicen nada?, ¿Qué hará el compañero, seguirá molestando?, ¿Cómo se sentirían ustedes?

Imaginen que ustedes piden un favor a otra persona y les contesta que no, de un modo agresivo y grosero, ¿Cómo se sentirían?, ¿y si lo hace de un modo cordial?...

PUESTA EN PRÁCTICA:

Para defender los propios derechos es necesario:

1.- Conocer tus derechos

2.-Darse cuenta de que en esa situación no se están respetando tus derechos. Notar que te sientes insatisfecho y a disgusto.

3.- Comunicar a las otras personas que quieres que respeten tus derechos; es decir, hay que dar una negativa, expresar una queja, etc. Para ello:

a) Buscar el momento adecuado (puede ser el mismo momento, cuando haya poca gente, en privado...)

b) Utilizar expresión verbal correcta:

-expresión directa, sin rodeos

-mensajes “yo”

-ser breve y claro

c) usar expresión no verbal y verbal adecuado (tono de voz firme y tranquilo, contacto ocular, distancia cercana al interlocutor).

Tenemos que decirlo de forma amable, respetuosa positiva, sin ser autoritario ni grosero. Si queremos que la persona nos respete tenemos que respetarla también nosotros.

4.-Pedir cambio de conducta; hacer sugerencias o peticiones para que la otra persona actúe de forma que respete tus derechos.

5.-Agradecer a la otra persona el haber escuchado.

Recibir y responder a la defensa de los derechos que hacen los demás hay que:

1° Escuchar con atención e interés lo que dice la otra persona

2° Ponerse en el lugar de la otra persona y comprender lo que dice y su punto de vista

3° Controlar el enfado y/o sensación desagradable que nos produce escuchar la opinión de la otra persona

4° Actuar en consecuencia

g) Ceder si es necesario

h) Negarse si es oportuno lo que dice la otra persona

REPRESENTACION DE PAPELES: El profesor modelara distintos ejemplos de cada una de las habilidades que conforma la defensa de los propios derechos. Es necesario, en el proceso del modelado utilice auto instrucciones, es decir que vaya modelando en voz alta lo que se va diciendo así mismo cuando va ejecutando la conducta, por ejemplo:

“Ángel se levantó tarde hoy, y no le dio tiempo de desayunar; me pide de mal modo que le dé la torta entera que me hizo mi mamá para el receso. Yo no quiero dárselo porque tengo clase de Educación física y me da mucha hambre, además no es justo que por su culpa yo me quede sin desayunar. Lo que tengo que hacer es acercarme a él, mirarlo y permanecer tranquilo y seguro de lo que digo; le diré “lo siento Ángel, te puedo dar solo un cachito porque yo tengo hambre, puedes pedirle un trozo a otro compañero”. ¡Lo he hecho muy bien, lo he dicho en tono de voz muy firme y Ángel ha dicho “Vale, ¡dame un trocito!”.

El profesor modelara expresiones verbales que el alumno puede aprender a utilizar en diferentes situaciones.

“lo siento, pero ahora no puedo ir”

“lo siento, tiene que ser más tarde”

“perdona, pero ahora me es imposible”
“¿te importaría dejar de...me estas molestando. Gracias”.

SITUACIONES SUGERIDAS:

- Anita te dice que le prestes tu balón de basquet ball. Tú quieres jugar con el
- Tus amigos te piden que participes con ellos para hacerle una broma pesada al profesor
- Tu compañero de la banca te está dando codazos y te está molestando
- En el puesto de hamburguesas compraste una, pero el señor que te despachó te dio mal el cambio

El instructor dice: “Ahora todos tienen la oportunidad de ensayar y practicar la defensa de sus derechos. Para hacer la representación de papeles, voy a repartir unos papelitos con un caso y nos vamos a dividir en dos grupos unos hacen la petición y otros dan una negativa. Traten de hacerlo adecuadamente tratando de defender el derecho que se tiene a decir que no, pero también respetando a la otra persona. El instructor supervisa que, durante la práctica, los alumnos y alumnas vayan dando autoinstrucciones a la vez que ponen en juego las distintas habilidades, después establece una discusión para cerrar el entrenamiento, haciendo énfasis en el derecho que tenemos a decir que no, y el defender nuestros derechos respetando los derechos de los demás.

RETRALIMENTACIÓN Y CIERRE:

Después de que cada equipo termina de escenificar las situaciones, se retroalimenta en grupo sobre la forma en la cual se podría actuar asertivamente ante cada situación. El instructor puede dar su opinión respecto a la forma en la que escenificaron los alumnos, señalando lo que hicieron bien y lo que podrían mejorar.

BLOQUE 4

Habilidades relacionadas con emociones, sentimientos y opiniones



BLOQUE 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES

4.1 Autoafirmaciones positivas y autoconcepto

Objetivos a conseguir: Que el alumno se diga así mismo y exprese ante las demás expresiones positivas sobre sí mismo en las situaciones apropiadas.

Actividades a realizar:

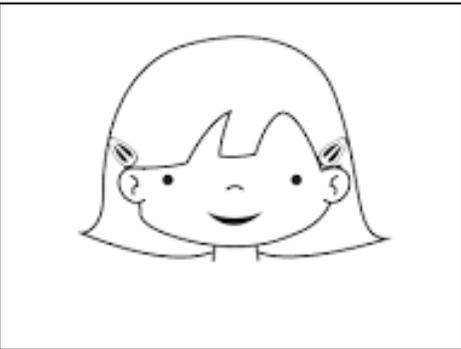
- 1.-Actividad de inicio, ¿Quién soy?
- 2.-Se comenta con los alumnos la importancia de decir cosas positivas de sí mismo
- 3.-Representación de papeles
- 4.-Discusión en grupo

Materiales requeridos: cartulinas, acuarelas, plumones de diferentes colores, Diurex, lápices, láminas con autoafirmaciones positivas y negativas, hojas de evaluación de la sesión para cada alumno.

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD DE INICIO 1: El instructor reparte a los alumnos cartulinas de color blanco, y acuarelas para que los alumnos realicen la actividad por medio de la siguiente instrucción:

“El día de hoy vamos a realizar una actividad nueva, necesito que se dibujen ustedes mismos con los materiales que tengo aquí y que coloquen en la parte de abajo de la cartulina cómo se llaman, después en cada letra de su nombre colocaran una característica que los describa, por ejemplo:

A legre L luego soy chistosa M i mama me dice que soy cariñosa A veces soy enojona	
---	---

Al finalizar, los alumnos exponen sus dibujos y describen al grupo las características que colocaron en las cartulinas. El Instructor hace énfasis, en que podemos describirnos con características positivas y negativas, si tomamos en cuenta las positivas, no sentiremos mejor con nosotros mismos.

ACTIVIDAD 2: ¿Cómo me describen los demás?

Esta actividad se realiza dentro del salón escolar, se reparte a cada alumno una hoja con algunas palabras descriptivas y otra con tres columnas como la siguiente ilustración:

LISTA DE PALABRAS DESCRIPTIVAS					
Valiente	Confiado	Alegre	Desobediente	Atrevido	Cauteloso
Feliz	Obediente	Popular	Enfadado	Perezoso	Optimista
Sincero	No cooperador	Infeliz	Listo	Generoso	Impopular
Cooperador	Enérgico	Honesto	Inseguro	Deshonesto	Razonable
Orgullosa	Desconfiado	Egoísta	Cobarde	Ingenioso	Divertido
Malo	Creativo	Educado	Pesimista	Inteligente	Chistoso
Servicial	Bueno	Limpio	Débil	Grosero	Guapo
Cuidadoso	Agresivo	Caprichoso	Amistoso	Fuerte	Cariñoso

HOJA PARA EL ALUMNO

Instrucciones: Seleccionen las palabras que utilizarían para describirte cada una de las personas que está en las columnas.

MADRE

PADRE

AMIGO

YO MISMO

¿Qué persona te ve más parecido a cómo te ves tú mismo?
¿De dónde proceden tus ideas sobre ti mismo?

Se les pide a los alumnos que seleccionen las palabras que utilizarían para describirlos cada una de las personas que está en las columnas (madre, padre, amigo, ellos mismos), para finalizar la actividad se les pide que comparen las cuatro columnas y que en la misma hoja contesten las cuestiones siguientes: ¿Qué persona te ve más parecido a cómo te ves tú mismo?, ¿De dónde proceden tus ideas sobre ti mismo?, pueden compartir al grupo lo que escribieron en sus hojas.

PUESTA EN PRÁCTICA:

El instructor abre el diálogo de la siguiente forma: *“Hasta esta sesión hemos platicado de las emociones, la forma en que nos describimos y nos pueden describir los demás, hoy aprenderemos a poner en práctica una habilidad que se llama “Autoafirmaciones positivas”, consiste en decir cosas positivas de uno mismo, cosas agradables y bonitas que se tiene, que se ha logrado, cosas en las que nos estamos esforzando, etc.*

Las autoafirmaciones positivas pueden decirse a uno mismo (a través de lenguaje interno que es como una vocecita que se tiene por dentro, lo que uno se habla y se dice de sí mismo en distintas ocasiones) y pueden decirse ante otras personas cuando interactuamos con ellas.

¿Quién de ustedes se dice cosas bonitas de sí mismo?, ¿Qué cosas dicen?, ¿Cómo se sienten?, ¿Quién nos pone otro ejemplo de cosas agradables que se dice de sí mismo?, ¿Quién piensa y se dice cosas desagradables y negativas de sí mismo?, ¿Qué te dices?, ¿Por qué?, ¿Cómo te sientes?, ¿Quién dice a otras personas cosas agradables de sí mismo?

De esta forma el instructor muestra unas láminas de afirmaciones positivas y negativas para que los alumnos y alumnas vayan diferenciando entre ellas...

“Vamos a leer algunos ejemplos de autoafirmaciones positivas y negativas, algunas cosas por las que podemos decir algo positivo es por logros y mejoras personales, aspecto físico, por esforzarse en algo, etc.

POSITIVAS: “¡Que padre me salió mi dibujo!, ¡tengo unos ojos bien bonitos!, ¡que chido, lo conseguí!, Me esforcé mucho y lo logre!, ¡soy simpática y agradable con los demás!

NEGATIVAS: “Soy un desastre!, ¡no merece la pena intentarlo, hago las cosas bien feas!, ¡soy un burro, no sirvo para nada!, ¡ya volví a meter la pata!

Es muy importante decirnos cosas bonitas y positivas hacia sí mismos porque si lo hacemos nos sentiremos mucho mejor, nos damos ánimos, nos recompensamos y llegamos a valorarnos y querernos a nosotros mismos, esto hará que emprendamos más cosas, y estemos mejor con los demás”.

El instructor también tiene que enfatizar el momento en qué momento es adecuado e inadecuado decir cosas positivas y negativas de sí mismo.

PUESTA EN PRÁCTICA:

Para hacer autoafirmaciones positivas ante otras personas hay que:

1. Determinar si es momento y lugar apropiado para decir algo positivo sobre uno
2. Decir una frase que afirme algo agradable de sí mismo, por ejemplo: “estoy muy contenta, me esforcé mucho y dedique tiempo a estudiar para mi examen, pasé mi examen de matemáticas”.
3. Utilizar lenguaje corporal y comunicación no verbal acorde a la expresión verbal; por ejemplo, contacto ocular, expresión facial agradable, tono de voz firme, pero cordial,

Cercanía al interlocutor.

4. Ser sincero, honesto y justo en las cosas positivas que decimos.

PARA AUMENTAR LAS VECES EN QUE UNO SE DICE A SI MISMO COSAS POSITIVAS

1. Decirse y/o escribir una lista de cosas positivas de uno mismo.
2. Leer frecuentemente la lista de cosas positivas
3. Aumentar cada día con nuevas cosas agradables y positivas
4. Cada vez que se comienza a pensar en algo negativo de uno mismo se para el pensamiento diciendo en voz alta ¡ALTO! y rápidamente se cambia a una cosa positiva.

Para modelar la actividad, el instructor pone el siguiente ejemplo: “*Chicos, ahora voy a poner un ejemplo de una niña que se siente triste y se dice cosas negativas así misma, ustedes tienen que decir ALTO en voz alta y en ese momento guardare silencio*”

Ejemplo: Susi reprobó su examen de Matemáticas y se dice cosas negativas a sí misma:

¡Chispas! Reprobé mi examen de Matemáticas y mi mamá me va a pegar, soy una tonta, no puedo dar ni una, yo no sé por qué sigo estudiando, no puedo hacer nada bien, por eso mis compañeros son mejores que yo...”

El instructor puede continuar verbalizando hasta que el grupo diga ALTO. Después señala que esta técnica se llama ALTO AL PENSAMIENTO la cual se puede poner en práctica para disminuir los pensamientos negativos y aumentar los positivos.

REPRESENTACIÓN DE PAPELES:

Para esta actividad se ponen en parejas y realizan una lista de afirmaciones positivas sobre ellos mismos: “Vamos a decir y a escribir las cosas positivas de sí mismos, al finalizar la lista la van a compartir con sus compañeros en voz alta”.

RETROALIMENTACIÓN: El instructor supervisa la actividad de los alumnos, dando especial atención a los alumnos que les cuesta decirse cosas positivas de sí mismos, puede hacer hincapié en cosas que el alumno ha hecho bien en el taller, o lo que hace bien en la escuela. Así también anima a los alumnos a decirse entre sí mismos algo agradable, bonito y positivo.

CIERRE: Los alumnos colocan su opinión sobre la sesión en el buzón de la clase, y el instructor sugiere algunas tareas para practicar la habilidad que aprendieron:

-Cuando estén realizando un trabajo escolar, o alguna actividad, poner rayitas en una hoja cada vez que se digan algo positivo sobre sí mismo

-Hacer una lista de cosas positivas sobre sí mismos, colgarla en algún lugar visible en su cuarto y leer varias veces al día la lista.

BLOQUE 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES**4.2 Expresión de sentimientos****Objetivos a conseguir:** Que el alumno identifique las emociones propias y aprenda a expresarlas de un modo adecuado.**Actividades a realizar:**

- 1.-Actividad en grupo para reconocimiento de emociones
- 2.-Se explica la importancia de identificar las emociones propias y expresarlas de forma adecuada a los demás para relacionarse mejor.
- 3.-Discusión en grupo
- 4.-Ensayo y retroalimentación

Materiales requeridos: Tarjetas con dibujos que expresen 10 emociones, hojas de evaluación de la sesión, lápices para cada alumno.**Tiempo:** 50 minutos aproximadamente.**ACTIVIDAD DE INICIO: Juego de alfabetización emocional.**

Los alumnos forman un círculo en el salón de clases y se pide que se sienten alrededor de él. Previamente a la clase el instructor, debe tener preparadas tarjetas con imágenes de rostros que expresen diferentes emociones y tarjetas con diferentes nombres de emociones como: alegría, tristeza, enfado, asombro, miedo, vergüenza, interés, aburrimiento, frustración, ansiedad. Se reparte una tarjeta al azar a cada alumno.

El mediador da la siguiente instrucción: “Hola chicos, buenos días, el día de hoy iniciamos un tema nuevo relacionado con las emociones, en este momento voy a repartir unas imágenes con algunos dibujos de emociones. Ahora que cada uno tiene una en sus manos, pasará frente a sus compañeros a representarla con gestos y sonidos, no se pueden usar palabras. El resto del grupo adivinará de qué emoción se trata, ¿quién quiere iniciar?”.

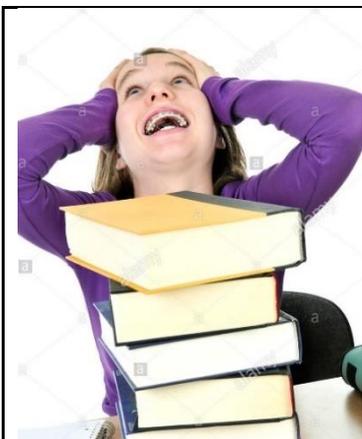
Una vez que adivinan la emoción, el instructor puede realizar preguntas como: ¿Qué emoción es?, ¿cómo han visto que las personas la representan?, ¿Cómo la representan ustedes? El objetivo es que identifiquen en grupo, en qué momento pueden sentir esa emoción y cómo es que pueden expresarla de forma adecuada.

Tarjetas de emociones:

1.-Alegría	2.-Tristeza
3.-Enojo	4.-Asombro
5.-Miedo	6.-Vergüenza
7.-Interés	8.-Aburrimiento
9.-Frustración	10.-Bondad







Después explica, que todos experimentamos distintas emociones en nuestra vida diaria y que cuando nos relacionamos con otras personas, es muy importante que sepamos expresarlas de forma adecuada. Si lo prefiere, puede abrir un diálogo a través de las siguientes preguntas: ¿Quién me pone un ejemplo de una situación en la que se ha sentido: alegre, triste, asombrado, enojado, etc.?, ¿qué paso?, ¿qué hiciste?, ¿qué dijiste?, ¿qué hizo la otra persona?

Tiene que hacer énfasis en el derecho a la privacidad de las emociones y los sentimientos; cada uno es libre de sentir lo que quiera. Resaltará que es bueno expresar el propio estado emocional para llevarnos mejor con los demás, pero que podemos controlarlas y expresarlas de un modo adecuado. En general tiene que guiar el diálogo y comentar con los alumnos:

- A) La importancia de identificar el momento y lugar adecuado en que se puede expresar el estado emocional a otras personas.
- B) Con qué personas ha de aplicar esta habilidad y con qué personas es adecuado o no hacerlo.

Para expresar emociones a los demás puedes:

- 1.- Darte cuenta y notar la emoción, hacerse tres preguntas: ¿Qué me pasa?, ¿Qué siento?, ¿Qué me digo?
- 2.- Descubrir e identificar las razones y las causas de la emoción: ¿Por qué me siento así?, ¿Qué paso antes?, ¿Qué dijo o hizo la otra persona?
- 3.- Comunicar esa emoción o sentimiento con expresión verbal y lenguaje corporal adecuado
- 4.- Buscar el momento y lugar adecuado
- 5.- Decirle a la otra persona cómo te sientes.
- 6.- Decir las razones y causas de ese sentimiento. Pedir un cambio de conducta en la otra persona, (si es adecuado)
- 7.- Agradecer a la otra persona por escucharte
- 8.- Buscar un modo para mantener o intensificar la emoción (si es positiva)
- 9.- Reducir y/o eliminar la emoción si es negativa, por medio de estrategias de auto control, pedir ayuda, relajación.

PUESTA EN PRÁCTICA: Para el modelado, el profesor escenifica la identificación de los propios sentimientos y emociones, resaltando la importancia de tomar en cuenta:

- a) Las señales corporales que acompañan a la emoción, (expresión facial, gestos corporales, respiración, movimientos).
- b) Los pensamientos que acompañan a la emoción (¿Qué me digo a mí mismo?, ¿Qué pienso?)
- c) Los eventos que desencadenan la emoción.

Situación para modelar a los alumnos:

El instructor se habla a sí mismo en voz alta, durante y después del modelado para que los alumnos observen lo que hace y a la vez oigan cómo se da auto instrucciones:

Situación: Carlos faltó toda la semana a la escuela porque se enfermó de varicela, la maestra le pidió que consiguiera la libreta de español con sus compañeros, para copiar los apuntes y ponerse al corriente porque con ella evaluaría la materia. Su mejor

amiga es Ana, a quien se la pidió y ella se la prestó. Al pasar la semana, Carlos perdió la libreta de Ana.

Ahora Ana está enojada con Carlos, porque no cuidó la libreta y tiene miedo de reprobado español pues la maestra va a evaluar con los apuntes.

“Estoy muy enojada, porque Carlos perdió mi libreta de español, donde tenía muchos apuntes, ahora no se si reprobare la materia porque la maestra evaluará con la libreta, tengo miedo de reprobado, mis papas me van a regañar.”

1.- Cuando este con Carlos voy a controlar mi enojo (voy a respirar tres veces bien profundo y pensare qué puedo hacer)

2.- Elijo el momento adecuado para decirle cómo me siento: creo que va a ser en la mañana al llegar al salón

3.- Me acercaré a Carlos y sin insultar, ni ser grosera, le diré que su conducta me hizo enojar: Por ejemplo: “Hola Carlos, oye estoy muy enojada contigo porque perdiste mi libreta...”

4.- Pido y/o sugiero un cambio de conducta: “Te pido que la próxima vez no ocurra esto, y que, si alguien te presta algo, lo cuides muy bien porque no es tuyo...”

5.- Escucho las razones de las personas (si me las quieren dar)

6.- Agradezo a la otra persona por escucharme “Gracias por escucharme Carlos, espero que no vuelva a suceder”

REPRESENTACIÓN DE PAPELES:

En general, el mediador comenta con los alumnos los pasos para poner en práctica la habilidad de expresión de emociones, y pide a los alumnos formar equipos para pasar a la representación de papeles. Se sugiere las siguientes situaciones para escenificar:

-El maestro te ha felicitado públicamente por tu trabajo de español. Estas muy contento y quieres contárselo a tu amigo.

-Tu mejor amigo en el salón te acusó con el maestro por algo que no hiciste

-Una compañera en el salón tomó tu lapicera sin pedírtela y la perdió.

RETROALIMENTACION:

Se puede señalar, si los alumnos ponen en práctica todos los componentes de la habilidad mientras escenifican, por equipo, la situación que les tocó. Los alumnos pueden comentar lo que observaron sobre la representación de sus compañeros, y si alguna vez han actuado de esa forma con otros. El instructor, orienta el diálogo de forma que recalque como importante, expresar la emociones a los demás para comunicarse mejor.

CIERRE: Para poner en práctica los componentes de la habilidad social que aprendieron, se sugiere al grupo que, al interactuar con otras personas, expresen sus emociones, deberán realizar un dibujo de la situación que hallan experimentado y llevarlo la próxima vez para comentarlo con sus compañeros.

BLOQUE 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES

4.3 Relacionar pensamientos y emociones. Lo que pasa, lo que pienso y cómo actúo

Objetivos a conseguir: Que el alumno aprenda la relación que hay entre los pensamientos y emociones para poder una expresión sana de ellos.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad de inicio: dominó de emociones
- 2.-Se comenta con los alumnos la relación entre los pensamientos y emociones
- 3.-Actividad escrita para relacionar pensamientos y emociones
- 4.-Discusión en grupo

Materiales requeridos: 3 hojas con listado de caritas con diferentes emociones, lámina con palabras pienso, siento y creo, lámina con cuadro ABC, hojas de evaluación de la sesión, lápices para cada alumno, buzón de la clase

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD DE INICIO: Dominó de emociones

Se da la bienvenida a los alumnos y se realizan preguntas para que recuerden qué vieron la sesión anterior, respecto a las emociones. El instructor pide que formen equipos para jugar “Dominó de emociones”. Las fichas están diseñadas de la tal forma que, de un lado se describe una situación y del otro está escrito el nombre de una emoción. Se recomienda fotocopiar en hojas de diferentes colores. El dominó se juega en equipos de cuatro pero las fichas no se reparten, se dejan sobre la mesa boca arriba. Empieza un alumno poniendo cualquier ficha y sigue el compañero que está a su derecha, tomando la ficha que necesite para seguir el juego. Las piezas se pueden colocar por la izquierda (poniendo junto a esa emoción una situación que corresponda), o por la derecha (poniendo junto a esa situación la emoción correspondiente).

Variante del juego: Si un jugador coloca una ficha en el dominó que no corresponde a la situación o emoción, discutirán en grupo porqué coloco la ficha y compartirán sobre han actuado en diferentes ocasiones.

Ejemplo de una ficha de dominó:

AVERGONZADO	Estoy viendo en la tele una película de terror
--------------------	--

Al finalizar la actividad se realizan las siguientes preguntas: ¿Qué emociones observaron?, ¿fue difícil identificar qué emoción correspondía a cada situación?, ¿han pensado que a veces, se complica expresar una emoción cuando pasa algo y le damos un significado determinado?

PUESTA EN PRÁCTICA:

El instructor abre el diálogo de la siguiente forma: “Como vimos la sesión anterior, diariamente sentimos emociones, y es sano que las personas aprendan a identificarlas. Las emociones predominantes son las que sentimos con mayor frecuencia. Vamos a hacer una actividad escrita, se trata de tres columnas, en la primera está la imagen de un niño que expresa alguna de las cuatro emociones básicas, ustedes tendrán que identificarla, en la segunda columna tienen que anotar en qué momento se sienten así, y en la tercera anotarán porqué piensan que se siente así.

Se enseña a los alumnos la lámina ABC y se expone que: No son los hechos o las situaciones, sino la interpretación de ellos, lo que determina cómo se sienten las personas. Es decir, lo que piensan, los hace sentir como se sienten. Por ejemplo

Lámina para relacionar (A) hechos, (B) pensamientos y (C) consecuencias o emociones

A: HECHO

Es el cumpleaños de Juanito y el día amaneció lloviendo.

B: PENSAMIENTO

Juanito piensa: ¡Mi fiesta se arruinó, porque está lloviendo y no vendrán los amigos que invité, ni me traerán regalos!

C: CONSECUENCIA

Juanito se pone a llorar y se pone triste



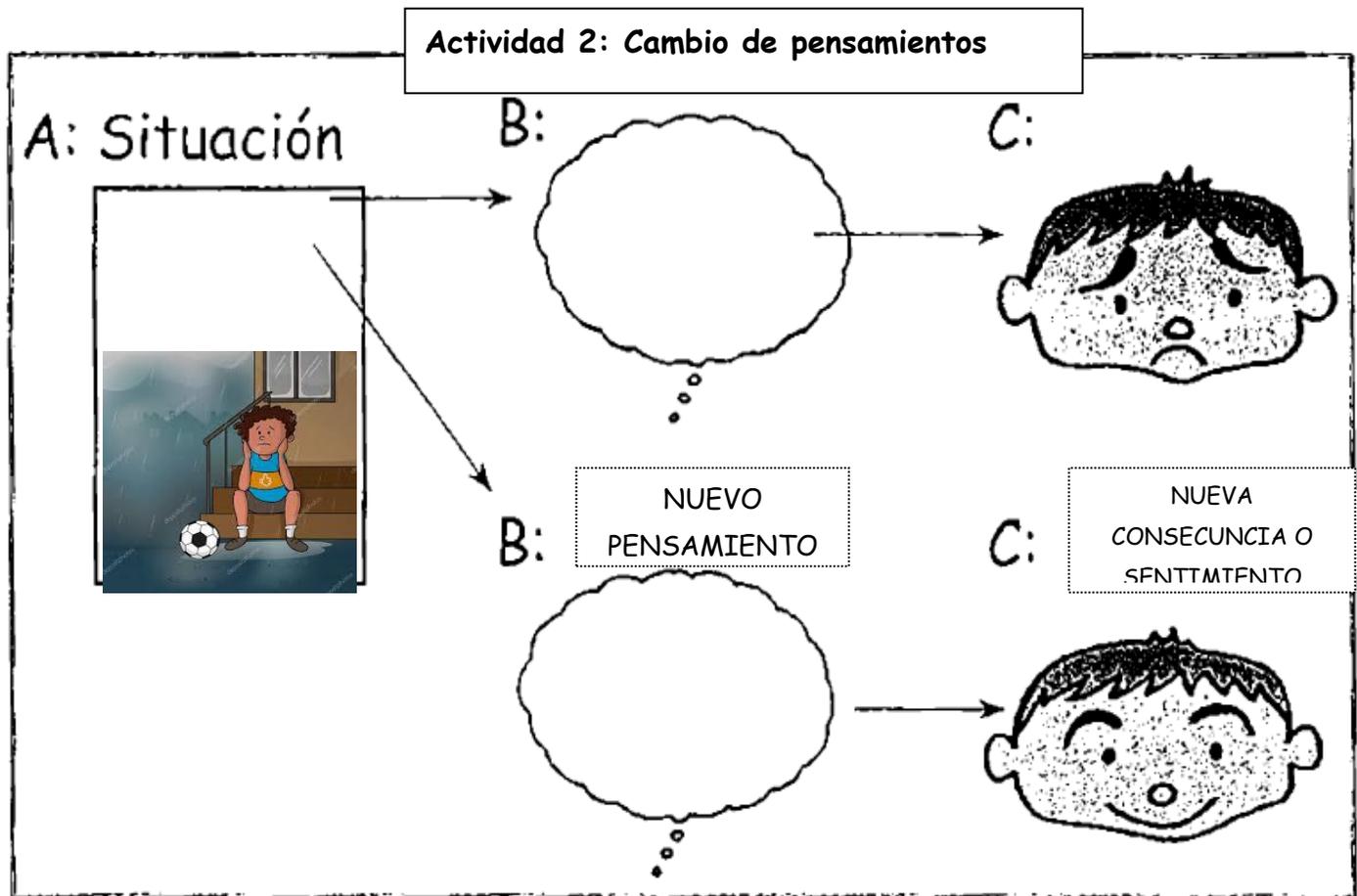
Hoja de actividades para relacionar hechos, pensamientos y emociones.

Actividad 1. Lo que pienso y siento

A Me siento así cuando...	B Porque pienso que...	C Emoción
		Asustado 
		Enojado 
		Triste 
		Feliz 

Al finalizar en grupo, comparten qué escribieron en sus hojas, y se orienta el diálogo enfatizando que los chicos tienen derecho a experimentar lo que sienten, pero no es necesario que lleven sus emociones al máximo, es bueno llevar un control sobre ellas, por ejemplo, tienen derecho de sentirse enojados y frustrados, pero no sería correcto pegar o gritar a los compañeros solo porque se está enojado. O, por el contrario, pueden estar contentos, pero eso no da derecho a gritar y saltar por todo el salón e interrumpir la clase, cuando la maestra está explicando un tema. Tienen que mostrar un comportamiento social adecuado y buscar una forma adecuada de pensar y reaccionar a esa situación.

Una vez que realizaron la actividad escrita para relacionar hechos y pensamientos, se coloca en el pizarrón la lámina “Cambio de pensamientos” que sigue el esquema A (Hecho), B (Pensamiento), C (consecuencias o emociones, B1 (Nuevo pensamiento), C1 (nueva consecuencia o sentimiento). Se explica que no podemos cambiar lo que pasa, pero sí lo que interpretamos de la situación al generar pensamientos más positivos.



El instructor puede seguir el diálogo tomando el ejemplo:

“Ahora vamos a ver como Juanito podría cambiar sus pensamientos para sentirse mejor, ¿Qué cosas creen que pudiera él, pensar para tener emociones más positivas?, vamos a anotarlos en el pizarrón....”

Se da tiempo, para que los alumnos anoten los pensamientos positivos que pudieran ayudar al personaje a sentirse mejor, luego en grupo, platican sobre las consecuencias positivas que se podrían derivar de los nuevos pensamientos.

RETALIMENTACIÓN Y CIERRE:

Finalmente, reparte la hoja de actividad 2 “Cambio de pensamiento” donde los alumnos tienen que trabajar con una situación de la actividad 1 “Lo que pienso y siento”, para encontrar pensamientos más positivos. Pueden comentar en grupo, qué escribieron en sus hojas y discutir sobre las consecuencias nuevas.

Para finalizar, se sugieren algunas actividades para practicar la habilidad fuera del taller, entre las cuales se encuentran las siguientes:
-Escribir o dibujar en una hoja, una situación que les haya hecho cambiar sus emociones (miedo, enojo, tristeza y alegría), escribir lo que pensaban en ese momento y cómo reaccionaron después.

El instructor reparte a cada uno una hoja de evaluación de la sesión y depositan su opinión en el buzón de la clase.

BLOQUE 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES

4.4 Manejo del enojo y la ira

Objetivos a conseguir: Que el alumno aprenda a reconocer las maneras apropiadas e inapropiadas de reaccionar ante los sentimientos de enojo.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad de inicio, identificar sentimientos de enojo en una historia
- 2.-Se comenta con los alumnos la importancia de expresar sentimientos de enojo de forma adecuada
- 3.-Actividad escrita: El volcán y el termómetro del enojo
- 4.-Discusión en grupo

Materiales requeridos: Hojas blancas, colores, lápices, lámina con la imagen de un volcán en erupción, y lámina con el termómetro del enojo, gises, hojas de evaluación de la sesión para cada alumno, buzón de la clase.

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD DE INICIO: ¿Qué puede hacer Gonzalo?

Esta actividad se realiza dentro del salón de clases, el instructor comienza contando a los alumnos un relato, posteriormente realiza algunas preguntas, para que los alumnos pasen a escribir las soluciones posibles al conflicto:

“En el grupo de 5ª A hay dos alumnos, Sergio y Pepe que no se llevan bien, seguido se insultan con apodos o con bromas pesadas. Ayer Sergio insultó muy feo por Facebook a Pepe. Hoy durante el recreo, los dos se empezaron a empujar y amenazar, sonó la chicharra y cuando, Gonzalo iba al salón, los encontró peleando a puñetazos, con mucha rabia, pero sin hacer ruido, para no llamar la atención de los profesores. Gonzalo no sabía qué hacer, pues temía que se pudieran lastimar, pero no quería que dirigieran su ira contra de él, por intervenir en el problema.

¿Qué soluciones posibles?, ¿qué consecuencias?, ¿Por qué crees tú, que los chicos se estaban peleando?, ¿te has sentido enojado alguna vez?, ¿qué haces cuando te enojas?, ¿Qué has visto que hacen otras personas?”

Se abre el diálogo para que alumnos den su punto de vista sobre las posibles alternativas para resolver el problema entre sus compañeros, el instructor escribe en el pizarrón la palabra “Soluciones al problema” y pasan a escribir su punto de vista. Al finalizar da lectura a la posible solución:

Solución posible al relato: Gonzalo le dice al que es más amigo suyo de los dos que pelean: “¿Qué pasa Sergio por qué se pelean?” y cuando ellos lo miran sorprendido, se pone en medio y dice: tienen que parar ahora mismo esta pelea, se pueden lastimar. Los dos chicos empiezan a hablar a la vez, pero Gonzalo les dice “Primero me cuenta uno lo que ha pasado y luego el otro; y al final yo digo lo que pueden hacer. Si no, vamos con el maestro”. Los chicos se calman y hablan los tres.

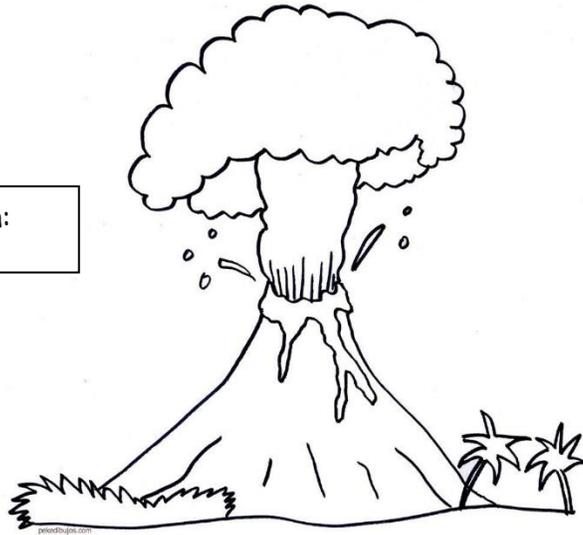
PUESTA EN PRÁCTICA:

El instructor empieza el diálogo con la metáfora del volcán: *“A veces hay situaciones que nos incomodan y cuando identificamos algo que no nos gusta y nos empezamos a enfadar, podemos experimentar en el estómago un pequeño calor como si se empezara a calentar la lava de un volcán, la lava se pone a hervir y erupciona, estalla y puede quemar todo. Así es cuando reaccionamos enojados.”*

La metáfora de volcán del enojo sirve para que los alumnos aprendan a identificar situaciones que les alteran y también los comportamientos inadecuados que realizan, se recomienda imaginen que, cuando se enojan son como un volcán pero que pueden respirar poco a poco del 1 al 20 para controlar su enojo. Deben tener en cuenta que no es malo, siempre y cuando sepamos qué hacer con él.

A continuación, se pide a los chicos que dibujen un volcán con el siguiente formato:

Cosas que me enfadan:



Las cosas que pasan cuando me enfado:

“Chicos, ahora que hablamos de cómo es un volcán cuando hace erupción, quiero que dibujen uno, como ustedes se imaginen. En la parte superior de su dibujo donde está la lava anotarán qué pasa cuando se enfadan, y en la parte de abajo las cosas que les enfadan, al finalizar cada uno comparte con el grupo su dibujo”.

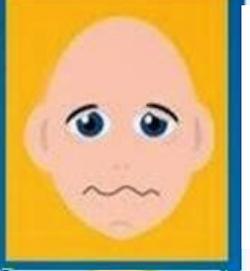
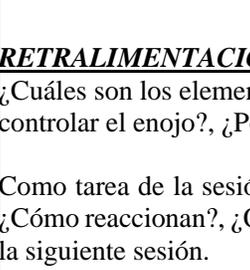
Después de que en grupo comparten su experiencia, el instructor da la siguiente indicación:

“Ahora que ya sabemos cada uno qué nos enoja, y cómo reaccionamos, tenemos que clasificar el nivel que tenemos en este termómetro, observen esta imagen”

En esta parte muestra la lámina “Termómetro del enojo” y explica a los alumnos que es una emoción básica que tenemos todos los seres humanos, y que la ira es un conjunto de sentimientos negativos que llevan a la agresión. Expresar a otras personas que estamos enojados es bueno, pero llegar a la agresión mostrando golpes, insultos o haciendo cosas que afectan a otros compañeros provoca más problemas. Debido a ello es importante identificar en qué nivel de enojo estamos, como lo muestra el termómetro del enojo. Podemos identificar el número 10 como el nivel más alto de enojo, dando pie a la ira (golpes o insultando a los demás para afectarlos), si llegamos a este número tendremos problemas con los que nos rodean.

Seguido de esta explicación el mediador, proporciona a los alumnos una hoja con el termómetro del enojo, donde los alumnos pensarán una situación que les hizo enojarse mucho, escribirán los factores desencadenantes en cada nivel del termómetro. Para finalizar, por equipo compartirán lo que escribieron y discutirán sobre las formas en las que podrían controlar el enojo en esas situaciones. El instructor puede señalar algunas, por ejemplo: Respirar, expresar a la otra persona cómo te sientes y porque te hizo enojar, dar un paseo, dibujar, pintar, etc.

TERMÓMETRO DEL ENOJO

	10	Exploté	
	9	Descontrolado	
	8	Furioso	
	7	Muy enojado	
	6	Enojado	
	5	Molesto	
	4	Algo malhumorado	
	3	Inquieto	
	2	Todavía tranquilo	
	1	Totalmente en paz	

RETRALIMENTACIÓN Y CIERRE: El mediador dirige a los alumnos para que hagan un resumen de lo tratado en la sesión: ¿Cuáles son los elementos que activan el enojo?, ¿según las conclusiones de tu equipo, ¿cuáles son las formas en las que podemos controlar el enojo?, ¿Por qué es importante reconocer que estamos enojados?, ¿Cómo sabemos que llegamos a la ira?

Como tarea de la sesión los alumnos pueden observar durante el receso, en la televisión o en casa a las personas que se enojan, ¿Cómo reaccionan?, ¿Qué frases utilizan?, si lo desean pueden anotar en una hoja lo que observan y comentar con el grupo al iniciar la siguiente sesión.

BLOQUE 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES

4.5 Recibir emociones

Objetivos a conseguir: Que el alumno identifique cómo puede ser consciente de los sentimientos y necesidades de otros compañeros del grupo.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad de inicio: Identificar los componentes de las emociones
- 2.-Se comenta con los alumnos la importancia de expresar sentimientos, creencias y pensamientos a otros
- 3.-Actividad escrita
- 4.-Discusión en grupo

Materiales requeridos: fotos de adolescentes que expresen diferentes emociones, hojas de evaluación de la sesión, lápices, diurex

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD DE INICIO: Identificar los componentes de las emociones

Esta actividad se realiza dentro del salón de clases, se reparte a cada alumno la ficha de trabajo ¿Cómo reaccionamos cuando experimentamos una emoción? y el instructor enseña las láminas que corresponde a cómo expresamos una emoción a “nivel cognitivo”, “nivel fisiológico” y “nivel motor”:

“Hola chicos, el día de hoy vamos a hablar de qué pasa cuando experimentamos emociones. Las personas pueden experimentar una emoción y tener efectos en tres dimensiones diferentes: El primer nivel corresponde al cognitivo (El instructor enseña la lámina que tiene el dibujo de un cerebro), este nivel corresponde a lo que pensamos sobre la situación, el segundo nivel es el fisiológico (enseña la lámina que tiene un cuerpo humano), este nivel tiene que ver con lo que sucede en nuestro cuerpo, es frecuente que experimentemos diferentes cambios, por ejemplo, cuando estamos nerviosos puede ser que nos suden las manos, o cuando estamos enojados podemos sentir que las manos están calientes, el tercer nivel es el motor (enseña la lámina que corresponde a una tuerca en movimiento), el nivel motor corresponde a lo que hacemos después de pensar y reaccionar fisiológicamente, por ejemplo si estamos tristes, lo más seguro es que queramos estar solos e irnos al cuarto a llorar, o si estamos felices, la reacción motora puede ser saltar de felicidad.

Ahora piensen en las emociones que han sentido en la última semana y anoten en la ficha de trabajo, cómo reaccionan a nivel: cognitivo, fisiológico y motor.

FICHA DE TRABAJO



Cuando experimentamos una emoción podemos reaccionar en tres niveles: Cognitivo (en los pensamientos), Fisiológico (en el cuerpo) y Motor (nos movemos o compartimos).

Emoción: _____

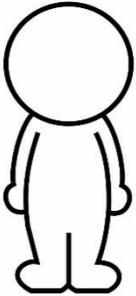
Nivel cognitivo

¿Qué pienso cuando estoy _____?



Nivel Fisiológico

¿Qué pasa en mi cuerpo?



Nivel Motor

¿Qué pasa con mi comportamiento?, ¿Qué hago?



ACTIVIDAD 2: PINTA TU EMOCIÓN

Antes de la discusión en grupo, el instructor reparte a los alumnos cartulinas, acuarelas o colores y se pide que dibujen las emociones que han experimentado en la última semana.

“Ya que llenaron su ficha de trabajo, ahora piensen en las emociones que han sentido en la última semana, repartiré acuarelas y colores, pueden dibujar cómo es para ustedes esa emoción, ¿con que color, forma o figura, la identifican? Pueden utilizar su imaginación, al finalizar vamos a platicar qué observamos en los dibujos.

Después, en grupo discutiremos sobre lo que observan en los dibujos y cómo reacciona cada uno en los niveles cognitivo, fisiológico y motor.

Posteriormente se abre el diálogo de la siguiente forma: “Cuando experimentamos a una emoción e identificamos qué pensamos y cómo reaccionamos, podemos aprender a expresar de forma adecuada lo que sentimos a otras personas. Es muy importante responder adecuadamente ante las emociones y los sentimientos que expresan los otros, además de responder a los sentimientos que uno mismo provoca en los demás. Lo primero que tenemos que hacer es saber cómo se sienten los demás, las personas que nos rodean suelen estar alegres, tristes, enfadadas, nerviosas, felices, para ello debemos observar muy bien lo que hacen, mirar cómo están, y escuchar lo que dicen. Imaginen que un amigo de ustedes está muy triste y ustedes no le hacen caso ¿Qué pensara? Si reaccionan adecuadamente la otra persona se sentirá escuchada, apoyada y comprendida y por lo tanto se sentirá a gusto con nuestra compañía.

PUESTA EN PRÁCTICA:

Para Responder a las emociones y sentimientos de otra persona hay que:

- 1.-Identificar emociones y sentimientos positivos y negativos en las otras personas
- 2.-Observar lo que la otra persona hace, su expresión corporal (¿Qué hace?, ¿Qué tiene en la cara?, ¿y las manos?, escuchar lo que la persona dice, permitir que la otra persona exprese sus sentimientos y comunique su emoción (¿Qué dice?, ¿Cómo habla?), deducir e imaginar causas para ese sentimiento.
- 3.-Ponerse en el lugar de esa persona para comprender sus sentimientos
- 4.-Responder adecuadamente con una expresión verbal (frases) y corporal adecuados (pensar ¿qué se puede hacer para que la otra persona se sienta mejor?).

Para responder a críticas o sentimientos negativos (enfado, rabia).

- 1.-Escuchar a la otra persona
- 2.-Aceptar la crítica, el enfado o el sentimiento negativo (si es justo), explicando la propia conducta si es necesario
- 3.-Pedir explicaciones y aclarar o exponer las razones de la equivocación de la otra persona (si es injusto)

Por ejemplo:

“Gaby me dijo: “Me sentí mal cuando tú te fuiste con Juan y no me esperaste. Entonces yo le contesté “Discúlpame Gaby, no me da cuenta de que estabas ahí, ¡lo siento ¡”

REPRESENTACIÓN DE PAPELES:

Para la representación de papeles se pueden reunir por parejas. Un alumno describe cómo se encuentra y cómo se siente, por ejemplo, estoy preocupado. El otro alumno responde ¿Por qué? El primero puede responder y dar la razón... porque....

Así se podría hacer con los casos que a continuación se proponen:

- Has jugado con tus compañeros a desafíos matemáticos y por ti ha ganado el equipo de la clase. Tienes que recibir las felicitaciones de tu maestro y de tus compañeros.
- Tu mejor amigo está enferma. Quieres saber qué le pasa. Tratas de ponerte en su lugar
- Un compañero de tu clase está enojado contigo y te está echando pleito

RETRALIMENTACIÓN Y CIERRE:

Durante la escenificación de los alumnos, el instructor va informando cómo han identificado los demás sentimientos, emociones y afectos y cómo han recibido esos sentimientos de los demás.

Se sugiere que los alumnos practiquen la habilidad fuera de la sesión para generalizar el aprendizaje:

-Buscar en las revistas fotos en las que diferentes personas están alegres, tristes, enojadas, tranquilas

-Jugar a ser “detectives” y adivinar cómo se sienten y se encuentran las personas que nos rodean (familia, amigos, profesores o vecinos).

BLOQUE 5

Habilidades de solución de conflictos interpersonales



BLOQUE 5. HABILIDADES PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS INTERPERSONALES

5.1 Identificar problemas interpersonales

Objetivos a conseguir: Que el alumno genere diversas alternativas de solución a conflictos interpersonales que tenga con otros compañeros.

Materiales requeridos: Plumones para pizarrón, hojas de evaluación de la sesión para cada alumno, buzón de la clase.

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD DE INICIO: ¿Por qué? Porque...

El instructor da la bienvenida a los alumnos al taller, “Hola buenos días, chicos, el día de hoy vamos a empezar un nuevo bloque del taller, se llama “Habilidades para solucionar problemas interpersonales”, para empezar con el tema, hay un juego que se llama “¿Por qué?”, les voy a decir cómo se juega: Algunos dicen algo y los demás preguntan ¿por qué?

Por ejemplo...El día de hoy estoy feliz...ustedes preguntarán ¿Por qué? pues por dos razones porque hoy no había mucho tráfico para llegar a este salón y porque anoche vi una película muy buena en el cine. ¿Cuántas razones hay para estar feliz? son dos.

Seguimos con un ejemplo diferente: ayer tuve asco, ustedes preguntarán... ¿Por qué?

Pues porque vi en la calle un perro muerto y vi que un señor escupió en la banqueta de mi casa, ¿Cuántas razones tengo para tener asco?, hay dos razones.

Ahora vamos a poner el juego más difícil: yo les preguntaré ¿por qué? y ustedes tienen que darme todos los ¿porqués? que puedan, yo anotaré en el pizarrón todas las respuestas que me digan, ejemplo: A Leticia le gusta mucho ir a la escuela, a ensayar en la banda de guerra (el instructor anota en el pizarrón todas las respuestas que los alumnos mencionen, también se puede sugerir alguna).

A continuación, se les presenta la lámina con un dibujo de una adolescente que tiene un conflicto y se repite el juego anterior, ellos deben imaginar y mencionar las causas por las que se está dando el conflicto (cuantas más mejor); el profesor anota en el pizarrón lo que van diciendo. Se realiza lo mismo, con otra lámina con unos adolescentes en una pelea.



Se abre el diálogo de forma que el instructor dé a conocer a los alumnos que identificar un problema interpersonal significa reconocer que existe una situación conflictiva con otras personas y supone identificar exactamente cuál es el problema.

“Quiero que platicuen en parejas sobre los problemas que recientemente hayan tenido tienen en sus relaciones con los demás compañeros de la escuela, cuando tengan presente alguno, lo anotarán en su ficha de trabajo”. Después de que hallan llenado la ficha, pide que alguien ponga un ejemplo y entre todos analizan el conflicto que se plantea. ¿Quién me pone un ejemplo de un problema que haya tenido con otro compañero?, ¿cuál fue el motivo?, ¿puedes comentarnos qué sentiste tu?, ¿y cómo crees que se sentía el otro compañero?, ¿qué pensaste tu?, ¿quién ha pasado una situación como esta?, ¿qué te paso?, ¿por qué.

El instructor guiará al grupo para que discriminen entre:

-inicio del conflicto por ellos mismos

-inicio del conflicto por otros niños y respuestas que dan cuando los otros los agreden, provocan o rechazan

“Cuando tenemos un conflicto hay que saber exactamente cuál es el problema, para buscar las soluciones adecuadas, ¿Qué ventajas creen ustedes que tenga identificar correctamente un problema de relación con un compañero?

Para identificar y especificar un problema interpersonal es necesario responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema?
- ¿Qué hiciste/ dijiste?, ¿Por qué hiciste eso?
- ¿Qué hizo/dijo la otra persona? ¿Por qué crees que hizo/ dijo eso?
- ¿Por qué paso?, ¿Qué piensas tú que causó el problema?
- ¿Cómo te sientes?, ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se siente la otra persona?
- ¿Qué quieres lograr tú?, ¿Por qué?
- ¿Qué quiere lograr la otra persona?
- ¿Qué quieres que haga la otra persona? ¿Por qué?
- ¿Qué quiere la otra persona que hagas tu?

El instructor pone un ejemplo de conflicto interpersonal y va mostrando cómo pensaba y sentía en esa situación y los motivos que ocasionaron el problema.

“Mi mejor amiga y yo estamos peleados porque publiqué una fotografía en internet donde estábamos haciendo caras chistosas, ahora no me habla”.

- ¿Cuál es el problema?: Mi amiga y yo nos peleamos porque publique una foto en las redes sociales que a ella no le gustaba*
- ¿Por qué hice eso?: Porque quería divertirme un poco*
- ¿Qué dijo la otra persona?: Se enojó y no me ha dicho nada, solo no me habla*
- ¿Cómo me siento?: Me siento incómoda, porque la ofendí y creo que la hice sentir triste*
- ¿Cómo crees que se siente la otra persona?: Creo que se siente triste, tal vez molesta o enojada*
- ¿Qué quiero lograr?: Que mi amiga ya no se sienta triste, ni que se enoje conmigo*
- ¿Qué quiero que haga la otra persona?: Que ya no se sienta triste o enojada y que vuelva a ser mi amiga*

REPRESENTACION DE PAPELES:

Para la representación de papeles se asignan equipos y el instructor reparte imágenes que representan situaciones de conflictos interpersonales (ver anexo). Los alumnos tienen que contestar las preguntas en el siguiente orden:

- 1° Identificar y formular el problema
- 2° Analizar la situación conflictiva
- 3° Formular una historia donde identifiquen: las emociones y pensamientos de los participantes, los motivos que originaron la situación problemática, los objetivos y las metas que pretenden lograr los participantes.

Cada equipo pasará a representar la situación que elabore.

RETROALIMENTACIÓN Y CIERRE: El instructor retroalimenta la ejecución de los alumnos, por ejemplo, puede señalar cuando se interpreten cómo se sienten los personajes, cuando identifiquen de forma correcta la situación problemática, etc. Los alumnos del taller también pueden opinar sobre la ejecución de sus compañeros, señalando lo que estuvo bien y lo que pueden mejorar.

Para facilitar el aprendizaje de la habilidad, el instructor sugiere al grupo:

- Que los alumnos se observen así mismos ¿qué hacen?, ¿qué piensan y dicen cuando tienen un conflicto con otros chicos de su edad?
- Observar a otros chicos o adultos en situaciones conflictivas, interpretar cómo se siente cada persona.

Para finalizar, colocarán su opinión sobre el desempeño de la sesión en el buzón de la clase

SESION 21

BLOQUE 5. HABILIDADES PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS INTERPERSONALES

5.2 Buscar soluciones

Objetivos a conseguir: Que el alumno identifique los problemas interpersonales que puede llegar a tener cuando se relaciona con otros niños y niñas.

Actividades a realizar:

- 1.-Actividad de inicio: juego del nudo humano
- 2.-Se comenta con los alumnos la importancia de buscar solución a los conflictos que tenemos con las demás personas mediante la técnica de solución de problemas
- 3.-Modelado y representación de papeles
- 4.-Discusión en grupo

Materiales requeridos: plumones, hojas de evaluación de la sesión, hojas con formato de “solución de problemas”, lámina de técnica “solución de problemas”, lápices para cada alumno, hojas de evaluación de la sesión para cada alumno, buzón de la clase.

Tiempo: 50 minutos aproximadamente

ACTIVIDAD DE INICIO: JUEGO EN PATIO, NUDO HUMANO

La actividad de juego se realiza en el patio de la escuela. Se debe elegir a una persona que se aparte del grupo mientras los demás preparan la actividad. El resto de los jugadores deberá tomarse de las manos para formar un círculo. Posteriormente hacen un “nudo humano” entrelazando brazos, manos, etc. La mejor forma de hacerlo es que cada jugador pase por debajo de las manos de los jugadores que tiene en frente. Después se pide a la persona que se apartó al principio, que desenrede el nudo. La forma de hacerlo es pedir a los jugadores dentro del nudo que hagan lo que él dice, procurando que ninguno se suelte de las manos. El instructor puede dar una pista para hacerlo más rápido, a través de la palabra mágica “gracias”. Una vez que los jugadores vuelvan a su posición inicial, en el círculo con las manos agarradas entonces habrá terminado el juego y podrá ser el turno para que el otro jugador los desenrede.

Al terminar el juego, el instructor pregunta al grupo: ¿Qué fue lo que paso?, ¿qué observaron?, ¿las personas que quedaron fuera lograron deshacer el nudo?, ¿qué estrategia utilizarían ustedes para deshacer el nudo humano? De la misma forma que tuvieron que buscar una solución al nudo humano, cuando tenemos un conflicto con otro compañero, es necesario pensar en cómo podemos solucionarlo, tenemos que esforzarnos y ser amables para encontrar distintas formas posibles para resolver el problema, si pedimos que alguien nos lo solucione, nunca aprenderemos a hacerlo nosotros y dependeremos siempre de otras personas.

El instructor estimulará a los alumnos para que lleguen a entender la importancia que para ellos tiene el producir y generar diferentes alternativas distintas de solución ante un mismo problema. Para enseñar la técnica de solución de problemas, el instructor reparte papelitos para que escriban y enseña la ficha “solución de problemas”.

“Piensen en un problema que han tenido en esta semana con compañeros o adultos, cuando lo tengan van a escribirlo en estos papelitos, ahora vean esta imagen que tiene los pasos a seguir para resolver un problema (*enseña la técnica de solución de problemas*).

TÉCNICA DE SOLUCION DE PROBLEMAS



1.-Alto: Identifica cual es el problema

Escríbelo:



2.-Pensar en la solución



3.- Escribe las soluciones, anota las ventajas y desventajas. Elije el que tenga mas ventajas

SOLUCIÓN 1:

VENTAJAS

DESVENTAJAS

SOLUCION 2:

VENTAJAS:

DESVENTAJAS:

SOLUCION 3:

VENTAJAS

DESVENTAJAS

Para enseñar en qué consisten la habilidad, el instructor puede comentar un problema a los alumnos o puede dar lectura a alguno que han escrito en los papelitos a lo largo de la sesión: *Cuando tenemos un problema y nos damos cuenta de ello, después de analizar el conflicto, tenemos que pensar en las posibles soluciones para ese conflicto.*

Por ejemplo...Tu mejor amigo te pide que le regales tu pluma favorita, pero es la única que tienes para escribir durante las clases.

¿Cuál es el problema?, para solucionarlo ¿qué podemos hacer?, ¿Qué otra cosa podemos hacer o decir?, ¿Qué se les ocurre? Podemos

usar una técnica que se llama “solución de problemas”

El instructor explica, que pueden escribir en una hoja e identificar lo siguiente:

- 1.- *Identificar el problema que existe*
- 2.- *Pensar en las posibles soluciones*
- 3.- *Escribirlas y poner en dos columnas las ventajas y desventajas que pueden existir*
- 4.- *Seleccionar la solución que más convenga, será la que tiene más ventajas.*

Una vez que seleccionamos la solución que tiene más ventajas, podemos aplicarlo.

PUESTA EN PRÁCTICA:

El instructor menciona que los problemas son parte de la vida cotidiana, y que es posible afrontar la mayoría de ellos, lo difícil es encontrar la respuesta adecuada a ellos, para la puesta en práctica pide que se reúnan por parejas, ya reunidos platicarán sobre un problema que hayan tenido en la última semana con compañeros de la escuela o adultos, reparte a cada alumno un formato de solución de problemas, y da 20 minutos para que discutan sobre cuáles serían las soluciones posibles al mismo. Al terminar cada pareja expone la situación y cómo llegaron a la solución.

RETROALIMENTACIÓN Y CIERRE:

En grupo, pueden retroalimentar a los compañeros que exponen cómo llegaron a la solución de problemas, ofreciendo más alternativas de solución. A lo largo del proceso de enseñanza de la habilidad el mediador puede elogiar las soluciones que los alumnos ponen a cada conflicto e invita a poner en práctica estas habilidades en su vida concreta, delimitando en qué situaciones es conveniente y adecuado hacerlo.

Para poner en práctica la habilidad reparte formatos de solución de problemas y pide que planteen en la semana, antes de actuar diferentes formas de solucionar problemas, comentaran la siguiente sesión sobre las alternativas que eligieron. Para cerrar, los alumnos colocan su opinión en el buzón de la clase.

SESION 22

BLOQUE 5. HABILIDADES PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS INTERPERSONALES

5.3 Anticipar consecuencias

Objetivos a conseguir: Que el alumno, en una situación de conflicto con otros pares, tenga presente las consecuencias de sus actos y de los actos de los demás.

Materiales requeridos: Tarjetas con preguntas para el juego de pensamiento consecuencial

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD DE INICIO: Juego de pensamiento consecuencial ¿Qué pasaría si?...

El instructor inicia el taller dando la bienvenida: “El día de hoy vamos a recordar lo que hemos visto en las sesiones anteriores que pertenecen a este bloque, ¿quién me puede decir lo que recuerda?”.

Se da tiempo para escuchar las opiniones de los alumnos y se inicia con el juego de pensamiento secuencial, ver el material requerido en el (anexo de la sesión 21).

“Vamos a empezar con un juego, necesito que formen 5 equipos, tengo unas tarjetas con algunas preguntas que cada equipo en conjunto tiene que responder. Se empieza con el equipo 1 que leerá la pregunta de una tarjeta y preguntará al equipo 2, tienen que decir la pregunta: ¿Qué pasaría si? y leer lo que dice la tarjeta. Les voy a dar un minuto para pensar la respuesta en grupo y escoger quien responde. Si la respuesta no se aproxima a la respuesta que esta anotada en la tarjeta, se pregunta al equipo 3, luego al 4, etc. Si nadie responde bien, la tarjeta se pone a un lado. Después el equipo 2, pregunta al equipo 3, del mismo modo, etc. El equipo que responda lo que está detrás de esa tarjeta o algo similar se quedará con ella. Gana el que más tarjetas haya acumulado.

Al finalizar el juego comentan sobre la importancia que tiene anticipar las consecuencias de nuestros actos sobre una situación. El instructor comienza a platicar sobre la habilidad que aprenderán durante la sesión:

Anticipa sobre un problema interpersonal, consiste en pensar las consecuencias de nuestros actos y de los actos de los demás. Es decir, se trata de pensar que consecuencia tendrá cada solución, y ver si esta será positiva o negativa.

De esta forma, el instructor pone de ejemplo una situación y va preguntando al grupo sobre las posibles alternativas de solución a diversos problemas, ayuda a los alumnos a identificar cuáles serían consecuencias.

SITUACIÓN: *Un compañero te acusa de algo que no has hecho*

Estas en la clase y de repente tu compañera de al lado te acusa con el profesor(a) porque dice que le robaste su dinero. ¿Qué puede ocurrir después?, ¿qué consecuencias se derivarán de ello?, ¿Qué crees tú que hará el profesor(a)?

Supongamos que, tu compañera te acusó con el maestro y mandaron llamar a tus papás. Tus hablas con ella sobre lo que pasó, te defiendes porque tú no fuiste. ¿Qué crees tú que pasará después?, ¿qué piensas que harán tus padres?

Para que los alumnos identifiquen la importancia de la habilidad, es necesario que el instructor les ayude a identificar el contraste de las consecuencias positivas y negativas. Mientras los alumnos responden a las preguntas anteriores a la situación planteada, ayuda a identificar si las consecuencias de las soluciones que plantean son positivas o negativas y realiza preguntas como: ¿Crees que esta solución es positiva o negativa?, ¿Cómo va a afectar a los otros?, ¿Cómo te va a afectar a ti?, ¿Qué otra cosa crees tú que puedes hacer?

Para resaltar la importancia de la habilidad, comentan que, si se previenen las consecuencias, se puede tomar una decisión con más conocimiento y por tanto más acertada.

¿Qué pasaría si tomamos una decisión sin tener en cuenta las consecuencias posibles?, ¿Por qué es importante reflexionar y pensar lo que puede ocurrir después de poner en práctica cada alternativa de solución?

PUESTA EN PRÁCTICA:

Para anticipar consecuencias se pueden realizar unas preguntas:

Si yo hago... ¿Qué puede ocurrir después?

Si la otra persona hace... ¿Qué puede ocurrir después?

¿Qué crees tú que puede suceder después?, ¿Qué harías?, ¿Qué dirías?, ¿Qué harán o dirán las otras personas?

¿Qué podría ocurrir después si tú?

¿Qué podría ocurrir después si la otra persona...? ¿Qué podría suceder después?

Se puede utilizar una rueda de solución de conflictos donde podemos contemplar diferentes alternativas y pensar en las consecuencias:



REPRESENTACION DE PAPELES:

El instructor modela frente a los alumnos ejemplos de anticipación de consecuencias en voz alta, también puede utilizar la rueda de resolución de conflictos:

“Carlos me empujo en el receso y me tiró los tacos que compré”:

-Si le digo al maestro, ¿qué puede pasar después? El maestro le va a llamar la atención

-Si lo enfrento y le grito, seguro él me va a pegar, él es más alto que yo

Para usar la rueda de resolución de conflictos:

Puedo mirar las opciones que tengo, y elegir entre la que más me convenga: caminar e irme, decir alto, irme a otra actividad, piedra papel o tijera (hablar y negociar con la persona), usar un mensaje “yo...siento. Pienso...necesito...”, pedir disculpas, hablar sobre el tema, ignorar a la persona, esperar para calmarme.

Si yo escojo...caminar e irme seguramente y *no hago nada, lo seguirá haciendo cuando me vea*
Si yo escojo en mi rueda...utilizar un mensaje “yo” y decirle a Carlos “yo pienso que deberías tener más cuidado, acabas de empujarme y tiraste mis tacos que comería en el recreo, ahora ya no tengo nada que comer”, a lo mejor Carlos pensaría en solucionar el conflicto comprando otros tacos.

De esta forma el instructor modela con cada opción de la rueda de resolución de conflictos.

CASOS PARA MODELAR:

- Unos chicos durante el receso te retan a una pelea
- En Educación Física el maestro los pone a jugar futbol, pero tus compañeros te sacan del equipo
- Mary te prestó el libro de Historia, lo guardas en tu mochila y se moja con la botella de agua que traías dentro de ella.

RETROALIMENTACIÓN Y CIERRE:

Para generalizar el aprendizaje es conveniente que el instructor retroalimente la ejecución de los alumnos, así también elogia las soluciones que propongan. Entre compañeros pueden opinar sobre la representación de los equipos, y sugerir más soluciones para resolver las situaciones de conflicto.

Para cerrar, el instructor reparte las hojas de evaluación de la sesión y colocan su opinión en el buzón de la clase.

SESION 23**BLOQUE 5. HABILIDADES PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS INTERPERSONALES****5.4 Elegir una solución y probarla**

Objetivos a conseguir: Que el alumno elija la solución más adecuada cuando tiene un problema interpersonal

Materiales requeridos:

Fichas de la sesión 22 “Elegir una solución y probarla”, 20 globos inflados, 4 cajas de cartón grandes, gises de colores, hojas de evaluación de la sesión para cada alumno, lápices, buzón de la clase

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD DE INICIO: “A correr con globos”

Para la actividad se requiere el patio escolar, previamente se deben tener preparadas 4 cajas de cartón grandes con 5 globos inflados para cada equipo, y se trazan con gis en el suelo, dos círculos grandes donde, por parejas, llevaran los globos de un lugar a otro. Se da la siguiente instrucción:

“El día de hoy vamos a iniciar la sesión jugando “a correr con globos”, el juego consiste en formar parejas y trasladar un globo de un sitio a otro, tienen 20 minutos para hacerlo, cada equipo tiene una caja con 5 globos que deberá trasladar en parejas utilizando alguna parte de su cuerpo, como se imaginen: cabeza con cabeza, brazo con brazo, panza con panza, espalda con espalda, está prohibido tomarlo con las manos, se toma como punto cuando llegan al círculo que está dibujado en el piso y dejan ahí el globo, después regresan corriendo con su equipo para que otra pareja haga lo mismo, ganará el equipo que primero termine. Si el globo se cae en el camino, regresan al punto de partida.

Después de la actividad en el patio, el instructor preguntará a los alumnos sobre su experiencia al participar con su pareja y cumplir el reto: ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que encontraron?, ¿lograron ponerse de acuerdo con su compañero para llevar los globos de un lado a otro?, ¿Qué estrategia utilizaron?

Elegir una solución cuando tenemos un problema con otra persona, implica tomar una decisión después de evaluar cada alternativa de solución para llegar a determinar qué solución se puede poner en práctica.

Para elegir la solución más adecuada y probarla se toman en cuenta los siguientes aspectos:

Para solucionar conflictos podemos:

- 1.-Identificar el problema
- 2.-Pensar en la solución
- 3.-Identificar las consecuencias positivas y negativas de la solución que se quiere llevar a cabo
- 4.-Tomar una decisión
- 5.-Ejecución y evaluación de la solución

Para elegir una solución y probarla se hacen las siguientes preguntas:

Anticipar las consecuencias positivas y negativas	¿Qué consecuencias positivas hay?, ¿Qué consecuencias negativas?
Efecto que cada alternativa va a tener sobre sí mismo	¿Cómo me voy a sentir yo?, ¿Qué
Efecto que cada consecuencia va a tener sobre otros	¿Cómo se van a sentir la otra persona? ¿se respetan sus derechos asertivos? ¿es una solución justa?
Las consecuencias para la relación con esa persona a corto y a largo plazo	¿Cómo va a afectar la relación que tengo con la otra persona?
Efectividad de la solución	¿Es una solución que acaba con el problema? ¿crea otros nuevos problemas? ¿De todo lo que puedes hacer cual es lo que más te interesa? ¿La solución es justa?

De esta forma el instructor anota los componentes de la habilidad en el pizarrón y guía a los alumnos para aplicarla a casos de su vida cotidiana.

PUESTA EN PRÁCTICA:

El instructor comenta con los alumnos que, cuando se tiene un problema de cualquier tipo, es muy importante elegir una buena alternativa que lo solucione. Si se aplica una que sea inadecuada, el problema no se soluciona totalmente, si las personas que están involucradas no

se sienten cómodas con la solución, traerá consecuencias negativas y se generarán otros problemas. Al elegir una solución justa que tome en cuenta los sentimientos propios y los de los otros, el problema desaparecerá.

Después modela a los alumnos algunos ejemplos para poner en práctica la habilidad. Se recomienda que el mediador y otros alumnos verbalicen las preguntas que se hacen para elegir la solución adecuada.

SITUACIÓN DE EJEMPLO: “En la clase de Historia, expuse mi tema y de repente Marcos dijo frente de todos ¡ya cállate, ya me aburrí tu tema”, al oírlo todos se empezaron a reír de mí. Eso me hizo sentir avergonzado y ahora estoy enojado.

¿Qué puedo hacer? Tal vez en ese momento le hubiera dicho que se callara también, pero me aguante porque estaba la maestra. Tengo que pensar qué puedo hacer para que se solucione este problema y que Marcos no se vuelva a burlar. Puedo decirle a la maestra y que hable con nosotros, también puedo decirle en el recreo que me hizo sentir enojado y que no se meta conmigo.

¿Qué solución elijo? Si le digo que no lo vuelva a hacer y lo hago de un modo correcto, con tono firme, pero sin insultarlo, creo que tal vez él se sentirá incomodo y no volverá a hacerlo.

Si me burlo de él cuando pase a exponer, se sentirá avergonzado como me pasó a mí. Me sentiré alegre en ese momento, pero después me arrepentiré, seguramente él seguirá molestando más. Esta no es la solución porque creará más problemas.

El mediador puede analizar más alternativas, y va analizando las ventajas y las desventajas de cada una hasta llegar a la que sea más adecuada.

PUESTA EN PRÁCTICA:

Después asigna equipos según el número de alumnos y reparte la ficha de trabajo correspondiente a la sesión 22 (Ver anexo de sesión 22) y hojas de algunas situaciones problemáticas, con diferentes alternativas de solución. Se dan 20 minutos para realizar la actividad y pide que ordenen las soluciones en función de diferentes criterios: en función del criterio de justicia, los sentimientos de la persona que inicia el conflicto o de los sentimientos del que recibe el problema. Al finalizar los 20 minutos cada equipo expone el problema que le tocó y cómo clasificaron las soluciones. Si lo prefiere, el instructor orienta el diálogo de los alumnos animando a que propongan otras soluciones que crean convenientes para resolver cada situación.

Ejemplos sugeridos:

PROBLEMA 1

Susi, Antonio y Mary trabajan en equipo para presentar en la clase un ejercicio de desafíos matemáticos. De repente Susi expresa su desacuerdo, porque a ella se le quedó todo el trabajo mientras que Antonio y Mary no hacen nada, y todos empiezan a discutir al mismo tiempo

PROBLEMA 2

La mamá de Carlos y Sonia es la única que realiza el quehacer en casa, mientras que ellos se la pasan sentados en la sala viendo el celular, la televisión o la Tablet.

PROBLEMA 3

Dos hermanos, Adrián y Paulina comparten una computadora. Cada vez que Adrián la usa, cambia la contraseña y eso desagrada a su hermana, pelean mucho y ya no la comparten

PROBLEMA 4

Los alumnos de 6^aC quieren usar el patio de la escuela para jugar fútbol, pero los de 6^o B no los dejan.

RETROALIMENTACIÓN Y CIERRE:

A lo largo de la actividad, el mediador retroalimenta la ejecución de los alumnos, en este caso destaca la buena ejecución del alumno cuando tome una decisión y elige una de las posibles alternativas de solución teniendo en cuenta los criterios de efectividad, efectos de sentimientos de los implicados, etc. Por ejemplo: *¡Muy bien Mary, has tomado en cuenta que tu amigo se iba a sentir muy mal si haces eso!* Si se dificulta al alumno elegir una solución para su problema, el mediador puede retroalimentar y dar pistas sobre los componentes de la habilidad “*Mario, ¿tú crees que sería efectivo pegarle a tu compañero, si la maestra no te hace caso? ¿Qué crees que ocurriría, acabarías con tu problema o empezarían otros nuevos?*”

Para generalizar el aprendizaje, sugiere algunas tareas que los alumnos pueden practicar fuera del taller:

- Hacer una lista de las posibles soluciones al conflicto que tengas esta semana con algún compañero del salón. Evaluar cada una de ellas y clasificarla en función de su adecuación
- Pedir opinión a un adulto o a otros compañeros sobre qué solución llevarían a cabo, ante distintos problemas interpersonales.

Para cerrar el día, los alumnos escriben en las hojas de evaluación su opinión sobre el desempeño de la sesión y depositan sus hojas en el buzón de la clase.

BLOQUE 5. HABILIDADES PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS INTERPERSONALES

5.5 Dinámica de cierre. Conclusión del Taller de Habilidades Sociales

Objetivos a conseguir: Que el alumno identifique las habilidades sociales que aprendió en las sesiones del taller.

Materiales requeridos:

Hojas de opinión de los alumnos, buzón de la clase, 3 metros de papel Kraft, acuarelas, diurex, papel

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 1:

El instructor empieza la sesión con la siguiente instrucción: *“El día de hoy es la última sesión del taller, a lo largo de todas las actividades que realizamos juntos aprendimos formas adecuadas de relacionarnos mejor con las personas: con los compañeros de la escuela, con los maestros y los adultos que nos rodean. En este momento repartiré hojas blancas y van a dibujar su mano, en cada dedo pueden poner qué aprendieron del taller.”*

Se dan 10 minutos para realizar la actividad y 10 para que los alumnos expongan qué aprendieron del taller.



ACTIVIDAD 2:

Esta actividad se realiza en el patio, previamente el instructor marca con gises dos líneas, una será el punto de partida donde los alumnos estarán colocados en fila y la segunda a dos metros con la palabra META.

Para iniciar el juego, pide a los alumnos que formen una fila en la primera línea y reparte globos inflados con un papelito dentro de ellos con el nombre de las habilidades sociales básicas que aprendieron en el taller, brinda 10 minutos, para que los alumnos corran uno por uno desde el punto en el que están hasta la palabra META, para que rompan el globo y obtengan el papel que viene dentro.

Una vez que todos tienen el nombre de la habilidad en sus manos, sentados en círculo participarán para responder a las siguientes preguntas:

¿Qué es la habilidad de... (el alumno define el nombre de la habilidad, por ejemplo, *escucha activa*)?

¿Cómo la he puesto en práctica en la escuela?

RETROALIMENTACIÓN Y CIERRE:

A lo largo de la actividad, el mediador retroalimenta la ejecución de los alumnos que definan de forma correcta la habilidad social que les tocó, así también puede orientar a aquellos que se les dificulte definir o poner ejemplos de ella.

Después entran al salón de clases para continuar con la segunda actividad donde realizarán un mural. El salón tiene que estar preparado con una mesa de materiales como colores, acuarelas y plumones, papeles de diferentes tipos, recortes de revistas, etc.

El mediador da la siguiente instrucción:

“Ahora quiero que todos juntos utilicen su creatividad para que juntos elaboren un mural sobre todas las habilidades sociales que aprendieron en los bloques del taller, el título del mural será “Habilidades sociales: ¡Mejor llevarnos bien!” tienen que expresar por medio de dibujos o frases cómo las habilidades sociales ayudan a las personas a convivir mejor. ¡Aquí hay una mesa con diferentes materiales para que los puedan usar, al finalizar invitaremos a algunos maestros para que vengan al salón y que ustedes expliquen lo que aprendimos en el taller...! pueden iniciar!”

Al finalizar la actividad, pueden explicar el mural al director de la escuela y los profesores de los grupos que participaron en el taller, o pegarlo en un espacio en el patio que esté disponible para toda la comunidad escolar. Para elogiar a los alumnos y agradecer su participación en esta sesión, el instructor les entrega un diploma de reconocimiento por su entusiasmo y participación en el taller. Para cerrar el día, el mediador agradece la participación y asistencia de los alumnos, reparte el cuestionario de evaluación del taller y depositan sus hojas en el buzón de la clase.

APÉNDICE G

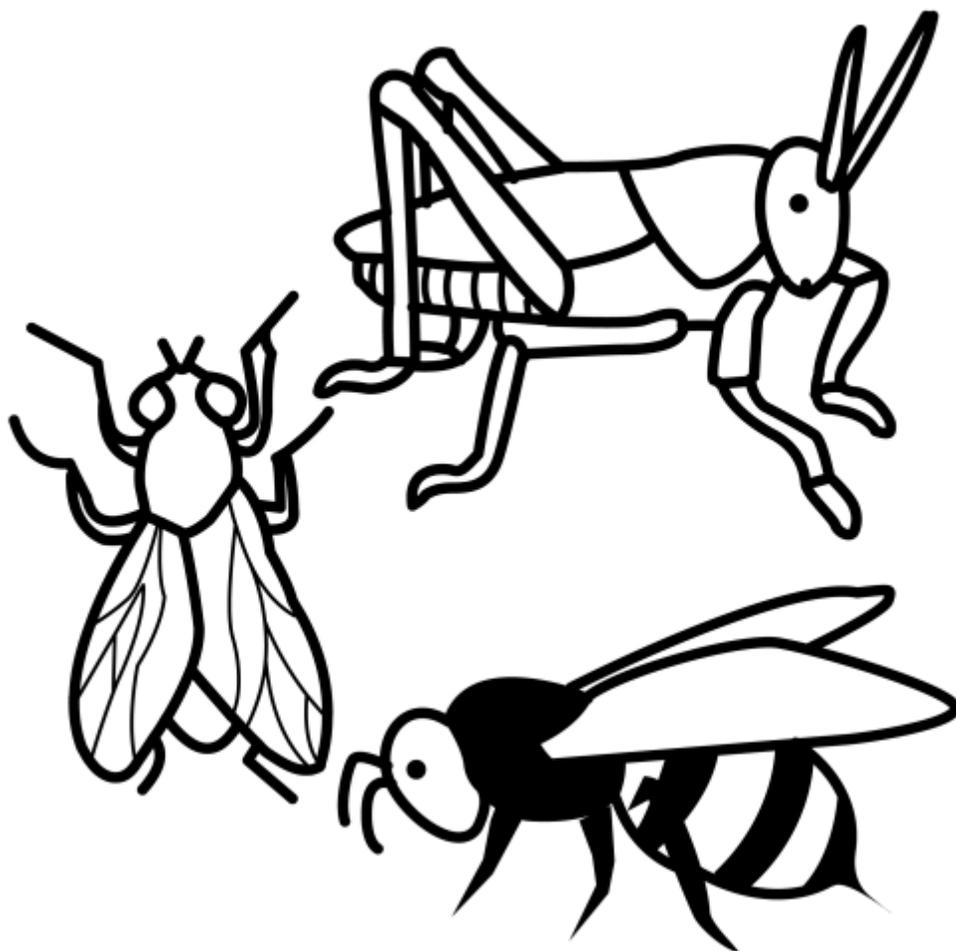
FICHAS DE TRABAJO Y MATERIALES DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES

“Podemos llevarnos bien”



SESION 1. 3 AYUDA

Actividad lúdica: Carrera de insectos



SESION 1.4 COLABORACIÓN

Ejemplos de imágenes para armar rompecabezas

Ejemplo 1

Puedo colaborar con mis compañeros para conseguir un objetivo



Ejemplo 2

Trabajar en equipo es mejor que hacerlo solo



MATERIAL DEL BLOQUE 2 HABILIDADES PARA HACER AMIGOS
Habilidad 2.1. Iniciaciones sociales

Reto: La entrevista

Nombre:	Grado y grupo:
1.- ¿Cuál es tu materia favorita?	
2.- ¿Tienes hermanos?, ¿Cuántos?	
3.- ¿Con qué superhéroe te identificas más?, ¿Qué superpoder tendrías?	
4.- ¿Cuál es tu sabor de helado preferido?	
5.- ¿Cuál ha sido el sueño más raro que has tenido?	

2.3 ELOGIAR A OTROS

Lámina para explicar la técnica para decir un cumplido a otra persona

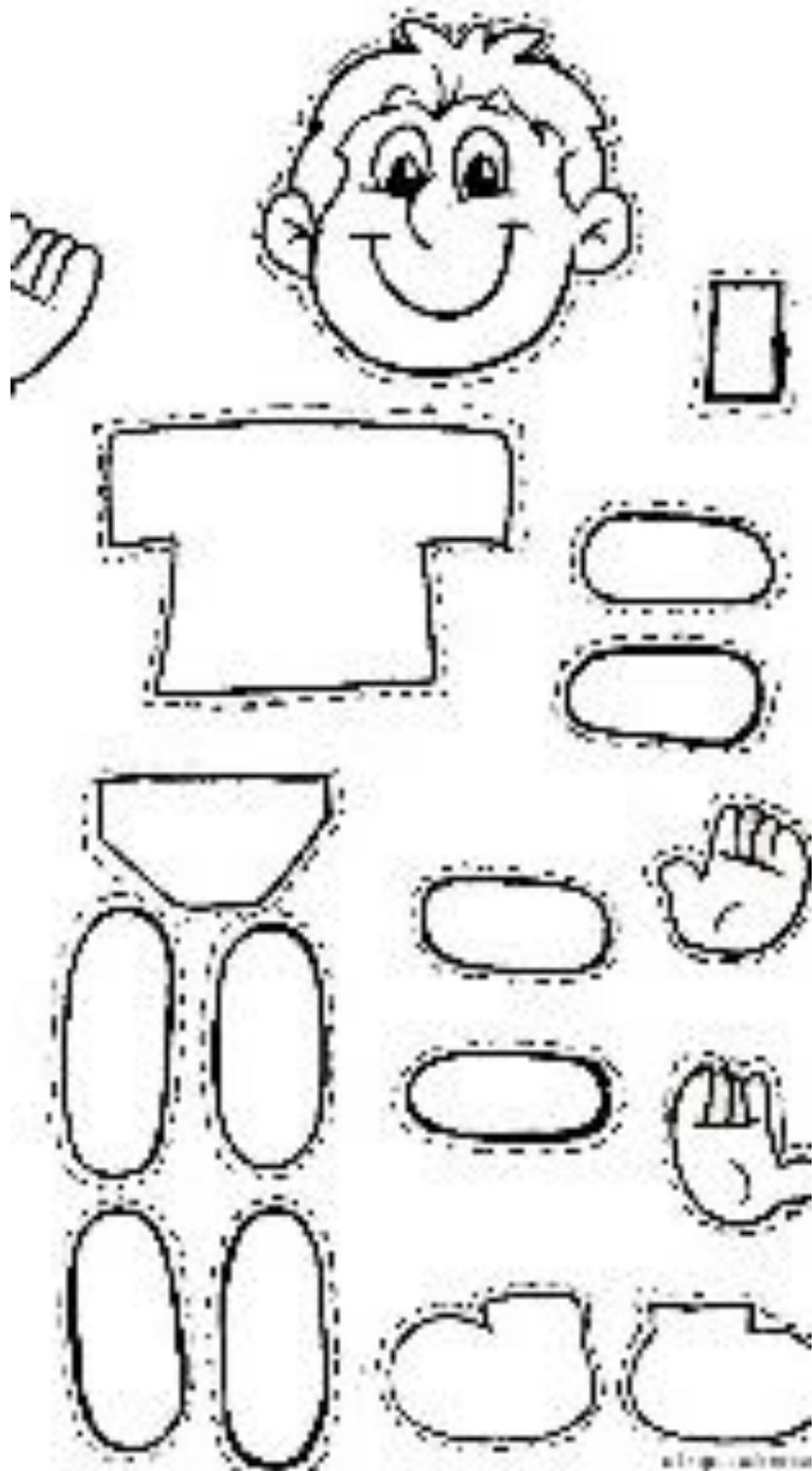
Sándwich de cumplidos

Para dar mi opinión respecto a la actuación de mis compañeros:



SESIÓN 2.4 COLABORACIÓN

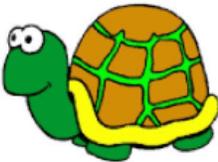
Actividad en equipo: Mudo, manco y ciego



BLOQUE 3. HABILIDADES CONVERSACIONALES

SESION 4.2 Identificar estilos de comunicación

Lámina: Componentes conductuales del asertividad

ESTILO DE COMUNICACIÓN	COMPONENTES VERBALES	COMPONENTES NO VERBALES
<p style="text-align: center;">Asertivo</p> 	<p>Usan frases como:</p> <p>“Pienso”, “Siento”,</p> <p>“Quiero”, “Hagamos”,</p> <p>“¿Cómo podemos resolver esto?”,</p> <p>“¿Qué piensas?”, “¿Qué te parece?”</p>	<p style="text-align: center;"><u>Conducta no verbal:</u></p> <p>Ven a los ojos a la otra persona; nivel de voz adecuado; habla fluida; gestos firmes; postura recta; mensajes en primera persona (yo pienso que...); honesto/a; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; manos sueltas</p>
<p style="text-align: center;">Agresivo</p> 	<p>Usan frases como:</p> <p>“Haría mejoren”, “Haz”,</p> <p>“Ten cuidado”, “Debes estar bromeando”, “Si no lo haces”, “No sabes”, “Deberías”, “Mal”</p>	<p style="text-align: center;"><u>Conducta no verbal</u></p> <p>Mirada fija; voz alta; habla fluida/rápida; utilizan golpes; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a; mensajes impersonales (apodos), insultan por redes sociales</p>
<p style="text-align: center;">Pasivo</p> 	<p>Usan frases como:</p> <p>“Quizás”, “Supongo”, “Me pregunto si podríamos”,</p> <p>“Te importaría mucho”,</p> <p>“Solamente”, “No crees que”, “Ehh”, “Bueno”, “Realmente no es importante”, “No te molestes”</p>	<p style="text-align: center;"><u>Conducta no verbal</u></p> <p>Ojos que miran hacia abajo; voz baja; niegan la importancia a la situación; postura hundida (hombros y brazos caídos, pareciera que se hacen chiquitos frente a la otra persona); pueden evitar totalmente la situación; retuercen las manos; tono de queja; risitas falsas</p> <p style="text-align: right;"><i>Fuente: Caballo, 1982</i></p>

SESION 4.3 Relacionar pensamientos y emociones. Lo que pasa, lo que pienso y cómo actúo

Ejemplo sugerido para el dominó de emociones

AVERGONZADO

Estoy viendo en la tele una película de terror

TRISTE

Me agacho y se me rompe el pantalón por detrás

ASUSTADO

Saque 10 en mi examen de matemáticas

ABURRIDO

Estoy viendo una película de aventuras

AVERGONZADO

Estoy en mi casa solo y se va la luz

ALEGRE

Se me muere un perro al que yo quería mucho

TRISTE

Un compañero me insulta a mí o a mi
mamá

INTERESADO

Estoy oyendo una música que no
entiendo

ENFADADO

Unos amigos me invitan a cine

ALEGRE

Voy caminando por la ciudad y me
encuentro un billete de cien pesos

SORPRENDIDO

Mi mejor amigo se va a vivir a otra
ciudad

ABURRIDO

Estoy viendo en la tele fútbol, y mi
equipo favorito está jugando un partido
decisivo

ENFADADO

Hablo en público por primera vez y me
equivoco

SORPRENDIDO

Un niño se burla de mí y de mi ropa en la
calle

ASUSTADO

Alguien me regala para Navidad un
balón muy bonito

INTERESADO

Quiero jugar con mis amigos y no
encuentro a nadie

SESION 4.3 Relacionar pensamientos y emociones. Lo que pasa, lo que pienso y cómo actúo.

Lámina para relacionar (A) hechos, (B) pensamientos y (C) consecuencias o emociones

A: HECHO

Es el cumpleaños de Juanito y el día amaneció lloviendo.

B: PENSAMIENTO

Juanito piensa: ¡Mi fiesta se arruinó, porque está lloviendo y no vendrán los amigos que invité, ni me traerán regalos!

C: CONSECUENCIA

Juanito se pone a llorar y se pone triste



SESION 4.3 Relacionar pensamientos y emociones. Lo que pasa, lo que pienso y cómo actúo.

Hoja de actividades para relacionar hechos, pensamientos y emociones.

Actividad 1. Lo que pienso y siento

A	B	C
Me siento así cuando...	Porque pienso que...	Emoción

Asustado



Enojado



Triste

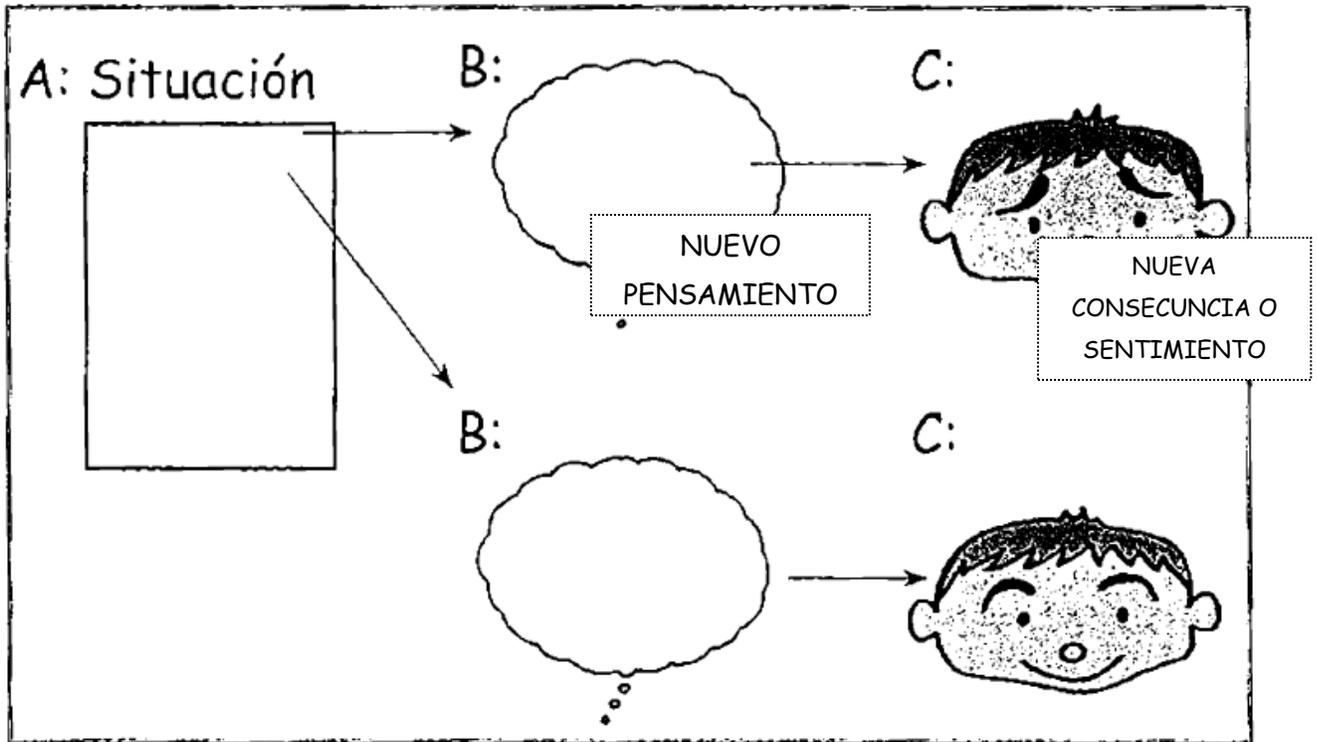


Feliz



SESION 4.3 Relacionar pensamientos y emociones. Lo que pasa, lo que pienso y cómo actúo

Actividad 2: Cambio de pensamientos



SESIÓN 4.4 Comunicarme mejor

Lámina para explicar los estilos de comunicación a los niños



SER PASIVO SIGNIFICA: Evitar decir lo que sientes, quieres u opinas a otras personas ya que puedes llegar a tener miedo a arriesgarte a las consecuencias:

- no crees en tus derechos personales
- no sabes cómo manifestarlos
- crees que las opiniones de los demás son más importantes que la tuya



SER AGRESIVO SIGNIFICA: Decir lo que sientes, quieres u opinas a otras personas, pero de forma brusca y sin respetar el derecho de los demás de ser escuchados, a menudo los chicos...

- insultan
- golpean
- amenazan a los demás
- ofenden por redes sociales



SER ASERTIVO SIGNIFICA: Decir lo que piensas, quieres u opinas, sin perjudicar el derecho de los demás de ser tratado con respeto. Decir lo que piensas de manera clara, franca y honesta, respetando tus propios derechos personales.

SESION 2.4

Lámina para escenificar la resolución de conflictos con los alumnos

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

**Juan
y Laura
quieren
el ordenador**



SESIÓN 3.5 Asertividad. Rechazar peticiones, enfrentarse a la presión de grupo

Tiras de comic para solucionar la presión de grupo

1.- A Juan lo invitaron a hacerle una broma pesada untando resisto en la silla del maestro pero, el no quiere participar. ¿Cómo puede decir que no?



2.- Juan se acerca a jugar con sus compañeras, pero estas le dicen que no quieren jugar con él porque les cae muy mal. ¿Cuál podría ser una forma para decir correctamente que no quieren jugar con él?



SESION 4.6 ESCUCHA ACTIVA

Actividad: Un cuento sonoro

Título: ¡Puff, qué día! (un cuento con onomatopeyas)

Autor: Graciela Correa

Tomado de: <https://www.puroscuentos.com.ar/2014/11/puf-que-dia-un-cuento-con-onomatopeyas.html>

Sonidos: Reloj (TIC-TAC)

Claxon de carro (PIP-PIP)

Campana de la Iglesia (RIING)

Estornudos (ATCHUUUS)

Puerta (¡PLAF!)

Zapatos (TOC TOC)

Corazón (PUM PUM)

Perros (GUAU GUAU-GUAUS)

Gatos (MIAU-MIAUS)

Pollos (PIO-PIOS)

Vacas (MUU-MUU)

Campanas de la iglesia (TALAN-TALAN)

Era un día común de la semana...de los más comunes. Iba caminando a la escuela cuando, de repente, escuché un *tic-tac* y, al mirar el reloj *tic-tac*, supe que tenía que apurarme para no llegar tarde. Un *pip-pip* de un coche al cruzar la esquina me dejó un poco sordo. Pero, al menos, me despertó del todo, ya casi daban las ocho. De repente, escuche la campana de la iglesia *talán-talán*, creo que llegue justito. Entré al salón y alrededor de mí sólo había *¡atchuus!* ¿Qué les paso a todos? Debe ser que no toman jugo de naranja como yo y se resfrían de nada. Yo seguía pensando en eso, cuando la puerta hizo *¡plaf!* Era la directora, que había venido a contarnos que nuestra maestra estaba enferma y que vendría una suplente por varios días.

El *toc-toc* de los zapatos contra el piso llegando desde el pasillo hizo que mi corazón empezara a hacer *pum-pum* muy fuerte, hasta que todos empezaron a estornudar *¡atchiis, atchiis!* y, me distraje tanto, que no escuché cuando la maestra nueva entró.

- ¡Shshsh! - empecé a exigirles a mis compañeros- ¡Silencio, esto es realmente importante! El *pum-pum* de mi corazón era muy rápido, hasta que lo escuché:

- ¡Salud a todos! Parece que se sienten mal...así que vamos a tener un día tranquilo para conocernos. ¿Les parece bien?

Pum...pum...pum... (ahhh...sí me parece bien). Mi corazón se fue calmando. La maestra nueva fue muy buena también conmigo, aunque no estuviera enfermo. El día terminó y volví

a mi casa como siempre, encontrándome con muchos perros *guau-guaus*, gatos *miau-miaus*, pollos *pío-píos* y vacas-*muuus*. ¿Qué? ¿Por qué *muuus*? Si en mi casa no hay vacas. ¡Ah! pero si hay señores que escuchan las noticias por el radio a todo volumen. ¡Uff, que susto!

El *talán-talán* de la iglesia sí lo conozco, y quiere decir que llego a tiempo para tomar un vaso de leche y mirar mi programa de televisión favorito. Y, como dije al principio, ¡un día tan común! “*Tan*”.

SESIÓN 4.6 ESCUCHA ACTIVA

Lámina con los pasos de la escucha activa

PASOS PARA LA ESCUCHA ACTIVA

- 1.-Mirar a la persona que te está hablando
- 2.-Piensa en lo que te está diciendo. (comunicáselo).
- 3.-Espera tu turno para hablar, no interrumpas
- 4.-Dí lo que quieres decir. (puedes realizar preguntas).



SESIÓN 4.3 CONOCER MIS PROPIOS DERECHOS

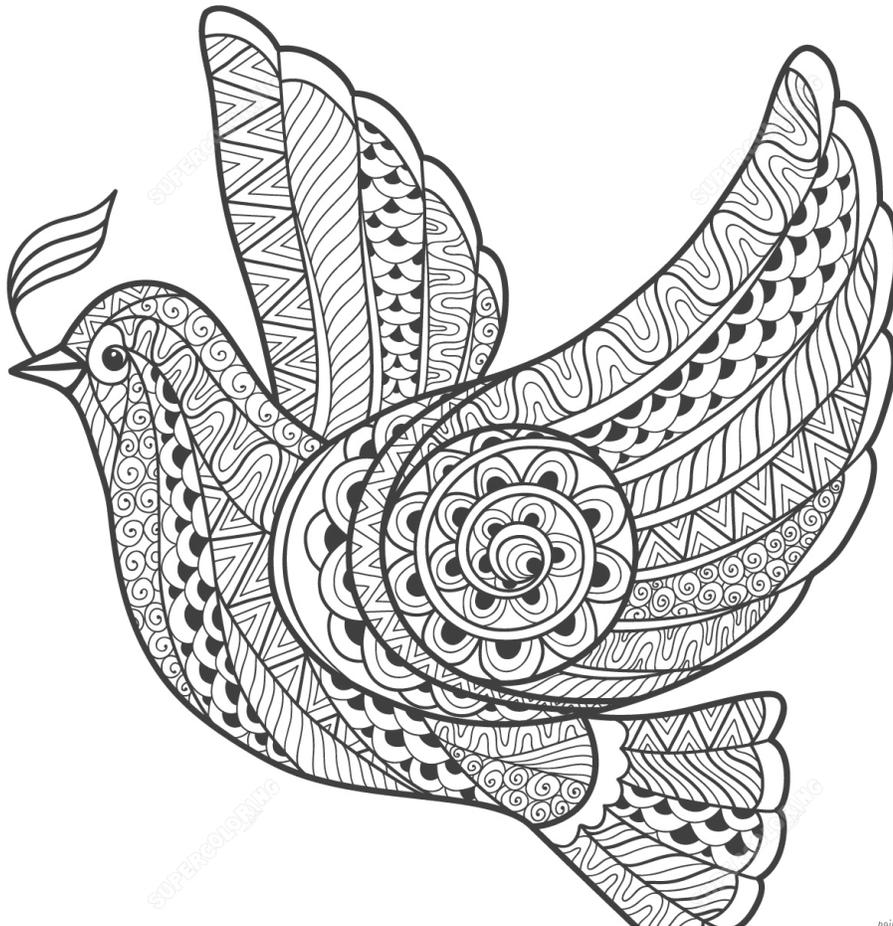
Lámina de los derechos asertivos de los niños

Derechos asertivos de los niños

(Aguilar, 2014)

1. Yo tengo derecho a pensar diferente a los demás y expresarlo
2. Yo tengo derecho a comportarme de manera diferente a los demás
3. Yo tengo derecho a tener mis propios sentimientos (enojo, miedo, temor, alegría) y expresarlos
4. Yo tengo derecho a elogiar a mis compañeros y recibir elogios
5. Yo tengo derecho a equivocarme y corregir mis errores si es necesario
6. Yo tengo derecho a hacer las cosas de manera imperfecta
7. Yo tengo derecho a no saberlo todo
8. Yo tengo derecho a decidir qué importancia tienen para mí las cosas

9. Yo tengo derecho a cambiar de opinión
10. Yo tengo derecho a ser tratado con respeto



SESIÓN 4.4 AUTOAFIRMACIONES POSITIVAS Y AUTOCONCEPTO

ACTIVIDAD: ¿Cómo me describen los demás?

Esta actividad se realiza dentro del salón escolar, se reparte a cada alumno una hoja con algunas palabras descriptivas y otra con tres columnas como la siguiente ilustración:

LISTA DE PALABRAS DESCRIPTIVAS

Valiente	Confiado	Alegre	Desobediente	Atrevido	Cauteloso
Feliz	Obediente	Popular	Enfadado	Perezoso	Optimista
Sincero	No cooperador	Infeliz	Listo	Generoso	Impopular
Cooperador	Enérgico	Honesto	Inseguro	Deshonesto	Razonable
Orgullosa	Desconfiado	Egoísta	Cobarde	Ingenioso	Divertido
Malo	Creativo	Educado	Pesimista	Inteligente	Chistoso
Servicial	Bueno	Limpio	Débil	Grosero	Guapo
Cuidadoso	Agresivo	Caprichoso	Amistoso	Fuerte	Cariñoso

HOJA PARA EL ALUMNO

Instrucciones: Seleccionen las palabras que utilizarían para describirte cada una de las personas que está en las columnas.

MADRE

PADRE

AMIGO

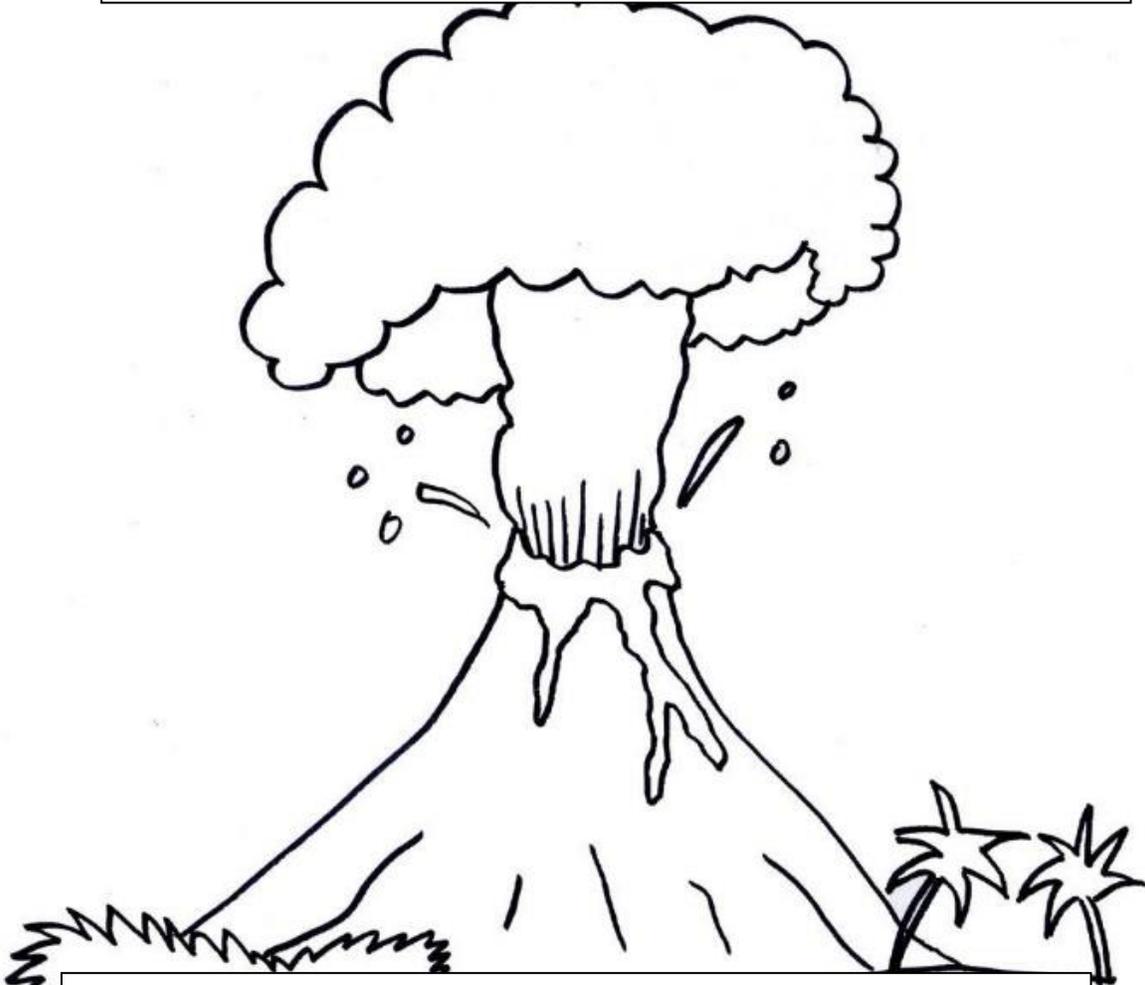
YO MISMO

¿Qué persona te ve más parecido a cómo te ves tú mismo? ¿De dónde proceden tus ideas sobre ti mismo?

SESION 4.3 MANEJO DE LA IRA

Actividad 1 Hoja de trabajo para el alumno.

Las cosas que pasan cuando me enfado:



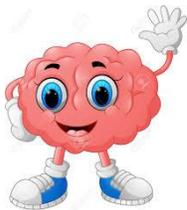
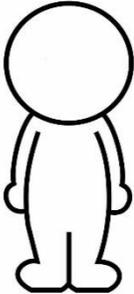
Cosas que me enfadan:

SESION 4.3 MANEJO DE LA IRA

Actividad 2: Mi termómetro de enojo

5	No me puedo controlar*	
4	Me hace enfadar*	
3	Me pone nervioso*	
2	Me molesta*	
1	Me gusta*	

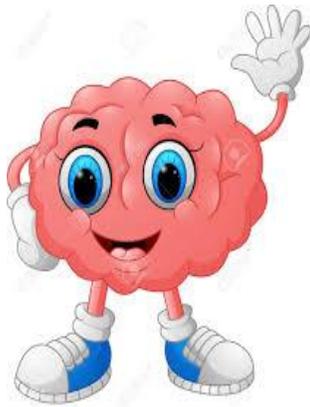
SESION 4.4 RECIBIR EMOCIONES

Emoción: _____	
Nivel cognitivo	
<p>¿Qué pienso cuando estoy _____?</p> 	
Nivel Fisiológico	
<p>¿Qué pasa en mi cuerpo?</p> 	
Nivel Motor	
<p>¿Qué pasa con mi comportamiento?, ¿Qué hago?</p> 	

SESION 4.4. RECIBIR EMOCIONES.

Ficha para explicar los tres niveles en que podemos expresar las emociones, se recomienda presentar cada imagen en tamaño carta.

Nivel cognitivo: Lo que pienso



Nivel fisiológico: lo que pasa en mi cuerpo



Nivel motor: lo que hago después



SESION 5.1 IDENTIFICAR PROBLEMAS INTERPERSONALES

Anota en la hoja lo que se pide.

(A)PROBLEMA: _____

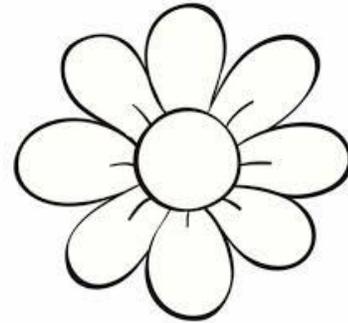
(B) ¿Qué pense?



(C)¿Qué sentimientos tuve?

Motivos que originaron el problema:

-
-
-
-



SESIÓN 5.2 BUSCAR SOLUCIONES
Actividad de solución de problemas para niños

TÉCNICA DE SOLUCION DE PROBLEMAS

 <p>1.-Alto: Identifica cual es el problema</p>	<p>Escríbelo:</p>
<p>2.-Pensar en la solución</p> 	
<p>3.- Escribe las soluciones, anota las ventajas y desventajas. Elije el que tenga mas ventajas</p> 	
<p>SOLUCIÓN 1:</p>	
<p>VENTAJAS</p>	<p>DESVENTAJAS</p>
<p>SOLUCION 2:</p>	
<p>VENTAJAS:</p>	<p>DESVENTAJAS:</p>

5.3 ANTICIPAR CONSECUENCIAS

Actividad: Rueda de resolución de conflictos



5.5 SESIÓN DE CIERRE

Actividad grupal

¿Qué aprendí?

