

LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL CURRÍCULO

Directoras:

M^a Inés Monjas Casares
Balbina de la Paz González Moreno

Colaboradoras:

M^a Patrocinio de Benito Pascual
M^a Luisa Casado Mozo
M^a del Valle Francia Conde
Lorenza Peinado Sánchez
M^a Isabel Rodríguez Martínez

Personal auxiliar (Aspectos informáticos):

José-Luis Martín Peinado

**Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa para 1995
del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
Octubre 1998**



Número: 146

Colección: INVESTIGACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-147-3

I.S.B.N.: 84-369-3414-8

Depósito legal: M. 51.223-2000

Imprime: IMPRESA

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| CAPÍTULO 1. LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 17 |
| 1. Qué son las habilidades sociales | 17 |
| 1.1 Definición | 17 |
| 1.2 Asertividad | 19 |
| 1.3 Inteligencia emocional | 23 |
| 1.4 Autoconcepto y autoestima | 24 |
| 2. Cómo se aprenden y desarrollan | 26 |
| 3. Problemas de relación interpersonal | 28 |
| 4. Cómo se modifican y/o enseñan | 32 |
| 4.1 Los programas de entrenamiento de las habilidades sociales | 32 |
| 4.2 El «Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)», en la promoción de la competencia social en infancia y adolescencia | 34 |
| CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR | 43 |
| 1. Habilidades sociales y currículum escolar | 43 |
| 1.1 Las habilidades sociales en la reforma educativa | 43 |
| 1.2 La necesidad de introducir las habilidades sociales en el currícu- lum | 47 |
| 2. El reto de incorporar las habilidades sociales en el currículum: Una ex- periencia | 50 |
| 2.1 Contextualización de la experiencia | 50 |
| 2.1.1 El pueblo | 50 |
| 2.1.2 El colegio | 53 |
| 2.1.3 El profesorado | 54 |
| 2.1.4 El alumnado | 55 |
| 2.1.5 Las familias | 56 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 2.2 | Objetivos | 58 |
| 2.3 | Modelo de actuación | 59 |
| 2.3.1 | Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) | 62 |
| 2.3.2 | Formación permanente del profesorado | 67 |
| 2.3.3 | Participación de las familias | 67 |
| 2.3.4 | La literatura infantil, los medios audiovisuales y otras actividades didácticas | 68 |
| 2.4 | Ejemplos de actividades desarrolladas | 75 |
| 2.4.1 | Habilidad de defender los propios derechos | 75 |
| 2.4.2 | Habilidades de solución de problemas interpersonales | 84 |
| 2.4.3 | Juego de mesa de Habilidades Sociales | 92 |
| CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA | | 97 |
| 1. | Hipótesis | 97 |
| 2. | Diseño y variables | 98 |
| 3. | Sujetos | 100 |
| 4. | Instrumentos | 102 |
| 4.1 | Procedimiento Sociométrico para Profesorado (PS-P) | 103 |
| 4.2 | Procedimiento Sociométrico para Alumnado (PS-A) | 104 |
| 4.3 | Escala de Conducta Asertiva para niños (Children Assertive Behavior Scale, CABS) (Michelson et al., 1987) | 106 |
| 4.4 | Escala de Autoconcepto en el medio escolar (García Gómez, 1992). | 107 |
| 4.5 | Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) (Monjas, 1993) | 108 |
| 4.6 | Entrevista sobre el conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros (CEIC) (Díaz-Aguado, 1995) | 109 |
| 4.7 | Cuestionario de Implementación y Satisfacción para Profesores (CUIS-PR) (Monjas, 1992) | 109 |
| 5. | Procedimiento | 110 |
| 5.1 | Evaluación pretest | 111 |
| 5.2 | Tratamiento | 112 |
| 5.2.1 | Formación del profesorado | 112 |
| 5.2.2 | Implementación del PEHIS en el aula | 113 |
| 5.2.3 | Entrenamiento a familias | 114 |
| 5.2.4 | La literatura infantil y los medios audiovisuales | 117 |

| | |
|---|------------|
| 5.3 Evaluación postest | 117 |
| 6. Resultados | 118 |
| 6.1 Resultados obtenidos por los sujetos | 118 |
| 6.2 Resultados obtenidos en el ámbito escolar y en el ámbito familiar con profesorado y familias | 148 |
| 6.2.1 Resultados obtenidos en el ámbito escolar | 149 |
| 6.2.2 Resultados obtenidos en el ámbito familiar | 151 |
| 7. Discusión y Conclusiones..... | 152 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 163 |

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo 1. Ficha 4.4 del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) (Monjas, 1993), Defender los propios derechos | 173 |
| Anexo 2. Muestra de algunos aspectos de habilidades sociales reflejados en el Proyecto Educativo del centro | 187 |
| Anexo 3. Fichas de lectura de algunos libros de literatura infantil | 193 |
| Anexo 4. Muestra del material para el entrenamiento a familias | 201 |

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a las siguientes personas e instituciones:

- Las familias de los alumnos y alumnas del centro, especialmente a aquellas madres que participaron directamente en el entrenamiento en habilidades sociales.
- Los estudiantes de la asignatura «Entrenamiento en Habilidades Sociales» de las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, que participaron en la corrección de los instrumentos de evaluación, especialmente a Milagros Barrio y a Elena Arribas.
- A Juan-Antonio Elices y a Agustín Bécares que nos ayudaron en el análisis estadístico.
- Al CPR (Centro de Profesores y Recursos) de Tudela de Duero (Valladolid) que apoyó este proyecto y a Enrique Hurtado, del Departamento de Medios Audiovisuales del CPR II de Valladolid, que nos ayudó en el montaje del vídeo.
- Al Centro de Investigación y Documentación Educativa que financió este proyecto a través de la convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa.

INTRODUCCIÓN

La ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, señala, como uno de los fines de la educación, el desarrollo personal e integral de la persona en los planos intelectual, motor, de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción laboral (MEC, 1990).

Los Reales Decretos 1333 y 1334/1991, de 6 de septiembre, por los que se establece el currículo de Educación Infantil y Primaria respectivamente, señalan la importancia de los «*temas transversales*» para el logro de esa educación integral. Se denominan como transversales una serie de grandes temas que difícilmente pueden adscribirse de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, y deben ser responsabilidad de todo el profesorado, y por extensión, de toda la comunidad educativa. Estos temas son la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial.

El Real Decreto 819/1993, donde se establece el Reglamento Orgánico de los Colegios de Educación Infantil y Primaria, indica que en los Proyectos Curriculares deben recogerse orientaciones sobre la inclusión de estos temas en el currículo. Todos estos aspectos son matizados en la resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 7 de septiembre de 1994, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores. Con posterioridad son ampliados y desarrollados por otros autores (Carreras et al., 1996; Lucini, 1994, 1996; Martínez y Buxarrais, 1998; VVAA, 1998).

Este marco general se ve completado con la filosofía y orientaciones suministradas por el informe que en 1996 realizó para la UNESCO una comisión de expertos presidida por Jacques Delors. En este informe, titulado *«La educación encierra un tesoro»*, se afirma que la educación para el siglo XXI ha de estructurarse en torno a cuatro pilares básicos que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). Nuestra propuesta en el presente trabajo se focaliza en el tercer pilar, lo que viene denominándose aprendizaje de la convivencia, educación para las relaciones interpersonales o también enseñanza de habilidades de interacción social, pero, por supuesto, sin olvidar los otros tres pilares. Es más, defendemos que para aprender a vivir con otros, se requiere el desarrollo de los otros aspectos personales señalados, ya que se produce una interacción recíproca entre todos facilitando y posibilitando el desarrollo integral que la educación tiene como meta.

Revisando la bibliografía especializada encontramos que el tema de la competencia social en infancia y adolescencia ha recibido una marcada atención en los últimos años. Este incremento se debe fundamentalmente a la constatación de la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social. Existe un alto grado de consenso de los estudiosos en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia contribuyen significativamente al desarrollo del correcto funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos. Son numerosas las investigaciones que señalan la relación existente entre competencia social y logros escolares, sociales y ajuste personal y social, mientras que, por otra parte, los datos nos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tiene para la persona, tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo, en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con un variado elenco de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y

psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Pelechano, 1996).

La constatación de que la conducta interpersonal se desarrolla y se aprende ha estimulado el desarrollo de distintas estrategias de intervención, etiquetadas bajo el término de *Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales*, cuyo objetivo es el aumento de la competencia interpersonal. Concretamente en la infancia, aunque inicialmente se han diseñado numerosos acercamientos en contextos clínicos dirigidos al trabajo con niños y niñas con dificultades y a modificar la conducta interpersonal inadecuada (Bender y Valletutti, 1982; Goldstein et al., 1989; Michelson et al., 1987; Verdugo, 1989), en los últimos años, asistimos al inicio de programas que enfatizan la enseñanza de la conducta interpersonal a la población de niños y niñas *sin dificultades* con el objetivo de promover su competencia social, prevenir posibles desajustes y, en definitiva, contribuir al desarrollo integral.

Las investigaciones realizadas demuestran que el Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles a niños y niñas y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia (Beck y Forehand, 1984; Caballo, 1993; Gresham, 1988; Gresham y Lemanek, 1983; Ladd y Asher, 1985, entre otros).

Desde otro marco teórico y siguiendo una perspectiva constructivista, numerosas investigaciones ponen de manifiesto que la interacción entre alumnos, especialmente la de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y el rendimiento escolar (Echeita y Martín, 1990; Trianes, 1996; Trianes, Jiménez y Muñoz, 1997).

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la educación es un proceso de interacción comunicativa; el proceso de enseñanza-aprendizaje es básicamente una interacción entre el/la niño/a y el/la profesor/a o de los iguales entre sí. La educación es una actividad que no puede

darse al margen de unas relaciones interpersonales estructuradas, por lo que con razón se habla de interacción educativa (Báez y Jiménez, 1994).

Estos aspectos llaman poderosamente nuestra atención, ya que tradicionalmente, la escuela ha considerado la interacción entre iguales como un fenómeno casi indeseable que distorsionaba el orden y la buena marcha de la clase. Así, por ejemplo, la distribución espacial y del mobiliario en las aulas, que todavía hoy en día permanece en muchos contextos escolares, suele estar pensada más para evitar la comunicación entre los alumnos y alumnas que para favorecer y estructurar su interacción.

Ampliando más este punto de mira, hemos de señalar que en el contexto escolar no se ignoran y olvidan solamente las relaciones interpersonales, sino otros aspectos muy relevantes como personalidad, emociones y afectos, autoconcepto, entre otros, incluidos en constructos denominados como competencia personal y social, dimensión socioafectiva y/o inteligencia emocional (Goleman, 1996; Goñi, 1996). Ocurre que el funcionamiento cognitivo ha ocupado la atención investigadora y aplicada durante décadas y, en general, conocemos mucho mejor las características cognitivas que las de personalidad o las interpersonales de las niñas y niños. Afortunadamente, muchos esfuerzos de la investigación actual se dirigen a la diversidad de necesidades evolutivas básicas de la infancia, como son las físico-biológicas, cognitivas y emocionales y sociales (seguridad emocional, identidad personal y autoestima, red de relaciones sociales, participación y autonomía progresiva, sexuales, interacción lúdica...) (López, 1995).

En este amplio marco general se encuadra el presente trabajo que se plantea incluir, en el currículo de Educación Infantil y Primaria, las habilidades sociales como área relacionada con la enseñanza de temas transversales y valores. Nuestro reto es conjugar las orientaciones y los hallazgos de la investigación en este área (principalmente los trabajos realizados en nuestro país), con la práctica educativa cotidiana de un centro escolar. Todo ello surge en respuesta a una necesidad al constatar problemas de relación interpersonal en el alumnado de nuestro cen-

tro y dificultades de interacción con y entre las familias, siendo la razón última nuestro empeño en contribuir a la mejora de la enseñanza y a una educación de calidad. Nos empujan y animan las conclusiones extraídas de la revisión bibliográfica efectuada y nuestra propia experiencia en investigaciones anteriores en el tema (Monjas, 1986, 1992; Verdugo, Monjas y Arias, 1992; Verdugo, 1989; 1997).

Nuestro punto de partida, fruto de reflexiones, debates e intercambios se basa en las siguientes consideraciones:

a) La enseñanza de las habilidades sociales a los alumnos es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella. La escuela es una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales; el aula, el colegio, es el contexto social en el que los niños pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos, de forma que se convierte en uno de los entornos más relevantes para su desarrollo social y, por tanto, para potenciar y enseñar habilidades sociales al alumnado.

b) Las habilidades sociales se han de enseñar directa y sistemáticamente, lo que implica incluirlas en el currículum escolar ordinario, delimitando un tiempo en el horario y diseñando actividades didácticas a realizar para la consecución de los objetivos propuestos y otros aspectos que serán comentados más detenidamente a lo largo de este trabajo.

El presente trabajo está dividido en tres capítulos. El primer capítulo, que lleva por título *Las habilidades sociales en la infancia: Fundamentación teórica*, tiene la pretensión de establecer un sencillo marco conceptual del área de las habilidades sociales. El propósito del segundo capítulo, que hemos titulado *La enseñanza de las habilidades sociales en el contexto escolar*, es describir la experiencia de trabajo llevada a cabo para incorporar las habilidades sociales en el currículum escolar de un centro de Educación Infantil y Primaria. El tercer capítulo concierne a la metodología de la investigación seguida para averiguar si la competencia social de los niños y niñas evoluciona positivamente después de utilizar determinadas estrategias de entrenamiento y enseñanza de las habilidades sociales.

En los Anexos incluimos aquella documentación que complementa la experiencia y/o la investigación descrita y que ayuda a la comprensión global del trabajo.

A lo largo del desarrollo de este trabajo, se han realizado diversos materiales que se utilizaron para la propia investigación y que se siguen utilizando en el trabajo con alumnado y también con fines didácticos en actividades de formación. Entre ellos están: diapositivas, vídeos y una aplicación informática. La aplicación diseñada (Documentación de diseño, Manual de usuario y Diccionario de datos) permite la recogida de los datos necesarios para realizar una investigación similar a la presente, facilitando la evaluación y la interpretación de los datos.

CAPÍTULO 1

LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como indica el título, en este primer capítulo se pretende establecer el marco conceptual que fundamenta actualmente el área de las habilidades sociales, de forma que son abordados temas como la delimitación terminológica y conceptual, el desarrollo y aprendizaje de la competencia interpersonal y los problemas y dificultades que pueden surgir en las relaciones con los demás. La última parte está dedicada al entrenamiento en habilidades sociales enfatizando la vertiente de enseñanza y promoción de la competencia social.

Todos estos aspectos serán tratados sintéticamente y con el único objetivo de enmarcar la investigación y facilitar la comprensión de nuestra experiencia; por ello, en unos casos resumiremos los hallazgos y conclusiones más relevantes de la investigación actual y en otros casos remitiremos a otros textos especializados.

1. QUÉ SON LAS HABILIDADES SOCIALES

1.1 Definición

Es una utopía pensar que aislamos las habilidades sociales de otros procesos psicológicos, pero también hemos de advertir que cuando hablamos de ellas nos referimos a aspectos concretos de la relación interpersonal y que habilidades sociales *no lo es todo*, ya que a veces aparecen publicaciones, proyectos de investigación y trabajos donde se

incluye dentro de este concepto desde aseo personal hasta toma de decisiones.

Una rápida revisión de la bibliografía arroja una gran dispersión terminológica, como se muestra en los siguientes términos: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta sociointeractiva, intercambios sociales, entre otros (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995).

Esta falta de precisión se aprecia también en los intentos de conceptualizar, definir y describir la competencia social y las habilidades sociales, de forma que es un campo confuso que no está bien definido ni suficientemente delimitado. En trabajos anteriores, hemos definido las habilidades sociales como *«las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria»* (Monjas, 1993, pág. 29). Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas. Son algunos ejemplos: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás.

Ciñéndonos a la infancia, en trabajos que hoy tienen vigencia a pesar de estar hechos hace una década, Gresham (1986, 1988) señalaba que en la bibliografía se suelen encontrar tres tipos de definiciones de las habilidades sociales:

a) Definición de aceptación de los iguales

En estas definiciones se usan índices de aceptación de los iguales o popularidad. Se consideran niños socialmente hábiles los que son aceptados o populares en la escuela o en la comunidad. El mayor fallo

de estas definiciones es que no identifican los comportamientos específicos que se relacionan con la aceptación de los iguales.

b) Definición conductual

Se definen las habilidades sociales como aquellos comportamientos específicos de la situación que maximizan la probabilidad de asegurar o mantener el reforzamiento o decrecer la probabilidad de castigo o extinción contingente sobre el comportamiento social propio. La premisa que subyace a este tipo de definiciones es la adquisición de habilidades interpersonales específicas que permiten a uno experimentar relaciones con otros que son personal o mutuamente satisfactorias.

Estas definiciones tienen la ventaja de que se pueden identificar, especificar y operacionalizar los antecedentes y las consecuencias de los comportamientos sociales particulares con fines de evaluación e intervención. Sin embargo, esta definición no asegura que los comportamientos identificados para la intervención sean de hecho socialmente hábiles o socialmente importantes.

c) Definición de validación social

Según este tipo de definiciones, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en situaciones determinadas, predicen importantes resultados sociales para el niño, como por ejemplo, aceptación, popularidad o juicios de otros significativos.

Las habilidades sociales son, por tanto, un conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social, aspectos estos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación por los compañeros y, por otra, al adecuado ajuste y adaptación social.

1.2 Asertividad

Existe cierta confusión en la utilización de los términos asertividad y habilidades sociales, de forma que hay autores que los consideran

sinónimos, mientras que otros defienden que corresponden a conceptos diferentes. Nuestra opinión es que la asertividad es un concepto restringido, un área, muy importante desde luego, que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales. La conducta asertiva es un aspecto de las habilidades sociales; es el «*estilo*» con el que interactuamos.

Entendemos, siguiendo las clásicas conceptualizaciones, que la asertividad es la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros (Fernsterheim y Baer, 1976; Smith, 1975).

Para concretar y aclarar más este concepto, se incluyen a continuación los aspectos más relevantes de los estilos de relación pasivo/inhibido, agresivo y asertivo, ya que ello nos ayudará a analizar y explicar alguno de los hallazgos de nuestro trabajo. Nos basamos fundamentalmente en las aportaciones de Caballo (1993). En el cuadro 1, tomado de Caballo (1993, pág. 227), puede apreciarse la diferencia de los tres estilos señalados en lo referente a conducta no-verbal, conducta verbal y a los efectos y consecuencias que produce.

En las relaciones interpersonales se puede actuar de tres maneras distintas que son pasiva, agresiva y asertiva.

Cuadro 1
Diferencia de los tres estilos de relación (tomado de Caballo, 1993, pág. 227)

| ESTILO PASIVO | ESTILO ASERTIVO | ESTILO AGRESIVO |
|---|--|---|
| Demasiado poco, demasiado tarde Demasiado poco, nunca | Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento correcto | Demasiado, demasiado pronto Demasiado, demasiado tarde |
| >>> Conducta no verbal Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; puede evitar totalmente la situación; se retuerce las manos; tono vacilante o de queja; risitas falsas | >>> Conducta no verbal Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; mensajes en primera persona; honesto/a; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; manos sueltas | >>> Conducta no verbal Mirada fija; voz alta; habla fluida/rápida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a; mensajes impersonales |
| >>> Conducta verbal <i>"Quizás", "Supongo", "Me pregunto si podríamos", "Te importaría mucho", "Solamente", "No crees que", "Ehh", "Bueno", "Realmente no es importante", "No te molestes"</i> | >>> Conducta verbal <i>"Pienso", "Siento", "Quiero", "Hagamos", "¿Cómo podemos resolver esto?", "¿Qué piensas?", "¿Qué te parece?"</i> | >>> Conducta verbal <i>"Haría mejor en", "Haz", "Ten cuidado", "Debes estar bromeando", "Si no lo haces", "No sabes", "Deberías", "Mal"</i> |
| >>> Efectos Conflictos interpersonales Depresión Desamparo Imagen pobre de uno mismo Se hace daño a sí mismo Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No se gusta a sí mismo ni gusta a los demás Se siente enfadado | >>> Efectos Resuelve los problemas Se siente a gusto con los demás Se siente satisfecho Se siente a gusto consigo mismo Relajado Se siente con control Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades Se gusta a sí mismo y a los demás Es bueno para sí y para los demás | >>> Efectos Conflictos interpersonales Culpa Frustración Imagen pobre de sí mismo Hace daño a los demás Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No le gustan los demás Se siente enfadado |

a) *La conducta pasiva* es un estilo de huida. Implica la violación de los propios derechos al no ser capaz de expresar honestamente sentimientos, pensamientos y opiniones y, por consiguiente, permitiendo a los demás que violen nuestros sentimientos, o expresando los pensamientos y sentimientos propios de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan fácilmente no hacer caso.

La persona pasiva, tiene sus derechos violados, es inhibida, introvertida, reservada, no consigue sus objetivos, se encuentra frustrada, infeliz y ansiosa, ya que permite a los otros elegir por ella. Hay algunas personas que no defienden sus derechos, a fin de no deteriorar las relaciones con la/s otra/s persona/s y adoptan conductas de sumisión esperando que la otra persona capte sus necesidades, deseos y objetivos; éstas son personas pasivas. Lega, Caballo y Ellis (1997) apuntan que el objetivo de la conducta pasiva es apaciguar a los demás y evitar conflictos. Para los inhibidos, el evitar o escapar de los conflictos productores de ansiedad es muy reforzante; por eso se mantiene la conducta inhibida.

Es preciso aprender que, aunque en determinadas ocasiones hay que «perder» y ceder de nuestros derechos en función de que no se deteriore la relación con la otra persona, ésta no puede ser la forma habitual de funcionar, ya que el niño que muestra un estilo de relación pasivo o inhibido, resultará avasallado y amenazado por los demás y los otros se aprovecharán de él. En efecto, el niño que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, sufrirá consecuencias muy negativas, él se encontrará descontento y se valorará poco y los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente.

b) *La conducta agresiva* es un estilo de lucha. Implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera tal que a menudo es deshonesto, normalmente inapropiada, y siempre viola los derechos de la otra persona. La persona agresiva viola los derechos de los otros, se mete en las

elecciones de los demás, es beligerante, humilla y desprecia a los otros, es explosiva, impredeciblemente hostil y autoritaria.

El niño que defiende sus derechos y opiniones de forma agresiva, autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones, en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos. En el apartado 3 de este capítulo se exponen más características de las niñas y niños agresivos.

c) *La conducta asertiva* implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La persona asertiva elige por ella misma, protege sus propios derechos y respeta los derechos de los otros, consigue sus objetivos sin herir a los demás, es expresiva socialmente y emocionalmente, se siente bien con ella misma y tiene confianza en sí misma. El objetivo de la conducta asertiva no es conseguir lo que el sujeto quiere, sino comunicarlo de forma clara y directa.

El niño que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones.

1.3 Inteligencia emocional

El tema de la inteligencia emocional ha irrumpido de forma estrepitosa en el panorama actual, debido principalmente al *best-seller* que lleva este mismo título, del que es autor Daniel Goleman (1996), aunque este concepto tiene sus raíces históricas en trabajos anteriores en el campo de la psicología, como por ejemplo Gardner (1995).

Frente a la inteligencia racional y a la cultura del «*Cociente Intelectual*» y resaltando la torpeza y el malestar emocional de la sociedad actual, Goleman enfatiza la importancia de la competencia emocional. Considera que la inteligencia emocional está compuesta de un

numeroso conjunto de habilidades como son: autocontrol emocional, entusiasmo, perseverancia, capacidad de automotivarse, relaciones interpersonales, recibir y comprender los sentimientos de los demás, expresión emocional, autoconocimiento, sociabilidad, empatía, arte de escuchar, resolver conflictos, colaborar con los demás, control de los impulsos, diferir las gratificaciones, autorregular nuestros estados de ánimo, manejo de la ansiedad y optimismo entre otros.

Estas habilidades pueden enseñarse, y se plantea la necesidad de llevar a cabo una educación, una alfabetización emocional que posibilite hacer a las personas emocionalmente competentes y capaces de controlar sus emociones.

Antes de terminar este tema hemos de aludir, siquiera brevemente, al concepto de «*Inteligencias múltiples*» acuñado por Gardner a finales de los años ochenta. Propugna este autor la existencia de diversas variedades de la inteligencia, de las que destacamos lo que denomina «*Inteligencias personales*», donde incluye dos aspectos, por una parte, la inteligencia intrapersonal, relacionada con la imagen de nosotros mismos, y por otra, la inteligencia interpersonal, que considera como la capacidad de comprender a los demás y que subdivide en cuatro habilidades diferentes: 1) liderazgo; 2) aptitud de establecer relaciones y mantener amistades; 3) capacidad de solucionar conflictos, y 4) habilidad para el análisis social (Gardner, 1995).

Como puede apreciarse por lo que acabamos de exponer, hay muchos puntos en común entre las habilidades sociales y los componentes incluidos dentro del constructo inteligencia emocional.

1.4 Autoconcepto y autoestima

El autoconcepto y la autoestima son constructos teóricos que, en muchos casos, aparecen asociados a las habilidades sociales, aunque en nuestra opinión se refieren a aspectos algo diferentes.

En la bibliografía consultada se aprecia una cierta confusión en la utilización de los términos autoconcepto y autoestima, de forma que en

unas ocasiones se usan como sinónimos y en otras se establecen claras diferencias entre ellos.

El autoconcepto *«es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad»* (Hamachek, 1981, citado por Machargo, 1991, pág. 24). Es el conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos; son las percepciones que el individuo tiene referidas a sí mismo y las características o atributos que usamos para describirnos. Se entiende que es fundamentalmente una apreciación descriptiva y tiene un matiz cognitivo.

La autoestima *«es la evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso»* (Coopersmith, 1967). Es la valoración, positiva o negativa, que uno hace de sí mismo. Es la valoración que hacemos del autoconcepto. Es el aspecto afectivo, evaluativo y enjuiciador del conocimiento de sí mismo. Se entiende que es el resultado de la discrepancia entre la percepción que cada uno tiene de sí mismo y el ideal, lo que le gustaría ser, de suerte que una gran discrepancia produce una baja autoestima.

La importancia del autoconcepto radica en su notable contribución a la formación de la personalidad. La autoestima tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Clark, Cledes y Bean, 1993; Cledes y Bean, 1996).

Dentro del tema que nos ocupa, es preciso indicar que el autoconcepto se forma a partir de las propias experiencias de éxito y fracaso, y en las relaciones con el medio de acuerdo a las opiniones de los otros respecto a nuestras características y nuestra conducta, y gracias al acceso a capacidades psicológicas crecientes (Haeussler y Milicic, 1996).

2. CÓMO SE APRENDEN Y DESARROLLAN

Al hablar de desarrollo social se hace referencia habitualmente al grado en que el sujeto ha adquirido una serie de habilidades comportamentales que posibilitan su adaptación a las exigencias del medio social. Entre tales habilidades se incluyen tanto las relacionadas con autonomía e independencia personal (independencia en el comer, locomoción...), como las que tienen que ver con la capacidad de relación interpersonal. Estas últimas son las que son objeto de nuestro interés.

El desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que biología y cultura son factores activos que se influyen mutuamente y hacen del resultado siempre una versión individual y distinta de la persona humana (López, 1995). El ser humano es un ser social que sólo resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás. Entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales (apego, amistad, enamoramiento) para sentirse psicológicamente seguro y acompañado en lugar de solo y abandonado (López y Fuentes, 1994).

En este proceso de desarrollo de la competencia interpersonal, sobre todo en los años iniciales, desempeña un papel muy relevante la familia y las primeras figuras de apego. En opinión de Echeburúa (1993), la estimulación social que hacen los padres (por ejemplo, relaciones con vecinos, juegos colectivos...) correlaciona directamente con el grado de desenvoltura social de los niños. La exposición a situaciones sociales nuevas y variadas, facilita la adquisición de habilidades sociales y disipa los temores sociales iniciales. Por el contrario, padres inhibidos y tímidos o poco sociables, evitan exponerse a sí mismos y a sus hijos a situaciones sociales. Así los niños aprenden repertorios de habilidades sociales escasos, aprenden respuestas de inhibición y/o de evitación. (Monjas, 2000).

En los años siguientes, además de la familia entran en juego otras figuras significativas de interacción como son las compañeras y compañeros, los iguales, los/as profesores/as y educadores en general.

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 y d) aprendizaje por *feedback* interpersonal.

a) Aprendizaje por experiencia directa

Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Si cuando un niño sonríe a su padre, éste le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio de conductas del niño. Si el padre ignora la conducta, ésta se extinguirá y si por el contrario el padre le castiga (por ej., le grita), la conducta tenderá a extinguirse y no sólo esto, sino que además aparecerán respuestas de ansiedad condicionada que seguramente interferirán con el aprendizaje de otras nuevas conductas.

b) Aprendizaje por observación

El niño aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos. La teoría del aprendizaje social defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Por ejemplo, un niño observa que su hermano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones; aprenderá a no imitar esa conducta. Marta observa que la profesora elogia a su compañera de mesa porque en el recreo ha ayudado a un niño; Marta tratará de imitar esa conducta.

Los modelos a los que el niño y la niña se ven expuestos son muy variados a lo largo del desarrollo y entre ellos están hermanos, primos, vecinos, amigos, padres, profesores y adultos en general. También son muy importantes, y hemos de tener en cuenta su influjo, los modelos simbólicos (televisión principalmente).

c) Aprendizaje verbal o instruccional

El sujeto aprende a través de lo que se le dice. Es una forma no

directa de aprendizaje. En el ámbito familiar, esta instrucción es informal, pero en el ámbito escolar suele ser sistemática y directa. 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 una amiga.

d) Aprendizaje por *feedback* interpersonal

El *feedback* interpersonal es la explicitación por parte de los interactores y los observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento; la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Esto ayuda a la corrección del mismo 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) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción.

3. PROBLEMAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL

No existen estudios epidemiológicos fiables sobre incompetencia social en la infancia y, debido a la confusión conceptual existente en el campo, los datos disponibles son resultado de solapamiento con otros cuadros. No obstante, aunque no hay datos definitivos al respecto, parece ser que entre un 5 y un 25 por ciento de niños y niñas experimentan dificultades en las relaciones interpersonales y sus relaciones son deficitarias y/o inadecuadas, de forma que o lo pasan mal al interactuar con otras personas, o en sus relaciones hacen sufrir a los demás. Muchos niños o niñas no son bien aceptados por sus iguales y en muchos casos son rechazados o permanecen aislados (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

En la bibliografía examinada se indica que los problemas de relación interpersonal se conceptualizan en dos ejes; en uno de ellos se contemplan los excesos sociales versus déficits sociales y en el otro los

problemas de adquisición versus problemas de ejecución (Asendorpf, 1993; Bilbert y Connoly, 1995; Gresham, 1988; Gresham y Elliot, 1984; Jiménez, 1995; Rubin y Asendorpf, 1993).

En los cuadros 2 y 3 aparecen algunas características descriptivas de niños/as tímidos/as y niños/as agresivos/as que ejemplifican los dos polos de los problemas de relación interpersonal. En un extremo están *«aque- llos niños y niñas que se relacionan muy poco con sus iguales y mantienen relaciones insuficientes, niños/as con un patrón de conducta caracterizado por carencia o déficit de relaciones interpersonales y escape o evitación del contacto social con otras personas»* (Monjas, 2000). En el otro extremo nos encontramos con aquellas niñas y niños que mantienen relaciones con sus iguales, pero éstas son inadecuadas, ya que están cargadas de violencia, avasallamiento e intromisión. Hemos considerado dos tipos de agresividad: una explícita y directa y la otra implícita. El perfil del intimidador y de la víctima, en el fenómeno del maltrato entre compañeros (*bullying*), ilustra también estas dificultades que tanta relevancia están adquiriendo en los últimos tiempos en ámbitos escolares (Cerezo, 1997; Olweus, 1993; Ortega, 1994).

Para explicar la inhabilidad social en la infancia, generalmente se esgrimen dos modelos explicativos: uno es el modelo de déficit y el otro el modelo de interferencia (Gresham, 1988).

Según el *«Modelo de déficit de habilidad o de déficit en el repertorio conductual»*, los problemas de competencia social se explican porque el sujeto no cuenta en su repertorio con las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal; el sujeto no sabe porque nunca lo ha aprendido. Puede ocurrir también que el sujeto no tenga el conocimiento del comportamiento deseable en un contexto determinado. En psicología infantil éste ha sido el modelo explicativo más utilizado y del que se han derivado múltiples acercamientos de enseñanza de esas habilidades que el sujeto no tiene en su repertorio.

Existen distintas explicaciones de por qué el sujeto no dispone de las habilidades interpersonales, por ejemplo, inadecuada historia de reforzamiento, ausencia de modelos apropiados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje.

Cuadro 2

Algunas características de los niños y niñas tímidos

- Evitan la relación con otros niños y adultos, sobre todo si son poco conocidos, y cuando se relacionan manifiestan nerviosismo, ansiedad, evitan la mirada agachando la cabeza, se ruborizan.
- Pasan muchos apuros, intentando pasar desapercibidos para que no les pregunten, ni se dirijan a ellos.
- Rehúyen el contacto físico de sus compañeros y otros adultos.
- Les cuesta entrar solos a una clase o lugar donde estén reunidas varias personas y dirigirse a ellos para pedir o preguntar algo.
- Se suelen inhibir en las conversaciones y trabajos de grupo; cuando intervienen les tiembla la voz, hablan muy bajito y se muestran nerviosos, jugando con las manos o algún objeto que esté a su alcance.
- Tienen pocos amigos, les gusta acaparar la amistad de un compañero y pueden relacionarse con dos compañeros a la vez, pero huyen cuando están entre más de tres niños.
- Les gusta estar y jugar solos tanto en clase como en el patio; se entretienen con algún objeto: balón, libro, animales...
- Pasan desapercibidos para sus compañeros; el día que no vienen a clase sus compañeros no los echan en falta.
- Les cuesta saludar y responder a saludos o preguntas que se le hagan.
- Les cuesta iniciar una conversación y dirigirse a otros para pedir algo, son capaces de quedarse sin lo que desean antes de pedirlo.
- Son introvertidos y reservados; no hablan de ellos ni de situaciones especiales que hallan vivido.
- Resultan muy pasivos, parece no interesarles nada, sus intereses no los manifiestan.
- Presentan sentimientos de inferioridad, son inseguros y con baja autoestima.
- Les gusta salir poco de casa.
- Son muy autoritarios y exigentes con sus padres.

Bajo la «*Hipótesis de interferencia*», también llamada del «*déficit de ejecución*», aunamos varios de los modelos explicativos que afirman que el sujeto tiene, o puede tener en su repertorio, determinadas habilidades, pero no las pone en juego porque factores emocionales, cognitivos y/o motores interfieren con su ejecución.

Cuadro 3

Algunas características de los niños y niñas agresivos

- > Con agresividad explícita y directa:
 - Manifiestan una conducta muy beligerante e impulsiva.
 - Utilizan la agresión física para conseguir lo que quieren.
 - Molestan a los demás tocándolos, insultándolos y amenazándolos, con la finalidad de llamar su atención.
 - Suelen tener conflictos con los iguales, porque discuten y pelean con mucha facilidad e incluso se meten en problemas ajenos, haciendo de justicieros.
 - Amenazan e insultan con voces y gestos.
 - Son temidos y rechazados por sus compañeros.
 - Son poco respetuosos con las cosas de los demás, no importa que se rompan o se deterioren.
 - Son insensibles al castigo.
- > Con agresividad implícita:
 - Son niños tranquilos y reflexivos.
 - Tienen que mandar en los juegos y trabajos, para ello se rodean de niños que puedan dominar, evitando la relación con compañeros mayores.
 - Ignoran y violan los derechos de los demás; hay que hacer lo que ellos quieren.
 - Amenazan, menosprecian e intimidan a los demás verbalmente y con su actitud de desprecio.
 - Utilizan artimañas para enfrentar a sus compañeros y aislar al que les molesta.
 - Son muy dominantes, humillan y desprecian a sus compañeros.
 - Son temidos por sus compañeros, pero no rechazados; llegan a ser admirados por sus iguales.
 - Insensibles al castigo.
 - Provocan y desafían al adulto con su mirada y actitud, cuando son reprendidos.

Entre las variables interfirientes (que bloquean o interfieren la adquisición y/o actuación de las habilidades sociales) reseñamos: pensamientos depresivos, pobre habilidad de solución de problemas, inadecuadas habilidades para ponerse en el lugar de la otra persona, bajas expectativas de autoeficacia, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, comportamiento motor (puede ser inadecuado por estar ausente, ser significativamente deficitario o excesivo en intensidad, duración o frecuencia), atribuciones inexactas, autoafirmaciones negativas, creencias irracionales (por ejemplo, exageraciones), déficits en percepción y

discriminación social, expectativas negativas, indefensión, pensamientos de autoderrota y frustración.

4. CÓMO SE MODIFICAN Y/O ENSEÑAN

4.1 Los programas de entrenamiento de las habilidades sociales

La conducta interpersonal se aprende y por tanto puede enseñarse y modificarse. Esto se hace por medio de diversas estrategias de intervención que se han etiquetado como «*Entrenamiento en Habilidades Sociales*» (desde ahora EHS). En palabras de Curran (1985, citado por Caballo, 1993, pág. 181), el EHS es «*un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales*».

El EHS, dentro del campo de la competencia social, ha sido una de las áreas que más interés ha suscitado y que ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años, de forma que, hoy en día prácticamente cualquier intervención psicológica conlleva algún componente de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal. Son ejemplos de aplicaciones del EHS las siguientes: a) en el campo clínico (pacientes psiquiátricos, parejas con problemas, delincuentes juveniles, depresión, drogadicción y alcoholismo, personas maltratadas) y b) como promoción de la competencia personal y/o profesional (profesionales de psicología, educación, salud mental, trabajo social, ejecutivos, policías, comerciantes...).

Refiriéndonos a la población infantil, el entrenamiento en habilidades sociales no ha recibido la adecuada atención hasta hace muy pocos años. Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha incrementado sensiblemente su campo de aplicación desde las intervenciones iniciales, limitadas a intervenciones puntuales con sujetos con graves problemas, con el objetivo de eliminar conductas desadaptadas, hasta las interven-

ciones actuales con sujetos «sin problemas», con un objetivo de prevención primaria.

Actualmente, el EHS se aplica, solo o en unión de otras técnicas terapéuticas, a un gran número de problemas de conducta en la infancia. Las principales aplicaciones son las siguientes: niños/as rechazados/as por sus iguales, niños/as con excesos conductuales (conductas agresivas, hiperactivas, etc.), tímidos/as, retraídos/as y socialmente aislados/as (Rubin y Asendorpf, 1993), alumnado con necesidades educativas especiales, problemas psiquiátricos infantiles, adolescentes inadaptados/as, niños y niñas maltratados/as (Monjas, 1998).

Las investigaciones realizadas demuestran que el EHS es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles a niños y niñas y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia (Beck y Forehand, 1984; Gresham, 1988; Hundert, 1995; Ladd y Asher, 1985, entre otros). Estos resultados son alentadores y favorables y hacen que en la actualidad se planteen muchas intervenciones para enseñar adecuada competencia interpersonal a los chicos y chicas en edad escolar.

Hoy en día, junto a las aplicaciones clínicas señaladas, se aprecia un campo nuevo de intervención que es el *campo educativo*. Asistimos, pues, al ingreso del entrenamiento en habilidades sociales dentro de la institución escolar, lo que supone la enseñanza de las habilidades de interacción social a TODOS los niños en los contextos reales, en ambientes naturales y con un objetivo educativo de promoción de la competencia social y de prevención primaria de posibles problemas. A este respecto, queremos aclarar que en vez del término entrenamiento que se utiliza en la bibliografía especializada, nosotros preferimos utilizar el término de *enseñanza*, sobre todo cuando, como en este caso, se trata de niños y ambientes educativos.

A título ilustrativo en el cuadro 4 se presentan algunos de los programas que se están utilizando en nuestro país en la escuela y, en el siguiente apartado, describiremos brevemente el «Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)» (Monjas,

1993), como estrategia de promoción de la competencia social en contextos escolares y familiares.

Cuadro 4
Ejemplos de programas de entrenamiento en habilidades sociales para infancia y/o adolescencia

| AUTORY FECHA | PROGRAMA |
|---|---|
| - Álvarez, Álvarez-Pillado, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit, 1990 | Habilidades de Interacción Social |
| - Arón y Milicic, 1996 | Vivir con otros |
| - García y Magaz, 1997 | Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales (ESCEPI) |
| - Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1983 | Aprendizaje Estructurado |
| - Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987 | Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales |
| - Monjas, 1993, 1999 | Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social (PEHIS) |
| - Trianes, 1996 | Programa de Educación social y afectiva |
| - Verdugo, 1997 | Programa de Habilidades Sociales |

4.2 El «Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)», en la promoción de la competencia social en infancia y adolescencia

El «Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social» (en adelante PEHIS) (Monjas, 1993) es un programa cognitivo-conduc-

tual de enseñanza sistemática de habilidades sociales a niños, niñas y adolescentes a través de personas significativas en el entorno social, como son los compañeros/as, profesorado y familias. La meta principal que se propone pues, es la promoción de la competencia social en infancia y adolescencia.

Aunque el PEHIS se utiliza también en contextos clínicos, nos vamos a referir aquí exclusivamente a su aplicación en ámbitos escolares donde se ha demostrado su validez en diversas investigaciones (Monjas, 1992; Verdugo, Monjas y Arias, 1992).

Las características principales del PEHIS son las siguientes:

- a) Es un programa cognitivo-conductual, porque se centra tanto en la enseñanza de comportamientos sociales manifiestos y directamente observables (conducta verbal, comunicación no-verbal) como en la de comportamientos cognitivos (autolenguaje) y afectivos (expresión de emociones). Para ello se utilizan técnicas y estrategias de intervención conductuales y cognitivas.
- b) Es un programa de enseñanza con un modelo de entrenamiento e instrucción directa de las distintas habilidades, lo que supone un trabajo sistemático y planificado que implica el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas al logro de objetivos. Se pretende, por una parte, enseñar comportamientos que el/la niño/a no posee (iniciar conversaciones, presentarse ante gente nueva o hacer peticiones a adultos), por otra parte, disminuir las conductas inadecuadas (insultar a los compañeros, evadir la mirada cuando habla al interlocutor) y también minimizar los aspectos que estén interfiriendo la correcta conducta interpersonal (atribuciones incorrectas, autoinstrucciones negativas o ansiedad).
- c) Está diseñado para su utilización en aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria por el profesorado y en el hogar por las familias, por lo que se utilizan técnicas y procedimientos de enseñanza sencillas y que no requieren mucho tiempo ni esfuerzo para su dominio y aplicación.

El Programa PEHIS comprende treinta habilidades agrupadas en seis áreas que se presentan en el cuadro 5.

Cuadro 5
Lista de áreas y habilidades sociales del Programa de Enseñanza de
Habilidades de Interacción Social (PEHIS)

| |
|--|
| Área 1. Habilidades básicas de interacción social |
| 1.1 Sonreír y reír |
| 1.2 Saludar |
| 1.3 Presentaciones |
| 1.4 Favores |
| 1.5 Cortesía y Amabilidad |
| Área 2. Habilidades para hacer amigos |
| 2.1 Alabar y reforzar a los otros |
| 2.2 Iniciaciones sociales |
| 2.3 Unirse al juego con otros |
| 2.4 Ayuda |
| 2.5 Cooperar y compartir |
| Área 3. Habilidades conversacionales |
| 3.1 Iniciar conversaciones |
| 3.2 Mantener conversaciones |
| 3.3 Terminar conversaciones |
| 3.4 Unirse a la conversación de otros |
| 3.5 Conversaciones de grupo |
| Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones |
| 4.1 Expresar autoafirmaciones positivas |
| 4.2 Expresar emociones |
| 4.3 Recibir emociones |
| 4.4 Defender los propios derechos |
| 4.5 Defender las opiniones |
| Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales |
| 5.1 Identificar problemas interpersonales |
| 5.2 Buscar soluciones |
| 5.3 Anticipar consecuencias |
| 5.4 Elegir una solución |
| 5.5 Probar la solución |
| Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos |
| 6.1 Cortesía con el adulto |
| 6.2 Refuerzo al adulto |
| 6.3 Conversar con el adulto |
| 6.4 Solucionar problemas con adultos |
| 6.5 Peticiones del adulto |

En la aplicación del PEHIS se utiliza un Paquete de Entrenamiento que comprende un variado grupo de técnicas, ya que la evidencia científica disponible aconseja estrategias multimodales de intervención, es decir, utilizar un conjunto de técnicas que evite las debilidades de cada una de ellas por separado y aumente el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos de las intervenciones (Caballo, 1993).

En el momento concreto de la aplicación, estas técnicas y métodos de entrenamiento y enseñanza se articulan en una secuencia instruccional que denominamos Procedimiento de Enseñanza, que está compuesto por los siguientes elementos: Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión, Modelado, Práctica, *Feedback*, Refuerzo y Tareas para casa. En el cuadro 6 se presenta el Procedimiento de enseñanza.

Cuadro 6 **Procedimiento de enseñanza del PEHIS**

1. Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión
 - 1.1 Información Conceptual
 - a) Delimitación y especificación de la habilidad
 - b) Importancia y relevancia de la habilidad para el alumnado
 - c) Aplicación de la habilidad
 - 1.2 Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad
2. Modelado
3. Práctica
 - 3.1 *Role-Playing*
 - 3.2 Práctica Oportuna
4. *Feedback* y Refuerzo
5. Tareas para casa

Como puede comprobarse, en este procedimiento de enseñanza, derivado del aprendizaje Estructurado de Goldstein et al. (1989), se logra un abordaje de: a) los sucesos antecedentes (por ejemplo, a través de las instrucciones o el modelado), b) la conducta (práctica,

autoinstrucciones que guíen la ejecución) y c) las consecuencias (*feedback*, refuerzo, autorrefuerzo). A continuación describimos muy brevemente cada paso del procedimiento instruccional.

1.º Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión

El primer componente del Procedimiento de Enseñanza, la Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión, tiene como objetivo el que se logre un concepto de la habilidad que se va a enseñar a partir de su delimitación y especificación, la importancia y relevancia que tiene para el/la niño/a y la aplicación de esa habilidad a su propia vida, actividades, personas y situaciones. Además se trata también de identificar los componentes conductuales específicos de la habilidad. Esto supone dar respuesta a las siguientes cuestiones: qué hacer, dónde, cuándo, por qué, para qué y con quién y todo ello referido a cada una de las habilidades trabajadas.

2.º Modelado

El/La profesor/a y las/os alumnas/os socialmente competentes modelan ejemplos de las distintas habilidades que se van a aprender, mientras el resto de los alumnos observan la ejecución. Siempre que sea posible, se modelan ejemplos reales de contactos interpersonales que los alumnos y alumnas hayan tenido o tengan en sus relaciones con iguales y con las personas adultas.

3.º Práctica

Después de que se ha dialogado en torno a la habilidad-objetivo a aprender y se ha observado a varios modelos que muestran las conductas necesarias para conseguirlo, se han de ensayar y practicar esas conductas para incorporarlas al repertorio conductual. Esta práctica, para ser efectiva ha de realizarse en dos formas diferentes: en situaciones simuladas y creadas específicamente para ensayar y practicar (*Role-Playing* o Dramatización) y en situaciones naturales, espontáneas y cotidianas que se aprovechan oportunamente (Práctica Oportuna).

4.º *Feedback y reforzamiento*

Nada más que las niñas y niños terminan de ensayar y practicar las conductas en el *role-playing*, el/la profesor/a y/o los compañeros le aportan información de cómo lo ha hecho y le proporcionan reforzamiento.

5.º *Tareas*

Consiste en encargar al alumnado que ponga en juego, fuera del contexto de aula y del contexto escolar, las habilidades sociales que se están trabajando, con las indicaciones y la posterior supervisión del/de la maestro/a.

Para facilitar la puesta en práctica del «Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social» (PEHIS), existe un soporte material escrito de apoyo que son las *Fichas de Enseñanza*. La función de la ficha es guiar y orientar al profesorado y a las familias respecto a cómo enseñar la habilidad de que se trate. Existe una ficha para cada una de las treinta habilidades del PEHIS. En el Anexo 1 se incluye como ejemplo la Ficha 4.4 que se refiere a «Defender los propios derechos».

La aplicación concreta del PEHIS sigue un formato de entrenamiento en grupo, el grupo de clase, organizando el trabajo en sesiones de enseñanza.

Las sesiones de enseñanza del PEHIS son los períodos determinados de tiempo del horario escolar que se dedican a la enseñanza directa y la práctica de las habilidades de interacción social. Hacemos constar que sí es conveniente señalar y reservar un determinado tiempo al día, o varios períodos a la semana, para realizar la enseñanza de las habilidades sociales, lo mismo que se hace con otras áreas curriculares. Este tiempo estará especificado en el horario de la clase, ya que esto ayuda mucho a la organización del profesor y facilita la preparación y motivación de los alumnos.

El número de sesiones a la semana, la duración de cada una, el espaciamiento intersesiones, son aspectos que el propio profesor ha

de delimitar teniendo en cuenta sus alumnos (edad, características, problemas...), recursos, objetivos y planificación. Por ejemplo, con preescolares puede ser adecuado hacer sesiones breves y frecuentes (una o dos diarias) de diez o quince minutos; con alumnos de tercer ciclo, se pueden hacer dos o tres sesiones a la semana de cuarenta y cinco minutos, además de Práctica Oportuna en otros momentos.

En líneas generales, la sesión tiene una estructura secuencial que se ajusta al Procedimiento de Enseñanza que hemos expuesto (véase cuadro 7).

Cuadro 7 **Estructura de la sesión de enseñanza del PEHIS**

- 1.º Revisión e informe de las tareas asignadas en la sesión anterior y realizadas en el espacio intersesiones.
- 2.º Presentación de la habilidad a trabajar en la sesión.
- 3.º Evaluación del nivel de competencia inicial de los alumnos en esa habilidad.
- 4.º Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión del profesor con los alumnos.
- 5.º Modelado por parte del profesor y/o los alumnos y alumnas competentes de la habilidad-objetivo.
- 6.º Ensayo y Práctica por parte de los alumnos de las conductas y habilidades-objetivo.
- 7.º Evaluación de la ejecución y *Feedback* (informativo o correctivo) y Refuerzo (a la respuesta o a las mejorías) dispensado por el profesor y los otros compañeros.
- 8.º Instrucción Verbal, Modelado o Práctica adicional si es necesario mejorar y/o complementar la ejecución.
- 9.º Recapitulación de la sesión.
- 10.º Planteamiento y asignación de Tareas para casa.

Los pasos de esta estructura quedan alterados si en la sesión se va a continuar trabajando con una habilidad ya iniciada en sesiones anteriores. En este caso, por ejemplo, se puede empezar la sesión con un nuevo modelado o con la práctica adicional de nuevas conductas y habilidades. Generalmente en cada sesión se hacen una o varias secuencias de modelado y varias representaciones de papeles.

Habitualmente cada sesión se centra en la enseñanza de una sola habilidad, pero pueden trabajarse otras como recuerdo, refuerzo o preparación. En efecto, en muchas sesiones se dedica parte del tiempo al repaso y/o recuerdo de habilidades trabajadas previamente, y de vez en cuando, se hace una sesión de revisión dedicada a habilidades y aspectos previamente trabajados.

Las modalidades de aplicación son diversas. En nuestra experiencia hemos utilizado el PEHIS de diversas formas: a) como taller, es decir, durante un determinado período (por ejemplo, un trimestre); b) dentro de la acción tutorial y la orientación, es decir, durante el llamado *tiempo de tutoría*; c) como un área curricular con objetivos, contenidos y evaluación propios, y d) como tema transversal, es decir, abordadas desde todas las materias. En la presente experiencia, nos focalizamos en esta última modalidad y lo exponemos de forma detallada en el capítulo dos.

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

El propósito de este capítulo es abordar el tema de la enseñanza de las habilidades sociales en el contexto escolar. En primer lugar se analiza la escasa atención que en el currículum se presta a la conducta interpersonal, para pasar después a señalar la necesidad de considerarla como elemento importante en la respuesta educativa que se ha de proporcionar al alumnado, si se quiere conseguir su desarrollo integral. El segundo apartado describe la experiencia de trabajo llevada a cabo para incorporar las habilidades sociales en el currículum escolar de un centro de Educación Infantil y Primaria y para ello, después de contextualizar la experiencia e indicar los objetivos, se examina el modelo de actuación y se describen los principales elementos que lo componen. Por último, se describen algunas de las actividades desarrolladas para incorporar las habilidades sociales al currículum escolar.

1. HABILIDADES SOCIALES Y CURRÍCULUM ESCOLAR

1.1 Las habilidades sociales en la reforma educativa

La constatación de la importancia de las habilidades de interacción social en la infancia y en la adolescencia, que se deduce de lo expuesto en el primer capítulo, contrasta desde nuestro punto de vista, con el escaso énfasis que en la reforma educativa se hace de esta área. Ocu-

re que en la LOGSE, a pesar de propugnar como uno de los fines de la educación el desarrollo integral, los aspectos interpersonales se dejan en un plano secundario. En los siguientes párrafos exponemos nuestra opinión que ya hemos presentado y debatido en anteriores ocasiones en otros trabajos (Monjas, 1996).

Una rápida revisión de la LOGSE y los documentos ministeriales que la desarrollan arroja el siguiente panorama:

- 1.º En cada etapa educativa, los objetivos generales de etapa, que suponen la concreción de las intenciones educativas, están expresados en términos de capacidades generales y contemplan todos los ámbitos del desarrollo, uno de los cuales es la relación interpersonal. Los otros ámbitos son intelectual, afectivo/de autonomía y equilibrio personal, motor y de inserción social. A título ilustrativo de lo que comentamos, incluimos un objetivo de cada etapa educativa (MEC, 1989, 1992).
- *«Apreciar y establecer vínculos fluidos de relación con los iguales y los adultos que le rodean, así como interpretar y recibir los sentimientos de afecto de los otros y responder a ellos de forma adecuada, desarrollando además actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad»* (Educación Infantil).
 - *«Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas de diferente edad y sexo con las que interactúa y utilizar adecuadamente las normas y pautas de comportamiento que regulan las relaciones interpersonales en situaciones sociales conocidas (trabajo escolar, juego, discusión y debate, cooperación, competición, relaciones familiares y de amistad, etc.), rechazando todo tipo de discriminación basada en características personales»* (Educación Primaria).
 - *«Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en*

diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales sociales» (Educación Secundaria).

- 2.º En las distintas áreas curriculares, en todas las etapas encontramos algunos objetivos generales y/o contenidos referidos al área interpersonal. Por ejemplo, en Educación Primaria, en el área de Conocimiento del medio se incluye el siguiente objetivo general: *«Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de los objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático»*.
- 3.º Entre las líneas de acción tutorial y orientadora, el MEC incluye *«Aprender a convivir»*, para hacer referencia a las capacidades sociales básicas para una buena convivencia que se han de enseñar a los alumnos (MEC, 1992).
- 4.º Entre los temas transversales está la Educación Moral y Cívica, donde se contemplan aspectos como normas de convivencia o juicio moral que tienen bastante que ver con las relaciones interpersonales (MEC, 1992).

Esta situación que acabamos de presentar, nos permite hacer las siguientes consideraciones respecto a las habilidades sociales, o más genéricamente los aspectos interpersonales en la reforma:

- a) Se da importancia al tema y se le considera necesario, pero en abstracto, ya que no se contempla de forma explícita ni con entidad propia; tan sólo determinados aspectos aparecen diluidos como acabamos de comentar.
- b) En los documentos y materiales de la reforma, no aparecen orientaciones concretas ni pautas de acción para la puesta en práctica de esas intenciones educativas.

Tampoco en la aplicación práctica de la reforma educativa se encuentra materialización de esos aspectos tan etéreamente planteados. Un somero análisis de la situación actual nos muestra que:

- c) Aunque en los últimos años aumentan los proyectos de innovación, hay escasa tradición de programas y estrategias y todavía hay pocas experiencias de implantación de programas de entrenamiento en habilidades sociales en contextos escolares integrados.
- d) En documentos como Proyecto Educativo de Centro, Proyectos Curriculares de Etapa o en las programaciones de aula también suele ser un aspecto olvidado.
- e) En los informes de evaluación psicopedagógica, en los DIACS (Documentos Individuales de Adaptación Curricular) (MEC, 1992), esta área tampoco suele aparecer, lo hace de forma muy tímida, o aparece simplemente señalada como déficit y como necesaria de intervención, pero no se dan orientaciones ni pautas de actuación.

Lo que ocurre es que la competencia social y las habilidades de interacción social en infancia y adolescencia, en general no se trabajan ni se enseñan de forma activa, deliberada y sistemática dentro del contexto escolar. La competencia social se olvida y se relega, o no se enseña sistemáticamente. La escuela, como transmisora de los valores dominantes en la sociedad, todavía sigue focalizando su atención en los aspectos intelectuales más relacionados con el éxito académico, olvidando o relegando la enseñanza sistemática de comportamientos de bienestar interpersonal y personal.

En efecto, la conducta interpersonal o, más concretamente, determinadas conductas de relación interpersonal han sido descuidadas e ignoradas y no se enseñan directamente en la escuela o se dejan merced al criterio de cada profesor o profesora, formando parte del *currículum oculto*, de los contenidos de aprendizaje no explícitos que están determinados por la filosofía de cada centro y concretamente de cada docente en particular. Todo ello nos lleva a afirmar que las habilidades de interacción social son un aspecto olvidado y una asignatura pendiente en la respuesta psicoeducativa al alumnado.

1.2 La necesidad de introducir las habilidades sociales en el currículum

Las investigaciones realizadas a este respecto indican que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal; se necesita una instrucción directa. Hoy en día se tiene claro que determinadas habilidades, por ejemplo algunas relacionadas con la solución de problemas cognitivo-sociales, no se adquieren si no se llevan a cabo actividades educativas de forma intencional. Además, los niños que tienen déficits o problemas en su habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles, y para que esto se produzca, se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática. Es necesario por tanto que el entrenamiento y la enseñanza de las habilidades sociales se incluya de modo sistemático en los currícula habituales. Esto implica que esta área tenga su horario, planificación y estrategias de evaluación como otras áreas curriculares.

Si como se propugna, la meta de la educación es promover el desarrollo integral de las niñas y niños, es necesario que, dentro del ámbito escolar, se tenga en cuenta el área de la competencia interpersonal, por lo que las reflexiones y propuestas de actuación que se exponen a continuación, instan a la conveniencia de contemplar dentro del currículum, la enseñanza y promoción de las habilidades sociales.

- 1.^a La enseñanza de las habilidades sociales es una competencia y responsabilidad clara de la institución escolar junto a la familia y en coordinación con ella. La escuela se ve como una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales. El aula, el colegio, es el contexto social en el que los niños pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos; la escuela constituye, pues, uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social de los niños y por tanto para potenciar y enseñar habilidades sociales a los alumnos.

- 2.^a Es preciso que la administración educativa aborde explícitamente el tema de la competencia interpersonal. La Administración tiene que enfatizar la importancia de este tema por medio de distintas estrategias entre las que señalamos como ejemplo la inclusión sistemática del tema en la formación inicial del profesorado de todos los niveles educativos, elaboración de orientaciones y materiales para la formación permanente del profesorado y los equipos psicopedagógicos y la promoción de la investigación.
- 3.^a Es conveniente la formación del profesorado y de todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades de interacción social tanto en el aspecto estrictamente profesional (aumento de las habilidades sociales que optimizan el afrontamiento de la tarea educativa en el aula con los alumnos y en el centro con el resto de personas que forman la comunidad educativa) como en el personal (para aumentar la propia competencia social).
- 4.^a Es necesario que en la escuela las habilidades sociales se enseñen directa y sistemáticamente. Hay que buscar un lugar dentro del currículum escolar, ya que deben formar parte del currículum formal y es preciso hacer explícitas las intenciones educativas a este respecto. Todo esto implica asumirlo y contemplarlo explícitamente en y desarrollar acciones concretas respecto a:
 - a) Proyecto Educativo de Centro, donde se debe reflejar el tipo de persona que queremos formar, y por tanto debe de quedar constancia de la dimensión interpersonal de la educación de nuestros alumnos y alumnas.
 - b) Proyectos Curriculares donde el área interpersonal ha de estar presente en las decisiones que se tomen respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.
 - c) Organización escolar, delimitando y señalando un tiempo en el horario, planificando recursos o estableciendo espacios.

- d) Programación, lo que implica establecer objetivos y contenidos, planificar las actividades a realizar, delimitar estrategias de evaluación y diseñar actividades y materiales para los/as alumnos/as. Es conveniente desarrollar e incluir, dentro de la clase y el centro escolar, estrategias organizativas y didácticas que potencien y favorezcan la promoción de la adecuada conducta interpersonal de los alumnos. Por ej., dar oportunidades a los niños para que, en determinados momentos dentro de la clase, se relacionen espontáneamente con los demás compañeros, variar la estructura física de la clase y la ubicación de los alumnos para que cada niño de la clase tenga oportunidad de relacionarse con TODOS los compañeros, establecer sistemas de trabajo y juego cooperativos.
- e) El trabajo con las familias, ya que es adecuado establecer sistemas de información, coordinación y trabajo compartido colegio-familia respecto a la conducta interpersonal.
- f) La respuesta a las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales, ya que son población de riesgo de experimentar dificultades de relación interpersonal, por lo que *necesariamente* deben recibir enseñanza sistemática para aprender a relacionarse.

Todo ello nos lleva a poner de manifiesto la necesidad de incluir programas de enseñanza de las habilidades sociales dentro de los currículos educativos habituales de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con un doble objetivo: por una parte, de promoción de la adecuada competencia social y de prevención de posibles desajustes en el alumnado «sin» dificultades, y por otra parte, de intervención con el alumnado de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia social, gran parte de los cuales son niñas y niños con necesidades educativas especiales. Estos aspectos pueden deducirse en los trabajos de los últimos años de diversos autores en nuestro país (Borrego, 1991; Goñi, 1996; Jiménez, 1994; López, 1991, 1992; López y Programa Harimaguada, 1997; Monjas 1992, 1993; Trianes, 1996; Trianes, Jiménez y

Muñoz, 1997; Vallés y Vallés, 1996), y como hemos señalado en el apartado 4.1. del primer capítulo, actualmente hay diversos programas y estrategias que focalizan sus esfuerzos en el trabajo en competencia interpersonal y personal en y desde el currículum escolar.

2. EL RETO DE INCORPORAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL CURRÍCULUM: UNA EXPERIENCIA

Esta experiencia se ha llevado a cabo con la comunidad educativa del centro público «Juan de Rodrigo», en Cogeces del Monte (Valladolid), durante cuatro cursos escolares; el primero de ellos ha de considerarse de sensibilización y toma de conciencia hacia el tema y el último de evaluación y seguimiento, de forma que la aplicación sistemática y la evaluación experimental que se presenta en el capítulo tercero se refiere a dos cursos escolares. En el Anexo 2, se muestran alguno de los aspectos de habilidades sociales reflejados en el Proyecto Educativo de este centro.

2.1 Contextualización de la experiencia

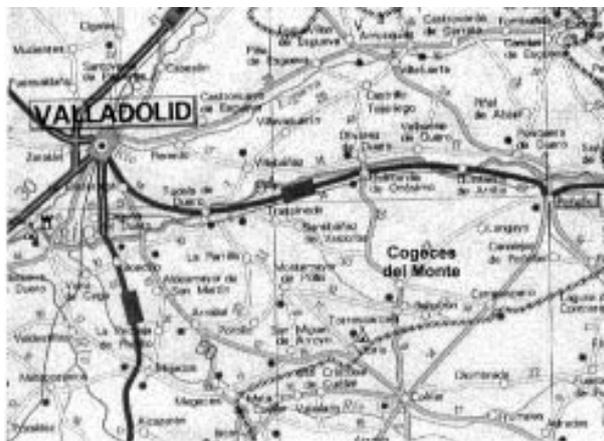
Para facilitar la contextualización de esta experiencia, se describen a continuación unas características generales tanto de los participantes como del entorno donde se ha llevado a cabo.

2.1.1 El pueblo

Cogeces del Monte está situado en la parte sureste de la provincia de Valladolid, próximo a la provincia de Segovia, entre las poblaciones de Tudela de Duero, Peñafiel y Cuéllar, en un páramo de la llanura castellana. Lo habitan 1.015 personas.

Las principales fuentes de ingresos son la agricultura y la ganadería. Los servicios son la fuente de ingresos de una minoría, hay taller de

maquinaria agrícola, taller de reparación de automóviles, dos talleres de cerrajería, taller de costura, tiendas de comestibles, una ferretería y una gasolinera.



La atención sanitaria de la población está cubierta por un centro de salud de atención primaria, que es atendido por un médico y un asistente técnico sanitario (A.T.S.). Las urgencias y los fines de semana son atendidos en el centro de salud de Peñafiel, una localidad cercana. Una farmacia asegura la expedición de medicinas.

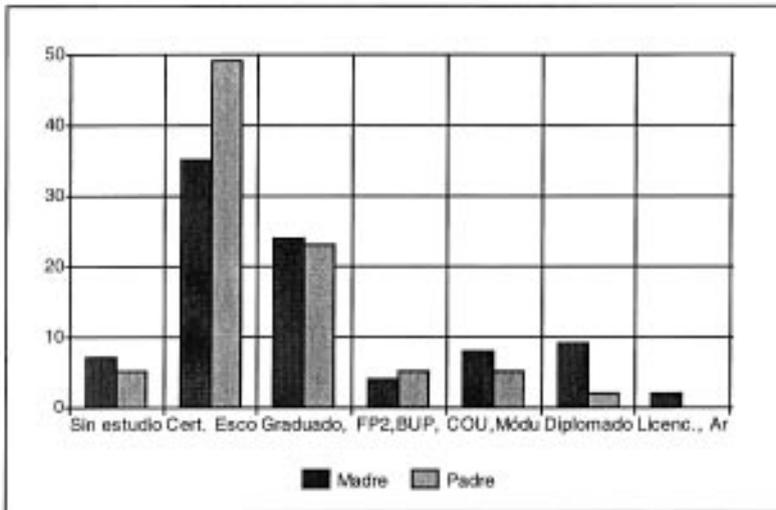
El transporte se realiza por carretera. Aunque Cogeces se encuentre apartado de la red nacional de carreteras, se comunica con Cuéllar y con Quintanilla de Onésimo a través de una carretera regional, con Peñafiel, Campaspero y Traspinedo a través de carreteras de carácter local. Los medios de transporte más utilizados son el coche de línea y el vehículo propio.

En el pueblo se dispone de línea telefónica automática, no saturada, con capacidad para nuevos abonados. Se recibe señal de televisión pudiéndose sintonizar los cinco canales de cobertura nacional.

La población tiene un nivel cultural medio como puede apreciarse en la figura 8. El nivel de instrucción de la mayoría de la población es de estudios primarios, se da un porcentaje bajo de bachilleres, forma-

ción profesional y estudios medios. Se debe tener en cuenta, en este sentido, que la localidad no tiene campo de actuación para titulados medios y superiores. Los hijos del pueblo que se titulan tienen que marcharse para poder ejercer su actividad profesional específica.

Fig. 8. Nivel cultural de la población



La población de Cogeces del Monte muestra interés por la cultura; así lo avalan las actividades del centro de adultos, situado en dependencias municipales, y el centro parroquial. Una animadora socio-cultural, dependiente de la Diputación Provincial de Valladolid, organiza actividades y fiestas dedicadas a los jóvenes y ancianos.

Una persona del pueblo ha creado «El museo del ayer», en el que se muestran artilugios y aperos de labranza antiguos, ya en desuso. Aunque se trata de una colección particular, el propietario se la muestra a los visitantes.

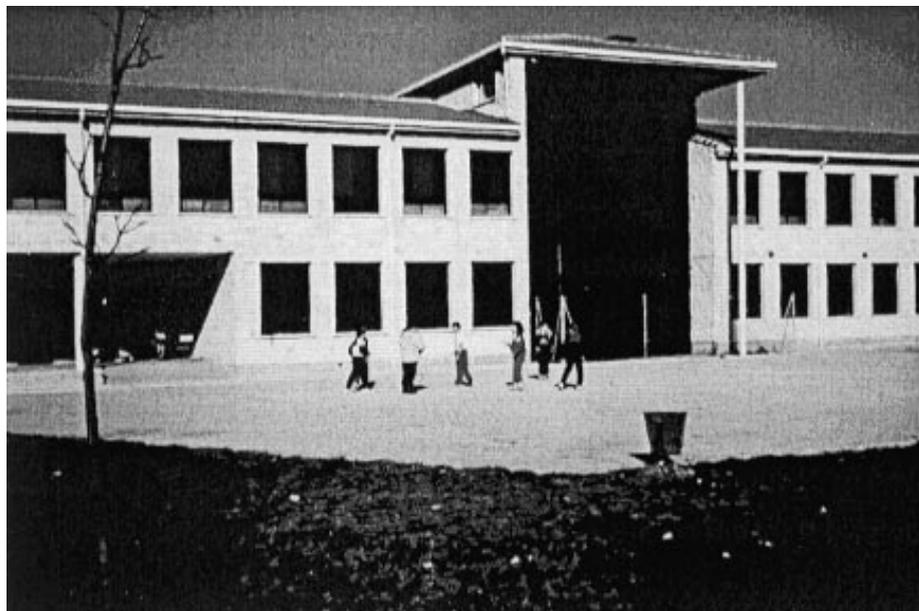
La falta de biblioteca en el pueblo es suplida por la visita quincenal del Bibliobús, biblioteca ambulante que, con fondos de la Diputación de

Valladolid, recorre los pueblos prestando libros y tomando nota de aquellas materias por las que muestre interés la gente.

Una discoteca, algunos bares y cafeterías, repartidos por el pueblo, son los centros de ocio de los que dispone la población. No hay cine ni salón con escenario para proyecciones y obras de teatro y es en el centro parroquial donde se proyectan películas de vídeo algunos fines de semana, ejerciendo una función aglutinadora de jóvenes y pequeños.

2.1.2 El colegio

El colegio público «Juan de Rodrigo» es un edificio de reciente construcción, inaugurado en el curso 1992-93. Tiene dos plantas en las que se reparten siete aulas espaciosas y bien iluminadas.



Los alumnos están agrupados en cuatro ciclos, Educación Infantil, primer ciclo de Primaria, segundo ciclo de Primaria y tercer ciclo de Primaria. Cada ciclo ocupa un aula. Las tres aulas restantes están dedicadas a biblioteca, psicomotricidad y música. El centro dispone tam-

bién de laboratorio, despacho de dirección, cuarto de reprografía, almacén de materiales, patio y polideportivo.

2.1.3 El profesorado

En la actualidad, la plantilla del centro es de cuatro profesoras definitivas (cada una es tutora de un ciclo), dos profesoras especialistas (Inglés y Educación Musical) compartidas con otro centro y una profesora de apoyo itinerante compartida con otros centros. Al iniciarse este trabajo de investigación la organización del centro era distinta en cuanto a niveles y profesorado. La plantilla del centro estaba constituida por seis profesoras definitivas y una profesora de apoyo, compartida con otros centros. De las seis profesoras definitivas cinco eran tutoras de: educación infantil, primer ciclo de primaria, segundo ciclo de primaria, cuarto de primaria con quinto de E.G.B. y séptimo con octavo de E.G.B.; la profesora restante era especialista en educación física. En la tabla 9 aparece la plantilla de profesorado en los tres últimos cursos.

La plantilla de profesoras y el número de alumnos del colegio se redujo en el curso 1996-97 como consecuencia de la implantación del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O). Los alumnos de 7.º y 8.º de E.G.B. dejaron el colegio para seguir sus estudios en el Instituto de Educación Secundaria de Cuéllar y dos profesoras fueron trasladadas a otros centros. En el colegio continuaron solamente las etapas de educación infantil y primaria.

Tabla 9. Plantilla de profesorado

| | 1995-96 | 1996-97 | 1997-98 |
|--------------------------------------|---------|---------|---------|
| Profesoras-tutoras | 6 | 4 | 4 |
| Maestros-especialistas (compartidos) | 0 | 2 | 2 |
| Maestros-terapeutas (compartidos) | 1 | 1 | 1 |

La investigación la iniciaron, en el curso 1995-96, las seis profesoras definitivas del Colegio Público de Cogeces del Monte con la asesora y

el personal auxiliar del equipo investigador. Tras los cambios acaecidos en el curso 1996-97, las dos profesoras que salieron del centro continuaron involucradas en la investigación de diversas formas; una de ellas siguió la aplicación con sus nuevos alumnos; la otra profesora, se focalizó en la búsqueda y preparación de actividades de literatura infantil para que el resto del equipo las pusiese en práctica.

2.1.4 El alumnado

El número de alumnos y alumnas matriculados en el presente curso 1997-98 es de 64. En la tabla 10 aparece el número de alumnos y su distribución por niveles educativos de los últimos tres años.

Tabla 10. Número de alumnos y su distribución por niveles educativos

| CURSOS | 1995-96 | 1996-97 | 1997-98 |
|---------------------------------------|---------|---------|---------|
| Infantil (3, 4 y 5 años) | 18 | 19 | 20 |
| Primer Ciclo (1.º y 2.º de Primaria) | 9 | 12 | 12 |
| Segundo Ciclo (3.º y 4.º de Primaria) | 24 | 20 | 9 |
| Tercer Ciclo (5.º y 6.º de Primaria) | 9 | 12 | 23 |
| Ciclo Superior de EGB | 12 | 0 | 0 |
| TOTAL | 72 | 63 | 64 |

El alumnado del centro no presenta especiales problemas; hay alumnos con necesidades educativas especiales, pero ello no entraña ninguna dificultad especial. Los alumnos son disciplinados, con interés por aprender y no suelen faltar al colegio, como norma general; tienen buenos hábitos de higiene y de trabajo.

En sus relaciones interpersonales muestran un alto nivel de competitividad, en muchos casos favorecido y provocado por sus familias; se comportan con falta de compañerismo a la hora de hacer trabajos en grupo, prestarse objetos y compartir cosas, con cierta frialdad en las relaciones con sus iguales y adultos, y cuanto más mayores son, se

manifiestan con temor al ridículo y al qué dirán. Estos aspectos han mejorado mucho con el trabajo de las habilidades sociales.

Respecto al rendimiento escolar, aunque haya algunos alumnos con dificultades en el área de lenguaje y de matemáticas, la generalidad tiene buen rendimiento, favorecido porque en sus casas se sigue el trabajo del colegio y se les inculca la importancia de conseguir buenas notas. Son bastantes los alumnos que terminan cursando estudios de grado medio y superior.

Al hablar de sus aficiones, hay que destacar que los chicos sienten devoción por el fútbol, participan en campeonatos de fútbol y aprovechan cualquier ocasión para practicarlo. Las chicas prefieren jugar al balónmano. Todos juntos, chicos y chicas, suelen jugar a la comba, policias y cacos y «puntos». Últimamente no se observan peleas en la pugna del juego, como era habitual antes de comenzar la experiencia.

Respetan y cuidan el material y el colegio. En el edificio no existen pintadas, las zonas verdes normalmente están limpias y bien cuidadas. Los daños que sufre el centro y sus dependencias son debidos a un uso normal, pero no al vandalismo y gamberrismo habitual en determinados centros urbanos.

2.1.5 Las familias

El nivel socio-cultural y económico de las familias de los alumnos, referido al pueblo, es medio como puede apreciarse en la figura 11, donde se presentan las fuentes de ingresos tanto del padre como de la madre. La mayor parte de las madres trabaja en casa y son pocas las que realizan una actividad laboral remunerada.

Las familias tienen uno o dos hijos en su mayoría como se comprueba en la figura 12.

La relación de las familias de los alumnos con el centro es buena. Las familias valoran la escuela y los padres, principalmente las madres, colaboran en la labor docente.

Como es esperable en una pequeña comunidad rural, se aprecian problemas de relación entre familias, conflictos que en muchos casos son rencillas históricas de padres, abuelos y antepasados.

Fig. 11. Fuentes de ingresos familiares

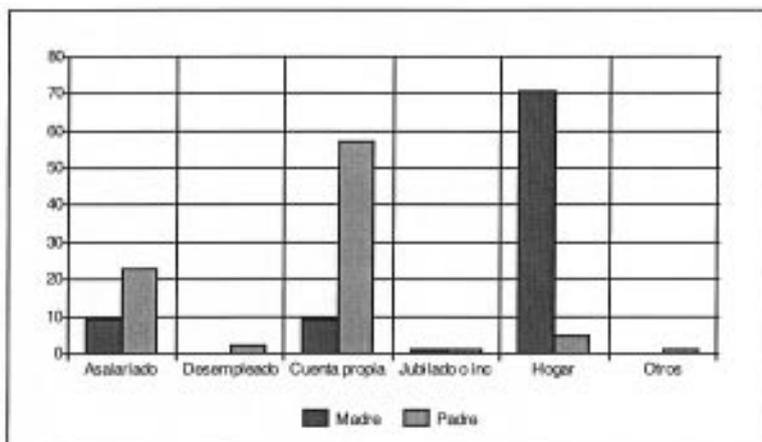
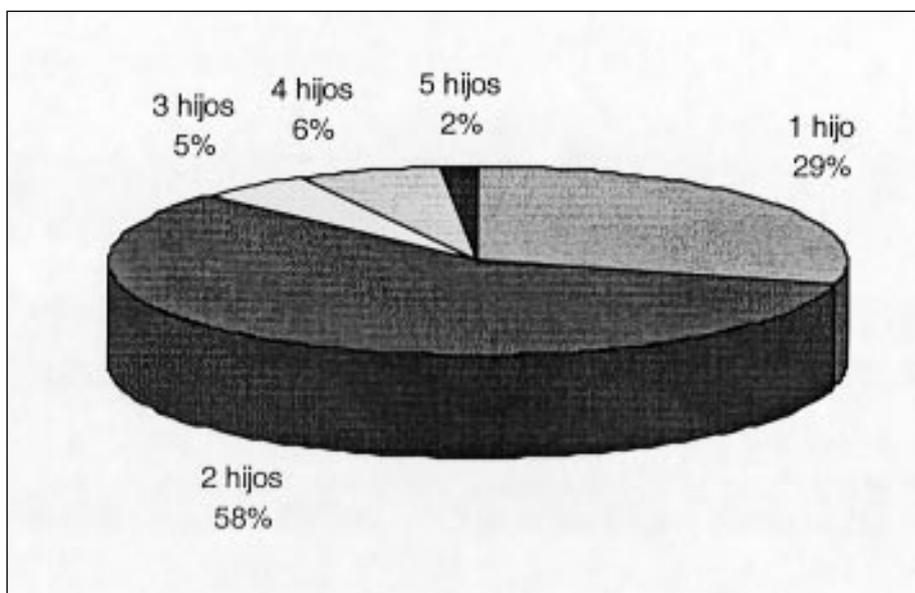


Fig. 12. Número de hijos



2.2 Objetivos

Nuestro propósito en este trabajo ha sido incorporar las habilidades sociales al currículum con todo lo que ello implica de inserción de los aspectos interpersonales en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Los objetivos concretos que pretende alcanzar la presente investigación están diferenciados en objetivos generales, objetivos referidos al alumnado, al profesorado y a las familias.

a) Objetivos generales

- 1.º Incluir el área de la competencia interpersonal en las distintas áreas del currículum, en la práctica educativa del centro y en las actuaciones de todos los miembros de la comunidad escolar.
- 2.º Favorecer la interacción positiva de y entre los distintos elementos de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias.
- 3.º Evaluar experimentalmente la intervención que se lleve a cabo.

b) Objetivos para el alumnado

- 4.º Promover el desarrollo de la competencia interpersonal de los alumnos y alumnas.
- 5.º Intervenir precozmente y prevenir futuros problemas de adaptación.
- 6.º Desarrollar actitudes de convivencia positiva con los iguales y con los adultos.

c) Objetivos para el profesorado

- 7.º Innovar y mejorar la propia práctica docente
- 8.º Profundizar en los aspectos teóricos y aplicados de las habilidades sociales, lo que supone adquirir conocimientos, estrategias y habilidades técnico profesionales.

d) Objetivos para las familias

- 9.º Sensibilizar a las familias sobre la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo y adaptación de los niños y las niñas y sobre su papel en la enseñanza de estas habilidades a sus hijos.
- 10.º Proporcionarles los conocimientos y dotarles de las estrategias y habilidades necesarias para poner en práctica un Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales en la familia.

2.3 Modelo de actuación

Para la consecución de los objetivos anteriormente señalados propugnamos:

- 1.º Incluir el desarrollo interpersonal como uno de los objetivos generales de centro, etapa y curso para todos los alumnos y alumnas. Considerar y contemplar las habilidades sociales en las distintas áreas del currículo, no sólo quedando como algo teórico y perdido, sino llevándolo también a la práctica en el desarrollo del trabajo de cada día, incorporando las estrategias a las prácticas educativas habituales de las maestras y maestros, implicando además a toda la comunidad escolar.
- 2.º Abordar el tema de las habilidades sociales en cuatro vertientes:
 - a) De forma específica, como Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales.
 - b) Como tema transversal con carácter interdisciplinar, teniéndolo presente en el desarrollo de las diferentes áreas, ya que las relaciones interpersonales difícilmente pueden adscribirse específicamente a ninguna de las áreas, porque impregnan toda la actividad educativa.
 - c) Como parte de la acción tutorial dentro de los acercamientos de enseñar a comportarse, enseñar a ser persona y enseñar a convivir.

d) Como elemento importante del estilo docente del profesorado del centro.

3.º Utilizar distintas estrategias didácticas y herramientas de trabajo entre las que resaltamos la literatura infanto-juvenil y los medios audiovisuales e informáticos (vídeo, fotografía, casete, ordenador, etc.).

Siendo conscientes de las dificultades que todo esto entraña, ya que supone, entre otros, la incorporación al sistema escolar de contenidos que hasta ahora estaban fuera de él y el contemplar aspectos organizativos y trabajar coordinadamente, nos planteamos este tema como un proyecto de investigación por suponer un mayor estímulo personal y profesional, mayores recursos para ayudar al profesorado en su propia formación y posibilidad de validar el modelo de intervención, aspectos que incidirán directamente en la mejora de la calidad de la enseñanza.

El modelo de actuación llevado a cabo en esta experiencia se ha ido consolidando desde el inicio de la investigación y queremos subrayar que lo que aquí vamos a exponer no es un modelo rígido ni cerrado, sino abierto a incorporaciones, modificaciones y ajustes. Para la aplicación y puesta en práctica concreta del trabajo en habilidades sociales, se ha partido del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), se han incorporado distintos elementos y se han utilizado una gran variedad de estrategias didácticas como comentaremos más adelante.

Las principales características que afloran en la filosofía del modelo de intervención son las siguientes:

a) Enseñanza intencional

Nuestro presupuesto inicial, como hemos dejado patente en el apartado 1.2 de este capítulo, es que hay que *enseñar explícita, directa y sistemáticamente* las habilidades sociales. Por lo tanto hay que realizar actividades de interacción intencionales y hay que estructurar experiencias que favorezcan la interacción social.

b) Trabajo en equipo y coordinación de todo el centro

Para la planificación, desarrollo, evaluación y seguimiento del trabajo en habilidades sociales, es preciso un trabajo coordinado entre todos los profesionales del centro. Es más, tratándose de un trabajo de competencia social, nos atrevemos a decir que es necesario que existan unas adecuadas relaciones interpersonales entre el profesorado. Para ello, es muy conveniente el que se cree un clima de innovación y formación permanente del profesorado. En el apartado 2.3.2 de este capítulo y en el apartado 5.2.1 del capítulo tercero, se abordan más detenidamente estos aspectos.

c) Participación de las familias

En el trabajo de habilidades sociales, es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa estén directa o indirectamente implicados y por lo tanto las familias juegan un papel relevante en todo el proceso. En el apartado 2.3.3 de este capítulo y el apartado 5.2.3 del capítulo tercero se justifican y describen más pormenorizadamente estas cuestiones.

d) Doble perspectiva en la actuación

El óptimo desarrollo del programa implica dos niveles en la aplicación: formal y oportuna.

La *aplicación formal* requiere el trabajo explícito y específicamente dirigido al logro de los objetivos de habilidades sociales, lo que implica el determinar unos tiempos, objetivos y actividades específicas para trabajar directamente el programa de habilidades sociales. La *aplicación oportuna*, supone el trabajar las habilidades sociales integradas en las rutinas diarias y cotidianas del aula y de la vida familiar. Es preciso aprovechar oportunamente los muchos y variados momentos que se producen en la vida del centro y en la familia y en los que, de forma espontánea y natural, se han de poner en juego las diversas habilidades y conductas que se consideran como habilidades-objetivo. Esta estrategia facilitará la transferencia y generalización de lo aprendido en los períodos formales de enseñanza, a las situaciones naturales y espontáneas.

e) Generalización

La meta última que se pretende es que las niñas y los niños actúen de forma socialmente competente en los contextos sociales cotidianos en los que discurre su vida. Es por ello que se ha tenido especial cuidado en incorporar determinados elementos para asegurar y garantizar la generalidad y transferencia de los cambios comportamentales y las habilidades trabajadas en el ámbito escolar. Entre ellos destacamos: los mismos contenidos en casa y en el colegio, enseñanza en un ambiente natural con un grupo natural –el grupo de clase–, participación de padres y «otros significativos», integración de variables conductuales, cognitivas y afectivas en el entrenamiento, contenidos relevantes, significativos y funcionales para los niños y las niñas en edad escolar y para sus familias, profesorado e iguales, sobreaprendizaje de los contenidos entrenados y tareas intersesiones.

2.3.1 Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)

Como los aspectos principales del PEHIS se han descrito en el capítulo 1, apartado 4.2, reseñamos aquí las peculiaridades de la aplicación y los ajustes que han sido necesarios para optimizar nuestro trabajo y lograr los objetivos propuestos.

a) Habilidades trabajadas

Durante los cursos que ha durado esta experiencia se han trabajado principalmente las siguientes habilidades:

Área 3. Habilidades conversacionales

- 3.1 Iniciar conversaciones
- 3.2 Mantener conversaciones
- 3.3 Terminar conversaciones

Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones

- 4.1 Expresar autoafirmaciones positivas
- 4.2. Expresar emociones

- 4.3 Recibir emociones
- 4.4 Defender los propios derechos
- 4.5 Defender las opiniones

Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales

- 5.1 Identificar problemas interpersonales
- 5.2 Buscar soluciones
- 5.3 Anticipar consecuencias
- 5.4 Elegir una solución
- 5.5 Probar la solución

En todos los casos se ha trabajado la misma habilidad simultáneamente en todo el centro, aunque, por supuesto, en cada aula se han desarrollado distintas actividades didácticas de acuerdo a las características del alumnado. Esto tiene muchas ventajas entre las que resaltamos la preparación de las sesiones conjuntamente entre todo el equipo, la posibilidad de trabajo interciclos, el apoyo mutuo entre el profesorado y la facilidad para realizar «práctica oportuna» cualquier profesora con los alumnos, aunque no sean de su grupo.

b) Sesiones de enseñanza

Los tiempos específicos dedicados a la enseñanza de las habilidades sociales han sido generalmente de la siguiente manera. En Educación Infantil, primero y segundo ciclo de Primaria, teniendo en cuenta los períodos de atención de estos alumnos, se lleva a cabo en varios momentos semanales de corta duración. En el tercer ciclo de Primaria, de forma sistemática se ha desarrollado una sesión semanal de 45 minutos de duración en la sesión de la tarde.

c) Ajustes del procedimiento de enseñanza para Educación Infantil

Teniendo en cuenta que el aula de Educación Infantil atiende a niños de 3, 4 y 5 años conjuntamente, se han hecho notables ajustes.

Se ha utilizado la literatura infantil para motivar y practicar la habilidad, ya que la narración y el comentario del cuento ha posibilitado el mantenimiento de la atención de los niños y ha provocado la conversación y participación de todos en torno al cuento y los personajes. El modelado se ha hecho con marionetas y dramatizaciones preparadas previamente, lo que ha suscitado el interés de los alumnos.

Para realizar el *Role-Play* con los más pequeños, ha sido preciso que la maestra proporcione cortos guiones, organice la situación e intervenga constantemente. Este paso del procedimiento de enseñanza es difícil en esta etapa, ya que, si no está todo el proceso muy cuidado, los observadores, es decir, el resto de los compañeros, se sienten desatendidos, se aburren, se descentran y abandonan la actividad.

Con estos alumnos la «práctica oportuna» ha sido muy eficaz, porque, ante una situación espontánea, se les han mostrado más modelos. Los niños han sido capaces de relacionarlos con los ejemplos vistos en las marionetas, cuentos y dramatizaciones.

d) Ajustes para Educación Primaria

La instrucción verbal, el diálogo y la discusión han revestido las siguientes peculiaridades. Antes de comenzar la instrucción verbal se narra y comenta un libro infantil alusivo a la habilidad que queremos trabajar, ayudándonos en determinados casos a través de la proyección con el opascopio. Los términos utilizados en la narración se han adaptado a la edad cronológica y las características del alumno; así mismo, se debe señalar que hay que enfatizar y utilizar mayores recursos de comunicación no-verbal cuanto más pequeños son los niños.

Una vez trabajada la instrucción verbal en torno al cuento, se pasaba a relacionar la habilidad con la realidad de las niñas y niños y las preguntas giraban en torno a las propias vivencias del alumnado. La instrucción verbal se hacía a través de las fichas de enseñanza del PEHIS y los interrogantes que se planteaban a los alumnos se adaptaban a la lectura del cuento. A lo largo de todo este proceso, los niños se iban dando cuenta de la importancia que tenía el poner en práctica esta habilidad.

El Modelado en el primer ciclo se hacía con marionetas, bien la profesora sola o con algún/a alumno/a. En segundo ciclo lo hacía la profesora con varios alumnos, y en el tercer ciclo los alumnos al ser más independientes, han tenido un papel más preponderante como modelos de los otros.

Respecto a la Práctica, se ha realizado por los alumnos en parejas o en grupos. Los alumnos de primer ciclo realizaban la práctica por parejas inventando ellos la situación y representando a través de marionetas o ellos mismos. En el segundo y tercer ciclo, los alumnos se juntaban unas veces por parejas y otras en grupos para representar distintas situaciones de la habilidad. En algunos casos, y al tratarse de un centro con poco alumnado, la práctica se realizaba interciclos, incluido Educación Infantil, para que todos los alumnos pudieran relacionarse y aplicar la habilidad más allá del entorno de sus iguales.

En el primer ciclo se grababan las sesiones y después se rebobinaba y se comentaban de nuevo las situaciones más relevantes. En estos cursos, los alumnos estaban más dirigidos que en el resto de Primaria que trabajaban de forma más autónoma; asimismo las actividades realizadas también han sido más complejas según se avanzaba en el nivel, aunque fueran las mismas en toda la Primaria y se hayan seguido siempre los mismos pasos.

Considerando el *Feedback* y Refuerzo, se ha utilizado de forma sistemática el reforzamiento y se han intentado que utilizaran el autorreforzamiento. Además en los aspectos concretos donde fallaban, se les ha proporcionado información concreta y positiva para posibilitar la correcta actuación.

Las Tareas para casa han revestido las siguientes peculiaridades. En el primer ciclo, se ha propuesto al alumnado sencillas tareas de observación, de poner en práctica alguna conducta, de practicar la habilidad en casa con su familia, sobre todo, cuando también la madre asistía a las clases de habilidades sociales en el centro y estaba más informada del tema y prácticamente no se les han encomendado tareas escritas.

En el segundo y tercer ciclo además de lo anterior, en algunas ocasiones, llevaban tareas escritas, de recogida de información, de acabar

alguna actividad de la clase, y ya en los mayores más complejas. Estas tareas se recogían de forma sistemática en el cuaderno de habilidades sociales del que disponía cada alumno o alumna.

e) Dinámica de trabajo con cada habilidad

El entrenamiento de cada habilidad se ha realizado aproximadamente durante un mes y se ha desarrollado en tres o cuatro sesiones.

Generalmente en la primera sesión se define y delimita la habilidad que se pretende trabajar, se muestra la importancia de tener la habilidad y cuál es el momento más adecuado para ponerla en práctica. Esta sesión es la más teórica y en ella la profesora debe asegurar que el concepto de la habilidad quede claro y bien definido. La profesora provoca el diálogo y la reflexión, mediante preguntas encaminadas hacia la valoración y definición de la habilidad a trabajar. Como resumen, la profesora enumera los pasos que se deben tener en cuenta para conseguir dicha habilidad, procurando que estos pasos *parezcan* extraídos del diálogo mantenido en clase.

En la segunda sesión se ha trabajado el modelado. La profesora, con algún niño, muestra al resto de los alumnos una situación en la que se pone en juego la habilidad que se va a trabajar y el modo de ponerla en práctica. La persona que modela la actividad reflexiona, en voz alta, los pasos y la puesta en práctica de la habilidad, después actúa y, por último, evalúa la acción realizada en voz alta.

En la tercera sesión se lleva a la práctica la habilidad a través del *Role-Playing*. Una vez que los alumnos conocen la habilidad, sus ventajas y los pasos conductuales y después de que han observado modelos, se distribuyen en grupos de cuatro o cinco niños practicando la habilidad, inventando situaciones y dramatizándolas ante el resto de compañeros. Al terminar la representación, actores y observadores comentarán la práctica realizada; es el momento propicio al *feedback* y al reforzamiento.

Al finalizar cada sesión se mandan tareas para que se lleven a cabo durante la semana. Estas tareas se comentarán al empezar la sesión de la siguiente semana.

La Práctica oportuna no ocupa un tiempo o sesión programada previamente, ya que surge de la vida cotidiana de forma espontánea y las profesoras llaman la atención sobre los aspectos que se habían señalado en las sesiones de entrenamiento. Al surgir espontáneamente una situación en la que es preciso practicar una habilidad conocida por los alumnos, la profesora la aprovecha y la comenta, sirviendo de modelo y recuerdo. La profesora, otras veces, ante un determinado suceso provoca una situación para que surja la necesidad de poner en juego una habilidad y poder hablar sobre ella y practicarla.

2.3.2 Formación permanente del profesorado

Un trabajo adecuado en habilidades sociales exige al profesorado innovar y mejorar la práctica docente, lo que conlleva un proceso permanente de formación y reciclaje individual y grupal. Desde luego, si se quiere trabajar con garantías de éxito, es aconsejable profundizar en los aspectos teóricos y aplicados de las habilidades sociales, lo que supone adquirir conocimientos, estrategias, y habilidades técnico profesionales.

Es preciso resaltar que, tratándose de la competencia social, es muy importante todo lo que supone el autoconocimiento de cada profesor/a como persona concreta que actúa y se relaciona con las demás personas, aspectos estos que han de estimularse explícitamente en este proceso de formación continua.

En el apartado 5.2.1 del capítulo tercero se exponen los pormenores del entrenamiento al profesorado.

2.3.3 Participación de las familias

Aunque no es lo habitual en otros acercamientos al tema de la competencia social en la escuela, uno de nuestros propósitos más claros es incluir a la familia en todo el proceso de trabajo y ello debido a que reúne unas características que la hacen muy relevante:

- a) Impacto. Los padres y las figuras de apego, juegan un importante papel y tienen un notable impacto en el desarrollo social temprano de los niños.

- b) Estabilidad y durabilidad. Los padres están presentes durante mucho tiempo y a lo largo de toda la vida y además interactúan con su hijo/a en muchas situaciones.
- c) Oportunidades. En la familia y la comunidad aparecen oportunidades sociales que no aparecen en el colegio; con la familia se pueden aprender muchas conductas, en muchas situaciones y con muchas personas.
- d) Reforzamiento. Los padres son importantes agentes de facilitación de la interacción porque son una poderosa fuente de reforzamiento para los niños.

En investigaciones anteriores se ha puesto de manifiesto que las familias pueden participar con éxito en el entrenamiento en habilidades sociales con sus hijos y se ha demostrado que con su inclusión y participación, se incrementa la efectividad de la intervención, ya que se aumenta la generalización y el mantenimiento de las conductas entrenadas (Budd, 1995; Monjas, 1992; Olivares, Martínez y Lozano, 1997).

En este trabajo hemos considerado la participación de los padres de dos formas: a) indirecta, simplemente respetando, apoyando y completando la labor llevada a cabo con sus hijos en el colegio, y b) directa, colaborando directamente con las tutoras y asistiendo a las reuniones quincenales que se llevaban a cabo en el colegio, implicándose totalmente en el desarrollo de las habilidades sociales. En este último caso se trabaja con los padres siguiendo el modelo de entrenamiento desarrollado en el PEHIS (Monjas, 1993), habiendo utilizado en algunas ocasiones materiales complementarios de otros autores (Álvarez et al., 1990; Vallés, 1994, 1997). En el apartado 5.2.3 del capítulo tercero se especifican más los aspectos concretos del entrenamiento a familias.

2.3.4 La literatura infantil, los medios audiovisuales y otras actividades didácticas

El trabajo de las habilidades sociales como tema transversal ha estimulado la búsqueda de enganches y puntos de conexión con las acti-

vidades escolares habituales, alguna de las cuales describimos a continuación.

a) Literatura Infantil y Juvenil (desde ahora LIJ)

¿Por qué incorporamos la literatura infanto-juvenil al trabajo de competencia interpersonal? Inicialmente nos animó el que en anteriores trabajos nos había resultado de gran ayuda y motivación para el alumnado (Monjas y González, 1997).

La literatura posee determinadas características que hacen que los libros de lectura sean algo muy valorado en nuestro contexto cultural. La lectura es uno de los medios más poderosos para adquirir informaciones muy diversas, para conocer y aprender; los libros aproximan al lector tanto a lejanos mundos de fantasía, misterio, humor y aventuras, como a temas, intereses y cuestiones más cercanas del mundo actual; proporcionan el conocimiento de situaciones, actitudes y problemas muy diferentes y no hace falta vivir directamente todas las experiencias para llegar a comprenderlas (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1995).

Considerando a los/as niños/as y jóvenes, la literatura, además de lo que acabamos de comentar, reviste otras peculiaridades que nos interesa resaltar: a) posibilita las habilidades de toma de perspectiva, empatía y *role-taking*, lo que supone poder conocer otros puntos de vista, llegar a comprender los pensamientos y sentimientos ajenos; b) facilita la identificación del lector o lectora con alguno de los personajes; c) permite la formación y/o modificación de creencias, actitudes y opiniones; la lectura es uno de los métodos más eficaces para la transmisión de actitudes y valores; d) estimula la reflexión y el análisis crítico respecto a la historia y su desarrollo, y e) por contraposición a los *libros de texto*, los *libros de lectura* son elementos importantes y atractivos para los niños y adolescentes que los usan de forma voluntaria y placentera como material de ocio; la lectura puede llegar a ser un auténtico placer.

Se da la circunstancia de que la oferta literaria actual para infancia y adolescencia es muy abundante y diversa. En los últimos años, han apa-

recido nuevas editoriales, o nuevas colecciones dentro de viejas editoriales, dirigidas a niños/as, adolescentes y jóvenes. Además, se incluyen en sus catálogos nuevas líneas temáticas y nuevas tendencias en consonancia con factores sociológicos y culturales actuales. En muchos casos se trata de libros que podrían catalogarse dentro de las corrientes o tendencias denominadas «Literatura realista» y «Psicoliteratura».

Se denomina «*Literatura realista*» aquella que presenta una acción perfectamente posible, con historias reales y temas de gran actualidad. En este momento, existe una literatura específica para jóvenes que aborda problemas actuales; son libros que reflejan sus inquietudes, que dan respuesta a sus preguntas, que desarrollan su fantasía e imaginación. En estos libros, el niño/adolescente encuentra un reflejo a sus problemas, comprueba que las circunstancias en las que se desenvuelven los protagonistas pueden ser muy cercanas a las suyas propias. En muchos casos se pretende, y se logra, la identificación del lector con el protagonista u otros personajes. La «*Psicoliteratura*» es una corriente actual de la literatura, en la que, según Flor (1993, pág. 11), «se intenta englobar aquellos libros que se ocupan de los temas y problemas más personales del lector, aquellas obras que muestran situaciones individuales difíciles, problemas existenciales que no siempre son resueltos. Explora el mundo interior y la personalidad» (Gómez Cerdá, 1990; Lage, 1995).

En el trabajo concreto en habilidades sociales, hemos utilizado la LIJ en diferentes momentos del entrenamiento como elemento motivador en el primer paso del procedimiento de enseñanza que es la instrucción verbal, en el modelado y en la práctica. Como elemento motivador para definir y delimitar la habilidad trabajada, se narraba el cuento o historia y al comentarlo, la profesora dirigía la conversación hacia la habilidad, su definición, importancia de la misma y pasos a tener en cuenta. En el modelado para observar cómo algún personaje utilizaba una habilidad y en la práctica para ensayar alguna habilidad al intentar descubrirla y analizarla en las situaciones narradas, en la actitud y desenvolvimiento de los personajes. En el cuadro 13 aparece el listado de los libros utilizados.

Cuadro 13. Listado de los libros de literatura infantil utilizados

- Abbott, T. (1997): *Misterio en la cueva*. Madrid: Alfaguara.
- Anónimo (1993): *El pez de oro*. Barcelona: La Galera.
- Balzola, A. (1978): *Historia de un erizo*. Madrid: Susaeta.
- Bichonnier, H. (1990): *El príncipe perfecto*. Barcelona: Everest.
- Blake, Q. (1973): *¡Achís!* Barcelona: El Arca.
- Blegvad, L.: *Ana Banana y yo*. Madrid: Alfaguara.
- Bottner, B. (1993): *La temible niña saurio*. Madrid: S.M.
- Carlson, N. (1990): *¡Me gusto como soy!* Madrid: Espasa-Calpe.
- Cleary, B. (1995): *Ramona y su padre*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Company, M. y Denou, V.: *La estrellita*. Barcelona: Toray.
- Company, M., y Capdevilla, R. (1989): *Las tres mellizas*. Barcelona: Planeta.
- De Saint Mars, D. (1997): *Lili se enfada con su amiga*. Barcelona: La Galera.
- Denou, V. (1993): *Así es Teo*. Barcelona: Timun Mas.
- Fox, P.: *Gus, cara de piedra*. Barcelona: Noguer.
- García-Clairac, S. (1997): *El niño que quería ser Tintín*. Madrid: S.M.
- Janosch *Juan Chorlito y el indio invisible*. Madrid: S.M.
- Keller, B. (1985): *La mata de escarabajos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Korschunor (1989): *El dragón de Jano*. Madrid: S.M.
- Leaf, M. (1978): *Ferdinando el toro*. Salamanca: Lóguez.
- Lobato, A.: *El mayor tesoro*. Madrid: S.M.
- López Narváez, C. (1988): *Un puñado de miedos*. Madrid: S.M.
- Martín, A. (1991): *El niño que siempre decía sí*. Madrid: Anaya.
- Martín, A., y Rovira, F. (1994): *¡Ay, que me hago pis!* Madrid: Anaya.
- Martín, A., y Rovira, F. (1992): *La niña que siempre decía No*. Madrid: Anaya.
- McPhail, D. (1985): *Un león en la nieve*. Madrid: Altea.
- Moerbeek, K. (1992): *Las aventuras del conejito Benny*. Barcelona: Elfos.
- Neuschafer, M. *Violín y Guitarra.* Madrid: Rialp.
- Nöstlinger, C. (1993): *Piruleta*. Madrid: Alfaguara.
- Pfister, M. (1993): *El pez arco iris*. Barcelona: El Arca.
- Pfister, M. (1995): *El pez arco iris se enfrenta al peligro*. Barcelona: El Arca .
- Pressler, M.: *Solo hay que atreverse*. Madrid: S.M.
- Pussey, G. *Currutaco y Papachón*. Madrid: Alfaguara.
- Ross, T. (1990): *Hipersúper Jezabel*. Madrid: S.M.
- Ross, T. (1991): *¡No hagas eso!* Barcelona: Timun Mas.
- Ross, T. (1995): *Quiero mi comida*. Madrid: S.M.
- Sempe *Marcelino Pavón*. Madrid: Alfaguara.
- Towson, H.: *La fiesta de Víctor*. Madrid: S.M.
- Turín, A., y Bosnia, N. (1976): *Arturo y Clementina*. Barcelona: Lumen.
- Turín, A., y Bosnia, N. (1976): *Rosa Caramelo*. Barcelona: Lumen.

- Uebe, I. *El osito berreón*. Barcelona: Noguer.
- Urbanaga, E. (1991): *La selva de Sara*. Madrid: Austral .
- Vázquez-Vigo, C.: *Rosa Sosa*. Madrid: Magisterio.
- Wadell, M. (1995): *La princesa peleona*. Madrid: S.M.
- Wells, C.: *Carlos el tímido*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Wilhelm, H. (1990): *¡Seamos amigos otra vez!* Barcelona: Juventud.

En el apartado 5.2.4 del capítulo tercero se señala más información sobre LIJ y en el Anexo 3, se incluyen algunas fichas de lectura de libros de literatura infantil que hemos utilizado.

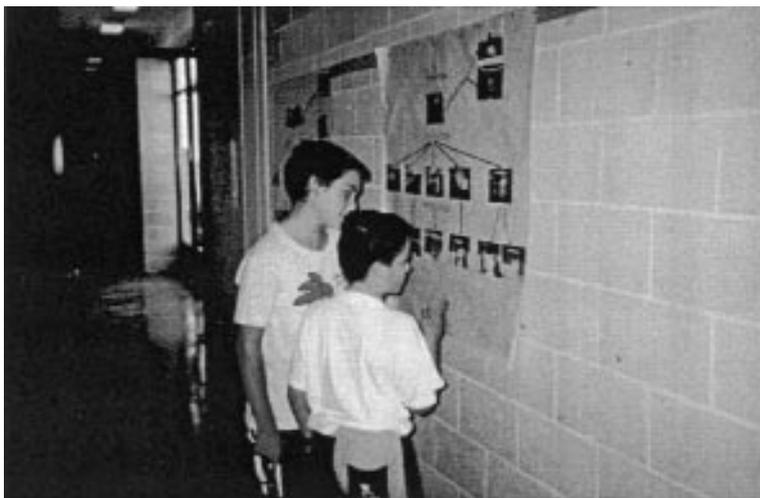
b) Medios audiovisuales

Teniendo presente la actual relevancia de los medios audiovisuales, se han utilizado a lo largo de esta experiencia como importantes ayudas para motivar el trabajo realizado y familiarizar al profesorado y alumnado con nuevos recursos (Torres y Conde, 1994). Se ha trabajado con los siguientes medios: cámara de vídeo, fotos, proyector de cuerpos opacos..., tanto para motivación, apoyo a explicaciones e instrucciones verbales, como para realización de actividades y comentario y reflexión de la labor realizada.

El *opascopio o proyector de cuerpos opacos* ha facilitado la lectura y narración de cuentos en gran grupo y la observación detenida de láminas, dibujos y fotos, ha permitido el análisis de expresiones, gestos, situaciones y ha fomentando las interacciones verbales.

Las *diapositivas* han permitido recoger situaciones reales, que se dan en el colegio, y discutir sobre ellas. Se han podido visualizar las fotografías en gran grupo, favoreciendo la observación de la imagen y las interacciones verbales. Al conocerse las personas que intervenían en las imágenes y el lugar, la actividad en gran grupo ha resultado muy motivadora.

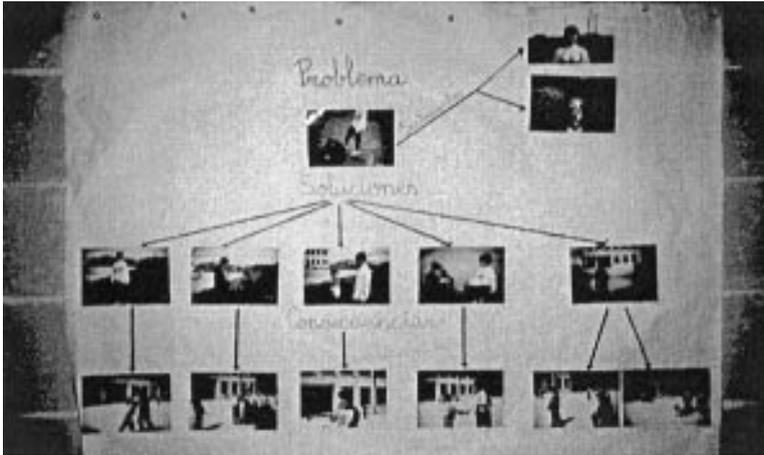
Se han realizado tres juegos de diapositivas referidas a solución de problemas interpersonales. Los dos primeros, muestran el proceso seguido para la solución de un problema (de agresión física y de deterioro del material). El tercer conjunto de diapositivas muestra el pós-



ter/cartel y el cómic que se elaboró como actividad complementaria en el trabajo de estas habilidades.

Las *fotografías* han servido para expresar plásticamente conclusiones de las habilidades trabajadas y apoyar el entrenamiento de los alumnos más pequeños. Este material, como se muestra en las fotos, se ha expuesto en las paredes del colegio, y ha ayudado a reforzar y a comprender mejor la habilidad trabajada. Las fotografías han favorecido el análisis de situaciones, gestos, expresiones, tanto a los alumnos que querían expresar y transmitir un mensaje como a los alumnos receptores. Los alumnos y alumnas que prepararon el trabajo con las fotos, tuvieron que pensar mucho la situación, gesto y expresión que debían utilizar para dar a entender a los demás el mensaje que pretendían. Los observadores de las fotografías han valorado el acierto del mensaje que querían transmitir sus compañeros.

El *vídeo* ha posibilitado observar actitudes de alumnos y la dinámica del aula en las actividades que hemos grabado. Se han evaluado algunas habilidades sociales en determinados alumnos y ha facilitado el análisis de su comportamiento. Recomendamos grabar algunas sesiones en vídeo porque ello puede cumplir varias finalidades; por



una parte servir de *feedback* y retroalimentación a los niños y niñas que han intervenido, por otra, aportar información al profesorado para evaluar la sesión y además servir de *feedback* al profesorado sobre su actuación durante las sesiones de entrenamiento en habilidades sociales, lo que permite modificar y ajustar la propia práctica docente.

A modo de ejemplo, se ha grabado un vídeo de cómo se ha llevado a cabo el entrenamiento de las habilidades de iniciar conversaciones. Su contenido permite mostrar a otros docentes cómo se realiza el entrenamiento, favoreciendo el intercambio de experiencias.

c) Otras actividades didácticas

El trabajo de habilidades sociales se ha completado con actividades en otras áreas educativas, como lo demuestran los siguientes ejemplos.

En el Área de educación artística, por ejemplo: en plástica, se han confeccionado carteles, murales, cómics, composiciones fotográficas, dibujos, los decorados de las dramatizaciones y el tablero del juego de mesa. En dramatización se han ensayado dramatizaciones, se han filmado vídeos y se han hecho fotografías y diapositivas.

En el Área de lenguaje se han realizado poesías, rimas, canciones, títeres y representaciones teatrales, anuncios o spots publicitarios y

libro-fórum. También se han comentado lecturas que se veían relacionadas con habilidades sociales; se han buscado frases para poner pie de foto a las composiciones fotográficas y se han inventado preguntas y pruebas para el juego de mesa diseñado.

En el Área de matemáticas se han hecho actividades de cálculo y se han aplicado magnitudes para distribuir, en los murales y tablero, dibujos y fotos, buscando una proporción armónica. Se han utilizado regla, compás, transportador de ángulos, escuadra y cartabón.

En el Área de educación física se han practicado muy a menudo las habilidades sociales por surgir mayor número de situaciones conflictivas: respeto de normas en los juegos y resolución de problemas debido a las rivalidades entre los chicos.

2.4 Ejemplos de actividades desarrolladas

En este apartado describimos algunas de las actividades desarrolladas como ilustración del trabajo en habilidades sociales. En primer lugar se presentan aspectos del entrenamiento de uno de los contenidos más clásicos e iniciales del entrenamiento en habilidades sociales, concretamente la habilidad de Defender los propios derechos, directamente relacionada con los temas de asertividad (Fernsterheim y Baer, 1978; Smith, 1975). Después se detallan actividades del entrenamiento en solución de problemas interpersonales, área también muy relevantes desde los pioneros trabajos de Shure y Spivack (Shure y Spivack, 1972; 1982; Spivack, Platt y Shure, 1976; Spivack y Shure, 1974). Finalmente se incluye la descripción del Juego de Habilidades Sociales, juego de mesa diseñado a partir del juego Trivial, pero con contenidos de competencia interpersonal.

2.4.1 Habilidad de defender los propios derechos

Esta habilidad, dentro del PEHIS, se encuentra en el área de las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. El

trabajo desarrollado tiene como objetivo que el/la alumno/a defienda sus derechos adecuadamente y respete los derechos de las demás personas. En el Anexo 1, se incluye esta ficha de enseñanza.

1) Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión

Para iniciar la habilidad de Defender Derechos, en todas las aulas, se empleó el cuento de «La temible niña Saurio». Para ver las ilustraciones del cuento a la vez que la profesora lo narraba, se utilizó el proyector de cuerpos opacos.

En el cuento se analizaron las situaciones en que se lesionan los derechos de la protagonista y sus reacciones para defenderse. Se observaron los sentimientos de los personajes, a través de sus expresiones y reacciones. Después de leer y comentar el cuento, se pidió a los alumnos/as que describieran y analizaran situaciones similares que hubieran vivido. Se dirigió la conversación hacia la importancia de defender los derechos propios. La habilidad se siguió trabajando con otros cuentos, «Rosa Caramelo», «Ferdinando, el toro», «Arturo y Clementina» y «La princesa peleona».

La estrategia empleada con los alumnos de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria fue diferente de la usada con los alumnos mayores. En Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, estos cuentos los leyó la profesora y fueron comentados con los alumnos.

Para los alumnos mayores, a partir de tercer curso, se organizó la siguiente actividad: cada clase, se dividió en tres grupos de alumnos y cada uno de ellos eligió uno de los cuentos; cada grupo leyó y analizó el argumento para ver si se defendían derechos o no y después lo expuso a los otros grupos, narrando el argumento de su cuento y analizando las reflexiones realizadas.

El trabajo resultó muy enriquecedor por la cantidad de situaciones que se expusieron y de reflexiones que se analizaron. Los alumnos comenzaron a tomar conciencia de situaciones reales en las que se habían lesionado sus derechos y no habían sabido defenderse. También se dieron cuenta de que ellos mismos habían lesionado derechos de otras personas.

En el aula de primer ciclo de Primaria, de forma espontánea, surgió la actividad de contrastar el contenido de dos cuentos. Un alumno había leído dos cuentos, «Epaminondas» y «Juan el perezoso», y se dio cuenta de que era el mismo argumento; pero en un libro se lesionaban los derechos del protagonista, debido a la actitud de la madre, y en el otro no. Se leyeron los dos cuentos y se contrastaron entre todos los alumnos. Esta actividad resultó tan interesante que se propuso hacerla en las otras aulas.

Tras los entrenamientos y actividades descritas, llama la atención que a los alumnos, al leer un cuento, viendo ilustraciones, carteles y en sus vivencias ordinarias, se les ocurrían y extraían ideas o aspectos relativos a la defensa de derechos; se hicieron más susceptibles al tema.

2) Modelado

En Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, se recurrió a las marionetas para hacer el modelado mediante representaciones, de las que las siguientes son ejemplo.

Situación 1: «Niño defendiendo sus derechos». Un niño está en la panadería y entra una señora, que pide el pan, sin respetar el turno que le corresponde al niño.

Tras la situación acontecida, el niño reflexiona en voz alta: «¡Anda, estaba yo antes que esta señora y se ha colado!; voy a decírselo».

El niño se retrae. «Me da vergüenza, es una persona mayor. Pero, yo estaba primero, tengo que defender mis derechos».

Se establece el siguiente diálogo: «Disculpe, señora, yo estaba antes que usted». Dirigiéndose al vendedor de pan le dice: «Por favor, deme dos barras».

«Perdona, no me había dado cuenta de que estabas antes», dice la señora.

El niño se va diciendo: «Lo he hecho muy bien, me he dirigido a la señora de forma correcta y con el tono adecuado; he sabido defender mis derechos».

Situación 2: «Niña defiende su derecho a jugar con quien ella quiera». Una niña, Carmen, está jugando, con un cubo, en el arenero del patio. Aparecen dos amigas en el patio, Elisa y Julia. Julia propone a Elisa ir a jugar con Carmen al arenero, pero Elisa amenaza a Julia con dejar de ser su amiga si se va con Carmen.

Tras la situación planteada, Julia piensa en voz alta: *«Elisa no quiere que juegue con Carmen, pero tengo derecho a jugar con quien yo quiera. Carmen es muy buena conmigo y, además, me lo paso muy bien con ella. Por otro lado, Elisa es mi mejor amiga, pero no puede mandar sobre mí. Voy a decirle que voy a jugar con Carmen y allá ella, si no quiere estar conmigo, ya se le pasará».*

«Elisa, no quiero dejar de ser tu amiga, pero me voy a jugar con Carmen porque también es mi amiga. Pienso que, si vienes, podemos pasarlo muy bien las tres juntas».

Julia se va a jugar con Carmen diciéndose: *«He sido capaz de decir a Elisa lo que pensaba. A pesar de sus amenazas, lo he hecho muy bien».*

Elisa se queda triste y dice: *«Julia espera, voy con vosotras. Lo pasaremos fenomenal».*

3) Role-Play

Con los pequeños, en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, se hicieron varias dramatizaciones, destacando las realizadas para «aprender a decir no».

Se eligieron las siguientes fórmulas para aprender a decir no: *«Lo siento, pero ahora no puedo ir», «Lo siento, tiene que ser más tarde», «Perdona, pero ahora me es imposible», «No, me es imposible...», «No, preferiría hacer otra cosa», «No, no me apetece hacerlo ahora», «Me gustaría muchísimo, pero en este momento tengo que...»*

Cada día se trabajó una de estas fórmulas. Los alumnos se colocaban por parejas. Uno realizaba una petición y el compañero decía no utilizando la fórmula a aprender. Con esta actividad se dieron cuenta de que no es tan difícil decir no y se puede hacer sin molestar a la otra persona, manteniendo su amistad.

Se propuso a los alumnos de Primaria y de E.G.B. confeccionar una lista de situaciones en las que no se habían respetado sus derechos para dramatizarlas. Para esta actividad, se hicieron grupos de tres niños y cada grupo eligió una situación de la lista. Tuvieron un tiempo para preparar el guión y representarlo de la siguiente forma: Un alumno lesiona los derechos de los otros dos compañeros. Uno de ellos asume el papel de defender sus derechos y el otro de no defenderlos. Una vez hecha la representación se establece un coloquio en toda la clase, insistiendo, sobre todo, en la defensa de derechos, teniendo en cuenta los componentes y pasos conductuales de la habilidad.

4) Actividades de generalización

Entre las actividades para promover la generalización y el mantenimiento de lo aprendido, se han realizado carteles-murales y un vídeo.

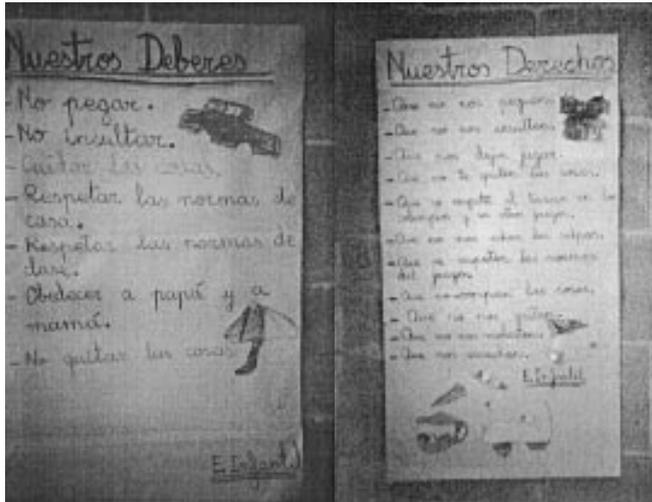
Carteles - Murales

Al finalizar el trabajo de la habilidad de defender derechos se hicieron en las aulas diferentes carteles-murales referentes al tema.

En Educación Infantil, los alumnos y alumnas realizaron, en días diferentes, un cartel de derechos y otro de deberes con la relación que ellos fueron diciendo. La profesora fue escribiendo todos los derechos y deberes que los niños iban diciendo, ayudándoles a sintetizar y concretar las ideas que surgían. Una vez concluida la lista y aprobada por todos, se plasmó en un cartel que, como muestran las fotos, se adornó con sus dibujos.

Los carteles se colocaron, en el rincón de la biblioteca, en un sitio donde los alumnos pudieran verlo y tocarlo. De vez en cuando, la profesora leía en voz alta la lista de derechos y deberes, sobre todo cuando se violaba algún derecho o no se cumplía algún deber.

Los carteles despertaron la curiosidad de los niños que iban soltándose en la lectura, pasaban ratos intentando leer lo que ponía, preguntando dudas a la profesora. Otros utilizaban los carteles para identificar las letras que conocían y los más pequeños recitaban, de forma memo-



rística, lo que ponía, pasando el dedo por encima de las frases como si estuvieran leyendo.

Los niños intentaron llevar esta actividad a sus casas. Algunas madres comentaron que sus hijos querían poner en la pared de casa sus derechos, como en el colegio, aunque de los deberes no decían nada.

Analizando la lista de derechos, se puede observar que están formulados, principalmente, de forma negativa, poniendo de manifiesto la sensación de abuso y falta de respeto que con ellos tienen los demás. No estaban de acuerdo cuando se reconducían los derechos formulados en negativo para formularlos en positivo.

En Primaria, los alumnos de cada clase se dividieron en grupos, cada grupo hizo una lista de derechos que creían tener y en la puesta en común se elaboró el cartel «Tengo derecho a» y se colocó en el centro de una pared del aula. A los lados se pusieron dos carteles. En uno de ellos los niños escribían cuando habían defendido sus derechos correctamente y se tituló: «*He defendido mis derechos de forma amistosa cuando...*», y en el otro reflejaron las situaciones en las que no habían respetado los derechos de los compañeros y éstos habían sabido

defenderlos y se tituló: *«Me ha parecido bien que mis compañeros hayan defendido sus derechos cuando yo...»*

Vídeo

Se rodó un vídeo que pone de manifiesto la defensa de derechos. Para su confección se eligieron situaciones elaboradas y dramatizadas en cada clase, procurando que reflejaran la realidad del centro, por ser situaciones que se dan con más frecuencia. Los guiones se adaptaron para que intervinieran más personajes y resultaran más atractivos. Las dos últimas situaciones fueron planteadas, preparadas y elaboradas por las madres asistentes a la formación en habilidades sociales. Se filmaron las siguientes situaciones:

- Columpios: Unos niños llevan montados en los columpios mucho tiempo. Otros niños quieren montar, están cansados de esperar y deciden defender su derecho a columpiarse. Mantienen un diálogo en el que termina diciendo uno de ellos: *«Nosotros también tenemos derecho a montar en los columpios. Ya sabéis que en el colegio existe una norma: cuando hay muchos niños esperando para montar, se cuentan veinte balanceos y se deja montar al siguiente».*
- Juego en el arenero: Alumnos pequeños juegan en el arenero, haciendo una montaña con túneles. Unos alumnos mayores se acercan para enseñarles a hacer los túneles, interviniendo en el juego de los pequeños. A los pequeños no les gusta la intervención de sus compañeros y defienden su derecho a divertirse, diciendo: *«No nos hagáis los túneles. Nosotros nos lo pasamos bien haciéndolos a nuestra manera y, si nos los hacéis vosotros, nos aburrirnos. Si queréis jugar con la arena, hacedlo en otro sitio».*
- Jugando con muñecas: Un niño está jugando con una muñeca y aparecen dos compañeros que se burlan de él diciéndole que la muñeca no es un juguete de niños. Ante la burla, el niño defiende su derecho a jugar con lo que quiere diciéndoles: *«Estáis equivocados, todos los juguetes son tanto para niños como para niñas».*

- Esperando turno en el bibliobús: Varios niños esperan en fila el turno para entrar en el bibliobús a elegir libros. Un grupo de niños mayores decide no respetar la fila y «colarse». Los que esperaban, defienden su derecho a entrar antes en el bibliobús, diciendo: *«Nosotros hemos llegado antes y nos toca subir primero. Vosotros habéis llegado más tarde, por lo tanto, respetad nuestro turno»*.
- Bocado: Un chico está comiendo un bocadillo en el recreo. Dos compañeros se acercan, en tono amenazante, y le piden un trozo de bocadillo. El chico defiende su derecho a no compartir el bocadillo. Pero, ante la insistencia y amenazas de sus compañeros, recurre a la profesora.
- Saltar a la comba: Un chico mayor salta a la comba con un grupo de niños más pequeños, provocando la burla de sus compañeros. El chico defiende su derecho a jugar a lo que quiera y con quien quiera, porque con ello no hace daño a nadie.
- Defensa de opiniones: Surge un problema en el aula: un alumno dice a su profesora que le guarde un balón. La profesora corrige al alumno y le indica que lo pida «por favor». El alumno, lejos de asumir la lección, recuerda a la profesora que anteriormente le había mandado ir a buscar un proyector y tampoco se lo había pedido «por favor». Se mantiene un diálogo sobre lo ocurrido, en el que participan todos los alumnos de la clase defendiendo cada uno su opinión.
- Respetar las normas de casa: Un niño entra en su casa y se pone a ver la televisión. Su madre le llama varias veces para ir a comer, pero no hace caso. La madre defiende su derecho a que le haga caso y respete las normas de casa, diciendo: *«Al entrar en casa, debes ir a lavarte las manos y sentarte a la mesa para comer»*. El niño responde a la madre que quiere ver la televisión. La madre le hace una reflexión diciendo que después de comer televisor las noticias y que su padre también tiene derecho a ver la televi-

sión. Ambos acuerdan la conveniencia de marcar unos horarios de ver la televisión que beneficie a toda la familia.

- Ayudar en casa: Unos niños están jugando en su habitación mientras su madre recoge la casa, pone el desayuno y prepara el equipaje para ir de viaje. A pesar de las quejas y agobio de la madre, los niños siguen jugando y dejan todo sin recoger. La madre se enfada y defiende su derecho a ser ayudada por sus hijos diciéndoles: *«Estoy cansada. Debéis ayudarme a recoger para que cuando llegue vuestro padre podamos salir de viaje. De lo contrario, cuando llegue vuestro padre me iré con él y os dejaremos en casa.»*

5) Actividades con madres

En el Diálogo con las madres, resaltamos lo siguiente. A la pregunta: *¿Qué derechos pensáis que tenéis vosotras?* Respondieron, entre otros: *«A limpiar la casa, a divertirnos, a descansar, a que nos respeten»*. A la pregunta: *¿Qué derechos pensáis que tienen vuestros hijos?*, respondieron: *«A la educación, a ser tratados dignamente, a jugar, a ser felices»*.

Comentaron lo difícil que les resultaba defender derechos y el hecho de que algunas veces, cuando los defendían, no les servía de nada porque no las escuchaban o las ignoraban (funcionarios, médicos de la ciudad, ...). Otras veces, al vivir en un pueblo donde todos se conocen, reconocieron que, aunque en ese momento saben defender su derecho, lo defienden o no dependiendo de la persona de que se trate. Llegaron a la conclusión de que se enfrentaban la mayoría de las veces a personas que carecían de habilidades sociales y reconocieron la importancia de su dominio.

Como una actividad planteada en esta habilidad social era la de grabar un vídeo, en el que se mostraban situaciones de defender derechos, se planteó a las madres que prepararan algún ejemplo para añadirlo al vídeo de los niños; el vídeo debía reflejar la necesidad de que ellas hicieran valer sus derechos. En grupo, fueron preparando los guiones y en la hora de tutoría se ensayó y se grabó. El ver el vídeo des-

pués, dio pie a las madres a comentarios sobre el tema y se dieron cuenta de la importancia de defender derechos en su vida y en la de sus hijos.

2.4.2 Habilidades de solución de problemas interpersonales

El fin que se persigue trabajando la solución de problemas es que cada niño/a aprenda a solucionar por él/ella mismo/a, de forma constructiva y positiva, los problemas interpersonales que se le plantean en su relación con otros niños. Esto conlleva el entendimiento de situaciones problemáticas, la adquisición de una mayor sensibilidad hacia los problemas, necesidades y sentimientos de los otros, a considerar los problemas desde la perspectiva de las otras personas, y no sólo desde el propio punto de vista, a generar mayor número de situaciones alternativas y prever mejor las consecuencias de nuestros actos tomando conciencia de los posibles obstáculos que se pueden encontrar en la solución de los conflictos. A continuación se señalan los objetivos concretos planteados en esta área diferenciando los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en cada uno de ellos.

Objetivo 1. Que el/la alumno/a identifique los problemas interpersonales que tiene cuando se relaciona con otros niños y niñas.

Conceptos:

- Existen problemas cuando nos relacionamos con otras personas.
- Situaciones conflictivas y problemáticas con otras personas.
- Causas que originan los problemas.
- Tipos de problemas.
- Los sentimientos en las situaciones conflictivas.

Procedimientos:

- Reconocer situaciones conflictivas en la vida diaria.
- Identificar la existencia o no de un problema en una situación interpersonal conflictiva.

-
- Analizar las posibles causas que pueden originar el problema e identificar la causa/s concreta/s.
 - Elaborar una lista de los principales problemas que se les presentan en sus relaciones interpersonales cotidianas.
 - Identificar sentimientos que producen los problemas en uno/a mismo/a y en las otras personas.

Actitudes:

- Valorar la importancia que tiene identificar un problema para poder resolverlo.
- Aceptar los problemas e intentar solucionarlos.
- Interés por identificar los problemas
- Autonomía en la resolución de situaciones conflictivas.

Objetivo 2. Que el/la alumno/a genere diversas alternativas de solución a conflictos interpersonales que tiene con otros niños.

Conceptos:

- Soluciones para un problema.
- Tipos de soluciones.

Procedimientos:

- Generar alternativas de solución ante una situación interactiva conflictiva.
- Adquirir agilidad en la búsqueda de soluciones.

Actitudes:

- Valorar la importancia de buscar muchas soluciones distintas para el mismo problema.
- Actitud abierta a las distintas alternativas de solución de otras personas.

Objetivo 3. Que el/la alumno/a, en una situación de conflicto interpersonal, tenga en cuenta las posibles consecuencias de sus actos y de los actos de los demás.

Conceptos:

- Consecuencias para uno/a mismo/a de mis propios actos.
- Consecuencias para las otras personas de mis propios actos.
- Consecuencias para mí de las conductas de las otras personas.
- Consecuencias positivas y negativas de cada una de las soluciones a un problema.

Procedimientos:

- Analizar las consecuencias de mis actos/conductas.
- Identificar las consecuencias de mis actos en las demás personas.
- Reconocer las consecuencias que me producen las conductas de las demás personas.
- Prever las consecuencias que pueden ocasionar los actos de los demás en ellos mismos.
- Discriminar en qué circunstancias una consecuencia puede ser positiva o negativa.
- Analizar las consecuencias tanto positivas como negativas que implica cada solución.
- Adquirir agilidad en anticipar consecuencias.

Actitudes:

- Valorar la importancia que tiene ponerse en el lugar de la otra persona.
- Apreciar el interés que tiene anticipar las probables consecuencias de los actos en una situación interpersonal conflictiva.
- Valorar la importancia de prever las consecuencias de nuestros actos y de los actos de las demás personas para tomar decisiones más acertadas.

Objetivo 4. Que el/la alumno/a, cuando tiene un problema interpersonal, elija la solución más adecuada entre todas las alternativas posibles de solución.

Conceptos:

- Criterios para evaluar las distintas soluciones a los problemas.
- Soluciones adecuadas e inadecuadas ante un problema.

Procedimientos:

- Diferenciar entre soluciones adecuadas e inadecuadas ante un conflicto.
- Toma de decisiones para elegir una o varias soluciones a un problema interpersonal.
- Elegir una o varias soluciones a un problema interpersonal.

Actitudes:

- Valorar la importancia de elegir soluciones acertadas.
- Importancia de elegir soluciones justas, efectivas y que tengan en cuenta los afectos para sentirnos mejor.

Objetivo 5. Que el/la alumno/a, cuando tenga un problema interpersonal, ponga en práctica la solución elegida y evalúe los resultados obtenidos.

Conceptos:

- Desarrollo de planes para conseguir un fin social e interpersonal.
- Medios con que se cuenta para la puesta en práctica de la solución.
- Previsión de obstáculos y de estrategias para salvarlos

Procedimientos:

- Planificar la puesta en práctica de la solución elegida
- Anticipar las dificultades que pueden interferir en el logro de la meta.
- Poner en práctica la solución según lo que se ha planificado
- Evaluar los resultados obtenidos.

Actitudes:

- Autonomía en la resolución de situaciones conflictivas.
- Mostrar un estilo asertivo en la resolución de problemas.

Entre las actividades específicas desarrolladas para la consecución de estos objetivos están las siguientes:

1) Literatura infanto-juvenil

Los libros de literatura infanto-juvenil se han utilizado de diversas maneras:

- a) La profesora realiza la lectura del cuento y los niños y niñas identifican cuál es el problema, generan alternativas de solución y reflexionan sobre la causa o causas que lo ha originado.
- b) Con el proyector de cuerpos opacos se va narrando el cuento, mostrando determinadas escenas y las distintas soluciones que se proponen en el cuento con el objetivo de solucionar el problema que se plantea como trama.
- c) Escenificación y dramatización del cuento por parte de la maestra y el alumnado.

Fundamentalmente se han utilizado los siguientes libros o cuentos: «Una pesadilla en mi armario», «Seamos amigos otra vez», «Julieta estate quieta», «El pez arco iris», «Un león en la nieve», «Historia de un erizo», «El conejito Benny», «¡No hagas eso!», «Estrellita», «Timoteo va a la escuela», «Ahora no, Fernando» y «Las bicicletas con alas».

2) *Problemón*

Como motivación para trabajar las habilidades de resolución de problemas se ha usado un personaje «*Problemón*». Es un oso (adaptado del Programa de Camp y Bash, 1981) que introduce y orienta cada una de las habilidades a trabajar. Para identificar problemas, «*Problemón*» se nos presenta diciendo: *¿Cuál es mi problema?*, para anticipar consecuencias y elegir una situación, dice: *¿Cómo puedo hacerlo?*, para com-

probar si se está siguiendo bien el plan y si se está llevando correctamente la solución elegida: *¿Estoy llevando mi plan?*, y por fin, para evaluar la propia actuación: *¿Cómo lo hice?*

3) Marionetas

Las marionetas son elementos que motivan la comunicación y favorecen la expresión de sentimientos y la identificación con los personajes, sobre todo con el alumnado de los primeros niveles. Se han utilizado, por ejemplo, para la escenificación de un problema en el que intervienen como personajes, un elefante (protagonista) y otros animales.

Situación: Colarse en la fila.

Problema: Soledad, nadie quiere estar con el elefante.

Causa: No respetar normas de convivencia.

Descripción: Es la hora del recreo y unos animales juegan en el patio. Suena la señal para entrar a clase y el elefante al ponerse en la fila empuja e insulta a los demás para ponerse el primero. Al día siguiente, los demás animales no juegan con el elefante en el recreo, lo ignoran y no lo invitan a ir con ellos a casa. El elefante está solo y piensa: «Tengo un problema». Se va haciendo las siguientes preguntas (Modelado):

P. ¿Cuál es mi problema?

R. Estoy solo, los niños no quieren jugar conmigo.

P. ¿Qué ha pasado? ¿Por qué me ha pasado esto?

R. ¡Claro, no cumplo las normas! No he respetado la fila.

P. ¿Qué he hecho?

R. Empujar.

P. ¿Por qué lo hice?

R. Porque quería estar el primero, pasara lo que pasara.

P. ¿Qué hicieron los otros?

R. No hablarme y no querer ser mis amigos.

P. ¿Cuál fue el motivo?

R. Querer entrar primero.

P. ¿Cómo me siento?

R. Triste, avergonzado, disgustado, aburrido...

P. ¿Cómo se habrán sentido los otros?

R. Enfadados y aburridos.

4) Dramatización

La dramatización de situaciones interpersonales conflictivas es una estrategia muy adecuada para ensayar y practicar habilidades como ponerse en el lugar de otra persona y/o adoptar distintos puntos de vista. También se utiliza en la fase de Modelado para mostrar las conductas a aprender. Seguidamente se presentan algunos ejemplos de los utilizados.

Situación: Una niña maltrata las cosas de sus amigos y éstos deciden no volverle a dejar nada.

Problema: A la niña nadie le deja sus cosas.

Causa: Maltratar las cosas de los demás.

Descripción: Una niña le pide a su compañera su muñeca para jugar. Coge la muñeca y le tira del pelo, le quita un brazo, la tira al suelo... Su compañera decide quitársela y no volvérsela a dejar. Al día siguiente, la misma niña le pide a otro compañero unas pinturas y las muerde, las rompe y las deja tiradas. El compañero decide no volvérselas a dejar. Llega un momento en que nadie deja nada a la niña. La protagonista se queda sola y se da cuenta de que tiene un problema. Comienza a analizarlo:

P. ¿Cuál es mi problema?

R. Que nadie me quiere dejar sus cosas.

P. ¿Qué ha pasado?

R. Que Ana no me ha dejado su muñeca y Álvaro no me ha dejado sus pinturas.

P. ¿Qué hice yo?

R. Le pedí a Ana la muñeca y no la traté bien porque le tiré del pelo,

le quité el vestido y casi la rompo. Le pedí a Álvaro las pinturas para pintar y se las dejé todas desordenadas, rotas y tiradas.

P. ¿Qué hicieron Ana y Álvaro?

R. Dijeron que se tenían que ir, pero seguro que era para no dejarme sus cosas.

P. ¿Cómo me siento?

R. Avergonzada por no haber tratado bien las cosas de mis amigos. Disgustada y preocupada porque no me van a dejar más veces sus cosas.

P. ¿Cómo se habrán sentido Ana y Álvaro?

R. Enfadados, porque no he tratado bien las cosas que me han prestado. ¡Ya lo tengo! Mi problema es que nadie me quiere dejar sus cosas. Y la causa ha sido que no las he tratado bien cuando me las han dejado.

5) Diapositivas

Se han realizado dos series de diapositivas en las que se representan dos problemas surgidos en las relaciones cotidianas entre compañeros. Uno de los problemas muestra una agresión física (una niña da una patada a un niño) y el otro se refiere a deterioro de material (una niña rompe unas pinturas a un niño).

Las diapositivas se han preparado previamente con un grupo de alumnos y contemplan los siguientes pasos: La primera presenta el problema (patada, deterioro de material). Las dos siguientes muestran los sentimientos de los implicados (satisfacción, enfado, dolor, triunfo, burla, desagrado...). En las siguientes se muestran cada una de las soluciones al problema (recurrir al adulto, hablar los implicados, devolverle la patada, amenazar, pegar, irse).

Estas diapositivas se proyectan después en distintos momentos del proceso de enseñanza. Por ejemplo, se anticiparon consecuencias de cada una de las soluciones propuestas en ellas. Con estas consecuencias se ampliaron ambas series de diapositivas. También se hizo un *Role-playing* con los alumnos aprovechando los problemas proyectados.

6) Grabación en vídeo

Por parejas, se hizo un *Role-playing* en el que se representaba un problema y muchas posibles soluciones. Este *Role-playing* se grabó en vídeo y después se visualizó para analizarlo y comentarlo, de forma que sirvió como *feedback* y retroalimentación de la ejecución de cada uno.

7) Carta a los Reyes Magos

Aprovechando que estas habilidades se trabajaron al aproximarse la Navidad, se encomendó al alumnado que escribieran una carta a los Reyes Magos, en la que, por una parte, exponían sus problemas y, por otra, pedían a Sus Majestades que les ayudasen a solucionar un problema que tenían con algún otro niño/a y que ya habían identificado.

8) Cómic

Se ha realizado un cómic en la clase en gran grupo y dirigido por el/la profesor/a. En él se plantea un problema –abuso–, se dan soluciones y con viñetas se anticipan las consecuencias.

9) Cartel/Póster

Como actividad final que resume e integra las distintas conductas y habilidades trabajadas, se realizó un cartel/póster partiendo de las fotos y diapositivas y del cómic realizados durante el entrenamiento. Se pasaron a papel las diapositivas, ordenadas en papel continuo, junto con el cómic y se expuso en un espacio común del Centro a modo de recordatorio final y resumen.

2.4.3 Juego de mesa de Habilidades Sociales

Para terminar el entrenamiento de habilidades sociales se ha realizado un juego de mesa, confeccionado por los alumnos de 5.º y 6.º cursos de Primaria, bajo las pautas que las profesoras les iban marcando.

Los objetivos del juego son: a) repasar las habilidades sociales trabajadas a lo largo del entrenamiento (resolución de problemas, defender derechos, sentimientos y emociones, habilidades conversacionales



y habilidades básicas de interacción social); b) evaluar la adquisición de contenidos de habilidades sociales tanto teóricos como prácticos en los alumnos, y c) realizar una actividad lúdica que sirviera de diversión y relación a alumnos de diferentes niveles.

Es un típico juego de mesa, tipo Trivial, cuyos contenidos se refieren a aspectos interpersonales. Además, es un juego más grande que los tableros habituales para que pueda jugar todo el grupo. En las fotos pueden apreciarse algunos detalles del tablero, dado y dinámica del juego de mesa.

La elaboración del juego siguió el proceso que se describe a continuación. Para realizar los dibujos del tablero los alumnos y alumnas de 5.º y 6.º hicieron dibujos alusivos a las habilidades sociales que se iban a tratar en el juego y luego, entre ellos, eligieron el ejemplo positivo y el negativo de cada habilidad social que más les gustaron. El negativo se dibujó en el tablero y el positivo se hizo y se recortó después en cinco piezas cada uno para posteriormente poder completarlo al jugar. Las tarjetas con las preguntas y pruebas del juego las elaboraron los mismos alumnos, pero sin conocer el mecanismo del juego, y siempre bajo las pautas que se les iban marcando.



El *tablero* consta de un círculo dividido en cinco partes y casillas de colores. Cada una de las cinco partes corresponde al dibujo, en negativo de una de las cinco habilidades sociales a repasar/trabajar. Las casillas son de los colores asignados a las habilidades. Resolución de problemas en amarillo, Defender derechos en rojo, Sentimientos y emociones en azul, Habilidades conversacionales en verde, y Habilidades Básicas en blanco. Además están también los trozos de puzzles, de colores, coincidiendo con el color de la habilidad con un dibujo, en positivo.

Las tarjetas constan de preguntas teóricas para contestar, adivinanzas, mímica, dramatizaciones, pruebas escritas como: sopas de letras, mensajes secretos, fugas de vocales, ejercicios de completar y relacionar. Las tarjetas son de colores, haciendo referencia al color de la habilidad sobre la que tienen que superar las preguntas o pruebas.

Ejemplos de preguntas y pruebas son los siguientes:

Dramatización. Debes saludar a un chico de la otra clase y te da mucho apuro. Consigues superarlo y lo saludas.

Mímica. Te comunican que un amigo ha sufrido un grave accidente de coche.

Adivinanzas. «Con los amigos los tendrás, con los padres no los querrás, y en el libro de mates te los encontrarás» (Solución: los problemas).

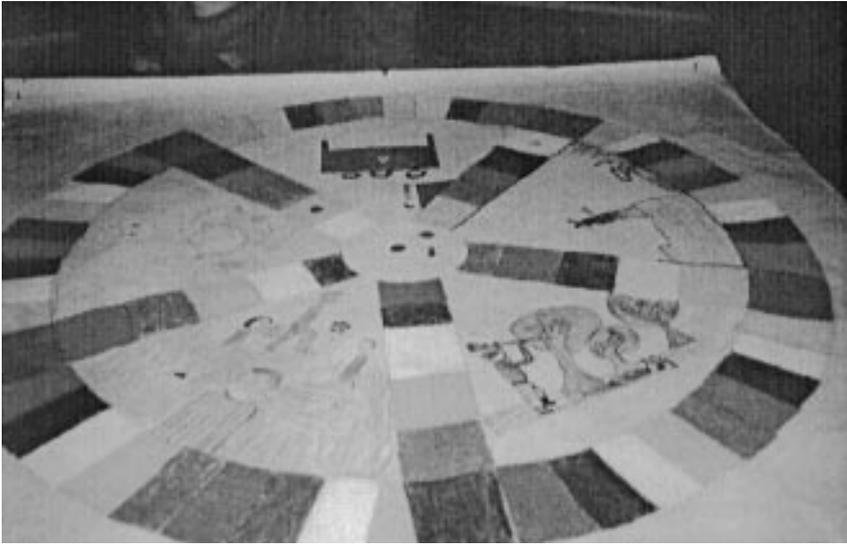
El juego se puso en práctica con dos grupos. Por una parte con el alumnado del tercer ciclo de Primaria (5.º y 6.º) que suman un total de 12 alumnos. Se formaron tres grupos de cuatro alumnos; dos alumnos quedaron de moderadores para leer las preguntas y pruebas, controlar el tiempo, ver si las respuestas eran válidas, ...; otro alumno se quedó de controlador del tablero para colocar las piezas del puzzle o mover la ficha a la casilla elegida. Se jugó durante las dos sesiones de una tarde (una hora y media). Resultó interesante y no encontraron dificultades a la hora de contestar las preguntas o de realizar las pruebas.



Se puso también en práctica otra tarde (hora y media) con los alumnos del primer y segundo ciclo de Primaria, en total 21. Se formaron grupos de cuatro alumnos y actuaron de moderadores los alumnos del tercer ciclo que ya conocían y habían puesto en práctica el juego.

Aunque eran capaces de contestar algunas preguntas y realizar algunas pruebas, llegamos a la conclusión de que no es adecuado para

los alumnos del primer y segundo ciclo de Primaria, porque: 1) no comprendían el mecanismo del juego, 2) no entendían la formulación de las preguntas, 3) algunas pruebas eran difíciles para ellos, 4) se aburrían en espera de que les volviera a tocar, 5) se mostraban cohibidos ante alumnos de otro aula (están normalmente separados en un aula los del primer ciclo y en otra los del segundo ciclo) y 6) los alumnos mayores no dejaban participar a los pequeños, se erigían en sus representantes y se veían como «obligados» a hacerlo ellos, por ser mayores.



CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

El propósito de esta investigación ha sido averiguar si la competencia social de los niños y niñas evoluciona positivamente al utilizar determinadas estrategias de entrenamiento y enseñanza de las habilidades sociales.

Como hemos expuesto en los dos primeros capítulos, las habilidades sociales son conductas aprendidas que pueden enseñarse a niños y niñas a través de lo que se denomina Programas de entrenamiento en habilidades sociales. Es por ello que en esta investigación, se ha diseñado una intervención en la que se ha tratado de enseñar la competencia social a niños y niñas de Educación Infantil y Educación Primaria a través de la incorporación del área interpersonal al currículum escolar.

Los objetivos más específicos que pretende alcanzar la presente investigación se refieren a todos los miembros de la comunidad escolar, alumnado, profesorado y familias y se han expuesto detalladamente en el capítulo 2, apartado 2.2.

1. HIPÓTESIS

Se espera que los alumnos que reciben la enseñanza de habilidades sociales experimentarán cambios positivos en su competencia social referida a: aceptación social (aumento de la aceptación y disminución del rechazo), conducta asertiva, repertorio de habilidades sociales y autoconcepto. También se espera que las familias y el profesorado

que implementan el PEHIS con sus hijos o alumnos, mejoren su competencia en el manejo y control de la conducta interpersonal de los niños.

Las hipótesis específicas que nos planteamos son las siguientes:

- 1.^a Los alumnos y alumnas, sometidos a enseñanza de las habilidades sociales, mejorarán su conducta interpersonal en los siguientes aspectos:
 - 1.1 Aceptación social entre sus compañeros.
 - 1.2 Asertividad.
 - 1.3 Repertorio de habilidades sociales.
 - 1.4 Autoconcepto y autoestima.
- 2.^a El profesorado incrementará su competencia profesional y sus habilidades técnico-profesionales relacionadas con el área interpersonal.
- 3.^a Las familias del alumnado adquirirán los conocimientos y estrategias necesarios para promover la competencia social en sus hijos/as.

2. DISEÑO Y VARIABLES

La presente investigación se ha realizado en un contexto natural (el colegio), con grupos naturales (los grupos de clase) y, por esto mismo, no se puede plantear un diseño experimental de comparación entre grupos o con un grupo de control, ya que implicaría la asignación aleatoria de los sujetos a distintas condiciones de tratamiento, y esto, dentro del contexto escolar en el que nos hemos centrado, es prácticamente imposible. Es por ello que se plantea lo que Campbell y Stanley (1978) denominan un diseño preexperimental pretest-postest de un solo grupo. Este diseño implica una comparación intragrupo con mediciones antes y después del tratamiento.

En este punto, conviene poner de relieve la debilidad de este dise-

ño y las serias amenazas a la validez interna con lo que no se va a poder demostrar fehacientemente que determinados cambios en las variables dependientes obedecen al efecto de la variable independiente. Volveremos sobre estos extremos al comentar y discutir los resultados en el apartado 7 de este capítulo.

Las Variables que se contemplan en la investigación se detallan a continuación:

La Variable Independiente fue el «Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)» y el modelo de enseñanza e intervención asociado para incorporarlo dentro del currículum. Este modelo se describe en el apartado 2 del segundo capítulo e implica: a) entrenamiento y formación al profesorado, b) implementación en el colegio del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social, c) entrenamiento a familias y d) utilización de la literatura infantil y los medios audiovisuales.

La Variable Dependiente considerada fue la competencia interpersonal de los alumnos referida a los siguientes aspectos:

- a) Aceptación social: estatus sociométrico (número de elecciones, número de rechazos y preferencia social), atributos (calificaciones positivas y calificaciones negativas) y aceptación media.
- b) Conducta asertiva, frente a conducta agresiva y conducta inhibida
- c) Repertorio (motor, cognitivo y afectivo) de habilidades sociales referido a habilidades básicas de interacción social, habilidades de hacer amigos, habilidades conversacionales, autoexpresión y conducta asertiva y solución de problemas interpersonales.
- d) Autoconcepto y autoestima: general y de los distintos subdominios (corporal, familiar, interpersonal...).

Como se ha señalado, las medidas en las variables dependientes fueron recogidas en dos momentos, en el pretest y en el postest, con una separación entre ellos de aproximadamente dieciocho meses.

En la figura 14 se muestran las variables dependientes consideradas

en este estudio junto a los instrumentos de evaluación utilizados para medirlas. Posteriormente en el apartado 4 se describen estos instrumentos.

Tabla 14. Variables dependientes e instrumentos de evaluación

| VARIABLE DEPENDIENTE | INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN |
|---------------------------------------|--|
| 1. Aceptación social | - Procedimiento Sociométrico para Alumnado (PS-A) |
| 2. Asertividad | - Escala de Conducta Asertiva para niños (<i>Children Assertive Behavior Scale, CABS</i>) (Michelson et al., 1987) |
| 3. Repertorio de habilidades sociales | - Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) (Monjas, 1993) |
| 4. Autoconcepto y autoestima | - Escala de Autoconcepto en el medio escolar (García Gómez, 1992) |

3. SUJETOS

En la investigación participaron, más o menos directamente, todos los miembros de la comunidad educativa del centro (alumnado, profesorado y familias) durante los cursos escolares 1995-96 y 1996-97.

En el apartado 2.1 del capítulo 2 se describe el contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación. Es preciso resaltar las peculiaridades de este contexto, un ámbito rural, un centro escolar pequeño, con un grupo reducido de profesoras con muy buenas relaciones entre ellas, con muy buena actitud y disponibilidad, con bastante tiempo de permanencia en grupo (durante los traslados diarios desde y hasta la ciudad, tiempo de mediodía...) y con gran motivación hacia estas actividades.

La evaluación experimental específica se llevó a cabo con el alumnado del centro. En la tabla 15 se presenta el número de alumnos y su distribución por niveles educativos durante los dos cursos escolares. Se

ha de matizar que a lo largo de los cursos que ha durado esta investigación, la población de alumnos/as ha variado y se ha modificado más de lo esperado, debido fundamentalmente a la pérdida de alumnado que implicó el que en el curso 1996-97 se anticipó la implantación del primer ciclo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y se trasladó a los alumnos al instituto de otro pueblo.

Tabla 15. Número de alumnos y su distribución por niveles educativos

| CURSOS | 1995-96 | 1996-97 |
|---------------------------------------|---------|---------|
| Infantil (3, 4 y 5 años) | 18 | 19 |
| Primer Ciclo (1.º y 2.º de Primaria) | 9 | 12 |
| Segundo Ciclo (3.º y 4.º de Primaria) | 24 | 20 |
| Tercer Ciclo (5.º y 6.º de Primaria) | 9 | 12 |
| Ciclo Superior de EGB | 12 | 0 |
| TOTAL | 72 | 63 |

Del total de alumnos/as se han eliminado aquellos que tuvieron que abandonar el centro y los que ingresaron en el curso 1996-97 y no tenían hecho el pretest.

Dentro de esta población total, y para hacer un estudio más pormenorizado se seleccionó un grupo de 16 sujetos de acuerdo a un criterio de aceptación social; concretamente se seleccionaron siete rechazados, cinco aceptados y cuatro controvertidos.

En la investigación participaron seis profesoras, cuatro de ellas propietarias definitivas del centro que llevaron a cabo la intervención con el alumnado. En la tabla 16 se presenta el número de años de servicio de las profesoras participantes en esta investigación.

Tabla 16. Número de años de servicio de las profesoras

| AÑOS DE SERVICIO | N.º DE PROFESORAS |
|------------------|-------------------|
| De 5 a 10 años | 2 |
| De 10 a 15 años | 1 |
| De 15 a 20 años | 3 |

Como puede comprobarse, las profesoras tienen suficiente experiencia profesional y poseen buena formación académica (siendo cuatro de ellas licenciadas). En todos los casos participan habitualmente en cursos de perfeccionamiento y actualización y tienen una alta motivación profesional.

4. INSTRUMENTOS

En la presente investigación se ha utilizado una aproximación multiagente-multimétodo para optimizar el proceso de evaluación. Se ha utilizado una estrategia de evaluación multimodal, utilizando un «*Paquete de Evaluación Comprensiva*», que contempla distintas fuentes de información y evaluación (familia, profesorado, los compañeros y compañeras y el propio sujeto), distintos métodos y procedimientos de evaluación (procedimientos sociométricos, observación directa y cuestionarios y escalas), y diferentes contextos (colegio y casa). Siguiendo las orientaciones de los estudios sobre evaluación de las habilidades sociales, se ha tratado de combinar las distintas técnicas teniendo en cuenta las características, ventajas y limitaciones de cada una de ellas con el fin de obtener una información complementaria (Caballo, 1993; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Maag, 1989; Monjas, 1994). En la figura 17 se muestra el Paquete de Evaluación Comprensiva utilizado.

Se utilizaron además otras técnicas de obtención de datos habituales en el contexto escolar como son: análisis de producciones de los alumnos (textos, producciones gráficas, etc.), intercambios orales con

los alumnos (entrevistas, asambleas, etc.), grabación en casetes y vídeos y análisis posterior, hojas de registro y observadores externos.

Figura 17. Paquete de evaluación comprensiva

- Procedimiento Sociométrico para Profesorado (PS-P).
- Procedimiento Sociométrico para Alumnado (PS-A).
- Escala de Conducta Asertiva para niños (Children Assertive Behavior Scale, CABS) (Michelson et al., 1987).
- Escala de Autoconcepto en el medio escolar (García Gómez, 1992).
- Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) (Monjas, 1993).
- Entrevista sobre el conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros (CEIC) (Díaz-Aguado, 1995).
- Cuestionario de Implementación y Satisfacción para Profesores (CUIS-PR) (Monjas, 1992).

El paquete de evaluación consta de un total de siete instrumentos de evaluación. A continuación se hace una somera descripción de cada instrumento de evaluación utilizado, las características de la aplicación y la justificación de su utilización en esta investigación.

Es preciso señalar que la corrección de los instrumentos de evaluación aplicados se ha realizado con la ayuda de estudiantes de 5º curso de Psicopedagogía que han participado voluntariamente como aspecto práctico de la asignatura «Entrenamiento en Habilidades Sociales».

4.1 Procedimiento Sociométrico para Profesorado (PS-P)

El Procedimiento Sociométrico para Profesorado es una estrategia que evalúa la percepción que el profesorado tiene de la popularidad y aceptación de sus propios alumnos y alumnas.

Es un procedimiento mezcla de nominación y *ranking*. Se pide a los profesores que en una lista separen a los alumnos de su clase en tres grupos: rechazados, aceptados e ignorados de acuerdo a su grado de aceptación por los compañeros. Cada grupo ha de estar ordenado en un orden decreciente. Se pide al profesor o profesora que escriba su

opinión de acuerdo a las observaciones que él mismo realiza a diario sobre sus alumnos; no ha de preguntar a sus alumnos. Por este motivo se aplicó el PS-P antes del PS-A.

Se utiliza este procedimiento porque se ha evidenciado que los profesores son capaces de identificar a los alumnos que tienen problemas sociales, de forma que la evaluación que el profesor hace sobre la aceptación del alumno por sus compañeros tiene un aceptable índice de fiabilidad y validez (Gresham, 1986; Hops, 1983; Hops y Greenwood, 1988).

4.2 Procedimiento Sociométrico para Alumnado (PS-A)

El Procedimiento Sociométrico para alumnado es una estrategia sociométrica mixta que consta de tres partes.

En la primera parte se utiliza el «Método de la Puntuación» o valoración de los iguales (*peer rating*). A cada alumno se le proporciona una lista de todos los alumnos de la clase (o se le va leyendo) y se le pide que, de acuerdo con el criterio *¿cuánto te gusta jugar y estar con?*, vaya calificando y evaluando a sus compañeros en una escala de tipo Likert de cinco puntos (Mucho-Bastante-Regular-Poco-Muy poco).

En Educación Infantil, se utilizó el Método del Poster (se hace un poster o mural con la foto de todos los niños y niñas de la clase) para la presentación de los compañeros y se incluyeron estímulos gráficos (cara alegre, cara normal y cara triste/seria) para la valoración según una escala de tres puntos (Mucho-Poco-Muy poco).

Esto nos permite calcular la Valoración o Aceptación Media del alumno entre sus compañeros de clase. La Aceptación Media de un alumno se halla sumando la puntuación que le da cada compañero (mucho = 3, poco = 2, nada = 1) y dividiendo la suma por el número de compañeros que le han puntuado. La aceptación oscila entre 1 (nada) y 3 (mucho). Cuanto mayor es la puntuación, mayor es la aceptación media en el grupo de compañeros.

En la segunda parte se utiliza el «Método de las Nominaciones». Se

pide a los alumnos que de acuerdo con un criterio lúdico o de juego hagan elecciones o nominaciones positivas y negativas de sus compañeros (*¿quiénes son los dos compañeros o compañeras de esta clase con los que más te gusta jugar?, ¿quiénes son los dos compañeros o compañeras de esta clase con los que menos te gusta jugar?*). Se les pide también que razonen y justifiquen su respuesta, *¿Por qué?*

Con este método se obtiene información sobre: el número de elecciones y rechazos que cada sujeto recibe, esto es su estatus sociométrico, el grado de aceptación y/o rechazo por parte de sus compañeros.

En la tercera parte se sigue el «Método de Adivina quién» (Harsthorne, May y Maller, 1929). Cada alumno, a partir de una lista de cuatro o seis ítems (en Educación Infantil y en Educación Primaria, respectivamente), escribe (o dice) el nombre del compañero o compañera que mejor responda a cada una de las descripciones. Los ítems tienen un contenido positivo o negativo. Los positivos se refieren a comportamientos de sociabilidad y amigabilidad, mientras que los negativos se refieren a comportamientos de agresividad, soledad y timidez. Ejemplos de ítems son: *¿Quién tiene muchos amigos?*, *¿Quién insulta, riñe y se pelea muchas veces con los demás?*

Con este método se obtienen dos índices: a) atributos o calificaciones positivas: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las descripciones de carácter positivo y b) atributos o calificaciones negativas: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las descripciones de carácter negativo.

Se utiliza este método porque nos permite explorar los correlatos de la aceptación o el rechazo, ya que proporciona información más detallada sobre las conductas del alumno que provocan el rechazo de sus compañeros (Coie, Dodge y Copotelli, 1982).

Teniendo en cuenta los datos de las tres partes, este Procedimiento Sociométrico para los niños (PS-A) nos permite obtener los siguientes índices y valores sociométricos:

- a) Valoración o aceptación social media entre los/as compañeros/as.

- b) Estatus de elecciones (E): número de elecciones que recibe cada sujeto.
- c) Estatus de rechazos (R): número de rechazos que recibe cada sujeto.
- d) Preferencia social (PS). Se calcula restando el número de rechazos del número de elecciones. E-R. Cuanto más alta, mayor grado de aceptación.
- e) Impacto social (IS). Es el número de elecciones más el número de rechazos. Muestra el grado relativo en el que una persona es vista, tanto positiva como negativamente, en el grupo.
- f) Atributos positivos y atributos negativos y número total de atributos que recibe cada sujeto.

En esta investigación todos los alumnos y alumnas cumplieron con el PS-A respecto a su grupo de clase y lo hicieron tanto en el pretest como en el postest.

4.3 Escala de Conducta Asertiva para niños (Children Assertive Behavior Scale, CABS) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987)

En este caso hemos trabajado a partir de la adaptación hecha por Segura (1994), adaptando los términos y no se ha aplicado la última parte de la escala que corresponde a habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales.

Esta escala evalúa la conducta asertiva y permite conocer el estilo de relación (asertivo, inhibido o agresivo) en infancia (desde 6 años) y adolescencia. Existe una adaptación para cuatro franjas de edad diferentes: 6-7 años, 8-10 años, 11 a 13 años y más de 14 años.

Consta de una serie de ítems en los que se describe una situación interpersonal y se dan 3/5 alternativas de respuesta (una de ellas corresponde a una respuesta asertiva, una/dos a respuestas inhibidas y una/dos a respuestas agresivas). El sujeto debe elegir una de las respuestas.

Ejemplos de ítem son:

1. Llegas con tus padres a casa de unos amigos y una señora te dice: eres un niño/a muy guapo/a.
 - a) «¿De verdad? Gracias».
 - b) Me pongo colorado y no contesto.
 - c) Sí, creo que soy bastante guapo/a.

24. Me encuentro en la playa con la chica/o que me gusta y quiero acercarme y hablarle.
 - a) La/Lo llamo a gritos y le digo que se acerque.
 - b) Voy hacia ella/él y empiezo a hablarle.
 - c) Me acerco, pero espero a que me hable.
 - d) Me acerco y empiezo a hablarle de mí, de lo maravilloso/a que soy.
 - e) No digo ni hago nada.

La aplicación se ha hecho en versión autoinforme (individual o grupal, según la edad y características de los niños y niñas) y heteroinforme (complimentado por la profesora). En esta investigación se aplicó a 35 sujetos de primero, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

4.4 Escala de Autoconcepto en el medio escolar (García Gómez, 1992)

Esta escala permite obtener un índice general de autoconcepto y unos índices parciales referidos a: Yo soy así, Yo y mis compañeros, Yo y mi profesor, Yo y mi cuerpo, Yo y mis padres, Yo y mis estudios, y Yo y mis amigos.

Es aplicable en infancia y adolescencia (de 8 a 16 años) y puede hacerse de forma individual o colectiva.

Consta de 59 ítems (21 negativos, 29 positivos y 9 de autocrítica). Ejemplos de ítems son: «*Soy un chico guapo o una chica guapa*», «*Me resulta difícil encontrar amigos*», «*A mis compañeros les gusta como soy*», «*Tengo el pelo bonito*», «*Mis padres piensan que no sirvo para nada*», «*Mis amigos o amigas abusan de mí*».

Esta escala se aplicó a 26 sujetos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

4.5 Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) (Monjas, 1993)

Este cuestionario consta de sesenta ítems que describen conductas interpersonales adecuadas y positivas y que corresponden a seis subescalas:

1. Habilidades sociales básicas.
2. Habilidades para hacer amigos.
3. Habilidades conversacionales.
4. Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos.
5. Habilidades de solución de problemas interpersonales.
6. Habilidades de relación con los adultos.

Los ítems y las subescalas se refieren a los contenidos del «Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)». Son ejemplos de ítems: «*Cuando conversa con otra persona, escucha lo que se le dice, responde a lo que se le pregunta y expresa lo que él/ella piensa y siente*», «*Sonríe a los demás en las situaciones adecuadas*».

El adulto (profesorado o familiar) ha de señalar en una escala tipo Likert de cinco puntos la frecuencia de emisión del comportamiento (nunca, muy pocas veces, bastantes veces, muchas veces, siempre). Las puntuaciones altas indican alto nivel de habilidades sociales. La fiabilidad y validez de este cuestionario no ha sido establecida hasta el momento, ya que este instrumento se encuentra en fase experimental.

Se utilizó este cuestionario para obtener información de un grupo de sujetos extraídos del grupo total de acuerdo a su grado de aceptación social en el grupo de clase. Se seleccionaron 16 sujetos cuyo estatus sociométrico era el siguiente: siete rechazados, cinco aceptados y cuatro controvertidos (Coie et al, 1982).

Este instrumento de evaluación, en su versión heteroinforme, fue cumplimentado tanto por la profesora como por los padres.

4.6 Entrevista sobre el conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros (CEIC) (Díaz-Aguado, 1995)

Evalúa el conocimiento que el niño o la niña (de 6 a 10 años) tiene de las estrategias para interactuar con los iguales.

Este cuestionario consta de cuatro historias que se presentan verbal y gráficamente entorno a los siguientes contenidos: a) iniciar una relación, b) recuperar un objeto, c) convencer para un juego y d) convencer para conseguir una cosa propiedad del otro niño.

Un ejemplo es la *Historia 1*. Juan (Ana) acaba de llegar a un colegio nuevo y tiene muchas ganas de hacerse amigo(a) de un niño(a) que está sentado en la mesa de al lado. *¿Qué puede hacer para conseguirlo?*

Se ha aplicado en el postest en entrevista individual a 15 sujetos, a fin de recabar información más precisa respecto al conocimiento de las estrategias necesarias para la interacción con otras niñas y niños.

4.7 Cuestionario de Implementación y Satisfacción para Profesores (CUIS-PR) (Monjas, 1992)

Es un cuestionario elaborado para una investigación anterior (Monjas, 1992). Consta de 45 preguntas de las cuales 22 son cerradas (con tres alternativas de elección), 13 abiertas y 10 mixtas (cerradas con petición de razonar la respuesta elegida).

Pretende recopilar información que ayude a: a) valorar el grado de implementación e implicación del profesorado con respecto al PEHIS; b) determinar el modelo y formato de intervención seguido por cada profesora, comprobar cómo se ha concretado en la realidad el PEHIS, cómo se ha aplicado y conocer distintas formas de aplicación del PEHIS; c) conocer la validez social de la intervención; d) conocer el

grado de satisfacción del profesorado como usuario del PEHIS; e) recoger las opiniones de los profesores respecto al PEHIS, su utilidad y aplicabilidad, y f) recoger sugerencias, críticas, observaciones.

Son ejemplo de las cuestiones incluidas en este Cuestionario las siguientes:

- ¿Qué tiempo dedicas específicamente a la aplicación del PEHIS?
 - Diario, más de una hora.
 - Diario, menos de una hora.
 - Tres veces semana.
 - Otros (especificar).
- Cuando encomiendas tareas del PEHIS, los alumnos/as están:
 - Muy interesado/as en hacerlas.
 - Interesados/as en hacerlas.
 - Nada interesados/as en hacerlas.
- Recomendarías a otros maestros y maestras la aplicación del PEHIS
 - Sí. ¿Por qué?
 - No. ¿Por qué?

El CUIS-PR se pasó después de la intervención y de forma anónima a las profesoras participantes.

5. PROCEDIMIENTO

La investigación se ha llevado a cabo en tres fases: evaluación pretest, tratamiento y evaluación posttest. Aunque en un principio se proyectó evaluar el seguimiento para determinar el mantenimiento de los efectos del tratamiento, no se ha llevada a cabo, ya que las profesoras han incorporado de tal manera las técnicas y procedimientos de enseñanza del PEHIS a su estilo de enseñanza, que no pueden dejar de hacerlo y por tanto continúan enseñando habilidades sociales, de forma

que los sujetos están expuestos a una nueva situación de entrenamiento en habilidades sociales a pesar de, en teoría, haber finalizado el período de tratamiento experimental.

En los siguientes apartados se expone el procedimiento seguido en cada fase de la investigación.

5.1 Evaluación pretest

La secuencia seguida en la aplicación de los instrumentos de evaluación fue la siguiente:

- 1.º Cumplimentación del Procedimiento Sociométrico para Profesorado (PS-P) por las profesoras.
- 2.º Aplicación del Procedimiento Sociométrico para Alumnado (PS-A) en todas las clases a todo el alumnado.
- 3.º Aplicación de la Escala de Conducta Asertiva para niños (*Children Assertive Behavior Scale*, CABS) (Michelson et al., 1987).
- 4.º Aplicación de la Escala de Autoconcepto en el medio escolar (García Gómez, 1992).
- 5.º Cumplimentación del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) (Monjas, 1993).

Las condiciones de aplicación variaron en función de la edad y las características del alumnado, tal y como se especifica en el apartado 4 de este capítulo (Instrumentos).

La recogida de datos para el pretest se inició un mes después de comenzado el curso y se prolongó durante el primer trimestre del curso 1995-96.

Las profesoras participaron directa y activamente en la evaluación pretest cumplimentando las hojas de datos de los alumnos, aplicando el procedimiento sociométrico y cumplimentando los otros instrumentos de evaluación. Para garantizar su adecuada participación asistieron a sesiones de formación y entrenamiento donde recibieron orientaciones

para la aplicación del PS-A y para cumplimentar el resto de los instrumentos.

5.2 Tratamiento

El tratamiento consistió en la aplicación de los siguientes elementos: a) entrenamiento y formación al profesorado; b) implementación en el colegio del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) y el modelo de intervención asociado; c) entrenamiento a familias, y d) utilización de la literatura infanto-juvenil y los medios audiovisuales.

5.2.1 Formación del profesorado

Los objetivos del entrenamiento de las profesoras han sido los siguientes: a) innovar y mejorar la propia práctica docente, y b) profundizar en los aspectos teóricos y aplicados de las habilidades sociales, lo que supone adquirir conocimientos, estrategias y habilidades técnico-profesionales.

Las profesoras recibieron entrenamiento con el fin de proporcionarles conocimientos y dotarles de las estrategias y habilidades profesionales necesarias para implementar el PEHIS en el aula con sus alumnos. En esta investigación, el tratamiento no se aplica sólo sobre los sujetos, sino también sobre los agentes de socialización con los que los sujetos interactúan de forma significativa (profesorado y familias).

Todas las profesoras participantes en la investigación recibieron el entrenamiento que tuvo las siguientes peculiaridades: a) entrenamiento en grupo; b) modalidad de seminario permanente con reuniones periódicas (de todo el equipo y del claustro); c) asistencia a cursos de formación específica en este tema, y d) autoformación (a través de lecturas, estudio y trabajo individual).

Las reuniones del equipo de investigación se dedicaron principalmente a: formación, estudio y análisis de documentación, conocimiento de instrumentos de evaluación, técnicas y estrategias de intervención.

La discusión, el debate y el intercambio fueron elementos importantes. También se dedicó un tiempo a la programación y coordinación de la investigación, así como a la evaluación del desarrollo del proyecto mediante revisiones periódicas de la implementación. Estas reuniones han servido para aportar material, comentar dificultades, resolver dudas, revisar trabajo y programar pasos a seguir en la investigación.

Las reuniones de grupo, con la asesora, al principio han sido quincenales, después mensuales y, a medida que el grupo ha avanzado en su formación y ha ido cogiendo autonomía, se han ido distanciando progresivamente.

Las reuniones del claustro, que se han realizado semanalmente, principalmente se centraron en: programación de actividades didácticas, comentarios de la implementación, casos monográficos, observación de la conducta de los niños, análisis de los libros de LII, intercambio de experiencias llevadas al aula, comentario de la información obtenida de las lecturas realizadas a lo largo de la semana, diseño de las sesiones a realizar con los alumnos, análisis de dificultades y búsqueda de soluciones. Señalamos que diariamente comentábamos aspectos referentes a habilidades sociales, y muchas veces de estos encuentros han surgido las actividades que posteriormente se han desarrollado en las sesiones.

En palabras de las maestras participantes:

«Consideramos que la formación ha sido el resultado de compartir puntos de vista diferentes, de expresar y recoger opiniones, de compartir experiencias, de diseñar actividades y de contar en el grupo con una persona experta en la materia, que ha ido asesorando, orientando y organizando el trabajo».

5.2.2 Implementación del PEHIS en el aula

La implementación se llevó a cabo en los cursos 1995-96 y 1996-97 y duró cuatro trimestres, de enero 1996 a abril de 1997. Se aplicó a un total de cinco aulas en el curso 1995-96 y de cuatro aulas en el curso 1996-97. En la tabla 18 aparecen estos datos.

Tabla 18. Número de alumnos que reciben el entrenamiento en habilidades sociales

| CURSO ESCOLAR | N.º DE AULAS | N.º ALUMNOS | SEXO (V, H) |
|---------------|--------------|-------------|-------------|
| 1995-96 | 5 | 72 | 46 y 26 |
| 1996-97 | 4 | 63 | 37y 26 |

Cada profesora introdujo en su aula el trabajo en habilidades sociales con sus alumnos y se garantizó un cierto grado de uniformidad en la implementación a través del seguimiento en el seminario de profesoras.

Las principales características de la aplicación (procedimiento instruccional, tiempo de dedicación a la enseñanza de habilidades sociales, formato de enseñanza utilizado y contenidos trabajados) se han expuesto en los capítulos primero (apartado 4.2) y segundo (apartados 2.3.1 y 2.4). En todos los casos se realizó la aplicación de forma sistemática y con rigor siguiendo los procedimientos, técnicas y estrategias del PEHIS. El formato de aplicación fue el de grupo en el aula ordinaria.

5.2.3 Entrenamiento a familias

De los objetivos planteados en el proyecto de investigación, los siguientes estaban planteados para trabajar con padres: a) sensibilizar a las familias sobre la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo y adaptación de los niños y niñas; b) sensibilizar a las familias sobre su papel en la enseñanza de estas habilidades a sus hijos, y c) proporcionarles los conocimientos y dotarles de las estrategias y habilidades necesarias para poner en práctica un Programa de habilidades sociales en la familia.

En el entrenamiento a familias han participado un total de 28 personas, veinte en el curso 1995-96 y veinticinco en el curso 1996-97. La asistencia directa de los padres a estas reuniones ha sido de un 40 por 100 del total de padres, aproximadamente, aunque se debe hacer constar que solamente han asistido madres a las reuniones.

Las razones de este sesgo en la participación de las familias se encuentran en que se trata de un pueblo en el que la mayor parte de los padres se dedican a la agricultura o a la ganadería, actividad que no les permite tener una jornada laboral con un horario fijo, que les hubiera permitido asistir si no coincidiera con el suyo. Por otra parte, una de las «costumbres» del pueblo es delegar la educación de los hijos, casi en exclusiva, en manos de la madre y, esto se refleja asimismo en los seguimientos académicos que de los hijos realizan las familias de forma periódica. Lo que sí constatamos también es que del porcentaje de madres que no acudió, la mayoría fue por tener hijos pequeños sin escolarizar, o por pertenecer al grupo de madres que trabajan y cuyo horario no era compatible con el de las reuniones.

El grupo se reunió en una sesión quincenal de 10 a 11 de la mañana. Al mismo tiempo, durante todo el período de intervención, se les ofreció a los padres una hora de ayuda individual. Esta hora coincidía con la de tutoría de padres de 13:30 a 14:30 todos los lunes. También se utilizó esta hora para entrevistas madre-tutora de cara a rellenar los cuestionarios e instrumentos de evaluación y recoger los datos que para efectuar la investigación, se necesitaban de sus hijos.

El lugar donde se realizaban las sesiones era el aula que se designa como «de usos múltiples», dispuesta para dar algunos desdobles de cursos, la teoría de la asignatura de Educación Física y las proyecciones (de cuerpos opacos o de diapositivas). La disposición de las mesas se organizó en «U» para fomentar el diálogo y para que todas las asistentes pudieran verse en todo momento.

El formato seguido en las sesiones es el sugerido en el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (Monjas, 1993, pág. 138), es decir: 1.º Bienvenida, saludo y reforzamiento a las asistentes. 2.º Revisión de las tareas intersesiones y repaso y resumen de lo anterior. 3.º Exposición de aspectos relacionados con la aplicación del PEHIS en casa y planteamiento de dudas, así como logros y éxitos. 4.º Desarrollo del tema y presentación de nuevos contenidos con Instrucción verbal y modelado, Práctica y *Role-Playing*, Refuerzo y *Feedback*, Diálogo y discusión y Conclusiones. 5.º Tareas intersesiones.

El punto 4.º se iba desarrollando en varias sesiones, respetando el ritmo que marcaban las madres, pues había ocasiones en que las dudas hacían que nos detuviéramos más en un punto u otro.

En la puesta en práctica de las sesiones, y como norma a tener en cuenta, se ha procurado que la participación de las madres fuera oral, a través de diálogos, debates, discusiones y/o comentarios, ya que desde el primer momento se observó un rechazo a escribir o manifestarse por escrito.

Asimismo, se mostraban inseguras cuando se les planteaba un interrogante y se pedía que contestase alguien concreto; se producía un silencio general. Daba mejor resultado lanzar las preguntas a todas en general y, de ahí, ya partía la respuesta y la discusión que se pretendía que surgiera en ese momento.

Las habilidades sociales que se han trabajado con los padres durante el período de intervención del Proyecto de Investigación han sido las mismas que con los alumnos.

Las actividades realizadas con las madres en las clases han sido, sobre todo: a) comentarios de la puesta en práctica de las habilidades sociales con sus hijos; b) discusiones sobre diversos temas; c) realización de un vídeo sobre Defender Derechos, y d) resolución de dudas que iban surgiendo. Para el desarrollo y puesta en práctica de las clases se han utilizado, además, los medios audiovisuales de la misma forma que la indicada en el entrenamiento al alumnado.

En muchos casos, se les planteaban unas tareas para hacer y reflexionar en casa. Esas tareas se comentaban en la sesión siguiente, pero nunca se les exigía presentar algo escrito por el rechazo ya comentado.

Por otra parte, se ha tratado de mentalizar a las madres de que su trabajo en habilidades sociales, después de trabajar cada habilidad social y cuando ellas ya contaban con los instrumentos necesarios, consistía en: a) ayudar a que sus hijos pusieran en práctica esas habilidades sociales dadas; b) valorar y apoyar a sus hijos en todo lo relacionado con el tema; c) practicar las habilidades sociales ellas mismas para su propio beneficio, y d) reflexionar sobre la importancia de las habilidades sociales para ponerlas en práctica en todos los actos de su vida.

Para facilitar el logro de objetivos, en el trabajo de cada habilidad social se entregaba a las madres un dossier-resumen de la habilidad que les servía de guía en las clases y como documento de ayuda al que acudir cuando les surgieran dudas a nivel teórico. Una muestra de este material se adjunta en el Anexo 4.

5.2.4 Literatura infantil y medios audiovisuales

La metodología seguida para la utilización de la literatura infantil en el trabajo de habilidades sociales se ha ajustado al siguiente proceso. En primer lugar se ha llevado a cabo la revisión de la producción bibliográfica más reciente para niños y jóvenes. Posteriormente se ha procedido a la identificación y selección de los libros donde se producen situaciones y eventos relacionados con la conducta interpersonal y concretamente con las habilidades sociales trabajadas (véase en el apartado 2.3.4. del capítulo 2 el listado de libros utilizados). Por último, se ha realizado la lectura y análisis sistemático de los libros seleccionados, realizando un análisis y valoración de cada uno y cumplimentando la Ficha de Lectura de habilidades sociales donde junto a los epígrafes habituales (Autor/a, Título, Editorial...) constan apartados como descripción de los personajes y sus características interpersonales y descripción de las principales situaciones interpersonales. Véanse en el Anexo 3 algunas de las Fichas de Lectura utilizadas.

5.3 Evaluación posttest

La evaluación posttest se realizó después de finalizada la intervención, en los meses de mayo y junio de 1997. En este momento, se volvieron a aplicar las mismas pruebas e instrumentos de evaluación que se aplicaron en el pretest y se siguió el mismo procedimiento, teniendo especial cuidado en repetir idénticas condiciones de aplicación.

En el posttest se aplicó además la Entrevista sobre el conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros (CEIC) (Díaz-Aguado, 1995) a un grupo seleccionado de sujetos al objeto de profundizar

en el conocimiento que determinados niños/as poseían de las estrategias para interactuar con sus iguales.

6. RESULTADOS

En este punto hacemos una exposición y breve descripción de los resultados que serán después analizados, discutidos e interpretados en el apartado 7 de este mismo capítulo. Pero antes de exponer los resultados, es necesario volver a dejar constancia de las dificultades metodológicas que esta investigación conlleva, ya que ello concierne de lleno al tratamiento estadístico planteado.

Los resultados se presentan en dos subapartados. En el primero se analizan los resultados obtenidos por los sujetos (que, en su mayor parte, corresponden con la primera hipótesis planteada). En el segundo se analizan los resultados obtenidos en el ámbito escolar y en el ámbito familiar con profesorado y familias (que corresponden con la segunda y tercera hipótesis planteadas). Disponemos de datos cuantitativos y susceptibles de análisis estadístico para el primer apartado, ciñéndonos en el segundo a un análisis cualitativo.

6.1 Resultados obtenidos por los sujetos

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el Paquete SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para *windows* y ha revestido cierta complejidad por las dificultades de diseño anteriormente mencionadas.

El análisis estadístico inicialmente se ha focalizado en una comparación intragrupo pretest-postest. Este análisis pretende comprobar resultados después del tratamiento de los sujetos frente a ellos mismos en el pretratamiento. Esto se ha llevado a cabo con las medidas de las variables dependientes referidas a la conducta interpersonal.

Posteriormente se ha realizado un análisis estadístico multivariado (MANOVA), en el que se han tenido en cuenta, por un lado, los aspec-

tos referidos a competencia social y, por otro, los relativos al rendimiento escolar evaluado a través de las calificaciones escolares recibidas por el alumnado en las materias de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del medio y Expresión.

En la figura 19 se incluye el listado de las medidas de las variables dependientes que se consideran en los sujetos en cada uno de los instrumentos de evaluación utilizados. Se incluyen un total de 30. De cada variable se consigna el código de identificación que se utiliza en el proceso de análisis de datos. Después del código aparecerá 1 cuando se refiere al pretest y 2 cuando es del postest. Una letra «G» precede a los códigos cuando se trata de valores referidos a la ganancia en el postest.

La diferencia entre las medias pre y post ha sido analizada mediante la prueba T para muestras relacionadas, en aquellos casos en que los datos permiten un tratamiento paramétrico. En los casos en que esto no ha sido posible, porque no se cumplían los supuestos paramétricos, se han utilizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon o la prueba de Friedman.

a) Resultados obtenidos en el Procedimiento Sociométrico para Alumnado (PS-A)

El análisis estadístico se ha referido a 52 sujetos de los que se disponía de los datos completos en pretest y postest.

En las tablas 20 a, b y c se presentan los resultados de la Prueba T del PS-A, que son los estadísticos (media, desviación típica y error típico de la media), las correlaciones de muestras relacionadas y la prueba de muestras relacionadas.

Fig. 19. Listado de las medidas de las variables referidas a los sujetos

- Datos académicos. Calificaciones en:
 - LENG. Lengua
 - MAT. Matemáticas
 - CMED. Conocimiento del medio
 - EXPR. Expresión
 - RENDESC. Rendimiento escolar (media de la suma de las calificaciones en las cuatro anteriores materias)
- PS-A
 - ACSOC. Aceptación/valoración social media entre los compañeros
 - ELEC. Estatus de elecciones (número de elecciones que recibe cada sujeto)
 - RECH. Estatus de rechazos (número de rechazos que recibe cada sujeto)
 - PS. Preferencia Social (número de elecciones menos número de rechazos)
 - IS. Impacto Social (número de elecciones más número de rechazos)
 - ATPOS. Atributos positivos que recibe el sujeto (número de)
 - ATNEG. Atributos negativos que recibe el sujeto (número de)
 - ATRTOT. Atributos total que recibe el sujeto (número de)
- CABS
 - AUTO. Autoinforme
 - HET. Heteroinforme
- Autoconcepto
 - YOAUTCR. Autocrítica
 - YOASI. Yo soy así
 - YOCOM. Yo y mis compañeros
 - YOPROF. Yo y mi profesor
 - YOCUER. Yo y mi cuerpo
 - YOPAD. Yo y mis padres
 - YOEST. Yo y mis estudios
 - YOAMI. Yo y mis amigos
 - YOTOT. Autoconcepto. Total
- CHIS
 - HB. Habilidades básicas de interacción social
 - HA. Habilidades para hacer amigos y amigas
 - HC. Habilidades conversacionales
 - HS. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones
 - HSPI. Habilidades de solución de problemas interpersonales
 - HCA. Habilidades para relacionarse con los adultos

Tabla 20. Prueba T. Estadísticos de muestras relacionadas

| | Media | N | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|---------------|-----------|----|--------------------|---------------------------|
| Par 1 ACSOCZ1 | -2.23E-18 | 52 | .9901 | .1373 |
| ACSOCZ2 | .2473 | 52 | 1.3526 | .1876 |
| Par 2 ELEC1 | 1.8848 | 52 | 1.3380 | .1858 |
| ELEC2 | 1.9615 | 52 | 1.7031 | .2362 |
| Par 3 RECH1 | 2.0385 | 52 | 1.6915 | .2348 |
| RECH2 | 1.8269 | 52 | 2.1938 | .3042 |
| Par 4 PS1 | -.1538 | 52 | 2.2699 | .3148 |
| PS2 | .1346 | 52 | 3.2901 | .4563 |
| Par 5 IS1 | 3.9231 | 52 | 2.0374 | .2825 |
| IS2 | 3.8077 | 52 | 2.1787 | .3021 |
| Par 6 ATPOS1 | 2.6154 | 52 | 2.7164 | .3767 |
| ATPOS2 | 3.3269 | 52 | 3.1294 | .4340 |
| Par 7 ATNEG1 | 2.3269 | 52 | 3.3939 | .4706 |
| ATNEG2 | 2.8077 | 52 | 4.0100 | .5581 |
| Par 8 ATRTOT1 | 4.9423 | 52 | 4.2446 | .5888 |
| ATRTOT2 | 6.1348 | 52 | 4.2474 | .5890 |

Tabla 20b. Prueba T. Correlaciones de muestras relacionadas

| | N | Correlación | Sig. |
|----------------------------|----|-------------|------|
| Par 1 ACSOCZ1 y ACSOCZ2 | 52 | -.038 | .791 |
| Par 2 ELEC1 y ELEC2 | 52 | .213 | .129 |
| Par 3 RECH1 y RECH2 | 52 | .335 | .015 |
| Par 4 PS1 y PS2 | 52 | .365 | .008 |
| Par 5 IS1 y IS2 | 52 | .151 | .285 |
| Par 6 ATPOS1 y ATPOS2 | 52 | .490 | .000 |
| Par 7 ATNEG1y ATNEG2 | 52 | .793 | .000 |
| Par 8 ATRTOT1 y ATRTOT2 | 52 | .673 | .000 |

Tabla 20c. Prueba T. Prueba de muestras relacionadas

| | Media | Desviación tip. | Error típ. de la Media | Mínimo de confianza para la diferencia | Máximo de confianza para la diferencia | t | gl | Sig. (bilateral) |
|------------------------|-----------|-----------------|------------------------|--|--|--------|----|------------------|
| Par 1 ACSOCZ1-ACSOCZ2- | .2473 | 1.7062 | .2368 | -.7223 | .2277 | -1.045 | 51 | .301 |
| Par 2 ELEC1 - ELEC2 | -7.69E-02 | 1.9288 | .2674 | -.6138 | .4600 | -.288 | 51 | .775 |
| Par 3 RECH1 - RECH2 | .2115 | 2.2781 | .3159 | -.4227 | .8458 | .670 | 51 | .508 |
| Par 4 PS1-PS2 | -.2885 | 3.2439 | .4499 | -1.1916 | .6147 | -.641 | 51 | .524 |
| Par 5 IS1 - IS2 | .1154 | 2.7486 | .3812 | 0.6498 | 0.808 | 0.303 | 51 | .763 |
| Par 6 ATPOS1-ATPOS2 | -.7115 | 2.9727 | .4122 | -1.5391 | 0.1161 | -1.726 | 51 | .090 |
| Par 7 ATNEG1 ATNEG2 | -.4808 | 2.4534 | .3402 | -1.1638 | .2023 | -1.413 | 51 | .164 |
| Par 8 ATRIOT1-ATRTOT2 | -1.1923 | 3.4359 | .4765 | -2.1489 | -.2357 | -2.502 | 51 | .016 |

En las tablas 21 a, b y c se muestran los resultados obtenidos en el PS-A mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, de los rangos con signo de Wilcoxon y la de Friedman.

Tabla 21a. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | ACSOCZ1 | ACSOCZ2 | ELEC1 | ELEC2 | RECH1 |
|-----------------------------------|----------|---------|--------|---------|--------|
| N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| Parámetros normales a,b Media | -1.08E-9 | .2473 | 1.8846 | 1.9615 | 2.0385 |
| Des. Tip. | .99011 | .3526 | 1.3380 | 1.70311 | .6915 |
| Diferencias más extremas Absoluta | .248 | .152 | .235 | .195 | .211 |
| Positiva | .127 | .152 | .235 | .195 | .211 |
| Negativa | .248 | -.089 | -.139 | -.125 | -.114 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | 1.790 | 1.097 | 1.694 | 1.403 | 1.523 |
| Sig. Asintót (bilateral) | .003 | .180 | .006 | .039 | .019 |

| | RECH2 | PS1 | PS2 | IS1 | IS2 |
|-----------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| Parámetros normales a,b Media | 1.8269 | -.1538 | .1346 | 3.9231 | 3.8077 |
| Des. Tip. | 2.1938 | 2.2699 | 3.2901 | 2.0374 | 2.1787 |
| Diferencias más extremas Absoluta | .262 | .123 | .099 | .175 | .157 |
| Positiva | .262 | .107 | .050 | .175 | .157 |
| Negativa | -.202 | -.123 | -.099 | -.115 | -.107 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | 1.891 | .888 | .7141 | .2601 | .133 |
| Sig. Asintót (bilateral) | .002 | .409 | .687 | .083 | .153 |

| | ATPOS1 | ATPOS2 | ATNEG1 | ATNEG2 |
|-----------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| N | 52 | 52 | 52 | 52 |
| Parámetros normales a,b Media | 2.6154 | 3.3269 | 2.3269 | 2.8077 |
| Des. Tip. | 2.7164 | 3.1294 | 3.3939 | 4.0100 |
| Diferencias más extremas Absoluta | .224 | .164 | .268 | .242 |
| Positiva | .224 | .164 | .268 | .214 |
| Negativa | -.168 | -.144 | -.246 | -.242 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | 1.617 | 1.184 | 1.929 | 1.744 |
| Sig. Asintót (bilateral) | .011 | .121 | .001 | .005 |

| | ATTOT1 | ATTOT2 |
|-----------------------------------|--------|--------|
| N | 52 | 52 |
| Parámetros normales a,b Media | 4.9423 | 6.1348 |
| Des. Tip. | 4.2448 | 4.2474 |
| Diferencias más extremas Absoluta | .245 | .189 |
| Positiva | .245 | .189 |
| Negativa | -.129 | -.075 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | 1.764 | 1.359 |
| Sig. Asintót (bilateral) | .004 | .050 |

Tabla 21b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-------------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| ACSOCZ2 - ACSOCZ1 | Rangos negativos | 22 ^a | 25.64 | 564.00 |
| | Rangos positivos | 30 ^b | 27.13 | 814.00 |
| | Empates | 0 ^c | | |
| | Total | 52 | | |
| ELEC2- ELEC1 | Rangos negativos | 20 ^d | 19.50 | 390.00 |
| | Rangos positivos | 20 ^e | 21.50 | 430.00 |
| | Empates | 12 ^f | | |
| | Total | 52 | | |
| RECH2 - RECH1 | Rangos negativos | 24 ^g | 19.58 | 470.00 |
| | Rangos positivos | 15 ^h | 20.67 | 310.00 |
| | Empates | 13 ⁱ | | |
| | Total | 52 | | |
| PS2-PS1 | Rangos negativos | 20 ^j | 22.40 | 448.00 |
| | Rangos positivos | 25 ^k | 23.48 | 587.00 |
| | Empates | 7 ^l | | |
| | Total | 52 | | |
| IS2-IS1 | Rangos negativos | 21 ^m | 23.40 | 491.50 |
| | Rangos positivos | 22 ⁿ | 20.66 | 454.50 |
| | Empates | 9 ^o | | |
| | Total | 52 | | |
| ATPOS2 - ATPOS1 | Rangos negativos | 19 ^p | 18.82 | 357.50 |
| | Rangos positivos | 25 ^q | 25.30 | 632.50 |
| | Empates | 8 ^r | | |
| | Total | 52 | | |

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-----------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| ATNEG2 | Rangos negativos | 17 ^s | 19.12 | 325.00 |
| ATNEG1 | Rangos positivos | 24 ^t | 22.33 | 536.00 |
| | Empates | 11 ^u | | |
| | Total | 52 | | |
| ATRTOT2 - | Rangos negativos | 13 ^v | 23.04 | 299.50 |
| ATRTOT1 | Rangos positivos | 33 ^w | 23.68 | 781.50 |
| | Empates | 6 ^x | | |
| | Total | 52 | | |

- a. ACSOCZ2 < ACSOCZ1
- b. ACSOCZ2 > ACSOCZ1
- c. ACSOCZ1 = ACSOCZ2
- d. ELEC2 < ELEC1
- e. ELEC2 > ELEC1
- f. ELEC1 = ELEC2
- g. RECH2 < RECH1
- h. RECH2 > RECH1
- i. RECH1 = RECH2
- j. PS2 < PS1
- k. PS2 > PS1
- l. PS1 = PS2
- m. IS2 < IS1
- n. IS2 > IS1
- o. IS1 = IS2
- p. ATPOS2 < ATPOS1
- q. ATPOS2 > ATPOS1
- r. ATPOS1 = ATPOS2
- s. ATNEG2 < ATNEG1
- t. ATNEG2 > ATNEG1
- u. ATNEG1 = ATNEG2
- v. ATRTOT2 < ATRTOT1
- w. ATRTOT2 > ATRTOT1
- x. ATRTOT1 = ATRTOT2

Estadísticos de contraste

| | ACSOCZ2- ACSOCZ1 | ELEC 2- ELEC 1 | RECH2- RECH1 | PS2- PS1 | IS2-IS1 | ATPOS2- ATPOS1 | ATNEG2- ATNEG1 | ATRTOT2- ATRTOT1 |
|---------------------------------|---------------------|-------------------|---------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| Z | -1.138 ^a | .272 ^a | -1.131 ^a | -.789 ^a | .226 ^b | -1.619 ^a | -1.383 | -2.644 ^a |
| Sig. Asintót. (bilateral) | .255 | .785 | .258 | .430 | .821 | .106 | .167 | .008 |

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

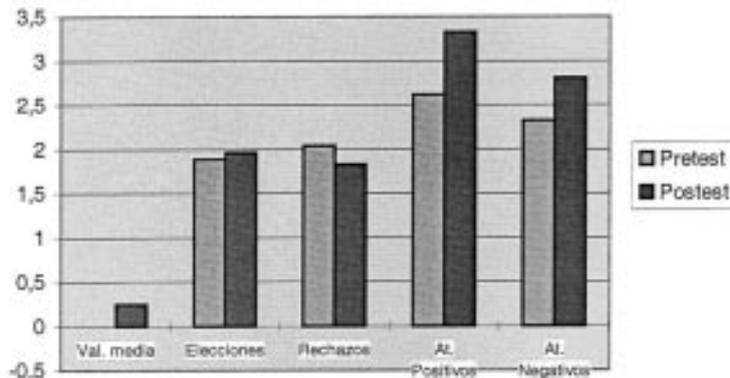
c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Tabla 21c. Prueba T. Prueba de muestras relacionadas

| | Rango promedio | N | Chi-cuadrado | gl | Sig. Asintót. |
|---------|----------------|----|--------------|----|---------------|
| ACSOCZ1 | 1.42 | 52 | 1.231 | 1 | .267 |
| ACSOCZ2 | 1.58 | 52 | | | |
| ELEC1 | 1.50 | 52 | .000 | 1 | 1.000 |
| ELEC2 | 1.50 | 52 | | | |
| RECH1 | 1.59 | 52 | 2.077 | 1 | .150 |
| RECH2 | 1.41 | 52 | | | |
| PS1 | 1.45 | 52 | .556 | 1 | .456 |
| PS2 | 1.55 | 52 | | | |
| IS1 | 1.49 | 52 | .023 | 1 | .879 |
| IS2 | 1.51 | 52 | | | |
| ATPOS1 | 1.44 | 52 | .818 | 1 | .366 |
| ATPOS2 | 1.56 | 52 | | | |
| ATNEG1 | 1.43 | 52 | 1.195 | 1 | .274 |
| ATNEG2 | 1.57 | 52 | | | |
| ATRTOT1 | 1.31 | 52 | 8.696 | 1 | .003 |
| ATRTOT2 | 1.69 | 52 | | | |

En la figura 22 aparecen gráficamente las diferencias en el posttest con respecto al pretest en el PS-A.

Fig. 22. Comparación pretest-posttest en el test PS-A



Tomando todos estos resultados en conjunto encontramos que, aunque no hay diferencias significativas, se aprecia que en el posttest aumenta el número de elecciones y disminuye el número de rechazos respecto al pretest. Sí se encuentran diferencias significativas respecto a los atributos o descripciones, ya que aumenta el número de atributos (tanto positivos como negativos) que se asignan a los compañeros en el posttest respecto al pretest.

(b) Resultados obtenidos en la Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS)

El análisis estadístico se ha referido a 35 sujetos y se presenta en las tablas 23 a, b y c, donde aparecen los resultados de la Prueba T de la Escala de conducta asertiva, que son los estadísticos (media, desviación típica y error típico de la media), las correlaciones de muestras relacionadas y la prueba t de muestras relacionadas referidas a la comparación pretest-posttest de los autoinformes y lo mismo respecto a los heteroinformes. En las tablas 24 a, b y c se indican los resultados de la

comparación efectuada entre autoinforme y heteroinforme tanto en pre-test como en el postest.

Tabla 23a. Prueba T. Estadísticos de muestras relacionadas

| | | Media | N | Desviación típ. | Error típico de la media |
|-------|--------|---------|----|-----------------|--------------------------|
| Par 1 | AUTO1T | -6.1095 | 35 | 10.3488 | 1.7489 |
| | AUTO2T | -5.6238 | 35 | 8.3971 | 1.4194 |
| Par 2 | HET1T | -5.9175 | 35 | 14.4525 | 2.4429 |
| | HET2T | -7.5778 | 35 | 18.4353 | 2.7781 |

Tabla 23b. Prueba T. Correlaciones de muestras relacionadas

| | | N | Correlación | Sig. |
|-------|--------------------|----|-------------|------|
| Par 1 | AUTO1T y AUTO2T | 35 | .498 | ,002 |
| Par 2 | HET1T y HET2T | 35 | .627 | ,000 |

Tabla 23c. Prueba T. Prueba de muestras relacionadas

| | Media | Desviación típ. | Error típ. de la Media | Mínimo de confianza para la diferencia | Máximo de confianza para la diferencia | t | gl | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|--------|--------------------|------------------------------|---|--|--------|----|---------------------|
| Par 1 AUTO1T- AUTO2T | -4.857 | 9.5371 | 1.6121 | -3.7618 | 2.7904 | -3.301 | 34 | .765 |
| Par 2 HET1T - HET2T | 1.6603 | 13.4671 | 2.2764 | -2.9658 | 6.2864 | .729 | 34 | .417 |

Tabla 24a. Prueba T. Estadísticos de muestras relacionadas

| | | Media | N | Desviación típ. | Error típico de la media |
|-------|--------|---------|----|-----------------|--------------------------|
| Par 1 | AUTO1T | -6.1095 | 35 | 10.3488 | 1.7489 |
| | HET1T | -5.9175 | 35 | 14.4525 | 2.4429 |
| Par 2 | AUTO2T | -5.6238 | 35 | 8.3971 | 1.4194 |
| | HET2T | -7.5778 | 35 | 18.4353 | 2.7781 |

Tabla 24b. Prueba T. Correlaciones de muestras relacionadas

| | N | Correlación | Sig. |
|-------------------------|----|-------------|------|
| Par 1 AUTO1T y HET1T | 35 | .241 | ,162 |
| Par2 AUTO2T y HET2T | 35 | .395 | ,019 |

Tabla 24c. Prueba T. Prueba de muestras relacionadas

| | Media | Desviación típ. | Error típ. de la Media | Mínimo de confianza para la diferencia | Máximo de confianza para la diferencia | t | gl | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|--------|--------------------|------------------------------|---|--|-------|----|---------------------|
| Par 1 AUTO1T- HET1T | -1.921 | 15.6122 | 2.6389 | -5.5550 | 5.1709 | -.073 | 34 | .942 |
| Par 2 AUTO2T - HET2T | 1.9540 | 15.2166 | 2.5721 | -3.2731 | 7.1811 | .760 | 34 | .453 |

En las tablas 25 a, b y c se muestran los resultados obtenidos en la Escala de conducta asertiva mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, la de los rangos con signo de Wilcoxon y la de Friedman.

Tabla 25a. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | AUTO1T | AUTO2T | HET1T | HET2T |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|
| N | 35 | 35 | 35 | 35 |
| Parámetros normales a,b | | | | |
| Media | -6.1095 | -5.6238 | -5.9175 | -7.5778 |
| Des. Típ. | 10.3468 | 8.3971 | 14.4525 | 16.4353 |
| Diferencias más extremas | | | | |
| Absoluta | .152 | .197 | .074 | .071 |
| Positiva | .081 | .080 | .074 | .071 |
| Negativa | -.152 | -.197 | -.071 | -.064 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | .898 | 1.168 | .436 | .419 |
| Sig. Asintót (bilateral) | .396 | .131 | .991 | .995 |

Tabla 25b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-----------|-----------|-----------------|----------------|----------------|
| AUTO2T - | Rangos | | | |
| AUTO1T | negativos | 16 ^a | 18.28 | 292.50 |
| Rangos | | | | |
| positivos | | 17 ^b | 15.79 | 268.50 |
| Empates | | 2 ^c | | |
| Total | | 35 | | |
| HET2T- | Rangos | | | |
| HET1T | negativos | 23 ^d | 15.65 | 360.00 |
| Rangos | | | | |
| positivos | | 11 ^e | 21.36 | 235.00 |
| Empates | | 1 ^f | | |
| Total | | 35 | | |
| HET2T - | Rangos | | | |
| AUTO2T | negativos | 19 ^g | 16.87 | 320.50 |
| Rangos | | | | |
| positivos | | 13 ^h | 15.96 | 207.50 |
| Empates | | 3 ⁱ | | |
| Total | | 35 | | |

a. AUTO2T < AUTO1T

b. AUTO2T > AUTO1T

- c. AUTO2T = AUTO1T
- d. HET2T < HET1T
- e. HET2T > HET1T
- f. HET2T = HET1T
- g. HET2T < AUTO2T
- h. HET2T = AUTO2T

Tabla 25c. Prueba T. Prueba de muestras relacionadas

| | Rango promedio | N | Chi-cuadrado | gI | Sig. Asintót. |
|--------|----------------|----|--------------|----|---------------|
| AUTO1T | 1.49 | 35 | .030 | 1 | .862 |
| AUTO2T | 1.51 | 35 | | | |
| HET1T | 1.67 | 35 | 4.235 | 1 | .040 |
| HET2T | 1.33 | 35 | | | |
| AUTO1T | 1.49 | 35 | .030 | 1 | |
| HET1T | 1.51 | 35 | | | .862 |
| AUTO2T | 1.59 | 35 | 1.125 | 1 | |
| HET2T | 1.41 | 35 | | | .289 |

En las figuras 26 y 27 se muestran gráficamente estas comparaciones.

Fig. 26. Comparación pretest-postest en la Escala de conducta asertiva (versión autoinforme)

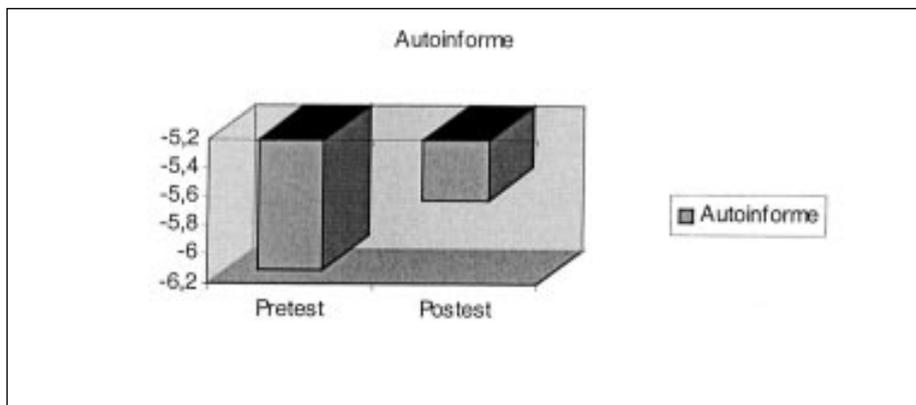
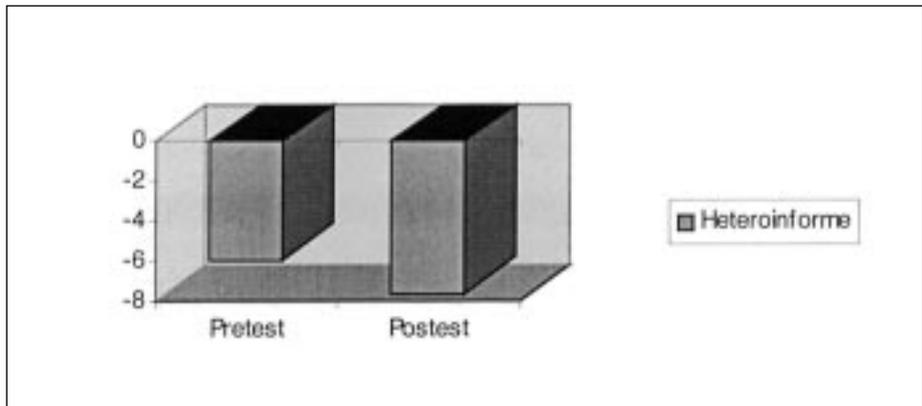


Fig. 27. Comparación pretest-postest en la Escala de conducta asertiva (versión heteroinforme)



La información aquí recogida nos permite señalar que, aunque no se aprecian diferencias significativas, según el autoinforme, los sujetos se evalúan como inhibidos tanto en pretest como en postest, pero más en pretest. Después de la intervención, los alumnos y alumnas autoinforman de ser más asertivos, mientras que los profesores los califican de más inhibidos. Es preciso puntualizar que se evidencia una considerable desviación típica que puede atenuar y/o disfrazar los resultados.

c) Resultados obtenidos en la Escala de Autoconcepto

El análisis estadístico referido a 26 sujetos se incluye en las tablas 28 a, b y c, donde aparecen los resultados de la Prueba T de la Escala de Autoconcepto, que son los estadísticos (media, desviación típica y error típico de la media), las correlaciones de muestras relacionadas y la prueba t de muestras relacionadas. En las tablas 29 a, b y c se muestran los resultados obtenidos en la Escala de Autoconcepto mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, la de los rangos con signo de Wilcoxon y la de Friedman. En el gráfico de la figura 30 aparecen estas diferencias.

Tabla 28a. Prueba T. Estadísticos de muestras relacionadas

| | | Media | N | Desviación tip. | Error típico de la media |
|-------|----------|---------|----|-----------------|--------------------------|
| Par 1 | YOAUTCR1 | 5.5769 | 26 | 1.4744 | .2892 |
| | YOAUTCR2 | 6.3462 | 26 | 1.4126 | .2770 |
| Par2 | YOASÍ1 | 5.1154 | 26 | 1.0706 | .2100 |
| | YOASÍ2 | 5.3462 | 26 | .9356 | .1835 |
| Par 3 | YOCOM1 | 5.1538 | 26 | 1.6172 | .3172 |
| | YOCOM2 | 6.0385 | 26 | 1.0385 | .2037 |
| Par4 | YOPROF1 | 5.5385 | 26 | 1.2403 | .2433 |
| | YOPROF2 | 5.8462 | 26 | 1.1897 | .2333 |
| Par5 | YOCUER1 | 6.3846 | 26 | 1.7906 | .3512 |
| | YOCUER2 | 6.8462 | 26 | 1.3767 | .2700 |
| Par 6 | YOPAD1 | 5.3462 | 26 | 1.4951 | .2932 |
| | YOPAD2 | 6.0000 | 26 | 1.2649 | .2481 |
| Par 7 | YOEST1 | 6.0769 | 26 | 2.1151 | .4148 |
| | YOEST2 | 5.9231 | 26 | 1.4401 | .2824 |
| Par 8 | YOAMI1 | 4.7308 | 26 | 1.1509 | .2257 |
| | YOAMI2 | 5.1538 | 26 | 1.1204 | .2197 |
| Par 9 | YOTOT1 | 38.3462 | 26 | 6.0329 | 1.1831 |
| | YOTOT2 | 41.6154 | 26 | 4.6996 | .9217 |

Tabla 28b. Prueba T. Correlaciones de muestras relacionadas

| | | N | Correlación | Sig. |
|-------|------------------------|----|-------------|------|
| Par1 | YOAUTCR1 y YOAUTCR2 | 26 | .323 | .108 |
| Par2 | YOASÍ1 y YOASÍ2 | 26 | .438 | .025 |
| Par3 | YOCOM1 y YOCOM2 | 26 | .401 | .042 |
| Par 4 | YOPROF1 y YOPROF2 | 26 | .194 | .343 |
| Par5 | YOCUER1 y YOCUER2 | 26 | -.007 | .971 |
| Par6 | YOPAD1 y YOPAD2 | 26 | .296 | .142 |
| Par7 | YOEST1 y YOEST2 | 26 | .501 | .009 |
| Par8 | YOAMI1 y YOAMI2 | 26 | .220 | .281 |
| Par9 | YOTOT1 y YOTOT2 | 26 | .335 | .094 |

Tabla 28c. Prueba T. Prueba de muestras relacionadas

| | Media | Desviación tip. | Error típ. de la Media | Mínimo de confianza para la diferencia | Máximo de confianza para la diferencia | t | gl | Sig. (bilateral) |
|-----------------------------|---------|--------------------|------------------------------|---|--|--------|----|---------------------|
| Par 1 YOAUTCR1- YOAUTCR2 | -.7692 | 1.6807 | .3296 | -1.4181 | -9.04E02 | -2.334 | 25 | .028 |
| Par 2 YOASÍ1 - YOASÍ2 | -.2308 | 1.0699 | .2098 | -.6629 | .2014 | -1.100 | 25 | .282 |
| Par 3 YOCOM1 - YOCOM2 | -.8846 | 1.5317 | .3004 | -1.5033 | -.2659 | -2.945 | 25 | .007 |
| Par 4 YOPROF1- YOPROF2 | -.3077 | 1.5432 | .3027 | -.9310 | .3156 | -1.017 | 25 | .319 |
| Par 5 YOCUER1 - YOCUER2 | -.4615 | 2.2668 | .4446 | -1.3771 | .4540 | -1.038 | 25 | .309 |
| Par 6 YOPAD1- YOPAD2 | -.6538 | 1.6478 | .3232 | -1.3194 | 1.173E-02 | -2.023 | 25 | .054 |
| Par 7 YOEST1- YOEST2 | .1538 | 1.8696 | .3667 | -.6013 | .9090 | .420 | 25 | .678 |
| Par 8 YOAM1- YOAM2 | -.4231 | 1.4191 | .2783 | -.9963 | .1501 | -1.520 | 25 | .141 |
| Par 9 YOTOT1- YOTOT2 | -3.2692 | 6.2837 | 1.2323 | -5.8073 | -.7312 | -2.653 | 25 | .014 |

Tabla 29a. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | YOAUTCR 1 | YOAUTCR 2 | YOASÍ 1 | YOASÍ 2 | YOCOM 1 | |
|--------------------------|--------------|--------------|------------|------------|------------|--------|
| N | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | |
| Parámetros normales a,b | Media | 5.5769 | 6.3462 | 5.1154 | 5.3462 | 5.1538 |
| | Des. Típ. | 1.4744 | 1.4126 | 1.0706 | .9356 | 1.6172 |
| Diferencias más extremas | Absoluta | .165 | .174 | .257 | .335 | .238 |
| | Positiva | .165 | .174 | .204 | .242 | .127 |
| | Negativa | -.140 | -.148 | -.257 | -.335 | -.238 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | .843 | .886 | 1.312 | 1.706 | 1.214 |
| Sig. Asintót (bilateral) | | .476 | .413 | .064 | .006 | .105 |

| | | YOCOM 2 | YOPROF 1 | YOPROF 2 | YOCUER 1 | YOCUER 2 |
|--------------------------|-----------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| N | | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 |
| Parámetros normales a,b | Media | 6.0385 | 5.5385 | 5.8462 | 6.3846 | 6.8462 |
| | Des. Tip. | 1.0385 | 1.2403 | 1.1897 | 1.7906 | 1.3767 |
| Diferencias más extremas | Absoluta | .246 | .376 | .282 | .250 | .261 |
| | Positiva | .177 | .278 | .166 | .183 | .201 |
| | Negativa | -.246 | -.376 | -.282 | -.250 | -.261 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 1.253 | 1.917 | 1.439 | 1.274 | 1.329 |
| Sig. Asintót (bilateral) | | .086 | .001 | .032 | .078 | .059 |

| | | YOPAD 1 | YOPAD 2 | YOEST 1 | YOEST 2 |
|--------------------------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| N | | 26 | 26 | 26 | 26 |
| Parámetros normales a,b | Media | 5.3462 | 6.0000 | 6.0769 | 5.9231 |
| | Des. Tip. | 1.4951 | 1.2649 | 2.1151 | 1.4401 |
| Diferencias más extremas | Absoluta | .173 | .285 | .169 | .162 |
| | Positiva | .134 | .215 | .105 | .162 |
| | Negativa | -.173 | -.285 | -.169 | -.157 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | .884 | 1.455 | .860 | .828 |
| Sig. Asintót (bilateral) | | .415 | .029 | .450 | .500 |

| | | YOAMI 1 | YOAMI 2 | YOTOT 1 | YOTOT 2 |
|--------------------------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| N | | 26 | 26 | 26 | 26 |
| Parámetros normales a,b | Media | 4.7308 | 5.1538 | 38.3462 | 41.6154 |
| | Des. Tip. | 1.1509 | 1.1204 | 6.0329 | 4.6996 |
| Diferencias más extremas | Absoluta | .208 | .313 | .159 | .135 |
| | Positiva | .135 | .225 | .113 | .060 |
| | Negativa | -.208 | -.313 | -.159 | -.135 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 1.060 | 1.598 | .809 | .687 |
| Sig. asintót (bilateral) | | .211 | .012 | .529 | .733 |

- a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 29b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|------------|-----------|-----------------|----------------|----------------|
| YOAUTCR2 - | Rangos | | | |
| YOAUTCR1 | negativos | 6 ^a | 8.17 | 49.00 |
| | Rangos | | | |
| | positivos | 14 ^b | 11.50 | 161.00 |
| | Empates | 6 ^c | | |
| | Total | 26 | | |
| YOASÍ2- | Rangos | | | |
| YOASÍ1 | negativos | 5 ^d | 8.50 | 42.50 |
| | Rangos | | | |
| | positivos | 10 ^e | 7.75 | 77.50 |
| | Empates | 11 ^f | | |
| | Total | 26 | | |
| YOCOM2 - | Rangos | | | |
| YOCOM1 | negativos | 4 ^g | 6.50 | 26.00 |
| | Rangos | | | |
| | positivos | 14 ^h | 10.36 | 145.00 |
| | Empates | 8 ⁱ | | |
| | Total | 26 | | |
| YOPROF2- | Rangos | | | |
| YOPROF1 | negativos | 6 ^j | 10.92 | 65.50 |
| | Rangos | | | |
| | positivos | 12 ^k | 8.79 | 105.50 |
| | Empates | 8 ^l | | |
| | Total | 26 | | |
| YOCUER2- | Rangos | | | |
| YOCUER1 | negativos | 8 ^m | 6.88 | 55.00 |
| | Rangos | | | |
| | positivos | 9 ⁿ | 10.89 | 98.00 |
| | Empates | 9 ^o | | |
| | Total | 26 | | |
| YOPAD2 - | Rangos | | | |
| YOPAD1 | negativos | 5 ^p | 10.00 | 50.00 |
| | Rangos | | | |
| | positivos | 14 ^q | 10.00 | 140.00 |
| | Empates | 7 ^r | | |
| | Total | 26 | | |
| YOEST2 - | Rangos | | | |
| YOEST1 | negativos | 11 ^s | 11.64 | 128.00 |
| | Rangos | | | |

| | | | | |
|--------------------|---------------------|-----------------|-------|--------|
| | positivos | 10 ^t | 10.30 | 103.00 |
| | Empates | 5 ^u | | |
| | Total | 26 | | |
| YOAMI2 - YOAMI1 | Rangos negativos | 4 ^v | 9.13 | 36.50 |
| | Rangos positivos | 11 ^w | 7.59 | 83.50 |
| | Empates | 11 ^x | | |
| | Total | 26 | | |
| YOTOT2 - YOTOT1 | Rangos negativos | 7 ^y | 10.00 | 70.00 |
| | Rangos positivos | 18 ^z | 14.17 | 255.00 |
| | Empates | 1 ^{aa} | | |
| | Total | 26 | | |

- a. YOAUTCR2 < YOAUTCR1
- b. YOAUTCR2 > YOAUTCR1
- c. YOAUTCR1 = YOAUTCR2
- d. YOASÍ2 < YOASÍ1
- e. YOASÍ2 > YOASÍ1
- f. YOASÍ1 = YOASÍ2
- g. YOCOM2 < YOCOM1
- h. YOCOM2 > YOCOM1
- i. YOCOM1 = YOCOM2
- j. YOPROF2 < YOPROF1
- k. YOPROF2 > YOPROF1
- l. YOPROF1 = YOPROF2
- m. YOCUER2 < YOCUER1
- n. YOCUER2 > YOCUER1
- o. YOCUER1 = YOCUER2
- p. YOPAD2 < YOPAD1
- q. YOPAD2 > YOPAD1
- r. YOPAD1 = YOPAD2
- s. YOEST2 < YOEST1
- t. YOEST2 > YOEST1
- u. YOEST1 = YOEST2
- v. YOAMI2 < YOAMI1
- w. YOAMI2 > YOAMI1
- x. YOAMI1 = YOAMI2
- y. YOTOT2 < YOTOT1
- z. YOTOT2 > YOTOT1
- aa. YOTOT1 = YOTOT2

| | YOAUTCR2 -YOAUTCR1 | YOASÍ2 -YOASÍ1 | YOCOM2 -YOCOM1 | YOPROF2 -YOPROF1 | YOCUER2 -YOCUER1 | YOPAD2 -YOPAD1 | YOEST2 -YOEST1 |
|---------------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| Z | -2.129 ^a | -1.033 ^a | -2.685 ^a | -.903 ^a | -1.028 ^a | -1.838 ^a | -.447 ^b |
| Sig. Asintót. (bilateral) | .033 | .302 | .007 | .366 | .304 | .066 | .655 |

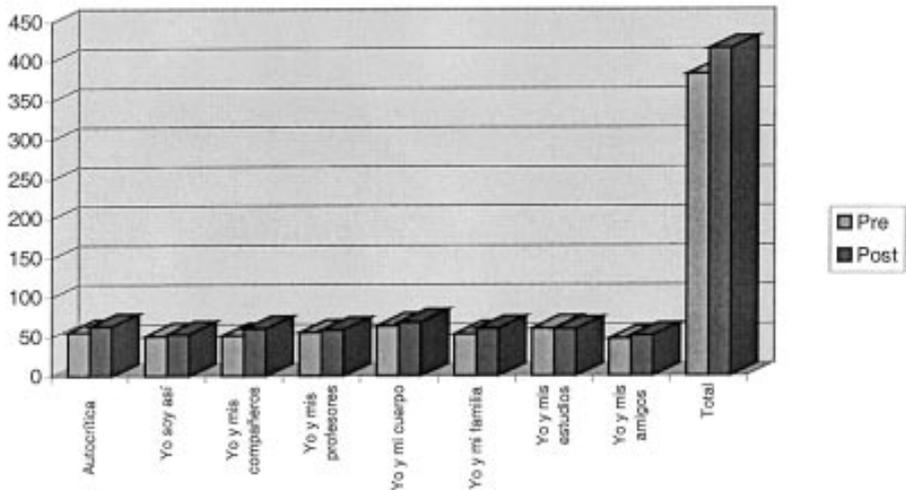
| | YOAMI2-YOAMI1 | YOTOT2-YOTOT1 |
|---------------------------------|---------------------|---------------------|
| Z | -1.364 ^a | -2.494 ^a |
| Sig. Asintót. (bilateral) | .173 | .013 |

- a. Basado en los rangos negativos.
b. Basado en los rangos positivos.
c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 29c. Prueba T. Prueba de muestras relacionadas

| | Rango promedio | N | Chi-cuadrado | gI | Sig. Asintót. |
|----------|----------------|----|--------------|----|---------------|
| YOAUTCR1 | 1.35 | 26 | 3.200 | 1 | .074 |
| YOAUTCR2 | 1.65 | 26 | | | |
| YOASÍ1 | 1.40 | 26 | 1.667 | 1 | .197 |
| YOASÍ2 | 1.60 | 26 | | | |
| YOCOM1 | 1.31 | 26 | 5.556 | 1 | .018 |
| YOCOM2 | 1.69 | 26 | | | |
| YOPROF1 | 1.38 | 26 | 2.000 | 1 | .157 |
| YOPROF2 | 1.62 | 26 | | | |
| YOCUER1 | 1.48 | 26 | .059 | 1 | .808 |
| YOCUER2 | 1.52 | 26 | | | |
| YOPAD1 | 1.33 | 26 | 4.263 | 1 | .039 |
| YOPAD2 | 1.67 | 26 | | | |
| YOEST1 | 1.52 | 26 | .048 | 1 | .827 |
| YOEST2 | 1.48 | 26 | | | |
| YOAMI1 | 1.37 | 26 | 3.267 | 1 | .071 |
| YOAMI2 | 1.63 | 26 | | | |
| YOTOT1 | 1.29 | 26 | 4.840 | 1 | .028 |
| YOTOT2 | 1.71 | 26 | | | |

Fig. 30. Comparación pretest-postest en la Escala de Autoconcepto



Un análisis somero de estos resultados arroja la siguiente información. Aparecen, en la línea de lo hipotetizado, diferencias muy significativas ($p < .001$) en el índice referido a Yo y mis compañeros y diferencias significativas ($p < .01$) en el índice de autocritica y en el Autoconcepto total. En el índice Yo y mis estudios, se aprecia un descenso en el postest. En el resto de los casos, aunque no son significativos, los resultados van en la dirección esperada.

d) Resultados obtenidos en el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social

En este caso no se ha procedido al análisis estadístico ya que se disponía de información completa de una muestra muy pequeña de sujetos. La información obtenida por medio de este instrumento de evaluación se ha tenido en cuenta para diseñar y ajustar aspectos concretos

del programa de intervención y para la evaluación individualizada de estos sujetos.

En las figuras 31 y 32 se aprecian gráficamente las diferencias en cada área y en el total, en primer lugar en los datos proporcionados por el profesorado y después en los aportados por la familia.

Fig. 31. Comparación pretest-postest en el CHIS (profesorado)

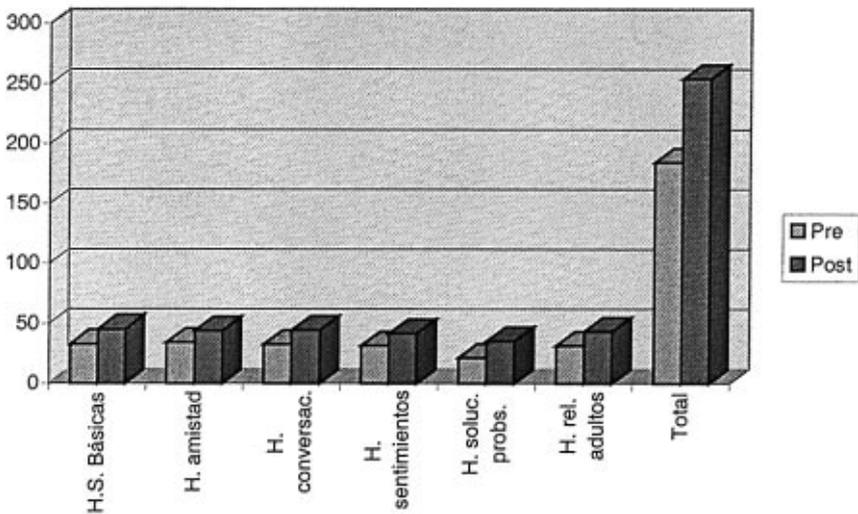
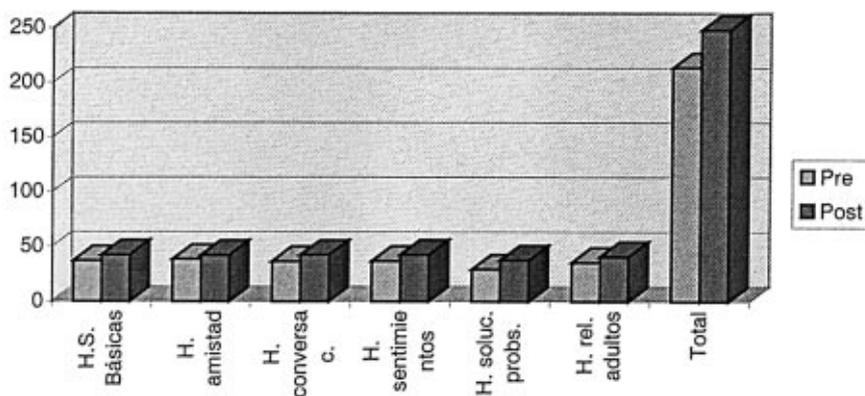


Fig. 32. Comparación pretest-postest en el CHIS (padres)



Aunque en el proyecto inicial no se hipotetizó respecto al rendimiento escolar, en el momento de hacer el análisis estadístico, se han incluido determinadas variables «académicas» y se han conjugado con los aspectos de la conducta interpersonal específicamente evaluados para esta investigación con el objetivo, no de extraer conclusiones claras ni estrictas, sino a modo de interrogantes y como elementos de reflexión. Es por ello que subrayamos el matiz de búsqueda e indagación en las siguientes informaciones y resultados.

A este respecto, en primer lugar se ha tratado de indagar cómo ha sido el rendimiento escolar de los sujetos a lo largo de la investigación. Para ello se ha hecho una comparación intrasujetos a partir de las calificaciones en cada asignatura (Lengua, Matemáticas, Conocimiento del medio y Expresión). Se han utilizado tres calificaciones de cada materia; la «1» corresponde al pretest, la «2» a los seis meses de aplicación y la «3» al finalizar el tratamiento.

En las tablas 33a y b se presentan los estadísticos descriptivos y la comparación por pares en las calificaciones de Lengua.

Tabla 33a. Estadísticos descriptivos. Lengua.

| | Media | Desv. Típ. | N |
|-------|--------|------------|----|
| LENG1 | 6.2273 | 1.8784 | 44 |
| LENG2 | 6.5909 | 1.7956 | 44 |
| LENG3 | 7.1364 | 1.5898 | 44 |

Tabla 33b. Comparación por pares. Lengua.

| (I) LENGUA | (J) LENGUA | Diferencia entre medias (I-J) | Error típ. | Sig. | Intervalo de confianza al 95%. Lim. inferior | Intervalo de confianza al 95%. Lim. superior |
|---------------|---------------|----------------------------------|------------|------|--|--|
| 1 | 2 | -.3636 | .201 | .077 | -.768 | 4.104E-02 |
| | 3 | -.9091* | .251 | .001 | -1.415 | -.403 |
| 2 | 3 | -.5455* | .198 | .009 | -.945 | -.146 |
| | 1 | .3636 | .201 | .077 | -4.104E-02 | .768 |
| 3 | 2 | .5455* | .198 | .009 | .146 | .945 |
| | 1 | .9091* | .251 | .001 | .403 | 1.415 |

En las tablas 34a y b se presentan los estadísticos descriptivos y la comparación por pares en las calificaciones de Matemáticas.

Tabla 34a. Estadísticos descriptivos. Matemáticas.

| | Media | Desv. Típ. | N |
|------|--------|------------|----|
| MAT1 | 6.2955 | 1.5786 | 44 |
| MAT2 | 6.6591 | 1.7513 | 44 |
| MAT3 | 7.2727 | 1.7569 | 44 |

Tabla 34b. Comparación por pares. Matemáticas.

| (I) MATEM | (J) MATEM | Diferencia entre medias (I-J) | Error típ. | Sig. | Intervalo de confianza al 95%. Limite inferior | Intervalo de confianza al 95%. Limite superior |
|--------------|--------------|-------------------------------|------------|------|---|---|
| 1 | 2 | -.3636* | .134 | .010 | -.635 | -9.257E-02 |
| | 3 | -.9773* | .207 | .000 | -1.394 | -.560 |
| 2 | 3 | -.6136* | .170 | .001 | -.956 | -.272 |
| | 1 | .3636* | .134 | .010 | 9.257E-02 | .635 |
| 3 | 2 | .6136* | .170 | .001 | .272 | .956 |
| | 1 | .9773* | .207 | .000 | .560 | 1.394 |

En las tablas 35a y b se presentan los estadísticos descriptivos y la comparación por pares en las calificaciones de Conocimiento del medio.

Tabla 35a. Estadísticos descriptivos. Conocimiento del medio

| | Media | Desv. Tip. | N |
|-------|--------|------------|----|
| CMED1 | 6.7045 | 1.2864 | 44 |
| CMED2 | 7.0909 | 1.3437 | 44 |
| CMED3 | 7.7727 | 1.4120 | 44 |

Tabla 35b. Comparación por pares. Conocimiento del medio.

| (I) CMED | (J) CMED | Diferencia entre medias (I-J) | Error típ. | Sig. | Intervalo de confianza al 95%. Limite inferior | Intervalo de confianza al 95%. Limite superior |
|-------------|-------------|-------------------------------|------------|------|---|---|
| 1 | 2 | -.3864* | .135 | .006 | -.658 | -.114 |
| | 3 | -1.0682* | .167 | .000 | -1.405 | -.731 |
| 2 | 3 | -.6818* | .141 | .000 | -.966 | -.398 |
| | 1 | .3864* | .135 | .006 | .114 | .658 |
| 3 | 2 | .6818* | .141 | .000 | .398 | .966 |
| | 1 | 1.0682* | .167 | .000 | .731 | 1.405 |

En las tablas 36a y b se presentan los estadísticos descriptivos y la comparación por pares en las calificaciones de Expresión.

Tabla 36a. Estadísticos descriptivos. Expresión.

| | Media | Desv. Típ. | N |
|-------|--------|------------|----|
| EXPR1 | 6.2667 | 136432 | 45 |
| EXPR2 | 6.6444 | 1.6536 | 45 |
| EXPR3 | 7.0444 | 1.6370 | 45 |

Tabla 36b. Comparación por pares. Expresión.

| (I) EXPR | (J) EXPR | Diferencia entre medias (I-J) | Error típ. | Sig. | Intervalo de confianza al 95%. Límite inferior | Intervalo de confianza al 95%. Límite superior |
|-------------|-------------|----------------------------------|------------|------|--|--|
| 1 | 2 | -.3778* | .172 | .033 | -.724 | -3.113E-02 |
| | 3 | -.7778* | .198 | .000 | -1.177 | -.378 |
| 2 | 3 | -.4000* | .163 | .018 | -.729 | -7.089E-02 |
| | 1 | .3778* | .172 | .033 | 3.113E-02 | .724 |
| 3 | 2 | .4000* | .163 | .018 | 7.089E-02 | .729 |
| | 1 | .7778* | .198 | .000 | .378 | 1.177 |

En la tabla 37 se incluyen los resultados con la prueba de Friedman para los casos en que no se cumplen los supuestos paramétricos.

Tabla 37. Pruebas no paramétricas.

| | Rango promedio | N | Chi-cuadrado | gI | Sig. Asintót. |
|-------|----------------|----|--------------|----|---------------|
| LENG1 | 1.64 | 44 | 15.515 | 2 | .000 |
| LENG2 | 2.00 | 44 | | | |
| LENG3 | 2.36 | 44 | | | |

| | Rango promedio | N | Chi-cuadrado | gI | Sig. Asintót. |
|------|----------------|----|--------------|----|---------------|
| MAT1 | 1.57 | 44 | 24.934 | 2 | .000 |
| MAT2 | 1.93 | 44 | | | |
| MAT3 | 2.50 | 44 | | | |

| | Rango promedio | N | Chi-cuadrado | gI | Sig. Asintót. |
|-------|----------------|----|--------------|----|---------------|
| CMED1 | 1.52 | 44 | 32.299 | 2 | .000 |
| CMED2 | 1.91 | 44 | | | |
| CMED3 | 2.57 | 44 | | | |

| | Rango promedio | N | Chi-cuadrado | gI | Sig. Asintót. |
|-------|----------------|----|--------------|----|---------------|
| EXPR1 | 1.64 | 44 | 18.353 | 2 | .000 |
| EXPR2 | 1.98 | 44 | | | |
| EXPR3 | 2.38 | 44 | | | |

Analizando estos resultados se constata que en todos los casos se ha producido un incremento, que es estadísticamente significativo, en las calificaciones escolares en las cuatro materias analizadas. Este cambio positivo, se aprecia ya significativamente en las calificaciones recibidas durante la intervención.

Un aspecto también incorporado a esta investigación en el momento del análisis estadístico es el referente a rendimiento escolar (evaluado a través de las calificaciones escolares, concretamente la media de las calificaciones obtenidas en Lengua, Matemáticas, Conocimiento del medio y Expresión) y sus relaciones con la competencia social. A este respecto, el grupo de alumnos, de acuerdo con sus calificaciones escolares se ha subdividido en tres grupos: Grupo 1 (subgrupo de rendimiento más alto), formado por 15 alumnos/as; Grupo 2 (subgrupo de rendimiento medio), formado por 15 alumnos/as, y Grupo 3 (subgrupo de rendimiento más bajo), formado por 14 alumnos/as y se ha hecho una comparación intersujetos considerando las ganancias (del postest respecto al pretest) en los tres grupos señalados.

Se aprecia que el grupo 1 (rendimiento alto), gana más en elecciones que el grupo 2 y que el 3 y recibe más atributos positivos que el grupo 2 y más atributos negativos que el grupo 3. Todos estos aspectos aparecen de forma estadísticamente significativa ($p < .05$). El grupo 1 obtiene los mismos resultados que el grupo 2 en Atributos negativos. Son los alumnos/as de resultados académicos más altos los que aumentan las elecciones y el número de atributos o calificaciones positivas que reciben de sus compañeros.

A pesar de no encontrar diferencias significativas entre las medias, los resultados en la Escala de Comportamiento Asertivo apuntan a lo siguiente: los sujetos del grupo de rendimiento alto se autoevalúan como más inhibidos que los otros dos grupos, siendo las niñas y niños del grupo de rendimiento más bajo los que se califican como más asertivos. Por su parte las profesoras también evalúan al grupo 1 como más inhibidos que a los otros dos grupos.

Finalmente se ha hallado el coeficiente de correlación de Pearson para averiguar la posible relación entre todas las variables estudiadas, aunque nosotros nos limitaremos a las directamente implicadas en esta intervención que son los de competencia interpersonal. Los hallazgos más relevantes a este respecto se exponen a continuación.

Se encuentran correlaciones bastante significativas ($p < .01$) entre las siguientes variables: a) Atributos positivos con Elecciones y con Preferencia Social, b) Elecciones con Atributos positivos y c) Atributos negativos con Preferencia Social (correlación negativa). Se encuentran correlaciones significativas ($p < .05$) entre las siguientes variables: a) Aceptación Social con Atributos positivos y b) Elecciones con Atributos negativos (correlación negativa).

Un último conjunto de datos relativos al alumnado son los obtenidos a través de las opiniones y manifestaciones de las profesoras por lo que no son cuantitativos ni han sido contrastados estadísticamente y se incluyen como información interesante para la validación social de la intervención.

Las profesoras refieren que, como resultado de la enseñanza de habilidades sociales, aprecian cambios positivos en la conducta interpersonal del alumnado como por ejemplo, «*aprenden a tener en cuenta*

a los demás, a ponerse en su lugar, a ayudar a los otros, a relacionarse más cordialmente con los adultos, a conocerse mejor, se adaptan mejor al trabajo en equipo».

Constatan además que se ha modificado notoriamente el clima de clase percibiéndose un aspecto más positivo y solidario.

Consideran que la intervención produce efectos positivos en todos los alumnos, pero que estos efectos se constatan principalmente en determinados niños y niñas que anteriormente tenían especiales dificultades de competencia social.

Ocurre además que los alumnos y alumnas acogen muy positivamente y con entusiasmo la enseñanza de las habilidades sociales y durante las sesiones de entrenamiento están interesados y contentos y hacen las tareas intersesiones con motivación.

«se pegan menos y recurren más a la palabra en la resolución de sus conflictos», «valoran los trabajos de sus compañeros; son capaces de manifestarles su agrado», «son más tolerantes», «conocen mejor sus posibilidades».

Se aprecian también cambios en otros aspectos distintos a las habilidades sociales como son:

«mayor fluidez verbal, mayor autonomía personal, mejora la disciplina en el aula y en los pasillos, se valoran más a sí mismos, mejoran el rendimiento escolar y trabajan más a gusto».

Incluso se aprecia una cierta generalización y transferencia de lo aprendido en las sesiones de habilidades sociales a otros momentos.

«En horas de recreo o momentos de juego en el aula los niños del Primer ciclo jugaban de forma espontánea, sin mandarles, a representar situaciones de la habilidad que se estaba trabajando».

En opinión del profesorado, los alumnos han tenido un mejor aprovechamiento respecto a los aprendizajes escolares en las materias curriculares, a pesar de haber dedicado un tiempo del horario escolar al PEHIS y por tanto habérselo «robado» a estas materias.

A título ilustrativo se recoge la opinión literal de una profesora:
«Los alumnos han adquirido vocabulario relativo a las habilidades trabajadas que, en ocasiones, extrañaba a sus padres.

Han sabido captar los sentimientos de los demás y expresar los propios, ante cualquier problema planteado, diciendo como se sentían y por qué. Han sido capaces de imaginar como se podían sentir los demás ante determinadas situaciones.

Han criticado las expresiones fotografiadas de alumnos mayores, poniendo de manifiesto que la expresión no guardaba relación con lo que querían transmitir en la situación planteada.

En las peleas de sus compañeros han intervenido, de forma espontánea, para analizar la situación, la causa y las formas de solucionarlo».

6.2 Resultados obtenidos en el ámbito escolar y familiar

En este apartado abordamos el análisis de los datos obtenidos durante y después de la intervención en el ámbito escolar y en el ámbito familiar. Estos datos se han recogido principalmente a través de entrevistas, observación directa, informes, valoraciones y juicios, análisis de las producciones, análisis de diversos indicadores (actitud de las profesoras hacia la intervención y el entrenamiento, asistencia y puntualidad a las sesiones de trabajo del grupo de investigación, consultas demandadas, manifestaciones explícitas...) e instrumentos de evaluación diseñados *ad hoc* (por ejemplo el Cuestionario de Implementación y Satisfacción para profesores, CUIS-PR), motivo por el que, en muchos casos no son cuantitativos y no han sido sometidos a tratamiento estadístico, por lo que se hace una valoración cualitativa y se presentan, no como una evidencia probada de la efectividad de la intervención, sino más bien como un heurístico para futuras investigaciones.

Se pretende también con ellos determinar la validez social de la intervención lo que supone valorar el impacto del tratamiento realizado en los agentes sociales implicados, –familias y profesorado–, valorando también su relevancia, aceptabilidad y adecuación por parte de los

consumidores, es decir su grado de satisfacción con la intervención. Este asunto nos parece muy relevante y sin embargo sistemáticamente se olvida en muchas de las investigaciones en este campo.

6.2.1 Resultados obtenidos en el ámbito escolar

De los datos obtenidos a través de las opiniones de los profesores podemos hacer las siguientes deducciones:

- a) Las profesoras indican que la formación recibida en habilidades sociales es necesaria y que las ha ayudado y orientado mucho para profundizar en los aspectos teóricos y aplicados y para innovar y mejorar la propia práctica docente como lo demuestran las siguientes afirmaciones recogidas en diversos documentos:

«Las lecturas realizadas, las reuniones del grupo con la asesora, la asistencia a cursos teórico-prácticos, las discusiones y puestas en común, el trabajo en clase, nos ha ayudado a mejorar nuestra práctica docente, ya que gracias a estos aspectos hemos adquirido conocimientos y estrategias suficientes para trabajar con nuestros alumnos y padres».

«El trabajo realizado nos ha permitido conocer bibliografía, conceptos y términos relativos al tema al mismo tiempo que hemos aprendido técnicas y estrategias de intervención y hemos conocido programas de entrenamiento en habilidades sociales».

«Ha mejorado mi actitud ante los alumnos y mi forma de trabajar con ellos».

- b) El modelo de intervención utilizado para incorporar las habilidades sociales en el currículum es valorado muy positivamente por las profesoras que lo consideran útil y fácil de aplicar. Asimismo indican que las habilidades y contenidos trabajados son apropiados y útiles para los alumnos y que el procedimiento de enseñanza, las técnicas y secuencia de enseñanza son apropiados y fáciles de enseñar.

Respecto a la inclusión de la literatura Infantil en el entrenamien-

to se comprueba que: a) resulta motivadora para el alumnado porque les aporta modelos y ejemplos próximos a su realidad, lo que facilita la identificación, «*ponerse en el lugar de...*», permitiendo también cierta distancia ya que las situaciones que se presentan «*son de otros*», b) ha servido como una actividad de animación a la lectura; los libros utilizados han gustado mucho al alumnado que libremente los han demandado en el servicio de biblioteca para llevarlos en préstamo a su casa.

Por lo que se refiere a la utilización de los medios audiovisuales se afirma que: a) ha resultado atrayente la autoformación de las maestras en el manejo y utilización de la cámara de vídeo, cámara de fotos, grabadora, proyector de cuerpos opacos y proyector de transparencias, b) ha resultado muy motivador a familias y alumnado, c) ha favorecido y facilitado el trabajo en grupo y la exposición de actividades en gran grupo; ha permitido recoger las actividades realizadas, analizarlas y comentarlas por alumnado y profesorado, d) ha permitido la observación y evaluación de la expresión de sentimientos así como la posición corporal en relación con la acción que se estaba dramatizando y ha enriquecido la evaluación y *feedback* del trabajo realizado, e) ha servido para mostrar a las familias cómo se han hecho algunas de las actividades en el entorno escolar, observando la actuación y participación de sus hijos, f) ha posibilitado la divulgación e intercambio de nuestra experiencia con otros docentes y con estudiantes de Magisterio y de Psicopedagogía.

- c) Las profesoras están satisfechas por haber participado en esta experiencia y declaran que se lo recomendarían a otros profesionales. Manifiestan que han logrado en gran parte los objetivos que esperaban alcanzar y sus conocimientos sobre el tema, han aumentado. Todas ellas señalan su propósito de seguir utilizando la enseñanza de las habilidades sociales en los próximos cursos, en cualquier nivel educativo que trabajen. De hecho manifiestan que no pueden dejar de aplicar lo que han aprendido y que lo

han incorporado a su estilo docente como lo demuestra que ante la pregunta, ¿Trabajarás habilidades sociales el próximo año? la respuesta sea *«Sí porque irán conmigo»*.

- d) Se aprecia además que el tema ha *«afectado»* más allá de los aspectos estrictamente profesionales llegando a impactar en la vida personal y en la propia competencia social: *«Me ha enriquecido no solo profesional, sino también personalmente»*. *«Nos ha servido a nosotras a nivel personal y en relación con los demás»*.

6.2.2 Resultados obtenidos en el ámbito familiar

Sintetizando los datos más relevantes extraídos principalmente de las opiniones vertidas por las madres a lo largo de las sesiones de entrenamiento y en las entrevistas individuales, podemos constatar que:

- a) Valoran muy positivamente el tema de las habilidades sociales y lo consideran útil y necesario de aplicar en el hogar.
- b) Han apreciado cambios positivos en la competencia interpersonal de su hijo/a ya que la conducta interpersonal adecuada se presenta en los contextos sociales en los que habitualmente se mueven los niños (calle, actividades de ocio o reuniones familiares). Los padres manifiestan textualmente:

«fuera de casa, juega más con otros niños», «es más simpático con los adultos; antes era muy desagradable», «es más sociable con otros niños», «es más autónoma y se soluciona sus problemas».

- c) Valoran como muy positivo el entrenamiento en el que han participado. La totalidad de las madres expresan su satisfacción por haber participado en esta experiencia y declaran que recomendarían a otros padres que participasen en un grupo similar. Una madre comenta que:

«Las habilidades sociales forman ya parte de mi vida y de la de mis hijos».

La profesora responsable del entrenamiento a padres lo relata así:

«Fue muy gratificante el trabajar con madres y ver que ellas disfrutaban aprendiendo. Se dio el caso de dos madres que, aún habiendo salido ya sus hijas del colegio por terminar 8º curso de EGB, siguieron asistiendo a las clases quincenales de habilidades sociales durante el curso siguiente».

- d) Ha mejorado la relación y coordinación familia-colegio de forma que después de la intervención se establece una interacción bidireccional positiva.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado pretendemos comentar y discutir los resultados obtenidos interpretando sus implicaciones respecto a las hipótesis inicialmente planteadas y al cuerpo de investigaciones existentes en el área, señalando también algunas consecuencias teóricas y varias implicaciones prácticas.

Pero antes, es preciso hacer mención explícita de que la presente investigación, desde el punto de vista metodológico, presenta serios problemas y limitaciones que enumeramos a continuación:

- 1) Las peculiaridades del centro escolar hacen que sea prácticamente imposible encontrar grupos de contraste o comparación,
- 2) Intervención larga que se ve amenazada por varios peligros entre los que señalamos decaimiento de la motivación del profesorado o aparición de altibajos, la evolución y el desarrollo del alumnado a lo largo de los dos cursos; la amplia separación entre pretest y posttest, permite que puedan ocurrir acontecimientos capaces de determinar cambios distintos de los producidos por el tratamiento,

- 3) Características de los procedimientos de evaluación utilizados y cierto grado de complejidad del proceso de evaluación y de corrección de los datos; por la propia concepción de las habilidades sociales se utilizan instrumentos de evaluación no baremados ni estandarizados y que, en alguna manera pueden prestarse al criterio subjetivo del evaluador; ocurre además que a lo largo de la intervención, se producen cambios de profesora y por tanto modificaciones en el evaluador, lo que con toda probabilidad conlleva cambios en los criterios de evaluación del pretest con respecto al postest; también, por las manifestaciones de las profesoras, en el postest son más exigentes a la hora de evaluar a sus alumnos/as ya que han aprendido a observar más y son más capaces de percibir y discriminar más los pequeños matices,
- 4) «Efecto del experimentador» ya que las profesoras participan en la evaluación antes y después del tratamiento y son, a la vez, las que aplican la intervención, y se corre el riesgo de trasladar las expectativas del experimentador sobre los resultados del experimento,
- 6) Otros aspectos son: carencia de datos cuantitativos en la evaluación de familias y profesorado, carencia de datos de seguimiento y el escaso número de sujetos de la muestra.

Estas amenazas son claras en investigaciones aplicadas en contextos reales, como es nuestro caso, donde es alta la validez social y ecológica, pero no es posible el rigor experimental.

Todo ello nos lleva a poner de manifiesto la debilidad de las afirmaciones que vamos a hacer, por lo que trataremos de actuar con extrema prudencia ya que somos conscientes de que no podemos determinar si los resultados son debidos a nuestro tratamiento o a la propia evolución de los sujetos (no podemos descartar los posibles efectos de desarrollo o de escolarización ya que no tenemos medio de contrastar y comparar estos resultados con los de otro grupo o grupos similares), no podemos decir si las diferencias encontradas se deben al azar o al

efecto de la variable independiente ya que los cambios encontrados pueden no ser imputables a la intervención y por tanto no pueden generalizarse. Es por ello que nos surgen muchos interrogantes y no tenemos información fiable para responder.

Respecto a nuestra primera hipótesis de que *«los alumnos y alumnas, sometidos a enseñanza de las habilidades sociales, mejorarán su conducta interpersonal en aceptación social entre sus compañeros, asertividad, repertorio de habilidades sociales y autoconcepto y autoestima»*, podemos comentar los siguientes pormenores.

La aceptación social de los sujetos ha experimentado una cierta mejora después de la aplicación del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales y el modelo de intervención asociado. En líneas generales los sujetos han mejorado su estatus social, han aumentado el número de elecciones y han disminuido el número de rechazos que reciben de sus iguales y se ha incrementado el número de calificaciones positivas y el número de calificaciones negativas, aspectos que nos hacen pensar que, después de la intervención, los/as niños/as observan más y conocen más a sus compañeros y son capaces de describirlos con más detalle.

Aunque los cambios en la aceptación social no son espectaculares, a nuestro juicio sí son relevantes ya que, a pesar de que no varía drásticamente el estatus sociométrico de los sujetos, el decremento del número de rechazos que se aprecia, sugiere que han desarrollado relaciones sociales más positivas y prosociales con sus iguales.

Analizando más pormenorizadamente los contenidos del PS-A después del tratamiento, se intuye una diferencia de matiz en las razones de sus rechazos; cuando un niño manifiesta las razones de por qué le gusta menos estar con otro/a niño/a, éstas han pasado de señalar conductas perturbadoras y desagradables del compañero/a rechazado/a (*«me insulta»*, *«es un egoísta»*, *«es una mandona»*, *«es un pegón»*) a conductas compartidas (*«no nos llevamos bien»*, *«no nos entendemos»*), lo cual demuestra una mayor conciencia del fundamento interactivo que suponen las relaciones interpersonales.

El repertorio de habilidades sociales de los sujetos se ha incrementado después de recibir la enseñanza de conductas interpersonales.

Esto parece indicar que, tal y como es valorado por sus profesoras y familias, estos sujetos después del entrenamiento, muestran más habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos, habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades de relación con los adultos. Los sujetos han aprendido habilidades sociales que no poseían antes y que ahora ponen en juego en sus interacciones resultando estas más positivas y socialmente más hábiles. Desde luego los profesores señalan que los niños después de la intervención utilizan habilidades de interacción social básica (por ej., saludar y sonreír a los demás cuando interactúan con ellos), ponen en juego conductas de iniciación y de hacer amigos (por ej., cooperan más en las actividades lúdicas y utilizan más frases de elogio a los compañeros), mantienen conversaciones con los otros, son más capaces de solucionar de forma autónoma los conflictos interpersonales, defienden más adecuadamente sus derechos y sus relaciones con los adultos son más fluidas y cordiales.

La conducta asertiva de las alumnas y alumnos una vez finalizado el tratamiento ha mejorado, aunque, como grupo, no se aprecian incrementos significativos. Esta afirmación, que hacemos con notables precauciones, está fundamentada en el análisis y estudio individualizado de las puntuaciones y los perfiles gráficos de asertividad, sistema que contrarresta los errores que se producen al utilizar un instrumento de evaluación cuya puntuación total resume, pero también puede, y de hecho así ocurre, enmascarar los aspectos parciales.

No podemos obviar también, el posible efecto de deseabilidad social que puede producirse en los/as alumnos/as a la hora de autoinformar sobre su conducta asertiva en el contexto escolar, y seguramente que las profesoras, después de todo el período de formación e intervención, han aprendido a discriminar mejor y son más estrictas a la hora de catalogar a sus alumnos como asertivos/as en el postest.

Por lo que se refiere al autoconcepto, los resultados indican de forma clara que después de la intervención, las niñas y niños presentan un autoconcepto general más adecuado, especialmente reflejado en el ámbito del autoconcepto social referido a los compañeros. Se intuye

además después de la intervención un ligero descenso en el área del autoconcepto escolar, extremo que podemos interpretar como que, en ese momento, los/as alumnos/as son más exigentes con sus calificaciones escolares.

En relación con estos resultados es pertinente señalar que en la filosofía y en las diversas actividades llevadas a cabo en esta investigación, se han enfatizado los aspectos relacionados con el incremento del autoconcepto y la autoestima, por lo que estos hallazgos eran esperables. Sin embargo resultan novedosos ya que no es un tema indagado, por lo menos en las investigaciones en los últimos años en nuestro país, por lo que se apela a la necesidad y conveniencia de investigar más en este ámbito.

Como hemos señalado en el capítulo dedicado a la fundamentación teórica, la autoestima tiene que ver con la competencia social ya que influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás, y en definitiva cómo se comporta, pero también ocurre que el cómo nos relacionamos con los demás influye en la propia imagen y en la propia valoración. Además está claro que el autoconcepto se forma a partir de las propias experiencias de éxito y fracaso y en las relaciones con el medio a partir de las opiniones de los otros respecto a nuestras características (Haeussler y Milicic, 1996; Machargo, 1991).

Tomando en conjunto estos resultados relativos a las habilidades de interacción social, encontramos que son congruentes con la investigación previa sobre el tema que señala que el entrenamiento en habilidades sociales mejora la aceptación social y el repertorio tanto cognitivo como conductual de los niños entrenados (Díaz-Aguado, 1995; Michelson et al., 1987; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993; Spivack y Shure, 1974).

Aunque no habíamos formulado hipótesis específicas sobre las relaciones entre competencia social y rendimiento escolar, los hallazgos en este tema nos empujan a comentar, siquiera brevemente, algunos extremos ya que más que aportarnos información clara, nos hacen formularnos muchas preguntas.

Encontramos que las alumnas y alumnos, como grupo, han mejorado de forma significativa su rendimiento escolar operativizado por medio de las calificaciones escolares en las materias de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del medio y Expresión. Pero aludiendo, una vez más, a los problemas de diseño y metodológicos, no podemos afirmar que este incremento se deba a, o tenga relación con el trabajo desarrollado alrededor de las habilidades sociales con los alumnos y tratando de incorporarlas al currículum del centro.

Según los resultados, son los alumnos/as de resultados académicos más altos los que mejoran su aceptación social ya que aumentan las elecciones y el número de atributos o calificaciones positivas que reciben de sus compañeros. Algunos de los interrogantes que nos surgen son: a los alumnos de rendimiento alto, ¿se les califica más alto debido a que son socialmente más hábiles y se relacionan mejor con las profesoras?, las profesoras, que a lo largo de esta investigación han aprendido a valorar muy positivamente la conducta interpersonal, ¿califican más alto a aquellos de sus alumnos y alumnas que son socialmente más competentes?, ¿el mayor rendimiento escolar hace que se aproveche más el entrenamiento en habilidades sociales?, ¿qué ha cambiado después de la intervención, la conducta de las/os niñas/os, la de sus maestras o la de ambos?.

Por lo que se refiere a la correlación encontrada entre distintas variables, fundamentalmente referidas a aceptación social, los resultados son consistentes y vienen a replicar los de investigaciones anteriores (Coie, Dodge y Copotelli, 1982; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). También son congruentes con los de algunos de nuestros trabajos anteriores (Monjas, 1992; Verdugo, Monjas y Arias, 1992).

Ante la segunda hipótesis que planteaba que «*el profesorado incrementará su competencia profesional y sus habilidades técnico-profesionales relacionadas con el área interpersonal*» se suscitan los siguientes comentarios.

La información disponible nos indica que a lo largo del proceso en el que simultáneamente reciben entrenamiento en habilidades de interacción social y aplican el PHEIS con sus alumnos, las profesoras han

adquirido los conocimientos y estrategias necesarios para la implementación. Manifiestan que han aumentado sus conocimientos en este área y señalan que les ha sido fácil, o por lo menos no difícil, la aplicación concreta en el aula. Además se constata por distintos indicadores (por ej., facilidad que demuestran en la aplicación y cumplimentación de los instrumentos de evaluación en el postest, petición de bibliografía sobre el tema, etc.) que han profundizado en los aspectos teóricos y aplicados, lo que nos lleva a suponer que han adquirido los conocimientos necesarios para ello y han incrementado sus habilidades técnico-profesionales en este área (conocimiento teórico, conocimiento y aplicación de instrumentos de evaluación y aplicación de estrategias de intervención).

Asimismo el modelo de intervención produjo un determinado impacto en el sistema escolar que nos parece relevante comentar y que se aprecia en los siguientes aspectos. Desde luego se evidencian cambios metodológicos, cambios en las estrategias didácticas, instruccionales y curriculares, cambios en las prácticas docentes y educativas y, en definitiva, cambios en el estilo pedagógico de las profesoras que han mejorado su práctica pedagógica diaria, han incorporado los procedimientos de enseñanza del PHEIS a su estilo de enseñanza, han incorporado otras estrategias didácticas (como la literatura infanto-juvenil o los medios audiovisuales), y han desarrollado habilidades de observación y evaluación de las/os alumnas/os.

En la clase, se han introducido cambios metodológicos y organizativos como lo demuestran a título ilustrativo el cambio de ubicación de los alumnos, el establecimiento de equipos de trabajo o el tiempo libre para relacionarse con los compañeros al final de la sesión.

En el centro escolar, la intervención ha tenido repercusiones claras sobre la organización y funcionamiento ya que se han producido cambios organizativos y funcionales y las habilidades de interacción social han sido un elemento dinamizador del claustro: se ha producido un aumento de las demandas de formación, ha servido para el planteamiento de nuevas actividades y ha sido tema de debate en los diálogos y conversaciones del profesorado.

Todo ello hace que se intuya que las maestras han aumentado su autoestima profesional y su motivación de logro profesional.

Varios comentarios caben al respecto de la tercera hipótesis que afirmaba que *«las familias del alumnado adquirirán los conocimientos y estrategias necesarios para promover la competencia social en sus hijos/as»*.

Aunque hemos de ser cautelosos a este respecto, parece deducirse que las familias de los sujetos después de participar en la intervención que supone por una parte recibir el entrenamiento en habilidades de interacción social y por la otra aplicar y trabajar las habilidades sociales en su casa, adquieren los conocimientos y estrategias necesarios, aprenden habilidades de manejo y control de la conducta de sus hijos y son más capaces de estimular y provocar situaciones para que sus hijos practiquen adecuadas conductas interpersonales y se relacionen con niños y niñas de su edad.

Después del tratamiento hay determinados aspectos familiares en los que se aprecian cambios que probablemente pueden asociarse, aunque no podemos afirmarlo categóricamente, al impacto que el modelo de intervención del PHEIS produjo en el sistema familiar. En varias familias se han introducido algunos cambios en la vida familiar, como son el establecimiento de normas de funcionamiento en la casa, de horarios de ver la televisión, replanteamiento de actividades familiares, ocio y tiempo libre para los niños y/o actividades en conjunto de la familia, y según las manifestaciones se aprecia una mejora del clima familiar.

Asimismo se indica que mejoran sus relaciones con el sistema escolar. Las profesoras manifiestan que ha aumentado la participación y colaboración familiar, fundamentalmente de las madres que participan directamente en este entrenamiento, en la educación de sus hijos y que se mantienen relaciones positivas y fructíferas con el colegio.

Si tomamos en conjunto algunos datos obtenidos en el sistema escolar, en el sistema familiar y por los niños, está claro que podemos afirmar que el modelo de intervención seguido en este trabajo para incorporar las habilidades de interacción social en el currículum escolar, es

socialmente válido ya que los objetivos y contenidos que incluye se han considerado socialmente significativos por las personas relevantes del entorno, la intervención ha sido socialmente aceptable y satisfactoria para ellos, y se intuye que los efectos de la intervención son socialmente importantes para los sujetos y para los que les rodean.

Entre los factores que, a nuestro juicio se asocian con los resultados positivos obtenidos a este nivel, podemos señalar los siguientes: elaboración de un programa comprensivo que incluye habilidades sociales adecuadas, relevantes y socialmente significativas para las niñas y los niños y para los agentes sociales de su entorno interpersonal, utilización de un amplio paquete de técnicas y estrategias de intervención que incluye técnicas conductuales y cognitivas, inclusión dentro del paquete de intervención de estrategias para potenciar el mantenimiento y la generalización de las conductas enseñadas, intervención en escenarios naturales lo que favorece la generalización, la validez social y ecológica, participación activa de agentes sociales significativos del entorno del niño, trabajo con la clase entera, programa sencillo con estrategias de entrenamiento sencillas y fácilmente aplicables a los contextos escolares y familiares, intervención prolongada e incorporación de diversas actividades didácticas (LII, medios audiovisuales...).

Por otra parte, tanto las limitaciones y problemas metodológicos puestos de manifiesto como la carencia y/o el fracaso en determinados resultados nos lleva a recalcar que es absolutamente necesario continuar con investigaciones que completen y amplíen el presente trabajo sugiriendo direcciones para futuras investigaciones entre las que señalamos las siguientes: a) enfatizar el trabajo con familias, incluyendo en el trabajo a los padres (varones), b) profundizar en las posibles relaciones entre competencia interpersonal y éxito escolar, c) precisar los puntos de contacto entre autoconcepto y conducta interpersonal, d) hacer un análisis riguroso de los instrumentos de evaluación a utilizar para evaluar la competencia social en infancia. Por supuesto, sería necesario partir de un más cuidadoso planteamiento metodológico para evitar y soslayar muchas de las dificultades encontradas por nosotros en este trabajo.

Por último hacemos una serie de consideraciones, extraídas a lo largo de este trabajo, y que presentamos no tanto como conclusiones claras, sino más bien como propuestas de reflexión e implicaciones prácticas.

- 1.^a La conducta interpersonal puede y debe ser enseñada a niños en edad escolar de forma directa y sistemática a través de estrategias de entrenamiento y enseñanza que pueden insertarse en el currículum de los centros de Educación Infantil y Primaria.
- 2.^a La enseñanza de las habilidades sociales a los niños y niñas en la escuela ha de completarse y coordinarse con el trabajo en la familia a fin de favorecer la generalización y la transferencia de lo enseñado en el contexto escolar.
- 3.^a Existen niños y niñas que experimentan especiales dificultades en las relaciones interpersonales (por ej., los que son rechazados o escasamente aceptados por sus iguales, los/as tímidos/as y, en general, el alumnado con necesidades educativas especiales) y es preciso darles una respuesta psicoeducativa oportuna.
- 4.^a Es conveniente la formación del profesorado y de todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades de interacción social para poder abordar competentemente su tarea docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, M. A., Cañas, A., Jiménez, S., Ramirez, S., y Petit, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Visor.
- Arón, A. M., y Milicic, N. (1996). *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- Asendorf, T. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1069-1081.
- Báez, B., y Jiménez, J. E. (1994). Contexto escolar y comportamiento social. En M. J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. (pp. 189-222). Madrid: Síntesis.
- Beck, S., y Forehand, R. (1984). Social skills training for children: A methodological and clinical review of behavior modification studies. *Behavioural Psychotherapy*, 12, 17-45.
- Bender, M., y Valletutti, P.J. (1982). *Programas para la enseñanza del deficiente mental. Vol.III. Comunicación y Socialización*. Barcelona: Fontanella.
- Borrego, C. (1992). *Curriculum y desarrollo social*. Sevilla: Alfar.
- Budd, K. S. (1985). Parents as mediators in the social skills training of children. En L. L'Abate, y M.A. Milan (Eds.). *Handbook of Social Skills Training and Research*. (pp. 245-262). New York: John Wiley & Sons.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- Camp, B. W., y Bash, M. A. (1981). *Think Aloud*. Illinois: Research Press.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1978). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carreras, L. et al. (1996). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Clark, R., Cledes, H., y Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Cledes, H., y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman and company.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana/UNESCO.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales.
- Echeburúa, E. (1993). *Fobia social*. Barcelona: Martinez Roca.
- Echeita, G., y Martin, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Com.). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Elliot, S. N., y Gresham, F. M. (1991). *Social skills intervention guide*. Austin, TX: Pro-ed.
- Fensterheim, H., y Baer, J. (1976). *No diga Si cuando quiera decir No*. Barcelona: Grijalbo.
- Flor, J. (1993). La Psicoliteratura en el diván. *Peonza*, 27, 11-17.

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1995). *Libros para la tolerancia. Selección bibliográfica*. Salamanca: Autor.
- García Gómez, A. (1992). Una experiencia sobre la mejora del auto-concepto en el aula. En Varios. *Experiencias de orientación en Educación Básica*. (pp. 21-61). Madrid: MEC.
- García, E. M., y Magaz, A. (1997). *Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales (ESCEPI)*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gilbert, D. G., y Connolly, J. J. (1995). *Personalidad, habilidades sociales y psicopatología. Un enfoque diferencial*. Barcelona: Omega.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Cerdá, A. (1990). Relatos de conflictividad intrapsíquica. En VVAA. *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. (pp. 72-77). Madrid: A.E.L.I.J. (Asociación Española de Literatura Infantil y Juvenil).
- Goñi, A. (Ed). (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. En P. S. Strain, M. J. Guralnik, y H. M. Walker (Eds.). *Children's social behavior: Development, assessment and modification*. (pp. 143-179). Orlando, FL: Academic.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J. C. Witt, S.N. Elliot, y F.M. Gresham (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- Gresham, F. M., y Elliot, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13(3), 292-301.

- Gresham, F. M., y Lemanek, K. L. (1983). Social Skills: A review of cognitive-behavioral training procedures with children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 239-261.
- Haeussler, P., y Milicic, N. (1996). *Confiar en uno mismo. Programa de autoestima*. Madrid: CEPE.
- Hartshorne, H., May, M. A., y Maller, J. B. (1929). *Studies in the nature of character: 11 studies in service and self-control*. New York: Macmillan.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skills: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 13-18. (ISOC)
- Hops, H., y Greenwood, C. R. (1988). Social skill deficits. En E.J. Mash, y L.G. Terdal (Eds.). *Behavioral assessment of childhood disorders*. (pp. 263-314). New York: Guilford. General.
- Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students*. Austin, TX: Pro-ed.
- Jiménez, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Jiménez, M. (1995). Pobres relaciones sociales en la infancia y psicopatología. En M. Jiménez Hernández (Coord.). *Psicopatología infantil*. (pp. 125-142). Málaga: Aljibe.
- Ladd, G. L., y Asher, S. R. (1985). Social skills training and children's peer relations. En L'Abate, y Milan (Eds.). *Handbook of Social Skills Training and Research*. (pp. 219-244). New York: John Wiley and Sons.
- Lage, J. J. (1995). Psicoliteratura o libros de familia. *CLII*, 69, 27-36.
- Lega, L., Caballo, V. E., y Ellis, A. (1997). Asertividad racional emotivo-conductual. En L. Lega, V. E. Caballo, y A. Ellis. *Teoría y práctica de la Terapia racional emotivo-conductual*. (pp. 98-120). Madrid: Siglo XXI.
- López, F. (1991). La inserción del desarrollo socio-personal en el curriculum escolar. En C. Borrego. *Curriculum y desarrollo social*. (pp. 15-37). Sevilla: Publicaciones del ICE.

- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (Dir). (1992). *Para comprender la conducta altruísta*. Pamplona: Verbo Divino.
- López, F, y Fuentes, M. J. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 163-185.
- López, F, y Programa Harimaguada. (1997). Relación entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 44-48.
- Lucini, E. G. (1996). *Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza*. Madrid: Alauda/Anaya.
- Lucini, F. G. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Maag, J. W. (1989). Assessment in social skills training: Methodological and conceptual issues for research and practice. *Remedial and Special Education*, 10(4), 6-17.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Martínez, M., y Buxarraís, M. R. (1998). La necesidad de educar en valores en la escuela. *Aula*, 70, 37-40.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MEC (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: MEC.
- MEC (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares /D.I.A.C.* Madrid: MEC.
- MEC (1992). Enseñar a convivir. En MEC. *Orientación y Tutoría. Caja Roja Secundaria* . (pp. 79). Madrid: MEC.

- MEC (1992). *Materiales para la reforma de la Educación Primaria. Caja Roja*. Madrid: MEC.
- MEC (1992). *Orientación y Tutoría. Materiales para la reforma de la Educación Primaria. Caja Roja I*. Madrid: MEC.
- MEC (1992). *Orientaciones Didácticas. Materiales para la reforma de la Educación Primaria. Caja Roja II*. Madrid: MEC.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M^a I. (1986). *Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales para deficientes mentales adolescentes*. Memoria de Licenciatura. Madrid: UNED.
- Monjas, M^a I. (1992). *La competencia social en la edad escolar: Diseño, aplicación y validación del «Programa de Habilidades de Interacción Social»*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca.
- Monjas, M^a I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M.A. Verdugo (Dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. (pp. 423-497). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Monjas, M^a I. (1996). Las habilidades sociales: Un elemento clave de la intervención psicopedagógica para el alumnado con necesidades educativas especiales. En M. Marín (Comp.). *Sociedad y Educación*. (pp. 493-500). Sevilla: Eudema.
- Monjas, M^a I. (Dir). (1998). *Programa de sensibilización en el ámbito escolar contra el maltrato infantil*. Valladolid: REA y Junta de Castilla y León.
- Monjas, M^a I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (4^a Edición). (1^a Ed. en 1993).
- Monjas, M^a I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

- Monjas, M^a I., y González, M.^a T. (1997). La literatura infantil y juvenil: Un potencial recurso para el acercamiento a las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 28(6), 41-46.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Olivares, J., Martínez, M., y Lozano, M. (1997). Estudio de los efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a madres e hijos. *Psicología Conductual*, 5(2), 277-293.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 191-216.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención. Vol. II. Programas para niños y adolescentes*. Valencia: Promolibro.
- Rubin, K. H., y Asendorpf, J. B. (Eds). (1993). *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Segura, M. (1994). *Habilidades sociales en la escuela*. Las Palmas: Fundación ECCA.
- Shure, M. B., y Spivack, G. (1972). Means-ends thinking, adjustment and social class among elementary school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 348-353.
- Shure, M. B., y Spivack, G. (1982). Interpersonal problem solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Smith, M. J. (1975). *Cuando digo No, me siento culpable*. Barcelona: Grijalbo.

- Smith, M. J. (1988). Sí, puedo decir no. Enseñe a sus hijos a ser asertivos. Barcelona: Grijalbo.
- Spivack, G., Platt, J. J., y Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G., y Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Torres, E., y Conde, M. E. (1994). Medios audiovisuales y desarrollo social. En M. J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. (pp. 223-268). Madrid: Síntesis.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Jiménez, M., y Muñoz, A. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A. (1994). *Programas de refuerzo de las habilidades sociales-III*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. (1997). *Programa de solución de conflictos interpersonales III*. Madrid: EOS.
- Vallés, A., y Vallés (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Verdugo, M. A. (1989). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales. Programas Conductuales Alternativos para la educación de los deficientes mentales*. Salamanca: Amarù. (1ª Ed. en 1989).
- Verdugo, M. A., Monjas, Mª I., y Arias, B. (1992). *Intervención sobre la competencia social de los alumnos con necesidades educativas espe-*

ciales (ACNEES) en Educación Infantil y Primaria. Memoria de investigación. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Madrid.

VVAA. (1998). La educación en valores. *Aula*, 70, 37-64.

ANEXO 1

**Ficha 4.4 del Programa de Enseñanza de Habilidades
de Interacción Social (PEHIS) (Monjas, 1993),
Defender los propios derechos**

(Ficha para el colegio)

AREA Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones

HABILIDAD DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS

OBJETIVO Que el/la alumno/a defienda sus derechos adecuadamente en las situaciones en que no son respetados.

1 INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO Y DISCUSIÓN

1.1 Información Conceptual

a) Delimitación y especificación de la habilidad

Defender los propios derechos significa comunicar a otras personas que no están respetando nuestros derechos, que están haciendo algo que nos molesta o que nos están tratando injustamente. Esto a veces resulta difícil porque la otra persona se niega a ceder o incluso se burla, o se enfurece. En este caso hay que ponerse «duros».

A lo largo del proceso de enseñanza, y teniendo en cuenta los ejemplos y la realidad concreta de los alumnos y alumnas, el profesor irá delimitando y especificando las distintas habilidades encuadradas bajo el epígrafe de «Defensa de los propios derechos». Entre ellas están:

- Dar una negativa, decir que no; rechazar peticiones que nos hacen otras personas.
- Quejas: hacer y responder a quejas y reclamaciones.

- Hacer peticiones o ruegos. Manifestar los propios deseos.
- Pedir cambios de conducta.

«¿Quién puede poner un ejemplo de una situación en la que ha tenido que defender sus derechos?, ¿qué hiciste?, ¿qué dijiste?».

¿Quién puede poner un ejemplo de una situación en la que tenía que defender sus derechos y no lo hizo?, ¿por qué?, ¿qué pasó?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué tendrías que haber dicho?, ¿por qué no lo hiciste?».

¿Quién se ha negado a una petición que le ha hecho un compañero?, ¿qué te pidió?, ¿por qué te negaste?, ¿qué le dijiste?, ¿qué te dijo él?, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo crees que se sintió la otra persona?».

Berta, esta mañana he visto que Samuel se ha quejado a ti; ¿qué pasó?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué hiciste?, ¿y si te lo hubiera dicho de modo grosero?».

Es necesario que las personas que os rodean sepan (y si no lo saben hay que hacérselo saber), que si no respetan vuestros derechos os vais a defender y que no vais a aguantar que os avasallen y se aprovechen de vosotros. Sin embargo, hay que saber que la defensa de nuestros derechos, implica respetar los derechos de los demás. Hay que defender nuestros derechos sin herir los de los demás.

También es necesario delimitar el concepto de recibir y reaccionar ante la defensa que las otras personas hacen de sus derechos.

b) Importancia y relevancia para el alumnado

El profesor debe orientar y guiar el diálogo para que el alumnado comprenda por qué es importante el defender sus derechos ante otras personas.

El alumno que no sabe defender sus derechos, resultará avasallado y amenazado en muchas ocasiones y los demás no le respetarán. El niño que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición

cuando sus derechos son violados, sufrirá consecuencias muy negativas, él se encontrará descontento y se valorará poco y los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente. Es verdad que en determinadas ocasiones hay que «perder» y ceder de nuestros derechos en función de que no se deteriore la relación con la otra persona, pero esto no puede ser la forma habitual de funcionar.

El niño que defiende y hace valer sus derechos, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren más y le tengan en cuenta y respeten sus deseos y gustos. El profesor debe recalcar la importancia de defender los derechos de modo correcto, de forma asertiva, de forma no punitiva ni autoritaria ni grosera y respetando los derechos de los demás.

«¿Qué pasará si tú no sabes negarte a las peticiones que te hacen los demás y tienes que estar haciendo un trabajo muy costoso que te ha pedido un compañero que le hagas «porque a ti se te da muy bien ese trabajo»? ¿cómo te sentirás?».

¿Que pasará si una niña te está molestando mucho y no la dices nada?, ¿qué hará ella?, ¿qué puede pasar si le dices que te molesta?, ¿cómo te sentirás tú?, ¿y ella?».

Alberto, ¿qué crees que pasará si siempre cedes de tus derechos y los demás consiguen lo que quieren de ti?».

También se matizará la importancia de responder correctamente cuando los otros nos *piden que respetemos sus derechos*. *«Mónica, ¿cómo te sentirás si pides a Raúl que te haga un favor y él te contesta que no de modo agresivo y grosero?, ¿y si te dice que no de modo cordial?».*

c) Aplicación

Es necesario que los/las alumnos/as lleguen a comprender las situaciones en que es adecuado reivindicar sus derechos; por ejemplo cuando algo no te gusta, cuando no quieres hacer lo que te piden, cuando alguien te molesta. Hay que hacerles notar que no se trata de

ser un «batallador» siempre y en todo momento, sino cuando es necesario. Las personas que se quejan y esgrimen sus derechos constantemente no resultan agradables a los demás.

Ejemplos de situaciones en las que hay que defender los propios derechos:

- Una compañera te exige que le regales el estuche de rotuladores. Te amenaza con pegarte a la salida.
- En el recreo unos chicos de otra clase os han quitado el balón con el que estabais jugando porque el suyo se les ha encajado en un árbol.
- Un compañero se cuela en la fila cuando volvéis de clase de gimnasia.
- Belén te pide prestado el disco nuevo que acabas de comprar. Tu estás deseando escucharlo.
- En la fiesta de cumpleaños hay que recoger todo; Iván dice: *«vámonos chicos, esto que lo recojan las chicas que es cosa suya!»*.
- Félix quiere que le acompañes a robar algo en el supermercado de la esquina.
- La profesora te riñe por algo que tu no has hecho.

1.2 Componentes y Pasos Conductuales específicos de la habilidad

Para **Defender los propios derechos** es necesario:

- 1º. Conocer /Ser consciente de tus derechos.
- 2º. Darse cuenta de que en esa situación no se están respetando tus derechos. Notar que se está insatisfecho y a disgusto.
- 3º. Comunicar a la/s otra/s persona/s que quieres que se respeten tus derechos; es decir, hay que dar una negativa, expresar una queja, etc. Para ello hay que:

- a) buscar el momento y lugar apropiados (quizás en el mismo momento, cuando haya poca gente, en privado...).
 - b) utilizar expresión verbal correcta:
 - expresión directa, sin rodeos
 - mensajes «yo»
 - breve y claro; sin «enrollarse»
 - c) utilizar expresión no-verbal y lenguaje corporal asertivo (tono de voz firme y tranquilo, contacto ocular; distancia cercana al interlocutor). Se trata de decirlo de forma amable, respetuosa y positiva, sin ser autoritario ni punitivo. Queréis que la otra persona os respete y vosotros tenéis que respetarla (no hay que humillarla ni herirla).
- 4º. Pedir cambio de conducta; hacer sugerencias o peticiones para que la otra persona actúe de forma que respete tus derechos.
- 5º. Agradecer a la otra persona el haber escuchado.

Para **Recibir y responder a la defensa de los derechos que hacen los demás** hay que:

- 1º. Escuchar con atención e interés lo que dice la otra persona.
- 2º. Ponerse en el lugar de la otra persona y comprender lo que dice y su punto de vista.
- 3º. Controlar el enfado y/o la sensación desagradable que nos produce escuchar la reivindicación de la otra persona.
- 4º. Actuar en consecuencia:
 - (a) ceder si es necesario y hacerlo de buen grado.
 - (b) negarse si no es oportuno lo que pide la otra persona.

2 MODELADO

El profesor modelará distintos ejemplos de cada una de las habilidades que conforman la defensa de los propios derechos. Es

necesario que en el proceso de modelado, utilice autoinstrucciones, es decir que vaya modelando en alta voz lo que se va diciendo a sí mismo cuando va ejecutando la conducta.

«Angel se ha levantado tarde hoy y no le ha dado tiempo a desayunar; me pide «de muy malos modos» que le dé mi bocadillo «entero». Yo no quiero dárselo porque hoy tengo partido a última hora de la mañana y tendré hambre; además no es justo que por un fallo suyo me exija a mí que le de el bocadillo. Lo que tengo que hacer es acercarme a él, mirarle y permanecer tranquilo y seguro de lo que digo; le diré: *«lo siento Angel, no te puedo dar más que un trocito pequeño porque yo tengo hambre; puedes pedir otro trozo a algún otro compañero»*. ¡Lo he hecho muy bien!; lo he dicho en tono de voz firme y seguro y Angel ha dicho *«¡vale!, dame un trocito»*».

«En la tienda cuando he ido a comprar el pan me devuelven de menos; me daba «corte», pero le he dicho al tendero: *«perdone, se ha equivocado; le he dado 500 pesetas y me devuelve usted de menos»*. El tendero se ha dado cuenta y me ha pedido disculpas. Yo he salido de la tienda muy contenta porque lo he dicho muy bien, en tono cordial pero firme».

El profesor modelará expresiones verbales habituales y modismos para que el/la alumno/a aprenda a utilizarlas en distintas situaciones:

- *«lo siento, pero ahora no puedo ir»*.
- *«lo siento, tiene que ser más tarde»*.
- *«perdona pero ahora me es imposible»*.
- *«¿te importaría dejar de...; me estás molestando. Gracias»*.

En el proceso de modelado también se exhibirán las conductas necesarias para recibir y responder correctamente ante negativas, quejas, etc. que nos hacen otras personas.

«Estamos en la clase y Paco está terminando el trabajo de matemáticas; yo ya lo he acabado y estoy haciendo un dibujo y parece que tarareando. Paco me dice, «Pili, *¿podrías callarte un poco?, no me puedo concentrar con tus cánticos»*. Yo no me había dado cuenta que

estaba molestando y le digo: «*disculpa Paco, no me había dado cuenta; no lo volveré a hacer hasta que hayas terminado*».

Ejemplos sugeridos para Modelado

- Berta te pide que le prestes tu balón de baloncesto. Tú quieres jugar con él.
- Tus amigos te piden que gastes una broma pesada al profesor.
- Dos compañeros te proponen hacer novillos y a ti no te apetece.
- Tu compañero de mesa te está dando codazos y te está molestando.
- En la hamburguesería te han dado mal el cambio.

3.1 Role-Playing/Dramatización

Ahora todos tendréis oportunidad de ensayar y practicar la defensa de vuestros derechos. Vamos a ir ensayando poco a poco.

Empezaremos por dar una negativa. Os separáis por grupos y unos hacen una petición y otros se niegan a esa petición. Atención que hay que hacerlo correctamente tratando de defender el derecho que se tiene a decir no, pero también respetando a la otra persona.

Ahora practicaremos las quejas. En los ensayos tenéis que cambiar los papeles; unas veces hacéis la queja (manifestáis a la otra persona que algo no os gusta, que algo os ha molestado) y otras veces recibís y respondéis a la queja que os hace otra persona.

La práctica continua con ejercicios de peticiones y ruegos, pedir cambios de conducta a los demás, preguntar por qué o defender lo propio. El profesor supervisa la práctica y pide a las alumnas y alumnos que se vayan dando autoinstrucciones a la vez que ponen en juego las distintas habilidades.

Es necesario tener en cuenta que el objetivo es defender los propios derechos sin herir, enfadar; amenazar o avasallar a los otros.

Durante el periodo de enseñanza de estas habilidades y, cuando el profesor considera que los alumnos y alumnas ya han adquirido cierta soltura y práctica, establece un diálogo o discusión con ellos con el objetivo de «cerrar» o finalizar el entrenamiento de. En este momento se sintetizarán los aspectos más relevantes del entrenamiento y se remarcarán las cosas más importantes a tener en cuenta y recordar con posterioridad; por ejemplo:

- tenemos derecho a decir que no.
- tengo que defender mis derechos respetando los derechos de los demás.

3.2 Práctica Oportuna

Para que los chicos y las chicas adquieran y mantengan las habilidades necesarias para defender sus derechos, es necesario que practiquen esas habilidades en distintas situaciones y con distintas personas; por eso es necesario que el profesor aproveche los variados momentos que se producen en el aula y que son oportunos para que hagan valer sus derechos ante los demás.

«El profesor ve que Perico ha arrebatado a Mari su pelota; como ella parece dudar, el profesor se acerca y le dice: *Mari, «¿qué tienes que hacer para recuperar tu pelota?»* Después de que Mari ha pedido su pelota, el profesor la refuerza».

4 Y 5 FEEDBACK Y REFUERZO

Mientras que los alumnos van ensayando y practicando, el profesor les va dando información de su ejecución proporcionando al mismo tiempo reforzamiento social (elogios, alabanza...) por las conductas correctas. Por ejemplo:

- «*Jesús-Angel da gusto contigo, has reaccionado fenomenal cuando Ernesto se ha negado a lo que pedías.*»
- «*Patricia, has expresado muy bien tu queja; has explicado muy bien lo que pasaba y has sido amable y cordial al decirlo. Clara, ¿cómo te has sentido tú con lo que te ha dicho Patricia?. ¿Podrías mostrarnos otra vez a todos lo que has hecho?*».

Si la actuación del/de la alumno/a no es correcta, el profesor le proporciona feedback correctivo dándole pistas de cómo debería perfeccionar la respuesta. «*Maruja, ¿cómo te has sentido cuando Carmelo te ha dicho que no?, ¿por qué has sentido enfado?. Carmelo, ¿puedes volver a decir que no de otro modo para que Maruja no se sienta enfadada?*»

El profesor plantea a las alumnas y alumnos una serie de tareas para que practiquen en las situaciones naturales y cotidianas la defensa de sus derechos. Es muy conveniente que cada alumno y/o el profesor adapte estos deberes a sus necesidades de forma que el alumno empiece practicando en situaciones en que sea fácil hacer valer sus derechos para ir dificultando estas situaciones progresivamente.

Ejemplos de Tareas sugeridas

- Obsérvate a ti mismo cómo defiendes tus derechos.
- Hacer una lista verbal y/o escrita de frases adecuadas para dar una negativa o decir que no a otras personas.
- Observar a niños y/o adultos defendiendo sus derechos; notar cómo responden las otras personas. ¿Qué cambiarías?. ¿Por qué?
- En esta semana aprovecha las situaciones adecuadas para hacer dos quejas y dar dos negativas de modo correcto.
- Durante la semana, responder de modo cordial y positivo cuando te pidan algo que tú no quieres hacer.
- Dibujar una secuencia de viñetas que representan una persona que hace una queja y otra persona que la responde.

OBSERVACIONES

Habilidades relacionadas:

4.5. Defender las propias opiniones

6.4. Peticiones al/del adulto.

(Ficha para la familia)

AREA Sentimientos, emociones y opiniones

HABILIDAD Defender los propios derechos

OBJETIVO Que el/la niño/a defienda sus derechos adecuadamente en las situaciones en que no son respetados.

SITUACIONES EN QUE ESTA HABILIDAD ES NECESARIA PARA MI HIJO/A

- tiene que negarse a algo que le pide su hermano
- en la calle otro niño le avasalla

PUNTOS PARA EL DIÁLOGO

- a) La defensa de los propios derechos incluye habilidades como: dar una negativa y decir que no a otras personas, hacer y responder a quejas y reclamaciones, hacer peticiones o ruegos y pedir que otras personas cambien su conducta.
- b) El niño que no sabe defender sus derechos, resultará avasallado y amenazado y los demás no le respetarán. El niño que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, se encontrará descontento y se valorará poco; los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente. El niño que defiende y hace valer sus derechos, se

valora a sí mismo y hace que los demás le valoren más y le tengan en cuenta y respeten sus deseos y gustos.

- c) La defensa de nuestros derechos implica respetar los derechos de los demás.
- d) Importancia de responder adecuadamente ante la defensa que las otras personas hacen de sus derechos.

PASOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD

Para **Defender los propios derechos** es necesario:

- 1º. Conocer tus derechos.
- 2º. Darse cuenta de que en esa situación no se están respetando.
- 3º. Comunicar a la otra persona que quieres que se respeten tus derechos; es decir; hay que dar una negativa, expresar una queja, etc. Para ello hay que:
 - a) buscar el momento y lugar apropiados.
 - b) utilizar expresión verbal correcta: expresión directa, clara, sin rodeos.
 - c) utilizar lenguaje corporal seguro: tono de voz firme y tranquilo, contacto ocular; distancia cercana al interlocutor.
- 4º. Pedir cambio de conducta; hacer sugerencias o peticiones para que la otra persona actúe de forma que respete tus derechos.
- 5º. Agradecer a la otra persona el haber escuchado.

Para **responder a la defensa de los derechos** que hacen los demás hay que:

- 1º. Escuchar con atención e interés lo que dice la otra persona.
- 2º. Ponerse en su lugar y comprender lo que dice y su punto de vista.

- 3°. Controlar el enfado y/o la sensación desagradable que nos produce escuchar lo que nos dice la otra persona.
- 4°. Actuar en consecuencia:
 - (a) ceder si es necesario y hacerlo de buen grado.
 - (b) negarse si no es oportuno lo que nos pide la otra persona.

OBSERVACIONES

Habilidades relacionadas:

- 4.4. Defender las propias opiniones
- 6.4. Peticiones al/del adulto

ANEXO 2

**Muestra de algunos aspectos de habilidades sociales
reflejados en el Proyecto Educativo del centro**

Dentro del Proyecto Educativo tenemos un apartado en el que bajo el epígrafe «Necesidades Educativas» dentro del análisis del contexto, reflejamos la necesidad de prepararnos el grupo de maestras en el tema de habilidades sociales para trabajarlas posteriormente con los alumnos y padres de alumnos para suplir carencias que detectábamos en ellos.

La observación de nuestros alumnos en el ámbito de la socialización y de la comunicación social, nos llevó, al grupo de profesores, a una reflexión conjunta sobre el grado de desarrollo de las capacidades sociales de nuestros alumnos. En dicha observación pudieron registrarse una serie de comportamientos atípicos respecto a sus relaciones interpersonales. La falta de comunicación alumno/alumno, alumno/profesor, resultaba la tónica general del Centro. Por todo ello las maestras nos planteamos trabajar las habilidades sociales para conocerlas mejor y poder llevarlas a la práctica con los alumnos. Lo hemos trabajado durante varios cursos y visto el resultado positivo, pretendemos continuar con ello.

Dentro de los objetivos generales del Centro las habilidades sociales quedan incluidas en el que dice:

- *Realizar una función docente que incida en la prevención de dificultades en el aprendizaje y fracaso escolar.*

Dentro del apartado «Principios Educativos» hay varios relacionados con habilidades sociales:

- *Participación y colaboración de los padres para contribuir a la mejor consecución de los objetivos enunciados.*
- *Educar en el respeto a la diversidad.*
- *Fomento de los hábitos de comportamiento democrático.*

Dentro de los Objetivos Generales de Educación Infantil tenemos relacionados con habilidades sociales:

- *Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.*
- *Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás.*
- *Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.*
- *Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicaciones habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.*
- *Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y imitaciones de acción y expresión.*

Dentro de los Objetivos Generales de Educación Primaria:

- *Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y sus posibilidades y imitaciones mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales.*
- *Participar en actividades del grupo de modo constructivo, solidario y democrático, valorando las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo, así como las ajenas al mismo.*
- *Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios y adquirir progresivamente una actitud de respeto hacia grupos diferentes, rechazando cualquier tipo de discriminación.*

- *Identificar, plantear y resolver problemas sencillos relacionados con los elementos de su entorno natural y social, utilizando los procedimientos oportunos para adquirir la información adecuada que posibilite la resolución de problemas. Asimismo, capacitar al alumno para comunicar la información obtenida.*
- *Utilizar, en interrogantes y problemas de su entorno, estrategias progresivamente más sistemáticas y complejas, de puesta a prueba de las mismas y de la exploración de soluciones alternativas.*

Dentro del punto tres del Proyecto Educativo: «Reglamento del Régimen Interno» figura en su capítulo Primero:

- *Buscar el pleno desarrollo de la personalidad mediante una formación humana integral y respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales de la persona.*

Así mismo, también encontramos en el Reglamento de Régimen Interior, en su capítulo tercero, en el Artículo 8, referido al Claustro de Profesores, figuran como competencias del mismo:

- *Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.*

Y en el Artículo 13, referido a los tutores:

- *Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Centro.*
- *Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.*

En el Capítulo 4º del Reglamento de Régimen Interior, en su Artículo 15, referido a los derechos de los alumnos.

- *Recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.*

-
- *A que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales e ideológicas así como su intimidad en lo que respecta a tales creencias o convicciones.*
 - *Que se respete su integridad física y moral y su dignidad personal, no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios o degradantes.*
 - *Recibir ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y socio-cultural.*
 - *Los alumnos tienen derecho a la libertad de expresión sin perjuicio de los derechos de todos los miembros de la Comunidad Educativa.*

En su Artículo 18, sobre Deberes de los alumnos:

- *Respetar normas de convivencia dentro del Centro.*
- *Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales, así como la dignidad, integridad e intimidad de los miembros de la comunidad educativa.*
- *No discriminar a ningún miembro de la comunidad educativa.*

ANEXO 3

Fichas de lectura de algunos libros de literatura infantil

FICHA DE LECTURA

| |
|--|
| Autor/a: Bárbara Bottner /Peggy Rathmann |
| Título: La temible niña saurio |
| Editorial: S.M., Col. Los Piratas |
| Año: 1993 |
| Nivel lector: |
| <p>Síntesis del libro Dos niñas están obligadas a ser amigas porque sus madres lo son. Una de ellas soporta estoicamente todos los abusos de la otra, hasta que un día prepara un plan que da resultado y consigue librarse de ella.</p> |
| <p>Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales La narradora es una niña a la que le gustan los animales, parece sensible, tímida e imaginativa. Por el contrario, Beti Botones, la niña saurio, es mandona, violenta y destructiva. Su relación es supuestamente de amistad pero en realidad no se gustan. Beti no trata de jugar sino de imponer su voluntad.</p> |
| <p>Descripción de las principales situaciones interpersonales – Beti se dedica a romper y maltratar los libros, juguetes, animales de la otra niña y ésta no emite ninguna queja. – La narradora decide contárselo a su madre.</p> |
| <p>Qué conducta/s y habilidad/es social/es se contemplan Defensa de los propios derechos.</p> |
| <p>Valoración crítica Los niños encontrarán muy cercana la situación que viven las protagonistas: amistad impuesta, niña abusona que pisotea los derechos del otro o niña tímida que se deja humillar. Las ilustraciones son fundamentales en este librito. Son muy expresivas y hablan por sí solas: sin más explicaciones comprendemos perfectamente cómo se sienten los personajes. Es muy importante y esperanzador el final. La niña-víctima consigue por sí sola encontrar una solución original y efectiva a su problema.</p> |
| <p>Otras observaciones Partiendo de las magníficas ilustraciones se pueden inventar diversos juegos para hablar, representar y exteriorizar los sentimientos. Jugar a poner caras, buscar fotografías y poner rótulos, etc.</p> |

FICHA DE LECTURA

| |
|---|
| Autor/a: Andreu Martín / Francesc Rovira |
| Título: La niña que siempre decía no |
| Editorial: Anaya |
| Año: 1993 |
| Nivel lector: 8, 9, 10 años |
| <p>Síntesis del libro La Reineta Pequeñusa, una niña que siempre decía no, estuvo a punto de llevar a sus amigos a la ruina por su manía de llevar siempre la contraria. En el último momento, cuando los enemigos ya estaban invadiendo su reino, gracias al Mago Sí, la niña comprendió que debía pedir ayuda y entre todos consiguieron resolver la situación.</p> |
| <p>Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales La protagonista es una niña que no quiere recibir nada de los demás. Se niega a reconocer que necesita la ayuda que otros le pueden ofrecer. Pensa que es autosuficiente. Ella es la reina y los demás son los súbditos que tienen que obedecer. Los dos pueblos enemigos se pueden considerar como dos personajes opuestos. Habitantes del Reinín de Pocatacrec - artesanos, pacíficos, tranquilos, sin demasiado interés por el dinero y con la sabiduría necesaria para disfrutar de los momentos hermosos de la vida. Chanfanienses - Inquietos, obsesionados por el progreso, el dinero y la abundancia.</p> |
| <p>Descripción de las principales situaciones interpersonales - La reina se niega a dialogar con sus súbditos, simplemente se limita a imponer su voluntad. No tiene ideas propias se trata de llevar la contraria a sus consejeros.</p> |
| <p>Qué conducta/s y habilidad/es sociales se contemplan Este cuento nos da pie para hablar de la conducta asertiva: Aceptar las culpas y reconocer errores. Hacer y recibir una crítica. Afrontar y manejar negativas. Hacer peticiones. También se puede utilizar en la resolución de problemas, ya que se pueden señalar los fallos y aciertos que cometen los personajes teniendo en cuenta los pasos que hay que seguir para encontrar una solución.</p> |

Valoración crítica

El primer capítulo puede resultar un poco complicado para los lectores más pequeños por la cantidad de nombres propios y la transferencia de papeles de los personajes : la niña se convierte en reina y los animales pasan a ser súbditos y consejeros. El gran acierto de este libro es que a pesar de que un objetivo fundamental del autor es inculcar en los niños una serie de valores, resulta. un relato entretenido, muy bien escrito y no, una lección de moral.

Otras observaciones

Se puede incorporar la figura del Mago Sí a la clase: música, dibujo colectivo, dictados de descripciones por parejas, etc
Cada vez que tengamos un problema le podemos pedir ayuda (diferentes niños por turnos decisión colectiva, niño de otro curso, etc....)
Será difícil organizar una puesta en común en la que los niños expongan en qué situaciones han dicho no queriendo decir sí y sus consecuencias.

FICHA DE LECTURA

| |
|---|
| Autor/a: Marcus Pfister. |
| Título: El pez arco iris. |
| Editorial: El arca de junior. |
| Año: 1993. |
| Nivel lector: 5, 6 años. |
| <p>Síntesis del libro El pez arco iris, gracias a sus relucientes escamas, es el pez más bonito de todo el océano. Sin embargo, no es feliz porque los demás peces no le aceptan. El pulpo le ayudará a encontrar la solución: COMPARTIR.</p> |
| <p>Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales El pez arco iris es altivo y presumido. No quiere relacionarse con los demás, simplemente busca su admiración.</p> |
| <p>Descripción de las principales situaciones interpersonales El pececillo azul le pide a pez arco iris una de sus escamas plateadas pero éste la desprecia. El resto de los peces se apartan de él hasta que el pez arco iris accede.</p> |
| <p>Qué conducta/s y habilidad/es social/es se contemplan Resolución de conflictos interpersonales.</p> |
| <p>Valoración crítica Es una obra muy atractiva para los más pequeños por la calidad de las ilustraciones y la sencillez del argumento.</p> |
| <p>Otras observaciones Es un libro muy útil para trabajar la resolución de problemas con los más pequeños ya, que les resultará muy fácil identificar el conflicto.</p> |

FICHA DE LECTURA

| |
|---|
| Autor/a: Marcus Pfister. |
| Título: El pez arco iris se enfrenta al peligro. |
| Editorial: El arca |
| Año: 1995 |
| Nivel lector: 5, 6 años |
| <p>Síntesis del libro El pez arco iris y sus amigos están tan contentos de tener todos una escama brillante, que rechazan al pececito nuevo que acaba de llegar. Pero, ante el ataque de un tiburón, reaccionan y acuden en su ayuda.</p> |
| <p>Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales El texto no aporta ningún rasgo descriptivo que individualice al grupo de peces. Únicamente se pueden señalar al pececito nuevo que no tiene ninguna escama brillante y por ello es rechazado, al pez de las aletas punzantes que parece el más poderoso del grupo y al pez arco iris, que, aunque comprenda el problema del pececito no es capaz de tener una conducta asertiva.</p> |
| <p>Descripción de las principales situaciones interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> - El grupo de peces con una escama brillante rechaza al pececito nuevo. - Cuando el pez rechazado tiene problemas le ayudan. |
| <p>Qué conducta/s y habilidades social/es se contemplan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer paso a seguir para solucionar un problema interpersonal: Identificar y defender nuestras propias opiniones. - Necesidad de tener una conducta asertiva. Ser capaces de expresar y defender nuestras propias opiniones. - Ser capaces de ponernos en el lugar de los otros para comprender sus sentimientos. |
| <p>Valoración crítica Este cuento será muy útil para trabajar las habilidades sociales si los niños ya conocen la primera parte. Ahora podrán observar como se desenvuelve su personaje y relacionarlo con la experiencia anterior. Esta segunda parte es de menor calidad literaria y el hecho de subrayar ciertas habilidades sociales en la conducta de los personajes resulta un poco forzado.</p> |
| Otras observaciones |

FICHA DE LECTURA

| |
|--|
| Autor/a: Hans Wilhelm |
| Título: ¡Seamos amigos otra vez! |
| Editorial: Juventud. |
| Año: 1990 |
| Nivel lector: 6, 7 años |
| <p>Síntesis del libro Un niño nos cuenta la faena tan grande que un día le hizo su hermana pequeña. A partir de ese momento se encerró en su habitación y se dedicó a pensar un castigo. Sin embargo, a medida que su furia iba desapareciendo empezó a darse cuenta de que el único que estaba sufriendo era él y por tanto decidió hacer las paces con su hermana.</p> |
| <p>Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales El texto no aporta directamente ningún rasgo descriptivo de los protagonistas. Únicamente es importante señalar que el narrador es el hermano mayor. A través del relato nos damos cuenta de que el protagonista quiere a su hermana pequeña y se divierte con ella aunque en ocasiones sea un poco molesta.</p> |
| <p>Descripción de las principales situaciones interpersonales La hermana pequeña suelta en una charca la tortuga del hermano mayor. A partir de ahí empiezan las peleas y el conflicto en general.</p> |
| <p>Qué conducta/s y habilidad/es social/es se contemplan Pasos para la resolución de problemas: 2º Controlar el impulso inicial. Detenerse y pensar. 5º Elegir una solución 6º Poner en práctica y probar la solución elegida.</p> |
| <p>Valoración crítica En un cuento claro, sencillo y exacto. Es decir, no hay nada que se eche en falta ni nada superfluo. Las ilustraciones tienen la misma importancia que el texto. A través de ambos se desmenuza paso a paso el conflicto y la búsqueda de solución. Nos da tiempo a pensar y a hacer nuestra una situación tan cercana. Los gestos de los protagonistas son muy expresivos y a partir de ellos será muy fácil hablar de los diferentes sentimientos. El final del cuento es una invitación a seguir el ejemplo del protagonista ya que subraya lo agradable y fácil que es resolver nuestros conflictos.</p> |

Otras observaciones

A partir de este cuento será muy fácil entablar una conversación en la que los niños podremos «jugar» a encontrar el mayor número de soluciones, siempre teniendo en cuenta las consecuencias.

ANEXO 4

Muestra del material para el entrenamiento a familias

HABILIDAD A TRABAJAR: DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS Y OPINIONES.

GUIÓN:

1. INTRODUCCIÓN

2. HABILIDADES SOCIALES:

- 2.1. ¿Qué son?
- 2.2. Importancia
- 2.3. Habilidades Sociales trabajadas el curso pasado
- 2.4. Habilidades Sociales que trabajaremos el presente curso

3. DEFENDER DERECHOS Y OPINIONES:

- 3.1. ¿En qué consiste? ¿Qué significa?
- 3.2. Importancia de esta Habilidad Social
- 3.3. Pasos para poner en práctica esta habilidad
- 3.4. ¿Cómo podemos defender nuestros derechos?
- 3.5. Modos de decir «no» asertivamente

4. TAREAS

5. DERECHOS QUE RECLAMAN LOS NIÑOS

6. CÓMO SE TRABAJAN LAS H.S. CON LOS NIÑOS

1. INTRODUCCIÓN

1. El curso pasado ya nos planteamos trabajar conjuntamente las Habilidades Sociales (en adelante H.S.) con vosotros, los padres, a la vez que se trabajaban en el Colegio. Los resultados fueron totalmente satisfactorios, por lo que en el presente curso pretendemos seguir con ello, aunque la persona encargada de impartirlo no sea la misma del año pasado.
2. Se trabajará de forma quincenal, durante 1 hora la mañana de los lunes. Podréis venir individualmente a consultar los lunes de 13,30 a 14,30 horas.
3. Formaremos un único grupo de madres que englobará desde Infantil hasta 8º de E.G.B o 6º de Primaria. Si la asistencia fuese masiva, se planteará la posibilidad de dividir en dos grupos.
4. Objetivos que se pretenden en las reuniones:
 1. Sensibilizaros sobre la importancia de las H.S. y sobre vuestro papel en la enseñanza de las mismas.



2. Proporcionaros conocimientos y estrategias para que podáis poner en práctica las H.S. en familia.
3. Continuar en casa la labor realizada en el colegio, para que los niños no encuentren disparidad entre lo que se hace en clase y en casa.
4. Favorecer el intercambio de experiencias con otros padres.

2. HABILIDADES SOCIALES

2.1. ¿Qué son?

Las Habilidades Sociales son conductas que se aprenden y que nos permiten relacionarnos con los demás de forma efectiva y satisfactoria.

Con las H.S. adquirimos respuestas específicas para situaciones específicas.

2.2. Importancia de las H. S.

Nos permiten ser competentes en la sociedad.
No ser competente socialmente se relaciona con:



a. Baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento por parte de los iguales



b. Problemas escolares: Bajos niveles de rendimiento, fracaso, absentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar



c. Problemas personales: baja autoestima



d. Desajustes psicológicos y psicopatología infantil, depresión, indefensión



e. Inadaptación juvenil: delincuencia juvenil



f. Problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta:
alcoholismo, suicidio, drogas, ...

2.3. Habilidades Sociales trabajadas el curso pasado.

Habilidades básicas de relación:

- Sonreír y reír
- Saludar
- Presentaciones
- Favores
- Cortesía y amabilidad

Habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones:

- Autoafirmaciones positivas
- Expresar y recibir emociones

2.4. Habilidades Sociales que trabajaremos el presente curso.

Habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones:

- Defender los propios derechos
- Defender las propias opiniones



Habilidades conversacionales:

- Iniciar conversaciones
- Mantener conversaciones
- Terminar conversaciones



3. DEFENDER DERECHOS Y OPINIONES

Todos tenemos nuestros derechos.

- ¿Qué derechos pensáis que tenéis vosotras?
- ¿Qué derechos pensáis que tienen vuestros hijos?

3.1. ¿En qué consiste, qué significa defender los derechos?

Defender los derechos significa comunicar a otras personas que no están respetando nuestros derechos, que están haciendo algo que nos molesta o que nos tratan injustamente.

Algunas de las habilidades encuadradas bajo el epígrafe de «Defender los propios derechos» son:

- Dar una negativa, decir que no, rechazar peticiones que nos hacen otras personas y que nos perjudican.
- Quejas: Expresar y responder a quejas y reclamaciones.
- Pedir favores o ruegos. Manifestar los propios deseos con educación.
- Pedir cambios de conducta.

3.2. Importancia de esta habilidad.

Es necesario que las personas que os rodean sepan que, si no respetan vuestros derechos, os vais a defender y no permitiréis que os

avasallen y se aprovechen de vosotros. Hay ocasiones en que es necesario ponerse «duro». También es cierto que en determinados momentos hay que perder y ceder nuestros derechos en función de que no se deteriore la relación con otra persona, pero esto no puede ser la forma habitual de proceder.

El niño que defiende y hace valer sus derechos se valorará a sí mismo y consigue que los demás le valoren más, le tengan en cuenta y respeten sus deseos y gustos.

Si no defienden sus derechos, los demás se aprovecharán de ellos, les perderán el respeto y acabarán sintiéndose inseguros y perdiendo la confianza en sí mismos.

Defendiendo tus derechos comunicas a los demás que no estas dispuesto/a a que se aprovechen de ti, ni de lo que te pertenece.



3.3. Pasos a seguir para poner en práctica esta habilidad:

A. PARA DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS



1. Conocer tus derechos.

Derechos asertivos

Smith (1975)

1. Tenemos derecho a juzgar nuestro propio comportamiento, nuestros pensamientos y nuestras emociones y a tomar la responsabilidad de su iniciación y de sus consecuencias.
2. Tenemos derecho a no dar razones o excusas para justificar nuestro comportamiento.
3. Tenemos derecho a juzgar, si nos incumbe, la responsabilidad de encontrar soluciones para los problemas de otras personas.
4. Tenemos derecho a cambiar de parecer.
5. Tenemos derecho a cometer errores y a ser responsables de ellos.
6. Tenemos derecho a decir «No lo sé», sin tener una respuesta a punto para las preguntas que la gente pueda formularnos.
7. Tenemos derecho a ser independientes de la buena voluntad de los demás para enfrentarnos con ellos. No necesitamos la buena

voluntad de los demás para relacionarnos con ellos de manera eficaz y asertiva.

8. Tenemos derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica. La lógica y el razonamiento suelen basarse en afirmaciones y negaciones rotundas del tipo blanco o negro, todo o nada ...
9. Tenemos derecho a decir: «No lo entiendo»
10. Tenemos derecho a decir: «No me importa»

Derechos asertivos (niños)

Smith (1988)

1. Tienes derecho a ser juez de tus propias emociones, pensamiento y comportamiento y eres responsable de la ejecución y de las consecuencias de lo que sientes, piensas y haces.
2. No tienes que dar excusas a todo el mundo por lo que haces.
3. Si las cosas van mal, no es necesariamente por culpa tuya.
4. Puedes cambiar de opinión si te sientes incómodo.
5. Cuando cometes un error puedes admitirlo sin avergonzarte.
6. No tienes obligación de saberlo todo. Puedes decir «No lo sé» sin sentirte mal.
7. No tienes porqué ser amigo de todos, ni tiene porque gustarte lo que todo el mundo hace.
8. No tienes porqué demostrar a nadie que tienes razón.
9. No tienes que entenderlo todo y puedes decir «No lo entiendo» sin sentirte mal.
10. No es necesario que seas perfecto, y no tienes porqué sentirte mal cuando eres simplemente tú.

2. Darse cuenta de que en esta situación no se están respetando tus derechos. Te sientes insatisfecho o, a disgusto.
3. Comunicar a la otra persona que quieres que se respeten tus derechos, es decir, expresar una queja, dar una negativa.



«Llevas ya mucho tiempo subida.
Ahora me toca a mí; si no te bajas tendré que decírselo a la señorita»

4. Buscar el momento y lugar adecuado (cuando haya poca gente, en el mismo momento, en privado, ...)
5. Utilizar la expresión verbal correcta:
 - expresión directa, sin rodeos
 - mensajes «yo»
 - breve y claro, «sin enrollarse».
6. Utilizar expresión no-verbal y lenguaje corporal asertivo (tono de voz firme y tranquilo, contacto ocular, distancia cercana al

interlocutor). Se trata de decirlo de forma amable, respetuosa y positiva, sin ser punitivo ni autoritario. Si queréis que la otra persona os respete, tenéis que respetarla vosotros.

7. Pedir cambio de conducta; hacer sugerencias o peticiones para que la otra persona actúe de forma que respete tus derechos. Sugiere una solución.



«No me dejáis escuchar la conferencia,
podrías dejar de hablar o salir fuera si no os interesa»

8. Agradecer a la otra persona el haber escuchado.



B. PARA RECIBIR Y RESPONDER A LA DEFENSA DE LOS DERECHOS QUE HACEN LOS DEMÁS.

1. Escuchar con atención e interés lo que dice la otra persona.
2. Ponerse en el lugar de la otra persona y comprender lo que dice y su punto de vista.
3. Controlar el enfado o sensación desagradable que nos produce escuchar la reivindicación de la otra persona.
4. Actuar en consecuencia:
 - Ceder si es necesario y hacerlo de buen grado.
 - Negarse si no es oportuno lo que pide la otra persona.

3.4. ¿Cómo podemos defender nuestros derechos?

¿Cómo defiendes tus derechos?

DE MANERA
AGRESIVA

DE MANERA
PASIVA

DE MANERA
PASIVA

1. De manera agresiva: chillando, pegando, fastidiando, ...



«No me vengas con bobadas, tú eres un chulo y yo hago lo que quiero, ¿entiendes?»



Jorge ha expresado su
queja inadecuadamente.
Su conducta ha sido
AGRESIVA

2. De manera pasiva: cuando no te atreves, dudas, te callas, te pisotean, te dejas convencer, ...



«El balón es mío; yo también quería jugar el partido ... Si pudieras hacer que me eligieran ...»



Iván ha expresado su queja con muchas dudas, sin convencimiento. Su conducta ha sido PASIVA

3. De manera activa: Cuando defiendes tus derechos sin rodeos, con mensajes «yo» y expresión directa y firme.



«Oye, me estás molestando. Haz el favor de dejarme tranquilo.»



Javi ha expresado
su queja adecuadamente. Su
conducta ha sido
ASERTIVA

3.5. Modos de «decir no» asertivamente.

¿En qué consiste?

Decir que no, consiste en negarse de forma adecuada cuando alguien os pide que hagáis algo que no podéis o no queréis hacer.

No consiste en negarse sistemáticamente a todo.

¿Para qué es conveniente saber «decir no»?

Te sientes mejor contigo mismo.

Los demás te conocen mejor.

A veces decir NO supone mantenerse fuera de problemas.

¿Por qué te quieres negar?

Por que es algo que no te interesa hacer, es ilegal, deshonesto, que va en contra de tus ideas y creencias, no te apetece, estás ocupado, es perjudicial para ti, no te parece razonable.

¿Cuándo no es adecuado decir NO?

Cuando es tu responsabilidad, cuando es un compromiso adquirido previamente por ti.

Expresiones verbales que se utilizan para decir NO?

«Lo siento, pero ahora no puedo ir».

«No, me es imposible ...»

«No, preferiría hacer otra cosa».

«Lo siento, tiene que ser más tarde»

«No, no me apetece hacerlo ahora».

«Perdona, pero ahora me es imposible».

«Me gustaría muchísimo, pero en este momento tengo que...».

4. TAREAS (Para hacer y reflexionar).

- Observate a ti mismo cómo defiendes tus derechos.
- Observar a niños y/o adultos defendiendo sus derechos; notar cómo responden las otras personas. ¿Qué cambiaríais? ¿Por qué?
- En esta semana aprovecha las situaciones adecuadas para formular dos quejas y dar dos negativas de modo correcto.
- Durante la semana, responder de modo cordial y positivo cuando te pidan algo que tú no quieres hacer.
- Seguro que existen cosas que te molestan de alguien, y tú todavía no te has atrevido a quejarte. ¿Cuáles son?.
- ¿Cuántos favores has pedido hoy? Suma los que has hecho durante los dos últimos días.
- Seguro que últimamente le has dicho NO a alguien; ¿lo has hecho respetuosamente?
- Alguna vez te habrán negado un favor. ¿Acaso fue por que no lo pediste en su momento y adecuadamente?.

5. DERECHOS QUE RECLAMAN LOS NIÑOS

En relación con las familias.

- Derecho a ver la televisión.
- Derecho a elegir lo que quieren estudiar.
- Derecho a no ser pegados por los hermanos mayores.
- Derecho a elegir sus amigos.
- Derecho a ser llamados por sus nombres.
- Derecho a jugar solo.
- Derecho a comprar golosinas solos.
- Derecho a estar más tiempo con sus padres.

- Derecho a tumbarse cuando están cansados.
- Derecho a encender la luz cuando tienen miedo por la noche.
- Derecho a comer cuando tienen hambre.
- Derecho a ir con los amigos.
- Derecho a que los escuchen.

En relación con el colegio.

- Derecho a que no nos peguen.
- Derecho a que no nos insulten.
- Derecho a que nos dejen jugar.
- Derecho a que no nos quiten las cosas.
- Derecho a que se respete el turno en los juegos.
- Derecho a que no nos echen las culpas.
- Derecho a que se respeten las normas de los juegos.
- Derecho a que no nos rompan las cosas.
- Derecho a que no nos griten.
- Derecho a que no nos molesten.
- Derecho a que nos escuchen.

6. CÓMO SE TRABAJAN LAS H. S. CON LOS NIÑOS

Fundamentalmente a través de cuentos y siguiendo el siguiente esquema (aunque a veces, alterando el orden del mismo en función de la edad de los niños):

- ☞ Presentación verbal de la actividad a realizar.
- ☞ Instrucción verbal.
- ☞ Modelado. Se presentan modelos.
- ☞ Práctica, con dramatizaciones y práctica oportuna.
- ☞ Feedback y Refuerzo (decir algo agradable al niño por la ejecución bien hecha).

☞ Tareas o deberes.

Los cuentos trabajados en esta habilidad han sido:

«La temible niña saurio»

«Arturo y Clementina».

«Ferdinando el toro».

«Rosa Caramelo».

«La princesa peleona».

HABILIDADES CONVERSACIONALES:

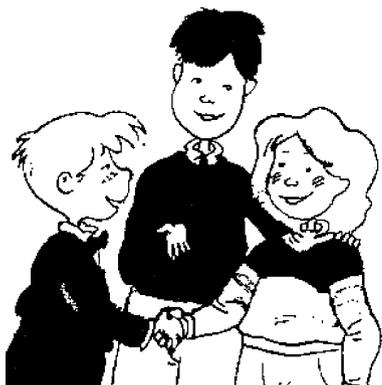
1. Qué habilidades comprende.
2. Qué son, en qué consiste, qué significa.
3. Importancia.
4. Aplicación.
5. Pasos para poner en práctica esta habilidad.
6. Modelado.
7. Frases/Fórmulas verbales empleadas en iniciar, mantener y terminar conversaciones.
8. Los gestos en las conversaciones.
9. Tareas.

HABILIDADES CONVERSACIONALES

1. QUÉ HABILIDADES COMPRENDE:

1. Iniciar conversaciones
2. Mantener conversaciones
3. Terminar conversaciones

2. QUÉ SON, EN QUÉ CONSISTEN, QUÉ SIGNIFICAN:



La adquisición de las habilidades conversacionales significa que voy a ser un hábil conversador, lo cual supone una gran ventaja social en las relaciones con los compañeros, amigos, conocidos, ...

3. IMPORTANCIA:

1. Nos permite relacionarnos con muchas personas.
2. Las personas que saben conversar resultan muy agradables y simpáticas; los demás les quieren.
3. Hablando con otras personas podemos divertirnos, disfrutar, ...
4. Nos permite comunicar y decir a los demás cosas nuestras; nuestras ideas e intereses.
5. Nos sirve para aprender cosas de los demás, conocer a otra gente, hacer amigos, pasar el rato.

6. Nos ayuda a terminar bien las conversaciones. La persona que termina bien una conversación deja buen recuerdo en los demás y por tanto es mucho más fácil iniciar y/o reanudar de nuevo otra conversación con esa persona.
7. Si no conversamos de forma correcta, puede ser que no nos permitan participar, o que nuestra presencia se haga desagradable para las otras personas.

4. APLICACIÓN.

1. ¿Con quién es adecuado iniciar una conversación?
2. ¿Con quién no es adecuado iniciar una conversación?
3. ¿Con quién es adecuado mantener una conversación?
4. ¿Con quién no es adecuado mantener una conversación?
5. ¿Cuándo y dónde es adecuado iniciar y mantener conversaciones?



6. ¿Cuándo y dónde no es adecuado iniciar y mantener conversaciones?
7. ¿Cuándo es necesario y/o conveniente terminar una conversación?
8. ¿Cuándo no es necesario ni conveniente terminar una conversación?

5. PASOS PARA PONER EN PRÁCTICA ESTA HABILIDAD.

LA CONVERSACIÓN

SE INICIA, SE MANTIENE Y SE TERMINA

- 1. Determinar con quién se va a hablar.*
- 2. Elegir el momento y el lugar oportuno.*
- 3. Determinar el tema sobre el que se va a hablar.*



Para INICIAR la conversación:

1. Acercarse a la otra persona, mirarla, sonreírla.
2. Saludarla (si es conocida) o presentarse (si es desconocida).
3. Utiliza una fórmula o expresión verbal de inicio de conversación.
4. Utilizar una conducta no verbal de acuerdo con el mensaje verbal (entonación, expresión facial, gestos, proximidad).



Para MANTENER la conversación con otra persona:

5. Escuchar lo que te dice. Lo que implica:
 - Prestarle atención.
 - Dar señales de «escucha activa»: mirar a la otra persona, monosílabos (sí, sí, ya, ...), movimientos afirmativos de la cabeza, repetición del mensaje de la otra persona, ...

- Ponerte en el lugar del otro para comprender y entender lo que te dice.
- 6. Responder a las preguntas que te vayan haciendo y tú a la vez preguntando lo que no entiendas o pidiendo más información.
- 7. Expresar tus ideas y opiniones. Dar información adicional sobre ti.
- 8. Tomar turnos en la conversación.
- 9. Hacer todo lo posible para que os sintáis a gusto y disfrutéis de la conversación (sonríe, di frases agradables, ...)
- 10. Cambiar de tema cuando se estime oportuno.



Para TERMINAR una conversación:

11. Comunicar a la otra persona que se tiene que terminar la conversación (si es conveniente se exponen las razones). Excusarse y disculparse.
12. Si se estima así, expresar a la otra persona que habéis disfrutado en la conversación y en su compañía. Comunicarla que os gustaría volver a charlar con ella, si procede.
13. Despedirse.

6. MODELADO.

1. A tu pueblo ha llegado un matrimonio nuevo después de las vacaciones de Navidad. Viene desde otra ciudad y quieres hablar con él.
2. Has ido a una boda en la que no conoces más que a los novios. Quieres hablar con alguien.
3. Te encuentras con un amigo que hacía mucho que no veías. Quieres saber qué tal le va.

4. Tienes que estar en casa a las ocho porque van a venir unos parientes. Tienes que terminar una conversación interesante.
5. Te estás aburriendo mucho porque lo que están hablando tus amigas después de salir de misa no te interesa. Quieres terminar esa conversación y propones tomar algo en el bar.

7. FRASES/FÓRMULAS VERBALES EMPLEADAS EN INICIAR, MANTENER Y TERMINAR CONVERSACIONES.



Para iniciar conversaciones:

- Hola, ¿Qué haces?
- Hola, ¿Qué tal estás?
- Hola, ¿Qué guapa estás?
- Buenos días, soy
- Perdona, te importaría



Para mantener conversaciones:

- «Ah, si-si, ya».
- «Es decir que ... «
- «Ya veo que ..., entiendo que tú pienses ...»
- «Si claro, pero ...»
- «Yo estoy de acuerdo y además ...»
- «¿Y tú que crees? ¿A ti qué te parece?»
- «Es muy interesante lo que estás diciendo ...»
- «Ya te entiendo»

- «Te comprendo perfectamente»
- «Es verdad, te sentirás ...»
- «Pues yo opino que ...»
- «Está muy bien eso que dices ...»



Para terminar conversaciones:

- Me encantaría continuar hablando con vosotros, porque lo estoy pasando muy bien, pero tengo que irme. En otro momento continuaremos hablando, ¿vale?.
- Lo siento, no puedo seguir hablando contigo por ... Ya nos veremos ¿eh?.
- Bueno, lo siento mucho pero ...
- Me gustaría un montón continuar hablando, pero ...
- Bueno, ¿qué tal si dejamos esto ahora y continuamos mañana?
- En fin, eso es todo.
- Y ya nada más.

8. LOS GESTOS EN LAS CONVERSACIONES.

Existen gestos adecuados que facilitan la conversación y la hacen más inteligible:



«Hola, ¿cómo estáis?»



«¡Qué interesante lo que me cuentas de Egipto!»

Son gestos inadecuados: morderse las uñas, hurgarse la nariz, estornudar sin ponerse la mano delante, eructar, escupir, bostezar, ...



9. Tareas.

- Inicia una conversación con alguien de tu confianza y fijate en cómo lo haces.
- Cuando mantengas una conversación con alguien, observa todos los aspectos que hemos tratado y ponlos en práctica.
- Observa los gestos y la conducta no verbal o lenguaje corporal de dos o más personas que mantengan una conversación. Comprueba las diferentes conductas cuando se habla y cuando se escucha.
- Termina una conversación con tu hijo.
- Termina una conversación con otra persona con la que no quieres hablar.

HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES:

ÍNDICE

1. Introducción
2. Qué habilidades comprende.
3. Identificar problemas interpersonales.
4. Buscar soluciones.
5. Anticipar consecuencias.
6. Elegir una solución.
7. Probar la solución.
8. Por qué es importante saber resolver problemas.
9. Papel del adulto en la solución de problemas.
10. Los problemas y los sentimientos.
11. Conclusión.

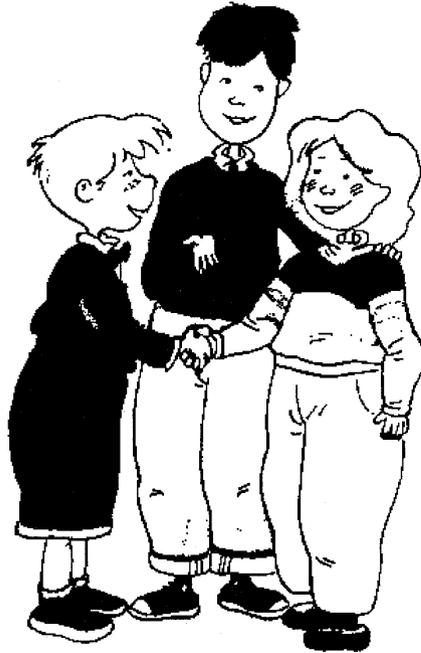
1. INTRODUCCIÓN.

«Tener problemas con los demás es una cosa bastante frecuente. Tenemos problemas con nuestros hijos porque creemos que no nos comprenden bien, o porque no hacen caso de lo que les decimos. Tenemos problemas con nuestros amigos/as y compañeros/as porque discutimos, nos peleamos, a veces nos metemos con alguien, o se meten con nosotros, se burlan o nos burlamos y ... un montón de problemas más.»

Podemos aprender a evitarlos y a tomar decisiones cuando no sepamos qué hacer. Se trata de que los solucionemos y mejoremos nuestras relaciones sociales, personales y familiares.

2. QUÉ HABILIDADES COMPRENDE.

1. Identificar problemas interpersonales.
2. Buscar soluciones.
3. Anticipar consecuencias.
4. Elegir una solución.
5. Probar la solución.



3. IDENTIFICAR PROBLEMAS INTERPERSONALES.

Consiste en reconocer que existe una situación conflictiva. Supone delimitar y especificar exactamente cuál es el problema, pensar en los motivos que ocasionan el problema.



«Tengo un problema. Juan me ha insultado y se ha reído de mí.»

Para Identificar, delimitar y especificar un problema interpersonal es necesario dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuál es el problema?, ¿qué ocurre en esta situación?, ¿qué ha pasado?

¿Qué hiciste/dijiste?, ¿por qué hiciste eso?

¿Qué hizo/dijo la otra persona?, ¿Por qué crees tú que hizo/dijo eso?

¿Por qué pasó eso?, ¿cuál fue el motivo?, ¿qué piensas tú que causó el problema?

¿Cómo te sientes?, ¿por qué?

- ¿Cómo crees que se siente la otra persona?, ¿por qué?
¿Qué pensaste en ese momento?, ¿qué te dijiste a ti mismo?
¿Qué crees que pensó la otra persona?
¿Qué quieres lograr tú?, ¿por qué?
¿Qué quieres que haga la otra persona?, ¿por qué?

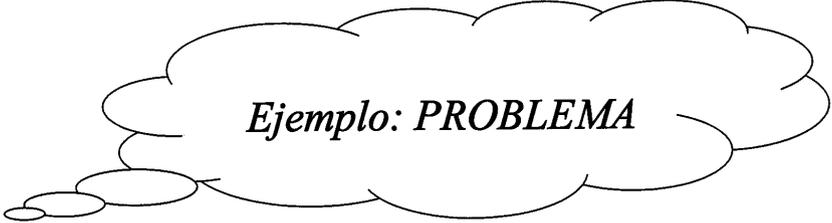
Ejemplo: PROBLEMA

«Marga y yo nos peleamos ayer por la tarde; ella se enfadó mucho y hoy no me ha hablado al entrar al colegio.

¿Cuál es el problema?. Marga y yo nos peleamos ayer por la tarde a la salida del colegio. ¿Qué pasó?, ¿Qué ocurrió?. Estábamos jugando y yo vi como Marga hizo una trampa. ¿Qué hice yo?. Yo la dije: «has hecho una trampa porque ...» ¿Cómo me sentí yo?. Yo me sentí muy enfadada porque...»



«En casa también hay problemas.»



Ejemplo: PROBLEMA

Tu hijo/a quiere ver un programa de TV y tú quieres ver otro programa distinto.

¿Cuál es el problema? Que los dos queremos ver la TV, pero en distinto canal.

¿Qué ocurre en esa situación?

Nos enfadamos muchísimo y discutimos. Ninguno ve la TV a gusto.

¿Qué hiciste? Me puse a gritar a mi hijo/a y a decirle que yo era mayor y podía elegir.

¿Qué dijo tu hijo/a? Qué el/ella también tenía derecho a ver su programa favorito.

¿Cómo te sientes? Mal, porque veo mal a mi hijo/a y tampoco he podido ver mi programa...

Los tipos de problemas más frecuentes:

- Niño con sus iguales
- Aceptación.
 - Rechazo.
 - Agresión: bien ataque físico o verbal.
 - Apropiación o deterioro de pertenencias.
 - Acusación.
 - Abuso.
 - Violación de derechos.
 - Apuros y necesidad de ayuda.
 - Timidez.
 - Nerviosismo.
 - Los falsos amigos.
 - Amenazas.

- Niño con adultos
- Conseguir un objeto o permiso.
 - Daño a la propiedad, deterioro o rotura de objetos.
 - Desobediencia, negativismo, incumplimiento, transgresión de normas.
 - Discrepancia con adultos.
 - Disputas y rivalidades entre hermanos.
 - Tener que dar la opinión en las conversaciones.
 - Saber decir NO cuando conviene.
 - Los pensamientos equivocados (que me miren mucho, seguro que están diciendo algo malo de mí).

4. BUSCAR SOLUCIONES.



Consiste en generar y producir muchas alternativas de solución posibles al problema interpersonal que se tiene planteado. En este momento no hay que evaluar ni juzgar las soluciones; es necesario producir muchas alternativas que se evaluarán después.

Que sean muchas. Que sean variadas.

Para Buscar Soluciones cuando se tiene un problema con otro/a niño/a es necesario dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se puede resolver el problema?.
- ¿Qué se puede hacer y/o decir para solucionar el problema?.
- ¿Qué harías tú para solucionar el problema?. ¿Qué más?.
- ¿Qué otra cosa se podría hacer?.
- ¿Qué otra cosa se te ocurre hacer?.
- ¿Qué otra cosa harías si no puedes hacer lo anterior?.



Ejemplo:

«Pablo me ha insultado cuando entrábamos del recreo; yo me he sentido muy enfadada porque además parecía que se estaba riendo de mí. Tengo que hacer algo para solucionar este problema y que Pablo no me vuelva a insultar.

¿Qué puedo hacer?. Puedo decírselo a la profesora. ¿Qué más puedo hacer?. Puedo insultarle yo también a él. ¿Qué otra cosa puedo hacer?.

Puedo pasar de él y hacer como si no me he enterado. ¿Puedo hacer alguna cosa más?. Si, puedo decirle que quiero hablar con él y ...«»

5. ANTICIPAR CONSECUENCIAS.

Consiste en prever las consecuencias de nuestros actos y de los actos de los demás y considerarlas y/o tenerlas en cuenta antes de actuar. Se trata de «adivinar» que ocurrirá si ... *Me peleo, discuto, me insultan, insulto, no participo y me callo, me chivo, se chiva alguien, hago tonterías, molesto a alguien, me molestan a mí, ...*

Es preciso resaltar que:

1. Las consecuencias pueden ser positivas y negativas.
2. Hay que tener en cuenta las consecuencias para uno mismo y para las otras personas que intervienen en el conflicto.
3. Diferenciar cuando se es actor o actriz principal y cuando receptor de un conflicto iniciado por otro/a.

Para Anticipar consecuencias cuando se tiene un problema interpersonal, es necesario tener en cuenta cada posible solución y dar respuesta a las siguientes preguntas:

Si yo hago ..., ¿qué puede ocurrir después?.

Si la otra persona hace ..., ¿qué puede ocurrir después?.

¿Qué crees tu que puede suceder después?, ¿qué harás/dirás?, ¿qué harán/dirán las otras personas?.

¿Qué podría ocurrir después si tu ...?.

¿Qué podría ocurrir después si la otra persona ...?.



Ejemplo:

«Elías me ha insultado.

- Si se lo digo a la profesora, ¿qué puede ocurrir después?. La profesora le reñirá y entonces Elías se puede poner más furioso conmigo.
- Si le insulto yo también, él puede insultarme más, puede pegarme ..., ¡y él es más fuerte que yo!
- Si paso de él y hago como si no me he enterado de que me ha insultado, los compañeros me llamarán cobarde y gallina y yo me sentiré fatal».

6. ELEGIR UNA SOLUCIÓN.

Implica tomar una decisión después de evaluar cada alternativa de solución prevista llegando a determinar que solución se pone en práctica.

Para tomar esa decisión es necesario hacer una evaluación de cada alternativa de solución y analizar «pros» y «contras» teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Las consecuencias anticipadas de cada alternativa.
- El efecto que cada alternativa va a tener en uno mismo. ¿Cómo me voy a sentir yo?
- El efecto que cada alternativa va a tener en los otros. ¿Cómo se van a sentir?. ¿Respeto sus derechos?.
- Las consecuencias para la relación con esa/s persona/s a corto y a largo plazo.
- Efectividad de la solución.

Para Elegir una Solución cuando se tiene un problema, es necesario tener en cuenta cada posible solución y evaluarla tratando de dar respuesta a las siguientes preguntas:

Esta solución, ¿es una buena idea?. ¿Por qué?.

¿Es peligrosa?, ¿atenta a la seguridad física de alguno de los implicados?.

¿Esa solución es justa?.

¿Cómo afecta a la otra persona?, ¿cómo se va a sentir?, ¿se tienen en cuenta sus derechos?.

¿Cómo te hace sentir a ti esa solución?.

¿Qué consecuencias tendrá a corto y a largo plazo para la relación con la/s otra/s persona/s?.

¿Es una solución efectiva?, ¿resuelve el problema?, ¿soluciona este problema creando otro u otros problemas?.

De todo lo que puedes hacer, ¿cuál es lo que más te interesa?, ¿cuál crees que dará mejor resultado?.



Ejemplo:



«Cuando hemos expuesto el dibujo en clase, José-Antonio se ha reído del mío y ha dicho que estaba fatal. A mí me ha sentado muy mal porque me he esforzado por hacerlo bien. Además lo ha dicho delante de todos. Estoy disgustada.»

¿Qué puedo hacer?. En ese momento le hubiera insultado, pero lo he hecho muy bien y me he frenado y me he callado, pero tengo que pensar qué puedo hacer para solucionar este problema y que José-Antonio no se vuelva a meter conmigo. Puedo hablar con él y advertirle en tono firme que... También puedo reírme yo cuando presente un trabajo suyo, etc.

¿Qué solución elijo?. Si le advierto que no lo vuelva a hacer y lo hago de modo correcto, con tono firme pero sin avasallarle, creo que él se sentirá incómodo y no volverá a hacerlo. Yo me sentiré fenomenal porque es justo que respeten mi trabajo. Si me río cuando presente él su trabajo, creo que él se sentirá mal como yo me he sentido. Yo me alegraré en ese momento, pero después me arrepentiré. Además no es justo para él; seguro que le sienta mal y empezará a chincharme más. No, ésta no es buena solución porque creará más problemas».



Ejemplo:

Rocío está insultando y ridiculizando a Cristina.





Identifico el problema.

¿Cuál es el problema?. La agresión verbal y la burla de Rocío a Cristina.



¿Qué soluciones tiene Cristina?

1. Insultarle ella también.
2. No hacer nada y callarse.
3. Pegarle.
4. Decírselo al profesor/a.
5. No hacerle caso.
6. Preguntarle por qué la insulta y se burla.
7. Decírselo a su hermano o a un amigo.



Anticipo consecuencias.

Si les insulto
yo también...

Se enfadará ella más y seguirá
insultándome

Me pegará

Se marchará y me dejará tranquila





Si no hago
nada y me
callo...

Seguirá insultándome
Pensará que soy cobarde
Se cansará y se irá.



Pegarla...

Ella me pegará más.
Le demostraría que soy más valiente.
Se lo dirá a la profesora y me reñirá a mí..

Decírselo a mi
profe...

El profesor/a la reñirá.
Otro día me volverá a insultar.
Dirá que soy chivata.
Me cogerá manía y no será mi amiga.





No hacerla caso...

Se aburrirá y se irá.
Se cansarán.
Me insultará más todavía.

Preguntarle porqué me insulta y se burla

No hará caso y seguirá insultándome.
Me lo dirá y no lo volverá a hacer.
Me dará una excusa falsa.



Se lo diré a mi hermano a un amigo...



Les insultará a ellos.
Me volverá a insultar después.
Ella también llamará a alguien.



Elegir la solución:

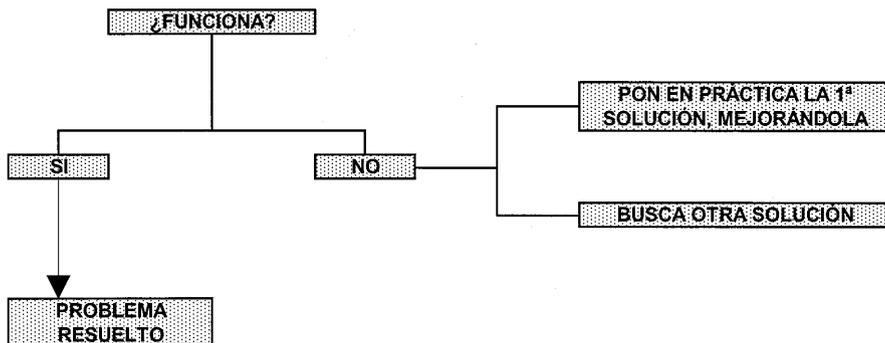
¿Que solución ayudaríais a elegir a Cristina?

¿Qué solución de las señaladas sería la mejor?

7. PROBAR LA SOLUCIÓN.

Consiste en planificar paso a paso cómo se va a ejecutar la solución, qué se va a hacer, qué medios se van a poner en juego, qué obstáculos pueden interferir la consecución de la meta, cómo se pueden salvar, etc...

CUANDO HAYAS PUESTO EN PRÁCTICA LA MEJOR SOLUCIÓN, COMPRUEBA LOS RESULTADOS OBTENIDOS. ¿HAS SOLUCIONADO EL PROBLEMA?



Para Probar la solución elegida hay que:

- 1º. Planificar paso a paso lo que se va a hacer.
- 2º. Reconocer y anticipar obstáculos que pueden dificultar y/o interferir en el logro de la meta.
- 3º. Poner en práctica la solución según lo que se ha planificado.
- 4º. Evaluar los resultados obtenidos.



Ejemplo:

«Enrique se ha ido con otros amigos y no me ha esperado a la salida del colegio. A mí me ha sentado muy mal; podía habérmelo dicho en el recreo. ¿Por qué no me habrá esperado? ¿Estará enfadado conmigo? No me gustaría que Enrique volviera a hacer esto.



PROBLEMA: Plantón de Enrique.



SOLUCIONES que busco:

1. No esperarle yo otro día.
2. Llamarle egoísta.
3. Hablar con él y decirle que me ha sentado mal.
4.



ANTICIPO CONSECUENCIAS: Después de pensar en lo que puedo hacer, creo que la solución es hablar con él y solucionar el problema directamente.



ELIJO UNA SOLUCIÓN: Hablar con él.



PROBAR LA SOLUCIÓN: ¿Qué tengo que hacer para solucionar esto? ¿cómo pongo en práctica la solución elegida?. Creo que lo mejor es esperar a mañana en la hora del recreo: primero me acercaré a él y le diré «*Enrique quiero hablar contigo*»; después le diré lo mal que me sentí ayer cuando ...»

Es conveniente que también se prevea la anticipación de los obstáculos que pueden aparecer y pueden interferir con la consecución de la meta. Además se ha de anticipar cómo se pueden superar esos obstáculos.

«Puede que Enrique esté enfadado, no me haga caso y diga que no tiene tiempo de hablar conmigo; en ese caso le diré: «*Es cosa de dos minutines*» o también «*¡vale!, ¿hablamos luego a la salida?*»».

Al final del proceso se evalúan los resultados obtenidos.

«¡Bravo!, lo he hecho fenomenal y he logrado lo que pretendía. Enrique ha entendido lo que yo le he dicho.

No me ha salido bien, ¡no importa!. Probaré otra de las soluciones. Voy a pensar bien cómo lo tengo que hacer».



8. POR QUÉ ES IMPORTANTE SABER RESOLVER PROBLEMAS.

1. Si uno no se da cuenta que existe un problema, no hará nada para solucionarlo.
2. Debemos prever muchas soluciones: así podremos elegir la más idónea; también podremos elegir distintas soluciones si alguna fracasa.
3. Es importante prever las consecuencias; así podremos tomar una decisión con más conocimiento y por tanto más acertada.
4. Si se elige una solución que sea justa, efectiva, que tenga en cuenta los sentimientos propios de los otros, el problema probablemente desaparecerá.
5. Ayuda a comprender mejor a los demás.
6. Evita que en el futuro haya más problemas.
7. Ayuda a respetar vuestras ideas y actitudes.
8. Ayuda a que los demás te comprendan mejor a tí.



9. PAPEL DEL ADULTO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

El padre o la madre no tienen que decir al niño/a lo que tiene o no tiene que hacer («*Tu no te dejes pegar; si te dan, defiéndete*»), ni lo que está bien y lo que no está bien para solucionar el problema. Tampoco debe ofrecerle la solución ya hecha («*Vete y quítale tú su pelota*»).

El padre o madre tiene que favorecer y propiciar en el niño/a las habilidades de solución de problemas. Tiene que ayudar y orientar al niño/a para que él/ella mismo/a resuelva su problema interpersonal.

El padre o madre establecen un diálogo con el niño/a y le hace preguntas sobre la solución problemática.

Ejemplos de preguntas que el padre/madre hace al niño:

¿Qué ha pasado?, ¿qué ha ocurrido?

¿Qué dijo/hizo el otro niño?, ¿por qué lo hizo?

¿Qué hiciste tú?, ¿por qué?

¿Qué sentiste?

¿Cómo crees que se sintió el otro niño?

¿Cuál fue el motivo?, ¿qué piensas tú que causó el problema?

¿Qué se puede hacer para solucionar el problema?, ¿Qué más?

¿Qué otra cosa diferente se podría hacer?

¿Qué pasará después si tú haces ...?, ¿Qué puede suceder después?

¿Es una buena idea esta solución?, ¿Por qué?

10. LOS PROBLEMAS Y LOS SENTIMIENTOS.

Cuando se nos presenta un conflicto con alguien, nuestros sentimientos se ven afectados.



Ejemplos:

Si el problema es que no me aceptan,

me siento apenado, triste, preocupado.

Si me he pegado, he discutido o me he insultado con alguien, ...



... me siento irritado, enfurecido.

y cuando pasa un tiempo, ...

... arrepentido.

Si he abusado de alguien o he violado sus derechos, ...

... me siento preocupada, disgustada.

Y si ha sido de mí de quién han abusado, ...



... me siento triste, apenado.

Si no tengo conflictos, ...



me siento tranquila, alegre

bien ...

FELIZ



11. CONCLUSIÓN.

Sigue los cuatro pasos propuestos en esta HABILIDAD SOCIAL



Recuerda ...

1º. DEFINE EL PROBLEMA.

2º. PIENSA EN VARIAS SOLUCIONES.

3º. ADIVINA POSIBLES CONSECUENCIAS.

4º. TOMA UNA DECISIÓN Y ...

¡¡¡ ADELANTE !!!

¡AH! COMPRUEBA LOS RESULTADOS.

