



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

**DISEÑO DE INTERVENCIÓN PARA EL
INCREMENTO DE HABILIDADES DE
INTERACCIÓN SOCIAL EN PREESCOLARES**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

Vália Atzimba Palacios Nava

TUTORA:

Mtra. Celia Palacios Suárez.

JURADO:

Dr. Fausto Tomás Pinelo Ávila

Mtra. Alma Lidia Martínez Olivera

Dra. Ana María Baltazar Ramos

Lic. Oscar Rojas Uribe

2011





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.

CORRECCIÓN DE ESTILO:
Israel Grande-García y Celia Palacios Suárez

DISEÑO GRÁFICO DE LA TESIS:
Israel Grande-García

TIPOGRAFÍA:
Bembo 12 ptos.

Dedico este trabajo a:

Todas aquellas personas que han sido cubiertas en algún momento de su vida por el velo de la invisibilidad social.

Mis grandes amores: Rubén y Sofía.

Gracias:

Celia, tu orientación y ánimo, hicieron posible este proyecto.

Tomás Pinelo, mi representante académico y legal.

Ana Baltazar, mi hada madrina.

Mis sinodales por su comprensión y apoyo, en especial Alma Martínez.

Israel Grande-García, por ser mi diseñador gráfico y enriquecer este trabajo con tus aportaciones.

Mi familia, por su afecto, presencia, formación y herencia, en especial a mi padre, hermano, tías y primos.

Mis profesores por ser figuras resilientes en mi vida.

Todas las personas que con su presencia han influido en mi vida. El listado sería tan largo que haría falta papel y dejaría en ridículo la misma tesis.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	9
Capítulo 1. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LA INFANCIA	21
1.1. <i>Concepto de habilidades de interacción social</i>	22
1.2. <i>Sistemas que intervienen en su formación</i>	31
1.3. <i>Modelos explicativos de la inhabilidad para la interacción social</i>	42
Capítulo 2. APRENDIZAJE Y ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL	55
2.1. <i>Modelos de aprendizaje de las habilidades sociales</i>	55
2.2. <i>Entrenamiento de habilidades sociales</i>	60
2.3. <i>Técnicas de enseñanza</i>	61
Capítulo 3. DISEÑO DE INTERVENCIÓN PARA EL INCREMENTO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL	69
3.1. <i>Elementos del diseño</i>	72
3.2. <i>Desglose de objetivos por área de desarrollo</i>	81
3.3. <i>Actividades</i>	84
CONCLUSIONES	113
REFERENCIAS	117

RESUMEN

Esta tesis surge de la necesidad que se detectó en el Centro de Educación Preescolar Zaragoza (CEPZ)¹ de contar con un modelo de intervención para el incremento de habilidades de interacción social en niños de 3 a 6 años de edad, a fin de atender a la demanda de atención de esta problemática en el CEPZ.

Este modelo auxiliará a los estudiantes (quienes participan como psicólogos en el CEPZ) en la asesoría que ofrecen a los padres de familia, para la intervención individual que realizan en el hogar, proporcionándole estrategias y técnicas para fortalecer las condiciones familiares que favorecerán el desarrollo de dichas habilidades. Asimismo, promueve la congruencia y continuidad con entre dicha intervención individual y la intervención grupal que se ofrece directamente en el CEPZ.

1. El CEPZ pertenece a la Carrera Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

RESUMEN

Se retoma la metodología planteada por Buenrostro, Palacios y Verdiguél (2007), que se caracteriza por ser un modelo de intervención para los niveles de prevención, estimulación y remedio, de tipo indirecto (dado que lo aplican los padres), individual y de vinculación diagnóstico-intervención (ya que no es necesario contar con un diagnóstico concluido para empezar a promover los cambios).

Esta propuesta es de utilidad tanto para los profesores y estudiantes de la Carrera de Psicología, como para todas las personas involucradas en el favorecimiento del desarrollo psicológico del infante, en general y particularmente de los niños que tienen deficiencias en sus pautas de interacción social.

INTRODUCCIÓN

Los inicios de la educación preescolar a nivel institucional en México, se remontan al año 1837, con el servicio asistencial que se ofrecía en el mercado “El volador” en el Distrito Federal (Hernández y Téllez, 2003). En la revisión histórica que Palacios y Monroy (1990) presentan respecto a la educación preescolar, se señala que la atención institucional al niño surge con fines de cuidar su salud, concibiéndose como un servicio meramente asistencial, en el que será atendido durante la jornada laboral de sus padres. Con el avance en el estudio psicopedagógico del desarrollo y aprendizaje del niño, se identifica la necesidad de atender aspectos sociales y educativos. Esto se plasma en el planteamiento de Terra (1979, citado por Palacios y Monroy, 1990) quien identifica tres períodos en la historia de los servicios de atención al preescolar: asistencial, educativo y de atención integral:

- a. *Asistencial*: Surge hacia finales del siglo XIX, en respuesta a la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar. Su finalidad era solamente resguardar a los pequeños, donde el niño recibía

los cuidados básicos de higiene, alimentación y salud, siendo las actividades recreativas y educativas meramente circunstanciales y asistemáticas.

- b. *Educativo*: Es resultado de la influencia de las teorías y experiencias desarrolladas en Europa, en relación con el desarrollo y aprendizaje del niño, dando lugar a la creación de los primeros jardines de niños (“kindergarten”), que se conciben como una educación complementaria a la familiar y que, a su vez, prepara la educación básica. De ahí que se le identifique también como pre-primaria.
- c. *Atención integral*: Se conjugan los servicios asistencial y educativo, respondiendo a estudios que ponen de manifiesto los efectos que tienen las condiciones ambientales en el desarrollo infantil, por lo que se plantea la necesidad de contar con la participación de la familia y la comunidad en su conjunto.

En sus inicios, la educación preescolar se proporcionaba a los estratos sociales altos y medios, descuidando a los grupos desfavorecidos. Su cobertura se limitaba básicamente a las zonas urbanas. En México, progresivamente ha incrementado y mejorado la cobertura de este servicio y ha dejado de ser un nivel marginal de la educación, de tal forma que se decretó como un nivel de educación básica obligatorio a partir del 2004 (SEP, 2004). Además de ser un nivel básico, es el primer acercamiento del niño con grupos socializadores más amplios. Permite detectar e intervenir con eficacia en aquellos aspectos del desarrollo que pueden estar alterados o afectados.

Cabe señalar que tanto los educadores como los padres de escuelas públicas y, principalmente de las escuelas privadas o particulares,

consideran que los aspectos centrales para el aprendizaje o formación del alumno del nivel preescolar son los aspectos académicos como el manejo de la lectoescritura y las matemáticas, minimizando y descuidando otros aspectos que son cruciales en el desarrollo del niño, como son el desarrollo socioafectivo y psicomotor. Esta tesis centra su atención en el entrenamiento de habilidades sociales, para contribuir a la generación de propuestas que solventen la carencia de estrategias para esta esfera del desarrollo.

Partiendo de que todo ser humano es una unidad biopsicosocial, las relaciones e interacción social con otros individuos se convierten en un factor importante para el desarrollo de cualquier infante. Las habilidades sociales se construyen y, para ello, requieren de la interacción y estimulación constantes con otros individuos. Puede haber factores genéticos o innatos que influyen en el desarrollo de la personalidad de los niños, como el temperamento. Sin embargo, estas capacidades no determinan a la persona, ya que es en el clima afectivo y la relación con otros niños y adultos donde los preescolares aprenden reglas y códigos de interacción.

De acuerdo con Monjas (1999) los estudios y la investigación orientados hacia niños con deficiencias en sus habilidades sociales, habían sido muy ambiguos, ya que de alguna manera estos niños tienden a ser “invisibles” en el medio en que se desenvuelven. Es hacia finales del siglo XX que comienzan a ser “visibles” para los investigadores, ya que la introversión, timidez o retraimiento, empiezan a ser consideradas como un problema relevante para las interacciones sociales, haciendo notar que el factor personal sí representa un factor importante para el desarrollo integral del individuo.

INTRODUCCIÓN

Es importante resaltar que tanto en el hogar como en la escuela, los problemas que son claramente identificados y para los que se busca solución, son los que alteran el “orden social”, por ejemplo la agresión, la rebeldía, la desobediencia o la hiperactividad. Estos niños no permiten que profesores o padres realicen sus actividades con tranquilidad y hay que corregirlos “a como de lugar”. En cambio, un niño callado, tranquilo, que no se mueve, que atiende y obedece todo lo que se le indica, resulta ser el más deseado, aunque no precisamente el más querido. Simplemente no da problema y, por lo mismo, tampoco se le atiende. Con esta forma de apreciar la conducta infantil, el niño que muestra agresividad, desobediencia, rebeldía o hiperactividad, pronto se da cuenta de que si presenta este comportamiento, sus padres y profesores le prestarán su atención y más difícilmente lo corregirán, pues cuando está tranquilo simplemente no le prestan atención.

Los adultos que rodean al niño, generalmente no se percatan de que además de corregir las conductas adecuadas, es importante atender, fomentar y fortalecer aquellas que consideramos inadecuadas o indeseables. Sin embargo, cuando la situación se vuelve intolerable, la responsabilidad de corregir recae en los padres y, en el mejor de los casos, acudirán con un psicólogo para que lo atienda, de manera individual, cuando la raíz del conflicto no es exclusiva del individuo, sino del sistema y contexto en el que se forma. Por ello, la intervención tendría que ser un trabajo conjunto entre psicólogo, familia y escuela.

Para el caso de los niños con deficiencia en sus habilidades de interacción social, aunque no representen un problema para los adultos con quienes conviven, sí se ven afectados personalmente, generando

inseguridad para desenvolverse en su medio, mostrando pasividad ante situaciones que violentan su persona e incluso entorpeciendo su desarrollo y aprendizaje en general. Por eso, surge la necesidad de “rescatarlos” de su anonimato e invisibilidad, lo cual no quiere decir que se pretenda que los niños se formen y comporten con base en un “modelo ideal”. La intención de este trabajo es volver la mirada a las deficiencias en la interacción social y atenderlas, ya que generalmente por sus características, pasan desapercibidas

El Centro de Educación Preescolar Zaragoza (CEPZ) brinda atención psicoeducativa a preescolares de 3 a 6 años de edad, mediante la participación de estudiantes que fungen como psicólogos y que se forman profesionalmente a través de la actividad de práctica de servicio del Programa de Psicología Educativa de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

La intervención psicológica que realizan los estudiantes abarca dos niveles: el grupal y el individual. El grupal se lleva a cabo mediante la aplicación del Programa de Educación Preescolar Zaragoza (PEPZ, Palacios, 2006), los días martes y miércoles. El psicólogo hace las veces de educador, no porque se pretenda formarlo como tal, sino para que él mismo constate los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y posteriormente pueda asesorar de manera más efectiva a los educadores.

Para la intervención individual, los estudiantes realizan el diagnóstico psicopedagógico y la propuesta de intervención psicológica correspondiente. Con base en dicho diagnóstico, ofrecen una asesoría semanal a los padres, en uno de los días antes mencionados. En dicha

asesoría les informan el resultado del diagnóstico, el desempeño de sus hijos en el CEPZ y la forma de trabajo en el hogar.

Debido a la organización y disposición de los tiempos dentro del Programa de Servicio en Educación Preescolar (PSEP), los estudiantes reciben en un solo semestre (16 semanas) la capacitación inicial para el trabajo en el que participarán (3 a 4 semanas), además de realizar el psicodiagnóstico (2 a 3 semanas) y con base en éste, elaboran el diseño de intervención (2 semanas por lo menos). Para entonces, si todo fluyó adecuadamente, habrán transcurrido de 8 a 9 semanas, restando sólo 7 para la intervención. Sin embargo, hay que considerar también ciertas situaciones adversas como ausentismo de los niños, su renuencia para participar en la aplicación de los instrumentos de evaluación psicológica, ocasionalmente el ausentismo de los estudiantes (psicólogos) y en muchos casos, su inseguridad y temor (por ser su primera experiencia de trabajo profesional) para asimilar y realizar en los tiempos establecidos por el programa, las estrategias para la integración del psicodiagnóstico y la elaboración del diseño de intervención.

Aunado a lo anterior se identificó que los diseños de intervención para los diferentes niños terminaban siendo muy semejantes, pues se fundamentan en una metodología específica (derivada de las propuestas de Palacios, 2006 y la de Buenrostro, Palacios y Verdiguél, 2007) que ha probado su eficacia, así como en la asesoría proporcionada por las profesoras del CEPZ. Esto da lugar a una orientación y estilo de trabajo que se plasman en la intervención con los diversos preescolares atendidos, pues no es posible y ni siquiera necesario ni deseable, generar un estilo propio para cada niño.

INTRODUCCIÓN

Se llegó a la conclusión de que una forma de optimizar la calidad del servicio que se ofrece a los usuarios del CEPZ, es generar programas modelo para las diversas problemáticas de mayor demanda, de tal modo que el estudiante los ajustara a cada caso particular, reduciendo el tiempo requerido para su elaboración y ganando tiempo para la intervención individual.

Los primeros frutos de esta propuesta de trabajo se generaron en el año 2003, con los diseños de intervención elaborados por pasantes, como producto de la prestación de su servicio social en el CEPZ. El tema de cada diseño se derivó de las necesidades detectadas en la población solicitante del servicio, siendo las de mayor incidencia los problemas en la adquisición del lenguaje (Aguilar, 2003) y los de socialización centrados en la agresividad (Castro y Vázquez, 2003). Otros temas que se consideran de relevancia por la frecuencia con que se presentan son el manejo de esfínteres, la hiperactividad y la deficiencia en el manejo de habilidades de interacción social. Éste último es el que se presenta en esta tesis.

El modelo de intervención que se presenta, está orientado a optimizar tiempos, mejorar la calidad del servicio y brindar mejores oportunidades para cubrir las necesidades de niños cuyo repertorio de habilidades sociales está disminuido o requiere ser estimulado.

Al contar con este modelo, el estudiante podrá avanzar en la intervención desde que inicia el semestre de actividades con los preescolares, sin el consumo de tiempo que implica el diseñar un programa de intervención para cada niño que se diagnostica. De alguna manera a lo que se presenta es la sistematización de la forma de trabajo que han venido construyendo

los estudiantes individualmente, bajo la asesoría de sus profesoras, coordinadoras del CEPZ. Ahora ya no tendrán necesidad de diseñar su propio programa y, al aplicar este modelo, tendrán la experiencia de trabajo con los padres y ofrecerán un servicio más eficaz. Asimismo, adquirirán la competencia y habilidad necesarias para transferir su conocimiento a otras áreas del desarrollo y a otros niveles escolares.

Este modelo de intervención psicológica retoma la experiencia que se ha tenido en el CEPZ desde 1995, fecha en que se empezó aplicar el PEPZ en la atención psicológica del preescolar. El estudiante, es decir el psicólogo que se asigne a cada niño, deberá adaptarlo a cada caso particular. Las actividades propuestas están diseñadas para que los padres, bajo su asesoría, puedan trabajar, favoreciendo la continuidad escuela-hogar. Esto es, la estrategia de trabajo implica que se maneje el mismo marco teórico y metodológico en la intervención grupal e individual.

En el CEPZ, dicho marco es el del PEPZ, que implica una noción de desarrollo que se deriva de la epistemología genética de Jean Piaget y que establece que el niño de 3 a 6 años se encuentra en el período preoperacional, lo cual implica que ha logrado acceder a la función simbólica (que se manifiesta en el manejo del lenguaje, el dibujo, el juego representacional, la imagen mental y la imitación diferida) y, a su vez, presenta ciertas “deficiencias” como el egocentrismo, irreversibilidad, centración, animismo y artificialismo. Esta caracterización de la psicología del preescolar se complementa con las áreas o campos del desarrollo, abarcando la socioafectiva, la psicomotora, la cognición y el lenguaje.

Elemento fundamental de esta concepción de desarrollo es que se aplica por igual para niños “normales” y para quienes presentan

alteraciones en su desarrollo. Esto no se debe a que se desconozcan las importantes y evidentes diferencias entre ambos grupos, sino porque se parte del principio de que el proceso psicológico del ser humano tiene la misma ruta, la misma secuencia y que las diferencias se presentan en el ritmo, tiempos y alcances con que se da. Por ejemplo, un niño con retardo derivado de un síndrome de Down, se comportará a los 12 años como si fuera un preescolar, pues su limitación anatómica-funcional no le permite acceder a los períodos posteriores (operaciones concretas y formales), pero el proceso que siguió su desarrollo fue el mismo que el de sus compañeritos con estructura normal.

La estrategia de intervención es equivalente para ambos grupos de niños. Esto implica que los niños con alteraciones en su desarrollo no sean segregados y atendidos de manera separada, sino que se pueden atender en un grupo heterogéneo en donde interactúen niños de diferentes edades, sexo y nivel de desarrollo psicológico.

Cabe señalar que en el CEPZ actualmente sólo se atiende a niños con alteraciones leves. Esto responde a dos razones básicas:

1. Las características del trabajo en el CEPZ: semestres cortos interrumpidos por períodos intersemestrales y “personal” que cambia anualmente, pues al estar integrado por estudiantes de la Carrera de Psicología, sólo permanecen dos semestres y cuando ya han logrado asimilar, comprender y aplicar las estrategias de trabajo, es el momento de emigrar del CEPZ para acceder a otra área de la Carrera. Serán sustituidos por una nueva generación de estudiantes, que tendrán que ser capacitados y transitar el camino que realizaron sus

compañeros. Esto es necesario para su formación profesional, pero no precisamente la mejor opción para la atención de los preescolares, pues el servicio se ve limitado por las discontinuidades derivadas de la situación antes descritas.¹

2. La obligatoriedad de la educación preescolar implica que si el CEPZ ofrece el servicio de jardín de niños, le entregue a sus egresados certificados oficiales de la SEP. Esto se hizo del año 2004 al 2008, registrando al CEPZ ante la SEP como un centro comunitario de educación preescolar. Sin embargo la burocratización de sus procedimientos, centrados en lo administrativo, orilló a las coordinadoras del CEPZ a deslindarse de la SEP, por lo que actualmente sólo se ofrece atención psicológica a niños con alteraciones leves en su desarrollo. Paralelamente, estos niños cursan su

1. Cabe señalar que se ha constatado que la atención que ofrece el CEPZ es de mayor calidad que la de instituciones de educación especial establecidas (que no son parte de los programas de estudios de las escuelas de Psicología), ya sea públicas o privadas. Incluso hay testimonios de padres quienes refieren que aún los alumnos de primer grado de primaria se ven más beneficiados con las actividades del CEPZ, que con las que ofrecen los servicios de educación especial dirigidos a niños de primaria, especialmente cuando se trata de alteraciones en alguna de las áreas de desarrollo, por ejemplo, en el aprendizaje de la lectoescritura o las matemáticas. Con base en ello, en el CEPZ se ha atendido a niños con alteraciones severas, a quienes se les ha negado la atención en diversas instituciones y a partir del semestre 2010/2, se indicó en la convocatoria de inscripción como uno de los requisitos “niños de 3 a 6 años que *preferentemente* no estén asistiendo a la primaria”, dejando implícita la posibilidad de atender a niños que ya están cursando el primer grado de primaria. Lo deseable es que en este caso, el niño sea inscrito en alguna primaria con turno vespertino para que su asistencia al CEPZ no interfiera con su formación escolar.

jardín de niños en alguna escuela oficial o particular registrada ante la SEP:

Finalmente, es importante señalar que este modelo de intervención no es específico para el CEPZ, sino que también puede aplicarse en otras instituciones dedicadas a la atención psicológica del preescolar.

En el Capítulo 1, Habilidades de interacción social en la infancia, se presenta la definición del término “habilidades sociales” desde el enfoque social, indicando cuáles son sus características, sus componentes y las situaciones que favorecen su desarrollo. Se abordan los modelos que explican las causas posibles que detonan estas deficiencias en habilidades sociales.

El Capítulo 2, Adquisición y aprendizaje de las habilidades de interacción social, se enfoca en los modelos y propuestas que se han generado al respecto, enfatizando la importancia de intervenir y apoyar su desarrollo.

En el Capítulo 3, Diseño de intervención para el incremento de habilidades de interacción social, se presenta el modelo con sus elementos: propósito, objetivos, escenario, estructura de las sesiones, actividades, formas de registro y evaluación final. La intención es favorecer no sólo el desarrollo de habilidades sociales, sino el desarrollo psicológico integral del preescolar considerando además la esfera socioafectiva, las áreas psicomotora, la cognición y el lenguaje.

Capítulo 1

HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LA INFANCIA

En este capítulo se aborda el estudio de las habilidades sociales en la infancia abarcando su concepción, los sistemas que intervienen en su formación y los modelos explicativos de la inhabilidad social.

Desde diversas perspectivas y visiones que se han hecho en relación con el tema, se definirá una postura propia que oriente la elaboración del modelo de intervención que se propone para el incremento de habilidades de interacción social en preescolares.

El clarificar estos términos no es tarea sencilla, pues las investigaciones que se han realizado en torno a este tema muestran una dispersión terminológica. (Monjas, 2000). Esta diversidad de posiciones o perspectivas en torno al tema surge de un contexto histórico social, con circunstancias y necesidades propias, en el que se puede apreciar la influencia y visión que de los niños y su comportamiento se tiene o se espera.

1.1. CONCEPTO DE HABILIDADES
DE INTERACCIÓN SOCIAL

A los niños con deficiencias en habilidades de interacción social se les ha denominado de múltiples formas: tímidos, introvertidos, callados, penosos, poco sociables, hipersensibles, etc. Las diferencias entre unos términos u otros son confusas y ambiguas, pues dependen en gran medida del contexto sociocultural en el que se aplican.

El definir un concepto depende mucho de la perspectiva desde que se observa el fenómeno o conducta a definir. Las habilidades sociales no son la excepción. La palabra “habilidad” puede y es definida de diversas formas dependiendo de la postura de quien define y del contexto que le rodea. Habilidades sociales, es un término recientemente acuñado y responde a las necesidades de nuestra sociedad contemporánea.

A continuación se presentan diferentes conceptos del término habilidades sociales, de acuerdo con la propuesta de Ovejero (1998) y Monjas (2002).

TABLA 1. Conceptos del término habilidades sociales

AUTORES	CONCEPTO
Libert y Lewinsohn (1973)	Capacidad para ejecutar una conducta que refuerce positivamente a otros y evite que seamos castigados por éstos.
Secord y Backman (1976)	Capacidad para jugar un rol, cumpliendo con las expectativas que otros tienen con respecto a una persona ocupante de un estatus en una situación determinada.

HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LA INFANCIA

TABLA 1. Conceptos del término habilidades sociales (cont.)

AUTORES	CONCEPTO
Hersen y Bellack (1977)	Capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos o negativos evitando la pérdida de reforzamiento social
Phillips (1978)	La manera en que una persona puede comunicarse con otros de manera que asegure sus propios derechos, requerimientos, satisfacciones y obligaciones, sin afectar los derechos de otras personas.
MacFall (1982)	Destrezas que permiten a la persona realizar competentemente un tema social en particular.
Blanco (1982)	Capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a estímulos sociales, en especial a los que provienen del comportamiento de los demás. Término que designa el grado de éxito que una persona logra en una situación de interacción.
Caballo (1986)	Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de una persona de modo adecuado a la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.
Roth (1986)	Repertorio de conductas cuya emisión depende de la aparición de ciertas condiciones medioambientales específicas y de un bagaje histórico recurrente, al que se tiene acceso a través del aprendizaje sociocultural.
García - Saiz y Gil (1992)	Comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales.

TABLA 1. Conceptos del término habilidades sociales (cont.)

AUTORES	CONCEPTO
Ovejero (1998)	Capacidad para ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva.
Monjas (1999)	Conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole personal.

Todas estas definiciones varían sutilmente unas de otras, por la concepción y el énfasis que hacen en unos aspectos por sobre otros. Sin embargo, las similitudes son más claras.

Retomando la concepción del niño tímido de Zimbardo (2001), podríamos decir que las personas con déficit en habilidades de interacción social son personas que se caracterizan por mostrar temor a ser evaluados negativamente, a equivocarse, a ser rechazados, a intimar, muestran un grado excesivo de conciencia de sí mismos, exagerada preocupación por la propia eficacia, pensamientos negativos, se les dificulta reconocer matices de la conducta social para conseguir la atención de alguien, interrumpir eficazmente, aceptar o manejar cumplidos, evitar o defenderse en situaciones de conflicto y muestran deficiencias en habilidades sociales como la negociación, iniciativa para actuar por los propios intereses y habilidades verbales.

El perfil de estos niños es mucho más complejo y puede cubrir algunas más o algunas menos de estas características. Un niño con deficiencias en habilidades sociales no necesariamente muestra una

baja autoestima, pero definitivamente se le dificulta la relación social con otras personas en diversas situaciones de su vida cotidiana que, a la larga, afectan otros aspectos de su desarrollo.

En esta investigación se retoma una definición que considera a las habilidades sociales de naturaleza social, es decir que aunque se reconocen ciertos componentes innatos, lo que determina su desarrollo es la interacción con los demás. Reconoce que hay periodos críticos o momentos más sensibles en el desarrollo del individuo, pero que en lo concerniente a la adquisición de estas habilidades, es flexible en un contexto social que apoya y estimula, pero donde el niño si bien posee cualidades que lo distinguen de otros desde su nacimiento, también tiene un papel activo que le permite modificar aspectos innatos y socializarlos, formarse y responder de forma efectiva ante las exigencias de su medio. El niño como ser interdependiente, forma parte de otros sistemas que influyen en su formación. Así mismo, difiere de sus respuestas dependiendo de la etapa del desarrollo en la que se encuentre.

Entonces, se conceptúa a las *habilidades sociales* como *las conductas específicas requeridas para ejecutar una tarea de índole interpersonal*. El término habilidad se refiere a comportamientos adquiridos y aprendidos, que se ponen en juego en la interacción con otras personas y cuyo dominio permite establecer relaciones mutuamente satisfactorias, con sus coetáneos y adultos (Monjas, 2000). Están compuestas por los siguientes componentes:

- Motor, el niño hace.
- Verbal, el niño dice.

- Cognitivo, el niño piensa.
- Emocional y afectivo, el niño siente.

Es importante tener clara la complejidad de estos componentes al diseñar modelos de intervención.

Al reconocer que las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones también específicas, la efectividad de la conducta dependerá del contexto interpersonal concreto, ya que los repertorios se dan siempre en relación con otras personas, cuya interacción social se caracteriza por ser bidireccional, interdependiente y recíproca, pues es necesario que una persona inicie la interacción y que haya otra persona que responda. Para que esta relación se mantenga, es necesaria la reciprocidad. Por esto es necesario tener en cuenta los siguientes elementos:

- a. La persona
- b. La situación
- c. La tarea.

t Estos son factores interdependientes, cuyas características determinan el tipo de respuestas o comportamientos que se observarán de la *persona*, pues en ella se encuentran los repertorios y habilidades y es quien evalúa la *situación*, ya que una misma conducta expresada en contextos diversos no es evaluada del mismo modo y las implicaciones de la *tarea* que se le exige, dependerán de la circunstancia o contexto en el que se le ubique, de forma tal que la misma persona, pese a mostrarse competente realizando la tarea en un contexto social determinado (por ejemplo, cantar bajo la ducha), puede evaluarse como poco competente en un contexto distinto y no realizarla (frente a un auditorio), a pesar de ser capaz de ello. Sin embargo, aún tratándose

de la misma persona y la misma tarea, al cambiar el contexto, también cambian las condiciones y cada uno exige el uso de distintas habilidades que no necesariamente domina la persona.

Por esto es importante comprender el papel que desempeña el medio en el que se desarrolla el individuo: cómo es que las personas van adquiriendo los repertorios de conducta que les permiten desenvolverse de forma competente en diversos contextos sociales y transformarlos. Además, las diferencias culturales están presentes desde el nacimiento, pues a los niños ya se les asigna un trato diferencial por el género con que nacen y las expectativas y valores hacia cada uno, son diferentes. Así, desde las etapas más tempranas de la vida, el niño ha participado en actividades mediadas culturalmente, cuyas contribuciones se enriquecerán a través de la adquisición del lenguaje y la interacción en la familia, la escuela y las relaciones sociales infantiles (grupo de iguales), donde niños y niñas adquieren una multiplicidad de habilidades sociales.

Estos tres sistemas sociales confluyen entre sí, teniendo múltiples influencias en el desarrollo, por lo que su privación o problemáticas que surjan de cualquiera de ellos, pueden ser una causa o un factor de predisposición de problemas y dificultades graves del comportamiento infantil (Trianes, 1997).

La interdependencia de estos sistemas en los niños suelen manifestarse de muchas formas. Alguien con experiencia en el trato con niños, comprenderá y sabrá que los cambios en las relaciones y actitudes con los demás no se dan a capricho. A diferencia de lo que se cree, hay niños que tienen dificultad para expresar sus emociones de forma

verbal y suelen expresarse a través de su comportamiento, como se ejemplifica enseguida:

Un día Juanito estaba jugando en el patio de su escuela. Mientras corría, un compañero de juego lo aventó contra el piso. Se lastimó seriamente, pero no dijo nada, ni lloró, sólo estaba molesto. Al entrar a su aula minutos después, la docente lo sorprendió aventando a una compañera, que resultó lastimada. Cuando se le llamó la atención, él se justificó diciendo que otro niño le había hecho lo mismo.

Cuando los niños comienzan a regular su conducta y emociones, a través del diálogo y del lenguaje, se observa una mejor planificación de sus actividades, así como redes sociales más sólidas de apoyo. Sin embargo, cuando la situación los sobrepasa emocionalmente y no saben qué hacer, buscan canales de expresión más amplios que el verbal:

Un día, mientras Esteban corría por el patio, chocó por accidente con una niña y pese a que se aclaró la situación, seguía llorando desconsoladamente. Poco a poco comenzaron a salir las palabras y éstas comenzaron a formar frases: “Es que mi abuelita está enferma, se va a venir a vivir con nosotros y mi mamá no quiere porque se pelean”... Días más tarde, mientras se le pedía que dibujara un animal, cuyo nombre comenzara con la misma letra que su nombre, dibujó a su papá pegándole a su mamá. La relación con sus compañeros cambió, comenzó a aislarse evitando relacionarse con los otros de forma física, verbal y afectiva, ya no jugaba con otros niños y prefería estar solo. En casa su madre también observó muchos cambios en su comportamiento.

Pese a que, generalmente el aprendizaje de las habilidades sociales se ha dado en forma incidental y de manera no reglada, se observa que

en la sociedad actual esto no es suficiente. Valles (2000) considera que dada su importancia, es necesario que se practique el aprendizaje de forma sistematizada, por ejemplo, a través de un programa específicamente diseñado para ello, como el que se presenta en esta tesis.

Las relaciones entre las personas están permeadas por muchos valores y reglas que varían de un hogar a otro y esto se ve reflejado en el salón de clases: Hay niños que al comer, eructan sin taparse la boca, mientras otros a su lado muestran expresiones de asco. En estos casos no se puede decir que una u otra sea la conducta adecuada. Es el medio social concreto el que comunica lo que considera aceptable y lo que no y está en la persona aceptarlo o no:

Gustavo, coloreando su dibujo, tomó de otro grupo de niños el color amarillo, porque en el suyo no había. Esto generó el enfado de sus compañeros, quienes inmediatamente protestaron. Él no entendía por qué lo acusaban de ladrón y hacían tanto escándalo. Se le explicó que cuando necesitara otro color lo pidiera prestado y no lo tomara simplemente. El resto del grupo dio muestras de aceptación, una vez que Gustavo comprendió la regla y, cuando solicitó el color, varios niños se acercaron a ofrecérselo.

Otro ejemplo que muestra que las relaciones entre coetáneos es compleja, se observa en el caso de Miguel quien tomó la botella de agua de su compañero y se echó a correr, jugando a las “atrapadas”, el problema fue que no le informó que se trataba de un juego y los amigos del “ofendido” corrieron tras él, gritándole y amenazándolo por robarse una botella. Al sentirse acorralado, la aventó lejos y huyó, no entendía lo que pasaba, pues él sólo quería jugar.

Es así como se puede apreciar la interrelación compleja existente entre los diversos sistemas desde lo micro a lo macro y la relevancia que el estudio de las habilidades sociales ha cobrado, convirtiéndose en una de las áreas de investigación más importantes.

Se ha constatado que existe una relación importante entre el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y el desenvolvimiento de éstas en la edad adulta. Los problemas interpersonales son una característica de muchos trastornos emocionales y conductuales. Se ha observado que los niños con pocas habilidades sociales tienen consecuencias negativas a corto y largo plazo (Monjas, 1999), pues esto se relaciona con:

- Baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales.
- Problemas académicos, con bajos niveles de rendimiento, fracaso, ausentismo, abandono escolar.
- Problemas personales como baja autoestima y locus de control externo.
- Desajustes psicológicos y psicopatológica infantil como depresión e indefensión.

Las habilidades sociales se aprenden en una relación de interdependencia entre los procesos de desarrollo y el aprendizaje. Los individuos van aprendiendo a lo largo de su vida a ser de un modo determinado, el cual responde a situaciones específicas con repertorios de conducta determinados, que a su vez son susceptibles a nuevos aprendizajes.

Michelson et al. (1983, citado por De la Peña, Hernández, y Rodríguez, 2003) consideran que las habilidades sociales:

- Se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (observación, imitación, ensayo e información).
- Incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
- Son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
- Están influidas por las características del medio (especificidad situacional) y estatus del receptor (edad, sexo, rol), que afectan la conducta social del sujeto.
- Las deficiencias y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

1.2. SISTEMAS QUE INTERVIENEN EN LA FORMACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES

Las relaciones que se establecen con otros son un aspecto muy importante en la socialización del niño. Al inicio de su vida los padres constituyen un componente esencial para ampliar el ámbito de las relaciones. La madre desempeña un papel fundamental en el desarrollo del apego durante las primeras etapas de desarrollo. Sin embargo, el establecimiento de las relaciones con otros individuos, que hace posible la independencia del niño y la interacción social que le permite ocupar un lugar dentro de un grupo, sucede gracias a su inserción con otras instituciones como la escuela, donde las relaciones con compañeros de la misma edad pueden ser más simétricas, permitiendo la adquisición de habilidades complejas, como las conductas de relación y coopera-

ción, las cuales deben de producirse en momentos y formas adecuadas. Los niños que poseen habilidades sociales generalmente tienen la facilidad de hacer amigos en la escuela; los que no las poseen corren el riesgo de ser ignorados o rechazados por sus compañeros. De ahí la importancia de conocer cómo se establecen las relaciones con los compañeros y cómo se aprenden las habilidades sociales, si queremos ayudar al niño a formar relaciones positivas y a integrarse a los diversos grupos sociales de los que forma parte. Es importante conocer o identificar aquellos factores que influyen en el desarrollo de la conducta que se pretende modificar, ya que, dependiendo de la situación, es que se orienta la forma de intervención.

De acuerdo con Urie Bronfenbrenner (citado por Barudy y Dantagnan, 2005), la ecología social parte del postulado de que el desarrollo humano es fruto de una interacción entre diversos niveles de sistemas de los que formamos parte. Estos sistemas nutren, protegen, socializan y educan a los niños y son:

- El *ontosistema*, que corresponde a las características propias del niño.
- El *microsistema*, que corresponde a la familia, considerada en un sentido amplio e integral.
- El *exosistema* que corresponde a la comunidad.
- El *macrosistema*, constituido por la cultura y el sistema político.

Mientras más cercano y significativo sea el sistema, mayor será la influencia que ejercerá sobre el niño. Una parentalidad competente, será mucho más benéfica para el desarrollo de los niños, que la escuela o la cultura.

El *ontosistema* se refiere a las características físicas y temperamentos que hace únicas a las personas, con lo cual hay necesidades, demandas y comportamientos diferentes entre ellos. Se identifican tres tipos básicos de temperamento:

- a. El *agradable*, se adapta fácilmente a nuevas situaciones y cambios de rutina, poseen buen humor. Come de manera regular en horas precisas. Cuando está inquieto, él mismo busca una forma de calmarse.
- b. El *reservado*, por lo general es tímido, tarda bastante tiempo en adaptarse a gente extraña y nuevas experiencias. Generalmente es precavido, observador y se agita con facilidad, por lo que voltea la mirada o se aleja. También reacciona con lentitud frente al malestar.
- c. El *difícil*, suele ser propenso a ser inquieto y distraerse fácilmente; responde al malestar con llanto intenso, requiere de la atención constante de sus padres.

El *microsistema* se refiere a su ambiente físico y social inmediato. Abarca los objetos físicos (juguetes, libros, televisión, computadora) y la familia, la cual desempeña un papel central en el desarrollo de los recursos que le permiten al niño hacer frente a los desafíos y le proporcionan protección psicológica, a través de una parentalidad competente, que es la capacidad de los padres para asegurar los cuidados necesarios y apoyo afectivo a sus hijos. Entre las características de los padres competentes se encuentran la flexibilidad, la capacidad para enfrentar y resolver problemas, habilidades de comunicación y destrezas para participar en redes de apoyo. Debe al menos haber la presencia

de un progenitor que apoya y es afectuoso, así como cohesión entre los miembros de una familia.

El *exosistema* es el ambiente social conformado por entornos complejos y estructurados como la escuela, iglesia y otras instituciones, en las que el niño tiene que aprender a desenvolverse en una diversificación de relaciones con otros adultos y niños independientes de su familia. Estos importantes, pues le aportan la presencia de adultos significativos que pueden influir positivamente en su desarrollo, cuando sus padres están incapacitados o les falta disponibilidad. El apoyo de iguales sirve también de protección psicológica. Estas personas, sin pretender ser sustitutos parentales, por su cariño y coherencia educativa, logran despertar en los niños la confianza incondicional en sus capacidades, así como valorar sus esfuerzos y dificultades.

La escuela se convierte en un ambiente complejo donde el niño debe ajustarse socialmente al aula, a la relación profesor-alumno y al clima de clase. La escuela es “otro mundo”, por el papel que el niño desempeña en su relación con otros niños de su edad y con los adultos, el cual cambia. En casa es el hijo de... o el hermano de... En la escuela es sólo un alumno más del grupo, a cargo de un profesor, que no siempre le entiende ni lo trata como está acostumbrado en su casa.

La relación con sus compañeros se vuelve sumamente importante para la adquisición de habilidades sociales, ya que al ser más igualitarias y equilibradas, le permiten aprender a tomar decisiones y a resolver conflictos sin la intervención de adultos. Las relaciones positivas con los compañeros mejoran los sentimientos de competencia, eficacia y autoestima, es decir, son una fuente de apoyo emocional para el niño

que tiene problemas en casa. En cambio, cuando los niños tienen relaciones insatisfactorias con sus compañeros, pueden mostrar o no poca autoestima, depresión, bajo rendimiento escolar, deserción o conductas disruptivas.

Sin embargo, la influencia de los coetáneos no siempre es positiva. Estas relaciones se ven influenciadas por otros factores, como:

- El estilo de crianza, ya que no todos los padres dan libertad a sus hijos de jugar con cualquier niño de su colonia o barrio;
- La composición familiar, ya que si el niño tienen hermanos, el tipo de relaciones que establezcan influyen en el aprendizaje de conductas: el hermano mayor con frecuencia enseña y apoya a los menores, no sólo en aspectos académicos, sino también de relación social, por ejemplo, cómo tratar a los amigos, qué decir o hacer cuando un niño o niña le simpatiza, etc.

Por eso es importante reconocer que en la medida que los padres tengan relaciones poco satisfactorias con sus hijos, más vulnerables serán éstos a la influencia de los compañeros.

Las habilidades sociales se derivan de los intercambios sociales que se realizan con otras personas. Para lograrlo, de acuerdo con Barudy y Dantagnart (2005) se requiere lograr aspectos como:

- Iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros.
- Comprender y responder a los indicios situacionales pertinentes.
- Reconocer sentimientos, proporcionar retroalimentación positiva y negativa.

- Regular la propia conducta, manejando adecuadamente los impulsos.
- Estar consciente de los derechos de los iguales y de la aceptación de su ser.
- Valorar la intensidad y el tipo de interacción a mantener con otros.
- Apoyar y ayudar a otros.
- Establecer y mantener amistades y relaciones de pareja.
- Responder y atender a las demandas de los demás.
- Respetar reglas y normas, adecuando su conducta a ellas.
- Mostrar un comportamiento sociosexual adecuado.

Este listado de conductas, con el que se puede o no estar de acuerdo, denota en sí mismo la necesidad de esperar un tipo de conducta determinada de las personas, para considerarlas socialmente hábiles. Sin embargo, los términos y conceptos usados socialmente se van enriqueciendo, modificando y ampliando; los valores y formas de interrelación humana no son estáticas, sino que evolucionan con la sociedad como sistema. La persona debe ir modificando sus pautas de interacción de acuerdo con dichos cambios sociales. En realidad, si tiene una buena interacción en la familia, en la escuela y en el ambiente social en que se desenvuelve, en general esta modificación se da de manera prácticamente natural, pasando casi desapercibida para la persona en particular.

El *macrosistema* es el contexto cultural, socioeconómico y político en el que evolucionan los niños. Se basa en un modelo dominante que determina los contenidos de las relaciones entre niños y adultos. En la

mayoría de las sociedades, este conjunto de representaciones y comportamientos sirven como argumento mitificado del abuso de poder.

En ese sentido, los medios de comunicación han desempeñado un papel importante, sobre todo la televisión, pues de manera implícita o explícita se reproducen los modelos de conducta, de consumo y de relaciones que se espera de los niños.

La televisión por sí misma no es mala o violenta, ya que es sólo un medio de comunicación. Violento es que los padres no quieran, no puedan o no tengan la posibilidad o habilidad para analizar o reflexionar con sus hijos los aspectos positivos y negativos de los programas que ven.

Los gustos o preferencias televisivas de los padres deben ser considerados, ya que orientan o influyen en las preferencias de sus hijos. Por ejemplo, hay padres que disfrutan de ver las luchas, las telenovelas y los noticieros, con ello no enriquecen la formación de valores en sus hijos, pues estos programas están diseñados más para distraer al adulto de las situaciones de crisis que viven, que para realmente entretenerlo, mantenerlo informado de los grandes acontecimientos y avances en ciencia y tecnología o bien, en transmitir valores a través de las formas de convivencia. La realidad y relaciones económicas también impactan y determinan una parte importante del papel que se les atribuye a los niños en el mundo actual. Barudy y Dantagnart (2005) señalan los riesgos que implica para la infancia el modelo neoliberal globalizador, impuesto por las clases dominantes en todo el mundo. Socialmente se observa una fuerte influencia a través de las modas, que abarcan la forma de vestir, el tipo de música que se escucha, las formas de interactuar,

el tipo de programas de televisión que se ven, entre otros factores. Las consecuencias de este modelo se hacen notar de manera diferente en los países ricos que en los pobres. Por lo que se identifican dos modelos de dominación:

TABLA 2. Modelos de dominación

MODELO DE LA MODERNIDAD	MODELO DE LA POSMODERNIDAD
Autoritario	Manipulador
Clerical	Individualista
Militar	Materialista
Adultista	Basado en el deseo
Patriarcal	Indiferencia
Explotación de la fuerza de trabajo	Consumismo
Control social por represión	Control social por alienación
Hipertrofia de la función paternante	Hipertrofia de la función maternante
Represión infantil	Libertinaje infantil
Niños como fuerza de trabajo (Futura mano de obra explotada)	Niños como fuerza de consumo (Consumistas precoces)

Por esto es importante que las políticas públicas se orienten y aseguren el bienestar de la población, siendo congruentes entre el discurso y la acción.

Los abordajes centrados en los contextos, atienden a las ideologías y maneras de ser y hacer. Bassedas (citado por Barudy y Dantagnart, 2005) hace notar que la ideología familiar estaría constituida por toda una serie de creencias y por una visión particular del mundo que in-

fluirá en su manera de hacer, y a veces, en las expectativas que se ponen en los miembros de la familia. La “manera de hacer” que una familia ha ido acumulando durante todos sus años de existencia, influye en las actuaciones de sus integrantes, en momentos determinados.

Para Vallés (2000) la familia es un sistema donde todos sus miembros se influyen recíprocamente. Esta influencia se constituye por aspectos como:

- Práctica disciplinaria
- Actitudes de los padres
- Dinámica familiar
- Prácticas de crianza y estilos de interacción

La *práctica disciplinaria* influye a través de estímulos o sanciones en la conducta de los hijos, cuya inconsistencia entre castigos severos y la relajación en la disciplina en un mismo hogar, incrementa en el niño niveles de agresividad, conflicto y laxitud moral. Esto puede plantearse ante una misma circunstancia. Un ejemplo son las tareas escolares, situación en la que uno de los padres pudiera ser muy estricto en su realización y cumplimiento, mientras el otro pudiera ser muy permisivo y no darle importancia o no dar el apoyo necesario a su hijo para que la realice. Esta misma dispersión o contraposición de límites y reglas de comportamiento, pueden trasladarse a situaciones que parecen sutiles o sin relevancia y que van desde la forma de tender la cama, tomar los alimentos, hasta la forma de hacer gestos, hablar, etc.

Este es un aspecto complejo, los hijos de una misma familia responden o reaccionan de maneras diversas y no siempre están en el mismo estado de ánimo ni mantienen una forma única de actuar con

un mismo hijo ni entre el total de sus hijos. Lo que sí es evidente, es que a mayor estabilidad emocional y congruencia en la conducta y consecuencias que deriven del comportamiento personal, ya sea negativos (castigo) o positivos (recompensa), el niño tendrá también un margen mayor de estabilidad para modelar su conducta.

Las *actitudes de los padres* ante diversas situaciones de relación social vinculadas con aspectos de empatía, solidaridad, apoyo o amistad, entre otras, actúan como modelos de aprendizaje vicario en el niño, a quien le sirven para afrontar o solucionar conflictos. Una imagen dice más que mil palabras y es a partir de las mismas que el niño modela muchos de sus comportamientos. Si observa que sus padres resuelven sus problemas con gritos o golpes como estrategias, es muy probable que él también recurra a estos recursos, para resolver conflictos con sus compañeros:

En el patio de recreo, César se quitó el cinturón y con la mano en alto corrió tras su compañero, diciéndole “ahorita vas a ver”.

La *dinámica familiar* también funciona como modelo e influencia directa al asumir los diferentes roles y el establecimiento de alianzas entre los miembros de la familia, en relación con lo que cada uno puede o no hacer y de acuerdo con el papel o rol que se tenga dentro de esta institución. Es así que los juegos simbólicos como el de “la casita” o el de “la escolita”, reflejan la percepción que los niños tienen de los adultos con los que se relacionan, por ejemplo, al representar a la mamá regañona, dulce o cariñosa, al papá “pegalón” o consentidor, a la hermana chismosa o protectora o al hermano travieso o cariñoso, según lo que estén viviendo en su hogar.

Las *prácticas de crianza y estilos de interacción*, hacen referencia a la forma de establecer las normas de comportamiento admitidas en casa, con base en los valores familiares, pues mientras en algunas familias el pelear es valorado como un comportamiento aceptable, en otras familias este mismo comportamiento es muy censurado. En la manera de relacionarse van implicadas las conductas afectivas entre padres e hijos; hay familias muy cariñosas y expresivas en sus afectos, mientras que en otras el expresar cariño o contacto físico puede ser visto de forma negativa, calificarse como cursi o simplemente no promover las manifestaciones de afecto. Eventualmente esto repercutirá en la forma de interactuar no sólo con su círculo de amistades, sino que incluso, llegar a reproducir estos estilos de interacción con su futura familia.

A menudo, en las escuelas se dan conflictos en donde algún alumno golpea a otro hasta hacerlo llorar y al explicar las razones de su comportamiento algunos argumentan: “es que mi mamá me dijo que si me molestaban o pegaban me defendiera, porque si no ella me iba a pegar a mí por tonto”.

Homero, quien casi no habla ni participa en clases, sólo sonríe y cuando llega a hablar, utiliza un tono de voz muy bajito. Al conocer a su mamá comprendí mucho del comportamiento de Homero, pues también se apena con facilidad y habla... sí, pero poco y muy bajito...

1.3. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA INHABILIDAD PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL

Para explicar el cómo o por qué se presenta y observa la inhabilidad social en la infancia, Monjas (2002) menciona dos modelos explicativos:

- Centrado en el sujeto
- Interferencia o deficiencia de ejecución

El *modelo centrado en el sujeto*, considera las dificultades como propias del sujeto y pueden ser explicadas por dos hipótesis:

- ✓ *Deficiencia de habilidades o repertorio conductual.* De acuerdo con esta hipótesis, los problemas de competencia social se deben a que la persona no cuenta con las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal, debido a una historia inadecuada de reforzamiento, ausencia de modelos apropiados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje.
- ✓ *Interferencia o deficiencia de ejecución.* Esta hipótesis plantea que la persona puede o no tener en su repertorio determinadas habilidades, pero no las pone en juego porque hay factores emocionales, cognitivos y/o motores que interfieren con su ejecución.

A menudo, los niños se ven involucrados en situaciones sociales complejas que no habían experimentado en el ambiente familiar y en las cuales los códigos de relación suelen ser más complejos, pues exigen un mayor repertorio de habilidades sociales que no se han aprendido y por tanto, no logra o se le dificulta resolver dichas situaciones.

La misma autora plantea que es a partir del modelo de *deficiencia de habilidades o repertorio conductual*, que se han clasificado los problemas de habilidad social en la infancia en:

- Deficiencias sociales
- Excesos sociales

Las *deficiencias sociales*, son patrones de conducta inhibida y silenciosa, generalmente acompañados de patrones de evitación social. Los niños con déficit social emiten excesivas conductas internalizadas, bajas puntuaciones en interacción con los otros, sus compañeros se olvidan de ellos, calificándolos de modo neutro o indiferente y son vistos por otros adultos como tímidos y tranquilos.

Por lo regular, son niños muy callados, que casi no se mueven y que expresan temor y distanciamiento ante situaciones novedosas, vergüenza o pena cuando se sienten observados. Casi no se expresan verbalmente y por lo regular buscan interlocutores de su edad para tratar sus necesidades con los adultos.

Patricia es una niña a quien se le dificultó mucho adaptarse a la escuela; todo le daba miedo: encontrar un lugar para acomodar sus cosas, dónde sentarse, hacer amigos, reconocer y seguir normas o rutinas de trabajo. Después de dos meses, empezó a sentirse en confianza: en un lugar de la mesa estaba pegado su nombre, como el de sus compañeros, tenía "su" lugar. Pero un día, al llegar, vio, al igual que los demás, que los nombres en las mesas ya no estaban, todos empezaron a sentarse como quisieron, menos ella. Alguien ocupó su lugar, se puso roja y tenía ganas de llorar, no supo cómo pedirle a su compañero que se retirara y le dejara el lugar. El cambio le provocó incomodidad y no le fue fácil elegir otro lugar, como lo hicieron el resto de sus compañeros.

Pareciera que solicitarle a alguien que le devuelva su lugar o simplemente pedir que se respeten sus derechos, fuera un asunto sencillo, pero este ejemplo nos muestra como en la cotidianidad surgen situaciones y circunstancias imprevistas que pueden llegar a ocasionar conflictos con ciertos niños, ya que le son novedosas y no sabe cómo enfrentarlas.

Por lo general, el niño que muestra déficit en sus conductas sociales suele pasar inadvertido o ignorado, rara vez se le escoge para jugar o trabajar. Parecen ser invisibles en el salón de clases y suelen ser tímidos o retraídos. Muchos padres, profesores o adultos a cargo de su cuidado o crianza, consideran que este problema no es serio o importante, ya que generalmente no está ligado a problemas de aprendizaje o rendimiento académico. Sin embargo, no hacen amigos ni inician interacciones tan fácilmente como los niños populares y pasan mucho tiempo solos. Esto no es agradable para ellos, pero como se ha mencionado, dado que no se altera la disciplina ni en la casa ni en la escuela, padres y profesores lo pasan por alto, no toman conciencia de que este niño quieto, obediente, solitario y, seguramente también aplicado, que responde a las expectativas del adulto de lo que es un niño “bien portado”, no es un niño feliz, que no disfruta de su infancia y, a la larga, les significará problemas pues no logrará una adecuada interacción social que le permita un adecuado desenvolvimiento en todas las esferas de su vida.

Los *excesos sociales*, de acuerdo con Monjas (2002), son patrones de conducta activa y de interrupción explosiva, que aparecen con mayor frecuencia, intensidad o duración, de lo esperado. Son niños que emi-

ten excesivas conductas externas, altas puntuaciones en interacción con los otros, pero negativas y de matiz punitivo. Carecen de habilidades sociales para iniciar interacciones positivas y habilidades para resolver conflictos, por lo que sus compañeros los califican con descripciones negativas y suelen ser rechazados (Ávila y Flores, 2003). El rechazo tiene muchos costos, pues está asociado a problemas académicos en algunos casos y son vistos por los adultos como agresivos e hiperactivos.³

Los médicos diagnosticaron a Gonzalo con hiperactividad y se le recetaron un medicamento de forma permanente para prevenir crisis convulsivas. Suele ser muy inquieto, tiene una necesidad constante de movimiento, que le genera dificultades en sus relaciones interpersonales, ya que al no lograr coordinar su fuerza con sus movimientos, suele chocar, tropezarse, empujar. Tiene dificultad para solucionar problemas interpersonales, para establecer relaciones de amistad o juego, suele patear, morder, apretar a sus compañeros. Durante el juego, sus compañeros terminan alejándose de él porque los lastima. Como consecuencia de esta situación, sus compañeros lo rechazan o se burlan de él y lo etiquetan con comentarios como: “ahí viene el niño malo”. Por parte de la educadora, doctores e incluso del psicólogo, recibe constantes regaños, aunado a los celos de sus hermanas por ser el centro de atención. Gonzalo se muestra hipersensible a las críticas, burlas y regaños, recurriendo a más agresión física para defenderse y no a la solución de problemas a través del diálogo y del establecimiento de las condiciones necesarias para lograrlo.

3. Para este tipo de patrones de conducta, en el CEPZ ya se cuenta con el diseño de intervención de socialización enfocado a la agresividad (Castro y Vázquez, 2003).

En casos como éste, el problema reside en un manejo incorrecto o un repertorio muy limitado de habilidades sociales, pues hay ambientes y contextos más complejos que exigen un mayor repertorio de habilidades sociales, así como un mayor grado de sofisticación de las mismas.

La *hipótesis de interferencia o déficit de ejecución* planteada por Monjas (2002), considera que el sujeto tiene o puede tener en su repertorio determinadas habilidades, pero no las pone en juego porque factores emocionales, cognitivos y/o motores interfieren con su ejecución. Este punto de vista aporta un panorama más rico y amplio que explica estas deficiencias. Entre los factores que interfieren considera:

- a. Interferencias de carácter cognitivo-perceptivo.
- b. Interferencias de carácter emocional.
- c. Interferencias relacionadas con estilos de pensamiento.

a. Las *interferencias de carácter cognitivo-perceptivo* se manifiestan cuando el niño tiene que percibir y discriminar los estímulos relevantes del contexto, generar alternativas de respuesta y valorarlas en función de sus posibles consecuencias, planificar el curso de acción, tomar decisiones, evaluar la propia conducta, aprender de los errores y adecuar la acción.

Durante la comida Andrés platica entusiasmado, observa a su compañero de enfrente y se le antoja lo que está comiendo. Sin protocolo alguno, se abalanza sobre de él y le arrebató un poco de alimento diciendo: “¡dame!, ¡yo quiero!”. Esta actitud genera enfado y molestia en su compañero, quien quejarse con su profesora. Ésta le explica a Andrés la importancia de pedir las cosas antes de tomarlas, lo cual le sorprende, pues realmente no se ha dado cuenta de que su comportamiento ha sido inadecuado.

Al parecer Andrés, en el relato anterior, no se percata de las normas o conductas que son evidentes para otros en la convivencia diaria; actúa sin antes hacer una valoración de las posibles consecuencias e incluso parece ser incapaz de reconocer que su actuar no es aceptado por los demás. Otros niños probablemente no tengan que enfrentar dificultades ante situaciones tan comunes y cotidianas como éstas, pero para Andrés no es tan sencillo y la presencia de un mediador se vuelve indispensable.

b. Las interferencias de carácter emocional implican el manejo y regulación de las emociones, como la ansiedad y el miedo que puede sentir el niño ante situaciones sociales. La ansiedad es un sentimiento paralizante, cuya resolución inmediata es evitar la situación de ansiedad, lo cual le lleva a un círculo vicioso, que hace más difícil su enfrentamiento. S menudo Carlos se aparta del grupo, sobre todo en aquellas actividades en las que tiene que relacionarse de alguna forma con sus compañeros. En educación física, actividad en la que ya se involucra, un día un niño le quitó su aro, él no dijo nada, simplemente se sentó en el suelo con un gesto de tristeza. La docente tuvo que intervenir para que lo recuperara. Durante el juego con títeres y guiñoles, prefiere observar y si se le asigna un personaje, sólo observa callado, manifestando entre pena y miedo a que le hagan burla y prefiere esconder su títere, a pesar de que algunos de sus compañeros y la docente lo animen. Un día un niño le dijo: “cómete ese papel con mocos”, Carlos lloró desconsoladamente durante 10 minutos, a pesar del apoyo, defensa y consuelo que le brindaron, por lo que optaron por dejarlo solo. Así va Carlos repitiendo el círculo vicioso una y otra vez, la invariante es la misma: quedarse solo

y apartado del resto del grupo, como si solamente en soledad pudiera manejar la angustia y miedo que le genera el relacionarse con otros niños y adultos.

c. Las Interferencias relacionadas con los estilos de pensamiento, son aquellas que se relacionan con la forma en que el individuo se motiva, es decir, con las atribuciones que un individuo puede hacer sobre su actuar y en la forma cómo evalúa los posibles resultados de su conducta. Con base en la *Teoría de la atribución causal de Weiner* (1986, citado por Manassero y Vázquez, 1995) pueden describirse tres parámetros básicos:

1. Locus de causalidad (interna vs. externa).
2. Estabilidad (estable vs. variable).
3. Controlabilidad (controlable vs. incontrolable).

El *locus de causalidad* se refiere a la forma en que la persona atribuye las causas de lo que sucede a su alrededor. Si la persona tiene un locus de control interno, atribuirá un mayor grado de responsabilidad de los logros o fracasos de su actuar a sus propias cualidades o características (capacidad, esfuerzo, constancia, etc.) En contraposición, las personas con un locus de control externo, atribuirán con mayor grado la responsabilidad a causas totalmente ajenas a ellas (suerte, los demás, el destino, dios, etc.). Es importante saber de qué forma el niño enfoca la autoevaluación de los sucesos, pues dependiendo del locus de control que posea, se va perfilando su actuar y la forma de involucrarse con los demás.

La *estabilidad* centra la atención en las atribuciones variables, que son aquellas que se pueden cambiar, pues caen dentro del control del

sujeto (atención, esfuerzo, constancia, etc.) y las atribuciones estables, las cuales son difíciles de modificar (capacidades o aptitudes personales). ¿Qué es difícil o no de modificar? Pareciera una interrogante absurda, pues hay aspectos que obviamente no se pueden cambiar como el color de los ojos. Pero si uno se pone unos lentes de contacto de color, esto ya no resulta tan imposible, la forma del cuerpo e incluso los estilos de pensamiento, se puede decir que también son susceptibles de ser modificables.

Las *atribuciones reguladas* son aquellas que pueden ser controladas por la persona, como las decisiones, los pensamientos, la constancia en el trabajo, en el orden, la limpieza, mientras que las atribuciones incontrolables son aquellas que escapan del control personal, como la suerte, el destino. Sin embargo, bajo este parámetro se deben tener bien claras las diferencias de percepción y criterio individuales, pues no todos parecen poder lograr los mismos aspectos, como la constancia, que a algunas personas se les facilita, pero para otras pareciera ser un aspecto inalcanzable.

¿Cómo el estilo de pensamiento repercute e influye tanto en la conducta de la persona como en la percepción de lo que le rodea y de sí mismo? Cuando lo que sucede en nuestra vida lo atribuimos como consecuencia de lo que sucede en el interior, la responsabilidad puede ser abrumadora. Por el contrario, si lo que sucede es a causa de responsabilidad de todo lo que está en el exterior, entonces la apatía o falta de responsabilidad es inevitable. En esencia, estos tres parámetros pudieran resumirse en dos posturas: Una hacia adentro y la otra hacia afuera. Lo que está adentro, lo que soy yo, se puede regular. Lo que

está afuera, lo que no soy, no es regulable, se escapa de mis manos o viceversa. Pero además, estos estilos pueden influirse y relacionarse; lo de adentro y lo de afuera, interactúan constantemente.

Él o ella, como seres sociales, se informan y forman como individuos a través y en función de los otros; tienen la capacidad para adaptar el medio hacia sí, transformando el ecosistema. Estos aspectos deben tenerse presentes, pues no sólo nos distinguen de otros seres vivos, sino que además reflejan la complejidad de la naturaleza humana.

Los elementos motivacionales, las expectativas de éxito, como los estilos atributivos, llevan al individuo a construir un autoconcepto determinado, en los que la dimensión social es importante. Si este autoconcepto social es negativo, se acompañará de baja autoestima, de un alto grado de autocrítica y de sentimientos de autodesprecio, que en casos extremos, pueden provocar fuertes estados depresivos.

Seligman (1975, citado por Yela y Marcos, 1992) desarrolló el término *indefensión aprendida*, para aquellos casos en los que la persona ha experimentado reiteradamente fracasos en sus relaciones interpersonales, a pesar de haber intentado mejorarlas y desarrolla un sentimiento que se caracteriza por la idea de que, haga lo que haga, todo seguirá igual y no hay nada que pueda hacer.

Pero no todos los niños con déficit de habilidades sociales han desarrollado un estilo de indefensión aprendida. ¿Acaso el distanciamiento y aislamiento son una elección consciente? El niño no interactúa con otros ya sea por temor, pena o porque no le interesa.

El *modelo centrado en el ambiente* considera que el desarrollo de habilidades sociales depende de los estímulos y refuerzos ambientales,

principalmente sociales. Es decir, centra la atención en el exterior, por lo que considera importante analizar la calidad de las relaciones interpersonales con los diferentes entornos en los que está inmerso:

- familiar
- escolar
- social

Entorno familiar. En éste los padres son los elementos que modulan el desarrollo afectivo y social del niño, tanto con las relaciones de apego como con el estilo educativo. Factores como el grado de madurez exigido, la consistencia en la comunicación y las manifestaciones de afecto, influyen de forma directa en el desarrollo del niño.

Un estilo democrático, favorece el desarrollo de las competencias sociales en los hijos, les ayudan a ser más responsables, independientes, tener un mayor nivel de autoestima y poseer más estrategias de resolución de problemas interpersonales.

Una actitud sobreprotectora puede limitar las experiencias sociales del hijo por miedo a posibles peligros y a que no sea capaz de arreglárselas por sí mismo. Este tipo de expectativas de los padres hacia sus hijos puede generar un sentimiento de infravaloración, pues terminan por apegarse a la percepción que tienen de él y desarrollar sentimientos negativos y hostiles hacia sí mismos y hacia sus padres.

Por ello es importante, tanto en la escuela como en el hogar, mantener normas claras y precisas que le ayuden a regular su conducta social, a asimilar lo que es adecuado en cada situación y saber que de su propia conducta se derivan consecuencias positivas y negativas.

Entorno escolar. Las interacciones que se dan en la escuela entre los niños, no siempre son positivas y las experiencias derivadas de este entorno no siempre son fáciles de asimilar para ellos. Un factor importante son las formas de relación entre compañeros, las cuales implican el manejo del respeto mutuo y un mayor autoconocimiento, el cual no siempre está desarrollado. Otro factor importante son las actitudes de los profesores, ya que son modelos a imitar en la forma de comunicarse, de tratar y apoyar a otros. Sus expectativas influyen en el comportamiento de sus alumnos, pues éstos responden a las expectativas de aquéllos a través de los mensajes transmitidos de forma verbal y no verbal, causando el “efecto pigmalión”, que hace referencia a la expectativa que puede tener un profesor de sus alumnos y que influirá ya sea positiva o negativamente en la interacción que establecerá con ellos (Sánchez y López 2005).

Entorno social. Los valores imperantes de una sociedad, sus estereotipos, prejuicios, miedos, etc., son el “caldo de cultivo” en el que la familia y la escuela como microentornos, se desarrollan. Así que, no es extraño que un niño se forme un autoconcepto negativo o una autoestima baja cuando los adultos cercanos a él, muestran también una baja autoestima.

En el caso de niños olvidados y rechazados, las oportunidades de aprendizaje colaborativo no siempre serán suficientes para mejorar su estatus social en la escuela, pues necesitan una intervención más directa para aprender a relacionarse positivamente, de modo que se sientan a gusto tanto en términos de sus preferencias e intereses, como en su

relación con los demás. Los programas de entrenamiento individual en las habilidades sociales, permiten a los niños poco populares aprender a iniciar interacciones positivas con sus compañeros, hacer amigos, a reflexionar sobre las consecuencias de su conducta antes de realizarla y a utilizar soluciones no agresivas para resolver conflictos. Estos programas dan resultados óptimos cuando se le da la oportunidad de practicar las habilidades sociales aprendidas y recibe respuestas positivas de la gente cuando las aplican (Meece, 2001)

Por eso se considera a la familia, y en específico a los padres, como un factor que influye decisivamente en el desarrollo de habilidades como la empatía, que implica reconocer el estado emocional de otra persona. Es importante que los padres tengan presente que la forma en que reaccionan ante situaciones difíciles influye en el comportamiento de sus hijos, quienes los toman como modelo y de quienes aprenden a relacionarse y comportarse. Por eso, los padres a quienes generalmente se les facilita relacionarse con desconocidos, suelen tener hijos a los quienes se les facilita relacionarse con otras personas. Es importante valorar este aspecto, pues los padres como modelos, también pueden transmitir y reproducir en sus hijos actitudes o estilos de pensamiento negativos, por lo que es necesario trabajar en ellos aspectos que no han desarrollado y que pretenden trabajar con su hijo.

El ser humano, su formación, así como el contexto en el que se desenvuelve, se van transformando a través del tiempo, la satisfacción de necesidades físicas, emocionales y psicológicas, también se transforman, mostrando la complejidad y la necesidad de crear espacios que las satisfagan.

Una habilidad social que recientemente se está estudiando es la capacidad de atribución y comprensión de los estados mentales, mejor conocida como teoría de la mente y sus dos variantes: teoría-teoría y teoría de la simulación. Esta última se vio apoyada por el descubrimiento de las neuronas espejo, la cual sugiere que la cognición social es posible gracias a diversos mecanismos y sistemas neuronales que incluyen y no se limita, al sistema de neuronas espejo (Grande-García, 2007, 2010).

Por último, considero que es importante destacar que el ser humano como ser biopsicosocial, requiere ser estudiado y valorado en todas sus dimensiones, por lo que es importante, seguir indagando y actualizando nuestras concepciones, para comprender un poco más a profundidad la naturaleza humana.

En el siguiente capítulo se abordarán algunos modelos que han surgido en torno a la intervención, entrenamiento y técnicas que se utilizan para la adquisición de habilidades sociales, para ofrecer opciones que permitan diseñar programas de intervención adecuados a los niños que requieren de este tipo apoyo.

Capítulo 2

ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES SOCIALES

En el presente capítulo se abordan diferentes enfoques que explican cómo se adquieren y aprenden las habilidades sociales, diversas técnicas y estrategias de enseñanza, así como la importancia de la participación de los padres en el entrenamiento de habilidades sociales.

2.1. MODELOS DE APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES SOCIALES

El ser humano no sólo nace, también se forma y es uno de los pocos animales con la infancia más larga. Esto se justifica, porque mucho del comportamiento humano no se define en los genes, ni en el nacimiento mismo, sino en el contexto en el que nace y se forma, por esto es indispensable conocer dos modelos de aprendizaje de las habilidades sociales: el centrado en la conducta y el histórico cultural.

2.1.1. Modelo centrado en la conducta

Según Monjas (1999), el aprendizaje de las habilidades sociales se da de forma “natural” durante la infancia y se aprenden a través de:

- Experiencia directa.
- Observación.
- Comunicación verbal.
- Retroalimentación interpersonal.

El *aprendizaje de la experiencia directa* se da en función de las consecuencias aplicadas por el entorno, de gratificación o castigo, que responden inmediatamente con un comportamiento determinado, condicionándolo a desaparecer o fortalecerse.

El *aprendizaje por observación* es aquel que se da como resultado de la exposición de modelos significativos que pueden ser reales (padres, hermanos, amigos) o simbólicos (superhéroes, personajes televisivos), a través de los cuales el niño identifica conductas reforzadas de forma positiva y las imita para obtener recompensas sociales.

El *aprendizaje verbal* se da a través de lo que dice y le dicen, es decir, mediante el uso de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias, el niño regula su comportamiento.

La *retroalimentación interpersonal* se refiere a las explicaciones por parte de los observadores (padres, familiares, docentes, etc.), acerca de cómo ha sido el comportamiento, lo cual contribuye a su corrección sin necesidad de ensayos, pues es específico y directo.

Para Monjas (1999) el aprendizaje “natural” de las habilidades sociales comienza en la familia, la cual actúa como un contexto único,

pues es un ambiente predecible o con variantes constantes, operando como filtro en su relación con otros contextos. Es ahí, en la familia, donde el niño desarrolla sus primeras relaciones de apego. El éxito en el establecimiento de estas relaciones, depende de la adaptación e integración futura en otros contextos más amplios, complejos y sin filtros.

Sin embargo, este autor considera que la enseñanza intencional de las habilidades de interacción social se ha debilitado en la familia debido a diversas razones como la necesidad de ambos padres por insertarse en el mundo laboral y la desintegración familiar. Asimismo, ha disminuido la enseñanza de conductas interpersonales, delegando esta responsabilidad a otras instituciones, principalmente las escolares. Sin embargo, estos aspectos interpersonales no siempre han sido abordados en la escuela, a pesar de que ya están contemplados en el currículo como un área más que requiere de planificación y estrategias, pues se considera a la escuela como una institución socializadora, proveedora de comportamientos y actitudes sociales, capaz de fomentar y promover la competencia social del alumnado.

Para que esto sea posible es necesario que los docentes enriquezcan sus estrategias de enseñanza e intervención y modifiquen la creencia de que el aprendizaje de comportamientos sociales se da de forma “natural”, espontánea o por simple instrucción verbal. Las habilidades sociales son un aspecto complejo del desarrollo personal, que requiere de una intervención directa, deliberada y organizada, lo cual implica crear una enseñanza sistemática de la competencia y habilidades sociales.

El enfoque de Monjas está centrado en la conducta, el medio y las respuestas que se producen en la interacción entre éstos. Si enriquecemos la visión con otros enfoques como el de la ecología social o la teoría histórico cultural, se podría llegar a un análisis y comprensión más profundos de la interrelación de la persona, el medio y su comportamiento como elementos participantes, donde cada elemento tienen un papel y función importante y trascendente desde la persona como individuo, la familia de la que forma parte, la sociedad en que está inmersa esa familia, el papel o lugar que tiene esa sociedad en el mundo y, a su vez, el momento histórico que se está viviendo y cómo todo, en su conjunto, repercute en los nivel micro y macro.

2.1.2. Modelo Histórico Cultural

La teoría histórico cultural expuesta por Vigotsky (Bodrova,2004) plantea algunas premisas básicas, como las siguientes:

- Los niños construyen el conocimiento.
- El desarrollo no puede considerarse independiente de su contexto social.
- El aprendizaje puede dirigir el desarrollo.
- El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

Para Vigotsky, la *construcción cognitiva* está mediada socialmente, casi siempre influida por la interacción social presente y pasada. Es decir, las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace. También considera importante la manipulación física

y la experiencia derivada de ésta, pues si solamente cuenta con las palabras de su maestro, lo más probable es que no sea capaz de aplicar ese concepto a un material ligeramente diferente. Sin embargo, el aprendizaje a través de la pura manipulación física sin la interacción de alguien con más experiencia, no es el mismo. Es importante que el adulto identifique lo que el niño entiende realmente, pues considera al aprendizaje como la apropiación del conocimiento, destacando el papel activo del niño en este proceso.

El *contexto social* para Vigotsky influye en el cómo se piensa y en lo que se piensa, ya que moldea los procesos cognitivos. El contexto social es todo aquello que se haya visto afectado directa o indirectamente por la cultura, el medio ambiente del niño. Por lo que el contexto social debe de ser considerado en diversos niveles:

- El nivel interactivo inmediato, constituido por los individuos con quienes el niño interactúa en ese momento.
- El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, como la familia y la escuela.
- El nivel cultural y social, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, sistema numérico y el uso de la tecnología.

Todos estos contextos influyen en la forma de pensar de las personas. Las estructuras sociales también influyen en los procesos cognitivos del niño y se les puede considerar como indicadores del cociente intelectual.

El *aprendizaje y desarrollo* son procesos distintos, relacionados de manera compleja. Para Vigotsky, no sólo el desarrollo y el aprendizaje se afectan mutuamente. El aprendizaje acelera e incluso motiva el desa-

rrollo, ya que los cambios cualitativos en el pensamiento son graduales y cada vez más deliberados, pues requieren más que la mera acumulación de datos o habilidades. Por eso debe considerarse el desarrollo del niño y presentarle información o experiencias que sigan propiciando su desarrollo.

Una herramienta fundamental en el desarrollo humano para Vygotsky es el lenguaje, sin éste prácticamente es imposible adquirir o estructurar formas de pensamiento más complejas, de regular conductas y estructurar las acciones. A su vez, el pensamiento influye en la formación de formas más complejas del lenguaje.

El *lenguaje* es un verdadero mecanismo para pensar: es una herramienta mental, hace al pensamiento más abstracto, más flexible e independiente de los estímulos inmediatos. Afecta el contenido del conocimiento de la persona, pues permite imaginar, manipular, crear nuevas ideas y compartirlas con otros. El lenguaje facilita las experiencias compartidas, necesarias para construir los procesos cognitivos.

2.2. ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES

El aprendizaje “natural” de las habilidades sociales no es posible, el papel que desempeñan las personas que se relacionan con el niño, la familia y la escuela tienen un papel muy complejo e intencionado. Son los medios en los que se desarrolla el niño, donde adquiere las características básicas del ser humano (posición sedente, oposición del pulgar, lenguaje, pensamiento), así como las habilidades de interacción social que le permiten convivir en sociedad. El estudio de las habilidades

sociales ha experimentado un notable auge. En los años 90 del siglo XX aumentaron de forma notable las publicaciones e investigaciones en torno al tema de habilidades sociales, habilidades de interacción social o competencias sociales. Se ha conformado como un área de investigación que propone alternativas de intervención en niños con deficiencias o excesos conductuales, donde los problemas interpersonales son una variable constante en muchos trastornos emocionales, conductuales y psicológicos.

El entrenamiento de habilidades sociales tiene una importancia crítica tanto en el desempeño social presente como en el desarrollo futuro del niño. Por el contrario, la incompetencia social se relaciona con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, con problemas escolares (inadaptación escolar, ausentismo, bajo rendimiento, deserción escolar), problemas interpersonales (baja autoestima, locus de control externo, depresión, indefensión, desajustes psicológicos) (Monjas, 1999).

2.3. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Con base en lo anterior, el propósito del programa de intervención para el incremento de habilidades de interacción social es en preescolares que se presenta en esta tesis, es la promoción de la competencia social a través del desarrollo de habilidades sociales que faciliten el establecimiento de relaciones interpersonales positivas con sus pares, así como con los adultos de su entorno social. Dicho programa de intervención debe tener tres funciones:

1. Proporcionar una intervención terapéutica a los niños que presentan problemas de interacción social, ensañándoles nuevas habilidades adaptativas y prosociales.
2. Facilitar la detección e intervención temprana en niños en situación de riesgo, que suelen ser ignorados o rechazados, para evitar la aparición de problemas interpersonales.
3. Promover la prevención para favorecer que los niños presenten conductas sociales apropiadas, mejoren sus habilidades sociales y se evite la aparición de conflictos y se propicie la solución a estos últimos a favor de un desarrollo global óptimo.

2.3.1. Perspectiva conductual

Monjas (2002), Trianes (1997) y Valles (2000), identifican técnicas de enseñanza de las habilidades sociales. Entre las más importantes, consideran las siguientes:

- Instrucciones verbales.
- Modelado o demostración.
- Reforzamiento.
- Retroalimentación interpersonal.
- Práctica oportuna.
- Juego de roles o dramatización.
- Tareas.

Las *instrucciones verbales* consisten en explicaciones claras y precisas sobre la conducta que constituye el objetivo de aprendizaje. El adulto

(docente o padre de familia) dice lo que espera que se haga a través de órdenes o una secuencia de acciones para culminar una tarea de modo preciso.

El docente frente a todos los niños da indicaciones: “saquen un lápiz y una goma, en la hoja que les voy a dar, quiero que escriban...”

El *modelado* o *demonstración* se basa en la observación como mecanismo de aprendizaje y consiste en exponer al niño a modelos que exhiban las conductas que debe aprender. Generalmente, el modelado es el complemento de la instrucción verbal, sobre todo con niños preescolares, pues se les dificulta el seguimiento de instrucciones verbales, por lo que regularmente padres o docentes “hacen” lo que esperan que hagan los niños después.

La docente comienza a describir y hacer al mismo tiempo lo que espera que hagan los niños, el juego se trata de lo siguiente: “fíjate bien, mientras esta la música caminas así (camina alrededor de una silla) alrededor de tu silla, cuando ya no escuches la música te sientas rápido (se sienta en la silla) ¿de acuerdo?”.

El *reforzamiento* consiste en decir o hacer algo agradable después de una buena ejecución. Tiene como finalidad instaurar las habilidades que se están enseñando y lograr su mantenimiento, incremento y generalización.

La docente se desplaza entre los niños mientras éstos ejecutan una tarea y a la vez, hace observaciones a algunos de ellos para estimularlos a continuar con su trabajo como lo están haciendo: “¡Muy bien! Lo estas haciendo muy bien, sigue así”. Al mismo tiempo, estos niños sirven de modelo para sus compañeros.

La *retroalimentación interpersonal* consiste en proporcionar información verbal y gestual al niño acerca de cómo está realizando su trabajo, a fin de que conozca lo que ha hecho correctamente, lo que necesita mejorar y lo que debería hacer de otra forma. Puede grabarse en audio o vídeo. Es directamente o a través de las grabaciones, donde los niños tendrán la oportunidad de saber qué conductas reforzar o corregir. Si la retroalimentación es directa, se hace la tarea junto al niño paso a paso y al final se le invita a hacerlo solo.

La *práctica oportuna* consiste en el ensayo y ejecución de conductas de forma que logre incorporarlas a su repertorio, en cualquier momento oportuno en los escenarios naturales. Es decir, no siempre en actividades estructuradas se modelan aprendizajes, sino también en situaciones imprevistas (accidentales) o cotidianas se invita al niño a realizarlas.

El *juego de roles* o *dramatización* es la práctica que se hace en situaciones simuladas, que ponen en juego la habilidad-objetivo. En ésta el niño hace uso de representaciones mentales en las que unos objetos pasan por otros.

Ana juega con una amiga a la casita; para ser la mamá, se hace un bebé con su suéter, lo enrolla, lo abraza y lo arrulla como si fuera un bebé de verdad, cambia el tono de su voz y dice palabras suaves, mientras lo consuela y le acerca una ramita que simula ser el biberón.

Las *tareas* favorecen y estimulan a los niños para que pongan en práctica y en su entorno natural las habilidades aprendidas. Generalmente son estructuradas y se las asignan tanto en la escuela como en la casa. En casa son labores de aseo o de colaboración con la familia.

Las escolares, por lo regular, pretenden ejercitar lo visto en clase para reafirmarlo.

2.3.2. *Perspectiva Histórico cultural*

Para Vigotsky (citado por Brodova, 2004) las tácticas que propician el desarrollo y el aprendizaje en los niños abarcan el uso de:

- Mediadores.
- Lenguaje.
- Actividades compartidas.

Los *mediadores* sirven como intermediarios entre el estímulo del entorno y la respuesta individual a ese estímulo. Se convierten en herramientas de la mente cuando el niño las incorpora a su actividad. Para los preescolares, los mediadores son exteriores y manifiestos y no están integrados necesariamente a sus patrones de pensamiento, mientras que en el adulto sí.

El mediador tiene un significado personal y lo usa para dirigir su conducta. Los mediadores externos generalmente se usan para regular las interacciones sociales.

El *lenguaje* es una herramienta cultural fundamental que habilita para pensar lógicamente y aprender nuevas conductas, influye en el desarrollo e incluso en el conocimiento y se aplica para resolver un sinnúmero de problemas.

De acuerdo con Vigotsky (citado por Bodrova, 2004) en la actividad compartida, las funciones mentales pueden adquirirse, pues acontece entre dos o más personas antes de que cada una se apropie

de ella y la interiorice. Los niños se turnan para regular a los demás y para ser regulados. Esto es importante, pues el niño aprende a regular la conducta de los demás, antes que la propia. La actividad compartida constituye un valioso contexto social que hace significativo el aprendizaje.

Reconociendo la importancia del contexto familiar, los padres constituyen un factor importante de intervención en la promoción del desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos, ya que pueden intervenir como instructores directos al actuar:

- ✓ como diseñadores del entorno social, pues tienen la posibilidad de elegir los espacios y actividades que permiten a sus hijos jugar y relacionarse con otros niños;
- ✓ como mediadores, ya que pueden influir en las relaciones sociales de sus hijos a organizar contactos informales y enseñándoles habilidades para socializar;
- ✓ como supervisores o instructores, ya que pueden ofrecer apoyo y guía en la interacción con sus iguales y esta asistencia le permite al niño desarrollar sus habilidades sociales;
- ✓ mostrando papeles menos directivos de consejo, apoyo, organización y dirección.

Los padres regulan el acceso a los pares y contribuyen al desarrollo de un repertorio sociocognitivo en el pequeño. Los efectos también dependen de las características y comportamiento de los niños. El efecto es bidireccional, pues la actitud de los padres depende de la percepción que tienen de las capacidades, destrezas, conocimientos y habilidades de sus hijos, quienes a menudo están atentos a los mensajes

que recibe y responden a las expectativas del padre, amoldándose a lo que se espera de ellos (Trianes, 1997).

En lo referente al entrenamiento de habilidades sociales, los padres deben estar informados de la importancia y repercusiones que tienen en el desarrollo de sus hijos, ampliando sus perspectivas de formación. Para ello, es necesario que participen, se involucren y valoren la importancia de las habilidades sociales en la formación de otros aspectos del desarrollo de sus hijos. Sólo así podrán transformar de forma significativa el contexto de los niños para quienes, por sus características, se les dificulta adquirir este tipo de habilidades.

Es importante aclarar que aún sin la participación o presencia de los padres, siempre hay cerca de los niños una figura de tutoría o autoridad responsable de ellos y a quienes es importante involucrar. Todo adulto relacionado con el niño puede apoyar o intervenir en la formación de sus habilidades sociales.

El diseño de intervención que se propone en el siguiente capítulo fue elaborado para atender las necesidades del Centro de Educación Preescolar Zaragoza y ofrecer a los psicólogos en formación y a sus usuarios, alternativas para una intervención eficaz. No obstante, es aplicable en todo escenario en que se interactúe con preescolares e incluso, puede ajustarse a niños de mayor edad.

Capítulo 3

DISEÑO DE INTERVENCIÓN PARA EL INCREMENTO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

La elaboración de este diseño de intervención, surge de la necesidad de proporcionar alternativas que faciliten y apoyen de una manera más eficaz al psicólogo, a los padres de familia y a las personas cercanas a la crianza del preescolar, en su tarea de favorecimiento de adquisición, fortalecimiento e incremento de habilidades sociales, cuando sus contactos sociales con los demás son muy reducidos o pobres, en términos de la calidad de la interacción, más que a causa de que en su medio no cuenta con personas para ello, como cuando los padres no le permiten al niño jugar con sus amigos o vecinos.

El diseño apoya el servicio psicológico que se ofrece en Centro de Educación Preescolar Zaragoza (CEPZ) a la población de su zona de influencia. El objetivo es utilizarlo también en todo tipo de centro de educación orientada a la atención de preescolares, ya sea dedicada a la educación especial, como son los asilos infantiles y los centros de desarrollo infantil.

Lo que ofrece el diseño de intervención no es un manual a seguir de manera puntual y precisa, sino que es una estrategia que se puede y debe adecuar a las características y necesidades específicas de cada solicitante.

En el CEPZ, la intervención abarca dos modalidades: la grupal y la individual.

Para la intervención grupal a los alumnos se les organiza en cuatro equipos heterogéneos, considerando cuánto tiempo llevan asistiendo al CEPZ, su edad, su sexo y diagnóstico. Cada equipo participa en un área de trabajo y una académica, y las va recorriendo día con día hasta completar las cuatro. Esto se repite a lo largo del ciclo escolar, de tal manera que mediante su participación en dichas áreas pueda fortalecer tanto su desarrollo psicológico como su aprendizaje. Esta intervención grupal está a cargo de los estudiantes asignados al CEPZ, mediante el ejercicio de su práctica de servicio. La forma de llevarla a cabo está plasmada en el libro *Programa de educación preescolar Zaragoza: un enfoque piagetiano* (PEPZ, Palacios, 2006).⁴

La intervención individual la lleva a cabo el padre con su hijo en el hogar y es en la que se inserta el diseño de intervención que ofrece esta tesis. Para llevarla a cabo, a cada estudiante se le asignan dos alumnos con quienes realiza el psicodiagnóstico y de acuerdo con el resultado obtenido, le da la orientación óptima para que lleve a cabo una serie de actividades que le permitirán favorecer su desarrollo, adquiriendo nuevas habilidades y eliminando las pautas de conducta inadecuadas.

4. El PEPZ puede adquirirse directamente con su autora, la psicóloga Celia Palacios Suárez, en el CEPZ y en el cubículo A 311 de la FES Zaragoza.

Esto es lo que a modo de modelo de intervención se incluye en el diseño de intervención.

A los padres se les imparte una sesión de asesoría a la semana, con una duración de 30 minutos. En ella se les informa el resultado del psicodiagnóstico y del desempeño del niño en el CEPZ y se les ofrece además, una serie de actividades a realizar en el hogar a través de las cuales apoyarán a su hijo para fortalecer sus logros, así como desvanecer y, eventualmente, superar sus deficiencias.

Igualmente, se auxilia a los padres en la solución de sus dudas o dificultades, comentando acerca de las actividades realizadas, cómo las llevaron a cabo, cuáles fueron más agradables y cuáles no. Además se les proporcionan, a base de préstamo, diversos materiales con los se cuenta el CEPZ, abarcando biblioteca/hemeroteca, ludoteca, filmoteca y fonoteca. También se les orienta para adquirir o elaborar materiales educativos y hacer uso de todas las fuentes de estimulación que hay en el ambiente, tanto en casa como en la comunidad.

De esta manera, los estudiantes/psicólogos son los facilitadores para que los padres amplíen y fortalezcan las posibilidades que tienen para favorecer el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

El modelo de intervención sistematiza los elementos necesarios para el trabajo individual en casa. Cabe señalar que esta propuesta de intervención tiene la finalidad de optimizar el servicio que ofrece el CEPZ. Las coordinadoras (profesoras) del CEPZ, se dieron cuenta de que se estaba generando un estilo de trabajo, pero de una manera individual, ya que cada estudiante generaba su diseño semestre tras semestre y generación tras generación. Si bien este estilo de trabajo

ofrece la ventaja de que cada uno de los estudiantes tenga la experiencia de construir su propio diseño de intervención, también es cierto que consume mucho del poco tiempo disponible tanto para su capacitación como para la intervención psicológica con los padres y sus hijos. El contar con modelos de intervención enriquece la formación profesional de los estudiantes y a su vez optimiza el servicio que se ofrece a la comunidad.

3.1. ELEMENTOS DEL DISEÑO

Este diseño se integró retomando la metodología propuesta por Buenrostro, Palacios y Verdiguél (2007) y Palacios (PEPZ, 2006). Incluye dos tipos de actividad: las cotidianas y las programadas.

Las *actividades cotidianas* se realizan a lo largo de las situaciones comunes de cada día. Implican el aprovechamiento de todo tipo de situación como fuente de aprendizaje y estimulación para el niño. Se hace referencia a los momentos del aseo, el vestir, ingerir los alimentos, ir de compras, trasladarse a la escuela, en las que sin caer en un “bombardeo de información”, el niño puede adquirir infinidad de aprendizajes, como el nombre y función de las cosas, los colores, olores, sabores, ubicación en el tiempo (ayer, hoy, mañana) y en el espacio (adelante, atrás, encima).

Las *actividades programadas* están dirigidas a cada una de las áreas del desarrollo. En ellas los padres tendrán que dedicar un tiempo y lugar específicos y, en muchas ocasiones, requerirán también de materiales que no están precisamente en el hogar, al menos no de manera “na-

tural”, como sucede en las actividades cotidianas. Los materiales que se usan en estas actividades, en el caso de los usuarios del CEPZ, se encuentran en los servicios de apoyo antes mencionados (biblioteca, filmoteca, fonoteca y ludoteca). Es deseable que todo centro establecido para la atención de niños con alteraciones en su desarrollo los implemente. No obstante, es conveniente que los padres adquieran progresivamente materiales ya sea comerciales (ya elaborados por casas especializadas en su elaboración) o bien hechos por los propios padres, con lo cual fortalecerán su creatividad.

En el caso de los materiales comerciales los hay de muy buena calidad y, en muchos casos, de costo elevado aunque no imposible de adquirir. Recientemente se ha dado mayor auge al material “didáctico” de modo que se ha superado lo básico que se encontraba en el mercado popular como son la lotería tradicional, oca, el coyote y serpientes y escaleras, que sin desmerecer el gran apoyo que ofrecen para el aprendizaje y socialización del niño, tienen sus limitaciones. Los nuevos materiales comprenden loterías, memoramas y colecciones de tarjetas que abordan diversidad de temas importantes en la formación del preescolar, como son el conocimiento del medio que le rodea, tanto el natural (cuerpo humano, fauna, flora, el universo) como el social (oficios, profesiones, utensilios del hogar, herramientas). Los padres pueden adquirir estos materiales en los mercados populares y a precios muy accesibles.

El diseño de intervención deberá adecuarse a cada caso particular, para enriquecer la intervención. Contiene los siguientes elementos:

- ✓ Propósito
- ✓ Objetivos
- ✓ Escenario de trabajo
- ✓ Estructura de las sesiones
- ✓ Participantes
- ✓ Actividades
- ✓ Formas de registro
- ✓ Evaluación final

El *propósito* del diseño es ofrecer al preescolar un ambiente estimulante que favorezca la adquisición o incremento de habilidades sociales, para el establecimiento de relaciones interpersonales y que favorezca su desarrollo integral. Considerando las necesidades de los niños, el programa podrá estar orientado hacia alguno de los siguientes niveles:

- *Prevención*: favorece que todos los niños logren el adecuado desarrollo de sus habilidades de interacción social.
- *Estimulación*: va dirigida a todos los alumnos y el objetivo es el de promover el uso de sus habilidades sociales, mejorando su desarrollo integral.
- *Rehabilitación*: considerada cuando los niños presentan problemas de interacción social, pues no son aceptados o son poco comprendidos y es necesario llevar una intervención terapéutica, enseñándoles nuevas conductas adaptativas y prosociales.

Los *objetivos* indican lo que se pretenden lograr, con el diseño de intervención, siendo éstos, que:

- Los niños adquieran y dispongan de habilidades sociales para interactuar con otras personas de su contexto social cotidiano: familia, escuela, localidad.
- Inicien, desarrollen y mantengan relaciones positivas y satisfactorias con sus pares, es decir, con niños de su misma edad.
- Inicien, mantengan, finalicen conversaciones y sean asertivos, a través de una comunicación clara al interactuar con otras personas, abarcando niños y adultos.
- Expresen sus emociones, afectos y opiniones, recibiendo las de los demás adecuadamente.
- Solucionen por ellos mismos y de forma constructiva y positiva, los problemas interpersonales que se les planteen en su interacción social.

Para favorecer un desarrollo integral en el preescolar se abordarán las cuatro áreas del desarrollo, que con base en el PEPZ, son las siguientes:

- *Socioafectiva*: abarca el manejo de pautas de relación consigo mismo, con los demás y con la escuela, poniendo en práctica valores o costumbres que han aprendido de la familia, de la comunidad y de la sociedad.
- *Psicomotora*: se favorece el desarrollo de la coordinación motora gruesa y fina y, en consecuencia, el desarrollo de su esquema corporal.
- *Cognoscitiva*: involucra el manejo, fortalecimiento y adquisición de los tres campos de conocimiento: social físico y lógico.

- *Lenguaje*: estimula la adquisición, manejo y fortalecimiento del lenguaje en sus aspectos oral y escrito.

El *escenario de trabajo* es el lugar donde se lleva a cabo el programa. Las actividades programadas generalmente se llevarán a cabo en el hogar del preescolar y para las actividades cotidianas se aprovecharán situaciones que favorezcan su socialización como la localidad en donde vive, parques recreativos, paseos, fiestas infantiles, reuniones con amigos o con vecinos. Es importante tener presente que cuando el padre inscribe a su hijo al CEPZ se le informa acerca de la necesidad de asumir el compromiso de continuar el trabajo en casa, bajo la asesoría de los estudiantes/psicólogos, la cual se da de manera indirecta, ya que ellos no realizan visita alguna al hogar.

En este sentido, el trabajo en casa es responsabilidad absoluta de los padres. Se confía en que lo hagan y generalmente sucede así, lo cual se constata en los registros que ellos realizan de sus actividades, el informe que dan a los psicólogos y el avance que se observa en sus hijos. Esto conlleva una filosofía comprensiva, humanista y responsable de la participación de los padres. No se trata de vigilarlo, desconfiar de sus registros o hacerle interrogatorios a través de los cuales se pueda averiguar qué tanto dice u oculta la verdad. Se trata de sensibilizarlo para que caiga en la cuenta de que al acudir al CEPZ, no está poniendo a su hijo bajo el amparo de unas manos mágicas que al hacer los trucos del PEPZ, se lo devolverán como “salido de la fábrica”.

Por el contrario, se trabaja con los padres de tal forma que conozcan a fondo el PEPZ, tanto su marco teórico y filosófico como los aspectos operativos. Esta capacitación les permite, además de verificar

directamente “en dónde están sus hijos”, conocer de qué manera se les estimula, qué cosas conviene retomar y cuáles son sólo responsabilidad de la casa o de la escuela y cuáles se comparten. Por ejemplo, en el CEPZ el alumno, una vez ubicado en su área laboral o académica, elige con qué categoría de trabajo y, dentro de ésta, con qué material quiere trabajar. Esta elección la hace dentro de una amplia variedad de juguetes o materiales didácticos, la cual no es fácil que se le proporcione en el hogar, pero se le debe permitir que elija y tome decisiones en diversos aspectos de su vida: su ropa, los alimentos, los lugares a visitar. Asimismo, es necesario promover que el niño adquiera y domine las habilidades de autocuidado, como son el bañarse, vestirse y tender su cama.

La *estructura de las sesiones* indica la forma y orden en que se realizarán las actividades programadas, las cuales tendrán lugar al menos de lunes a viernes. También se pueden incluir los sábados y domingos, ya que no se trata de tareas propiamente escolares sino de juegos recreativos. La primera parte de la sesión estará orientada al área socioafectiva y la segunda parte a alguna de las otras áreas del desarrollo, para favorecer un desarrollo integral. Es conveniente asignar y respetar un horario fijo, ya sea en la mañana o por la tarde, sin desvelar al niño, en un momento del día cómodo para los padres, de acuerdo a sus actividades cotidianas, a fin de que pueda dedicarse y concentrarse en la aplicación del diseño. La duración de cada sesión diaria será de una hora aproximadamente. Las actividades cotidianas no requieren de un horario específico. Es importante que se considere la realización de paseos y visitas.

El rubro de *participantes* hace referencia a las personas que tendrán una participación directa o indirecta en las situaciones de aprendizaje. La aplicación estará a cargo de los padres o tutores del niño, quienes se harán responsables directos de la aplicación del diseño, de realizar los registros de lo realizado y de estar en comunicación directa con el psicólogo. Es conveniente que participen otros familiares como los hermanos, tíos, abuelos, así como amigos y vecinos del niño para fortalecer las habilidades sociales.

Las *actividades* son las situaciones y estrategias, a través de las cuales se incrementarán o se favorecerá la adquisición de las habilidades en las que el niño manifiesta deficiencias. Como ya se mencionó, son de dos tipos:

- ✓ *Cotidianas*: se realizan como parte de las actividades diarias, de forma constante e independiente de los programas sugeridos por el psicólogo. Se sugiere rescatar aprendizajes de éstas, ya que apoyan el incremento de habilidades sociales. A lo largo del día se aprovechará todo tipo de situaciones de su ambiente para favorecer el aprendizaje y desarrollo del niño. Éstas se pueden dar en el hogar (en términos de las actividades y objetos presentes), lugares de visita (fiestas, paseos, excursiones), lugares públicos (calle, parques, mercado, aula, hospitales, cine, teatro) y situaciones eventuales (temblores, inundaciones, lluvias, torbellinos).
- ✓ *Programadas*: se llevarán a cabo en el hogar con base en las sugerencias del psicólogo, para trabajar de forma intencionada distintos aspectos del desarrollo, es decir, las habilidades que se pretenden incrementar o establecer. Él es quien debe

especificar la conducta u objetivo a estimular o desarrollar, el procedimiento que se deberá seguir, así como el material, formas de registrar lo realizado y el tiempo para llevarlas a cabo. Dependiendo de la habilidad a estimular será necesario usar otros escenarios de convivencia social, como fiestas, paseos, reuniones, parques, ferias, la calle, etc.

Las *formas de registro* hacen referencia a los formatos en los que se registrará la información que se considera relevante, respecto a la realización de las actividades en donde se indican los datos que se muestran en la Tabla 3. La intención es que los padres lleven un registro de las actividades realizadas con sus hijos, que les permita darse cuenta de lo que están trabajando y presentar al psicólogo el avance de lo realizado para recibir la retroalimentación y asesoría necesarias.

TABLA 3. Ejemplo de Forma de Registro

ACTIVIDAD (DESCRIPCIÓN)	OBJETIVO Y ÁREA DE DESARROLLO	MATERIALES Y PARTICIPANTES	DESEMPEÑO DEL ALUMNO	OBSERVACIONES
Crear una historia	<i>Socioafectivo:</i> Interacción con otros niños. <i>Lenguaje:</i> Conversación	Porta pastillas “pez” con figuras de diversos personajes. Mamá, hermano y 3 amiguitos.	Al principio se mostró inhibido, pero fue tomando confianza y se divirtió bastante.	Le gustó mucho trabajar con este material, porque lo pudo manipular y no sólo mirar.

La *evaluación final* será realizada por el psicólogo a cargo del alumno al término del ciclo escolar, para lo cual deberá considerar:

- ✓ Los datos de los registros de las actividades realizadas en casa.
- ✓ Los resultados de la aplicación de la guía de evaluación de participación del alumno del PEPZ.
- ✓ Los instrumentos de evaluación psicológica que considere pertinentes. En el CEPZ éstos son la Guía Portage de Educación Preescolar (Bluma, 1995) y la Guía para detectar al niño con problemas del habla (Melgar, 1997).

De acuerdo con los resultados obtenidos se determinará si el niño es dado de alta, permanece en la escuela, es canalizado a otra institución o, incluso, si es dado de baja por el desinterés de sus padres en realizar la intervención individual en casa.

Enseguida se presenta el desglose de los objetivos para cada una de las áreas. Cabe señalar que estos objetivos no establecen una secuencia única y obligada a la que tengan que llegar todos los niños. Lo que ofrecen es un desglose de cada una de las áreas del desarrollo, a fin de abordarlas exhaustivamente, de tal forma que los psicólogos, educadores y padres tengan claridad respecto a qué aspectos se deben favorecer en cada una de las áreas. Por ejemplo, cuando se habla del área de lenguaje, se abordan los niveles de: monólogo, comprensión, palabras, expresión de palabras, comprensión de enunciados, expresión de enunciados y conversación. Esta área hace referencia a uno de los logros que permiten definir al ser humano como tal, a la vez es una de las más fáciles (por decirlo de alguna manera) de caracterizar.

Mayor complejidad implica el área cognitiva que abarca los campos social, físico y lógico del conocimiento, en donde se incluyen aspectos que pueden corresponder tanto a la cognición como al aspecto so-

cioafectivo, como cuando se hace referencia al conocimiento y manejo de las normas sociales, que si bien son parte del conocimiento social, en el PEPZ fueron asignados sólo al área socioafectiva, principalmente para evitar una repetición de un mismo contenido. O bien las cuestiones de tiempo y espacio que en el PEPZ se ubican en el conocimiento lógico, mientras que otros autores, como Constante Kamii (1979), los refieren a la psicomotricidad. Ambos enfoques son correctos, pero es necesario asumir una postura.

De esta manera, el desglose de los objetivos y las actividades propuestas son una guía para los psicólogos y padres, que ha sido diseñada cuidadosamente para favorecer el desarrollo integral del niño. No obstante, no se pretende que se realice de igual manera con todos los niños. Los psicólogos y padres de familia ajustarán las actividades a las necesidades e intereses del niño y podrán proponer otras, de acuerdo a sus recursos, posibilidades y creatividad.

3.2. DESGLOSE DE OBJETIVOS POR ÁREA DE DESARROLLO

Con base en el PEPZ los objetivos por área de desarrollo se desglosan de la siguiente manera:

Área Socioafectiva

Abarca el manejo de pautas de conducta adecuadas en relación consigo mismo, con los demás y con la escuela, poniendo en práctica las costumbres y valores de la comunidad. De ésta se retoman los siguientes componentes:

- *En relación consigo mismo:* Desarrollará el conocimiento de sus capacidades y limitaciones para resolver las necesidades que enfrenta y solicitar ayuda cuando es necesario.
 - ✓ Desarrollo de una imagen positiva y valiosa de sí mismo.
 - ✓ Expresión verbal de sus sentimientos.
 - ✓ Resolución de necesidades y dificultades.
- *En relación con los demás:* Aprenderá al interactuar con niños y adultos a manifestar sus sentimientos y necesidades, así como a mostrar una sensación de gusto y seguridad al hacerlo.
 - ✓ Proximidad física, atención, ayuda, apoyo emocional con los demás.
 - ✓ Conocimiento, aceptación y práctica de las normas sociales.
 - ✓ Habilidad para interactuar y congeniar con otros.
 - ✓ Comprensión de los sentimientos de los demás.
- *En relación con la escuela:* Adquirirá conocimiento de las instalaciones de la escuela, sus alrededores y de las actividades a realizar, sintiendo gusto e interés por participar en ellas.
 - ✓ Adaptación a las condiciones físicas y sociales de la escuela.
 - ✓ Motivación para participar en la secuencia de actividades escolares.

Área Psicomotora

Abarca el dominio de la coordinación de movimientos de todas las partes del cuerpo y se consideran:

- *Coordinación motora gruesa*: Implica el control y coordinación de los músculos más largos del cuerpo con y sin equipo.
 - ✓ Coordinación de brazos.
 - ✓ Coordinación de piernas.
 - ✓ Coordinación de todo su cuerpo.
- *Coordinación motora fina*: Se refiere al control y coordinación de los movimientos de las manos en armonía con el enfoque visual.
 - ✓ Manejo de herramientas.

Área Cognoscitiva

Implica el fortalecimiento y adquisición de los diversos campos de conocimiento, y se retoman los siguientes:

- *Conocimiento social*: Conocimiento de los aspectos básicos de la interacción del ser humano con la naturaleza y de la transformación que de ella ha hecho para su supervivencia y evolución.
 - ✓ Actividades que realiza la gente.
 - ✓ Usos y costumbres.
- *Conocimiento físico*: Conocimiento circundante, tanto del próximo y al alcance del niño, como del más alejado.
 - ✓ Características de lo que nos rodea, a través de la acción y de los sentidos.
- *Conocimiento lógico*: Construcción de conceptos derivados de la exploración y función simbólica, en los que se manifiestan los procesos de reversibilidad, centración y egocentrismo. Y se abordarán los siguientes:

- ✓ Estructuración espacial.
- ✓ Estructuración temporal.
- ✓ Representación simbólica.

Área de Lenguaje

Implica la adquisición, manejo y fortalecimiento del lenguaje.

- *Lenguaje oral*: Manejo del lenguaje oral en sus niveles de comprensión y expresión.
 - ✓ Conversación.
 - ✓ Expresión de enunciados.
- *Lenguaje escrito*: Introducción al conocimiento y uso del lenguaje escrito, en sus niveles de lectura y escritura.
 - ✓ Iniciación a la lectura.
 - ✓ Iniciación a la escritura.
 - ✓ Escuchar lecturas.

3.3. ACTIVIDADES

Las actividades se presentan de acuerdo al desglose de objetivos del PEPZ y, como se mencionó anteriormente, se consideran actividades cotidianas y programadas. En estas últimas la autora hace sus propias propuestas. Se abarcan las cotidianas y programadas. Como recomendación general, se sugiere destinarle un tiempo a la realización de las actividades, mostrar afecto, evitar forzarlo, ser flexible, felicitarlo, generar un ambiente agradable y propicio para la realización de las actividades.

3.3.1. Actividades cotidianas

La finalidad de incluir actividades cotidianas es estimular el desarrollo del niño a través de las situaciones que de forma espontánea se presentan a lo largo del día como:

- ✓ Tender su cama.
- ✓ Quitarse la ropa al dormir, doblarla y guardarla en su lugar.
- ✓ Separar su ropa interior de la exterior.
- ✓ Levantar ropa y cosas que estén fuera de su lugar.
- ✓ Realizar hábitos de aseo e higiene (bañarse, lavarse las manos, los dientes, asearse la nariz, etc.), así como reflexionar sobre la importancia de realizarlos a diario.
- ✓ Si él no entiende lo que usted está diciendo, explicarle nuevamente y preguntar si lo entendió.
- ✓ Mencionar las diferentes partes de su cuerpo mientras se esté bañando o vistiendo.
- ✓ Bolear los zapatos, ensartar y amarrar las agujetas.
- ✓ Probar y degustar los alimentos, para que distinga los sabores: dulce amargo, picoso o salado.
- ✓ Dar las gracias cuando sea necesario.
- ✓ Saludarse y despedirse en las situaciones que lo requieran.
- ✓ Platicar de cómo le fue en la escuela y qué actividades realizó.
- ✓ Quitarse la ropa de la escuela, doblarla y guardarla en su lugar.
- ✓ Ayudar en algunos quehaceres domésticos de acuerdo con sus capacidades (limpiar frijoles, pelar chícharos, secar trastes).
- ✓ Barrer y trapear un cuarto.

CAPÍTULO 3

- ✓ Abrir botellas o envases.
- ✓ Cuando se presente un momento triste, alegre o bochornoso, explicarle la situación.
- ✓ Acomodar sus juguetes, clasificándolos de acuerdo con su tamaño color, uso, antigüedad, etc. (por ejemplo colocando los más grandes en una caja, los pequeños en otra).
- ✓ Mencionar el nombre de los objetos, entregar o mostrar lo que se pide.
- ✓ Extender los brazos al recibir un objeto.
- ✓ Clasificar la despensa (semillas, enlatados, sopas de pasta, lácteos, frutas, verduras, cosas saladas o dulces).
- ✓ Colocar utensilios en la mesa a la hora de la comida.
- ✓ Utilizar los cubiertos mientras come.
- ✓ Sacarle punta a sus lápices.
- ✓ Describir los oficios y profesiones de las personas que ve.
- ✓ Hablar de las costumbres, tradiciones y días festivos de cada mes, explicando su significado o importancia (por ejemplo, si es el mes de septiembre, mencionarle el festejo de la Independencia de México y realizar actividades para participar llevándolo al Zócalo o decorando la casa con banderas o imágenes de personajes de la Independencia).
- ✓ Indicar en el calendario su cumpleaños.
- ✓ Participar e interactuar con otros niños (hermanos o amigos) cuando estén jugando o realizando alguna otra actividad.
- ✓ Cuando vea televisión, relatar de qué se trató el programa y qué fue lo que le gusto.

- ✓ Manejar el triciclo.
- ✓ Describir los objetos que observe en un mercado o centro comercial.
- ✓ Indicar cuáles son los medios de transporte que utilizan y lo que usan para transportarse cuando salgan a la calle.

3.3.2. Actividades programadas

Las actividades programadas se realizan en un tiempo específico, como se indica en cada actividad y, generalmente, con un material específico. El CEPZ ofrece los servicios de ludoteca, biblioteca, filmoteca y fonoteca, para apoyar la intervención. Además es conveniente que en casa se cuente con diversos juguetes y materiales didácticos. Los padres se alternarán las actividades, con el objetivo de cubrir al menos tres objetivos de cada área por día.

ÁREA SOCIOAFECTIVA

Expresar emociones: significa responder adecuadamente ante las emociones y sentimientos que expresan otras personas.

“¿Qué sentirías si...”

Objetivo: Que el niño ante situaciones hipotéticas, aprenda a expresar sus emociones, imaginándose lo que sentiría y lo exprese de forma oral.

Material: Sillas y hojas con las situaciones hipotéticas.

Desarrollo: Hay dos modalidades, la abierta, en donde se lee a toda la familia la situación y donde participan los miembros de la familia

de forma espontánea y se escuchan las opiniones de todos los que quieran participar y la directa, donde se lee una situación hipotética por persona y solo ésta responderá al cuestionamiento.

Autoafirmaciones positivas: Hacer auto afirmaciones positivas significa decir cosas positivas de uno mismo o de otras personas. El decir y afirmar aspectos positivos de uno mismo y otros, sirve para mejorar la autoimagen y fortalecer las relaciones con otros como elogiar su trabajo, prestarle atención, hacerle sentirse importante en el grupo social en el que está interactuando, etc.

“Cosas agradables”

Objetivo: Que el niño reconozca en las personas que le rodean, aspectos agradables de su persona y las exprese de forma oral frente a otros, así como el escuchar los aspectos positivos que otros perciben de él.

Material: Sillas.

Desarrollo: Habrá un moderador, el resto de la familia se sienta en herradura, pasan uno a uno los miembros de la familia y le dicen: “lo que me gusta o agrada de ti es...”. La función del moderador es designar los tiempos y centrar la atención o apoyar al participante que se está expresando oralmente.

Sonreír y reír: La sonrisa y la risa son conductas que en determinadas ocasiones acompañan a las interacciones que se establecen con otras personas. Suele mostrar aceptación, aprobación, agradecimiento, agrado y gusto. Es una conducta no verbal que generalmente precede los

inicios de cualquier interacción y acompaña muchos de los contactos que tenemos con los demás.

“Me molesta cuando...”

Objetivo: El niño aprenderá a reconocer las situaciones o actitudes que le molestan de los que le rodean, manifestándolo de forma oral, frente a un grupo pequeño de amigos o su familia nuclear.

Material: Sillas.

Desarrollo: El grupo o familia sentado en forma de herradura, dará el turno uno a uno de los participantes, quienes mencionarán qué aspectos o situaciones le resultan desagradables de los demás y por qué (como me siento). Se requiere de un moderador que administre el tiempo y dé apoyos durante la participación.

“Muecas”.

Objetivo: que el niño se divierta, desarrolle el humor y la expresión gestual como habilidades que le posibiliten la socialización y el acercamiento empático con otras personas.

Material: un reloj o cronómetro.

Desarrollo: la familia se sienta en círculo o grupo de juego, se le explica en qué consiste el juego, que es hacer reír a otras personas en menos de un minuto a través de muecas o gestos, sin tocarla o hablarle y a su vez lo tratarán de hacer reír.

Buscar soluciones: Consiste en generar o producir alternativas de solución posibles al problema interpersonal que se tiene planteado, usando como estrategia el cuestionarse aspectos como los siguientes:

✓ ¿Cómo se puede resolver el problema?

- ✓ *¿Qué se requiere hacer para solucionarlo?*
- ✓ *¿Qué otra cosa haría sino pudiera hacer lo anterior?*

Elegir una solución: Implica tomar una decisión después de evaluar cada alternativa prevista, determinar qué alternativa se va a tomar y ponerla en práctica. Implica planificar lo que se va hacer y reconocer y anticipar los resultados que puedan interferir con el logro de la meta. Se recomienda que el niño se haga los siguientes cuestionamientos:

- ✓ *Esta solución: ¿Es buena idea? ¿Es justa?*
- ✓ *¿Cómo afecta a la otra persona? ¿Cómo se va a sentir?*
- ✓ *¿Cómo me hace sentir esta solución con respecto del problema?*

Probar soluciones: Implica practicar la solución y se requiere evaluar los resultados obtenidos. Si se considera que los resultados han sido efectivos, se termina el proceso. Si no, es necesario poner en práctica otra de las soluciones posibles siguiendo el proceso: elegir y probar soluciones.

Favores: pedir un favor significa solicitar a una persona que haga algo por ti o para ti. En la relación cotidiana con otras personas es necesario saber pedir y hacer favores. Las personas que saben pedir o hacer favores, resultan ser agradables y positivos para los demás.

Para solicitar un favor es preciso:

- ✓ Determinar qué favor se necesita y a quién se le va a solicitar.
- ✓ Formular la petición de forma que la expresión verbal sea clara y sencilla y la expresión no verbal acorde con dicha petición.

- ✓ Agradecer el favor que se nos ha hecho, resaltando algo positivo de la otra persona.

Para hacer un favor se requiere:

- ✓ Escuchar la petición de la otra persona.
- ✓ Hacer el favor de la mejor manera posible.
- ✓ Negarnos adecuadamente cuando consideremos que se nos hace una petición poco racional.

“Pidiendo la hora”.

Objetivo: Que el niño aprenda a hacer peticiones verbales claras a desconocidos, con el acompañamiento de un adulto.

Desarrollo: El adulto acompañará al niño a un evento social con conocidos y le retará al niño a pedir la hora al menos a tres personas. Para ello, el adulto lo hará primero para modelarle al niño.

Cortesía y amabilidad: Las habilidades de cortesía son un conjunto de conductas muy diversas que utilizamos cuando nos relacionamos con otras personas, con el fin de que nuestras relaciones sean cordiales, agradables y amables.

Algunas frases de cortesía son:

- ✓ Decir “gracias”, cuando alguien nos dice o hace algo amable.
- ✓ Decir “lo siento”, cuando hemos molestado a otra persona.
- ✓ Decir “por favor”, cuando se le pide algo a otra persona.
- ✓ Pedir permiso, cuando se va a interrumpir a otra persona o cuando se va a tomar algo que no es de nuestra propiedad.

Es importante que estas frases de cortesía vayan acompañadas de conductas congruentes como:

- ✓ Mirar a la persona.
- ✓ Decir la frase de cortesía adecuada para cada caso.
- ✓ Acompañar la expresión verbal con gestos y la expresión no verbal apropiada.

Presentaciones: Las presentaciones son conductas que se utilizan frecuentemente cuando nos relacionamos con otras personas; sirven para darse a conocer o hacer que se conozcan otras personas entre sí. Éstas favorecen la comunicación, cooperación y juego.

Consideramos distintos modos de presentación:

- ✓ Presentarse a sí mismo ante otra(s) persona(s).
- ✓ Presentar a otras personas que no se conocen entre sí.

“El es mi amigo”

Objetivo: Que el niño presente frente a un pequeño grupo a un amigo imaginario.

Materiales: Un muñeco de peluche (puede ser el preferido de cada uno de los participantes).

Desarrollo: La familia se sienta en herradura. El moderador inicia, modelando el tipo de diálogo para presentar a su amigo. Cada uno de los participantes, además de decir el nombre de su amigo, mencionará algunas de las razones por las que les sugiere a los demás hacer amistad con el amigo imaginario. El moderador apoyará con preguntas de acuerdo la necesidad de cada participante.

“Siempre lo mismo”

Objetivo: Que el niño desarrolle las capacidades básicas de comunicación e histriónicas, para presentar y entrevistar a diferentes tipos de personas frente a una audiencia.

Materiales: Sillas, micrófonos y cámara de vídeo.

Desarrollo: En familia se rolan los papeles centrales que son el entrevistador y el artista, mientras los demás fungen como público. El entrevistador y el artista se sientan y platican contestando a las preguntas del entrevistador, el artista responde y presenta su número artístico de forma breve. El público podrá actuar también echando porras, aplaudiendo, chiflando, haciendo “olas”, incluso se puede propiciar la interacción entre artista y público dependiendo del dominio de las competencias implicadas. Nota: Como alternativa, todo esto se puede vídeo grabar, cuando sea posible, para que los participantes vean después la videograbación. Se recomienda a todos los miembros de la familia a ser muy cuidadosos, sensibles y respetuosos, sobre todo cuando se observe al niño que se esta apoyando, evitando burlas o sarcasmos, de lo contrario esta alternativa puede ser contraproducente.

Anticipar consecuencias: Se refiere a la prevención de las consecuencias de nuestros actos y la de los demás, tenerlas en cuenta antes de actuar ante los problemas. Es importante que el niño se ponga en el lugar de otros niños y considere la perspectiva de otros. Comportarse de acuerdo a las normas sociales, para que el niño las asimile y ponga en práctica en presencia o ausencia del adulto.

Iniciaciones sociales: Relacionarse con otras personas, que contempla el acercarse a otras personas y pedirles que compartan una actividad con nosotros.

Iniciar una relación con otros niños implica:

- ✓ Elegir con cuál niño se quiere hablar, jugar o hacer algo.
- ✓ Buscar un momento adecuado para iniciar una interacción.
- ✓ Acercarse a la persona, mirarla y sonreírle.
- ✓ Decir o hacer algo que ayude a iniciar la interacción, de forma que la otra persona responda positivamente (saludar, presentarse).
- ✓ Una vez iniciada la actividad, juego o conversación, mantener una comunicación clara y cordial.
- ✓ Si la otra persona no responde o rechaza la invitación, buscar otras alternativas posibles insistir, buscar a otra persona, proponer otra actividad)

Presentaciones: Son conductas que se utilizan frecuentemente cuando nos relacionamos con otras personas, sirven para darse a conocer o que se conozcan otras personas.

Saludo: Son conductas verbales y no verbales que generalmente preceden a las interacciones y suelen indicar que se reconoce y acepta que se tiene una actitud positiva ante la persona a quien se saluda.

Unirse al juego con otros: Surge de la necesidad de compartir actividades con otras personas, pero para ser aceptado por un grupo se requiere cubrir el siguiente protocolo:

- ✓ Acercarse a los niños que están jugando y observarlos.
- ✓ Esperar un momento apropiado para entrar.
- ✓ Pedir permiso o consentimiento de los otros para integrarse en la actividad.
- ✓ Una vez dentro seguir las directrices marcadas e imitar lo que hacen otros. Evitar imponer cambios bruscos u obstaculizar el desarrollo de la actividad.
- ✓ Decir algo agradable o agradecer a los niños que te permitieron integrarte a la actividad.

Identificar problemas interpersonales. Significa reconocer que existe una situación conflictiva con otras personas y que requiere delimitar y especificar exactamente cuál es el problema. Para esto es necesario responderse las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cuál es el problema?
- ✓ ¿Qué hice y por qué lo hice?
- ✓ ¿Qué hizo y por qué crees que hizo eso la otra persona?
- ✓ ¿Qué piensas que haya ocasionado el problema?
- ✓ ¿Cómo te sientes y por qué?
- ✓ ¿Cómo crees que se sienta la otra persona y por qué?
- ✓ ¿Qué quieres lograr tú?
- ✓ ¿Qué crees que quiera lograr la otra persona?

Cuando nos relacionamos con otras personas hay situaciones en las que hemos de poner en juego un amplio conjunto de habilidades: cooperar, compartir y solicitar ayuda.

Cooperar: Implica que dos niños o más participen en una misma tarea o actividad, lo cual implica reciprocidad de conductas (motoras o verbales), intercambio en el control de la relación y facilitación de la tarea.

Ejemplos de conducta:

- ✓ Respetar turnos de intervención.
- ✓ Hacer las actividades asignadas y acordadas.
- ✓ Participar de manera positiva, atenta y cordial.
- ✓ Ofrecer y aceptar sugerencias e ideas para el juego o la actividad.

Compartir: Implica que los niños involucrados en una actividad compartida, sean capaces de negociar, aplicar la empatía, trabajar en conjunto y ser menos egocéntricos e impulsivos.

Ejemplos de conducta:

- ✓ Ofrecer apoyo y responder a las necesidades detectadas y a las peticiones de ayuda.
- ✓ Respetar las normas o reglas establecidas para la actividad.
- ✓ Participar activamente en la actividad facilitando su desarrollo.
- ✓ Ser sensible a las necesidades de los demás.

Defender los propios derechos: El niño que defiende y hace valer sus derechos se valora a sí mismo, hace que los demás lo valoren más, le tengan en cuenta y respeten sus deseos, decisiones e ideas. Esto implica poner en juego habilidades como:

- ✓ Dar una negativa, decir que no a otras personas.
- ✓ Hacer y responder a quejas y reclamaciones.
- ✓ Hacer peticiones a otras personas para que cambien su conducta.

Propiciar actividades interesantes y desafiantes, invitándolo a participar en la secuencia de planeación, realización, recapitulación y aseo.

ÁREA PSICOMOTORA

Objetivo: Que los padres a través del uso de diversos materiales, apoyen el desarrollo motor grueso de las extremidades superiores del cuerpo (brazos) de su hijo mediante actividades de carácter lúdico y ejercicios.

Materiales: Paliacate, aros, esponja, un palo de escoba, un muñeco de peluche.

Desarrollo: Cada material se presentan conforme a su uso, explicando en qué consiste el ejercicio o juego y modelando el movimiento, antes de solicitarle al niño que lo repita.

Instrucciones generales:

- ✓ Lanzar hacia arriba un objeto (paliacate, aro, esponja, palo de escoba, un muñeco de peluche) con ambas manos y cazarlo.
- ✓ Lanzar hacia arriba una pelota (primero de vinil, luego de esponja) con ambas manos y atraparla, con la misma mano y luego con la otra.
- ✓ Lanzar hacia arriba dos pelotas pequeñas y atraparlas cuando estén en el aire.
- ✓ Lanzar una pelota de vinil al suelo con ambas manos y atraparla después del primer bote.
- ✓ Rebotar en el suelo una pelota de vinil, primero con ambas manos, después con una y de forma alternada.

- ✓ Lanzar la pelota con ambas manos a otra persona, para que la atrape, primero a una distancia corta y poco a poco incrementar la distancia.
- ✓ Lanzar la pelota a un punto determinado primero con ambas manos, después con una.
- ✓ Jugar boliche, primero con pelotas grandes y después con pelotas más pequeñas.
- ✓ Encestar con una pelota de vinil en aros o cubetas.
- ✓ Jugar al tragabolas con cubetas, cajas, etc., para que el niño le lance objetos con la intención de que caigan adentro.

Objetivo: Que los padres de familia a través del uso de diversos materiales, apoyen el desarrollo motor grueso de las extremidades inferiores del cuerpo (piernas) de su hijo mediante actividades de carácter lúdico y ejercicios.

Materiales: Silla, tina con agua, pelota, botes, ladrillos, botes, tabla, aro.

Desarrollo: Cada material se presentan conforme a su uso, explicando en qué consiste el ejercicio o juego y modelando el movimiento, antes de solicitarle al niño que lo repita.

Instrucciones generales:

- ✓ Mover los pies, de izquierda a derecha, en círculos, de arriba abajo, de adelante hacia atrás.
- ✓ Mover las piernas haciendo bicicleta, cruzarlas como tijeras, subirlas y bajarlas.
- ✓ Mover de forma alternada los pies, subiéndolos y bajándolos de una silla, de una banqueta, de una tabla y metiéndolos y

sacándolos de un aro.

- ✓ Patear una pelota con fuerza, con la intención de mandarla lo más lejos posible.
- ✓ Patear una pelota con la intención de que entre en un área (improvisar una portería con tabiques o botes).
- ✓ Pasar a otra persona una pelota (primero de vinil, después de esponja) rodándola con el pie.
- ✓ Poner agua en una tina y pedirle que camine o que mueva los pies, de izquierda a derecha, en círculos, de arriba abajo, de adelante hacia atrás.
- ✓ Que toque una melodía con la planta de los pies.

Objetivo: Que los padres de familia a través del uso de diversos materiales, apoyen el desarrollo motor general del cuerpo de su hijo mediante actividades de carácter lúdico y ejercicios.

Materiales: Grabadora, música rítmica, sillas, cuerda, colchoneta o cobija gruesa, costal, pelota, botes, triciclo, patines, gis, patín del diablo, aro, ir al parque, ir al balneario.

Desarrollo: Se explican uno a uno en que consisten los ejercicios o juegos, modelando el movimiento o uso del material, antes de solicitarle al niño que lo repita.

Instrucciones generales:

- ✓ Gatear, cuidando la coordinación de manos y pies
- ✓ Colocar una hilera de sillas y que el niño gatee o camine, sobre o por debajo de ellas.
- ✓ Reptar, cuidando la coordinación de manos y pies.

CAPÍTULO 3

- ✓ Hacer maromas, ayudándole si lo solicita.
- ✓ Bailar
- ✓ Subir y bajando escaleras alternando los pies.
- ✓ Marchar alternando el movimiento de brazos y pies.
- ✓ Correr y cambiar de dirección.
- ✓ Saltar de a cojito alternando los pies.
- ✓ Jugar en el pasamano.
- ✓ Jugar en la resbaladilla.
- ✓ Correr esquivando objetos del suelo (botes).
- ✓ Mecerse en un columpio cuando se le pone en movimiento.
- ✓ Rodar sobre una colchoneta.
- ✓ Pedalear un triciclo al menos metro y medio sin parar.
- ✓ Jugar fútbol.
- ✓ Realizar dominadas con la pelota.
- ✓ Meterse en un costal y saltar de un lado a otro.
- ✓ Saltar con los pies juntos hacia adentro y hacia fuera de un aro o un círculo dibujado en el piso.
- ✓ Marchar alrededor de un círculo dibujado, con los pies fuera del círculo, con un pie dentro del círculo y otro fuera del círculo.
- ✓ Saltar diez veces sin caerse.
- ✓ Saltar sobre una cuerda a 5 cm, del suelo.
- ✓ Saltar hacia atrás ocho veces seguidas sin voltear.
- ✓ Conducir un patín del diablo con un solo pie.
- ✓ Nadar y sino sabe, enseñarle.
- ✓ Patinar y si no sabe, asesorarlo o que practique

Objetivo: Que los padres de familia a través del uso de diversos materiales, apoyen el desarrollo motor fino de su hijo, mediante actividades y ejercicios que impliquen el uso o manejo de herramientas.

Materiales: Tijeras, papel, hojas con líneas, hojas con figuras geométricas, colores, sacapuntas, cubiertos, juego de té, juego de herramientas, juego médico, mantequilla mermelada o cajeta, cuchillo para untar, pan.

Desarrollo: Se explican una a una las actividades, modelando los ejercicios o actividades o el uso del material de ser necesario, antes de solicitarle al niño que lo realice.

Instrucciones generales:

- ✓ Recortar siguiendo líneas curvas, rectas, quebradas, onduladas, etc.
- ✓ Recortar figuras geométricas con un delineado grueso.
- ✓ Sacar punta a los lápices.
- ✓ Mostrar como se usan los cubiertos para comer.
- ✓ Golpear un clavo con un martillo.
- ✓ Usar un desarmador, para destornillar.
- ✓ Untar mermelada, mantequilla o cajeta a un pan.
- ✓ Preguntar cuál es el uso de diversos instrumentos médicos y jugando se muestre cómo se utiliza cada uno.
- ✓ Preguntar cuál es el uso de diversas herramientas de carpintería y jugando, se le muestre cómo se utiliza cada una.
- ✓ Usar un exprimidor de limones para hacer agua de limón.

ÁREA COGNOSCITIVA

Objetivo: Que los padres de familia mediante diversas salidas a la comunidad, explore diversos escenarios que impliquen el reconocimiento de las actividades y el uso o manejo de herramientas que utilizan las personas para trabajar o realizar alguna actividad específica.

Materiales: Hojas, lápices de colores, botiquín médico, peines, cepillos, espejos, silla, tijeras, lo que se tenga en casa para montar un salón de belleza u otros escenarios que impliquen la realización de un oficio.

Desarrollo: Acompañar al niño para realizar recorridos en su comunidad, centrar su atención en los negocios, las actividades e instrumentos que se usan para hacerla. Apoyar al niño proporcionándole los materiales que requiera o crearlos de ser necesario.

Instrucciones generales:

- ✓ Recorrer las calles y que el niño observe dónde están los negocios, hospitales, mercados, parques que hay en la zona donde vive. Que haga un croquis de las calles cercanas a su casa y lo que puede ubicar en ellas.
- ✓ Visitar una carnicería y que observe los utensilios que necesita un carnicero para realizar su trabajo. Si es necesario que lo entreviste. Y que represente su experiencia mediante un dibujo.
- ✓ Visitar a un doctor y que observe qué instrumentos ocupa para hacer su trabajo y cómo los utiliza.

- ✓ Apoyar al niño a recordar el nombre de los instrumentos que usa un médico, jugando con un botiquín.
- ✓ Visitar un salón de belleza y que observe lo que se necesita para que un estilista realice su trabajo. Que en casa juegue al salón de belleza improvisando con las cosas que hay en la casa.
- ✓ Que identifique las principales actividades que realiza la gente en su comunidad.
- ✓ Entrevistar a los padres a cerca de la actividad que realizan y qué necesitan para hacerla.
- ✓ Pensar y expresar el oficio que les gustaría realizar cuando sean grandes y lo que necesitan para ponerlo en práctica.

Objetivo: Que los padres de familia mediante diversas salidas observe situaciones, fiestas tradicionales o eventos culturales que impliquen el reconocimiento de los usos y costumbres que nos distinguen como país

Materiales: Hojas, lápices de colores, álbum fotográfico familiar, calendario, libros de historia, enciclopedias o ilustraciones de personajes históricos, grabadora, música folklórica, visitas a plazas, ferias, museos, etc.

Desarrollo: Acompañar al niño para realizar recorridos en su comunidad, centros culturales, fiestas, centrandó su atención en las costumbres y tradiciones que nos caracterizan como mexicanos.

Instrucciones generales:

- ✓ Ubicar en un calendario cada mes los días festivos más importantes.

- ✓ Narrar y explicar la importancia de las festividades y cómo participar en ellas.
- ✓ Escuchar música representativa de diferentes estados.
- ✓ Observar si hay cambios en el decorado de otras casas y que haga dibujos representativos de esto.
- ✓ Revisar el álbum familiar fotográfico y que el niño identifique a los miembros de su familia nuclear y el lugar que ocupa en ésta.
- ✓ Reconocer y distinguir a la familia paterna de la materna, que se percate de que sus papás también tienen papás.
- ✓ Dibujar la familia de algún amigo, que la compare con la suya y que señale las diferencias.

Objetivo: Que el adulto prepare escenarios y actividades en los que el niño desarrolla sus sensopercepciones, jugando y experimentando a través de los sentidos para reconocer las características de los objetos que lo rodean.

Materiales: Paliacate, llaves, campana, silbato, vaso, plato, tijeras, cubiertos, lápiz, juguetes, alimentos diversos, piedras, hojas e insectos, revistas, pegamento, cartulina, cartones, objetos de diversas texturas.

Instrucciones generales:

- ✓ Tocar con los ojos cerrados varios objetos y que adivine qué es lo que está tocando.
- ✓ Probar con los ojos cubiertos diversos alimentos, que aprenda a distinguir los sabores, diciendo si son dulces o salado,
- ✓ y finalmente incluir alimentos con sabor amargo y ácido.

- ✓ Señalar hacia dónde oye el sonido de una campana o una voz con los ojos cubiertos.
- ✓ Identificar algunos objetos por su sonido (llaves, campana, flauta, celofán, agua, etc.)
- ✓ Jugar a la gallinita ciega.
- ✓ Golpear un tambor o mesa, imitando el ritmo que haya tocado previamente otra persona.
- ✓ Identificar la voz de sus familiares y amigos con los ojos cerrados.
- ✓ Observar bien como están distribuidos los muebles de un cuarto y después con los ojos cerrados, se dirija de un lugar a otro apoyándose en su memoria visual (por ejemplo, decirle que se dirija a la puerta o hacia la mesa, etc.)
- ✓ Formar colecciones de piedras, hojas o insectos y que los clasifique de acuerdo con su tamaño, color, grosor, textura y otras categorías, según lo desee el niño.
- ✓ Clasificar a través de recortes animales en categorías (domésticos/salvajes, carnívoros/herbívoros, ovíparos/vivíparos, grandes/pequeños, con pelo/sin pelo, acuáticos/terrestres, con garras/sin garras, con plumas/sin plumas, diurnos/nocturnos, peligrosos/inofensivos, etc.)
- ✓ Tocar e identificar, diciendo como se llama cada una de las partes del cuerpo.
- ✓ Clasificar objetos por su textura (duro, blando, liso, rasposo, poroso).

Objetivo: Que el niño adquiera, reconozca y estructure nociones espaciales en relación consigo mismo y entre objetos.

Materiales: Muñeco de peluche, una pelota, hojas, lápices, etc.

Desarrollo: El adulto deberá tener clara la consigna o indicación y tener todo lo indispensable a la mano. De ser necesario, explicará y ejemplificará la actividad.

Instrucciones generales:

- ✓ Identificar arriba-abajo, atrás-adelante, cerca-lejos, dándole instrucciones al niño para que coloque o ubique objetos en relación con los muebles (por ejemplo: “pon esa libreta encima de...”, “pon esos zapatos debajo de...”, “trae las cosas que están arriba de...”)
- ✓ Que haga un croquis de la casa, sino sabe como se hace tú has uno primero cambiando de lugar algún mueble, regrésalo a su lugar y pídele a él que haga el suyo.
- ✓ Jugar al tesoro, darle al niño un croquis (mapa) de la casa donde se marque el lugar donde está escondido un objeto.
- ✓ Jugar frío-caliente, pidiéndole que encuentre un objeto escondido a través de su aproximación y guiándolo por la palabra frío cuando esta lejos y la palabra caliente cuando está cerca.
- ✓ Dibujar croquis de los distintos lugares que conoce como la escuela, el parque, la casa de otros familiares, etc.

Objetivo: Que el niño comprenda, adquiera y estructure nociones temporales a partir de actividades o ejercicios en los que emplee instrumentos para registrar o medir el tiempo.

Materiales: Objetos diversos de uso común, hojas de papel, lápices, colores, calendario o agenda y relojes de diferentes tipos.

Instrucciones generales:

- ✓ Usar relojes de diversos tipos (arena, digital, manecillas) para medir diversas actividades.
- ✓ Hacer comparaciones y competencias de tiempo, como medir tiempos al bañarse, vestirse, correr una distancia de 10mts, etc.
- ✓ Saber en qué mes cumple años.
- ✓ Marcar en un calendario cuándo cumplen años los miembros de su familia y amigos.
- ✓ Usar horarios, es decir asignarle a ciertas actividades un día y un horario (por ejemplo: Acordar todos los jueves ir al parque o todos los lunes regar plantas o todos los miércoles visitar a algún pariente).
- ✓ Realizar dibujos en orden cronológico de lo que hizo durante el día.

Objetivo: Que el niño aprenda a representar situaciones y objetos a través de otros, estructurando su capacidad para hacer representaciones simbólicas.

Materiales: Tarjetas con imágenes de animales, transportes y otros objetos, espejo, diversas cosas como un lápiz, trapo, cuerda, un cepillo, etc.

Desarrollo: El adulto deberá conseguir y reunir el material necesario con anticipación, así como tener claro lo que va hacer y apoyar al niño, si éste lo requiere.

Instrucciones generales:

- ✓ Reunir varios objetos y pedirle que represente con ellos un teléfono, un bebé, un coche, una pulsera, etc.
- ✓ Mostrarle tarjetas con imágenes de animales, transportes u objetos y pedirle que al verlas emita los sonidos correspondientes (por ejemplo, perro: guau, guau / gato: miau, miau / pollito: pío, pío, etc.)
- ✓ Adivinar la mímica de diversas situaciones cotidianas como lavarse los dientes, bañarse, peinarse, despertarse, ver televisión, jugar con una pelota, etc.
- ✓ Realizar mímica con diferentes estados de ánimo.
- ✓ Hacer caras y gestos frente a un espejo.
- ✓ Simular a través de la mímica a un policía, barrendero, cantante, bailarín, etc.

ÁREA DEL LENGUAJE⁵

Objetivo: Estimular el desarrollo del lenguaje oral y la capacidad del niño para expresar con claridad sus ideas, pensamientos o deseos.

Materiales: Televisión, películas, libros, cuentos, periódico, un teléfono de juguete, etc.

Desarrollo: El adulto deberá tener la disposición y tiempo para escuchar y adecuar las preguntas de tal forma que el niño pueda responderlas.

5. Para favorecer el manejo del lenguaje, en el CEPZ se cuenta con el modelo de intervención diseñado por Aguilar (2003), por lo que en éste se presentan sólo algunas sugerencias adicionales.

Instrucciones generales:

- ✓ Al término de su programa favorito de televisión, preguntarle al niño qué le gustó y que no de ese episodio, qué opina de lo ocurrido, etc.
- ✓ Expresar después de ver una película, si le gusto o no y por qué, con cuál personaje se identifica o quién le gustaría ser y por qué.
- ✓ Jugar al teléfono, es decir conversar con él como si estuviera hablando por teléfono.
- ✓ Preguntarle sobre lo que haría ante situaciones imaginarias o hipotéticas (por ejemplo: ¿Qué harías si ... te pierdes, te secuestran unos extraterrestres, pudieras volar, si te encontraras un tesoro, si tuvieras súper poderes, etc.)

Lenguaje escrito: Escuchar lecturas

Objetivo: Que el niño aprenda a desarrollar la habilidad para escuchar e identificar la estructura de los textos.

Materiales: Diversos portadores de texto

Desarrollo: El adulto deberá buscar un momento de intimidad donde toda la atención este centrada en el texto, invitar al niño a opinar o interactuar.

Instrucciones generales:

- ✓ Leerle al niño un cuento y al finalizar, preguntarle qué fue lo que más le gustó.
- ✓ Leerle una fábula y al final, preguntarle cuál cree que haya sido la enseñanza.

- ✓ Leerle al niño alguna noticia del periódico y pedirle su opinión.
- ✓ Leerle adivinanzas y al intentar adivinarlas releerle partes clave o darle apoyos.
- ✓ Al leerle cuentos hacer interactiva la lectura, permitiendo que el niño repita fragmentos estructurados del cuento o deteja en momentos claves del cuento y preguntarle qué cree que vaya a pasar después, que acompañe con acciones el cuento, si dice que grita, que él grita, si dice que se esconde se esconda, o acompañe con onomatopeyas o sonidos ciertas partes del cuento, etc.

Objetivo: Que el niño encuentre en el acto de leer de forma convencional un primer acercamiento a las letras y establezca sus propias estrategias para la construcción de conocimiento.

Materiales: Diversos portadores de textos.

Desarrollo: El adulto deberá proporcionarle al niño el material que requiere para leer y éste deberá escucharlo atentamente, evitando hacer comentarios negativos y respetando la interpretación de la lectura no convencional de su hijo.

Instrucciones generales:

- ✓ Prestar al niño cuentos y pedirle que los “lea a través de las imágenes”.
- ✓ Darle botes o envases con etiquetas y que las “lea”.
- ✓ Darle la lista del mandado y que la “lea”.

Objetivo: Que el niño descubra las funciones de la escritura y realice su primeras producciones de escritura “no convencional”, cree sus propias hipótesis sobre el sistema de escritura convencional.

Materiales: Hojas de papel, lápiz o lápices de colores, diversos portadores de texto

Desarrollo: El adulto animará al niño a realizar sus primeras escrituras en un sentido estrictamente lúdico, proporcionándole el material necesario y bajo la consigna “como puedas, lo que puedas hacer solo”, dando el apoyo y explicación si el niño la solicita.

Instrucciones generales:

- ✓ Elaborar a través de dibujos, garabatos pseudos letras o las letras que conozca, diversos tipos de textos como: recetas, cartas, recados, listas de compras, cuentos, noticias.
- ✓ Copiar encabezados o letreros de su interés.
- ✓ Dictar palabras al niño y que intente escribirlas,
- ✓ Escribir lo que él diga y luego leérselo.

CONCLUSIONES

Este diseño de intervención ofrece una mirada a aquellos niños que por su silencio y poca interacción con los demás, suelen pasar desapercibidos. Es una propuesta que pretende devolverles un poco de esa visibilidad social que dentro de su contexto no han logrado desarrollar o fortalecer.

La Psicología como profesión, área de investigación y estudio, tiene mucho que ofrecer al contexto educativo y a la formación personal tanto de adultos como de niños, ya que maneja dimensiones más amplias y las interrelaciona, es decir, no sólo se enfoca en el aspecto educativo o en el psicológico, social, familiar o individual. La psicología es capaz de actuar e intervenir en los sistemas micro y macro. Esto le posibilita y le exige funcionar como profesión interdisciplinaria, ya que requiere del trabajo en colaboración con otros profesionistas.

El incursionar con programas de intervención que pueden ser realizados en el hogar, implica no sólo el diseño del programa, sino también de una serie de tareas y actividades que permitan sensibilizar al padre para apoyar eficazmente a su hijo.

CONCLUSIONES

Aunque este trabajo se limita a plantear una propuesta de intervención, es un primer indicio y tiene la posibilidad de ser mejorada y utilizada para quien la considere necesaria para su práctica.

En la actualidad las concepciones y enfoques sobre la formación y educación de los niños, se ha transformado y exige de todos los adultos que nos relacionamos con ellos, del desarrollo de las propias habilidades para detonar en ellos, para poder desempeñarse con éxito. La concepción de inteligencia es más compleja y amplia, hablar hoy de inteligencia va más allá del dominio teórico o académico, involucra esa parte que pareciera tan obvia, la social, esa parte que mucho tiempo se considero “natural”, pero que hoy sabemos requiere de cierto ambiente educativo y familiar para que se dé, esto es ambientes que histórica y socialmente se han visto transformados y que no siempre responden a las necesidades de los infantes.

Es necesario tener presente que la infancia es la etapa más importante en la formación de una persona: es en ésta donde mejor se pueden prevenir o intervenir en deficiencias o situaciones de desventaja en el desarrollo psicológico.

Son las características sociales en la infancia, las que ponen en evidencia la necesidad de trabajar y fortalecer habilidades que sólo pueden ser construidas en nuestra relación con los demás. En este sentido, los estudios sobre la resiliencia aportan una perspectiva enriquecedora, invitan a mirar y a echar mano de recursos que se por sí se tienen, pero de los que la persona no ha tomado conciencia o que no se consideraban relevantes o serios en la formación de las personas, como lo son el sentido del humor, la flexibilidad de pensamiento, la automotivación, la

CONCLUSIONES

orientación activa, la resolución de problemas, la autonomía, el control interno, la iniciativa y la comunicación directa y clara.

Así, la sociedad actual se halla ante un panorama que requiere de la construcción de espacios en los que la formación de habilidades sociales sea considerada tan importante y útil como la adquisición de conceptos numéricos o la lectoescritura. Las habilidades sociales van íntimamente ligadas con la formación como individuos y de los valores que fortalecen como sociedad y distinguen al ser humano como especie.

REFERENCIAS

Aguilar, G., Cruz, C. y Escudero, M. (2004). *Programa de habilidades de interacción social en niños de primaria*. Tesis de licenciatura no publicada en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Aguilar, J. (2003). *Manual de intervención para el lenguaje oral. Una guía para padres y alumnos del Centro de Educación Preescolar Zaragoza*. Informe de servicio social. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Ávila, M. y Flores, L. (2003). *El papel de los padres en la atención de la conducta agresiva a través del juego simbólico*. Tesis de licenciatura no publicada en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resistencia*. Barcelona: Gedisa.

Bluma, S. M. (1995). *Guía Portage de educación preescolar*. Portage, WI: Cooperative Educational Service Agency.

REFERENCIAS

Bodrova, (2004). *Herramientas de la mente*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública.

Buenrostro, A., Palacios, C. y Verdiguél, L. (2007). *Servicios psicoeducativos: diagnóstico, intervención y administración*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Castro, M. y Vázquez, I. (2003). *Diseño de intervención de socialización enfocado a la agresividad*. Tesis de licenciatura no publicada en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, Gedisa.

De la Peña, V., Hernández, E. y Rodríguez Díaz, F.J. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: adaptación de una Escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 8(2), 11-25.

Girodo, M. (1986). *Como vencer la timidez. Como superarse en el trabajo, enriquecer su vida amorosa y ser más feliz*. México, Grijalbo.

Grande-García, I. (2007). Más allá de las neuronas espejo: cognición social, teoría de la mente y simulación mental. En J. Silva, R. Corona, R. e I. Grande-García (Eds.), *Psicología y evolución 3: filosofía de la mente, enfoques evolutivos y metacognición* (pp. 271-300). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

REFERENCIAS

Grande-García, I. (2010). La hipótesis de la simulación mental: teoría, simulación y neuronas espejo. En P. Chiappa Carrara, J. M. Argüelles San Millán, J. L. Vera Cortés (Coords.), *Mente, cultura y evolución* (pp. 15-30). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Hernández, R. M. A. y Téllez H. M. (2003). *Educación preescolar, México 1880 -1982*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Elemental Dirección General de Educación Preescolar.

Kamii, C. (1979). Evaluación del aprendizaje en la evaluación preescolar: desarrollo socioemocional, perceptivo motor y cognoscitivo. En B. S. Bloom, J.T. Hastings y G. F. Madaus (Eds.), *Evaluación del aprendizaje*, Vol. 4 (pp. 7-89). Buenos Aires: Troquel.

Manassero, M. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376.

Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro: Secretaría de Educación Pública.

Melgar, M (1997). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.

Monjas, M. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Monjas (2000). *Entrenamiento de habilidades sociales*. Barcelona.

REFERENCIAS

- Monjas (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid, Pirámide.
- Ovejero, B. (1998). *Habilidades sociales y salud*. Madrid, Pirámide.
- Palacios, C. (2006). *Programa de educación preescolar Zaragoza: un enfoque piagetiano*. México: México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Palacios, C. y Monroy, A. (1990). *Currículum Zaragoza de educación preescolar*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza.
- Sánchez H. M. y López F, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Trianes, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid, Pirámide.
- Valles, A. (2000). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales*. Madrid: EOS.
- Yela B.J. R. y Marcos M.J. L. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24, 301-321.
- Zimbardo, P. (2001). *El niño tímido*. Buenos Aires, Paidós.