



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

Manuscrito Recepcional

Programa de Profundización en Procesos en Psicología Clínica

Desarrollo de Habilidades Sociales en la Infancia

Reporte de Investigación Teórica

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Maritza Guadalupe Téllez Díaz

Director: Lic. Gustavo Montalvo Martínez

Dictaminador: Mtra. Claudia Elisa Canto Maya

Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, Enero de 2018.





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA

A todos aquellos que a lo largo de este proceso han creído en mí y me han dado muestra de cariño y apoyo, a mis padres, hermanos, amigos y amigas.

A mi director de tesis, Lic. Gustavo Moltalvo Martínez, por su paciencia y acompañamiento.

A todos aquellos tutores del Suayed que fueron dejando su huella en mí, gracias por ser parte de esta experiencia de aprendizaje a distancia.

Índice

Introducción	5
Objetivos	7

Capítulo I: Teorías del desarrollo social

1.1. Teoría del Aprendizaje – Jean Piaget.....	8
1.2. Teoría Sociocultural – Lev Semionovich Vygotsky.....	10
1.3. Teoría Psicoanalítica – Erik Erikson.....	11
1.4. Teoría del Aprendizaje Social – Albert Bandura.....	13

Capítulo II: El desarrollo de habilidades sociales en niños

2.1. Proceso de socialización en la infancia.....	16
2.2. Influencia de los contextos en el desarrollo social en la infancia.....	16
2.2.1. La familia y el desarrollo social.....	16
2.2.2. La escuela y el grupo de iguales en el desarrollo social.....	18
2.2.3. La sociedad y la socialización.....	22

Capítulo III: Habilidades sociales

3.1. ¿Qué son las habilidades sociales?.....	23
3.2. Características de las habilidades sociales.....	26
3.2.1. Adquisición y desarrollo de habilidades sociales.....	28
3.2.2. Habilidades sociales competentes y no competentes.....	30
3.3. Clasificación de las habilidades sociales.....	31
3.4. Componentes de las habilidades sociales.....	32
3.4.1. Componentes Cognitivos.....	33
3.4.2. Componentes Emocionales.....	33
3.4.3. Componentes Conductuales.....	34

Capítulo IV: Problemas de conducta

4.1. Definición.....	35
4.2. Tipos de conducta en la infancia relacionadas con déficit en el desarrollo de habilidades sociales.....	36
4.2.1. Estilo de conducta agresivo.....	36
4.2.2. Estilo de conducta pasivo.....	37

Capítulo V: Entrenamiento en habilidades sociales

5.1. Importancia del entrenamiento en habilidades sociales.....	39
5.2. Técnicas de entrenamiento en habilidades sociales.....	40
5.2.1. Entrenamiento en auto instrucciones.....	41
5.2.2. Instrucción verbal, diálogo y discurso.....	41
5.2.3. Modelado.....	42
5.2.4. Role-playing.....	44
5.2.5. Práctica oportuna.....	47
5.2.6. Reforzamiento positivo.....	48
5.2.7. Feedback.....	50
5.2.8. Deberes en casa.....	51
5.2.9. Resolución de Problemas.....	53

Conclusiones.....	56
--------------------------	-----------

Referencias.....	58
-------------------------	-----------

Introducción

El objeto esencial de este análisis de la literatura es poner de relieve que el desarrollo de habilidades sociales en la infancia previene problemas de conducta y de interacción social.

El ser humano es eminentemente social pues desde su nacimiento se comunica e interactúa con el medio que le rodea, al principio, con la finalidad de satisfacer necesidades primarias, y poco a poco sus interacciones se vuelven más complejas para ir en búsqueda de la reciprocidad, aceptación, adaptación y apoyo emocional. Todos los individuos pasamos la mayor parte del tiempo en relación con los otros por lo que aprender a relacionarse adecuadamente para vivir de forma satisfactoria en compañía de los demás iguales o adultos resulta de gran importancia.

El proceso de socialización inicia desde el nacimiento y permanece a lo largo de toda la vida, en este proceso intervienen diversos agentes socializadores. En la etapa infantil los más importantes son constituidos por la familia, la escuela y los pares, al darse un sano desarrollo de habilidades sociales en esta etapa se previenen futuros problemas de tipo conductual y relacional.

Existen numerosos niños y niñas que presentan importantes dificultades en sus relaciones cotidianas, muestran conductas de tipo agresivo o pasivo directamente relacionadas con un déficit en el desarrollo de habilidades sociales por lo que es de gran importancia detectar estas deficiencias y establecer programas de intervención que ayuden en su adquisición o bien en el fortalecimiento de las mismas para generar un cambio conductual y establecer un clima de convivencia armónica.

En consecuencia, el conocimiento de cómo potenciar la adquisición de las habilidades sociales resulta de gran utilidad tanto para los padres como para las instituciones encargadas de la formación de los menores, ya que las habilidades sociales como cualquier otra competencia humana pueden mejorarse a través de un aprendizaje adecuado y su práctica favorece de manera positiva el desarrollo de fortalezas psíquicas en el niño.

A lo largo de este escrito se hace referencia a teorías explicativas del desarrollo humano y de las habilidades sociales, se conceptualiza el término habilidades sociales, se abordan las principales características de las mismas y su importancia, así como los componentes que las constituyen, además de mencionar el tipo de conductas que caracteriza un déficit, para finalmente enunciar las técnicas más significativas o relevantes que se emplean en los programas de entrenamiento en habilidades sociales que en su conjunto fortalecen y favorecen la mejora de las relaciones interpersonales y el aprendizaje de conductas prosociales, de independencia, autonomía, autorregulación y conocimiento de sí mismo.

Objetivos

Pregunta de investigación

¿Previene el desarrollo de habilidades sociales en la infancia problemas de conducta?

Objetivo General:

1. Analizar el papel que juegan las habilidades sociales en los niños de 6 a 11 años para la prevención de problemas de conducta mediante una revisión teórica.

Objetivos específicos

1. Mencionar el papel que juega la familia, la escuela y la sociedad en el desarrollo de habilidades sociales durante la infancia.
2. Definir qué son las habilidades sociales.
3. Enunciar problemas de conducta derivados de un déficit en el desarrollo de habilidades sociales.
4. Explicar la importancia de promover el desarrollo de habilidades sociales durante la infancia.
5. Enunciar las principales técnicas de entrenamiento utilizadas para el desarrollo de habilidades sociales en la infancia.

Capítulo I: Teorías del desarrollo social

1.1. Teoría del Aprendizaje – Jean Piaget

Jean Piaget, principal exponente del enfoque del desarrollo cognitivo consideró que el origen de la inteligencia se encuentra en la acción y la interiorización de los esquemas de acción. Expone que el niño pasa por diferentes estadios de conocimiento que suponen niveles de equilibrio que van siendo cada vez más estables, lo que permite una mayor adaptación al medio. La circulación por estos estadios es gracias a la actividad del sujeto en la construcción del conocimiento, ya que es lo que le permite dar significado al mundo que le rodea, constantemente construye conocimiento de sí mismo, de los demás y de su entorno. Por tanto, para que se dé el aprendizaje debe existir un intercambio entre organismo (sujeto) y entorno (objeto).

Piaget (1983), menciona que para conocer el mundo que le rodea, el niño aplica ciertas estructuras, a decir:

- Inteligencia sensoriomotora
- Inteligencia representativa
- Inteligencia formal

Cada una supone una forma de equilibrio cualitativamente diferente de las demás y caracteriza un estadio del desarrollo cognitivo del individuo.

También se considera que existen factores que contribuyen a la configuración del desarrollo desde esta teoría del aprendizaje, como la maduración, que es una acción progresiva, el medio social, que puede acelerar o retrasar la aparición de los estadios en ciertas edades cronológicas, la experiencia y la equilibración, que constituyen la autorregulación y se sitúan entre la herencia y el aprendizaje (Smith, 2002).

Los estadios propuestos por Piaget (1983) son:

Etapa Sensoriomotora: en donde los esquemas reflejos van a jugar el papel principal, va de los 0 a los 2 años.

Etapa Preoperacional: predomina el aprendizaje intuitivo, guiado por las apariencias, en esta etapa se caracteriza el niño por un enfatizado egocentrismo (escasa capacidad para comprender el punto de vista de otra persona), artificialismo e irreversibilidad, abarca de los 2 a los 6 años.

Etapa de las Operaciones Concretas: Comprende de los 6 a los 12 años. El niño adquiere la capacidad de entender que existen varias formas de ver las cosas y otros puntos de vista. Disminuye el egocentrismo y se adquiere la capacidad para resolver problemas y relacionarse con otras formas de pensar y actuar. Se observan relaciones proyectivas y euclidianas, las características del pensamiento son más flexibles y reversibles.

Durante esta etapa existe un acentuado razonamiento inductivo, desarrollo del sentido de la justicia, basado en el trato justo e igual para todos, se encuentra una flexibilidad creciente en formas de pensar y actuar. Ya que es una etapa de mayor interacción social, se entra en contacto con una mayor variedad de puntos de vista y se descarta la idea de un único estándar absoluto del bien y el mal, para considerar diferentes aspectos de una misma situación (Papalia, 2012). En esta etapa también se desarrolla principalmente el respeto y la voluntad que repercuten en las relaciones sociales del niño, se interesa por la existencia de reglas que definan sus actividades, las respeta y hace respetar.

Etapa de las operaciones formales: Va de los 12 a los 16 años, caracterizado por el desarrollo de un razonamiento hipotético-deductivo, que le permite al individuo desarrollar nuevas formas y más flexibles de manipular el conocimiento (Papalia, 2012). En esta etapa la imaginación de un sin fin de posibilidades da la pauta para el planteamiento de diversas hipótesis y una vez analizados los datos o la información probarlas o bien rechazarlas de manera autónoma.

En la teoría propuesta por Piaget (1983), el conflicto cognitivo juega un papel fundamental en el aprendizaje, de ahí que es importante considerar que todo conflicto socio cognitivo (situaciones de interacción social) detonara procesos de

reconstrucción interna que permite al individuo coordinar puntos de vista distintos ante una misma situación.

1.2. Teoría Sociocultural – Lev Semiovich Vygotsky

Vygotsky al igual que Piaget, destaca la participación del niño con su entorno, sin embargo, considera que el crecimiento y desarrollo cognoscitivo es un proceso predominantemente colaborativo, en donde se aprende desde la interacción social (Papalia, 2012).

Vygotsky es considerado un constructivista social, con su teoría estableció un puente entre lo psicológico y lo social. Su teoría está basada en los principios del materialismo dialéctico, clasifica las funciones psicológicas de los individuos en elementales y superiores, las primeras determinadas por la maduración biológica que permiten la formación de nuevas funciones mentales que dependen de la naturaleza de las experiencias sociales del niño. Explica y describe las funciones psicológicas superiores a partir de una visión en la que la historia y la cultura las determina y en donde el lenguaje sirve de instrumento psicológico para la regulación del comportamiento (Lucci, 2006).

Por su parte Coll (1990), afirma que la teoría sociocultural pone énfasis en la noción de apropiación y carácter social activo y comunicativo del sujeto en la consecución de conocimientos.

Para Vielma & Salas (2000) el desarrollo es un proceso social que inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en el manejo del lenguaje, las habilidades e incluso la tecnología disponible en el espacio cultural.

En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos o de las personas con quienes interactúa, y es mediante ese proceso de interiorización que el niño puede hacer o conocer en un principio solo gracias a indicaciones y directrices externas (regulación interpsicológica) para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo (regulación intrapsicológica). De aquí surge la Zona de

Desarrollo Próxima (ZDP) la cual define las funciones intelectuales que están en proceso de maduración y en la que los individuos con quienes se relaciona el niño y que están más avanzados le ayudan a dirigir y organizar el aprendizaje constituyendo un andamiaje temporal hasta que este logra dominarlo e internalizarlo, y es capaz de lograr la tarea o acción por sí mismo (Papalia, 2012).

Por tanto, el desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que el niño internaliza los resultados de sus interacciones sociales, adquiere conciencia de el mismo y aprende el uso de símbolos que a su vez le permiten pensar en formas cada vez más complejas y elaboradas. Por lo que desde esta teoría se puede decir que, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar y funciones mentales más fortalecidas en donde lo que en un primer momento depende de los otros, al final, a través de la interiorización, se adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad del propio comportamiento (Vielma & Salas, 2000).

1.3. Teoría Psicoanalítica – Erik Erikson

Erik Erikson, psicoanalista alemán, desarrollo la teoría del desarrollo psicosocial y subrayó la influencia de la sociedad en el desarrollo de la personalidad. Afirmaba que el desarrollo del yo se produce a lo largo de toda la vida (Papalia, 2012).

Propone 8 etapas del desarrollo psicosocial, cada etapa da lugar a una personalidad sana y a interacciones acertadas con los demás. Pone énfasis en los determinantes socioculturales del desarrollo y considera que el ajuste psicológico sano, la maduración biológica y las demandas sociales determinan el momento de cada etapa. Las 4 primeras etapas serán abordadas en el presente trabajo ya que constituyen el desarrollo del niño, el resto pertenecen al desarrollo del adulto.

Etapas 1: Confianza básica frente a desconfianza básica (0 – 18 meses)

Los bebés desarrollan un sentimiento que les permite detectar el nivel de confiabilidad de las personas y los objetos de su mundo. Necesitan desarrollar un equilibrio entre la confianza que permite formar relaciones íntimas, al predominar

ésta, los niños desarrollan la virtud de la esperanza y la creencia de que pueden satisfacer sus necesidades y cumplir sus deseos, por el contrario, la desconfianza los habilita para protegerse y al predominar verán al mundo como un lugar poco amistoso e impredecible por lo que les resultará difícil establecer relaciones sociales (Papalia, 2012).

Por su parte, Bordignon (2005), menciona que la confianza básica nace de la certeza interior y de la sensación de bienestar en lo físico y psíquico y esto a su vez nace de la atención, afecto y abastecimiento de la alimentación principalmente por parte de la madre.

Etapa 2: Autonomía frente a vergüenza y duda (18 meses- 3 años)

Se caracteriza por un cambio del control externo al autocontrol, en la que emerge la virtud de la voluntad. Los niños necesitan que los adultos establezcan límites apropiados y la vergüenza y duda, los ayudan a reconocer la necesidad de esos límites. El justo equilibrio entre autonomía, vergüenza y duda es importante para la formación de la conciencia moral, del sentido de justicia, de la ley y del orden, por lo que la presencia de los padres es fundamental (Bordignon, 2005).

La independencia del niño a esta edad puede verse fortalecida en el aprendizaje de comer y vestirse solos, así como el cuidado de su higiene, de no lograrlo puede causar en el menor duda sobre sus capacidades. El padre y la madre son los principales agentes sociales.

Etapa 3: Iniciativa frente a culpa (3 – 6 años)

En esta etapa el niño gana la iniciativa al ensayar nuevas actividades y lo abruma la culpa. La familia es necesaria para la formación de la capacidad de separación afectiva, de dar y recibir afecto de una tercera persona (Papalia, 2012)

El propósito de la etapa puede resumirse en el deseo de ser, hacer y convivir. Los niños intentan comportarse como mayores y tratan de asumir responsabilidades que están más allá de sus capacidades, es importante ayudarlo a aprender que su derecho de iniciativa no puede afectar los derechos de otros.

Etapa 4: Laboriosidad frente a inferioridad (6 – 12 años)

En esta etapa es importante para la autoestima la opinión que tienen los niños de su capacidad para el trabajo productivo debe aprender habilidades valoradas en su sociedad o de lo contrario enfrentarán sentimientos de incompetencia. (Papalia, 2012).

Para Bordignon (2005), se da el inicio de la edad escolar y del aprendizaje sistemático en el que los padres y maestros juegan un papel importante en la ayuda del desarrollo de competencias, expresadas en el “yo puedo aprender para realizar un trabajo”, lo que brinda al menor la posibilidad de sentirse útil y productivo.

También para esta edad es necesario el desarrollo de habilidades sociales y académicas, comienzan a compararse con sus iguales por lo que si logran adquirir las habilidades necesarias desarrollaran confianza en sí mismos de lo contrario se desarrollará un sentimiento de inferioridad (Vargas, 2008).

Los niños en esta etapa muestran un interés auténtico por el funcionamiento de las cosas e intentan llevar a cabo muchas actividades por sí mismos, con su propio esfuerzo y poniendo en uso sus conocimientos y habilidades. Por esa razón es tan importante la estimulación positiva que pueda ofrecerse en la escuela, en casa o por el grupo de iguales.

1.4. Teoría del Aprendizaje Social – Albert Bandura

Albert Bandura, psicólogo de origen canadiense, propone la teoría del aprendizaje social en la que postula que cualquier tipo de conducta incluidas las consideradas problemáticas o anormales se adquieren por aprendizaje de tipo observacional o vicario.

Los individuos aprenden a comportarse de determinada forma en función de modelos y a través de la observación. Por lo que la explicación de cualquier tipo de comportamiento de un individuo radica en la consideración de factores de tipo conductual y social que influyen en dicha manifestación. En la etapa infantil, los padres y maestros son los principales modelos de quienes se van adquiriendo patrones de comportamiento incluidas las normas sociales, los juicios morales y el

autocontrol. En este sentido, el aprendizaje social es un factor importante en el proceso general de socialización del individuo ya que se desarrollan conductas aceptables para la familia y la cultura en conjunto (Frank, 1995)

Bandura (1989), señala que para que tenga lugar el aprendizaje social y luego se ejecute la conducta se requieren cuatro tipos de procesos en el observador:

- 1) Procesos de atención: que regulan la exploración y la percepción de las actividades modeladas.
- 2) Procesos de retención: mediante los cuales las experiencias transitorias son transformadas en conceptos simbólicos que sirven de modelos internos para la emisión de respuestas y de criterios para la corrección de las mismas.
- 3) Procesos de producción: que regulan la organización de las sub-habilidades componentes en nuevos patrones de respuesta.
- 4) Procesos de motivación: los cuales determinan que las competencias adquiridas por observación se pongan o no en práctica.

Por lo que si un observador no llega a simular la conducta del modelo puede deberse a que no ha prestado suficiente atención, no ha codificado adecuadamente la conducta, no tiene habilidades necesarias para hacerlo o bien no siente motivación suficiente. También señala que en el aprendizaje por observación se identifican tres formas de reforzamiento: El reforzamiento directo, reforzamiento vicario y el auto reforzamiento. Pone de manifiesto que existe una gran influencia de los otros en la conducta del individuo, pero al mismo tiempo, éste tiene un rol activo en el procesamiento y control de la influencia ambiental. Los individuos no se limitan a reaccionar a las influencias externas, sino que seleccionan, organizan y transforman los estímulos que llegan del exterior, lo que denota que la conducta humana se da en términos de interacción recíproca y continua entre los determinantes cognitivos, conductuales y ambientales a lo que llamo reciprocidad trídica.

Mangrulkar, Whitman, & Posner (2001), consideran que la conducta es consolidada o modificada conforme a las consecuencias que surgen de las acciones y a la respuesta de los demás a las conductas. Por lo que la enseñanza de

habilidades se da por medio de un proceso de instrucción, ensayo y retroalimentación.

De acuerdo con López-Rubio (2012), las conductas agresivas provienen de fuentes como la familia y el grupo cultural a través de un modelado simbólico.

La teoría del aprendizaje social ejerció influencia importante en el desarrollo de programas de habilidades para la vida y habilidades sociales con la finalidad de proveer a los niños de métodos o habilidades para enfrentar aspectos internos de su vida social, en los cuales se identificó que, para ser efectivos, necesitan duplicar el proceso natural por el cual los niños aprenden conductas. (Mangrulkar. et. al, 2001).

Capítulo II: El desarrollo social en los niños

2.1. Proceso de socialización en la infancia

Podemos definir Socialización como “un proceso interactivo necesario para el niño y para el grupo social donde nace, a través del cual satisface sus necesidades y asimila la cultura a la vez que la sociedad se perpetúa y desarrolla”. (Cáceres, 2010)

El niño es un ser fundamentalmente social desde el momento de nacer. Su conducta se va modulando por la interrelación con los otros y el conocimiento que va adquiriendo de sí mismo a través de la imagen que recibe de los demás.

El proceso de socialización es aquel mediante el cual el niño asume y acepta normas sociales imperantes en su medio, en él intervienen no sólo personas significativas, como sus padres o hermanos, sino también instituciones como la escuela, la iglesia, clubes, medios de comunicación etc. Que de una u otra forma influyen en el proceso socializador del niño constituyéndose como agentes de socialización (Suriá, 2012).

2.2. Influencia de los contextos en el desarrollo social en la infancia

En la infancia, la conformación de las habilidades sociales está muy vinculada a los grupos primarios y a las figuras de apego, por lo que la calidad de las relaciones en esta etapa extiende sus efectos en muchas ocasiones más allá de la infancia influyendo incluso en la edad adulta.

2.2.1. La familia y el desarrollo social

Desde el nacimiento el ser humano está expuesto a la relación con los otros, la primera instancia es la familia, en donde aprenderá a relacionarse, conocerse y

conocer el mundo exterior a través de lo que ésta le ofrezca por lo que juega un papel fundamental para el desarrollo social y afectivo.

Según Monjas (2002), la familia es el contexto único o principal donde crece el niño y controla el ambiente social en que vive y, por lo tanto, le proporciona las oportunidades sociales, ya que puede actuar como filtro o llave para la incorporación a otros contextos. Es el lugar donde se determinan ideas, creencias y valores que configuran una cultura y le dan continuidad.

Llanos, (2006), menciona que la familia es un sistema de desarrollo constante en la vida del niño y la niña ya que en los primeros años de vida es la base donde se aprenden las conductas socialmente habilidosas que luego son reforzadas en la escuela. Es en la familia en la que se encuentra a los primeros individuos que guían directa o indirectamente a los niños a adquirir las primeras habilidades que le serán de utilidad para relacionarse con los demás.

Para Pérez (2000), en la familia el niño encuentra sus primeros y más importantes objetos de relación y apego. Por tanto, es necesario crear un ambiente sano de interacción y consciente del rol que cada uno de los integrantes de la misma juegan en la socialización del menor, ya que esto se verá reflejado a lo largo de todo su desarrollo humano.

De forma general se puede hablar de la influencia que en este sentido tienen los estilos de crianza ya que van a influir en el comportamiento del individuo y en su socialización, pues estos se ven reflejados en la forma de actuar de los padres (Capano & Ubach, 2013). Con respecto a los estilos de crianza, los padres que se manejan desde un estilo autoritario le dan una importancia mayor a la obediencia de los hijos, limitan y circunscriben la autonomía.

Jaramillo (2006) por su parte menciona que la crianza bajo el Estilo autoritario conduce a formar niños poco asertivos y hostiles.

Rodrigo (1999) enfatiza que los hijos de padres autoritarios suelen presentar conductas agresivas.

Por otra parte, los padres que funcionan desde el estilo permisivo se encuentran en el extremo opuesto al estilo descrito anteriormente, no ejercen prácticamente ningún control y permiten el mayor grado de autonomía.

Los hijos de padres permisivos suelen evadir sus responsabilidades (Rodrigo, 1999).

Ahora bien, quienes ejercen el estilo democrático son padres que se encuentran en un equilibrio entre los estilos mencionados anteriormente, intentan controlar el comportamiento de sus hijos, funcionando desde la razón y el razonar con ellos y no desde la imposición o la fuerza. El estilo de crianza democrático es el más favorable para el desarrollo de la competencia social pues va configurando niños asertivos (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002).

El estilo democrático está relacionado con elevados niveles de competencia social en los niños y niñas que suelen presentar altos niveles prosociales (Rodrigo, 1999).

Clemente, et al (1991), mencionan unas dimensiones en la acción socializadora de la familia importantes de reconocer:

- Socialización deliberada: que representa el esfuerzo intencionado de enseñar o influir en el niño hacia una dirección deseada.
- Socialización no deliberada: comprende la influencia diaria que se ejerce a través de continuas situaciones que el niño observa o interactúa con el modelo y son las más significativas en la vida diaria del niño.

Es por ello de suma importancia que la familia reconozca la labor tan crucial que tiene en el desarrollo y configuración social del menor, para ejercer esa influencia de manera positiva asegurando un desarrollo no sólo físico sino también psicológico, emocional y socialmente sano desde los primeros años de vida.

2.2.2. La escuela y el grupo de iguales en el desarrollo social

La escuela es, después de la familia, la segunda agencia socializadora para los niños y niñas, pues amplía su mundo social y sus posibilidades de continuar el aprendizaje de habilidades sociales. Es una institución reconocida oficialmente como educadora y formadora en donde su función es la socialización del niño,

dotándolo de una serie de habilidades, actitudes e intereses que permitan su inserción exitosa en la sociedad (Sadumi, 2003).

La promoción de la competencia académica ha sido históricamente la prioridad de la escuela. Sin embargo, en las últimas décadas ha ido creciendo el interés por la salud social y emocional de los alumnos y la promoción de su aceptación social; esto debido a que según los resultados de investigaciones han demostrado que la conducta social juega un papel importante en la capacidad de los alumnos para prosperar en ambientes escolares (Cappadocia & Weiss, 2011).

A partir de la reforma educativa, el objetivo de la escuela está orientado al desarrollo integral del niño y la niña como persona y pone énfasis en las relaciones interpersonales y competencias para la vida más que en la transmisión de contenidos de tipo conceptual (Tapia, 1998).

Cuando los niños llegan a las aulas de Educación Primaria traen consigo adquiridos una serie de hábitos sociales desarrollados en otro gran entorno de socialización como lo es la familia. No obstante, la etapa escolar es un periodo decisivo en el logro de la socialización ya que supone la realización de tareas y la posibilidad de compartir cosas y experiencias con los demás. El individuo dirige su energía fundamentalmente hacia los vínculos interpersonales con sus pares y desarrolla su capacidad de comunicación y de integración grupal (Griffa & Moreno, 1999).

La escuela es un lugar propicio para que el niño habilite sus capacidades cognitivas y sociales al relacionarse con personas externas de su núcleo familiar. Aplica también los valores y normas enseñadas en su hogar al mismo tiempo que aprende nuevas reglas (San Hipólito, 2014).

Castillo y Sánchez (2009), afirman que: “El proceso de socialización tiene características diferentes en función de la etapa de la vida. En la infancia, las primeras relaciones se establecen con los padres o las personas que cuidan al menor (...) con la escolarización aparece el grupo, se adquiere la noción de pertenencia al mismo y se inician los juegos grupales, se aceptan y respetan una serie de normas” (p.9).

Ortega y Del Rey (2008) mencionan que “La escuela se configura como un contexto ideal para el desarrollo social, afectivo y moral de los niños y niñas, pues supone un marco de aprendizaje, exploración y puesta en práctica de emociones, habilidades y comportamientos. Es en las relaciones con los iguales donde se despliegan todas las destrezas sociales aprendidas dentro del seno familiar: comprender a los otros, anticipar conductas en los demás, expresar, modular u ocultar sentimientos, adaptarse a los otros y a las circunstancias etc. Es en este contacto con los iguales donde se continúan desarrollando las habilidades sociales necesarias para convivir en sociedad y donde se aprende también que hay que ser hábil socialmente para ser aceptado por los demás” (p.60)

Castillo y Sánchez, (2009), exponen que la escuela y los maestros tienen un papel fundamental en lo que se refiere a la enseñanza y la puesta en práctica de las habilidades sociales.

Es el maestro quien debe encargarse de planificar y llevar a cabo una serie de estrategias o instrumentos a través de los cuales enseñara a sus alumnos a mejorar las habilidades sociales y a ponerlas en práctica en un contacto personal y social. Ya que es en la escuela donde los niños enriquecen su dominio intelectual y adquieren y desarrollan habilidades comunicativas satisfactorias para poder compartir sus experiencias con los demás.

Al respecto Gracia, Saiz y Gil (2000) mencionan que el proceso de aprendizaje de las habilidades sociales ocurre en la vida cotidiana de las personas, pero puede planificarse de forma ordenada y sistemática en el contacto escolar, a través de experiencias de aprendizaje adecuadas.

De acuerdo con San Hipólito (2014), éste debe centrarse en dos áreas

- 1.- Identificar y tratar los déficits en habilidades sociales más específicos.
- 2.- Desarrollar o intentar perfeccionar las capacidades sociales.

Gay, (2003), propone que para desarrollar y fortalecer las habilidades sociales de niños y niñas en la escuela es necesario promover el aprendizaje mediante actividades que les permitan:

- Reflexionar sobre las habilidades sociales.

- Observar habilidades sociales en otras personas.
- Practicar habilidades sociales en situaciones variadas.
- Recibir información que ayude a mejorar sus habilidades sociales.

Todo ello con estrategias empleadas en situaciones cotidianas o planificadas. Y considerando aspectos que juegan un papel fundamental: la relación maestro-alumnos, la autoestima del maestro, la metodología efectiva empleada, la organización escolar y aspectos ecológicos en el grupo de iguales pues la influencia de los compañeros es distinta a la de la familia ya que el niño o la niña, ha de ganarse el pertenecer a un grupo a diferencia del sentido de pertenencia a una familia que es un derecho desde el nacimiento.

En este sentido al hablar de la escuela se debe reconocer el rol que juega el grupo de iguales al que pertenecerá el individuo ya que es en él en donde aparece la necesidad de relacionarse y es quien ofrece a los niños y niñas su primera oportunidad de interrelación entre pares, al entrar a un grupo se encuentra con una competición abierta y con la posibilidad de crear reglas sociales, comparar y valorar su actuar con otros y otras. Dentro del grupo de compañeros los niños pueden encontrar seguridad emocional, normas para su comportamiento, instrucción en la cognición, habilidades motoras y sociales, así como una compañía estimulante. Gracias a la relación con sus pares, los niños adquieren independencia y autonomía, el sentido de reciprocidad, solidaridad y justicia, aprenden a cooperar, discutir objetivos, intercambiar ideas y negociar proyectos. La participación en un grupo despierta el deseo de ser competente y eficaz y estimula el esfuerzo para conseguirlo. La acción del grupo contribuye al autoconocimiento, a la construcción del autoconcepto y de la propia identidad y a la definición del rol social, la participación en un grupo permite la experiencia emocional y social. También es necesario considerar que las relaciones con los compañeros no tienen que ser siempre pacíficas y satisfactorias, todo lo contrario, la variedad de situaciones de encuentro y desencuentro hace que los niños usen todos sus recursos para mantener entre sí relaciones satisfactorias que permitan a cada niño encontrar un puesto aceptable en medio de los otros (Gay, 2003). Es en este sentido, aplica que el maestro debe considerar no sólo estrategias planificadas para la enseñanza y

desarrollo de habilidades sociales, sino que toda circunstancia que se presente debe ser aprovechada con el mismo propósito, lo que exige de él compromiso y atención al proceso socializador del menor.

Otro aspecto importante que los maestros en la escuela no deben perder de vista es que las habilidades sociales son un componente crítico del desarrollo de los niños que se encuentran relacionadas con el éxito escolar, y que las habilidades sociales pueden servir como facilitadores académicos (Gresham, Cook, Crews & Kem, 2004).

Existe relación positiva entre la carencia de competencia social y los problemas de comportamiento que se convierten en resultados negativos en el futuro como bajo rendimiento académico.

Un déficit en habilidades sociales puede derivar en problemas de conducta y disciplina en el aula lo cual puede hacer más difícil la enseñanza y el aprendizaje (Gresham, 2010).

Finalmente, se puede concluir que la escuela al proporcionar una adecuada sociabilidad asegura en el niño una estabilidad emocional, orientación activa y positiva hacia los demás, así como contribuye al éxito académico.

2.1.3. La sociedad y la socialización

El proceso mediante el cual uno se adapta a las normas establecidas socialmente se denomina socialización. Podría definirse la socialización como un proceso mediante el cual la cultura es inculcada a los miembros de la sociedad, transmitiéndose así de generación en generación asegurando su perpetuidad. Los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y las habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y su adaptación a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad. En este sentido, las relaciones sociales del niño, son probablemente una de las dimensiones más importantes del desarrollo infantil, conforme se va creciendo van adquiriendo mayor importancia las situaciones sociales ya que los niños comienzan a desenvolverse como miembros de la sociedad, empiezan a

realizar actividades o crear vínculos fuera del núcleo familiar, a aceptar y cumplir normas, compromisos culturales e incluso, a desarrollar sus gustos y tomar algunas decisiones respecto a lo que quieren o no quieren y desarrollar relaciones afectivas con sus iguales o con algunos adultos (Rodrigo, 1999).

Caballo (2006) afirma que, de la cuna a la tumba la vida del hombre se halla determinada en medida cada día mayor por la sociedad en que vive.

González (2006) manifiesta que el desarrollo de la persona es un proceso histórico que no se puede entender separadamente de las circunstancias socioculturales(ambiente) donde ocurre. En la infancia, en la juventud y durante la vida adulta, la conducta del ser humano sigue generalmente los cauces abiertos por las presiones del medio.

Goñi (1999) menciona que todas las personas desde la infancia desean establecer relaciones con otras personas, están abiertas a la comunicación y son las relaciones con los otros, las que ocupan una parte importante de la vida de cada individuo y constituyen la mayor fuente de satisfacción o frustración.

En este proceso de socialización, los medios de comunicación juegan también un importante papel, ya que ejercen influencia en creencias, actitudes y conductas. Los medios transmiten información sobre la sociedad misma, su historia, normas y valores. Tienen funciones de contrarrestar, complementar, potenciar o anular la influencia de otros agentes socializadores como son la familia y la escuela (González, 2006).

En la infancia, el individuo es vulnerable a su contexto y puede encontrar patrones de conducta que obstaculicen su sano desarrollo social, por lo que es responsabilidad también del adulto orientar y acompañar al menor en la interacción con otros grupos de socialización así como con los medios de comunicación, que en muchas ocasiones ofrecen a través de personajes o publicidad estereotipos con los que el niño se identifica y busca asimilar o adoptar y que no necesariamente contribuyen positivamente en su aprendizaje de habilidades sociales (Clemente, 1991).

Aunque los medios de comunicación social tienen una presencia permanente, aunque filtrada por la familia en los primeros años de la vida, llega un

momento en la vida del ser humano que se presenta la necesidad de una emancipación familiar, por lo que es crucial que antes de la llegada de esta etapa se hayan establecido los cimientos necesarios para una vida satisfactoria socialmente que contribuya al sano desarrollo social del individuo a través de la formación de habilidades sociales (Suriá, 2012).

Capítulo III: Habilidades sociales

3.1. ¿Qué son las habilidades sociales?

Fernández (1994) menciona que existe una gran dificultad para acordar una definición sobre habilidades sociales. Quizá por su carácter justamente social en el que el contexto, las circunstancias, cultura y quienes intervienen pueden determinarlo.

Para Monjas (2000), por habilidades sociales se entienden conductas específicas necesarias para ejecutar competentemente una tarea interpersonal, se ponen en juego al interactuar con los otros para hacerlo de forma efectiva y satisfactoria. Destaca que se hace referencia a comportamientos adquiridos, aprendidos y no a rasgos de personalidad.

Caballo (1993), por su parte, menciona que las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.

Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) afirman que toda habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está.

Blanco (1982) menciona que la habilidad social es “la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás” (p. 568).

León y Medina (1998) destacan cuatro características que delimitan el concepto de habilidad social:

- 1- Carácter aprendido.
- 2- Conciencia de interdependencia de la habilidad social.
- 3- Los objetivos que persigue son solo comprensibles en situaciones sociales específicas.

- 4- La habilidad social es considerada sinónimo de eficacia en el comportamiento interpersonal.

Las habilidades sociales constituyen una herramienta de gran utilidad a lo largo de la vida e indiscutiblemente mejoran la capacidad de interrelación. Son un conjunto de conductas que se convierten en habilidades a medida que se ponen en práctica durante la interacción con otros y otras sean estos pares o adultos, estas conductas son identificables y en la medida de su práctica posibilitan la resolución de problemas o situaciones de carácter relacional, demandas y exigencias sociales en la vida cotidiana de forma asertiva, que significa para Monjas (2000), actuar expresando de forma directa los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales sin negar los derechos de los otros. Por lo que las habilidades sociales por si mismas no son inadecuadas o no, lo que les da esa condición es la situación específica, el objetivo perseguido y la trasgresión o no de la integridad del otro y de sí mismo.

El aprendizaje de las habilidades sociales va a depender indiscutiblemente de que existan factores que las promuevan y de las exigencias de los distintos escenarios llámense familia, escuela, sociedad y estas no se delimitan a sólo conductas observables o no sino también a aspectos de tipo cognitivo, afectivo y emocional (Monjas, 1998).

3.2. Características de las habilidades sociales

Las habilidades sociales son respuestas a situaciones específicas, dependen del contexto en el cual se producen, de las personas que intervienen y de la situación en la cual tienen lugar e implican siempre la relación con otros lo que les da un carácter bidireccional y de intercambio mutuo (Monjas, 2000).

Fernández (2007), menciona que para que se produzcan las habilidades sociales es necesaria: la iniciación de una persona, la respuesta a esa iniciación y respuestas recíprocas.

De acuerdo con Caballo (1993), las habilidades sociales son comportamientos aprendidos, mientras que Monjas (2000) señala que se aprenden por experiencia directa o por observación, y agrega que también se aprenden mediante el uso del lenguaje hablado (por medio de preguntas, instrucciones o sugerencias), lo que hace notar que las habilidades sociales implican componentes verbales, motrices, emocionales y cognitivos.

García, (2011) menciona que las principales características de las habilidades sociales son:

1. La conducta social adecuada es parcialmente dependiente del contexto cambiante, está en función de las circunstancias, del momento y del lugar en que una persona se interrelaciona con otra. Las personas que presentan dificultades para realizar una correcta discriminación entre distintas situaciones no saben diferenciar o les cuesta entender las circunstancias cambiantes en que es correcto o incorrecto realizar una determinada conducta. Es por ello, que, el entrenamiento en habilidades sociales es muy importante.

2. La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, ya que es el resultado de la normativa social imperante en un determinado momento en una determinada cultura; todos los integrantes de esa cultura la han de conocer y comportarse de acuerdo con esa normativa.

3. Las habilidades sociales varían a lo largo del tiempo. Las costumbres sociales, las modas y estilos de vestir y el lenguaje, por ejemplo, cambian durante la vida de una persona. La apariencia física es una habilidad social básica a la que se ha de prestar especial atención. También es importante el ámbito del lenguaje, ya que las conversaciones y el trato adecuados a su edad les permitirán sentirse aceptados y aceptarse tal y como son.

4. El grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser inapropiada en otra, en función de lo que se pretenda conseguir. Es fundamental el establecimiento de unas normas básicas útiles para el mayor número de situaciones posibles, consensuadas con todos los implicados en su educación y que el niño ha de conocer y respetar.

3.2.1. Adquisición y desarrollo de habilidades sociales

Los factores genéticos y hereditarios intervienen en la configuración del carácter y la personalidad, pero no se puede perder de vista que el ambiente que rodea al individuo es quien le proporciona la mayor parte de los aprendizajes que moldearan su comportamiento social pues a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado (Ballesteros & Gil, (2002).

Las habilidades sociales se aprenden y es la exposición a situaciones sociales diversas y nuevas lo que facilita la adquisición de estas. Como ya se ha mencionado en el aprendizaje de habilidades sociales intervienen distintas figuras significativas de interacción a lo largo del desarrollo del individuo, padres, profesores, compañeros etc.

Según Monjas y González (1998) “la competencia social se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de socialización, merced a la interacción con otras personas y posibilitada principalmente por los siguientes mecanismos:

- a) aprendizaje por experiencia directa
- b) aprendizaje por observación
- c) aprendizaje verbal o instruccional
- d) aprendizaje por feedback interpersonal” (p. 27)

A continuación, se menciona en que consiste cada uno de ellos:

Aprendizaje por experiencia directa: es decir, el niño aprende por su vivencia a través de lo que dice, hace y piensa. Puede estar determinado por la respuesta que da el entorno hacia la conducta en la que las consecuencias ante la conducta actúan como reforzadores de la misma. Monjas (2000) propone como ejemplo que, si cuando un niño sonrío a su padre, éste le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte de su repertorio de conductas. Si el padre ignora la conducta, ésta se extinguirá y si por el contrario el padre le castiga (por ej., le grita), no sólo se extinguirá la conducta, sino que además aparecerán respuestas de ansiedad condicionada que seguramente interferirán con el aprendizaje de otras nuevas conductas.

Aprendizaje por observación o modelado: Se da a partir de la exposición ante modelos significativos a lo largo del desarrollo. El niño tenderá a imitar la conducta de otros especialmente si estos son cercanos y admirados, incluso imitará la conducta de modelos simbólicos entre los que destacan los de la televisión y medios de comunicación masiva. Por ejemplo, si un niño observa que su hermano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones; aprenderá a no imitar esa conducta. O al observar que su maestro elogia a un compañero por ayudar a otro, buscará imitar esa conducta.

Aprendizaje verbal o instruccional: Se aprende a través de lo que otros dicen. En el ámbito familiar de manera informal y en la escuela de forma directa y sistemática por medio de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales (Rivera, 2008). Un ejemplo es cuando los padres incitan al niño a bajar el tono de voz, a pedir las cosas por favor o cuando le explican y dan instrucciones directas de cómo afrontar la solución de un conflicto que tiene con algún compañero.

Aprendizaje por feedback o interpersonal: Hace referencia a la respuesta que los demás tienen o dan frente a una conducta realizada por el niño u otro individuo, representa un refuerzo social de la conducta (feedback) ayuda a la corrección del comportamiento sin necesidad de ensayos. Si un niño está pegando a otro y su madre pone cara de enfado, seguramente el niño cesará de hacer eso. Si estoy hablando con una amiga y se le empieza a abrir la boca, seguramente interpretaré que se está aburriendo y cambiaré mi conducta. Así concebido, el feedback puede entenderse como reforzamiento social (o su ausencia de él) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción (González, 2014).

3.2.2. Habilidades sociales competentes y no competentes

La competencia social se da cuando se ponen en práctica un conjunto de conductas durante una relación interpersonal con el fin de alcanzar objetivos personales e interpersonales que sean considerados como adecuados según el entorno en el que se den. Y que tienen como características el respeto de los derechos propios y de los demás.

Según Mc Fall (1982) un juicio evaluativo general, referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contacto determinado, es el impacto de los comportamientos específicos (HHSS) sobre los agentes sociales del entorno.

Existen factores que propician las habilidades sociales no competentes o incompetencia social. Monjas (2000), Caballo (1993) y del Prette (2002) coinciden en mencionar cinco enfoques desde los cuales se da una incompetencia social:

1.- *Déficit en el repertorio*: Se refiere a la ausencia o déficit en el aprendizaje de las habilidades sociales y que puede ser por factores como: restricción de oportunidades de experiencia, ausencia de modelos apropiados, inadecuada historia de reforzamientos e incluso por retardo en el desarrollo o daños fisiológicos o neurológicos.

2.- *Inhibición mediada por la ansiedad*: Las habilidades sociales y ansiedad son procesos que actúan en sentidos opuestos, la ansiedad inhibe las iniciativas de interacción y lleva a la evitación de contactos sociales o bien puede ocasionar conductas exageradas. Sin embargo, la adquisición de habilidades sociales puede reducir la ansiedad. Por lo que factores y entornos que promuevan el aprendizaje de habilidades sociales pueden coadyuvar a la mediación entre ansiedad e inhibición en las interacciones del individuo.

3.- *Inhibición mediada cognitiva y afectivamente*: Se refiere a problemas en procesos cognitivos y afectivos. Es decir, evaluaciones cognitivas y afectivas incorrectas, negativas o interpretación distorsionada de la objetividad de la situación, lo que da como resultado poca habilidad para relacionarse socialmente.

4.- *Problemas de percepción social*: originados por una mala percepción del contexto, identificación equivocada del rol del interlocutor y del emisor, señales verbales y no verbales que ocasionan una mala selección de comportamientos ante una situación y contexto.

5.- *Problemas de procesamiento de estímulos*: Relacionada con la dificultad de poner atención, realizar una decodificación mediada por estereotipos, falta de alternativas disponibles para responder conforme a las demandas de la situación, errores de percepción, interpretaciones equivocadas de las señales verbales o no verbales, demora en el procesamiento y discriminación de estímulos.

Caballo (1993) menciona que existen algunas diferencias entre los individuos habilidosos socialmente contra los no habilidosos, entre las que destaca diferencias cognitivas como las auto verbalizaciones negativas que inhiben la manifestación de la conducta habilidosa. Diferencias fisiológicas en las que juegan un papel importante la ansiedad, el rol y el sexo. Así como diferencias conductuales en las que figuran la cantidad de habla, la mirada, fluidez, entonación, tiempo de habla etc.

3.3. Clasificación de las habilidades sociales

Gil y León (1998) mencionan que la lista de habilidades sociales es muy amplia, por lo que enumerarlas sería un afán interminable, por ello proponen una clasificación por niveles que van de lo específico a lo general:

Nivel micro o molecular: conductas concretas, formado por componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos afectivos como saludar, sonreír, despedirse, presentarse.

Nivel intermedio: comprende habilidades como ofrecer ayuda, acatar reglas, compartir.

Nivel macro o molar: son habilidades generales que permiten una eficaz integración social y el desarrollo de conductas prosociales, en el ámbito escolar promueven un mayor rendimiento escolar.

Monjas y Valles (2000), por su parte, proponen agrupar las habilidades sociales en áreas que abarcan los niveles: molecular, intermedio y molar:

En una primera área se contemplan habilidades básicas de interacción social como son: sonreír y reír, saludar, presentarse, hacer y pedir favores, ser cortés y amable.

En la segunda área aparecen las habilidades para hacer amigos como el reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir.

En la tercera área encontramos habilidades conversacionales como: iniciar conversaciones, mantenerlas y terminarlas, unirse a la conversación de los otros, tener conversaciones de grupo.

La cuarta área está relacionada con habilidades para expresar sentimientos, emociones y opiniones como: autoafirmaciones positivas, expresar y recibir, defender los propios derechos y opiniones.

La quinta área comprende habilidades de solución de problemas interpersonales entre las que destacan habilidades para identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probarla.

Finalmente, la sexta área enfatiza en habilidades para relacionarse con los adultos como ser cortés con el adulto, reforzarlo, conversar con él, hacerle peticiones y solucionar problemas con el adulto.

3.4. Componentes de las habilidades sociales

Las habilidades sociales están compuestas por elementos que engloban acciones, emociones y formas de pensar determinadas. Algunos componentes pueden ser observables y otros no, pero la presencia idónea de cada uno de ellos permite el establecimiento de interacciones sociales recíprocas positivas.

Para Monjas (1998) clasificar los componentes de las habilidades sociales, lleva a comprender las dificultades o déficits en la interacción con los otros.

3.4.1. Componentes Cognitivos

Los componentes cognitivos, refieren a lo que piensa, se imagina y se dice el propio individuo ante una situación social que se le presente. Monjas (2002) hace referencia a que estos componentes incluyen variables relacionadas con cómo percibe el niño el ambiente que le rodea, cómo elabora una determinada situación social o problema y la anticipación de las consecuencias que espera de su conducta.

Los factores o componentes cognitivos pueden determinar dificultades relacionadas con lo que los individuos piensan o conocen. Estos factores pueden ser las percepciones, actitudes o expectativas distorsionadas, creencias irracionales, estándares perfeccionistas y autoexigentes. Cierta clase de pensamientos pueden facilitar la ejecución de conductas socialmente habilidosas mientras que otras pueden inhibir u obstaculizar las mismas. Algunas de las variables cognitivas que afectan el comportamiento social pueden ser: el conocimiento de la conducta hábil adecuada, conocimiento de las costumbres, capacidad de resolución de problemas, suposiciones sobre la raza o estratos sociales, expectativa con una predicción negativa de las consecuencias de la conducta que tiende a inhibirla (Monjas, 2002).

3.4.2. Componentes emocionales

En ellos se encuentran los sentimientos y las sensaciones corporales. Según López, Iriarte y González (2008), estos componentes abarcan lo que se siente, la expresión, comprensión, regulación de emociones y la empatía. Por lo que existiría una inhibición de la respuesta social debido a la ansiedad asociada a las situaciones sociales y no debido a una falta de repertorio conductual. Dicha ansiedad puede haberse condicionado a situaciones sociales de temor como resultado de episodios o experiencias de fracaso, evitando conscientemente situaciones sociales o interacciones que le causan ansiedad, y de esta manera limita la posibilidad de percibir que las circunstancias cambian.

Un primer paso en la percepción del problema o déficit es lograr distinguir cuál o cuáles de estos factores tiene mayor o menor peso en el comportamiento disfuncional, lo que hace que la persona considere la dificultad como algo específico, limitado y por ende lo percibe más superable. Ej. Si la persona tiene problemas de asertividad en la expresión de sentimientos negativos y de oposición, como un problema de falta de autocontrol o dificultad en la forma de comunicar, gestos, movimientos, posturas, etc. (López, 2008).

3.4.3. Componentes conductuales

Se refieren a lo que las personas hacen o dicen mientras desarrollan una conducta social. La conversación es la herramienta por excelencia que se utiliza para poder interactuar con los demás. En una interacción social no solo está presente lo que la persona dice con palabras (contenido), sino también obtenemos información a partir del tono de voz, fluidez, claridad, perturbaciones del habla (comunicación paralingüística), de la expresión facial, postura corporal, gestos, miradas, apariencia (comunicación no verbal), de la duración de la comunicación, la formalidad, variedad y humor (comunicación verbal) (Carpintero et al., 2005).

Ballesteros y Gil (2002) postulan que la persona competente es aquella que habla aproximadamente el 50% en una conversación, que da retroalimentación y que realiza preguntas como muestra de interés. En este sentido un déficit estaría determinado por los componentes, motores verbales y no verbales si la persona carece de un repertorio conductual y/o usa respuestas inadecuadas porque no las ha aprendido o las ha aprendido en forma inadecuada.

Capítulo IV: Problemas de conducta

4.1. Definición

La conducta es la principal vía por la cual los niños le dan a conocer a los adultos cuáles son sus necesidades.

Se entiende por conducta o comportamiento todo lo que hace un ser humano. Las conductas pueden ser motrices, verbales, emocionales, cognitivas, casi todas son aprendidas a menos que se trate de conductas reflejas, es decir, que aparezcan ante un estímulo como respuesta innata e involuntaria como el estornudo. Una conducta es una reacción global de un individuo frente a diferentes situaciones. Implica una comunicación que puede provocar una respuesta que consiste en otra conducta-comunicación mediante la cual se crean vínculos con su entorno (Consuegra, 2010).

A medida que los niños crecen obtienen aprendizajes cada vez más complejos que irán conformando y modificando progresivamente su sistema cognitivo, comportamental y afectivo.

Durante todo el proceso de desarrollo se produce una relación funcional entre el cambio conductual y la edad cronológica, sin embargo, al extenderse cierto tipo de conductas más allá de la etapa en la que regularmente se presenta el aumento en frecuencia y gravedad, se convierte en un problema serio que puede afectar todos los ámbitos de la vida de los niños, especialmente en las interacciones de este con los demás (Cáceres, 2010).

Los problemas de conducta perturbadora son un conjunto de conductas que por su intensidad, frecuencia y duración deterioran de manera significativa el proceso de desarrollo personal y social. La conducta problemática además de ser estable en el tiempo afecta a la relación del niño con su entorno, pueden darse comportamientos exteriorizados que se caracterizan por dificultades para manejar sentimientos de rabia, irritabilidad e impulsividad o bien interiorizados que se reflejan en una baja capacidad para gestionar emociones. De cualquier modo, los problemas

de conducta dificultan las relaciones o bien las caracterizan por ser negativas, tensas y poco gratificantes (De Galicia, 2005).

4.2. Tipos de conducta en la infancia relacionadas con déficit en el desarrollo de habilidades sociales.

Varios factores originan el comportamiento socialmente incompetente, identificar el origen de los problemas de habilidades sociales, o los factores a los que están asociados es de suma importancia ya que de esta manera será más fácil identificar la estrategia adecuada para la intervención. Considerando los factores que inciden en la incompetencia social, algunos autores como Monjas (2002), Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) y Caballo (2006), han considerado clasificar en modelos el estilo de conducta que se presentan en la infancia debido a un déficit en el desarrollo y/o adquisición de habilidades sociales como a continuación se menciona.

4.2.1. Estilo de conducta agresivo

Caracteriza a niños impulsivos, asociales, son impositivos e impacientes, cooperan poco y les cuesta trabajo acatar normas. Su respuesta comunicativa es agresiva y pueden presentar dificultades en el aprendizaje. No tienen control ni logran predecir las consecuencias de sus actos. Suelen ser rechazados o valorados negativamente. Presentan comportamiento disruptivo y son excesivamente activos (Monjas, 2000).

Su conducta es explosiva, impredecible, hostil, ignoran y violan los derechos de los otros, no toman en cuenta los sentimientos y pensamientos de los otros, molestan, menosprecian, humillan, intimidan, utilizan incluso la violencia física, verbal y gestual. Se preocupan por conseguir sus propios intereses sin importan si al hacerlo afectan a los demás. Su volumen de voz es alto, suelen hablar sin escuchar, su mirada es retadora. Suelen tener conflictos con sus pares y también con los adultos al desafiar la autoridad. Sus relaciones o interacciones presentan un matiz negativo, son poco duraderas o insatisfactorias. Aunque son muy conocidos y populares no son realmente apreciados ni tampoco se sienten realizados.

Presentan a la larga malestar, aislamiento y sentimientos de culpa por el rechazo recibido al mismo tiempo que generan una imagen pobre de sí mismos (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002).

4.2.2. Estilo de conducta pasivo

Según Trianes (1997), se caracteriza por una interacción baja, introversión y sobre control de sus sentimientos y emociones. Los individuos tienden a aislarse e incluso presentan reacciones negativas a la cercanía de los otros, evitan el contacto social. Emiten comportamientos dirigidos a su interior lo que implica el desarrollo de sentimientos de ansiedad, inseguridad o miedo. Aunque no presentan conductas antisociales, tampoco muestran conductas prosociales, les cuesta trabajo iniciar conversaciones, compartir el juego con los otros, se enrolan más en juegos solitarios que en grupo y cuando lo llegan a hacer juegan poco o no se implican en el juego, se limitan a imitar a los otros sin tomar iniciativas o riesgos.

Para Valles (2004), son niños inhibidos o aislados, con estrategias conductuales deficitarias, presentan un conjunto de conductas que resultan un escape o evitación del contacto social. Pasan apuros manifestados en ansiedad, ahogo, taquicardia, sudoración excesiva. Tienen pocos amigos y miedo de no agradar a los otros o de ser rechazados, presentan sentimientos de inferioridad, falta de confianza en sí mismos, baja autoestima y no son capaces de defender sus derechos pues se someten a las imposiciones de los otros al creer que sus ideas u opiniones no son importantes para los demás y atribuir superioridad al otro. Tienen más en cuenta los sentimientos y pensamientos del otro e ignoran los propios. Las conductas habituales son el silencio, asentimiento, dar la razón al otro, evitan la mirada, hablan poco y no muy fluidamente, manifiestan muletillas, gestos de huida o alejamiento, conformismo y sumisión y las consecuencias de esto son la irritación, el resentimiento, la humillación, y el abuso por parte de los otros.

Suelen no originar conflictos y pasar desapercibidos, son socialmente aceptados. regularmente no se identifican como posibles sujetos con problemas que requieran una atención especializada incluso su aislamiento social puede ser

reforzado por los adultos considerándolo como ejemplo de buen comportamiento (Da Dalt de Mangione & Difablo de Anglat, 2002).

Capítulo V: Entrenamiento en habilidades sociales

5.1. Importancia del entrenamiento en habilidades sociales

La conducta está influida y determinada en gran medida por el ambiente en que se produce y este es posible variarlo o modificarlo para adquirir conductas que no se han aprendido o bien desaprender conductas inadecuadas.

Para Monjas (2000), el desarrollo de habilidades sociales positivas en la infancia contribuye al logro de una personalidad saludable. Con ello se promueve el autocontrol y autorregulación de la propia conducta, se proporciona apoyo emocional, conocimiento de sí mismo y de los demás, lo que proveerá de herramientas al menor para resolver problemas de tipo relacional que se le vayan presentando en todos los contextos en los que se desenvuelve.

Con el entrenamiento de habilidades sociales en la infancia, se va configurando en el menor la manifestación de una conducta asertiva que a diferencia de la conducta agresiva y pasiva antes mencionadas, permite el establecimiento de relaciones sociales significativas y una mejor adaptación social. Quien manifiesta una conducta asertiva, se expresa afirmativamente, con seguridad y defiende sus derechos sin utilizar conductas agresivas, explica sus ideas, da sus opiniones y toma en cuenta las de los demás (Caballo, 1993).

También esta conducta se caracteriza por un habla fluida, la aceptación de los propios errores, la libre expresión de sentimientos y una buena autoestima, lo que propicia sentirse bien consigo mismo y con los demás, disfrutar de las cosas que se hacen y de las relaciones que se establecen pues son sanas y colaboran en el crecimiento personal y social.

La conducta asertiva se define como el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal que expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos propios de los demás en forma directa, firme y sincera, respeta las ideas, emociones, sentimientos, actitudes de los otros, puede expresar diferentes emociones, sin violentar los derechos de los demás (Trianes, 1997)

La conducta asertiva, se caracteriza por que el individuo que la manifiesta no tiene como propósito lastimar o incomodar a los demás y el mensaje que envía es directo más no destructivo, por lo que, si el receptor es objetivo, percibirá la sinceridad de dicha conducta y la interpretara como positiva, sin embargo, es importante considerar que toda conducta también depende del contexto en el que se manifiesta para ser asertiva o no puesto que no todos los ambientes o culturas son iguales. Por tanto, es considerada una conducta positiva y funcional, que implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos u opiniones que no amenazan, castigan ni violan los derechos de los demás (Valles, 2004).

La conducta asertiva se caracteriza por:

Autenticidad: que significa congruencia y capacidad de expresar sentimientos y actitudes que existen en uno.

Aceptación incondicional: aceptar al otro como ser único, tal como es.

Empatía: que requiere situarse en el lugar del otro, transmitir cordialidad, aceptar al otro, evitar descalificaciones, no adoptar una actitud de mando, no culpabilizar, evitar juzgar e interpretar.

Y de manera observable la conducta asertiva se caracteriza por: contacto ocular directo, gestos firmes, postura erecta, mensajes en primera persona, respuestas directas, produce mayor confianza en sí mismo y relaciones interpersonales más íntimas y significativas (Da Dalt de Mangione & Difablo de Anglat, 2002).

5.2. Técnicas de entrenamiento en habilidades sociales

Con base en la teoría del aprendizaje social, las habilidades sociales son aprendidas a través de varios mecanismos. Caballo (1993), Monjas (1998) Ballesteros y Gil (2002) coinciden en mencionar que utilizar un conjunto de técnicas evitan las debilidades de cada una de ellas por separado y aumenta el impacto, durabilidad y la generalización de los efectos del entrenamiento en habilidades sociales. Estas técnicas se orientan a diversos objetivos, pero en su conjunto apuntan a modificar componentes comportamentales, cognitivos y fisiológicos, aspectos que

manifiestan los déficits en las habilidades sociales. Las técnicas cognitivo-conductuales más implicadas o predominantes en los programas de intervención para el desarrollo de habilidades sociales son:

5.2.1. Entrenamiento en auto instrucciones

Son verbalizaciones encubiertas, lenguaje interno (lo que uno se dice a sí mismo antes, durante y después de la realización de una tarea o el enfrentamiento de un problema (Monjas, 2000). En esta técnica se emplea el lenguaje como medio de regulación de la propia conducta a partir de auto mensajes. Las verbalizaciones empleadas en el entrenamiento tienen que ver con definir el problema para sí mismo (¿Qué tengo que hacer?), guiar hacia la respuesta asertiva (ahora lo miro y sonrío), autocorregir y afrontar (me equivoque, pero no pasa nada), autoevaluación (¿cómo lo estoy haciendo?, ¿esto está bien?) y auto refuerzo (me está saliendo muy bien, lo estoy logrando). Con esta técnica se pretende que el sujeto dirija su propia actuación por medio de auto mensajes y que llegue a utilizar el lenguaje para planificar y regular su propia conducta.

5.2.2. Instrucción verbal, diálogo y discurso

Según León-Rubio. J., et al (1998), radica en explicar en qué consiste la habilidad a poner en práctica, cuál es su importancia, por qué utilizarla de manera adecuada reporta beneficios importantes, situaciones en las que resulta pertinente emplearla, reglas sociales que regulan su empleo, componentes verbales y no verbales de su ejecución y cómo realizarla de forma correcta.

En esta técnica el lenguaje oral se emplea para describir, explicar y preguntar al sujeto en entrenamiento con el fin de ir dirigiendo su conducta hacia lo esperado, haciendo que centre su atención sobre la conducta deseada. Por lo general, las instrucciones se transmiten verbalmente. Sin embargo, si el comportamiento a

aprender es muy complejo se puede mostrar lo que se puede o quiere conseguir con una imagen o haciendo una representación simulada de tal conducta.

Monjas (2000), menciona que se aprende a través de lo que se dice, de preguntas, incitaciones, instrucciones, sugerencias y explicaciones. La técnica de instrucción se orienta en la búsqueda de solución de problemas e identificación de opiniones, sentimientos, ideas propias y de los otros para generar empatía, puede darse a través del dialogo, el debate o una discusión. Afirma también que en el ámbito familiar se da de manera informal, en la escuela de forma más sistemática y directa.

Gil y García (1993). realizan algunas recomendaciones para aplicar las instrucciones:

- Deben emplearse a lo largo de todo el entrenamiento, aunque de manera fundamental al inicio de cada sesión y antes de cada entrenamiento.

- Han de incluir:

- Información específica sobre los componentes adecuados.

- Explicaciones claras de los mismos, empleando si es preciso, ejemplos.

- Razones que justifiquen la importancia de dicha habilidad, así como la necesidad de ejecutarla.

- Es importante implicar a los usuarios, animándolos a que aporten ejemplos o argumenten la importancia de la habilidad objeto de entrenamiento y aprendizaje.

- Deben transmitir la información de manera breve, expresada en frases cortas y con un lenguaje adecuado al nivel de comprensión del usuario.

5.2.3. Modelado

Se aprende a través de lo que se observa y se imita. El aprendizaje por observación o aprendizaje vicario busca exponer al niño a varios modelos que manifiesten las conductas que se desean aprenda.

Kelly (2002) menciona que se desarrollan nuevas competencias en los niños observando modelos que les rodean y les son significativos, por lo que un punto

clave para el desarrollo de esta técnica es experimentar simpatía e incluso admiración por quien funge como modelo.

Hay factores que facilitan el aprendizaje por modelado, como son la edad del modelo, el sexo, (en el caso de los niños el género es muy importante), la amabilidad y calidez del modelo, la similitud con el observador, las consecuencias observadas de la conducta y la historia de aprendizaje particular del observador respecto de situaciones parecidas a las que observa el modelo. Un individuo que ha aprendido por modelado es capaz de manejar con efectividad una interacción social y desarrollará expectativa de éxito positiva.

Bandura (1989) considera que el aprendizaje por observación está compuesto por 4 procesos:

- 1.- Atención
- 2.- Retención (recordar),
- 3.- Reproducción motora
- 4.- Motivación (esperar que ocurra lo que se desea)

Y que el observar un modelo puede tener 3 efectos:

1.- La persona que observa un modelo adquiere la conducta que no presentaba antes y le expone el modelo.

2.- El observador si nota otros con la misma conducta se siente respaldado para actuar en imitación.

3. La persona que observa cierta conducta con consecuencias no agradables trata de no repetirla, aunque antes la haya presentado

Para el desarrollo de esta técnica se debe poner atención en que el modelo presente características parecidas al observador, muestre habilidad en la ejecución de la conducta y que sean no uno sino varios modelos que manifiesten dicha habilidad, pues el número de oportunidades de observación para la imitación de modelos en la adquisición de habilidades sociales permitirá un mayor impacto y aprendizaje (Caballo & Verdugo, 2005).

Esta técnica puede emplearse en situaciones cotidianas o bien diseñadas con anterioridad.

5.2.4. Role-playing

También se denomina Ensayo de Conducta o dramatización. Consiste en la simulación de una situación en la que la habilidad que se está trabajando se pone en juego, los niños adoptan un papel y ensayan imitando conductas previamente observadas en otros modelos.

Esta técnica, permite el ensayo controlado, seguro y supervisado y se dirige hacia la puesta en marcha de dicha conducta en situaciones que puedan presentarse en la vida cotidiana, con grupos y contextos creados o naturales (Caballo, 2006)

Moreno, J. (1967) menciona que su finalidad es proporcionar al actor una revisión de los puntos de vista de otras personas al actuar el papel de otros, bien será en escena o en la vida real. Es un método de aprendizaje a través de la experiencia.

Schützemberger, (1979), lo define como un instrumento de aprendizaje y perfeccionamiento de las relaciones humanas, una iniciación a la solución de conflictos y la representación de diferentes roles, generalmente tradicionales, familiares y profesionales. Es un instrumento de exploración de la actitud personal frente a la del otro.

Se descubrió que jugando o actuando se puede llegar a un cambio más profundo y rápido que a través del uso solo de la palabra y que este juego se funda en una relación entre roles, según la teoría Sociocultural de Vygotsky, el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones entre el entorno y el yo, es la suma del factor del entorno social a la ecuación según la cual los nuevos conocimientos se van generando desde los esquemas del individuo que son producto de su realidad y su comparación con aquellos esquemas del resto de sujetos de su entorno (Payer, 2005)

Por su parte Martín (1992) menciona que el role-playing es una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. Mediante la técnica del role playing los alumnos exploran sentimientos, actitudes valores y percepciones que influyen en su conducta a la vez que se sienten forzados a descubrir y aceptar el rol de los demás.

Son también aspectos trabajados la mejora de la capacidad de resolución de conflictos, así como la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones.

Caballo, (2006) enfatiza que el ensayo de conducta es el procedimiento más frecuentemente empleado en el entrenamiento de habilidades sociales. Por medio de él se representan maneras apropiadas y efectivas de afrontar las situaciones de la vida real que son problemáticas para el paciente. Su objetivo es aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos reemplazándolos por nuevas respuestas. Se centra en el cambio de conducta como un fin en sí mismo.

Las preguntas que apoyan para que el sujeto determine la forma o manera específica en que quiere actuar son que, quien, como, cuando y donde.

Si por algún motivo el paciente no representa el papel especiado o se sale del escenario, el entrenador debe señalar la situación y encaminar de nuevo hacia el objetivo propuesto. Si la situación elegida para el ensayo hace que el paciente tenga dificultades como ansiedad, molestia, enojo, se debe parar y conversarlo o bien si la situación se torna muy difícil de representar para el paciente, se puede practicar una versión más fácil de la misma o también ayuda dividirla en escenas más cortas que permitan ir avanzando progresivamente hasta el objetivo deseado.

León-Rubio. J., et al (1998), comparten que hay dos posibles modos de ensayar la conducta que se desea aprender: haciendo un simulacro de lo que se pretende que ocurra en la realidad o imaginando como lo haría en la vida real. Independientemente del que se elija, debe quedar claro que se tiene que ensayar antes de afrontar la situación real. A la hora de aplicar esta técnica se debe tener presente:

- Que hay que planificar lo que se ensaya de menor a mayor dificultad.
- Que debe progresarse desde situaciones planificadas (incluso siguiendo un guion preestablecido) a situaciones improvisadas.

-Con el ensayo de la conducta deseada se pretende que exista un aprendizaje significativo y se favorezca la generalización y transferencia de lo aprendido.

Para Caballo (2006), en el ensayo de conducta se debe tener presente que hay que limitarse a una situación específica a la vez, que sea reciente o posible de presentarse en un futuro cercano, no prolongar la representación de roles por más de 3 minutos, las respuestas deben ser cortas y tener presente que el paciente es el experto en la conducta asertiva o la mejor respuesta para él o ella ante esa situación. El número apropiado de ensayos de conducta va de tres a diez y los pasos a seguir que propone son:

1. Describir la situación problema
2. Representar lo que habitualmente hace el paciente ante la situación
3. Identificar las posibles cogniciones desadaptativas que influyen en la conducta inadecuada
4. Identificar los derechos humanos básicos implicados en la situación
5. Identificar el objetivo adecuado para la respuesta del paciente
6. Sugerir respuestas alternativas al paciente por parte del terapeuta o de los otros miembros del grupo concentrándose en aspectos moleculares de la actuación.
7. Demostrar por modelado las respuestas propuestas
8. Practica encubierta de la conducta por parte del paciente
9. Representación por parte del paciente de la respuesta elegida de entre las propuestas o sugerencias e integrada al propio estilo
10. Evaluación de la eficacia de la respuesta por parte del paciente tomando en cuenta su nivel de ansiedad y el grado de eficacia que percibió ante su respuesta y por parte de los otros retroalimentando la conducta presentada tomando en cuenta los aspectos positivos de la misma que se identificaron y en su caso señalando las conductas inadecuadas sugiriendo en que se puede mejorar de forma amigable y no punitiva.
11. Vuelta a la representación de la conducta atendiendo no más de dos elementos de las sugerencias recibidas y aumentarlos progresivamente.
12. Del paso 8 al 11 se puede repetir tanto como sea necesario hasta lograr alcanzar el nivel deseado o adecuado para poner en marcha la conducta en situaciones de la vida real

13. Repetición de la escena con la incorporación de todas las mejoras posibles.
14. Instrucción final para la puesta en marcha de la conducta en situación real, poniendo énfasis en la mayor importancia de intentarlo que en el éxito o no de esta, ya que diversos factores pueden intervenir en este al momento de ponerla en práctica, esto asegura que el paciente no se sienta frustrado al no obtener la respuesta como se esperaba.

5.2.5 Práctica oportuna

En las técnicas de práctica, según Monjas (2011), “Es aconsejable que (...) el niño practique las conductas varias veces con distintas personas, en distintas situaciones y cambiando el rol para lograr un adecuado dominio y favorecer la generalización y transferencia de lo aprendido” (p.130)

Se trata de practicar la habilidad que se está aprendiendo en cualquier momento “oportuno” que surja durante la jornada escolar o en la familia, en acontecimientos cotidianos y más allá del espacio y periodo de instrucción y enseñanza. Esto facilita generalizar lo aprendido a los contextos sociales en los que se desenvuelve el niño.

Para que el alumno incluya en su repertorio las habilidades que se le están enseñando, es importante que el educador esté atento a la aparición de situaciones naturales en las cuales se puede realizar la habilidad, y aproveche estas situaciones para ayudar a los alumnos a ponerla en marcha y para proporcionar feedback y refuerzo por ello. Además, debe promover la aparición de estas situaciones fuera del ambiente de entrenamiento para que los alumnos puedan practicarlas (Caballo & Verdugo, 2005).

5.3.6 Reforzamiento positivo

La Teoría del Aprendizaje Social basada en los principios del condicionamiento operante desarrollado por Skinner (1938), parte de que la conducta está regulada por las consecuencias del medio en el que se desarrolla dicho comportamiento. El esquema de cómo aprendemos según este modelo es presentación de un estímulo, seguido de una respuesta y la consecuencia, sea esta positiva o negativa. En base a este esquema, la conducta está en función de unos antecedentes y unas consecuencias que, si son positivas, refuerzan el comportamiento. Las habilidades sociales se adquieren mediante reforzamiento positivo y directo de las habilidades (Hernández, G. (2008).

Para Luca de Tena, et. al. (2001), el propósito fundamental de esta técnica es aumentar la frecuencia del comportamiento debido a la recompensa o suceso favorable que le sigue.

Según Caballo y Verdugo (2005), se trata de reforzar conductas que se parezcan cada vez más a una ejecución adecuada. Así, se comienza reforzando conductas que se aproximan algo a la ejecución adecuada; una vez que la conducta va mejorando, se refuerzan estas aproximaciones sucesivas y se dejan de reforzar las conductas anteriores menos similares.

León-Rubio. J., et al (1998), mencionan que se trata de facilitar a la persona que ensaya la habilidad objeto de entrenamiento la motivación necesaria para que persista en el aprendizaje que ha iniciado. Y para motivarlos, nada mejor que obtener por aquello que hacemos algo que nos agrada o eliminar algo que nos desagrada. Las cosas que se pueden obtener se denominan refuerzos y suelen clasificarse del siguiente modo:

- Materiales: un billete de avión, un libro, un disco, etc.
- Actividades: leer, viajar, escuchar música, etc.
- Generalizados: el dinero, canjeable por cualquiera de los anteriores.
- Sociales: reconocimiento, afecto y aprobación por parte de los demás.
- Autorreforzamiento: en muchas ocasiones lo que a uno le motiva es lo que hace y el sentimiento de satisfacción derivado de la propia acción.

El refuerzo social será el que con mayor frecuencia reciba una persona. Sin embargo, puede que pase mucho tiempo sin que los demás deparen en la nueva habilidad por lo que se debe alentar al sujeto a que no se desanime, más tarde o más temprano se percatarán y le reforzarán. Además, en la medida en que la persona practique y se sienta más seguro de lo que hace, la motivación será más personal y menos dependerá de los demás.

También León-Rubio. J., et al (1998), mencionan que para que el refuerzo funcione debe:

- Ser administrado de forma inmediata a la realización de la conducta objetivo y sólo por la realización de dicha conducta.

- Ser válido, esto es, que sea importante y deseable para el sujeto.

- Ser adecuado a la situación; por ejemplo, a nadie le regalan un coche por desempeñar bien su trabajo.

- Administrarse cada "x" veces que se realiza la conducta o cada "x" tiempo desde la última vez que se reforzó. Si continuamente se es reforzando por lo que se hace, la conducta no tendría ningún valor.

Por su parte Olivares y Méndez (2001), expresan que el reforzamiento positivo es un procedimiento mediante el cual se le presenta al sujeto un estímulo que le gusta o le interesa inmediatamente después de la realización de la conducta (presentación contingente). Con esto se consigue aumentar la probabilidad de que la conducta vuelva a ocurrir. El estímulo o situación apetitiva que se pone en juego en este proceso se conoce como reforzador positivo. Cuando se descubre un reforzador positivo para un individuo (por ejemplo, un caramelo para un niño), puede utilizarse en otras situaciones. Pero se debe cuidar el no abusar de un solo reforzador positivo.

El procedimiento básico que debe seguirse para aplicar el reforzamiento positivo es:

1. Especificar de forma concisa la conducta a modificar.
2. Identificar y seleccionar los reforzadores eficaces (que dependen de cada individuo).

3. Administrar de forma inmediata los reforzadores.
4. Aplicar los reforzadores contingentemente.
5. Evitar la saciedad empleando diversos reforzadores que el sujeto no tenga.
6. Aproximar la cantidad adecuada de reforzador.
7. Ajustarse al programa de reforzamiento fijado (puede ser reforzamiento continuo o reforzamiento intermitente).
8. Planificar la transición de un tipo de programa a otro (por ejemplo, de un programa de reforzamiento continuo a uno de reforzamiento intermitente) con el fin de generalizar los efectos.

En el uso de esta técnica influyen dos factores como son: el valor subjetivo de la conducta (cada uno le da una importancia según su parecer) y las circunstancias específicas en que se presenta, la experiencia en casos anteriores propiciara o no la réplica de la conducta.

5.2.7. Feedback

Según Monjas (2002), consiste en ofrecer retroalimentación hacia una conducta, es decir, el interlocutor brinda información o una reacción acerca de la conducta manifestada, lo que permite su posterior ajuste, mejoría o modificación, puede ser ofrecida por actores como compañeros, maestros, padres, hermanos etc. Se considera el empleo no sólo el lenguaje oral sino también el no verbal y paralingüístico (postura, movimientos, tono, fluidez etc.)

El feedback puede actuar de forma positiva fortaleciendo la conducta o negativa debilitando o inhibiendo aspectos de la misma.

Luca de Tena, et. al. (2001), menciona que el feedback es dar retroalimentación de la ejecución de una conducta, informar cómo ha sido su práctica o comportamiento para que se identifique lo que se ha hecho bien y en lo que se debe mejorar o hacer de una forma distinta sin necesidad de ensayos. Si este no existe no se establece una relación causa efecto de la conducta y se confunde al sujeto que la manifiesta.

Gutiérrez, (2002), por su parte, menciona que esta técnica se caracteriza por proporcionar información correcta y útil acerca de la actuación durante los ensayos precedentes. Dicha información debe referirse tan sólo a la realización de las conductas objetivo llevadas a cabo por el sujeto. Con ello lo que se pretende es moldear el comportamiento, de forma que se vaya logrado progresivamente un nivel de ejecución lo más idóneo posible, en definitiva, que el sujeto sepa qué conductas ha realizado correctamente y cuáles debe mejorar. La retroalimentación puede ser visual o verbal, la primera requiere que el sujeto o alguien conocido grabe el ensayo de conducta para que posteriormente pueda ser analizada. Algo importante a considerar es que el paciente debe acostumbrarse a analizar su propia conducta, si se habitúa a ello, desarrollará una capacidad de autoobservación que será sumamente útil para mejorar su comportamiento y sobre todo para adaptarse a las nuevas situaciones que deba afrontar.

Para Caballo, (2006), la retroalimentación ofrece efectos beneficiosos para el paciente y para los miembros del grupo sin embargo deben cuidarse algunos aspectos como:

- Dar retroalimentación de forma inmediata al ensayo de la conducta.
- Centrarse en las conductas objetivo.
- Emplear un lenguaje sencillo.
- Señalar comportamientos alternativos.
- Si se emplea la retroalimentación por video debería darse la oportunidad al paciente de comentar su actuación previa a observar el video.

5.2.8. Deberes en casa

Ruíz, et. al. (2011), Señalan que esta técnica consiste en asignar situaciones en las que se emplee lo aprendido dando indicaciones precisas y claras, delimitar el dónde, cómo, con quien y cuando, es decir indicar situaciones concretas que permitan el refuerzo de forma espontánea y natural y posteriormente revisar lo realizado. Funcionan como practica autodirigida, buscan favorecer y estimular la práctica de

habilidades y promover el autocontrol y la autoevaluación. Apoyan a reforzar el conocimiento o habilidad adquirida.

Para Caballo, (2006), los deberes en casa constituyen el vehículo por medio del cual las habilidades aprendidas en la sesión de entrenamiento se practican en el ambiente real, es decir, se generalizan en la vida diaria. Enfatiza que lo que sucede en la vida real proporciona material que servirá para los ensayos en el grupo. Entre las principales tareas para casa que se mandan a los pacientes se encuentran: el registro de su nivel de ansiedad en situaciones determinadas, registro de situaciones en las que se ha actuado de forma habilidosa, situaciones en las que le gustaría haber actuado así. La dificultad de la tarea para casa va en aumento gradual conforme se registra un progreso, en cada sesión se diseñan junto con el paciente con la intención de que estas queden claras para su realización y contribuyan a alcanzar los objetivos que derivaron la terapia.

Gutiérrez, (2002), por su parte, expone que las tareas para casa son actividades que facilitan la generalización; son tareas que el entrenador propone a los usuarios acerca de lo aprendido y ensayado y ayudan a los usuarios a transferir lo aprendido y entrenado en el contexto de entrenamiento a otros contextos.

Caballo (2006) Propone algunos requisitos que se deben contemplar al asignar las tareas para casa:

- Las conductas componentes en dichas tareas han de haber sido entrenadas previamente.
- Se han de especificar las conductas a realizar y las situaciones en las que llevarlas a cabo (“Cuando estés en el comedor y pidas agua a tu cuidador debes hacerlo mirándole a los ojos”, “Cuando estés en el gimnasio, y no puedas atar tus zapatillas, pedirás ayuda a alguien que sabes que te puede ayudar”)
- Enseñar al sujeto a autor registrar su desempeño, indicando: qué ocurrió, qué pasos dio, cómo valora su desempeño, y cuál podría ser el paso siguiente a entrenar.

- Siempre tener en cuenta el grado de comprensión del sujeto, y su grado de afectación. Proponer tareas coherentes con las posibilidades de cada usuario.

Las tareas para casa no están directamente supervisadas por el entrenador, pero son importantes a la hora de conseguir la generalización del aprendizaje, para lo cual también deben implicarse los familiares y red social del paciente. A la hora de programar la intervención y al preparar la explicación e instrucción verbal se deben tener en cuenta las características individuales del usuario y la capacidad de comprensión. También es necesario utilizar, si las características de los usuarios lo requieren, otro tipo de ayudas (físicas o sensoriales) que faciliten la ejecución de la conducta correcta (Gutiérrez, 2002)

5.2.9. Resolución de problemas

Para Ruíz, et. al. (2011), por solución de problemas se entiende aquel proceso a través del cual una persona identifica o descubre medios efectivos de enfrentarse con los problemas que se encuentra en la vida diaria, proceso que incluye tanto la generación de soluciones como la toma de decisiones.

La técnica de solución de problemas trata de producir consecuencias positivas y refuerzo positivo, así como evitar las consecuencias negativas. Parte del hecho de que las personas somos solucionadores de problemas y que hay diferencias individuales en esta habilidad. Como consecuencia aquellas personas con cierto déficit en la capacidad para solucionar problemas adecuadamente suelen tener una competencia social más deficiente que los que son capaces de resolver problemas eficazmente (D´Zurilla, & Maydeu-Olivares, 1995)

Hay que tener en cuenta el papel de las emociones en la solución de problemas sociales pues las respuestas emocionales pueden facilitar o inhibir la ejecución de la solución de problemas. Por tanto, el conocimiento y control de las respuestas emocionales es importante para una eficiente y efectiva ejecución de las soluciones. En ese sentido, pueden servir de ayuda las técnicas de relajación como estrategia de control de la activación (Ruíz, et. al. 2011).

El procedimiento básico que seguir para la solución de problemas está basado en la formulación original de D´Zurilla y Goldfried (1971), el cual se da en 5 etapas:

Orientación general: en esta primera etapa es importante identificar el problema o conducta inadecuada, para ello, es necesario plantearse interrogantes como: ¿Qué sentimientos o emociones se experimentan ante una situación determinada? Lo que permitirá conocer o tomar conciencia de sí está generando malestar para poder enfrentarla de manera reflexiva.

Definición y formulación del problema: En esta etapa, se realiza un análisis de la situación a fin de tener una descripción detallada de lo que genera el malestar o incomodidad, para ello es importante plantearse interrogantes como porque sucede dicha situación, en dónde, con quien, cuando e identificar las reacciones o conductas que se presentan en el momento. Esto con la finalidad de orientarlas hacia metas de cambio que generen un bienestar emocional.

Generación de alternativas: Implica buscar el mayor número de soluciones, generando ideas posibles para el cambio sin hacer juicios acerca de su viabilidad, ya que cada uno puede representar oportunidades de mejora.

Toma de decisiones: Una vez que se tienen las alternativas de solución enlistadas en la etapa anterior, es preciso someterlas a un análisis para elegir aquellas que se ajusten más a las posibilidades y se configuren como las mejores alternativas, para lo cual hay que considerar su viabilidad, eficacia y la probabilidad real de llevarlas a cabo y que generen un mayor número de aspectos positivos para sí mismos y para los demás.

Verificación: es el momento preciso para poner en marcha las alternativas de solución elegidas, no sin antes realizar una planificación del proceso a seguir, asegurando un desarrollo progresivo. En esta etapa es importante considerar que durante la ejecución de dichas alternativas debe llevarse a cabo una autoobservación y autoevaluación a fin de comparar los resultados con lo previsto en la planificación y en función de los objetivos a alcanzar, de forma tal que si son los esperados se estará brindando un auto reforzamiento de las conductas

implementadas, de no ser así, permite la revisión general del proceso para su oportuna modificación.

Para finalizar el capítulo es importante considerar que la esencia del entrenamiento en habilidades sociales es aumentar la conducta adaptativa y prosocial enseñando habilidades necesarias para una interacción social asertiva y que dicho entrenamiento no sólo se da para la intervención, sino que debe considerarse también para la prevención primaria de déficits en materia de interacción social.

Conclusiones

Con base en lo expuesto en la presente investigación documental, se puede ver que existe una gran relación entre el déficit en el desarrollo de habilidades sociales y la presencia de problemas conductuales como lo son el comportamiento de tipo agresivo y pasivo, los cuales representan barreras para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y el enfrentamiento de situaciones diversas en las que se requiere actuar asertivamente.

Concretar las habilidades específicas sobre las que se va a intervenir y las características que afectan particularmente a la infancia es el primer paso para garantizar en los menores el desarrollo de habilidades sociales que les permitan relacionarse sanamente, aumentar su autoestima, trabajar en colaboración, autorregular su conducta y auto valorarse, así como a partir de ello conocerse a sí mismos y a los demás, priorizando siempre el bienestar personal y común.

Aunque las habilidades sociales pueden modificarse a lo largo de la vida, durante la infancia se determinan las bases del comportamiento como adulto por lo que los agentes socializadores deben promover efectivamente el desarrollo de estas primero a partir de las prácticas y estilos de crianza y en la escuela con los estilos de enseñanza y la creación de ambientes para el desarrollo de las mismas a través de una convivencia sana y armónica. La familia es la primera encargada de socializar al niño y en la escuela el niño refuerza lo aprendido en el hogar.

La niñez se considera un periodo crítico en la adquisición de las habilidades sociales. Buena parte del aprendizaje se da en el medio social, observar a los otros permite adquirir conocimientos, reglas, estrategias, actitudes y de igual forma se aprende sobre la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos por lo que el empleo de técnicas para el entrenamiento en habilidades sociales va a depender de las situaciones y contextos específicos en los que se aborden, es importante reconocer que estas técnicas son generales pero cada caso requiere una atención individualizada en la que se pueden emplear una o varias de ellas para lograr con éxito el aprendizaje o reforzamiento de la conducta a tratar.

Es importante resaltar que las habilidades sociales no son innatas y se adquieren con el tiempo y la experiencia, su aprendizaje denota que son susceptibles de modificación o eliminación a través de intervenciones estructuradas por profesionales del comportamiento con programas de entrenamiento o de manera natural en la vida cotidiana. Los déficits en habilidades sociales que aparecen en edades muy tempranas se agravan con el tiempo si no se interviene adecuadamente

Las habilidades sociales influyen no solo en la dimensión relacional sino también en otras áreas de la vida del niño como son el rendimiento escolar, un déficit puede provocar baja atención, poca disposición, comportamientos violentos, depresión, baja autoestima y a largo plazo provocar perturbaciones psicopatológicas o bien desencadenar incluso en conductas suicidas; por lo que el diagnóstico oportuno permitirá delinear programas para su intervención.

La adecuada adquisición y empleo de habilidades sociales durante la infancia potencia el incremento en la autopercepción y autovaloración, facilita el establecimiento de vínculos afectivos que incrementan la felicidad, refuerzan la autoestima y crean sentimientos de pertenencia, aceptación e integración.

Entrenar en habilidades sociales supone por tanto prevenir problemas de conducta, personales y sociales futuros.

Existen numerosos estudios a cerca de la importancia del desarrollo de las habilidades sociales así como programas de intervención o entrenamiento, sin embargo, algo que se pudo identificar en la adquisición de las habilidades sociales para propiciar conductas asertivas es que estas dependen de los contextos, la cultura y las circunstancias en las que se presenten por lo que un programa de intervención o entrenamiento en habilidades sociales deberá partir del análisis de las características del entorno, las creencias, ideas, conocimientos y de los déficits específicos que el menor o el grupo presente en el momento de la intervención.

En resumen, la potenciación de las habilidades sociales durante la infancia se puede considerar como un mecanismo preventivo de futuros problemas conductuales, de adaptación e incluso de fracaso escolar y hasta de delincuencia.

Referencias

- Ballesteros, R. & Gil, M. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of child Development*. v.6. (pp. 1-60).
- Blanco, A. (1982). Evaluación de las habilidades sociales. En Fernández R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en Psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo Psicosocial de Eric Erickson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*. 1(1), 73-99. Recuperado de <http://www.psicologiaconductual.com/PDFespanol/1993/num1/Relaciones%20entre.pdf>
- Caballo, V. (2006). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.
- Caballo, C. & Verdugo, M. (2005). *Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Madrid: ONCE.
- Cáceres, M. (2010). Las habilidades sociales en la edad escolar y los problemas de las relaciones interpersonales en la infancia y la adolescencia. *Rev. Temas para la Educación* (7). Recuperado de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_5_habilidades_sociales/g_5.1.documentos_basicos/1.8.HHSS%20y%20problemas%20interpersonales.pdf

- Cappadocia, C. & Weiss, J. (2011). Review of social skills training groups for youth with asperger síndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 5. 70-78. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S175094671000053X>
- Capano, Á. & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008&lng=es&tlng=es.
- Carpintero, R., López, F., Del Campo, A., Lázaro, S. & Soriana, S. (2005). Bienestar en Educación Primaria. Mejorando la vida personal y las relaciones con los demás. Madrid: Pirámide.
- Castillo, S. & Sánchez, M. (2009). *Habilidades sociales*. Barcelona: Altamar.
- Clemente, R.; Barajas, C.; Codes, S., Díaz, M., Fuentes, M., Goicoechea, M. & Linero, M. (1991). *Desarrollo Socioemocional*. Valencia: Promolibro.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En Coll, C; Palacios, J. & Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 435 – 453). Madrid: Alianza.
- Consuegra, N. (2010). *Diccionario de Psicología*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Da Dalt de Mangione, E. & Difablo de Anglat, H. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria* 19(2) p. 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18019201.pdf>
- De Galicia, X. (2005). *Alumnado con problemas de conducta. Orientacións e respostas educativas*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). *Psicología de las habilidades sociales: Terapia y Educación*. México: Manual Moderno.
- D'Zurilla, T. & Goldfried, M. (1971) Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D'Zurilla, T.J. y Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
Recuperado de http://www.ub.edu/gdne/documents/SPSassess_concept%26method.pdf
- Fernández R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en Psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, M. (2007). *Habilidades Sociales en el contexto educativo*. (Tesis de Maestría, Universidad del Bio Bio). Recuperada de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2007/fernandez_m/doc/fernandez_m.pdf
- Frank, B. (1995). *Psicología infantil y desarrollo*. Enciclopedia Familiar. México: Trillas.
- García, M. (2011), *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Sevilla: Eduinnova.
- Gay, R. (2003). *El oficio de crecer: el desarrollo afectivo del niño de 6 a 11 años*. Santander: Sal Térrea.
- Gil, F. & León, R. (1998). *Habilidades Sociales. Teoría, Investigación e Intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gil, F. & García, M. (1993). "Entrenamiento en Habilidades Sociales". En Labrador, F., Cruzado, J. & Muñoz, M. (Eds). *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*, (pp. 796-827). Madrid: Pirámide.
- Gresham, F., Cook, C., Crews, S. & Kem, L. (2004). *Social Skills Training for Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders: Validity*

Considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 30. 32-46.
Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019874290403000101?journalCode=bhda>

Griffa, M. & Moreno, J. (1999). *Claves para una psicología del desarrollo*. Argentina: Ed. Lugar.

González, C. (2014). *Las habilidades sociales y emocionales en la infancia*. (Trabajo de grado, Universidad de Cádiz). Recuperado de http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16715/Trabajo%20Final%20de%20Grado_Cristina%20Gonz%C3%A1lez%20Correa.pdf?sequence=1

González, G. (2006). Comunicación humana y técnicas que facilitan la comunicación humana. En: *El niño y la Educación*. Programa de Desarrollo humano: niveles primaria y secundaria. p. 63-95. México: Trillas.

Hernández, G. (2008). *Paradinas en psicología de la Educación*. México: Paidós.

Jaramillo, J., Díaz, K., Niño, L., Tavera, A. & Velandia, A. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Revista Diversitas*, 2(2). p. 205-215. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/679/Resumenes/Resumen_67920202_1.pdf

Kelly, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Desclée De Brouwer: Bilbao.

Llanos, C. (2006). *Efectos de un Programa de enseñanza en habilidades sociales*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/15885574.pdf>.

León-Rubio, J. & Medina S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales*. En *habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

- León-Rubio, J., Cantero, F., Medina, S. & Gómez, T. (1998). Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. En J.M. León-Rubio et al., *Psicología Social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid: McGraw-Hill.
- López-Rubio, S. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en preescolares: Un estudio transcultural. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/21009016.pdf>.
- López, N., Iriarte, C. & González, M. (2008). Competencia Social y educación cívica. España: Síntesis.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología Sociohistórica. *Revista Profesorado*, 10(2), pp. 1-11. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Mc Fall, R. (1982). A Review and Reformulation of the concept of social Skill. *Behavioral Assessment*. 4(1). p. 1-33.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescente. USA: Asd.
- Martin, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y comunicación*. 15, p. 63-67. Recuperado de <file:///C:/Users/Jose/Downloads/Dialnet-EIRoleplayingUnaTecnicaParaFacilitarLaEmpatiaYLaPe-126264.pdf>
- Olivares, J. & Méndez, F. (2001). Técnicas de modificación de conducta. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Monjas, M. & González, B. (1998). Las habilidades Sociales en el currículo. Madrid: CIDE.
- Monjas, M. (2000). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.

- Monjas, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades sociales de interacción social. Madrid: CEPE.
- Ortega, R. & del Rey, R. (2008). Construir la convivencia. Barcelona: Edebé
- Papalia, D. (2012). Desarrollo Humano. México: Mc Graw Hill.
- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vigotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget.(Tesis, Universidad Central de Venezuela) recuperado de <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRICTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. En Mussen, P.(Ed), Carmichael's manual of child psychology, Nueva York: John Wiley and Sons.
- Rivera, M. (2008). Desarrollando habilidades sociales en los niños y niñas a través del juego. México.
- Rodrigo, M. (1999). Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.
- Ruíz, M., Díaz, M. & Villalobos, A. (2011). Manual de técnicas de Intervención Cognitivo conductual. Madrid: Desclée.
- Sadurni, M., Rostán, C. & Serrat, E. (2003). Desarrollo de los niños, paso a paso. Barcelona: UOC.
- San Hipólito, M. (2014). Las habilidades sociales en Educación infantil. Propuesta de actividades para su mejora. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5886/1/TFG-B.548.pdf>
- Smith, L. (2002). Piaget's model. En Goswami, U. (Ed). Childhood cognitive development (pp. 513-537). Oxford: Blackwell.

- Schützenberger, A. (1979). Introducción al role-playing, el sociodrama, el psicodrama y sus aplicaciones en asistencia social, en las empresas, en la educación y en psicoterapia. Madrid: Marova.
- Suriá, R. (2012). Guía de recursos didácticos de Psicología Social. España: ECU.
- Tapia, C. (1998). Trabajar las habilidades sociales en la educación infantil. Ponencia Congreso de Madrid. Diciembre.
- Trianes, M., Muñoz, A. & Jiménez, M. (1997). Competencia Social: su educación y tratamiento. Madrid: Pirámide.
- Valles, A. & Valles, T. (2000). Habilidades sociales y autocontrol. Guía Didáctica y recursos educativos. España: Marfil.
- Valles, A. (2004). Programa de refuerzo de las habilidades sociales. Madrid: EOS.
- Vargas, T. (2008). Propuesta de taller de entrenamiento en habilidades sociales para niños en edad escolar. (Tesis, Universidad de Valladolid). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5886/1/TFG-B.548.pdf>
- Vielma, E. & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Brunner. Paralelismo en sus posiciones en relación con desarrollo. *Educere* 3(9). p. 30-37. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf