
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y
TERAPIA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

TESIS

EN LA MODALIDAD DE PROYECTO TERMINAL

Intervención en habilidades sociales, con perspectiva de género, mediante el programa PEHIS, en niñas y niños de seis años de edad.

Que para obtener el grado como Maestra en Psicoterapia

Presenta:

Isabel González Recio

Director disciplinar: Mtro. Cosme Maldonado Rivera

Directora Metodológica: Dra. María del Rocío Guzmán Benavente

Victoria de Durango, Dgo.

Junio de 2022

Dedicatoria

A mi mamá y papá por su apoyo incondicional a lo largo de mis estudios. Por siempre creer y confiar en mí.

A mis hermanos por siempre estar.

A mis amigos de toda la vida que me acompañan desde siempre.

A mis Canguros que hicieron posible este trabajo.

Agradecimientos

A la Dra. María del Rocío Guzmán Benavente por entender mis tiempos y procesos de trabajo y estudio. Por su lucha constante, su paciencia y dedicación.

Resumen

La finalidad de la presente investigación fue llevar a cabo una intervención en habilidades sociales en niñas y niños de 6 años de edad, mediante el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Se realizó un análisis de las principales necesidades en habilidad social de las niñas y niños para diseñar un plan de intervención con enfoque cognitivo-conductual. Se trabajó en el fortalecimiento de conductas como oportunidad para mejorar las habilidades sociales en niñas y niños. Se propuso un repertorio de habilidades sociales, considerando la propuesta metodológica que se desarrolla a partir del programa PEHIS. Este ejercicio de investigación considero alguno de los planteamientos del método de estudio de caso el cual permitió que el investigador se introdujera en el proceso de observación de los participantes. Se contó con la participación de tres niños y una niña de seis años de edad. La teoría que sustentó la intervención fue la cognitivo-conductual para fortalecer y mejorar las habilidades sociales de las personas. Las conclusiones del estudio sugieren que un fortalecimiento de determinadas habilidades sociales favoreció significativamente a quienes participaron en el estudio, quienes lograron tener una convivencia pacífica y asertiva en la convivencia durante las sesiones del taller. Finalmente se mencionan algunas recomendaciones para futuras aplicaciones del programa PEHIS.

Palabras clave: Habilidades sociales, infantes, grupo de pares, teoría cognitivo conductual.

Abstract

The purpose of this research was to carry out an intervention in social skills in 6-year-old children through the Program for Teaching Social Interaction Skills (PEHIS). An analysis of the main social skill needs of the children was carried out in order to design an intervention plan with a cognitive-behavioral approach. We worked on strengthening behaviors as an opportunity to improve social skills in children. A repertoire of social skills was proposed, considering the methodological proposal developed from the PEHIS program. This research exercise considered some of the approaches of the case study method, which allowed the researcher to enter into the process of participant observation. Three boys and a six-year-old girl participated. The theory underpinning the intervention was cognitive-behavioral to strengthen and improve people's social skills. The conclusions

of the study suggest that a strengthening of certain social skills significantly favored those who participated in the study, who were able to have a peaceful and assertive coexistence during the workshop sessions. Finally, some recommendations for future applications of the PEHIS program are mentioned.

Keywords: Social skills, infants, peer group, cognitive-behavioral theory.

Índice

Dedicatoria	1
Agradecimientos	2
Resumen	3
Introducción	7
Capítulo I. Planteamiento del problema	10
1. Planteamiento del problema	10
1.1 Antecedentes	12
1.3 Justificación.....	14
1.4 Objetivos	16
1.5 Definición de términos	17
Capítulo II. Marco teórico	19
1. Etapas del desarrollo	19
1.1 Período prenatal.....	19
1.2 Lactancia y primera infancia (del nacimiento a los tres años)	20
1.3 Segunda infancia (de los tres a los seis años)	20
1.4 Tercera infancia (de los seis a los 11 años).....	21
1.5 Adolescencia (de los 11 a 20 años aproximadamente)	21
2. El desarrollo del niño en la segunda infancia	22
2.1 Crecimiento físico y cambio corporal.....	22
2.2 Habilidades motoras	22
2.2.1 Habilidades motoras gruesas	23
2.2.2 Habilidades motoras finas	24
2.3 Desarrollo cognitivo	25
2.4 Desarrollo del lenguaje.....	28
2.5 Desarrollo social en la segunda infancia.....	30
2.5.1 Desarrollo del Género.....	32
2.5.2 Segregación de género entre el grupo de niñas y niños.....	33
3. Habilidades sociales en niñas y niños.....	35
3.1 Teoría del aprendizaje social	35
3.2 Habilidades sociales	37

3.3 Problemas de relación social de las niñas y los niños con su grupo de iguales	39
3.4 Cómo se aprenden y desarrollan las habilidades sociales.	40
3.5 Entrenamiento en habilidades sociales	42
4. Programas de entrenamiento de las habilidades sociales	43
4.1 Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)	44
4.1.1 Contenidos.....	44
4.1.2 Procedimiento de enseñanza del PEHIS	46
Capítulo III. Metodología	48
3. Propuesta Metodológica.....	48
3.1 Diseño del estudio	48
3.2 Los métodos empleados: estudio de caso y observación participante	49
3.3 Instrumentos de recolección de información	50
3.3.1 Instrumentos cualitativos	50
3.3.2 Los instrumentos cuantitativos	52
3.4 Criterios de inclusión.....	53
3.4.1 Participantes	53
3.4.2 Escenario	54
3.4.3 Procedimiento.....	54
3.4.4 Plan de registro y análisis de datos	56
3.4.5 Implicaciones éticas.....	56
Capítulo IV. Análisis y discusión de los resultados	57
4. Código de la Observación de la Interacción social (COIS)	57
4.1 Las habilidades sociales en la y los niños.....	58
4.2 La importancia de la paridad de género.....	71
4.3. La economía de fichas como técnica para la intervención	73
ANEXOS	79
Anexo 1. Descripción de las sesiones de intervención	79
Anexo 2. Cuestionario de habilidades de interacción social “CHIS”	118
Anexo 3. Código de observación de la interacción social (COIS)	123
Anexo 4. Referencias	125

Introducción

En la presente investigación se realizó una intervención de habilidades sociales mediante el programa PEHIS, en infantes de seis años de edad. Las habilidades sociales hoy en día desempeñan una función importante, dado que son indispensables para el desarrollo y adaptación de niñas y niños en su entorno familiar, social y escolar. El estudio se realizó principalmente por el interés de proporcionar herramientas necesarias a aquellos infantes a quienes se les dificulta desenvolverse de forma satisfactoria con su grupo de iguales.

En el ámbito laboral, como profesional de la psicología, una problemática constante en este ejercicio es que madres y padres externalizan frecuentemente su preocupación e inquietud al observar cómo sus hijas e hijos muestran dificultades para establecer relaciones de juego, situación que se refleja en una ausencia de vínculos de amistad con su grupo de pares; generalmente en el entorno escolar. Dentro de este orden de ideas está presente el interés por abordar la problemática, específicamente con usuarios de Ludoteca Canguros.¹

En el proceso de construcción del aparato crítico, fue necesario contar con un sustento teórico conceptual. Las contribuciones que desarrolla la Doctora Inés Monjas Casares, especialista en Psicología educativa y en Psicología clínica, definen preponderantemente dicho sustento en lo que respecta al desarrollo de la intervención; se consideró el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (por sus siglas PEHIS) que propone la autora. Asimismo, se empleó el Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta de Vicente E. Caballo (1998); además, se tomaron en cuenta las aportaciones de Jeffrey Kelly (2002), específicamente su propuesta de entrenamiento en habilidades sociales para niños y niñas, que considera los principios de la teoría del aprendizaje social.

En relación con el tema de interés en esta investigación aplicada, se exponen las razones que motivaron su realización, las cuales se relacionan con la oportunidad de contribuir en un desarrollo social óptimo en colectivos infantiles; posteriormente se describe el estado del conocimiento del tema abordado. Sobre este último, se exponen en primer lugar los principales factores que, en teoría, intervienen en el desarrollo social de niñas y niños; es decir, se explican las relaciones sociales que ellas y ellos establecen en el

¹ Espacio que tiene como propósito servicios de atención psicológica y terapia de la comunicación humana a la comunidad del Estado de Durango.

contexto familiar, el entorno escolar y de pares. Por otro lado, el concepto de habilidades sociales robustece el análisis teórico para entender cómo éstas son aprendidas; se describe el PEHIS en donde se abordan las características generales y el diseño del programa, entendido como un modelo de entrenamiento e instrucción directa y sistemática. Por último, el estudio se orienta a partir de un enfoque cualitativo, y desde el método se toman elementos del estudio de caso puesto que permite comprender la experiencia de las y los participantes en el manejo de sus habilidades sociales considerando sus opiniones acerca de la forma en que comprenden y viven las relaciones sociales con sus iguales.

Este documento está conformado por cuatro capítulos, cuyo contenido se describe enseguida.

En el capítulo 1 se detalla una revisión del estado de arte acerca de aquellas investigaciones enfocadas en el estudio y la intervención en habilidades sociales. Asimismo, se menciona la relevancia que tiene la propuesta que se desarrolla y los objetivos de la misma. Para finalizar se incluye un apartado para la clarificación de términos.

En el Capítulo 2 se desarrolla el marco teórico que da soporte y fundamento al tema en cuestión; inicia con las etapas del desarrollo del infante, para luego profundizar en el desarrollo de las y los niños en la segunda infancia, posteriormente se mencionan las habilidades sociales de los infantes y cómo las van adquiriendo y desarrollando desde el nacimiento. Para finalizar, se mencionan algunos programas de entrenamiento de habilidades sociales, específicamente se explica en qué consiste el programa PEHIS y cómo puede propiciar una convivencia mutuamente satisfactoria de los infantes con las personas que los rodean.

El capítulo 3 define la postura metodológica que se siguió para el desarrollo de esta investigación aplicada. Para ello fue necesario describir el método del estudio de caso, seguido de las técnicas de evaluación y los instrumentos empleados en el diagnóstico. Se describen a los participantes, el escenario donde se llevó a cabo el estudio, así como el procedimiento para lograr la intervención.

El capítulo 4 corresponde al análisis discusión de los resultados donde se rescata la experiencia subjetiva de las y los participantes. Es posible encontrar los resultados del Código de la Observación de la Interacción Social (COIS), las habilidades sociales presentes en las y los niños, así como también se menciona el porqué es importante que los grupos sean conformados con paridad de género. Por último, se aborda la economía de fichas como técnica para el desarrollo de la intervención.

Para finalizar se presenta un apartado de conclusiones en torno a los resultados de este trabajo y se plantean algunas recomendaciones a considerar para futuros estudios acerca del tema de habilidades sociales en niñas y niños.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1. Planteamiento del problema

Esta sección se presentan los propósitos que motivaron la realización de la investigación aplicada: **Intervención de habilidades sociales, mediante el programa PEHIS, en niños y niñas de 6 años de edad**, cuya finalidad es que niñas y niños sean competentes en habilidades sociales para relacionarse de forma positiva y apropiada con sus pares.

Una intervención en habilidades sociales tiene como principal objetivo que las personas adquieran habilidades para propiciar interacciones más satisfactorias en las distintas áreas de la vida (García-Vera, Sanz y Gill, 1998, en Betina, 2012, p. 68). De acuerdo con Monjas Casares existen diversas técnicas y estrategias de intervención conductuales y cognitivas, que buscan promocionar y desarrollar la competencia social en la infancia, retomando contenidos significativos y funcionales para los niñas y niños en edad escolar (Monjas, 2018. pp. 46-47). Para la autora es importante implementar programas como el PEHIS el cual se centra en la enseñanza de comportamientos sociales específicos y comportamientos cognitivos y afectivos (Monjas, 2018, p. 46).

Mesonero (1995, en Giraldo, Gómez y Klimenko, 2015, p. 163) menciona que las habilidades sociales son estrategias que en la infancia se van aprendiendo para poder interactuar en diversos entornos, y comportarse de manera oportuna. Las habilidades sociales "...deben ser enseñadas en el entorno de la primera infancia, debido a que es en este período en el que se aprende sobre comportamiento y expectativas sociales".

No obstante la enseñanza de habilidades sociales en ocasiones se verá determinada por la orientación de género, las influencias ambientales y patrones culturales. Los infantes empezarán a cumplir con determinados estereotipos asociados al comportamiento de cada género en particular, que influirán en la adopción de ciertas habilidades sociales ya que a partir de su cumplimiento éstas se reforzarán o se castigarán (Chan et al, 2001 en García, Cabanillas, Mórán y Olaz, 2014, p. 129). De acuerdo con Ugarte el género comienza a desarrollarse a partir de los 21 meses, niños y niñas comenzarán a mostrar conductas propias de su sexo, que son aprendidas en forma directa por medio de la imitación de modelos que el infante tiene a su alrededor. Asimismo se pueden aprender estereotipos de

género de forma indirecta por medio de juegos, de historias y de juguetes (2014, pp. 17-18). Por ello resulta importante tener presente una mirada con perspectiva de género que posibilite en las niñas y los niños las mismas oportunidades para crecer y desarrollarse libres de estereotipos sociales.

Debido a la tendencia innata del infante a jugar y el papel del juego en sus procesos de aprendizaje este representa un área de oportunidad para fomentar la socialización e integración de las niñas y niños con perspectiva de género.

Cuando ingrese al período escolar, es común que surja un interés por formar parte de un grupo, debido a que éste da la posibilidad de aprender a relacionarse, aliviar problemas sociales y poco a poco formar un concepto de sí mismo que se alcanzará fundamentalmente mediante la aceptación o rechazo de sus compañeros; es decir, los infantes muestran una necesidad de socializar con otros niños y niñas que compartan las mismas necesidades, capacidades, destrezas y problemas. Como consecuencia hay motivación y entusiasmo por conquistar la aceptación de los pares, en sus intentos iniciales de convertirse en miembros de un grupo (Valcárcel, 1986, pp. 18-19).

Durante el período preescolar, es común que niñas y niños muestren aislamiento; sin embargo, este aislamiento, “a partir de los 6-7 años llega a ser un síntoma de desarrollo anormal y neurótico; siendo tan solo la timidez lo que impide frecuentemente la expresión directa de un deseo de compañía” (Buhler, 1996, en Valcárcel, 1986, p. 19).

Por otra parte, el rechazo de los pares y los problemas de conducta se pueden convertir en psicopatologías, síntomas depresivos, depresión severa o fobia social (Pössel, Horn, Groen & Hautzinger, 2004; Sandstrom y Schanberg, 2004 en González, Ampudia y Benítez, 2012 p. 44).

Lo expuesto anteriormente sugiere plantear las siguientes interrogantes: *¿El enfoque cognitivo-conductual facilita la adquisición de habilidades sociales en niñas y niños?*

¿La propuesta que se ha desarrollado como programa PEHIS resulta una herramienta que posibilita la interacción social entre pares en niñas y niños de seis años de edad?

Para tratar de responder a estas preguntas se propuso una intervención grupal con niñas y niños de seis años de edad, se visualizó la necesidad de contar con un espacio adecuado para trabajar habilidades sociales que propicien un desarrollo equilibrado de la personalidad (García, 2013, en Jongh, 2017 p. 59). El formato grupal permite que las y los participantes, practiquen sus habilidades sociales, al mismo tiempo que interpreten distintos roles y se retroalimenten para facilitar el aprendizaje mutuo entre pares.

1.1 Antecedentes

En este apartado se presentan algunas investigaciones referentes a las habilidades sociales en niñas y niños; durante la exploración del tema de interés y en el proceso de recolección de información acerca del mismo, la tarea central ha sido la revisión de aquella literatura que muestra algunos antecedentes de estudios en distintos contextos con la finalidad de identificar semejanzas y diferencias entre esas experiencias y el trabajo que aquí se presenta.

En un estudio realizado por García y Méndez (2017), se describe la aplicación y el diseño de estrategias por medio del entrenamiento en habilidades sociales; busca impactar en la convivencia escolar. El autor plantea la importancia que adquiere una adecuada convivencia entre pares, para una incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de las y los alumnos (García y Méndez, 2017, pp. 151-152). La propuesta revela el estudio cualitativo que se llevó a cabo con un grupo de 12 infantes de cuarto año de primaria, en una escuela privada; el grupo de participantes fue ubicado dentro de niveles socioeconómicos alto y medio alto; mostraron conductas disruptivas dentro del salón de clase, entre sus compañeros y maestros (García y Méndez, 2017 p. 155).

Este estudio de orden cualitativo, se orientó a partir de un enfoque cognitivo-conductual que favorece y amplía la capacidad interpersonal frente a problemas psicológicos que pueden presentar las personas, con la finalidad de incidir, de forma positiva, en la calidad de vida éstas (Caballo e Irurtia, 2008 en García y Méndez, 2017, p. 154).

En otro estudio semejante (Peñaherrera, Cobos, Dávila y Vélez, 2019) se planteó que existen ciertas experiencias infantiles con altas capacidades intelectuales que requieren un tratamiento multidisciplinario para cubrir necesidades específicas; una de las propuestas

es una intervención psicológica que pretende mejorar las habilidades sociales; el estudio de caso evaluó los perfiles de un niño de seis años de edad y una paciente de 24 años de edad. Esta última presentaba discapacidad mental moderada; el estudio se presentó con la finalidad de producir una interacción entre ambos. Parte del procedimiento metodológico fue realizar una intervención fuera del contexto escolar.

Al igual que el estudio de García y Méndez (2017), Peñaherrera, Cobos, Dávila y Vélez (2019) retomaron el modelo cognitivo-conductual (TCC), que de acuerdo con Bandura (1982, en Peñaherrera, et al., 2019, p. 404) señala que las conductas son aprendidas debido a las interacciones generadas en el transcurso de la vida cotidiana. Para Bandura, los comportamientos son aprendidos gracias a la observación por modelado y marcos referenciales. Estos dos estudios son un referente importante para la presente investigación, ya que; fundamentan la importancia de una intervención en habilidades sociales para generar cambios representativos en las personas, independientemente del contexto donde se lleven a cabo.

Por otro lado, Mendoza (2016) llevó a cabo un taller basado en la metodología de la hora del juego libre para desarrollar habilidades de interacción social; buscaba promover su propuesta metodológica a partir del diseño de 20 actividades cuyo punto central era el conocimiento y la práctica de los derechos asertivos (Mendoza, 2016, p. 47). El taller empleó un diseño experimental, apoyado en un pre-test y post-test; contó con una muestra de 20 infantes de tres años de edad que pertenecían a cierto contexto escolar. A la muestra se le aplicó el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (por sus siglas CHIS) que elaboró Monjas (2018). El instrumento se diseñó para identificar el grado de capacidad social de los grupos (Mendoza, 2016, p. 45). Dicho instrumento ha sido una opción a considerar en este trabajo.

Por otra parte, Mata, Gómez y Dolores (2017, p. 109) implementaron un programa con una perspectiva mediacional; es decir, un terapeuta guía a un niño (o niña- el apunte es de la autora de este trabajo) hacia el descubrimiento y la obtención de destrezas, para propiciar una reflexión orientada a la resolución de problemas. En el estudio participaron 61 niños entre los 7 y 12 años de edad con rasgos de exclusión social que vivían en las provincias de Granada y Málaga. Se utilizó un diseño cuasiexperimental pre-postratamiento

con tres grupos. Los resultados indicaron mejorías en el área de solución de problemas interpersonales y generó avances en las habilidades entrenadas.

También se encuentra un estudio realizado por García, Cabanillas, Mórán y Olaz, con estudiantes universitarios que tenía la finalidad de determinar si existían diferencias de género en sus habilidades sociales. Se contó con una muestra de 1067 estudiantes universitarios de ambos sexos de entre 18 y 25 años de edad. Los resultados indicaron diferencias a favor de los hombres en las habilidades para el abordaje afectivo sexual, mientras que en las mujeres destacaron las habilidades conversacionales, habilidades de oposición asertiva y habilidades empáticas y de expresión de sentimientos positivos.

En vista de las fuentes expuestas, la mayoría de los estudios coincidieron en la perspectiva que propone el modelo cognitivo-conductual en la implementación de programas de interacción social que se enfocaron en mejorar una convivencia satisfactoria; además, sus muestras fueron con niñas y niños de educación básica. Las intervenciones se realizaron con dos o más participantes con la finalidad de propiciar interacciones sociales, y la adquisición, así como práctica de habilidades.

Para guiar el proceso de investigación en este trabajo, se busca conocer, explicar y en lo posible interpretar, los resultados obtenidos y, con base en ellos, tratar de dar respuesta a las preguntas de investigación que se han planteado en torno a las habilidades sociales como herramientas para la socialización de niñas y niños en la vida cotidiana.

1.3 Justificación

El tratamiento de habilidades sociales en infantes no había recibido la atención apropiada por profesionales e investigadores en el área psicoterapéutica. Uno de los principales motivos es que, por lo regular niñas y niños con una problemática en habilidades sociales se adecuan al patrón motivacional y conductual establecido y, por lo tanto, pasan inadvertidos en los salones de clase, durante el recreo o en espacios públicos (Kelly, 2002, p. 217).

Las y los niños tímidos-retraídos tienen dificultades sociales internalizadas desde que inicia el período de educación preescolar, en donde pasan desapercibidos, o bien son ignorados por su grupo de iguales. Éstas y éstos se identifican por su poca sociabilidad y un pobre nivel de interacción, por ello no sobresalen ni en conductas agresivas ni en conductas

prosociales. Es en la etapa escolar inicial cuando se comienza a evidenciar, con mayor claridad, ese patrón relacional deficiente que impide alcanzar objetivos de socialización en situaciones reales (Bedoña, 2009, pp. 55-56).

Desde que las y los infantes empiezan a mostrar un déficit en habilidades sociales para relacionarse, se inicia un rechazo por parte de los pares, lo que ocasiona que comiencen a privarse de experiencias con otros con los que podría mejorar su repertorio relacional; es decir, niñas y niños realizan intentos de mejora, pero el grupo los sesga, volviéndose algo recurrente en la vida de ellas y ellos (Bedoña, 2009, p. 56).

De acuerdo con Boivin (2005, p. 2), a raíz de este problema en la socialización, se puede originar una deserción escolar, conductas antisociales y trastornos emocionales, e incluso, si no se logran establecer relaciones duraderas entre pares, será un fuerte predictor de depresión, ansiedad, soledad, trastornos en la salud física, así como desadaptación escolar.

Con relación a lo anterior Díaz-Sibaja, Trujillo y Peris-Mencheta señalan que, si existe una dificultad para formar relaciones entre pares y perdurables en la infancia, será un pronóstico de posibles problemas internalizados como soledad, depresión y ansiedad. Pueden ocurrir al mismo tiempo modificaciones negativas en la autoestima, en el rendimiento académico y en la adopción de roles (2007, en Betina y Contini, 2011, p. 169).

A partir de la problemática planteada, surge una propuesta de investigación aplicada para implementar un programa enfocado en promover las habilidades sociales con perspectiva de género. De acuerdo con Curran (1995, en Llinares, Benedito y Martí-Vilar, 2015, p. 10) el procedimiento representa un intento directo y sistemático para enseñar estrategias a los individuos, con la finalidad de mejorar su competencia interpersonal ante situaciones sociales específicas.

Actualmente existen diversas estrategias o programas para trabajar esta problemática, siendo el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), en el que se ha fundamentado esta investigación, tomando como modelo la propuesta de Monjas (1993), desde una base cognitivo-conductual de enseñanza activa y de

comportamientos adaptativos, así como deseables en la interacción social durante la infancia y adolescencia (De Miguel, 2014, p. 20).

Las habilidades sociales constituyen un aspecto fundamental en el desarrollo infantil; una pronta intervención durante los primeros años pronostica un mejor aprendizaje y ajuste personal y social en la vida. Los primeros años escolares representan una oportunidad trascendental para poder modelar las emociones y hábitos alcanzados, existen consensos en la comunidad científica que respaldan que en la infancia el aprendizaje ocupa un momento privilegiado para el desarrollo y práctica de las habilidades sociales; se ha comprobado la importancia de estas interacciones en el desarrollo infantil posterior, así como en el funcionamiento psicológico, social y académico (Betina y Contini, 2011, p. 165).

Tratando de dar respuesta a las interrogantes previamente planteadas, para fines de esta propuesta, se plantean los siguientes objetivos:

1.4 Objetivos

Objetivo general: aplicar una intervención, con enfoque cognitivo conductual y perspectiva de género, a niñas y niños con déficit de habilidades sociales.

Objetivo específico 1: Realizar un análisis de necesidades sobre las competencias sociales de niñas y niños a intervenir.

Objetivo específico 2: Diseñar un plan de intervención, desde el enfoque cognitivo-conductual, que fomente la mejora de habilidades sociales en niñas y niños.

Objetivo específico 3: Proponer un repertorio de habilidades sociales en niñas y niños con perspectiva de género, a fin de que desarrollen actitudes y comportamientos prosociales dentro del grupo de pares.

1.5 Definición de términos

En este apartado se describen los términos más significativos en torno al tema de la investigación propuesta: intervención de las habilidades sociales, perspectiva de género, programa PEHIS, así como infantes de seis años de edad.

Intervención. Se define como un procedimiento que, en psicología, tiene la finalidad de introducir cambios en el comportamiento, pensamiento o sentimientos de una persona (Trull y Phares, 2003 en Betina, 2012, p. 68). Dentro de este orden de ideas, en la investigación se llevó a cabo una **intervención de habilidades sociales**, término que se entenderá como el conjunto de acciones sistemáticas, psicológicamente planificadas, para ser llevadas a cabo durante un período de tiempo específico, a fin de posibilitar el mejoramiento en los vínculos relacionales de los infantes a intervenir con la finalidad de una mejora en sus relaciones interpersonales (Ballesteros, 1996, en Betina, 2012, p. 68).

Habilidades sociales. De acuerdo con Caballo (1998), son todas aquellas conductas expresadas o realizadas por un infante en su contexto interpersonal dándole la capacidad para exteriorizar sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de una forma adecuada y libre y, en correspondencia lógico y empática con la situación; competencia vivida en el marco del respeto de las conductas de los demás conduciéndolo a la resolución de problemas inmediatos de relaciones humanas, reflejado en la medida que el individuo respete las conductas de los otros (Caballo, 1991, p. 407).

En opinión de Bedoña (2019, p. 49) respecto a la comprensión de las reglas o conductas de otros niños y niñas, es a los seis años cuando éstos consideran las reglas como decretos inmutables e inmodificables y que se debe llevar a cabo un cumplimiento minucioso de ellas. También empiezan a estructurar sus grupos sociales, tomando en cuenta comportamientos, actitudes, valores y normas para llevar a cabo actividades de juego o deportivas y con ello empiezan a desarrollar sentimientos de pertenencia y una conciencia de la misma. Cabe destacar que esta definición y el proyecto que aquí ocupa parten del enfoque cognitivo conductual siendo este el que da soporte al estudio buscando aplicar técnicas para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y de comunicación entre el grupo de pares.

La Perspectiva de género, de acuerdo con Lagarte (1997, en Sabanero 2016, p. 101) permite analizar y comprender las caras sociales que se originan entre ambos géneros; tanto conflictos institucionales y cotidianos a los que se deben enfrentar, además de analizar las posibilidades de las mujeres y hombres respecto a sus vidas, sus expectativas, sus oportunidades así como formas de relacionarse.

Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Diseñado por Inés Monjas Casares, está orientado a niñas y niños en edad escolar; generalmente se aplica en entornos educativos y clínicos; sus contenidos son adaptables a diversas personas y situaciones. Es efectivo para enseñar habilidades sociales a niñas y niños que presentan dificultades en sus relaciones interpersonales. Utiliza el enfoque cognitivo-conductual centrándose en la enseñanza de conductas sociales específicas, así como comportamientos cognitivos y afectivos (Monjas, 2018, p. 46).

Para la elección de este programa, como medio de intervención, se revisaron diversos textos a través de distintos autores y se eligió concretamente porque posee técnicas eficaces y flexibles que están abiertas a modificaciones, dependiendo de las necesidades de los infantes, además de fomentar las relaciones positivas entre iguales durante la infancia, promoviendo el aprendizaje y desarrollo cognitivo (Torres, 2014, p. 107).

Niñas y niños de seis años de edad. Rango de edad cuya etapa temprana está caracterizada por procesos fundamentales en la socialización; es decir aprendizaje de comportamientos de interacción con pares (Abugattas, 2016, p. 16). A partir de los seis años niñas y niños amplían sus relaciones sociales, y buscan obtener la aceptación de sus compañeros; sin embargo, en estos intentos iniciales de interacción, se muestran cautelosos y discretos. Una vez dentro del grupo se abocan a aprender las normas y reglas que deben seguir (Valcárcel, 1986, pp. 18-19).

Capítulo II. Marco teórico

1. Etapas del desarrollo

En este primer apartado se abordan las etapas correspondientes al desarrollo humano, sin embargo, es importante establecer un concepto previo del desarrollo humano, el cual hace alusión a las transformaciones que sobrevienen a lo largo de la vida de los seres humanos, desde la concepción hasta la muerte. Su estudio científico se centra en aquellos cambios que se dan sistemáticamente mediante un orden y constancia en un tiempo apropiado en diferentes aspectos y con diferente ritmo (Ministerio de educación, 2013, p. 25).

Asimismo, los cambios que se producen a lo largo del desarrollo humano, de acuerdo a los especialistas se dividen en cualitativos y cuantitativos, refiriéndose los primeros a las transformaciones que se producen a nivel cognitivo, las funciones del lenguaje, psicomotricidad y desarrollo socioemocional. Por último, los cambios cuantitativos involucran modificaciones en la anatomía y fisiología, por ejemplo, la estatura y el peso (Ministerio de educación, 2013, p. 25; Papalia, Wendkos y Duskin, 2009, pp. 6-7). Además, dentro del desarrollo cuantitativo se establecen cinco etapas que se clasifican de acuerdo al rango de edad, en el siguiente apartado se describe cada una de ellas.

1.1 Período prenatal.

Este período inicia en el instante en que se da la concepción, es decir cuando se produce la unión de un óvulo y un espermatozoide, desde ese momento se originaran cambios rápidos durante 38 semanas de gestación del nuevo ser. El período prenatal comprende tres fases. A la primera se le conoce como período germinal e incluye las dos primeras semanas de gestación, se da por concluida en el instante en que el óvulo se adhiere a las paredes del útero. La segunda fase es el período embrionario que inicia al final de la segunda semana y abarca solo seis semanas de gestación, aun así, ya es posible percibir cara, brazos, piernas e incluso los dedos. También se empiezan a desarrollar los pulmones, el sistema renal y digestivo, y el corazón empieza a latir (Sadurní, Rostán y Serrat, 2008, pp. 21-23).

A la última fase se conoce como período fetal aquí el feto ha desarrollado la primera estructura ósea, además las extremidades y los dedos ya tienen forma humana, se instauran

los principales vasos sanguíneos y los órganos internos continúan con su crecimiento. Casi al término del quinto mes el feto duerme y despierta, empieza a succionar, así como a moverse y cambiar de posición; al inicio del noveno mes el feto puede llegar a pesar más de dos kilos y mide aproximadamente 45 centímetros, para el final del noveno mes las uñas de manos y pies abran crecido, la piel se encontrará más suave y cubierta por una sustancia conocida como vérnix caseosa y el bebé se encontrará listo para nacer y dar paso a la siguiente etapa de desarrollo (Sandoval, 2012, p. 86).

1.2 Lactancia y primera infancia (del nacimiento a los tres años)

En cuanto el bebé nace empieza a conocer el mundo, desde el momento del nacimiento comienzan a operar todos los sentidos y sistemas orgánicos; el ambiente en el que se encuentra inmerso empieza a jugar un papel esencial en su desarrollo. El crecimiento físico y el desarrollo de habilidades motoras evolucionan de manera rápida. En cuanto al desarrollo cognitivo, desde las primeras semanas de nacimiento las capacidades para aprender y recordar se encuentran presentes, así como la capacidad del uso del lenguaje y comprensión; ambos se desarrollan con rapidez. También se establece una relación estrecha con la figura de apego principal que ocasionará un fuerte impacto en la forma de relacionarse con otros en las posteriores etapas de desarrollo (Papalia, et al., 2009, p. 12).

1.3 Segunda infancia (de los tres a los seis años)

En este período también conocido como la etapa preescolar el ritmo de evolución es más progresivo, es decir los cambios que se producen no son tan drásticos, por ejemplo, el peso y estatura del niño aumentan, pero a una velocidad de crecimiento más lenta, aunque constante, tampoco se perciben notables variaciones motrices, más bien se presentan afinamientos, mayor control y especialización de las destrezas del cuerpo y sus respectivos movimientos (Sadurní, et, al., 2008, p. 178).

Uno de los aspectos más relevantes se produce a nivel cerebral en donde se produce una importante maduración en los lóbulos frontales que a su vez posibilitan el control de varias funciones cognitivas, por ejemplo, la atención que resulta indispensable para que los niños y niñas cumplan con los nuevos requerimientos escolares a los que se enfrentan.

También surge la posibilidad de la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura, se consolida la lateralización y con ello es posible saber la dominancia derecha o izquierda de mano, ojo y pierna (Sadurní, et, al., 2008, p. 177).

1.4 Tercera infancia (de los seis a los 11 años)

En esta etapa el crecimiento se vuelve más lento y estable en comparación con etapas posteriores. Es posible que los niños y niñas den una imagen más estilizada debido a que su estatura aumenta y sus proporciones corporales cambian, los músculos se vuelven más fuertes, sus habilidades motoras se desarrollan, y permiten que el infante pueda correr, saltar, lanzar y trepar con mayor facilidad (Sadurní, et, al., 2008, p. 198).

Otro cambio que se produce a nivel cognitivo, es que empiezan a pensar de forma lógica y concreta, se desarrollan las funciones cognitivas complejas y se ven reflejadas en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito, así como en las operaciones matemáticas. Su egocentrismo disminuye dando paso a la formación de relaciones amistosas más sólidas y las y los compañeros desempeñan un papel esencial en su desarrollo (Ministerio de educación, 2013, p. 27).

1.5 Adolescencia (de los 11 a 20 años aproximadamente)

En esta fase se produce la afirmación de la identidad personal, de la autovalorización y de la formación de relaciones interpersonales con el grupo coetáneo (Ministerio de educación, 2013, p. 25). Además, la apariencia física cambia significativamente debido a los cambios hormonales que se producen en la pubertad, sus cuerpos empiezan a adquirir una apariencia más adulta; cambia su pensamiento a formas más abstractas e hipotéticas. Es una etapa donde se produce una revolución debido a todos los cambios que enfrentan, los cuales en su mayoría van encaminados a establecer una identidad propia (Papalia, et al., 2009, p. 457).

Una vez abordadas las etapas del desarrollo humano, en el apartado siguiente se describirá la etapa de la segunda infancia con mayor detalle y profundidad, partiendo de la premisa de que es una etapa que es necesaria de abordar debido al tema de estudio que ocupa es el presente trabajo.

2. El desarrollo del niño en la segunda infancia

Esta etapa abarca aproximadamente los tres a seis años de edad y coincide con el período preescolar en el que se encuentran los niños y niñas; durante estos años se producirán un sinnúmero de experiencias, cambios y crecimiento en los infantes. Por lo cual en los apartados siguientes se describirán los cambios que empiezan a manifestarse en los infantes, primeramente, se aborda el crecimiento físico y las transformaciones corporales a los que se enfrentará el infante, después se detalla el desarrollo motor y cognitivo; y para finalizar se alude a las modificaciones en el lenguaje y desarrollo social.

2.1 Crecimiento físico y cambio corporal

Es a partir de los tres años cuando los niños y niñas empiezan a formar una apariencia más atlética y saludable, se vuelven más delgados y altos. Esto debido a que el tronco y las extremidades superiores e inferiores se amplían, el abdomen grande que tenían a los tres años se reduce y los sistemas muscular y esquelético evolucionan manifestando mayor fuerza en el cuerpo (Ministerio de educación, 2013, p. 81).

Otro cambio es el crecimiento musculoesquelético que prospera logrando que los niños y niñas sean más fuertes. El cartílago se convierte en hueso a una tasa más alta que antes, haciendo que los huesos se vuelvan más duros, otorgando así una protección a los órganos internos (Papalia et al., 2009, p. 275). Durante este período se tendrá un crecimiento a un ritmo lento, comparado con etapas previas del desarrollo, sin embargo, este crecimiento se dará de forma constante y estable. Los cambios mencionados son coordinados por el cerebro y el sistema nervioso que también se encuentran en un proceso de maduración, pero que aun así dan paso a que se desarrolle un extenso rango de habilidades motoras las cuales se explicaran en el apartado siguiente.

2.2 Habilidades motoras

Entre los tres y seis años de edad los niños y niñas logran un avance significativo en el desarrollo de sus habilidades motoras, las cuales se encuentran determinadas por la función nerviosa que establece funciones globales importantes, que permiten que los infantes logren correr con gran rapidez y cambiar bruscamente la dirección de sus pasos, empiezan a

coordinar saltos, logran saltar en profundidad, desarrollan su equilibrio, patean la pelota hacia una dirección determinada, son capaces de establecer un ritmo al correr; a la par que empiezan a desarrollar su tendencia lateral por medio del ensayo con una mano u otra o de un pie u otro (Ministerio de educación, 2013, p. 82).

Este desarrollo motor se divide en dos partes, las primeras, son las habilidades motoras gruesas y son las que comprenden los músculos grandes. Por otra parte, están las habilidades motoras finas que implican todas aquellas habilidades de manipulación que involucren la coordinación ojo-mano y de otros músculos pequeños, es decir poco a poco los niños y niñas empiezan a darse cuenta de la adquisición de nuevas destrezas manipulativas, por ejemplo, aprenden a dominar la pinza índice-pulgar y operan con mayor facilidad objetos pequeños (Papalia, et, al., 2009, p. 282).

2.2.1 Habilidades motoras gruesas

Este tipo de habilidades representan aquellos movimientos de la cabeza, del cuerpo, de las piernas, de brazos y de todos aquellos músculos grandes. Será durante la etapa de los años preescolares cuando los músculos de los niños y niñas se van a fortalecer, además de que van a perfeccionar su coordinación física (Meece, 2001. pp. 70-71). Estas habilidades no se desarrollan de forma rápida, sino que son una construcción sobre los logros alcanzados en la etapa de la lactancia y primera infancia. Conforme los cuerpos de los infantes van creciendo y cambiando les permitirán lograr más cosas, a la par que integran nuevas habilidades a las adquiridas previamente dentro del sistema de acción, es decir las niñas y niños van a ir aprendiendo a hacer combinaciones más complejas de habilidades motoras que les permiten alcanzar niveles más específicos de movimientos (Papalia, et, al., 2009, p. 282).

Aproximadamente a los dos años y medio de edad los y niñas niños empiezan brincar con los dos pies, y es hasta los cuatro años que pueden brincar con un solo pie. Cuando se acercan a la edad de los cinco años es cuando pueden subir y bajar escaleras sin problema, además de ser capaces de atrapar un balón con ambas manos, dar vueltas y brincar (Papalia, et, al., 2009, p. 283).

Las niñas y niños pequeños desarrollan mejor sus habilidades físicas si se les proporciona el tiempo y espacio para que puedan realizar actividades que los mantengan en movimiento y activos de acuerdo a su nivel madurativo, el juego libre no estructurado suele ser una excelente opción para ellos. Es esencial que los infantes desarrollen actividades motoras, debido a que son el parteaguas para la realización de deportes, de baile, y otras actividades que surgirán en la niñez intermedia y que pueden continuar por el resto de su vida (Papalia, et, al., 2009, p. 283). Otro tipo de movimientos que también logran consolidar en la segunda infancia son las habilidades motoras finas donde empiezan a darse cuenta de que poseen ciertas capacidades manipulativas que pueden poner en práctica mediante pequeños movimientos.

2.2.2 Habilidades motoras finas

Cuando el bebé tiene una edad aproximada de cinco meses es capaz de mover, tomar y sostener objetos con sus manos, sin embargo, su coordinación es muy limitada. Es hasta el primer año cuando adquiere la capacidad del movimiento de pinzas, el bebé ya es capaz de usar el pulgar e índice para levantar objetos pequeños, pero una vez dominado este movimiento aumenta su capacidad de coordinación y manipulación de objetos de manera sorprendente. Posteriormente durante los años preescolares van adquirir la habilidad para armar rompecabezas sencillos o aprender a sostener lápices y colores; es en la edad entre los cinco y seis años cuando serán capaces de copiar figuras geométricas del pizarrón, de manipular cierres y botones e incluso algunos aprenderán a atarse las agujetas de sus zapatos (Meece, 2001. p. 72).

También empezarán a iniciarse en el mundo de la escritura, aunque su escritura sea desproporcionada y desorganizada en el papel, serán capaces de plasmar su nombre, el abecedario o los números de uno al diez, aunque generalmente algunas letras o números las escriban de forma invertida esto suele ser normal y desaparecer cuando alcanzan la edad de los ocho o nueve años (Meece, 2001. pp. 72-73).

A su vez la tendencia por la lateralidad se consolida aproximadamente a los tres años, es decir su preferencia por una mano u otra se hace evidente, generalmente la mayoría se inclina por el lado derecho, debido a que el hemisferio izquierdo del cerebro es el encargado de controlar el lado derecho del cuerpo que resulta ser el dominante (Papalia, et al., 2009, p. 284). El avance de las habilidades motoras que se logra en la segunda infancia es muy notorio, por ello resulta fundamental favorecer un desarrollo motor perceptivo armónico que brinde las condiciones necesarias para que se desarrollen habilidades elementales que darán paso al desarrollo e interacción con otras habilidades cognitivas más complejas (Ministerio de educación, 2013, p. 83).

2.3 Desarrollo cognitivo

Los niños y niñas que se encuentran entre los tres y seis años se encuentran en una etapa de mucha importancia para su desarrollo, de acuerdo con Piaget (en Sandoval, 2012, p. 151) se le conoce como etapa preoperacional, su importancia radica en que sienta las bases para el pensamiento lógico, es decir, los niños y niñas serán capaces de empezar a pensar en los objetos, en las personas y acontecimientos, resulta significativa porque los infantes aprenden no solamente haciendo, sino que a partir de esta etapa aprenderán a pensar (Sandoval, 2012, pp. 151-152). Empezarán a pensar y comportarse de una forma que antes no era posible, ahora podrán servirse de palabras para iniciar conversaciones con los otros, serán capaces de utilizar los números y el conteo de objetos, además de poder plasmar sus ideas mediante dibujos (Meece, 2001. p. 106).

Piaget otorgó el nombre de etapa preoperacional debido a que en esta edad los niños y niñas no están preparados para emplear las operaciones lógicas, pero su importancia radica en que manifestaran una gran expansión respecto al uso de su pensamiento simbólico o capacidad de representación (Papalia, et al., 2009, pp. 294-295). Algunos de los progresos más significativos se enlistan a continuación:

Pensamiento representacional: durante la etapa de la segunda infancia las niñas y niños empiezan a aprender a utilizar símbolos como recursos para reflexionar sobre el medio ambiente. Serán capaces de usar una palabra (casa, auto, juguete, etc.) para hacer

alusión a un objeto real que no está presente, a esto se le conoce como pensamiento representacional o función simbólica. De acuerdo con Piaget la forma en que este pensamiento se hace presente es por la imitación diferida, esto es, la capacidad de repetir una serie de acciones o sonidos, horas o días después de que ocurrieron (en Meece, 2001. p. 106).

La función simbólica le permitirá al menor la adquisición de nuevos comportamientos; por ejemplo, el juego de ficción, la creación de dibujos, el lenguaje y la imitación diferida. Comportamientos que propician una forma distinta y nueva de comprender y relacionarse con la realidad, el infante será capaz de jugar con los significados, modificando las propiedades de lo real (Bedoña y García, 2008, p. 186).

La segunda infancia se encuentra dividida según Piaget (en Bedoña y García, 2008, p. 187) en dos subperíodos, al primero se le conoce como la etapa preconceptual y abarca la edad de los dos a los cuatro años, se distingue por un progresivo uso de signos y una tendencia a deformar la realidad, aún le hacen falta al infante algún par de años más para poder operar de una forma lógica.

El segundo período inicia alrededor de los cinco años, se le conoce como intuitivo o transicional, se caracteriza porque los niños o niñas empiezan a entender los puntos de vista de los demás, aunque no completamente; también irán adquiriendo una mejor comprensión de las distintas leyes que rigen la realidad o que no es posible adjudicar conciencia e intenciones a los objetos inanimados (Bedoña y García, 2008, p. 187). Es hacia los seis años cuando el infante enriquece su representación mental, gracias al entorno social cercano el cual se vuelve una fuente de conocimiento.

Además, inicia la descentralización, donde el niño o niña poco a poco serán capaces de ponerse en el lugar de terceros y de tomar en cuenta la perspectiva de los demás. Para solucionar sus problemas recurrirán a la experimentación y con ello generarán alternativas simples de razonamiento lógico a partir de la sistematización y a la generalización de los hechos. De igual modo a la edad de los seis años aparecerá la diferenciación y la

categorización, que permitirá agrupar y diferenciar distintos objetos o fenómenos, por ejemplo, podrán clasificar juguetes por tamaño o color, lo inanimado sobre lo animado. Sobre esta base empezaran a comparar y juzgar, hecho que se ve reflejado en que inician los pensamientos abstractos, aunque sus deducciones sean incorrectas (Ministerio de educación, 2013, pp. 79-78).

Limitaciones del pensamiento preoperacional: Como el infante recién acaba de acceder a este pensamiento es común que muestre algunas limitaciones; entre ellas se encuentra el hecho de que se centre solo en el yo, donde los puntos de vista de los otros no los entienden, para ellos resulta complicado separar lo subjetivo de lo objetivo, además en esta etapa domina el principio del placer sobre el de la realidad, es decir, busca una explicación que lo satisfaga de manera inmediata, además de mostrar mucha seguridad en los juicios que emite (Bedoña y García, 2008, p. 186).

El niño y niña en esta etapa tienen dificultades para ponerse en el lugar del otro, por lo que establecer una comunicación en la que se expliquen y entiendan las opiniones de los otros resulta casi imposible, a esto se le conoce como egocentrismo y es la dificultad para entender y hacerse entender lo que origina que el infante tenga una leve conciencia de los propios procesos mentales, es decir “en la medida en que piensa para sí mismo, el infante no tiene, en efecto, ninguna necesidad de cobrar conciencia de los mecanismos de su razonamiento” (Piaget, 1972, p. 162 en Bedoña y García, 2008, p. 188).

Otra de las limitantes del pensamiento preoperacional es la centralización, que es la disposición a considerar un solo aspecto de las situaciones que experimentan e ignoran los demás, Piaget señaló que es por ello que los infantes llegan a conclusiones ilógicas, y es porque no están capacitados aún para pensar sobre diversos elementos de una misma situación al mismo tiempo. Otro inconveniente de la centralización es que puede ser un impedimento en el establecimiento de las relaciones sociales y físicas con otros niños o niñas (Papalia, et al., 2009, p. 299).

Por último, se encuentra la irreversibilidad, que se refiere a la incapacidad para comprender que una acción puede ir en dos direcciones (Sandoval, 2012, p. 154). Los niños y niñas en la etapa preoperacional tienen la capacidad de pensar de modo simbólico, sin embargo, su capacidad se encuentra limitada a causa de que su pensamiento se da una sola dirección, de igual manera se mostrarán incapaces de invertir algún proceso, por ejemplo, no podrán revertir las instrucciones de algún instructivo o tarea, así como realizar algún tipo de proceso de forma lógica (Papalia, et al., 2009, p. 300). A la par del desarrollo cognoscitivo se iniciará en desarrollo importante en las capacidades lingüísticas del infante.

2.4 Desarrollo del lenguaje

Vygotsky (1962) plantea que el lenguaje es una de las herramientas psicológicas que más influye en el desarrollo cognoscitivo, señala que “el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje” (en Meece, 2001. p. 130). Además, establece tres etapas enfocadas al uso del lenguaje; la primera es la del habla social que se refiere a que el niño o niña utiliza el lenguaje principalmente para comunicarse. La siguiente etapa es el habla egocéntrica, se caracteriza porque el infante inicia el habla para regular su conducta y su pensamiento. Por último, se encuentra el habla interna, donde los infantes son capaces de aprender a reflexionar respecto la solución de problemas y sucesiones de las acciones gracias a la manipulación del lenguaje en su cabeza (Meece, 2001. p. 130).

A partir de los cuatro años de edad la mayoría de los niños y niñas serán capaces de expresar y comprender una extensa variedad de formas gramaticales. Este progresivo avance lingüístico les permitirá realizar intercambios de información más complejos con personas adultas o niños y niñas más grandes. Además, aprenderán a ir adecuando su vocabulario y estilo lingüístico dependiendo de los distintos tipos de oyentes en función de su edad, o situación; desde el punto de vista de Sadurní, et al., este tipo de progreso se sucede fundamentalmente en tres dominios (2008, pp. 178-179):

1. La producción de actos de habla convencionales, por ejemplo: hacer preguntas, hacer solicitudes, pedir atención, describir cosas o realizar peticiones.

2. Las habilidades conversacionales, estas incluyen las capacidades de mantener un tema de conversación, la toma de turnos, la presentación o cooperación hacia los otros conversadores.
3. La producción del discurso conectado, es decir la capacidad de generar narrativa o dar explicaciones.

En otras palabras, el lenguaje infantil de los tres a seis años evolucionará a la producción de oraciones más complejas que se van embozando unas con otras y que darán pauta a la construcción de narraciones (Bedoña y García, 2008, p. 212). En torno a los seis años el infante ya cuenta con un vocabulario expresivo (narrativo) de 2600 palabras aproximadamente, y es capaz de comprender más de 20,000 (Owen, 1996, en Papalia, et, al., 2009, p. 312). Es probable que esta rápida ampliación de vocabulario suceda gracias a un posible mapeo rápido que permite al niño o niña establecer el posible significado de una nueva palabra después de haberla escuchado una o dos veces dentro de una conversación. Además, partiendo del contexto la mayoría podrá hacerse una suposición rápida acerca del significado de una palabra que después irán perfeccionando con su uso y exposición posterior (Papalia, et, al., 2009, p. 312).

Lo anterior les permitirá desempeñarse con mayor desenvoltura y claridad en los enunciados. Podrán estructurar frases extensas (de seis a ocho palabras) y más complejas, por ejemplo, agregarán a sus frases recursos de conexión, entre ellos el conector “y”. Del mismo modo disfrutaban del juego lingüístico, les interesará el significado de nuevas palabras, experimentan con ellas, aprenderán canciones, refranes, cuentos, adivinanzas, entre otros (Ministerio de educación, 2013, p. 81).

Alrededor de los cinco a siete años el discurso del infante se abra vuelto más adulto. Verbalizan oraciones más largas y complejas, emplean conjunciones, preposiciones y artículos. Sin embargo, aún muestran dificultad para desarrollar y dominar algunos aspectos del lenguaje, por ejemplo, muy ocasionalmente utilizan la voz pasiva, oraciones condicionales o el verbo auxiliar haber (Papalia, et, al., 2009, p. 313). Durante esta etapa la adquisición del vocabulario sigue en aumento; esto aunado al desarrollo cognitivo del niño,

a la adquisición de habilidades de interacción social y a su inclusión en contextos extra-familiares, como la escuela y el grupo de pares quienes propician indudablemente el aprendizaje de nuevas palabras (Bedoña y García, 2008, p. 214).

Durante este período los infantes ampliarán inmensamente sus recursos para iniciar y mantener conversaciones con los otros, a través del lenguaje realizarán peticiones y atenciones, serán capaces de externar su rechazo por las situaciones o cosas que les incomoden; dicho de otra manera, harán cosas distintas con el lenguaje (Bedoña y García, 2008, p. 218). Estos elementos permitirán establecer mejorías en su pronunciación y gramática y con ello obtener una mayor comprensión en la comunicación que empezarán a establecer con su grupo de pares.

2.5 Desarrollo social en la segunda infancia

Desde que nace el niño o niña e incluso antes, estarán experimentando la influencia del ambiente social en que se encuentran inmersos. Desde etapas muy tempranas serán capaces de empezar a interactuar con los demás, así como interpretar correctamente la información implícita de la conducta de otras personas. También se ha descubierto que son capaces de reconocer las diferencias de edad de los demás, de desarrollar preferencias por mirar a ciertos niños o niñas, esto a partir de los primeros meses de vida; lo anterior pone de manifiesto que el infante desde que nace va especializando una parte de su conducta para interactuar con el mundo social (Sandoval, 2012, p. 185).

Por ello que una parte elemental del desarrollo social lo conforman las relaciones que se constituyen con los otros. Inicialmente son la familia y adultos con quienes se establecen las primeras relaciones sociales, sin embargo, a medida que el infante va creciendo el ámbito de sus relaciones empezará a ampliarse, la mayor parte de su tiempo transcurrirá en la escuela y actividades extracurriculares, por lo que el grupo de coetáneos va desempeñar un papel cada vez más importante en su vida (Sandoval, 2012, p. 185).

Alrededor de los tres a seis años, empezarán a mostrar una inclinación hacia la autonomía y la interiorización de las normas y valores sociales. Al poner en práctica la experimentación social con sus coetáneos comenzarán a establecer su propia forma de

relacionarse socialmente, en donde experimentara diferentes emociones y sentimientos, por ejemplo: los celos, el miedo, la amistad, la competitividad y la confianza, lo que poco a poco irá propiciando un crecimiento personal en el infante (Ministerio de educación, 2013, p. 83). Las relaciones entre iguales al ser asimétricas le facilitan el escenario ideal para aprender a cooperar, a intercambiar, a resolver conflictos de manera asertiva y creativa, además de ampliar sus formas de comunicarse y participar dentro del grupo de iguales (Bedoña, 2009, pp. 48-49).

El inicio de estas nuevas relaciones es posible, gracias a que el niño o niña es capaz de desplegar una serie de estrategias, como son la negociación o la cooperación, ambas facilitan que se propicie la interacción con los demás. De igual modo gracias al descenso del egocentrismo y a la nueva capacidad de considerar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás son capaces de establecer intercambios sociales más complejos. El juego de ficción por otra parte es también un elemento que propicia el establecimiento de este tipo de relaciones, al convertirse en una de las ocupaciones principales a esta edad favoreciendo y estimulando el espacio ideal para que se instaure la aparición de relaciones satisfactorias que a su vez generan vínculos afectivos que pueden dar paso a una amistad (Bedoña y García, 2008, p. 249).

A través del juego de ficción los niños y niñas aprenderán a inventar situaciones, a adoptar diferentes roles para actuar en el juego, a autorregularse, podrán intercambiar pensamientos y sentimientos de manera más explícita, además las conversaciones se vuelven más fluidas con sus nuevos amigos (Bedoña y García, 2008, p. 251).

Sin embargo, las relaciones entre iguales y el tipo de juego que implementaran será diferente para cada sexo, por ejemplo, será común que dentro de un grupo solo se encuentren individuos del mismo sexo, debido a que los infantes rechazan a los del otro sexo o bien prefieren a los del propio, (Sandoval, 2012, p. 189). Esta condición se puede explicar si se toma en cuenta los estereotipos asociados al género que se van interiorizando desde los primeros años de vida del infante, dando lugar a un conjunto de acciones,

comportamientos, atribuciones y expectativas que determinaran en gran medida el desarrollo de la personalidad e identidad del individuo (Bedoña y García, 2008, p. 257).

Es precisamente en la segunda infancia en donde el grupo de pares funge como una de las principales influencias en la tipificación del género, (Papalia, et, al., 2009, p. 337) entendiendo esta como “proceso de socialización por medio del cual los niños, a temprana edad, aprenden los roles apropiados de género” (Papalia, et, al., 2009, p. 331). En el siguiente subapartado se aborda con más detenimiento este tema.

2.5.1 Desarrollo del Género

Una de las formas en las que se encuentra organizada la sociedad es por medio del género, es decir, las ideas y convenciones sociales que se encuentran ligadas al sexo biológico. Desde el momento en que se nace niña o niño e inclusive antes, se transmiten casi de forma automática actitudes y estereotipos asociados al género (Bedoña y García, 2008, p. 257).

A partir de muy temprana edad se aprenden los roles de género, son aquellos comportamientos, actitudes, intereses y rasgos de la personalidad que una cultura o sociedad considera adecuados para los hombres o mujeres (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009, p. 330). Por otra parte, se encuentran los estereotipos de género que dictan la forma en que se debe comportar el hombre y la mujer; es común encontrarlos en distintas culturas y surgen en los niños y niñas desde los dos o tres años, aumentan durante los años preescolares y alcanzan un máximo a los cinco años (Campbell, Shirley y Candy, 2004; Ruble y Martin, 1998; en Papalia et, al., 2009, p. 331). El infante los irá interiorizando e identificándose formando así su identidad como niña o niño.

De acuerdo a la teoría del aprendizaje social los niños y niñas adquieren los roles de género a través de la imitación de modelos, también gracias a las recompensas que obtienen por desempeñar un comportamiento adecuado y acertado de acuerdo a su género. Además, Bandura en Papalia, et al., (2009, p. 6) propone en su teoría sociocognitiva, que la observación posibilita que los niños y niñas aprendan numerosos comportamientos típicos de género incluso antes de llevarlos a cabo; de igual modo esta teoría afirma que los

infantes son capaces de seleccionar e inclusive de llegar a crear sus propios ambientes, así como de seleccionar sus compañeros y actividades de juego (Papalia, et, al., 2009, p. 334).

Otra distinción presente es el tipo de juguetes que utilizan, por ejemplo, los niños se inclinan por jugar con carritos o bloques de construcción, en tanto que las niñas optan por jugar con muñecas o trastecitos, es posible observar en el juego simbólico que los roles que desempeñan se encuentran tipificados, es decir las niñas representarán a la mamá y las responsabilidades que este rol conlleva, mientras que los niños serán los encargados de ser el papá. Como se mencionó anteriormente niños y niñas prefieren que sus compañeros de juego sean del mismo sexo, esta separación se produce desde edades tempranas, por lo cual los infantes aprenden justamente de sus iguales afianzando las semejanzas que encuentran dentro de su grupo y resaltando las diferencias presentes en el otro (Bedoña y García, 2008, pp. 258-259).

2.5.2 Segregación de género entre el grupo de niñas y niños

Los infantes usualmente tendrán la tendencia de formar grupos con personas de su mismo sexo y esta situación se hará más presente cuando los niños y niñas se encuentren en contextos externos a su vida familiar, por ejemplo, en la guardería, en la escuela o actividades extracurriculares, a esto se le conoce como segregación de género. Tomando como punto de vista las aportaciones de Maccoby (1998, en Lera, 2002, p. 28) quien fundamenta, que al momento de elegir con quien jugar o compartir sus juguetes los niños y niñas seleccionan a aquellos con los que se entienden mejor, y que esta elección se debe principalmente al tipo de interacciones distintas que han desempeñado desde sus dos primeros años de vida.

Esta segregación dará lugar a que se generen grandes diferencias entre niños y niñas, hombres o mujeres. Desde edades tempranas se encontrarán presenten en distintos tipos de juegos, de interacciones, la forma de resolver conflictos o el tipo de dialogo que utilicen. Por ejemplo, son las niñas quienes presentan primero esta tendencia, que es posible explicarla si se toma en cuenta las diferencias de desarrollo, principalmente en el lenguaje, en virtud de que las niñas presentan un desarrollo lingüístico más precoz, y en consecuencia

comienzan a fortalecer más tempranamente el pensamiento simbólico, en otras palabras, las niñas al estar más avanzadas en su lenguaje seleccionarán a sus iguales con quienes podrán compartir el mismo nivel intelectual que les permitan el desarrollo de juegos simbólicos (Lera, 2002, pp. 28-29).

Por otra parte, los niños tardan un poco más en lograr la consolidación del lenguaje, elemento que puede influir en que no se sientan del todo cómodos conviviendo con las niñas; por lo que optarán por juntarse con niños que tengan semejanzas similares a ellos, es decir con personas de su mismo sexo. Otro punto importante que es necesario destacar es que los infantes no solo eligen compañeros de su mismo sexo, sino que además la forma en que se producen las agrupaciones también son distintas. En las niñas es posible observar que optaran por jugar más en pareja, crean conversaciones más íntimas entre ellas y se genera un intercambio de emociones; en tanto que los niños interactúan de forma grupal, dando menos importancia a las relaciones personales, priorizando el juego o la meta a lograr, éstas diferencias se harán más notables a partir de los seis años de edad (Field, 1980; Lansford & Parker, 1999; en Lera, 2002, pp. 28-30).

De igual manera el tipo de juego y juguetes que manejan serán distintos, algunos estudios que se han realizado en edades preescolares de los niños y niñas han demostrado que existen diferencias significativas en los juguetes, resultando ser los más característicos en las niñas las casitas, las muñecas, la cocinita, la tiendita, etc. Por su parte los niños eligen aquellos juegos considerados propiamente masculinos como los coches, los bloques, las pelotas y los juegos de construcción (Lera, 2002, p. 28). Esta diferencia de juegos va influir significativamente en las interacciones que se producen, por ejemplo, los juegos femeninos generan mayores verbalizaciones verbales y son más sociables, por su parte los juegos considerados masculinos son más estructurados y con tendencia a la competencia. Cabe destacar que de acuerdo a la teoría los juegos que desempeñan las niñas son considerados los más adecuados para favorecer un mejor desarrollo social (Lera, 2022, p. 32).

3. Habilidades sociales en niñas y niños

Este apartado aborda los siguientes tópicos, para empezar, se menciona como la teoría del aprendizaje social sienta las bases para el desarrollo y aprendizaje de las habilidades sociales por medio de mecanismos y estrategias cognitivo-conductuales para la implementación de un entrenamiento dirigido a aquellas personas que muestren déficit en su patrón de interacción social con otros. También se plantean los problemas de interacción social que tienen los niños y niñas con su grupo de pares debido a un desarrollo inadecuado en el proceso de su socialización.

3.1 Teoría del aprendizaje social

En este apartado se explica la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura desde una perspectiva psicológica, se abordan sus principales premisas, que son la observación y el modelamiento, y cómo a través de éstos se genera el aprendizaje en las personas que siempre estará influido por factores cognitivos y sociales. Posteriormente se plantea que es gracias al aprendizaje social que surgen las bases para fomentar una intervención en habilidades sociales en niños y niñas.

Los distintos enfoques del aprendizaje social se conforman de los principales elementos del aprendizaje clásico, operante y vicario que tienen la finalidad de poder explicar la conducta. Sin embargo, difieren de éstos en que integran elementos en el ambiente e incorporan las cogniciones como el pensamiento, creencias y percepciones al mismo tiempo que enfatizan que existen múltiples tipos de eventos o sucesos que repercutirán directamente sobre la conducta y el desarrollo social del individuo (Kazdin, 1996, p. 24).

Dentro de este marco surge la teoría del aprendizaje social psicológica de Albert Bandura que subraya la idea de que gran parte del aprendizaje se origina en el medio social, de forma que, gracias a la observación de los otros, las personas obtienen conocimientos, reglas, estrategias, creencias y habilidades, y que también se aprende acerca de los beneficios de numerosos comportamientos fijándose en los modelos y en las consecuencias de su actuar (Schunk, 1997, p. 102).

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, las personas no son impulsadas por fuerzas internas, tampoco son controladas y moldeadas por estímulos externos “No: el

funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad trídica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros” (Bandura, 1986, en Schunk, 1997, p. 108). Es decir, reconoce que existen múltiples influencias sobre la conducta (Kazdin, 1996, p. 26).

De hecho, Pérez afirma que gran parte de la conducta se aprende en virtud de la observación que se hace de otras personas. Ser capaz de observar cómo actúa y se desarrolla un individuo sin importar el tipo de interacción social será una fuente de aprendizaje directo gracias a los efectos que posee el modelado comportamental (2000, p. 48). Ahora bien, este modelado alude a los “cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de observar a uno o más modelos” (Berger, 1977; Rosenthal y Bandura, 1978; Schunk, 1987; Zimmerman, 1977 en Schunk, 1997, p. 110).

De este modo el modelado o imitación de otros organismos que pertenezcan al mismo tipo de ambiente o que son un modelo representativo, se convertirán en el modo primordial de aprendizaje por observación (Swenson, 1991, p. 316) el cual se generará cuando se obtengan nuevos patrones de comportamiento que, previo a la presentación de las conductas modeladas, no contaban con la posibilidad de ocurrir, aunque se contará con mucha motivación (Bandura, 1969, en Schunk, 1997, p. 112).

Este proceso de modelado ha sido empleado con éxito en dos escenarios importantes, el primero en la aplicación del campo clínico, en donde se utilizan procedimientos de modelación graduada, la modelación participante y la automodelación. El segundo escenario es la enseñanza a los niños y niñas (Swenson, 1991, pp. 316-318) en donde Bandura realizó un número considerable de estudios, en especial con niños pequeños, comprobando que, efectivamente, la variable principal que influye en el aprendizaje es la observación (Bower y Hilgard, 1989, p. 573).

Al mismo tiempo surgieron programas con bases cognoscitivas, empleados ampliamente en infantes y adolescentes para buscar desarrollar ciertas habilidades hacia la solución de problemas a nivel personal o bien que presentaran déficit de adaptación en diversos procesos cognoscitivos que subyacen a la conducta social (Durlak, Fuhrman y Lampman, 1991; Kendall y Braswell, 1993; en Kazdin, 1996, pp. 309).

Es decir, gracias al modelo de aprendizaje social de Bandura se instauraron los elementos conceptuales para poder impulsar las intervenciones enfocadas en el entrenamiento en habilidades sociales, además de buscar la promoción de la competencia social (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012, p. 280).

Este modelo plantea que los niños y niñas, desde edades muy tempranas, tienen la facilidad de identificar aquellas conductas que son socialmente aceptadas, gracias a tres mecanismos: la observación, el modelado y el feedback recibido, siendo las principales fuentes de referencia los padres, y posteriormente, serán los coetáneos quienes formarán fuente de relevancia para sus procesos de socialización y aprendizaje de habilidades sociales (Bandura, 1987, en Velázquez, 2015, p. 9) puesto que promoverán distintos tipos de conductas.

Según la teoría de aprendizaje social, las habilidades sociales se interpretan como conductas que son aprendidas (Kelly, 2002, p. 31) lo que demuestra que es posible enseñarlas a aquellas personas que muestren problemas de adaptación social.

3.2 Habilidades sociales

En este apartado se busca establecer el marco conceptual de las habilidades sociales y cómo influyen en los distintos patrones relacionales que llegan a establecer los niños y niñas con su grupo de pares, ocasionado que adopten distintos comportamientos en su modo de actuar y relacionarse.

Las habilidades sociales son aquellas capacidades específicas necesarias para realizar, de forma competente, una tarea interpersonal. De acuerdo con Monjas (1993) son “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas y González, 1998, p. 18). Algunos ejemplos de ellas son: saber decir que no, empatizar con los demás, responder a un saludo, manejar problemas de forma asertiva, hacer preguntas, expresar tus sentimientos y decir cosas positivas a los demás, entre otras (Monjas y González, 1998, p. 18).

Por su parte Caballo (1886) define las habilidades sociales como conductas socialmente habilidosas y establece que son una agrupación de conductas que se emiten por un individuo en contextos interpersonales, en donde va a expresar sentimientos, actitudes,

opiniones, deseos y derechos. Siempre actuando de una forma acorde a la situación en la que se encuentre, en donde tendrá una actitud de respeto hacia los demás y determinando resolver problemas inmediatos que se le presenten con la finalidad de prevenir la probabilidad de que éstos crezcan y se vuelvan un problema a futuro (en Caballo, 1998, p. 407).

Por consiguiente, las habilidades sociales representan una parte elemental en la actividad humana, se aprenden a lo largo de la vida y dependerán del proceso de socialización que cada niño inicia desde su nacimiento, si es adecuado representará una oportunidad para que el infante adquiera el conocimiento de pautas relacionales, de reglas y prohibiciones, además de ser capaz de establecer vínculos afectivos con otros, de adquirir conductas socialmente aceptables y la construcción de su personalidad (Betina y Contini, 2009, p. 58).

Generalmente se establecen tres tipos de relaciones interpersonales o estilos de comportamiento propios de la etapa infantil, se diferencian en el tipo de actitud que se ejerce o en su manera de actuar ante los demás, y son los estilos pasivo, agresivo y asertivo. En el estilo pasivo los niños adoptan una postura de huida, con tendencia al aislamiento e incluso pueden reaccionar de forma negativa cuando alguien más trata de establecer algún tipo de contacto social. De igual modo permiten a los otros elegir por él, lo que ocasiona que sus derechos u opiniones sean violadas al no ser capaz de expresar sus sentimientos o emociones (Monjas y González, 1998, p. 22 y Cáceres, 2010, p. 2).

En el estilo agresivo los niños y niñas adoptan una práctica de lucha, es decir sus conductas generalmente son destructivas, no obedecen las normas e instrucciones y su modo de respuesta usualmente es agresiva. Defienden sus derechos y pensamientos normalmente de forma inapropiada violando los derechos de otras personas (Monjas y González, 1998, p. 22 y Cáceres, 2010, p. 3).

Por último, se encuentra el estilo asertivo, aquí los niños y niñas mantienen relaciones sociales significativas y se adaptan fácilmente a las distintas situaciones a las que se enfrentan (Caballo, 1993, en Velázquez, 2015, p. 11). Además, son capaces de expresar sentimientos u opiniones, de manifestar sus necesidades y defender sus derechos respetando las emociones de los demás (Monjas y González, 1998, p. 23).

A raíz de la descripción de los tres estilos comportamentales es posible observar que existen diferencias significativas entre cada estilo y las consecuencias que producen en cada caso, por ello resulta fundamental conocer e identificar la manera en que se van desarrollando los comportamientos sociales en los niños y niñas desde los primeros años; su práctica y correcto desarrollo será un fuerte predictor de una adaptación exitosa por parte del infante en diferentes contextos o grupos en los que se desenvuelva (Betina y Contini, 2009, p. 58).

3.3 Problemas de relación social de las niñas y los niños con su grupo de iguales

En los infantes existe una preocupación constante por ser aceptados por sus iguales, esta preocupación crecerá aún más en el inicio de la infancia intermedia, originando que los niños y niñas inviertan más esfuerzos mentales y tiempo para que se dé algún tipo de interacción social. Sin embargo, no todos los infantes contarán con la capacidad de poner en práctica sus habilidades sociales con los demás (Bedoña, 2009, p. 52). Tomando en cuenta las estadísticas que proporcionan Monjas y González, existe un 5 y 25 por ciento de niños o niñas que experimentan complicaciones en sus relaciones interpersonales, resultando deficitarias o inapropiadas; es decir, se les complica la interacción con otras personas (1998, p. 28).

De acuerdo con Caballo e Irurtia existen varios factores que pueden originar que el infante no pueda manifestar una conducta social adecuada. Entre ellas, que las respuestas conductuales no están presentes en el repertorio del individuo, es decir, tal vez nunca aprendió la conducta. Otra causa se puede deber a que analiza su actuación social de forma incorrecta, asociándola a pensamientos autoderrotistas, y por último que no cuenta con la seguridad de defender sus derechos o cree que no tiene la capacidad para responder o defenderse ante los demás (2011, p. 574).

En consecuencia, puede que las relaciones interpersonales que se establezcan varíen en dos ejes; el primero se trata de aquellos niños o niñas que son rechazados porque presentan una conducta disruptiva y continuamente se encuentran involucrados en conflictos con los demás, poseen estrategias de interacción social escasamente elaboradas que le impiden conseguir lo que desean, por lo regular optan por conductas agresivas que originan que se deteriore aún más en la relación con el otro (Bedoña, 2009, p. 54).

En el otro eje se ubican los infantes que son tímidos-retraídos y se caracterizan por tener una limitada sociabilidad y poco nivel de interacción con sus iguales. Normalmente son ignorados y pasan desapercibidos entre sus coetáneos, lo que ocasiona que se aíslen socialmente, tienden a efectuar atribuciones internas de sus fracasos sociales, experimentan sentimientos de culpa y soledad, además de correr el riesgo de convertirse en una posible víctima de un agresor. Sin embargo, son percibidos por sus maestros de una forma positiva, al calificarlos como niños buenos y obedientes por lo que se adaptan a este patrón conductual (Bedoña, 2009, pp. 55-56).

En ambos casos sería necesario que aprendieran a desarrollar una adecuada competencia social y con ello favorecer sus procesos de socialización; de acuerdo con Monjas y González la conducta interpersonal “se aprende y por lo tanto puede enseñarse y modificarse” (1998, p. 32) y logra hacerse gracias a numerosas estrategias de intervención o de entrenamiento.

3.4 Cómo se aprenden y desarrollan las habilidades sociales.

El desarrollo social se relaciona con el grado en que una persona va obteniendo distintas habilidades de actuación que le permitirán su adaptación a los requerimientos del medio social. Es indispensable un adecuado desarrollo puesto que el ser humano es un ser social que soluciona sus necesidades básicas a partir de las relaciones que establece con los demás.

Este proceso inicia desde los primeros años de vida del infante, siendo la familia y las figuras de apego quienes representan un papel relevante en su socialización. La familia incide en la personalidad del niño o niña, le ayudará a establecer las primeras relaciones sociales, además de facilitarles la exposición a situaciones nuevas y diversas, facilitando poco a poco la adquisición de habilidades sociales (Monjas y González, 1998, p. 26).

Con el tiempo, el infante irá aprendiendo los hábitos, las destrezas y las habilidades que, de forma sucesiva, le ayudarán a su autonomía y a convertirse en un ser social. Posteriormente cuando el niño o niña inicia su escolarización, aparece el grupo de iguales donde se genera un sentido de pertenencia al grupo y se establecen una serie de normas y reglas que deberá aceptar y obedecer (Velázquez, 2015, p. 13). El proceso de socialización cambiará durante esta etapa, a lo largo de los años escolares, los niños y niñas incrementan

los tiempos de interacción con sus iguales “las relaciones entre iguales, por ser simétricas, ofrecen el contexto idóneo para aprender a cooperar, negociar, regatear, intercambiar, resolver los conflictos de una forma creativa y constructiva o construir principios morales más cercanos a la autonomía moral” (Bedoña, 2009, p. 48).

Al mismo tiempo los lugares en los que se desenvuelven se amplían, las formas de comunicarse cambian, y empiezan a participar en actividades extraescolares, como equipos deportivos (Bedoña, 2009, p. 49). Por otro lado, las relaciones que se establecen a la edad de los siete años entre los niños y niñas son cambiantes y los vínculos no son estrechos ni significativos, será hasta los nueve años cuando se fortalezcan, y la formación entre grupos sea más estable (Cáceres, 2010, p. 2) aun así, este tipo de relaciones resulta indispensable para un adecuado proceso de socialización.

Por ello las habilidades sociales representan un papel fundamental para lograr obtener la aceptación de sus coetáneos y poder ser parte activa dentro del grupo. Las habilidades se van adquiriendo a partir de un proceso de desarrollo social y aprendizaje escolar, porque ningún infante nace siendo tímido o simpático, sino que será a lo largo de la vida que irá aprendiendo a comportarse de un modo determinado y esto dependerá del aprendizaje en sus interacciones previas con el medio social (Olivares, 2015, pp. 42-45).

En pocas palabras las habilidades sociales se desarrollan durante el proceso de socialización. Gracias a las interacciones que establecen con su familia y con su grupo de pares, es posible facilitar este proceso por medio de algunos mecanismos, establecidos por Monjas y González (1998) a continuación se presenta una lista de ellos.

- Aprendizaje por experiencia directa, aquí los comportamientos interpersonales dependen de las consecuencias positivas o negativas implantadas por el ambiente después de cierto comportamiento social, de forma que la conducta puede reforzarse o debilitarse si son premiados o castigados.
- Aprendizaje por observación, significa que el niño o niña aprende a partir de la exposición de los modelos más representativos en su vida.
- Aprendizaje verbal o instruccional, es una forma no directa de aprendizaje, lo que significa que aprende a través de lo que se le dice.

- Aprendizaje por medio del feedback interpersonal, en donde se da una explicación directa sobre cómo ha sido el comportamiento, se retroalimenta al infante y funciona como un reforzamiento social de sus conductas (Monjas y González, 1998, pp. 27-28).

Un adecuado proceso de socialización depende en gran medida del repertorio de habilidades sociales con las que cuente el infante, no obstante, en ocasiones es común encontrar conductas desadaptativas que le obstaculizan establecer relaciones interpersonales sanas que propicien y potencialicen su desarrollo social, ante esta situación es posible llevar a cabo la implementación de un entrenamiento de aquellas habilidades sociales que es necesario fortalecer.

3.5 Entrenamiento en habilidades sociales

El objetivo principal de este apartado es señalar el progreso que se ha logrado en la implementación de diversos programas en entrenamiento de habilidades sociales centrados en resolver diversas problemáticas infantiles, y que una intervención con bases cognitivo-conductual funciona y es efectiva para la enseñanza de conductas satisfactorias.

Morán, Pryt, Nilsson, Suarez y Olaz dan a conocer que, en las últimas tres décadas, se ha generado un progresivo avance en investigaciones sobre habilidades sociales tanto a nivel mundial como regional (2011, en Betina 2012, p. 73). Originando posteriormente la creación de entrenamientos de habilidades sociales, entendidos como procedimientos de intervención muy utilizados debido a que repercuten directamente en los diversos ámbitos en los que se desenvuelve la persona, por ejemplo, en el contexto laboral, educativo, social, familiar y profesional (Ruiz, et al, 2012, p. 292).

Desde el punto de vista de Monjas, el entrenamiento en habilidades sociales es una estrategia donde se emplean técnicas conductuales y cognitivas para un entrenamiento y enseñanza de conductas socialmente efectivas que las personas no tienen a su disposición, y a su vez también se encarga de modificar las conductas de relación interpersonal que los individuos poseen pero que resultan inapropiadas socialmente (Monjas, 2018, p. 36). Para realizar este entrenamiento es necesario la implementación de tres períodos o fases: inicialmente se realiza una identificación, una clasificación y un diagnóstico, el segundo

momento se compone de una planificación sistemática de intervención, y por último se realiza una evaluación de la intervención llevada a cabo (Betina, 2012, p. 69).

Por otra parte, el entrenamiento en habilidades sociales en la población infantil ha empezado a ampliar su campo de aplicación enfocándose en intervenciones en el campo clínico y en la promoción de una adecuada competencia social; las problemáticas más frecuentes van encaminadas a problemas de conducta en la infancia, por ejemplo, agresión, timidez, rechazo, aislamiento, entre otros. Las diversas investigaciones que se han realizado sobre el tema demuestran que el entrenamiento funciona y es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente satisfactorias a los niños y niñas (Monjas y González, 1998, p. 33).

Si un niño o niña no sabe solucionar algún tipo de conflicto interpersonal que se le presente con sus iguales, es posible que aprenda a hacerlo por medio de una enseñanza directa y activa. Para que se produzca esta enseñanza es necesario incluir algunas técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje social, así como orientar la intervención a aumentar los repertorios comportamentales de las personas, en otras palabras a que desarrollen nuevas habilidades y comportamientos, a buscar una participación activa de los participantes en cada una de las sesiones y de ser posible realizar el entrenamiento de forma grupal ya que esta modalidad potencializa la eficacia del tratamiento (Betina, 2012, p. 68-69).

Dentro del entrenamiento existe una gran diversidad de programas para trabajar las habilidades sociales y se recomienda su aplicación a niños o niñas desde edades tempranas. Entre ellos se encuentra el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) que es un procedimiento cognitivo-conductual que busca la promoción de la competencia social en el período de la infancia y adolescencia para propiciar la enseñanza de habilidades sociales (Monjas 1993, 1999, en Velázquez, 2015, p. 16).

4. Programas de entrenamiento de las habilidades sociales

Las conductas interpersonales son posibles de aprender, y para ello es necesario que se enseñen o bien modifiquen por medio de una serie de estrategias de intervención que se han catalogado como “entrenamiento de habilidades sociales” en los últimos tiempos se ha desarrollado su aplicación en distintos tipos de intervenciones y se han creado diversos programas que tienen la finalidad de enseñar conductas socialmente hábiles a niños y niñas,

entre ellos se encuentra el programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) (Monjas y González, 1998, pp. 32-33).

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

En este apartado se describen algunos de los aspectos generales del programa PEHIS, que es un programa cognitivo-conductual que se centra en la enseñanza de comportamientos sociales específicos y comportamientos cognitivos y afectivos (Monjas, 2018, p. 46).

Una de las características principales del programa “es que es un modelo de entrenamiento e instrucción directa y sistemática de las habilidades sociales” (Monjas, 2018, p. 46) es decir, busca un entrenamiento planificado, metódico y ordenado de aquellos comportamientos que el niño o niña no posee, o de aquellos comportamientos de los cuales dispone pero que por diversas causas como autoinstrucciones negativas o ansiedad no pone en práctica (Monjas, 2018, p. 46). La meta principal del PEHIS es “la promoción de la competencia social en niños y niñas en edad escolar” (Monjas, 2018, p. 49) en otras palabras busca el desarrollo e impulso de las relaciones interpersonales efectivas del infante con adultos y su grupo de iguales con quienes se relaciona en su vida cotidiana (Monjas, 2018, p. 49). En el programa Monjas estableció una propia selección de áreas y habilidades debido a que en la bibliografía especializada no existe una taxonomía aceptada de las habilidades sociales (Monjas, 2018, p. 52).

4.1.1 Contenidos

El programa contiene treinta habilidades las cuales se encuentran agrupadas en seis áreas (Torres, 2014, pp. 58-59).

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

4.1.2 Procedimiento de enseñanza del PEHIS

Como se mencionó previamente el programa utiliza una serie de técnicas conductuales y cognitivas que se estructuran en un paquete de entrenamiento compuesto por una serie de procedimientos que se enlistan a continuación.

Instrucción verbal, diálogo y discusión. El entrenamiento inicia con este componente, en donde el objetivo central es que se logre obtener un concepto o definición de la habilidad que se va enseñar. En un primer momento se aborda la información conceptual en donde se busca despertar el interés y motivación del niño por aprender la habilidad, se propicia una lluvia de ideas en donde los niños y niñas deben participar para formar un concepto propio y acertado de la habilidad, cual es la importancia de ésta y por último su aplicación en su vida diaria, y con ello ir aprendiendo a discernir en que situaciones y momentos es adecuado o no ponerla en práctica (Monjas, 2018, pp. 85-87). En un segundo momento se explican los componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

La finalidad de este componente es que se les proporcione a los infantes instrucciones precisas y específicas de respuesta y conducta que componen la habilidad que se está enseñando. *Los pasos y componentes conductuales* son elementos nucleares de la enseñanza ya que el entrenamiento posterior se centra en el modelado, la práctica y la generalización de esa conducta. Éstos pasos pueden adaptarse y ajustarse a las necesidades y edades de los niños y niñas, por ejemplo, se puede modificar el lenguaje para hacerlo más

comprensible, se pueden quitar o agregar pasos, dar ejemplos o instrucciones más directas (Monjas, 2018, pp. 88-90).

Modelado. De acuerdo con Miller y Dollard (1941, citados por Ruiz, et al, 2012, p. 280) el modelado ayuda a que el observador responda imitando, y si la respuesta positiva es recompensada incrementará la frecuencia. Dentro del programa PEHIS el modelado enseña a los infantes como deben realizar la habilidad, a su vez que se van articulando los pasos conductuales en voz alta, con la finalidad de los niños y niñas observen el proceso cognitivo que conduce a la actuación correcta y después sean capaces de replicarla y ejecutar la conducta enseñada (Monjas, 2018, pp. 90-91).

Práctica. Se lleva a cabo la práctica una vez que se le han brindado las instrucciones verbales a los participantes, y la técnica del modelado de acuerdo a la habilidad que se quiere enseñar. La práctica se efectúa de dos formas, la primera se ejecuta por medio de un role playing o dramatización, siendo uno de los procedimientos usados con más frecuencia en los programas de entrenamiento de habilidades sociales; permite que se representen modos efectivos y apropiados para enfrentar situaciones de la vida real que resulten problemáticos para los individuos (Caballo, 2007, p. 190).

Es importante delimitar claramente la situación, es decir explicar a cada niño o niña que tendrá que hacer o decir y explicar cómo, cuándo y dónde se desarrolla la situación. La segunda forma de llevar a cabo la práctica es a través de la práctica oportuna, una vez que se ensayó y práctico la habilidad, se busca alentar a los infantes para que inicien su puesta en práctica en otras situaciones de su vida cotidiana, se busca la implementación de la generalización de lo aprendido (Monjas, 2018, p. 93).

Feedback y reforzamiento. Generalmente se realizan cuando está por terminar la sesión, se señala al niño o niña como lo está haciendo, que debe cambiar o bien se le anima a que continúe con su práctica. Por su parte el reforzamiento se puede realizar a lo largo de toda la sesión, ayuda a adoptar nuevas conductas, así como aumentar las conductas adaptativas que ya se poseen (Caballo, 2007, p. 200). De acuerdo con Monjas la retroalimentación que se proporcione debe ser positiva, aunque la realización no haya sido del todo correcta, asimismo la información que se dé no debe ser global, sino ser

específicos en los comportamientos precisos que componen la conducta que se está practicando.

Tareas. Las tareas para casa se encuentran específicamente diseñadas para alcanzar los objetivos propuestos, son el medio por el cual las habilidades aprendidas en sesión se practican en un ambiente real con la finalidad de que se vayan generalizando en la vida cotidiana del individuo (Caballo, 1998, p. 431). Este proceso de asignación dependerá de las características y habilidades que cada niño presente, por último, en la revisión de las mismas se toman en cuenta las dificultades y los éxitos en la tarea encomendada (Monjas, 2018, p. 95).

Capítulo III. Metodología

3. Propuesta Metodológica

En este capítulo se expone la metodología que se empleó para la construcción del presente trabajo de intervención. Para la correcta ejecución de la intervención fue indispensable establecer un método que permitiera la correcta planificación sistemática para lograr un fin, en este caso encaminado al desarrollo de las habilidades sociales en infantes de seis años. Para ello fue necesario seguir una serie de pasos y procedimientos para lograr una correcta ejecución de la investigación.

3.1 Diseño del estudio

Primeramente, se parte del diseño de investigación que contempla el método, así como también los instrumentos y técnicas usados con la finalidad de obtener información relevante para el estudio. Posteriormente se precisa el **escenario** en donde se llevó a cabo el estudio, se detalla al grupo de niños y niña **participantes y los criterios de inclusión** con los que se debía de cumplir para poder formar parte de la investigación, se continua con el procedimiento de entrada al campo, y se finaliza con una explicación del plan de registro y análisis de la información obtenida.

El diseño de investigación del estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, elementos del estudio de caso y un proceso de observación participante. La elección de la perspectiva cualitativa radica en que es un proceso de interrogantes que permite comprender y explorar un problema social o humano con la posibilidad de construir una

perspectiva compleja y holística, se narran experiencias detalladas de los informantes, captadas de un ambiente natural (Creswell, 2007, p. 13) que dimensionan el encuentro con las y los participantes a través de aquellas palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes compartidas; es decir mediante el estudio de distintos objetos para entender la vida social de las personas en los significados desarrollados y otorgados por éstas (Mejía, 2007 en Katayama, 2014, p. 43).

Al emplear el enfoque cualitativo, fue posible obtener hechos incuantificables de niñas y niños en observación, tratando de captar sus emociones al hablar, la expresión de sus intenciones y sentimientos y la naturaleza de sus experiencias personales en algún suceso (Ito y Vargas, p. 11, 2005); es decir, ver, sentir y experimentar la forma en que niñas y niños construyen y comprenden el punto de vista de otras y otros pares.

3.2 Los métodos empleados: estudio de caso y observación participante

Mediante el estudio de caso y un proceso de observación participante es posible que el investigador se introduzca en el proceso de quienes observa. Se pudo tener una interacción con los cuatro participantes y comprender las experiencias vividas por el grupo que fue objeto de observación (Bracamonte, 2015, p. 136). Otra de las ventajas es que la intervención se realizó en un contexto natural que permitió estudiar lo que parecía más interesante y relevante de acuerdo a los objetivos de investigación, que consistieron primeramente en realizar un análisis para poder obtener un diagnóstico que permitiera dar pauta a la elaboración de una intervención cognitivo-conductual con la finalidad de incidir positivamente en el desarrollo de las habilidades sociales de la niña y niños pertenecientes al estudio.

Es decir, se recopiló información detallada a lo largo de cierto período de tiempo sobre aquellas experiencias pertinentes al problema a investigar (Balcázar, et al., 2006 pp. 161-163). En este caso, en torno a las habilidades sociales, fue posible observar las interacciones físicas, verbales o mixtas que los infantes tenían entre sí, así como la calidad de estas interacciones y la forma en que cada uno de ellos socializaba entre sí.

3.3 Instrumentos de recolección de información

Las técnicas y sus instrumentos correspondientes cualitativos empleados para la recolección de información se enlistan a continuación, primeramente, se describen los instrumentos cualitativos y cuantitativos de recolección cuyo principal objetivo radicó en el establecimiento de un diagnóstico oportuno.

3.3.1 Instrumentos cualitativos

1. Código de Observación de la Interacción Social (en adelante COIS), es un sistema codificado de observación directa para observar las interacciones que se producen entre iguales, principalmente en situaciones naturales y no estructuradas. (Monjas, Arias y Verdugo, 1991). El COIS es un registro de intervalo parcial que permite la observación y el registro, no solo de la tasa y frecuencia de las interacciones del niño o niña, sino también de otros aspectos relacionados con esa interacción. Este instrumento incluye quince categorías de observación, siete de ellas relacionadas al *tipo* de interacción (tres corresponden a conductas no interactivas y cuatro a conductas interactivas) y las otras ocho categorías restantes comprenden la *calidad* de la interacción e indican la modalidad de la interacción (iniciación o respuesta), con quien se produce la interacción (adulto o niño) y el modo de interacción (verbal, física o mixta) (Monjas, 2018, p. 107).

2. La observación participante se utilizó a lo largo de toda la intervención en Ludoteca Canguros e hizo posible el acercamiento con la población. Taylor y Bogdan (1987, p. 74) indican que la observación participante se apoya en el registro de notas de campo, las cuales deben ser precisas, completas y detalladas. Por ello se emplearon como instrumento para narrar detalladamente y hacer descripciones de las actividades que realizaron los niños y niña durante la intervención, en decir, qué hacían, con quién socializaban, qué tipo de conductas presentaron, las formas de interacción, las cualidades de su conducta, así como la intensidad, persistencia y efectividad de la intervención (Penalva, et al., 2015, p. 65).

3. El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS): la implementación del programa PEHIS estuvo conformado por 10 sesiones de intervención en donde fue posible interactuar con los participantes del estudio y comprender las experiencias vividas por el grupo que fue objeto de observación; también se realizaron

algunas sesiones de grupo focal que fungió como instrumento de recolección de datos (Bracamonte, 2015, p. 136). De esta manera fue posible ir descubriendo el impacto del programa PEHIS como un modelo de entrenamiento e instrucción directa y sistemática de comportamientos sociales específicos, así como comportamientos cognitivos y afectivos (Monjas, 2018, p. 46).

Cada una de las sesiones tuvo una duración de una hora y media, la intervención se realizó los días martes y jueves con un horario de 4:00 p.m. a 5:30 p.m. en donde se tomó como referencia el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para la implementación de cada una de las sesiones del taller.

La planeación de las sesiones del taller que se realizó, quedó estructurado de la siguiente forma:

Tabla 1

Habilidades sociales

Número de sesión	Área	Habilidad
1	Habilidades conversacionales	Habilidad conversacional
2	Habilidades conversacionales	Unirse a la conversación
3	Habilidades para hacer amigos y amigas	Unirse al juego con otros niños
4	Habilidades para hacer amigos y amigas	Iniciaciones sociales
5	Habilidades para hacer amigos y amigas	Cooperar y compartir
6	Habilidades de solución de problemas interpersonales	Identificar problemas interpersonales
7	Habilidades de solución de problemas interpersonales	Buscar soluciones
8	Habilidades de solución de problemas interpersonales	Anticipar consecuencias
9	Habilidades de solución de problemas interpersonales	Elegir la solución
10	Habilidades de solución de problemas interpersonales	Probar la solución

Las técnicas cualitativas empleadas permitieron obtener una mejor comprensión del tema de estudio abordado, además de proporcionar la oportunidad de establecer un primer

diagnóstico inicial que facilitó la elaboración de intervenciones o entrenamientos respecto a los comportamientos de los niños y niñas que formaron parte del estudio. También posibilitaron proponer una estimación final respecto a la implementación del taller y su respectivo impacto en los participantes del estudio.

3.3.2 Los instrumentos cuantitativos

Este estudio consideró una evaluación inicial, con la finalidad de obtener una valoración de la intervención, para ello fue necesaria la aplicación de un instrumento cualitativo que permitió fortalecer la intervención.

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS): Este instrumento fue esencial para la elaboración del diagnóstico, es decir permitió evaluar de forma individual a cada uno de los participantes y obtener un análisis de las necesidades con respecto sus habilidades sociales. Este cuestionario consta de sesenta ítems que corresponden a seis subescalas: 1) habilidades sociales básicas, 2) habilidades para hacer amigos y amigas, 3) habilidades conversacionales, 4) habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, 5) habilidades de solución de problemas interpersonales y 6) habilidades de relación con los adultos.

Los ítems y las subescalas se refieren a los contenidos (habilidades y áreas) del “Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)” por lo que la evaluación a través del CHIS facilita la planificación y diseño de la intervención posterior.

Utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos de frecuencia de la emisión de cada comportamiento (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre). Las puntuaciones altas indicarán alto nivel de habilidades sociales (Monjas, 2018, p. 107).

Este instrumento fue aplicado a madres y padres de la niña y los niños participantes, con la finalidad de establecer un diagnóstico sobre las habilidades sociales que fueron identificadas. Se citó a las y los respondientes en la ludoteca y la aplicación se llevó a cabo en uno de los consultorios, tuvo una duración de 20 minutos aproximadamente en donde respondieron sesenta preguntas relacionadas con distintas habilidades de interacción social de sus hijos.

3.4 Criterios de inclusión

Se tomaron en cuenta las tipologías de muestreo en investigación cualitativa, establecidos por Hudelson (1994): criterios de inclusión y por conveniencia (en Ito y Vargas, 2005, p. 47). Los criterios de inclusión establecidos dentro de la investigación se mencionan enseguida, como primer parámetro la edad, el rango de los participantes es de 6 -7 años, y como segundo criterio que tuvieran dificultades para desenvolverse socialmente de una manera satisfactoria.

3.4.1 Participantes

Las madres y padres que aceptaron que sus hijos formaran parte del grupo de intervención son usuarios que hacen uso de los distintos servicios que brinda Ludoteca Canguros. Todos aceptaron que sus hijos e hijas participaran como voluntarios, sin embargo, previamente se hizo una selección de los perfiles de los niños y niñas a los cuales les podría ayudar participar en el taller para que desarrollaran algunas habilidades de interacción social. Este fue uno de los principales criterios de selección para la posterior conformación del grupo.

Inicialmente se invitó a cinco madres de familia para que sus hijos formaran parte de la intervención, a las cinco mamás se les aplicó el cuestionario CHIS sin embargo, cuando se acercaba la fecha de inicio del taller, una de las mamás informó que le sería imposible llevar a su niña debido que las clases de ésta se llevaban a cabo los días en los que se realizaba el taller, por lo cual se dio la primera y única baja de los participantes del taller. Además, se eligió un número reducido de niños y niñas debido a la situación del COVID por la que se estaba atravesando.

La muestra de participantes estuvo conformada por una niña y tres niños de seis años, que es el rango de edad promedio de la mayoría de los clientes que acuden a Ludoteca Canguros.

Por último, con la finalidad de garantizar que los padres y madres expresaran de forma voluntaria y consiente que sus hijos participarían en el estudio, además de salvaguardar la confidencialidad de información de las y los participantes se hizo uso del consentimiento informado, en donde se les proporcionaron los objetivos de la intervención, horarios, número de sesiones, así como la necesidad de grabar las sesiones por medio de audio y video, con la finalidad de su posterior análisis.

3.4.2 Escenario

El lugar donde se realizó la intervención se llama Ludoteca Canguros y se encuentra situada en el Estado de Durango, ubicada en Calle Constitución 401 esquina con Gómez Palacio, Zona Centro. Tiene cuatro años brindando a la comunidad duranguense atención psicológica a niños, adultos y adolescentes, también cuenta con el servicio de terapia de la comunicación humana; adicionalmente se cuenta con talleres de lectoescritura dirigidos a niños que cursan el tercer año de preescolar y primero de primaria, la mayoría de los usuarios se concentran en niños de 3 a 8 años aproximadamente.

Dicho lugar facilitó la realización de este estudio al brindar la oportunidad de elegir la muestra de participantes de acuerdo a ciertos criterios de inclusión establecidos en la investigación.

3.4.3 Procedimiento

Enseguida se describe el procedimiento que se implementó a lo largo de la intervención con las y los participantes. Se realizó en cuatro momentos, en el primero se describe la entrada a campo, después la elección de la muestra de los participantes que conformarían parte del grupo, después se describen los instrumentos necesarios para la recolección de datos y por último se detalla la forma en que se procedió a analizar los resultados obtenidos durante las 10 sesiones del taller.

Primeramente, se buscó el lugar donde se realizaría la investigación, fue seleccionada una Ludoteca ubicada en el Estado de Durango en donde se brinda atención psicológica y terapia del lenguaje y aprendizaje. Después se hizo una invitación a algunos usuarios para que sus hijos formaran parte de la investigación, se les comentó e informó sobre días y horarios en los que implementaría la intervención.

Una vez realizada la invitación a algunos usuarios fue posible conformar un grupo de cuatro infantes de seis años (tres niños y una niña) que cumplieran con los criterios de exclusión e inclusión. Posteriormente se obtuvieron los consentimientos informados de los padres de familia de los participantes, para después dar inicio a la aplicación de instrumentos para la obtención de un diagnóstico; respondieron el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), la aplicación fue individual y tuvo una duración de 20 minutos aproximadamente. Posteriormente se realizó la revisión correspondiente del

cuestionario CHIS de cada participante y se registraron los datos en el programa de Excel con la finalidad de tener una base de datos y poder realizar el análisis oportuno para el estudio.

Después se aplicó el Código de Observación de la Interacción Social (COIS) a los integrantes del taller mientras realizaban una actividad de juego libre, el COIS es una prueba que tiene como objetivo evaluar interacciones entre niños esencialmente en situaciones no estructuradas. La presencia del investigador fue no participante y solo se encargó de llenar una hoja de registro de la sesión. La aplicación del instrumento tuvo una duración de 15 minutos.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos de ambos cuestionarios se realizó el diseño de cada una de las sesiones de intervención centradas en las habilidades en donde los niños y niña mostraban bajas puntuaciones. Para el diseño del taller también se tomó en cuenta el tipo de población por lo que se añadieron juegos y un lenguaje comprensible y sencillo con la finalidad de que las sesiones resulten comprensibles, dinámicas y entretenidas para los participantes.

Una vez diseñado el plan de intervención se dio inicio a la intervención, la cual duró un mes y medio aproximadamente, con una frecuencia de dos sesiones semanales, de una hora y media cada una, se realizaron de diez sesiones en total, en dos de ellas se trabajó el área de *habilidades conversacionales* y las ocho restantes se dividieron en las áreas de *habilidades para hacer amigos* y *habilidades para afrontar problemas interpersonales*, tomando en cuenta la estructura de sesiones que maneja el programa. Durante las sesiones de intervención se utilizó la técnica de observación participante para poder interactuar y convivir con los participantes, asimismo se realizan notas de campo y grabación de vídeo como instrumentos de recolección de datos a lo largo de cada una de las sesiones.

Por último, una vez finalizado el taller se aplicó nuevamente el Código de la Interacción Social (COIS) para comparar las formas de relación del grupo al inicio y al final de la intervención y se procedió al análisis de la información obtenida de los instrumentos de recolección de datos.

3.4.4 Plan de registro y análisis de datos

Para el registro y análisis de datos de la información cualitativa se realizaron notas de campo de cada una de las sesiones para su posterior análisis, además se complementó la información con las grabaciones de cada una de las sesiones, de las cuales se realizaron transcripciones que fueran legibles y ordenadas, además posibilitaron recuperar los comentarios, experiencias y reflexiones que los niños y niña aportaban en cada una de las sesiones del taller, posteriormente se procedió a la codificación, que de acuerdo con Patton (2002, en Fernández, 2006 p. 4), se trata de darle un sentido a la información recolectada y para ello fue necesario establecer un proceso de codificación que permitiera tener un sistema ordenado para poder usar los fragmentos narrativos que se encontraban encaminados a los objetivos de investigación. Dichos fragmentos fueron resumidos y clasificados en tablas con la finalidad de obtener categorías que permitieran generar unidades de análisis que permitieran conocer los resultados más significativos de la investigación.

3.4.5 Implicaciones éticas

A lo largo de la investigación realizada se tomaron en cuenta algunas consideraciones éticas que resultan indispensables en cualquier ejercicio profesional. En este caso, primeramente, se realizó un consentimiento informado con la finalidad de dar a conocer a los padres y madres de las y los participantes los objetivos del estudio, el uso que se le daría a los datos proporcionados, su propósito, los posibles riesgos, los probables beneficios por participar en el estudio, así como la oportunidad de poder hacer preguntas para resolver cualquier duda respecto a la intervención, de igual modo se les comunicó que las sesiones serían grabadas por medio de una cámara de video; lo mencionado previamente se hizo con la finalidad de obtener un consentimiento voluntario sin ningún tipo de presión o coerción, en donde los padres y madres de familia declararan su conocimiento sobre el estudio y fueran conscientes de que se podían retirar del estudio en el momento que así lo desearan.

Otro punto importante que se plantea dentro de las implicaciones éticas es el manejo de la privacidad de los datos e información proporcionada por las y los participantes, la cual se administró de manera confidencial a lo largo del todo el estudio. Para finalizar la confianza que se obtuvo por parte de los padres de las y los participantes fue esencial para

poder llevar a cabo el estudio, por lo que en todo momento se buscó salvaguardar a los infantes siendo una preocupación central procurar su bienestar, sus derechos y dignidad.

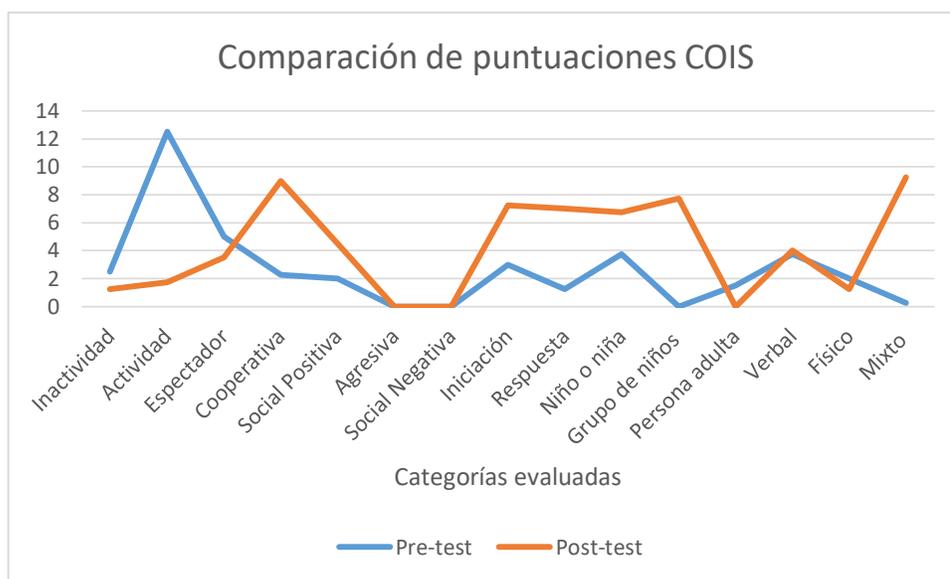
Capítulo IV. Análisis y discusión de los resultados

Uno de los objetivos de la presente investigación consistía en aplicar una intervención con enfoque cognitivo conductual que incidiera de manera positiva en las habilidades sociales de las y los participantes para lo cual fue necesaria la aplicación de algunos instrumentos de recolección de datos.

4. Código de la Observación de la Interacción social (COIS)

Se utilizó el Código de Observación de la Interacción Social (COIS) para poder visualizar el impacto de la aplicación del programa PEHIS en los infantes. En el siguiente gráfico se presenta una comparación de puntuaciones del COIS de la y los participantes. Los resultados obtenidos solo son ilustrativos para la investigación, por lo que no es posible generalizar los resultados de la prueba, debido a que la muestra no es significativa.

Gráfica 1
Puntuaciones COIS



Es posible ver que en las categorías no interactivas (inactividad, actividad y espectador) los resultados del pre y post son muy distintos. Es decir, en el pre-test, se obtuvieron altas puntuaciones que sugieren que la y los participantes se caracterizaron por permanecer solos sin realizar ningún tipo de actividad manifiesta; realizaban actividades en solitario o bien permanecían interesados con respecto a lo que realizaban sus compañeros y compañera sin atreverse a participar. No obstante, en el pos-test las puntuaciones se redujeron significativamente, lo que indica que la y los participantes ampliaron su capacidad de interacción con los demás, es decir, ya no permanecían realizando actividades en solitario o actuaban como espectadores.

En lo que se refiere a la categoría de actividad dividida en *interacción, modalidad y con quien se produce la interacción*, también se obtuvieron frecuencias significativas. Por lo que respecta a las *interacciones cooperativa y social positiva*, se visualizan mejoras en cuanto a la capacidad del grupo para responder a invitaciones de colaboración entre sí, y con ello propiciar, estimular y facilitar la consecución de tareas conjuntas. Adicionalmente se observaron conductas en tono afectivo y amistoso que facilitaron el inicio y mantenimiento de las relaciones entre pares.

En cuanto a la *modalidad de Iniciación y respuesta* se observó también un aumento en las interacciones que establecieron la niña y los niños, en forma grupal o en parejas, permitiendo a la vez que se generaran más interacciones mixtas como se puede constatar en la gráfica 1. La y los participantes mostraron mejoras significativas en las categorías interactivas, que se evidenciaron en la puesta en práctica de las habilidades sociales de unirse *al juego con otros niños y niñas y las iniciaciones sociales*.

A partir de esta medición de categorías del COIS, se pudo visualizar, como lo refleja la gráfica 1, una valoración de un antes y un después que permite dimensionar el acercamiento cualitativo con mayor fortaleza; es decir poder convivir y ofrecer algunas actividades que permiten establecer los puntos de comparación.

4.1 Las habilidades sociales en la y los niños

A lo largo de este trabajo se ha mostrado la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil, sobre todo los aspectos de carácter psicosocial y de formación escolar. Asimismo, se ha constatado que es necesario trabajar en pro de las competencias sociales

para fortalecer las distintas etapas del ciclo vital de las personas, en la idea de que las y los niños puedan fortalecer relaciones positivas con sus pares. Esto tiene que ver con lo que señala Boivin, (2005, p. 1) quien menciona que entre un 5% y un 10% de infantes experimentan rechazo o violencia por sus coetáneos, lo que implica una necesidad de fortalecer las competencias sociales. De manera similar Llinares, et., al (2015, p. 3) indica que aproximadamente un 25% de jóvenes y niños padecen dificultades en sus relaciones interpersonales, es decir son rechazados y permanecen aislados por no ser competentes socialmente, lo que puede observarse en la experiencia de uno de la y los participantes.

(...) por ejemplo yo quería hacerme amigo de otro niño y el niño me ignora y entonces vio que me fui y me puse a jugar solito y cuando yo regrese me ignora y me sentí mal porque siempre me ignora (Israel, seis años). (...) Porque si no quieren jugar y me ignoran y llegan y luego ya no jugamos (Javier, seis años).

Generalmente los niños tímidos son ignorados y pasan desapercibidos, permanecen aislados y con poca interacción física o verbal dentro de su grupo de iguales, además tienden a realizar atribuciones internas o externas de sus fracasos sociales considerando sus habilidades sociales como negativas (Bedoña, 2009, pp. 55-56) tal como lo expresa en el siguiente relato otro de los participantes.

Hacemos amigos y luego ya no, y me siento mal porque no alcance a jugar con ellos, una vez que yo estaba en el parque vi a unos niños y dije quiero ser amigo de ellos, pero me dio mucha pena (...) ay a mi si me daría pena (respuesta cuando se le pregunta si les hablaría a niños que no conoce) (Leonardo, seis años).

Los niños tímidos son proclives a experimentar dificultades al momento de intentar socializar. Al respecto podemos identificar dos tipos de niños y niñas con estas características. Por un lado, están aquellos niños que son abandonados por sus compañeros; suelen ser tímidos y pasivos tal como lo representan los testimonios previos. Sin embargo, en una segunda categoría se ubican aquellos niños y niñas que son rechazados por sus compañeros: a) los rechazados solitarios y b) los rechazados agresivos (Kostelnik, Phipps, Soderman y Gregory, 2009, p. 235).

Los niños rechazados solitarios se distinguen por ser poco sociables, experimentar frustración y ansiedad y constantemente tratan de evitar o escapar de aquellos conflictos que les producen ansiedad (Monjas y de la Paz, 2000, en Llinares, 2015, p. 10). Además, poseen poca autoestima por lo que pueden ser el blanco de los bravucones, convirtiéndose a la vez, en víctimas (Kostelnik, et, al. 2009, p. 236).

Mis primos grandes de 9 y 13 años y yo, un día estábamos jugando a la cocinita en una pijamada y llegaron mis primos y destruyeron la cocinita y yo quería ayudar, pero me dijeron que me fuera para el sillón y mi primo Diego no hizo nada, ellos son muy malos y me sentí mal y triste y mis primos estaban felices. (...) estábamos jugando Lia y yo y de repente llegan mis primos y nos destruyen todo y se lo llevan (Leonardo, seis años).

Algunos niños experimentan ansiedad cuando se llega a presentar algún conflicto con otros u otras niñas y terminan por doblegarse ante ellos. Suelen no defenderse y aunque se conflictúan con ellos, eligen estar con niños más pequeños o bien permanecer solos, (Monjas, 2018, p. 33) poseen una alta probabilidad de convertirse en víctimas pasivas de maltrato entre sus iguales (Bedoña, 2009, p. 56).

En una pijamada que estábamos jugando y mi prima estaba jugando y le quitaron el juguete y se lo aventaron (...) yo peleo con mi hermana, me pega y yo no hago nada, no se después estoy platicando me pega y no sé porque, siempre me pega. (...) mi hermana Lia me pega seguido y yo no hago nada (Leonardo, seis años).

En el polo opuesto se encuentran aquellos niños y niñas que son rechazados, pero muestran un comportamiento agresivo, generalmente están acostumbrados a usar la fuerza, son poco cooperativos y piensan que los demás utilizan una conducta hostil hacia ellos y ellas (Kostelnik, et, al, 2009, p. 236). Por su parte Monjas y de la Paz (en Llinares, 2015, p. 10) establecen que estas y estos niños adquieren un estilo de lucha constante, en donde buscan defender sus derechos, pensamientos y opiniones, pero lo hacen de una forma inadecuada que agrede o lastima a otros.

(...) él de una patada (refiriéndose a su primo), (...) sí me pega, y órale yo le regreso el golpe, (...) le lanzó piedras y yo le doy aquí (señalando su cintura). Ah pues yo le tiro un puño (...) y yo solo puedo con ellos (lanzándose con una patada) (...) Le rompería otra vez unas 500 veces su dibujo para poder volvérselo a romper (Israel, seis años).

Cuando generalmente los niños emplean una conducta agresiva, originan un alto predictor de rechazo por parte de sus iguales, “manifiestan una conducta disruptiva y mantienen frecuentes conflictos con sus iguales” (Bedoña, 2009, p. 54). Comúnmente no disponen de estrategias adecuadas en la interacción social, por lo que se les dificulta conseguir lo que quieren y al final solo deterioran su relación con sus pares. Suelen utilizar formas de relacionarse con los demás que pueden resultar efectivas en el instante, pero con el tiempo se convierten en inadecuadas; ya que los demás empiezan rechazarlos o evitarlos (Monjas, 2018, p. 35-36).

O sea, éste de aquí es mi primo, (señalándolo en un dibujo) éste que siempre me empuja siempre que corro, échale, y yo se lo devuelvo y siempre que me quiere pegar luego me defiendo. Yo nunca peleo con él, sino que él siempre quiere estar peleando conmigo, nada más quiere, (pelear con el primo). No siento nada, o sea nada más que siempre que me quiere hacer algo, hago movimiento de ninja con las piernas para que se caiga, Adam empieza a llorar y yo no hago nada brusco, nada más me defiendo (Israel, seis años).

Los niños suelen tener conflictos permanentemente con sus iguales y con los adultos, desafiando a la autoridad (Monjas, 2018, p. 35). Es común que presenten déficits en cuanto al procesamiento de la información social; es decir, realizan sesgos atribucionales al pensar que el otro está adoptando una conducta hostil hacia ellos cuando llega a presentarse algún tipo de percance. Por ejemplo, si un niño tropieza con ellos por accidente, rápidamente pensarán que se trata de una posible agresión, no les otorgan el beneficio de la duda. También presentan sesgos en cuando a la información emocional; en otras palabras, les otorgan un significado erróneo a las emociones de los demás y no comprenden el impacto que ocasiona su comportamiento con los otros pares, ni las reacciones que puede llegar a tener (Bedoña, 2005, pp. 54-55). Cuando se les preguntó acerca de sus conflictos con algún adulto, uno de los niños respondió así:

(...) más o menos, nunca me ha pasado casi. Con mis papás más o menos, o sea que nos peleamos mucho (...) por muchas cosas, este pido la Tablet, me dan permiso para jugar otro ratito y empezamos la pelea (...) cuando tengo problemas, tengo 500 veces al año problemas con mis papás. Cuando alguien de repente empieza a renegar, nos empezamos a pelear. Realmente siempre somos así, siempre

renegamos (...) me dan permiso para jugar otro ratito y empezamos la pelea (Israel, seis años).

En la narrativa anterior es posible percatarse que Israel también expresa dificultades al interactuar con sus papá y mamá. Como se deja ver, la familia funge como el primer contexto de socialización, y es el espacio donde los niños aprenderán las estrategias para interactuar con los demás; es decir las interacciones con otros, que serán guiadas principalmente por las pautas de socialización aprendidas en su familia (Bedoña y García, 2008, p. 246).

Posteriormente será entre los tres y cinco años de la infancia en donde se da la posibilidad de que aprendan a establecer relaciones con otras niñas y otros niños de su edad; como se dijo, no todas las personas desarrollaran sus habilidades sociales de forma adecuada, no obstante, se requiere el establecimiento de vínculos de diverso orden, por ejemplo, de amistad. A esta edad serán capaces de decidir y elegir con quién quieren jugar y, además aprenderán a desplegar una serie de habilidades que no emplean en otros escenarios. Se abre para la infancia la oportunidad de adentrarse al juego simbólico con otros pares. Este tipo de juego les puede generar situaciones que les permitan adoptar distintos papeles, por ejemplo, imaginar que son un pirata o un policía que debe atrapar a un ladrón, entre otros; es decir, disponen del espacio perfecto para compartir y empezar a jugar con los demás (Bedoña y García, 2008, pp. 249-251).

Resulta indispensable que aprendan a establecer contactos lúdicos con sus iguales; el juego les proporciona la oportunidad de expresar sentimientos, ideas, desacuerdos y, de aprender a negociar para establecer acuerdos lúdicos con otros niños y niñas. Por esta razón pueden adoptar estrategias para establecer relaciones sociales positivas. Entre estas estrategias se encuentra saber *unirse al juego* de forma asertiva con otras y otros niños, con la finalidad de establecer relaciones de amistad asertivas.

Unirse al juego con las y los demás permitió trabajar, dentro de las sesiones de intervención, las dificultades que se presentaron durante las interacciones sociales con los pares.

Uno de los objetivos de investigación consistió en tomar como punto de partida el programa PEHIS con la finalidad de que las y los participantes aprendieran a desarrollar

habilidades sociales con el grupo y en otros espacios de socialización, por ello en una de las primeras sesiones se buscó fortalecer con la habilidad para *hacer amigos y amigas*. Desde la propuesta del programa PEHIS se plantean este tipo de habilidades necesarias para que las y los niños puedan iniciar, desarrollar y mantener interacciones positivas con sus pares. También se abordaron las habilidades de *iniciaciones sociales, unirse al juego con otros y cooperar y compartir*. Se trabajaron conductas relevantes encaminadas a su efectividad al momento de tratar de mantener una relación positiva con iguales (Monjas, 2018, p. 57).

Durante una de las sesiones se les solicito a las y los participantes, que dijieran de forma verbal los pasos conductuales de la habilidad de *unirse al juego con los demás* mismos que se les estuvieron enseñando previamente por medio de la instrucción verbal y de juegos. Es importante mencionar que los pasos y componentes conductuales específicos son nucleares en la enseñanza, ya que el entrenamiento de la habilidad se centra en los elementos del modelado, la práctica y la generalización (Monjas, 2018., p. 89). Al pedirles que mencionaran los pasos conductuales a seguir para poder unirse con sus compañeros a un juego, estos fueron algunos de los comentarios y conversaciones aportados por los participantes durante una sesión.

Primero tiene que haber dos niños jugando y si quieres jugar tienes que acercarte y decirles: ¿puedo jugar por favor? y después si te dicen que sí, te acercas y después que termines les dices gracias por prestarme los juguetes (Leonardo, seis años).

Y acercarse, ¿puedo jugar con ustedes? muy bien, pides permiso para poder jugar y hasta eso me recuerdo (Javier, seis años).

Como se pudo observar entre los participantes, solo dos niños recordaron algunos de los pasos conductuales que se les pidieron. Fue Leonardo quien logró memorizar todas las indicaciones respecto a *hacer amigos y amigas*. Es importante mencionar que en la etapa de la segunda infancia niñas y niños aún no consolidan la capacidad de recordar, ya que ésta dependerá en gran medida de la condición de reconocer y recordar las experiencias que resultaran significativas para ellos (Ministerio de educación, 2013, p. 78).

Realizados los pasos conductuales que propone el PEHIS, se llevó a cabo el ensayo y ejecución de las conductas que niños y niñas tenían que incorporar a su repertorio para que posteriormente las puedan expresar y usar de forma positiva (Monjas, 2018, p. 78). La actuación de la niña y los niños participantes durante el ejercicio de role playing se pueden apreciar enseguida.

- ¿Puedo jugar con ustedes? (pregunto Javier a sus compañeros) me gusta mucho enanos y gigantes, (..) qué bonito cubrebocas, ¿Dónde lo compraste? (Javier pregunto a uno de sus compañeros) (Javier, seis años).

-Hola, ¿puedo jugar? me gusta enanos y gigantes (...) hola me llamo Israel ¿dónde compraste tu pantalón? (Israel, seis años).

-Hola ¿puedo jugar? me gusta mucho enanos y gigantes (...) hola soy Leonardo, que bonita tu playera ¿en dónde la compraste? (...) ¿te gustan los videojuegos? ¿Cuáles te gustan? A mí me gusta roblox (Leonardo, seis años).

- ¿Puedo jugar? me gusta mucho enanos y gigantes (Anahí).

Niños y niña pusieron en práctica lo aprendido, aunque les resultó complicado narrarlo, fue más sencillo a través de un role playing que les permitió recordar y poner en práctica lo aprendido. De acuerdo con (Ministerio de educación, 2013, p. 78) para niñas y niños resulta más sencillo memorizar aquello representativo de sus intereses personales, por ejemplo, algunas canciones, cuentos o juegos que les permitieron aprender las reglas de un juego de forma más atractiva (Ministerio de educación, 2013, p. 78).

De acuerdo, con Valcárcel, (1986, p. 19) la mayoría de las y los niños en edad escolar se muestran muy interesados en obtener la aceptación de sus compañeros, pero cautelosos en sus intentos iniciales de unirse al grupo de pares; este interés por formar parte del grupo surge de la necesidad de no querer estar solos, de pertenecer a un grupo con la finalidad de jugar, en donde es posible que la imitación predomine, de ahí la importancia de enseñarles una forma asertiva para que se puedan integrar fácilmente al juego con pares.

Dentro de la intervención también se trabajó la habilidad *de problemas interpersonales*, esta área fue la que obtuvo menor puntuación en los resultados del cuestionario CHIS. Como se mencionó antes, las y los participantes mostraron dificultades

para resolver, de forma adecuada, situaciones conflictivas, esto a pesar de que Tronnton (1998, p. 69) menciona que los niños y niñas, aunque sean pequeños deben ser capaces de elaborar planes y resolver problemas acordes a su edad, habilidad que dependerá en gran medida de la cantidad de información que reúnan conforme adquieren experiencia en resolver e implementar estrategias de solución ante sus problemas

Por ello la importancia de que las y los niños aprendieran por sí mismos a generar alternativas de solución de problemas de una forma constructiva y positiva con sus coetáneos. Además, por medio del descubrimiento de posibles soluciones podrán descubrir sus fortalezas humanas, además de identificar pautas de resolución realistas y factibles concentradas en la presencia de alternativas de solución más que en su ausencia (López, Snyder & Rasmussen, 2003, en Greco e Ison, 2009, p. 124).

Siguiendo con lo establecido por el programa PEHIS se procedió como primer paso a enseñarles a la y los participantes por medio de la instrucción verbal, los pasos conductuales de la *habilidad de solución de problemas*. Al preguntarles cuales pasos conductuales recordaban las respuestas que se obtuvieron fueron las siguientes:

-Tengo un problema, como solucionarlo, te voy a decir mejor el cuarto paso a no el tercero, es como tener una solución y el cuarto es explicar cómo le hice (Israel, seis años).

-Tengo un problema, ¿cómo lo voy a solucionar? ¿qué voy hacer? y ya lo solucioné (Leonardo, seis años).

-Tengo un problema, ¿cómo vos a solucionarlo? ya no me acuerdo (menciona Javier al tratar de recordar los pasos conductuales) (Javier, seis años).

Uno de los objetivos al trabajar esta área fue que la y los participantes aprendieran a solucionar de forma positiva y constructiva los conflictos que llegaran a experimentar con sus iguales en sus relaciones cotidianas. También que logran un entendimiento de las situaciones problemáticas, una mayor sensibilidad a los problemas, necesidades y sentimientos de los demás.

Otro de los ejercicios realizados, consistió en plantear una situación hipotética en la que la y los niños debían dar respuesta a situaciones problemáticas que pudieran llegar a experimentar, se mencionan a continuación:

Situación planteada a los niños: el hermanito de Israel empezó a llorar porque su hermano le rompió un dibujo que acababa de colorear, Israel se da cuenta que hizo algo malo. *¿Tú qué harías Israel?*

Israel: barrer los pedazos del papel y le pediría perdón.

Isabel: ¿Cómo lo harías, vamos a imaginar que Javier es tu hermanito, que le dirías?

Israel: perdón por romper tu dibujo

Isabel: ¿Israel, que podrías hacer después de pedir perdón por romper el dibujo?

Israel: le haría otra vez el dibujo unos 500 veces para poder volvérselo a romper

Isabel: ¿o sea que le volverías a romper el dibujo?

Israel: si

Isabel: entonces, ¿de que sirvió que le pidieras perdón?

Israel: pues le volvería a pedir perdón

Isabel: ¿y qué pasa si él se cansa de estarte perdonando y un día te dice que no?

Israel: si me pega, órale yo le regreso el golpe.

En las respuestas brindadas por Israel es posible darse cuenta que continúa optando por elegir solucionar situaciones de una forma agresiva, de acuerdo *con* Kostelnik, et al., (2009, p. 236) estos niños no asimilan las consecuencias que tiene su comportamiento, ni las reacciones que puede tener en los demás, menos aún son capaces de asumir la responsabilidad de sus actos convencidos de que la culpa no es de ellos, tal como lo manifestó Israel ante la situación presentada. Enseguida se muestra otro escenario establecido a los niños.

Situación planteada: yo le rompí a un niño su bakugan (juguete) porque estaba en el piso y lo pisé sin querer y se hizo pedacitos *¿Qué podría hacer Israel?*

Israel: pues yo te pisaría el tuyo (...) si porque tu pisaste el mío (refiriéndose al juguete) te lo regreso.

Leonardo: decirles a sus papás.

Javier: regañarlo y decirle a la maestra (...) decirle ¿porque me rompiste mi bakugan?

Anahí: decirle a la maestra lo que paso.

El objetivo de la situación planteada a la y los participantes era que buscaran varias soluciones asertivas ante un posible conflicto. De acuerdo con Monjas (2018, p. 67) los niños y niñas generalmente tienen pocas estrategias de solución ante los problemas con sus pares, y los resolverán de un modo pasivo o agresivo. Sin embargo, en la pregunta planteada a la y los niños la mayoría propuso alternativas aceptables, que de acuerdo a Greco (2007, en Greco e Ison, 2009, p. 129) indica que son capaces anticipar una mayor cantidad de consecuencias positivas por lo que sus decisiones serán adecuadas y aceptables para las personas que se encuentren involucradas.

La negociación y resolución ante el problema planteado en tres de la y los participantes se resolvió de forma asertiva, esto tal vez genere cambios positivos en la disminución de su angustia, castigos o dolor futuros; además, las soluciones proporcionadas se encaminaban a posibilitar el bienestar de las personas involucradas, a excepción de los comentarios de Israel. De acuerdo con Sánchez (2007 en Greco e Ison, 2009, p. 122) los procesos cognitivos y afectivos involucrados en la resolución de problemas se utilizan y ponen en acción los recursos (o no) del sujeto, es decir dependerá del tipo de situación a la que se enfrentan y el nivel de significado que le otorguen, además de una posible nueva negociación de significados distintos a los que el sujeto estaba acostumbrado (Greco e Ison, 2009, p. 122).

Durante todas las sesiones del taller se puso el ejercicio de la *práctica oportuna*, que consistía en seguir practicando en cualquier momento las habilidades aprendidas anteriormente, es decir, se trató de ir generalizando lo aprendido; fue posible observar como la y los participantes iban interiorizando las enseñanzas de la intervención, tal como se muestra a continuación.

¿Puedo jugar por favor? (...) ¿puedo jugar contigo? (...) ¿puedo jugar con ustedes? El juego esta chido ¿puedo jugar con ustedes? (...) está muy divertido su juego. De aprender a convivir, a jugar, de aprender a decir a que queremos jugar y nada más,

también decirle si me invitas por favor (Israel hace este comentario al preguntarle lo que aprendió en las sesiones). Pero debes de compartir y más si te digo las palabras mágicas (le dice a otro de los niños al pedirle un juguete). ¿Me prestas tu bakugan, Israel? (...) Anahí ¿te gustaría jugar con nosotros y quitarle el bakugan a Israel? Puedo jugar por favor (Javier, seis años).

Gracias por prestarme tu carrito (la agradece a un niño). ¿Puedo jugar por favor? (...) gracias por prestarme sus carritos, hola, ¿puedo jugar con ustedes? (...). Gracias por jugar conmigo. Decir puedo jugar por favor (esto al preguntarle cuales eran las palabras mágicas para pedir algo). No dijo por favor, (cuestiono a uno de sus compañeros). Si, son por favor, gracias y de nada (responde cuando le pregunto sobre las palabras mágicas) (Leonardo, seis años).

En lo anterior es posible apreciar que dos de los niños desarrollaron la habilidad de *iniciar interacciones más positivas con sus iguales* y que son capaces de usar estrategias para interactuar y participar dentro del grupo sin tener miedo o vergüenza. De acuerdo con Monjas (2018, p. 57) tener estas habilidades les facilitará manifestar conductas de apoyo, de aceptación, de ayuda, además de ser capaces de comunicarlas de forma cálida y mostrando afecto.

La forma más frecuente en que las niñas y niños iniciaran interacciones sociales con sus pares será por medio del juego, que permite la solución de problemas interpersonales, posibilita aprender a tomar decisiones, y la adopción de actitudes prosociales (Paredes, 2002, en Fernández, Leal, Alarcón y Romero 2009, p. 292).

El área de *iniciaciones sociales* se trabajó en las primeras sesiones, y las respuestas de los niños que se obtuvieron fueron muy breves y tendían a la imitación, por ejemplo, al momento de pedirles que se presentaran con los demás, dijeron lo siguiente:

Me gusta comer uvas y espagueti (Anahí)

Mi nombre es Israel y me gusta comer casas (Israel)

Soy Leonardo, me gusta comer uvas (Leonardo)

Mi nombre es Javier y me gusta comer taxis (Javier)

Es posible ver que en las presentaciones de la y los participantes eran muy cortas además de que tendían a la imitación de respuestas, esto obedece a que en el período de los seis años los infantes se encuentran en una etapa en la que se hace presente la imitación, es

decir captan los estímulos externos que les llaman la atención para después adaptarlos y hacerlos propios, absorbiendo el conocimiento de las personas que les rodean.

Al hacer una comparación con las sesiones posteriores es posible notar que las conversaciones se volvieron más fluidas y con mayor contenido narrativo que al inicio del taller, esto posiblemente a que las habilidades trabajadas se continuaron reforzando en cada una de las sesiones por medio de la *práctica oportuna*.

Enseguida se presenta un ejemplo en donde se les pide nuevamente que se presenten ante sus compañeros; es posible ver interacciones más efectivas de expresión verbal, hicieron preguntas, expresaron sus preferencias y fueron capaces de entablar una conversación de acuerdo a uno los objetivos del programa PEHIS (Monjas, 2018, p. 59).

Soy Israel, me gusta comer zanahoria, papa, carne, frutas como la manzana y la pera, y también de comida espagueti, pizza y luego me gusta jugar minecraft, aunque no lo tengo, pixel run, y también me gusta jugar a Bob esponja en la computadora, y luego también me gusta jugar roblox y también este videojuego y a correr con mi papá y andar en bici y también me gusta jugar a hacer sonidos de animales. (...) A mí me gustan los juegos de mundos, porque hacen giros en el aire, tiene como cinco niveles más o menos y puedo hacer trucos de giro, me gusta un juego de robots que te puedes transformar en un león o ave y otro juego que se llama rey (Israel, seis años).

Hola soy Javier, y me gusta los videojuegos, comer pizza, papas y de tomar coca, sprite y la manzanita, y los vengadores, de jugar me gusta roblox y minecraft, pero no lo tengo, Xbox, pero no lo tengo, y en el celular juego y me gustan los juegos de pistola (Javier, seis años).

Hola me llamo Leonardo me gusta comer papitas y videojuegos de roblox ¿y a ti? “¿Te gustan los videojuegos? ¿Cuáles te gustan? (le pregunta a una niña). A mí me gusta roblox, Anahí ¿qué te gusta comer o jugar? (nuevamente cuestiona a Anahí sobre sus preferencias o gustos).

En la narrativa previa de los participantes se puede apreciar cómo fueron capaces establecer y poner en práctica habilidades como son la escucha activa, de hacer y responder preguntas, de dialogar sobre varios temas e inclusive de ceder la palabra para que el otro u otra pudiera participar en el diálogo establecido. Es decir, conforme las sesiones transcurrían la y los participantes iban consolidando y unificando las habilidades que se les fueron enseñando. En la última sesión se les pregunto a cada uno los aprendizajes que habían adquirido a lo largo de la intervención, enseguida se muestran sus respuestas:

Me gusto el uno, el Jenga, el destreza (refiriéndose a juegos de mesa) y mis mejores amigos son Leonardo, Anahí y Javier. Entonces aprendí de a como convivir y jugar y también a jugar bien a pedir por favor que si puedo jugar y eso (Israel, seis años).

Me gusto el Jenga, el uno, también me gustaba como jugamos mis compañeros y yo, y me gusto el Jenga y hacer lo de solucionar lo de los juguetes (Leonardo, seis años).

Aprendí a pensar antes de hacerlo o tomar decisiones y el juego que me gusto más es el Jenga, la destreza y el adivina quién y el uno (Javier, seis años).

Los tres niños vinculan la intervención directamente con juegos que se llevaron a cabo durante las sesiones. El juego desempeñó un papel esencial en el estudio, gracias a él se aprenden a establecer relaciones sociales con los pares, se establecen y resuelven problemas propios de la edad (Meneses y Monge, 2001, p. 114). Además, las aportaciones de Piaget, Vygotsky y Bruner citados en Olivares, mencionan que el juego es una herramienta eficaz para el desarrollo de habilidades sociales, porque es en éste donde el infante encuentra una manera divertida y placentera de entrar en contacto con su grupo coetáneo (2015, p. 4).

De igual forma en la última sesión también se obtuvo un comentario, que estuvo estrechamente relacionado con los objetivos planteados al inicio del estudio, encaminado a que los niños y niñas desarrollaran la *habilidad para hacer amigos y amigas* además de ser capaces de interactuar de forma positiva con sus pares e inclusive animarse a iniciar interacciones con los adultos, tal lo expreso un participante en el estudio:

Yo ya digo buenos días en el despacho de mi mamá, antes no me animaba (...) ya hago amigos más rápido, ya hago amigos más pronto (...) como cuando quería ser amigo de Leonardo y de Israel el chistosito, y también amigo de Anahí (Javier, seis años).

Es posible apreciar que la implementación de un programa como el PEHIS puede permitir que niños y niñas desarrollen mayor asertividad en las relaciones sociales que establecen. Las *habilidades de unirse al juego con los demás o iniciar interacciones sociales* fueron en el proceso de intervención las más visibles y las que dieron la pauta para que los niños se atrevieran a relacionarse con sus pares e incluso establecer relaciones de amistad entre sí.

Es factible reconocer en la experiencia de tres de los niños que formaron parte del taller su capacidad para desarrollar ciertas habilidades que pueden utilizar en su repertorio diario. Sin embargo, en el caso de la niña participante hubo poca participación en las actividades que realizaron a lo largo del taller. Fueron los tres niños quienes mejor se adaptaron con sus pares, estableciendo lazos de amistad; mostraron su habilidad para colaborar en las dinámicas de cada una de las sesiones. Participaron levantando la mano de forma entusiasta, y en ocasiones hicieron el role-playing. En momentos en los que se les otorgo tiempo libre, pudieron jugar entre ellos, no obstante, la niña mostro dificultades en su interacción con sus pares varones.

4.2 La importancia de la paridad de género

Durante las sesiones del taller, la niña solía responder “no sé”, negándose a participar, pese a que, de acuerdo con la literatura consultada, las niñas son quienes presentan mayores habilidades sociales, mientras que los niños muestran mayores problemas de conducta externalizante. Una posible explicación a la dificultad que la niña participante presentó para relacionarse con sus compañeros varones puede entenderse por el tipo de relación que se da entre pares hombres Connor (2002, en Reyna y brussino, 2015, p. 53).

Maccoby (1998, en Lera, 2002, p. 28) señala que los niños prefieren a los niños para jugar y las niñas a las niñas; es decir elegirán a aquellos con los que se entiendan mejor, y que este entendimiento se debe principalmente a los diferentes estilos de juego, a las interacciones y la manera de resolver problemas, siendo estas situaciones las que dan lugar a que se produzcan grandes diferencias entre niños y niñas.

Desde edades tempranas es posible observar que existen preferencias al momento de elegir compañeras y compañeros del mismo sexo para el juego, tendencia que se presenta primero en las niñas y que se consolida claramente en los años preescolares (Field, 1980; Howes, 1988b; Maccoby, 1998 en Lera, 2002, p. 28) esto podría ayudar a entender por qué a Anahí le costaba relacionarse con sus compañeros varones del taller.

Otra diferencia que se presenta entre niños y niñas es que las agrupaciones que forman entre sí también son distintas y más notables a partir de los seis años (Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1997 en Lera, 2002, p. 28). Esta segregación se produce desde edades tempranas y se puede explicar si se toman en cuenta las diferencias en el desarrollo,

sobre todo las del lenguaje, por ejemplo, las niñas experimentan un desarrollo lingüístico más precoz y, en consecuencia, desarrollan más rápido el pensamiento simbólico, por ello van a preferir jugar con aquellos que compartan su mismo nivel intelectual, es decir con otras niñas. Los niños al contrario demoran en llegar a esta fase del desarrollo del lenguaje, por ende, probablemente no se sentirán cómodos jugando con las niñas, de manera que se agruparán en función de sus semejanzas donde el nivel compartido es similar (Lera, 2002, pp. 28-29).

Otro punto importante a considerar es que las niñas usualmente juegan más en pareja, en donde crean conversaciones más íntimas entre ellas y producen intercambios emocionales y de colaboración entre sí, por ejemplo, ante un problema que se origine durante el juego las niñas detendrán el juego hasta solucionarlo. Por su parte los niños son más activos y juegan en pequeños grupos y dan menos importancia a las relaciones personales, les gustan los juegos de competencia, de deportes o de control, si se origina algún conflicto ellos tratarán de resolverlo con la finalidad de poder continuar en el juego sin llegar a preocuparse por el estado emocional de los demás (Lera, 2002, p. 30).

Tomando en cuenta la teoría es posible comprender por qué a Anahí se le complicó establecer relaciones de amistad con sus tres compañeros hombres, considerando que eran de un sexo diferente, manejaban un tipo de agrupación distinta y tipos de juego diferentes, además un posible nivel de desarrollo del lenguaje más precoz por parte de Anahí.

Por ello fue importante buscar estrategias para que Anahí fuera capaz de participar dentro del taller, que fortaleciera sus habilidades sociales, se integrara al grupo y realizara las distintas actividades que se le pedían. Se detectó que era necesario proporcionar motivaciones para lograr su participación dentro del grupo. De modo que se escogió un plan de intervención conductual dirigido a la y los participantes; se estableció la economía de fichas, que es una técnica de condicionamiento operante que tiene la finalidad de modificar algún tipo de conducta, es decir tener la posibilidad de establecer una conducta deseada utilizando determinado estímulo (reforzador) (Acevedo, Cota, Fernández, Tello, Tena y Guzmán, 2006, p. 180).

4.3. La economía de fichas como técnica para la intervención

De acuerdo con Alvord, (1974, en Soler, Herrera, Buitrago y Barón, 2009, p. 374) la economía de fichas funciona como un sistema motivacional que se emplea con el propósito de modificar conductas específicas en una persona con el objetivo de mejorar su adaptación al medio ambiente. Para que el sistema funcione es necesario fijar el valor de intercambio de las fichas que se otorgan, además de establecer las conductas que van a ser premiadas y adoptadas por el sujeto. El programa refuerza con fichas (representadas por objetos o símbolos) la conducta deseada (cada vez que pase) con la finalidad de motivar a la persona a implementarla; sin embargo, una vez que las conductas se consoliden se deberán espaciar los intervalos de intercambio para obtener una deshabitación progresiva de las fichas, así como de los reforzadores que va consiguiendo el sujeto para posteriormente cambiarlos por reforzadores sociales, por ejemplo, los elogios y los reconocimientos (Soler, et al., 2009, pp. 374-375).

Dentro de la intervención, se utilizaron dos sistemas de fichas, el primero consistió en implementar una tarjeta personal que se encontraba colgada a la vista y alcance de todos los infantes, se otorgaba una “estrellita” (que fungía como ficha), cuando los participantes implementaban alguna conducta deseada, después se les entregaba la estrellita y ellos eran los encargados de ir pegarla a su tarjeta individual con la finalidad de llevar un registro de los puntos ganados; para lograr conseguir un reforzador primario debían de reunir un total de cinco estrellitas y posteriormente eran premiados por el reforzador, en este caso se les preguntó directamente a los niños y niña entre varios tipos de reforzadores y se les pidió que eligieran los que más les interesaban.

Es gracias a este sistema que se obtiene una de las primeras participaciones de Anahí; la actividad consistía en relatar alguna anécdota sobre un problema o conflicto que hubiera experimentado en el pasado. Se le mencionó que a cambio obtendría una “estrellita”, siendo esto lo que la motivó a participar:

Estaba afuera jugando con mi perrita y mi perrita era muy juguetona y me mordió, cuando Fiona me mordió no me hizo nada, mi perrita solo es juguetona (Anahí, seis años).

Se utilizó un segundo sistema de economía de fichas con la finalidad de continuar propiciando la participación activa de Anahí, se fundamentó en la creación de una tiendita donde la y los niños podían comprar dulces que actuaban como reforzadores, mientras que las fichas fueron representadas por “billetitos” que la y los participantes iban acumulando a lo largo de la intervención, así cada que los participantes reunían cierta cantidad de “billetitos” podían pasar a la tiendita a comprar dulces.

Con esta actividad se logra que Anahí realice algunas aportaciones en una dinámica que tenían que realizar por parejas; debían proporcionar alternativas de solución a problemáticas imaginarias que se les iban planteando. Algunas respuestas de Anahí fueron las siguientes:

Isabel: Te gustaría jugar con el juguete de tu amigo ¿Qué harías?

Anahí: Le preguntaría ¿puedo jugar con tu juguete? Le diría a su mamá, que compre otra muñeca, no lo sé, los buscaría, comprar una nueva (soluciones que da al preguntarle qué haría si se le perdiera alguno de los juguetes de sus amigos) (Anahí, seis años).

El sistema de economía de fichas motivo a Anahí a hablar un poco más en las sesiones; pero también impulso el interés en los otros tres niños en reunir más “billetitos” o juntar más “estrellitas” para poder obtener un reforzador, tal como se presenta a continuación:

A mí también me faltan dos estrellitas para ganar mi premio, y a Anahí también le faltan dos, dónde está mi monedita (se refiere al dinero que se les estaba otorgando al finalizar una actividad), dame mis billetitos (siempre exigía su recompensa al terminar alguna dinámica) (Israel, seis años).

Cuando se me va a dar una estrellita (cuestionaba constantemente cuando se le daría una estrellita). Dinero, quiero dinero. También me gusta que me digan que hice las cosas muy bien (esto al preguntarle si le gustaban otro tipo de recompensas). ¿Nos vas a dar billetitos? (Leonardo).

La técnica de la economía de fichas fue una herramienta muy útil a lo largo de la intervención, permitió mantener a la y los niños entusiasmados la mayor parte del tiempo; según Caballo, (1998. p. 330) esta técnica de tratamiento es muy útil con cualquier persona o grupo en los que se requiera una modificación de la conducta por medio del empleo correcto del manejo de contingencias; en este caso se buscaban obtener cambios en las habilidades sociales de los infantes, y durante este proceso de intervención fue gracias en

parte a la economía de fichas que Anahí lograba participar, opinar y platicar un poco más con sus compañeros.

Conclusión y recomendaciones

El objetivo principal de este estudio aplicado fue realizar una intervención con enfoque cognitivo-conductual en niñas y niños para potenciar sus habilidades sociales. Los objetivos específicos orientaron el proceso de investigación a lo largo del encuentro con el grupo participante.

En primer lugar, se realizó un análisis de necesidades sobre las competencias sociales de los infantes mediante la escala CHIS (Monjas, 1992), posteriormente y de acuerdo a los resultados que arrojó el instrumento, se diseñó el plan de intervención.

Se trabajó en la elaboración de un repertorio de habilidades sociales, de acuerdo a las necesidades de cada participante, con el propósito de que aprendieran a desarrollar actitudes y comportamientos prosociales dentro de su grupo de pares.

La literatura consultada, y los hallazgos encontrados permitieron llevar a cabo un ejercicio de contrastación para detectar los aspectos más significativos que salieron a relucir desde las primeras sesiones en donde fue posible darse cuenta que, la mayoría de los infantes mostraron dificultad para relacionarse de forma asertiva, de modo que adoptaron posturas agresivas o pasivas ante sus pares; lo que da cuenta de la necesidad de fortalecer estrategias de solución a los conflictos que viven niñas y niños durante sus procesos de interacción.

Fortalecer el área para el *afrontamiento y resolución de problemas interpersonales* favoreció que quienes participaron lograran convivir entre sí de una forma asertiva y pacífica; los conflictos se diluyeron durante la convivencia en el taller. Fue común detectar conductas prosociales que se expresaron en: *gracias, de nada*, significando entre participantes una connotación con sentido mágico: *“pero debes de compartir y más si te digo las palabras mágicas, pedirle perdón y que si me lo presta por favor”*.

Los comportamientos prosociales generan un impacto positivo en la autovaloración y en la valoración hacia los demás, lo que puede desencadenar motivación y entusiasmo

para poner en práctica este tipo de comportamiento. La adopción de habilidades sociales presupone poner en práctica comportamientos asertivos, desarrollo de la escucha, control de impulsos, comportamiento y ajuste a las normas y reglas, así como desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos interpersonales (Betina, 2012, p. 4).

El desarrollo de actitudes y comportamientos prosociales por parte de niñas y niños permite poner en práctica habilidades relacionales en escenarios distintos a los cotidianos, como lo plantea el programa PEHIS.

En la implementación de un repertorio de habilidades sociales, niñas y niños pueden mostrar con mayor frecuencia interacciones positivas con sus iguales, como, por ejemplo, levantar la mano para participar, contar experiencias o aportar ideas valiosas entre pares.

Algunas sugerencias en el proceso de intervención se perfilan a que es necesario propiciar un entrenamiento constante y sistemático para construir aprendizajes significativos, donde el trabajo grupal ofrece grandes ventajas al permitir que se establezcan relaciones asertivas, así como reconocer conductas nuevas que posibilitan poner en práctica distintas formas de respuesta en los procesos de interacción y socialización entre pares.

En la infancia, la familia desempeña un papel fundamental en la adquisición de habilidades sociales; ofrece modelos de referencia de interacciones sociales a partir de un modelado constante que la niña o niño aprenderá y por ende empezará a poner en práctica. Por lo que, en otras investigaciones de esta naturaleza sería necesario involucrar a la familia en el proceso de adquisición de habilidades, es decir que dentro del ambiente familiar los padres y madres enseñen a los pequeños comportamientos asertivos por medio de la exposición de conductas significativas a lo largo de su desarrollo infantil.

Otra sugerencia sería fortalecer lo que se aprendió en las sesiones asignando algunas actividades para realizar en casa, encaminadas a que las niñas y niños integren en su repertorio conductual y habilidades recientemente adquiridas, de forma que pueda ponerlas en juego en escenarios naturales.

En la intervención con infantes hay una implicación a considerar, es común asumir que la intervención con los adultos es similar al trabajo de intervención con infantes. La realidad es que trabajar con estos últimos requiere de un trato más flexible y creativo.

La relación entre profesionales de la psicología e infantes es distinta porque, por ejemplo, el terapeuta infantil requiere conocer el desarrollo evolutivo durante esta etapa, y contar con distintas técnicas, instrumentos y métodos para comunicarse, interpretar y descifrar lo que la niña o niño dice de forma verbal o comportamental, e incluso distinguir entre la fantasía y la imaginación que pueden acompañar sus discursos, en la idea de comprender y explicar el mundo que les rodea. Es necesario que el terapeuta infantil cuente con experiencia y preparación para desempeñar un trabajo que contribuya al bienestar emocional de la infancia en la tarea de atenuar síntomas (Jongh, 2017, pp. 50-51). Acceder al mundo infantil resulta complejo, por lo que es conveniente establecer y planear intervenciones estructuradas y sistemáticas, no obstante que en el momento de la práctica interventiva, los resultados pueden ser variables a lo largo de la misma.

La aplicación del PEHIS para el fortalecimiento de las habilidades sociales, de acuerdo con Monjas (2018, p. 37-47), se puede extender a diversos campos, como el clínico, el educativo e incluso el empresarial. Su empleo en diversos espacios abre numerosas posibilidades a profesionales de la psicoterapia; ya que es posible trabajar con niñas y niños, adultos, ancianos y otros grupos etarios. El programa es una opción para abordar problemas de aceptación social, infancias con timidez, retraimiento y aislamiento social, estudiantes con necesidades educativas especiales y deficiencia intelectual. En este sentido la habilitación y la rehabilitación de las habilidades sociales puede ser una estrategia terapéutica y preventiva basada en técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje social.

A lo largo de este trabajo fue posible detectar algunos límites en su ejecución, por ejemplo, en la intervención con el grupo de participantes, la niña y los niños tendían a imitar el comportamiento y la actuación de sus pares. Como se ha dicho, a la edad de seis años, los infantes pueden captar los estímulos externos que les llaman la atención para adaptarlos y apropiárselos.

Dentro del grupo de participantes, una de las integrantes presentó dificultades para adaptarse en la interacción y convivencia con sus compañeros. Maccoby (1998, en Lera, 2002, p. 28) menciona que las niñas y los niños comúnmente eligen a sus iguales para jugar y optan por elegir a aquellos con los que se entiendan mejor; esta segregación se debe principalmente a que los infantes desarrollan distintos estilos de juegos y diferentes tipos de interacciones.

Por ello se sugiere que, en intervenciones futuras, se trabaje con grupos integrados paritariamente por niñas y niños para propiciar una experiencia lúdica que permita romper estereotipos y roles de género tradicionales, promoviendo nuevas formas de relación entre unas y otros. Para trabajar experiencias lúdicas, con la intención de promover la igualdad de género en comunidades infantiles, se puede recurrir a lo que Lera (2002, pp. 28-30) propone en relación al juego sociodramático como un método adecuado y favorecedor de un mejor desarrollo social.

De manera conjunta, la participación de la escuela, la familia y otros agentes de socialización donde interactúan niñas y niños de forma convencional, resulta una estrategia conveniente para trabajar, con mayor amplitud, el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS).

La familia como principal agente de socialización debe responder a la necesidad de fortalecer y enseñar habilidades sociales a las niñas y niños que la conforman; asimismo, la escuela, como agente de socialización de segundo orden, tiene la obligación de identificar a aquellos infantes que muestren dificultad en establecer pautas de socialización adecuadas; así como propiciar el desarrollo de las habilidades sociales que requiere la niñez en sus procesos de interacción social. Desafortunadamente en el contexto escolar se pone mayor atención a aquellos infantes que manifiestan conductas disruptivas frente a figuras de autoridad y pares en el contexto escolar. Escuela y familia son agentes de socialización a quienes les compete participar en la promoción de un desarrollo óptimo de habilidades sociales, con la finalidad de que niñas y niños puedan actuar de mejor forma a partir del proceso de habilitación social.

ANEXOS

Anexo 1. Descripción de las sesiones de intervención

A continuación, se presenta la descripción de las sesiones tomando como punto de referencia el programa PEHIS, establecido por Inés Monjas.

Sesión 1

Área 3: Habilidades conversacionales

Habilidad: iniciar conversaciones

Objetivo: que el niño y niña inicie conversaciones con otros y responda adecuadamente cuando otros inician una conversación con él/ella.

Instrucción verbal, diálogo y discusión

Información conceptual

Delimitación y especificación de la habilidad: Iniciar una conversación significa encontrar a alguien y empezar a hablar con él/ella. Supone comenzar un intercambio verbal con otra persona.

Importancia y relevancia de la habilidad: Iniciar conversaciones es una habilidad muy importante para los niños y niñas porque permite relacionarse con muchas personas. Los niños y niñas que empiezan a hablar a otras personas resultan muy agradables y simpáticos. Si empezamos a hablar con otras personas, podemos divertirnos, disfrutar, compartir con los demás y aprender de ellos y con ellos.

Aplicación: Se orienta a los niños y niñas para que vayan descubriendo la aplicación de la habilidad a situaciones de su vida cotidiana en la escuela, casa o comunidad.

Ejemplo: *“Manuel” ¿Cuándo es adecuado iniciar conversaciones? ¿Cuándo necesitas tú empezar a hablar con otro niño? ¿Quién nos pone más ejemplos? ¿Cuándo no es adecuado ni conveniente iniciar una conversación?*

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

Para iniciar una conversación hay que hacer lo siguiente:

Encontrar a otro niño o niña; determinar con quién se va hablar.

Elegir el momento y lugar oportuno.

Determinar el tema sobre el que se va a iniciar la conversación. *Por ejemplo, algo que está ocurriendo, algo que gusta a la otra persona, algo agradable para ambos.*

Acercarse a la otra persona, mirarla, sonreírla.

Saludarla (si es conocida) o presentarse (si es desconocida).

Utilizar la formula o expresión verbal de inicio de conversación; por ejemplo: preguntar al otro niño, comentario sobre la situación, observación sobre la actividad de la otra persona.

Para responder a otro niño que quiere iniciar una conversación, hay que:

Responder el saludo

Responder a la iniciación que el otro niño nos hace

Disculparse si no se puede o no se quiere conversar

Agradecerle su invitación para hablar.

Modelado

Aquí se deben modelar las conductas y habilidades necesarias para iniciar una conversación con otro niño. Mientras actúa, va diciendo lo que piensa en voz alta. Se continúa con los pasos necesarios para la solución de un problema:

¿Qué tengo que hacer? “tengo que iniciar una conversación con otro niño o niña, quiero platicar con Marta para comentar lo que hice esta semana”

¿Cómo puedo hacerlo? “el plan que tengo que seguir es: elegir el momento”

¿Estoy usando mi plan? “sí porque me he acercado a Marta, la he saludado, etc.”

¿Cómo lo hice? “lo he hecho muy bien y Marta me ha dicho que otro día continuaremos hablando”

En el proceso de modelado, se van poniendo ejemplos de inicio de conversaciones en distintas situaciones: en el parque, en una excursión, en la tienda.

Ejemplos sugeridos:

-A tu clase llega un compañero nuevo después de las vacaciones de navidad. Viene desde otra ciudad. Quieres hablar con él.

-Tu hermana te ha llevado a una fiesta de cumpleaños y no conocer a nadie. Quieres hablar con algún niño.

3. Práctica

3.1. Role- Playing/dramatización: Para que todos aprendamos a iniciar conversaciones con otras personas, vamos a ensayar y practicar estas habilidades y todos vamos a imitar las conductas que hemos observado cuando hemos ejemplificado como iniciar una conversación.

Ahora nos imaginamos que no nos conocemos entre nosotros; cada uno de ustedes no conoce al compañero que tiene a la derecha y tienen que hablar con él. Piensen unos momentos en cómo van iniciar la conversación con el otro niño.

Una vez que adquieran cierto dominio en la puesta en práctica de la habilidad de iniciar conversaciones, se establece un diálogo en el que se trata de puntualizar y sintetizar los aspectos más relevantes de la enseñanza de la habilidad, *por ejemplo: temas habituales para iniciar una conversación o formulas verbales habituales para iniciar conversaciones.*

3.2. Práctica oportuna: Se fomentará y motivará a los niños y niñas para que inicien conversaciones con sus compañeros de la clase en distintos momentos de la vida escolar diaria. *Un ejemplo puede ser aprovechar unos minutos entre actividades para que inicien la conversación con otros compañeros.*

4 y 5 Feedback y Refuerzo

Mientras que los niños y niñas van ensayando las conductas necesarias para iniciar conversaciones, se irá elogiando las ejecuciones correctas. Asimismo, se proporciona feedback correctivo de los aspectos concretos que han de mejorar.

Sesión 2

Área 3: habilidades conversacionales

Habilidad: unirse a la conversación de otros.

Objetivo: que el niño y niña se una a la conversación de otros niños y responda adecuadamente cuando otros quieren unirse a su conversación.

Instrucción verbal, diálogo y discusión.

Información conceptual

Delimitación y especificación de la habilidad: unirse a la conversación que mantienen otras personas, es decir formar parte de una plática ya iniciada por otros niños.

Ejemplo: Marta ¿Qué entiendes tú por unirse a la conversación de otros? ¿puedes ponerme un ejemplo de cuando te uniste a la conversación de otros? ¿Qué hiciste y dijiste?

Importancia y relevancia para los niños y niñas: es importante para ustedes saber unirse a la conversación que mantienen otros niños porque así se puede participar en pláticas interesantes que han comenzado otros.

Ejemplo: Marta, ¿para qué te sirve a ti saber entrar en una conversación que mantienen otros niños? ¿Por qué es importante para ti? ¿Qué beneficios obtendrás si te unes a las conversaciones de otras niñas y niños?

Aplicación: A lo largo del diálogo que se establece, es necesario que el niño o niña llegue a descubrir la aplicación de la habilidad a su vida cotidiana.

Ejemplo ¿Quién nos dice en qué situaciones es adecuado unirse a otros cuando están hablando entre ellos?, ¿Cuándo se puede unir uno a la plática de otros?

Componente y pasos conductuales específicos de la habilidad

Los pasos a seguir para unirse a la conversación con otros son:

Acercarse o aproximarse a los niños y niñas que están hablando.

Escuchar un momento de qué están hablando y cómo lo hacen.

Decidir y determinar si sabes, puedes, y es adecuado y quieres entrar en esa conversación.

Esperar a un momento apropiado, por ejemplo, una breve pausa. No interferir, no interrumpir el curso de la conversación.

Decidir una frase o expresión verbal para introducirte en la conversación.

Una vez que se ha entrado en la conversación con los otros niños, participar en ella correctamente.

En el curso de la conversación, decir algo agradable, alabar, elogiar a los otros niños y agradecer cordialmente que te han dejado participaren su conversación.

Buscar otras alternativas distintas si no te dejan entrar en la conversación.

Cuando otro niño quiere unirse a la conversación que tú tienes con otros lo que hay que hacer es:

Si te parece bien que converse contigo, aceptarlo amablemente.

Si no se quiere por distintos motivos expresarlo de modo cordial, disculparse dar las razones de la negativa.

Modelado

Después de que se ha indicado verbalmente los pasos a seguir para poner en juego esta habilidad, en la fase de modelado y, junto con los niños y niñas que dispongan de la habilidad, exhibirán las conductas adecuadas para unirse a la conversación de otros.

Ejemplos:

-Un grupo de niños de tu colegio están esperando el autobús. Están hablando del partido de futbol. Quieres entrar en la conversación.

-Marta que siempre quiere mandar en la conversación, quiere unirse a tu conversación. No la quieres dejar entrar a conversar.

3.1. Role-Playing/Dramatización: A continuación, vamos a practicar varios ejemplos de que tenemos que hacer para unirnos a la conversación de otros niños. Nos separamos en grupos y en cada grupo tiene que haber unos niños que están platicando sobre la película

del rey león y otros niños quieren unirse a la conversación. En todos los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la habilidad, se establece un diálogo y debate con los niños y niñas entorno a ella y a su puesta en práctica concreta en la vida de los niños. Como parte final del entrenamiento se abre un debate para sacar las conclusiones más importantes y relevantes obtenidas a lo largo del entrenamiento.

Por ejemplo:

Importancia de poner en juego muy bien estas conductas porque hay muchas más probabilidades de que nos dejen entrar en la conversación.

Ponerse en el lugar del otro cuando quieres dar una negativa a otro niño ¿cómo se sentirá? Importancia de hacerlo de modo cordial.

3.2. Práctica oportuna: siempre que se presente una situación natural en que es necesario unirse a la conversación de otros, incitar a los niños a que tienen que poner en juego esas habilidades.

4 y 5 Feedback y Refuerzo

Mientras el desarrollo de la práctica se orienta y guía a los niños y niñas para facilitarles el practicar la habilidad de modo apropiado. Durante la práctica e inmediatamente después, se les proporciona retroalimentación de su ejecución resaltando y reforzando los aspectos positivos.

Por ejemplo: “que bien has esperado a la pausa para empezar a hablar” “Marta has estado estupenda cuando antes de empezar a hablar has escuchado lo que hablaban, los miraste y sonreído”

Sesión 3

Área 2: habilidades para hacer amigos y amigas

Habilidad: unirse al juego con otros

Objetivo: que el niño o niña se una al juego o actividad de otros y responda correctamente cuando otros se quieren unir a él/ella.

Instrucción verbal, diálogo y discusión

Información conceptual

Delimitación y especificación de la habilidad: unirse al juego con otros significa entrar en un juego o actividad que están llevando a cabo otras personas. Generalmente supone entrar en un grupo de juego o trabajo ya formado. También se incluye dentro de las habilidades las que implican responder cuando se está jugando y otros niños o niñas quieren unirse a nosotros.

Importancia y relevancia para los niños y niñas: a través del modelado, la práctica, el feedback y el diálogo que impregna todo el entrenamiento el niño debe captar la importancia y relevancia que estas habilidades tienen para su vida cotidiana.

Es muy importante que cuando queramos uniros a otros para jugar o hacer algo, lo hagamos correctamente de forma que tengamos muchas posibilidades de que acepten nuestra entrada. Si lo hacemos correctamente querrán que juguemos. Si lo hacemos inadecuadamente nos pondrán impedimentos y llegarán a rechazarnos.

Aplicación: los niños y niñas además de incorporar a su repertorio las habilidades y conductas necesarias para unirse al juego con otros, tienen que llegar a discriminar las situaciones en que es adecuado utilizar estas habilidades (donde, con quien, cuándo).
¿Quién pone ejemplos de situaciones en las que es adecuado unirse con otros para jugar o hacer alguna actividad?

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

Para unirse al juego con otros, los pasos a seguir son:

Acercarse a los niños y niñas que están jugando y observar su juego o actividad.

Decidir qué quieres entrar en ese juego o actividad. Esperar un momento apropiado para entrar, por ejemplo, una pausa en el juego, uno de los niños te mira, la pelota viene donde estás tú.

Decir o hacer algo que supone pedir permiso o consentimiento de los otros para tu entrada y a la vez indica colaboración y participación tuya en la actividad. Por ejemplo, sonreír, mirar al otro, saludarle.

Una vez que se ha entrado en el juego participar en el correctamente. En un principio es conveniente imitar lo que hacen otros y seguir las directrices marcadas. No imponer ni proponer cambios bruscos ni obstaculizar el desarrollo del juego o actividad.

Decir algo agradable y agradecer a los otros niños y niñas que te han dejado participar en su juego.

Si no se logra entrar en el juego o actividad, hay que permanecer tranquilo, y hay que buscar otras estrategias de entrada más eficaz y/o buscar otras alternativas.

Cuando otro niño quiere unirse a nuestro juego, es necesario:

Aceptar cordialmente su entrada en nuestro juego (si les parece bien)

Si debido a distintas razones no quieres que entre, exprésalo de modo cordial dando las razones de la negativa y disculparse.

2. Modelado

Durante la fase se busca junto con otros niños que ya posean la habilidad ir demostrando los pasos necesarios a seguir para unirse a otros niños que están jugando. Es preciso que se modele el afrontamiento de obstáculos, demuestre en voz alta las estrategias del pensamiento para vencerlos y se autorrefuerce por los pequeños logros.

Ejemplos sugeridos para el modelado:

Te has retrasado en bajar al recreo. Hay cinco niños jugando a la cuerda. Quieres jugar con ellos.

Hay tres compañeras haciendo una manualidad. Tú tienes muchas ganas de hacerlo también con ellas.

Marta quiere unirse con ustedes a jugar. Ustedes no quieren porque siempre pelea con los niños.

Práctica

Role-Playing/ Dramatización: después de haber observado las conductas necesarias para entrar en el juego con otros, es el momento de ponerlos en práctica. Vamos a ir ensayando las distintas conductas, aprovechando los ejemplos que iremos poniendo, tenemos que practicar lo siguiente:

Intentar entrar en el juego de otros niños o niñas. Consigo hacerlo.

Intentar entrar en el juego de otros niños o niñas. Me rechazan. Busco otras alternativas.

Un niño o niña quiere entrar en mi actividad. Lo dejo hacerlo.

Nos separamos en grupos y vamos adoptando distintos papeles. Primero pedimos entrar en el grupo; después estamos en el grupo y respondemos a otro niño o niña que nos pide entrar. Se planificará la secuencia para que los niños se autoinstruyan; primero, se autoinstruyen en voz alta; después se habla a sí mismo en voz baja; y finalmente se autoinstruye de forma encubierta.

3.2. Práctica oportuna: en la vida escolar o cotidiana se presentan de modo espontáneo distintas situaciones en las que es preciso poner en práctica conductas de entrada en un juego o actividad. La encargada de la intervención debe aprovecharla y potenciar que los niños y niñas que han ensayado y practicando estas habilidades en situaciones dramatizadas, las apliquen correctamente.

4 y 5 Feedback y refuerzo: Mientras los niños y niñas van ensayando y practicando las habilidades de unirse al juego con otros, se les va dando información de su ejecución y se les refuerza los componentes correctos. *“Santiago, has hecho muy bien en no enfadarte cuando te han dicho que no te dejaban jugar”*. Los compañeros también reforzarán a los niños o niñas y le informarán de su ejecución.

Sesión 4

Área 2: habilidades para hacer amigos y amigas

Habilidad: pedir ayuda

Objetivo: que los niños y niñas pidan y presten ayuda a otras personas en situaciones apropiadas.

Instrucción, diálogo y discusión

Información conceptual

Delimitación y especificación de la habilidad: cuando nos relacionamos con otras personas, hay muchas situaciones en las que hemos de pedir ayuda y otras en las que hemos de ayudar a otros porque nos lo piden directamente o porque creemos que la otra persona lo necesita.

-Pedir ayuda significa solicitar a otra persona que haga algo por ti ya que tú solo no puedes hacerlo.

-Prestar ayuda supone hacer algo a otra persona porque no puede hacerlo ella sola y nos pide directamente que la ayudemos o nosotros vemos que necesita ayuda.

Importancia y relevancia para los niños y niñas: pedir y ofrecer o prestar ayuda son dos habilidades importantes para los niños y niñas. *¿por qué es bueno para ustedes?* Si pedimos ayuda de modo aceptable, podemos resolver problemas que se nos presentan en muchas ocasiones. Es importante pedir bien la ayuda porque cuanto mejor lo hagamos, más probabilidades hay de que los demás respondan de forma positiva a nuestras peticiones.

Aplicación: se orientará el diálogo con los niños y niñas para que identifiquen situaciones de su propia vida en las que es necesario pedir ayuda a otro niño, por ejemplo, cuando te sientes triste y tienes algún problema o cuando tienes que hacer algo y tú solo no sabes hacerlo.

-ves que tu compañero tiene dificultades con la tarea que les ha puesto su maestra.

-En la clase hay una niña ciega y tú la ayudas.

- Una amiga se encuentra en apuros y te pide que le ayudes.

-A tu hermano le duele la cabeza, le ofreces ayuda para que entre los dos terminen más rápido las tareas de la casa.

A lo largo del proceso de enseñanza los niños y niñas llegarán también a identificar situaciones en las que tienen que decir que no ayudan porque: son peticiones poco razonables o excesivas, no pueden hacer lo que les pidan o no tienen tiempo.

Al finalizar la enseñanza de esta habilidad, los niños tendrán que identificar las siguientes situaciones:

-Yo pido ayuda: la otra persona me ayuda o la otra persona no me ayuda.

-Me piden ayuda: yo ayudo o yo no ayudo.

-Yo ayudo sin que me lo pidan y yo ofrezco ayuda.

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad

Para pedir ayuda los pasos a seguir son:

Asegurarse de que se necesita ayuda. No se puede hacer sola.

Determinar qué personas nos pueden ayudar y elegir de entre ellas a la que pensamos que nos puede ayudar mejor.

Acercarse a la persona, saludar y formular la petición de ayuda mediante expresión verbal adecuada y lenguaje corporal congruente con lo que decimos. Hay que expresar lo que necesitamos:

De forma clara y específica.

Explicando la importancia que tiene para nosotros lo que necesitamos.

Utilizando un tono amable y cordial: sonrisa, expresión facial de acercamiento, gesto cordial.

Como petición, no como exigencia.

Agradecer y valorar cordialmente la ayuda recibida. Decir frases de agradecimiento y algún cumplido.

Buscar otras alternativas cuando la otra persona nos niega la ayuda. Por ejemplo, volver a repetir la petición de ayuda explicando más las razones, buscar otra persona.

Modelado

De forma grupal se modelan y ejemplifican situaciones en las que se pide y/o se presta ayuda a otras personas señalando los pasos correctos en cada caso.

Ejemplos sugeridos para modelado:

Leo está intentando subir la bici al portal y no puede hacerlo solo.

Estas disgustado porque en tu casa hay un problema. Quieres pedir ayuda y consejo a Rosa y Marta que son buenas amigas tuyas.

Practica

Role-Playing/Dramatización: vamos a dramatizar distintos ejemplos de pedir ayuda. Nos dividimos en grupos de cuatro o cinco niños. Cada uno tiene que practicar el pedir ayuda dos veces, ofrecer ayuda sin que te la pidan otras dos veces y responder a las peticiones de ayuda otras dos veces. Cada grupo va a acordar que ejemplos va a dramatizar y hace un pequeño guión de cada situación. Se irá supervisando y guiando esta planificación y posteriormente la práctica de las situaciones planificadas, se sugieren nuevos ejemplos, se da indicaciones de conductas a resaltar y repetir, etc. Después de que los niños y niñas parecen demostrar un aceptable dominio de la habilidad y por lo tanto el entrenamiento en los aspectos concretos finaliza, es conveniente recopilar y resaltar aspectos más sobresalientes que conviene recordar en posteriores ocasiones. *Por ejemplo:*

-El niño que ayuda a los demás resulta agradable para otros.

-Tenemos derecho a negarnos a prestar ayuda cuando nos piden algo exagerado.

Práctica oportuna: en cualquier oportunidad se aprovecha de las variadas situaciones naturales que se producen relacionadas con la ayuda y tratar de que las niñas y niños nos generalicen esta situación de los aspectos entrenados en situaciones de Rol-Playing.

Cuando las niñas y niños tienen dudas, se les recuerda como de pedir ayuda y en determinadas ocasiones se indica que pida ayuda a otros compañeros. Se supervisa que tanto la petición como la prestación de ayuda se haga de forma correcta y se refuerza estas conductas en situaciones naturales.

4 y 5. Feedback y Refuerzo

En el proceso de enseñanza de estabilidad, los niños y niñas han observado los modelos, han planificado y preparado sus propios guiones para la práctica y después han ensayado y practicado repetidamente distintas conductas relacionadas con la ayuda que se pide o se presta. Durante todo el entrenamiento, pero sobre todo inmediatamente después de práctica de la habilidad, proporcionada en feedback y reforzamiento a los niños y niñas. *Ejemplo: ¡Martha que bien que has pedido ayuda Marcos! has expresado muy claramente lo que necesitabas. Laura, intenta negarte de modo más contundente, pero se amable.*

Se estimula a que los niños y niñas en Feedback y refuerza sus compañeros y compañeras. Hay que procurar que esta información de los compañeros sean tono positivo; *por ejemplo: ¿qué cosas crees que Martha ha hecho bien díselo en qué cosas crees que podría mejorar, puede mostrarnos como podría ser lo mejor?*

Sesión 5

Área: habilidades para hacer amigos y amigas

Habilidad: cooperar y compartir

Objetivo: que el niño o niña cuando se relacione con otros niños, coopere con ellos y comparta sus cosas

Instrucción verbal, dialogo y discusión

Información conceptual

Delimitación y especificación de la habilidad: cuando nos relacionamos con otras personas fundamentalmente con otros niños y niñas, es necesario poner en juego un amplio conjunto de conductas y habilidades que incluimos bajo el epígrafe cooperar y compartir. Cooperar supone que dos o más niños o niñas forman parte en una tarea o actividad común que implica reciprocidad de conductas (motoras o verbales), intercambio en el control de la relación y facilitación de la tarea o actividad. Implica la colaboración de y con otras personas para la realización de una actividad en común.

Son ejemplos de conductas de cooperación: a) ofrecer y aceptar sugerencias e ideas para el juego o actividad, b) respetar los turnos de intervención, c) dar y recibir información de hacer las actividades asignadas y acordadas e) comportamientos relacionados con el compañerismo, f) participar con una actitud positiva amistosa y cordial.

Compartir implica principalmente: a) ofrecer o dar un objeto a otro niño, b) utilizar conjunta y coordinadamente un objeto, c) prestar y permitir que los otros compañeros utilicen tus cosas; pedir prestado otros; dejar saber y pedir.

En el diálogo que se establece con los niños y niñas, se pretende definir los conceptos de cooperar y compartir identificando y describiendo sus principales características y atributos. Se pide a los niños que pongan ejemplos concretos de estas habilidades.

Ejemplo: ¿quién nos pone dos ejemplos de situaciones en las que ha cooperado con otros niños para hacer alguna actividad juego o trabajo en común? ¿Qué hicieron? ¿Cómo se organizaron? ¿Cómo salió? ¿Cómo se sintieron?

Importancia y relevancia: para ustedes es muy importante cooperar con otros niños en los juegos y otras actividades y también compartir con ellos objetos y juegos. Las niñas y niños que saben cooperar con sus compañeros caen muy bien a los demás y se hacen agradables y amistosos para los otros.

Ejemplo: “Marta ¿qué piensas tú de que un niño que durante el juego no respeta los turnos?, ¿y si cuando pierde se enfada e insulta los demás?, ¿cómo te sientes tú?, ¿y si es un niño que nunca coopera ni participa en los juegos?”

Aplicación: se llevará el diálogo para que los niños y niñas descubran y pongan ejemplos de situaciones diarias en las que es necesario cooperar y compartir con otros niños. *¿Cuándo compartes con otros niños y niñas tus cosas? son ejemplos que se pueden sugerir: a) cuando a Martha se le olvida su estuche de plumones, b) cuando una clase hay pocos objetos y hay que establecer un turno para utilizarlos, c) cuando cooperas con otros niños y niñas en un juego actividad.*

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad: para cooperar y compartir con otros niños y niñas hay que hacer muchas cosas entre las que señalamos:

-Intercambiar recíprocamente el control de la interacción, actuar por turnos. Tomar la dirección de la actividad y después pasarla.

-Participar activamente en la actividad facilitando su desarrollo. Por ejemplo, ofrecer sugerencias para el juego o la actividad, asignar roles, aceptar sugerencias y peticiones de los demás, aportar ideas nuevas que mejoran el juego o la actividad, proponer iniciativas de juegos.

-Pedir ayuda y ser sensible a las necesidades de los otros. Ofrecer apoyo, ayuda y responder a las necesidades detectadas y a las peticiones de ayuda.

-Dar ánimo, ofrecer reforzamiento y elogio.

-Seguir las normas o reglas establecidas en el juego, conversación o actividad. -Participar en la interacción con un tono amistoso, cordial y positivo de forma que el contacto llegue a ser agradable y mutuamente satisfactorio y todos los participantes disfruten de la relación.

-Ser buen ganador (aceptar el éxito) o perdedor (acepta el fracaso, la derrota, felicitar al ganador).

-Ofrecer y prestar tus objetos personales a otros.

-Utilizar adecuadamente los objetos que te prestan los demás

Modelado

Bajo los términos comparar y compartir hemos incluido un grupo de habilidades diversas, es preciso que, a la hora de mostrar y practicar estas conductas, se separen y diferencian las distintas habilidades y se haga el entrenamiento progresivamente empezando por las conductas más fáciles hasta llegar a conductas más complicadas como cooperar en actividades complejas. Se modelará distintos ejemplos de cada uno de las habilidades señaladas.

Ejemplos sugeridos para el modelado:

-Dejas a Lidia en tu bicicleta para que vea una vuelta.

-Martha te he prestado un libro que necesitas.

-Cinco niños y niñas están encargados de ordenar la clase de otra manera distinta a como está ahora. Tienen que ponerse de acuerdo.

-Estás haciendo un rompecabezas con otras dos niñas. Pones la pieza cuando te toca.

-Quieres comprar un refresco a la hora del recreo, pero ninguno de los dos tiene el dinero suficiente: entre los dos sí.

Práctica

Role-Playing/Dramatización: como hemos señalado el aprendizaje de estas habilidades requerirá repetidos ensayos y frecuente práctica en donde se propondrá a los niños y niñas su participación dramatizada y real en actividades cooperativas, enfatizando el ensayo de las conductas necesarias para cooperar y compartir. *Son ejemplos:*

-Se dispone de un material de juego común para el grupo.

-Tiene que compartirlo y utilizarlo cordialmente.

-Se propone la realización de un juego y pide que entre todos aporten ideas y sugerencias que mejor en la actividad.

- Se planea la realización de una actividad distribuyendo materiales de forma que ningún niño tiene el material suficiente para realizar él solo la actividad. Tiene que pedir materiales y compartirlos con los demás.

Durante la realización de los juegos y actividades cooperativas, se estimularán a los niños y niños más tímidos e individuos para que participen en la actividad, así como tratará de que los niños más activos no participen excesivamente bloqueando a los otros.

A lo largo de todo el proceso de aprendizaje de estas habilidades, se establecen diálogos con los alumnos y alumnas, tratando de que verbalicen aspectos relevantes del entrenamiento. Es conveniente hacer una síntesis y recapitulación de las cosas más interesantes ocurridas.

Ejemplo: ¿Qué cosas nuevas has puesto en práctica?, ¿qué cosas hemos aprendido?, ¿qué cosas te cuesta más poner en práctica en tu vida diaria?, ¿qué cosas de las dichas a lo largo del entrenamiento, te interesa recordar?

Práctica oportuna: Cuando se observe en situaciones naturales en la vida escolar en que es oportuno exhibir determinados comportamientos de cooperación y colaboración se incita y estimula a los niños para que lo hagan, se hará esto tan a menudo como sea posible y en distintas situaciones con distintas personas y en distintos momentos.

4 y 5. Feedback y refuerzo

Durante el desarrollo de la práctica, se supervisa y orienta a la actuación de las niñas y niños. Al mismo tiempo e inmediatamente después de la práctica, se les proporciona retroalimentación de su ejecución, resaltando y reforzando los aspectos positivos de su aplicación de las habilidades. *Ejemplo: “Muy bien María has ofrecido sugerencias muy buenas” Aunque la ejecución no haya sido completamente correcta, se proporciona reforzamiento a las mejorías que se ofrecen respecto a anteriores ensayos. “Marta lo has hecho mucho mejor que antes, has agradecido muy bien a Carlos que te preste el balón de fútbol”*

Sesión 6

Área: habilidades para hacer amigos y amigas

Habilidad: iniciaciones sociales

Objetivo: que el niño o niña inicie interacciones de juegos conversación o actividad con otros niños y niñas en la clase en la escuela o en su comunidad.

1. Instrucción verbal, diálogo y discusión.

1.1. Información conceptual

a) Delimitación y especificación de la habilidad: iniciar significa empezar a relacionarse con otra persona. Significa encontrar a alguien y pedirle que juegue, hable o realice una actividad con nosotros. Vamos a aprender a pedir a alguien que juegue, hable o haga algo con nosotros.

Carlos, ¿qué entiendes tú por iniciar o empezar a relacionarse?, ¿cuándo has iniciado tú una relación con otro niño?, ¿qué hiciste tú?, ¿cuándo lo ha hecho otro compañero?, ¿qué ocurrió?

b. Importancia y relevancia para los niños y niñas: Esta habilidad es importante porque nos permite relacionarnos con más personas, conocer gente y hacer amigos y amigas. Si un niño sabe cómo establecer contacto, cómo iniciar interacciones, no se aburre, cómo puede jugar con los demás y puede aprender cosas de ellos. Cuando quiero relacionarme con un niño, no tengo que quedarme quieto sin decir nada; otros niños, si yo no se lo digo, no saben si quiero hablar, jugar o hacer algo con ellos.

María, ¿por qué crees tú que es importante para ti saber empezar una relación con otra persona?, ¿y para ti Milagros?, ¿cómo te sientes tú cuando inicias un contacto con otro niño o con otra niña, ¿cómo crees tú que se siente? Pedro, ¿qué pasará si tú no sabes iniciar una relación con otro niño?, ¿y si le empiezas mal?, ¿quién los dice qué más puede pasar?

c) Aplicación.: Se ayuda a que los niños vayan poniendo ejemplos de situaciones en las que es adecuada la utilización de esta habilidad: cuando estoy aburrido en el recreo,

cuando quiero hablar de algo con otra compañera, cuando quiero que otra niña juega conmigo a un juego en que se necesitan dos personas. ¿Qué otras situaciones se les ocurren?

Los niños continúan poniendo ejemplos de situaciones en que no es adecuada la utilización de esta habilidad: Cuando estás a gusto tú solo y no quieres relacionarte con nadie, en una situación muy desconocida o con adultos extraños.

1.2. Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad.

Para iniciar una relación con otro niño, lo que hay que hacer es lo siguiente:

- 1.** Decidir y/o encontrar con qué niño o niña se quiere hablar, jugar o hacer algo.
- 2.** Elegir el momento y lugar adecuado. Hay que asegurarse de que es momento adecuado para iniciar una interacción.
- 3.** Acercarse a la otra persona, mirarla y sonreírle.
- 4.** Decir o hacer algo que ayude a iniciar la interacción y hacerlo de tal forma que sea muy probable que la otra persona responda positiva y agradablemente. por ejemplo:
 - Saludar: ¡Hola!
 - Presentarse: yo me llamo..... mi nombre es.....
 - Para entrar en conversación, pedir información a la otra persona, hacerle una pregunta: ¿cómo te llamas?, ¿dónde vives?, ¿cuántos años tienes?, ¿vas para casa?, ¿eres nuevo?, ¿en qué clase estás?, ¿de dónde eres?
 - Hacer una invitación explícita: ¿quieres jugar conmigo?, ¿te gustaría ver ese libro nuevo que tengo?
- 5.** Una vez que se ha iniciado el juego, la conversación o la actividad con el otro niño, hay que contestar y responder adecuadamente a lo que va diciendo y pidiendo y hay que tratar de mantener la conversación, el juego o la actividad de forma que resulte agradable para ambas personas y las dos estemos a gusto y lo pasemos bien.

6. Si la otra persona no nos responde o nos rechaza y nos da una negativa y no quiere jugar o hablar con nosotros, algunas alternativas posibles son: insistir, cambiar la táctica, pedir que juegue o haga algo diferente, buscar a otra persona.

2. Modelado

Se modelan varios ejemplos de la habilidad de iniciar una relación con otra persona.

“Es la hora del recreo y estamos en el patio. Yo estoy aburrido y quiero pasar el rato, hablar o jugar con un compañero. Veo a María que está sentada en un banco y me gustaría hablar con ella. Sé que tengo que acercarme a ella, saludarla y pedirle que juegue conmigo. ¡trataré de hacerlo correctamente! Me acerco a ella, la miro la sonrío y le digo: ¡Hola María!, ¿qué estás haciendo? Cuando me contesta le preguntó, “quieres que juguemos a la pelota”. María me dice que sí; se levanta del banco y empezamos a jugar. Durante el tiempo que dura el juego, hablo con ella, me río y le digo algo positivo “¡qué bien la estoy pasando jugando contigo!”. Yo estoy contento porque he hecho todo hecho todo bien y he pasado un recreo muy agradable.

Se modelan las conductas que se van describiendo, haciendo verbalizaciones en voz alta. En su actuación sigue los pasos señalados en el punto 1.2.

El resto de los niños modelan distintas formas de iniciar de iniciar la relación con otras niñas y niños, por ejemplo:

-Dar información sobre uno mismo y pedir información al otro: yo vivo en lcalle....
¿y tú?

-Hacer un comentario sobre la situación: ¡qué calor hace!

-Hacer una pregunta u observación sobre lo que la otra persona está haciendo:
¿cuántas piezas tiene ese puzzle que estás haciendo?

-Hacer un cumplido de la apariencia o conducta del niño o niña: ¡qué pantalones más bonitos tienes!

-Ofrecer algo: ¿quieres un chicle?

-Hacer una petición explícita a la otra persona: ¿me acompañas?, quiero que vengas a jugar a la pelota esta tarde al salir de la clase.

-Proponer algo, organizar un juego o actividad: ¿jugamos a la pelota?, tú te pones en ese extremo y yo...

-Pedir ayuda, consejo, opinión, información: Juan Carlos ¿qué te parece el juego que estoy haciendo?, ¿quieres ayudarme a continuar?

-Se pregunta, ¿qué otras cosas se pueden hacer o decir para empezar una relación? Miguel ¿podrías poner otro ejemplo?, ¿quieres demostrar a tus compañeros y compañeras cómo lo harías?

Ejemplos sugeridos para el modelado

-Hay una compañera en la clase y te gustaría hablar con ella.

-Te ha ocurrido algo importante y quieres contárselo a alguien

-Amparo que va en el autobús sentada al lado de Iván, quiere hablar con él y comentar sobre los preparativos de las fiestas del colegio.

3. Práctica

3.1 Role-playing/dramatización: Ahora vamos todos a practicar el iniciar una relación social. Nos dividimos en dos grupos. Imaginamos que estamos en el recreo y los de un grupo no conocen a los del otro; los de este grupo van a buscar a alguien del otro grupo e inician una relación. ¡Atención porque hemos de hacerla como indicado y como hecho antes!

Las niñas y los niños ensayan y practican distintos modos de iniciar relaciones; es conveniente que imiten las conductas modeladas y se vayan dando al autoinstrucciones a la vez

Mientras el desarrollo de la práctica, se supervisan las ejecuciones de los niños y niñas. Se incita y refuerza los modos diferentes de iniciar; se provee de feedback, pide que se practique de nuevo la habilidad y se sugieren cambios específicos a incluir en la nueva práctica.

3.2. Práctica oportuna: se aprovechan situaciones normales de la clase para que los niños y las niñas practiquen las conductas de iniciar; por ejemplo, cuando se les pide que hagan un trabajo en equipo cada niño ha de buscar otro compañero.

Feedback y refuerzo

Durante la realización de la práctica, se supervisa inmediatamente después y proporciona información de la ejecución y describe y refuerzan las conductas que están bien y son adecuadas; también las que necesitan mejorar, y ofrece sugerencias para próximas ejecuciones. “Sebastián, has invitado a jugar a tu compañero perfectamente; le has sonreído, le has saludado y le has pedido que juegue contigo”. “Carlos eso está muy bien, has pedido muy bien a Beatriz que jugara contigo; ¡Pedro qué gusto lo bien que lo has hecho! “José Antonio, ¡sensacional! esta vez sí lo lograste; has iniciado muy bien la actividad con María”.

Sesión 7

Área: Habilidades de solución de problemas interpersonales

Habilidad: identificar problemas interpersonales.

Objetivo: que los niños y niñas identifiquen los problemas interpersonales que tienen cuando se relacionan con otros.

Instrucción verbal diálogo y discusión

Información conceptual

a) **Delimitación y especificidad de la habilidad:** identificar un problema interpersonal significa reconocer que existe una situación conflictiva con otras personas y supone, además, delimitar y especificar cuál es el problema.

Se van haciendo preguntas a los niños para que éstos se identifiquen con problemas que habitualmente tienen en sus relaciones con los demás niños. Entorno a cada problema se establecerá un diálogo para que el niño o la niña delimite, especifique y formule su problema, los sentimientos, y pensamientos que tienen esa situación conflictiva, los sentimientos y pensamientos que atribuye a los demás y para que piense en los motivos que originaron este problema.

Se pone un ejemplo del problema o pide a los niños que pongan un ejemplo. Entre todos analizan el conflicto que se plantea. ¿Quién me pone un ejemplo de un problema que haya tenido hoy con otro niño? Thomas te ha prestado su compás y sin querer lo rompiste, cuando se lo has regresado se ha puesto muy enfadado. Se pregunta para que vayan identificando y analizando el problema.

¿Qué ha pasado?, ¿cuál fue el motivo? ¿Por qué lo has hecho?, ¿por qué crees que lo ha hecho la otra persona?, ¿puedes contarnos cómo te sentiste tú?, ¿y cómo crees que se sentía el otro niño?, ¿Por qué?, ¿qué pensabas tú?, ¿qué quieres lograr?, ¿quién ha vivido una situación como ésta?, ¿qué te pasó?, ¿por qué?

Se hará que los niños y niñas discriminen y diferencien distintos tipos de conflictos que tienen con sus iguales; por ejemplo, problemas de rechazo, agresión física, acusación, apropiación de pertenencias, etc.

Se guiará a los niños para que diferencien entre:

-Inicio del conflicto por el mismo.

-Inicio del conflicto por otros niños y respuestas que da cuando otro le agrade, provoca o rechaza.

También es necesario que, a lo largo de los diálogos y práctica, se oriente todos los niños para que descubran sus objetivos y la meta que quieren lograr cuando tienen planeado un problema surgido y su relación con otras personas.

b) Importancia y relevancia para los niños: Para ustedes es muy importante identificar los problemas interpersonales que se nos plantean, si uno se da cuenta que existe un problema, no hará nada para solucionarlo. Es muy necesario también que ante un conflicto lleguemos a saber exactamente cuál es el problema para así buscar las soluciones más idóneas. Los niños que identifican bien los problemas suelen ser más hábiles para solucionarlos. Los niños que no identifican bien sus problemas no generan mecanismos adecuados para solucionarlos.

“Ismael ¿por qué crees tú que es importante para ti reconocer los problemas que tienes con otros niños?, ¿y para ti, Carmen?, ¿qué crees tú que puede pasar si no te das cuenta de que tienes un problema con otro niño? ¿Qué ventajas tiene identificar correctamente los problemas de relación con tu compañera?”

c) Aplicación: A lo largo de todo el proceso de enseñanza de estas habilidades los niños y las niñas con la guía y orientación irán descubriendo la aplicación de ellas a su vida cotidiana, delimitando en qué situaciones se suelen presentar los problemas interpersonales, con qué personas y por qué.

“Moisés, ¿cuándo tú tienes problemas con otros niños?, ¿Por qué?, ¿José en qué situaciones sueles tener tú problemas con otros compañeros?, ¿y tú Sonia?, ¿quién tiene problemas en una situación como ésta?, ¿quién no tiene problemas en una situación como ésta?”.

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad.

Para identificar, delimitar y especificaron problema interpersonal es necesario dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuál es el problema?, ¿qué ocurre en esta situación?, ¿qué ha pasado?

¿Qué hiciste?, ¿por qué hiciste eso?

¿Por qué pasó eso? ¿Cuál fue el motivo? ¿Qué piensas tú que fue 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?

¿Qué quieres que haga la otra persona?, ¿por qué?

Modelado: se van verbalizando en altavoz las preguntas que se hace a sí mismo para delimitar e identificar el problema.

María y yo nos peleamos ayer por la tarde; ella se enfadó mucho y hoy no me ha hablado al entrar a la escuela.

¿Cuál es el problema? María y yo nos peleamos ayer por la tarde a la salida de la escuela. ¿Qué pasó?, ¿qué ocurrió? estábamos jugando y yo vi como María hizo una trampa en el juego. ¿Que hice yo? yo le dije “has hecho trampa porque.... ¿Cómo me sentí yo? Yo me sentí muy enfadada porque...”

Se van mostrando a los niños como se pensaba y sentía esa situación y los motivos que ocasionaron el problema.

Ejemplos sugeridos para modelado

-Dos compañeros no te dejan jugar a la pelota en el recreo.

-Pepe te acusa con la maestra de algo incorrecto que has hecho y tu mamá no se había enterado.

3. Práctica

3.1. Rolle-playing/dramatización: los niños se dividen en grupos son equipos. El profesor da cada equipo uno o varios dibujos/fotos en los que representa una situación problema. Cada equipo tiene que:

Identificar y formular el problema y analizar la situación conflictiva.

Crear una historia en la que quedan especificados:

- A) emociones y pensamientos de los participantes
- B) motivos que provocaron la situación problemática
- C) objetivos o metas que pretendan lograr los participantes

Como el entrenamiento en las habilidades de solución de problemas interpersonales se lleva a cabo en un contexto de diálogo, en el momento final, se tratará de que los niños extraigan las conclusiones breves y claras que resuman los aspectos más relevantes del entrenamiento. Por ejemplo:

-Tengo que tener en cuenta cómo se sienten las personas.

-Tengo que aceptar mi responsabilidad en los conflictos con otras personas.

3.2. Práctica oportuna: se tratará de aprovechar oportunamente los conflictos reales que se producen entre los niños y las niñas en su entorno y hará con ellos un análisis de la situación problemática. En este caso se tratará de identificar el problema en la situación real en que se produce.

4 y 5 Feedback y refuerzo.

Después de que los niños han participado en el análisis de la situación problemática planteada, se les refuerza y da feedback que les informe de los aspectos concretos de su ejecución. Por ejemplo: “Cristina, te has puesto muy bien en el lugar de María y has

interpretado muy bien cómo se sentía”. “María has identificado muy bien el problema que tienes con Alicia; Además has aceptado muy bien tu responsabilidad en el asunto”.

Sesión 8

Área: habilidades de solución de problemas interpersonales

Habilidad: buscar soluciones.

Objetivo: que los niños y las niñas generen diversas alternativas de solución de conflictos interpersonales que tienen con otros.

Instrucción verbal, diálogo y discusión.

Información conceptual

a) Delimitación y especificación de la habilidad: buscar soluciones cuando se tiene un conflicto con otra persona consiste en generar y producir muchas alternativas de solución posibles al problema interpersonal que se tiene planeado.

Cuando tenemos un problema y nos damos cuenta de ello, después de analizar el conflicto, tenemos que pensar en posibles soluciones. es necesario que se estimule a los niños y a las niñas para que piensen en muchas soluciones al problema. En este momento no hay que evaluar ni juzgar las soluciones es necesario producir muchas alternativas que se valoran después.

Se presenta un problema a los niños y a las niñas y se les pide que formulen posibles soluciones para este conflicto. Por ejemplo: tu hermano se niega a sacar la basura y le toca hoy a él. Quiere que tú las saques.

¿Cuál es el problema?, ¿cómo se siente la hermana?, ¿Por qué?, ¿y el hermano?, ¿Por qué? para solucionar este problema, ¿qué podemos hacer?, ¿qué otra cosa podemos hacer? y/o decir?, ¿qué otras cosas se te ocurren a ti María?, ¿y a ti Yolanda?, ¿alguien tiene otra idea distinta?

Se provee de preguntas y guía y se orienta la emergencia de soluciones al problema. No se hacen juicios de valor sobre las soluciones; es el niño el que las evaluará posteriormente. En este momento importa que se presenten muchas soluciones y que no sean repetitivas.

b) Importancia y relevancia para los niños y niñas: cuando tenemos un conflicto con otro niño es necesario pensar en cómo podemos solucionarlo; tenemos que esforzarnos para

encontrar distintas formas posibles de resolver el problema. Es muy importante que hagamos esto nosotros mismos; si pedimos que alguien nos lo solucione nunca aprenderemos a hacerlo nosotros y dependeremos siempre de otras personas.

Se estimulará a los niños y a las niñas para que lleguen a entender la importancia que para ellos tiene el producir y generar muchas alternativas distintas de solución ante un mismo problema. El niño que prevé muchas soluciones podrá elegir la más idónea, también podrá elegir distintas soluciones si alguna fracasa.

“Esperanza, ¿qué crees tú que pasará si sólo encuentras una solución al problema que tienes con Ana?, ¿y si la pones en práctica y no da resultad?, ¿María por qué es conveniente que aprendas y te esfuerces en encontrar muchas formas posibles a solucionar tu problema?

c) Su aplicación: A lo largo de todo el proceso de enseñanza de la búsqueda y generación de alternativas de solución, los niños y las niñas con la guía y orientación irán descubriendo la aplicación de estas habilidades en su vida concreta, delimitando en qué situaciones es conveniente y adecuado hacerlo.

1.2. Componentes y pasos conductuales específicas de la habilidad

Para **buscar soluciones** cuando se tiene un problema con otro niño o niña es necesario dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cómo se puede resolver el problema?

¿Cómo se puede hacer y/o decir para solucionar 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 podrá hacer?

¿Qué otra cosa se te ocurre hacer?

¿Qué otra cosa harías si no puedes hacer lo anterior?

¿Qué otra forma puede haber de solucionar el problema?

Modelado: Se les pide a los niños y a las niñas que modelen en la búsqueda de soluciones ante un problema. Se autoinstruirá en voz alta para que los niños vayan observando cómo lo hace y que va pensando.

“Pablo me ha insultado cuando entramos 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 que no me enterado. ¿Puedo hacer alguna otra cosa más? sí, puedo decirle que quiero hablar con él y... se continúan generando muchas alternativas de solución al problema que tiene planteado. Es importante que se modele la emergencia de muchas situaciones sin evaluar ni juzgar en ese momento si su conveniencia o solución.

Ejemplos sugeridos de modelado

-María tiene un juego nuevo muy bonito; se lo has pedido y te he dicho que no. Quieres que te lo preste.

-En el partido Óscar te ha puesto el pie y te has lesionado en la rodilla. Quieres que no vuelva a ocurrir.

-Carlos te propone hacer trampa en un juego. Tú no quieres.

Práctica

Role-Playing/Dramatización

Los niños se dividen en equipos o grupos; a cada equipo se le plantea un problema (a través de fotos, dibujos o un problema real). Entre todos los niños y las niñas del grupo tienen que buscar diferentes alternativas de solución. Se les pide que digan todas las cosas que podrían hacer para solucionar el problema. Se plantea una tormenta de ideas. Se les incita y estimula para que formulen las múltiples soluciones y que no sean repetitivas, sino creativas. Por ejemplo: “¿qué más se podría hacer”, ¿quién tiene otra idea?, ¿a quién se le ocurre otra cosa? Los niños dan las soluciones sin evaluarlas; en este momento interesa el número de soluciones, no se analizan su cantidad calidad.

Como el entrenamiento de habilidades de solución de problemas interpersonales se lleva a cabo en un contexto de diálogo, en este momento se tratará de que las niñas y los niños extraigan unas conclusiones breves y claras que resuman los aspectos más relevantes sobre la conveniencia de generar y producir múltiples y variadas alternativas.

-Tengo que esforzarme en buscar muchas posibilidades de solución a los problemas que tengo con otros niños.

-Todos los problemas se pueden solucionar de muchas maneras, no de una sola.

3.2 Práctica oportuna

Se deben de aprovechar oportunamente los conflictos reales que se producen entre los niños en el aula o en su entorno, para que ellos se realicen un análisis de la situación problemática. En este caso se trataría de parar el conflicto real que ha surgido y entre todos buscar distintas formas posibles de solucionarlo.

4 y 5 Feedback y Refuerzo

Se elogia cada nueva alternativa de solución que los niños y las niñas aportan. Es preciso que en este momento el reforzamiento se limite a la producción de alternativas. Por ejemplo: “muy bien María nos has dado otra solución”. “Esta es otra solución María” ¿quién nos dice otras nuevas alternativas de solución?

Cuando un niño generó una alternativa “negativa” (por ejemplo, agresiva) se le dice “esa puede ser una solución; ¿qué otra cosa se puede hacer para solucionar este problema?”

Sesión 9

Área: Habilidades de solución de problemas interpersonales.

Habilidad: anticipar consecuencias

Objetivo: que los niños y las niñas en una situación de conflicto interpersonal, tengan en cuenta las posibles consecuencias de sus actos y de los actos de los demás.

Instrucción verbal como diálogo y discusión.

Información conceptual

a) **Delimitación y especificación de la habilidad:** anticipar consecuencias cuando se tiene un problema interpersonal 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 reflexionar y pensar lo que posiblemente sucederá después de poner en práctica cada alternativa de solución, es decir, pensar que posibles consecuencias tiene cada solución.

Es preciso resaltar a los niños que las consecuencias pueden ser positivas y negativas. También hay que estimular que los niños tengan en cuenta las consecuencias para uno mismo y para las otras personas que intervienen en el conflicto. Hay que acostumbrar a que los niños se pongan en el lugar del otro. También se señalará la diferencia cuando el niño es actor o actriz principal y cuando es receptor de un conflicto iniciado por otro.

Se van presentando distintas alternativas de solución a diversos problemas y preguntando a los niños y a las niñas por las posibles consecuencias.

“Te has enfadado y de rabia has roto la hoja de trabajo de tus compañeros de clases. Le pides perdón cuando te has dado cuenta que había sido desagradable con él. ¿Qué puede ocurrir después de que le pidas perdón y si en vez de pedirle perdón te ríes, qué crees que hará tu compañero?”

-Sara no te deja jugar en el recreo con su grupo de amigos. Tú hablas con ella después y le pides explicaciones cordialmente. ¿Qué crees tú que pasará después?, ¿qué piensas que hará Sara?”

b) Importancia y relevancia para los niños y las niñas: se tratará de que las niñas y los niños descubran la importancia que para ellas y ellos tiene anticipar las probables consecuencias de los actos en una situación interpersonal conflictiva. Si se prevén las consecuencias, se puede tomar una decisión con más conocimiento y por tanto más acertada.

“María, ¿qué pasará si tomas una decisión sin tener en cuenta las consecuencias posibles? Isabel, ¿por qué es importante para ti reflexionar y pensar lo que puede ocurrir después de poner en práctica cada alternativa de solución?”

c) Aplicación.

A lo largo de todo el proceso de enseñanza de estas habilidades, a los niños y las niñas con la guía y orientación irán descubriendo la aplicación de estas habilidades a su vida concreta, delimitando en qué situaciones es conveniente, necesario o imprescindible prever las consecuencias de los actos de los implicados en una situación problemática.

“Paula, ¿en qué situaciones piensas y anticipas las consecuencias?, ¿en qué situaciones no piensas ni prever las consecuencias?, ¿por qué crees que conviene tenerlo en cuenta?, ¿por qué?”

Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad.

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 podría ocurrir después si tú...?
- ¿Qué podría ocurrir después si la otra persona...?

Modelado

Se debe modelar varios ejemplos de anticipación de consecuencias. Se hace en voz alta para que los niños y las niñas observen cómo se piensa.

“Elías me ha insultado”.

-Sí se lo digo a la maestra, ¿qué puede ocurrir después? La maestra lo regañara y entonces Elías se puede poner más furioso conmigo

-Sí le insultó yo también a él, él puede insultarme más, puede pegarme y él es más fuerte que yo.

-Sí pasó de él y hago como que no me enterado de que me ha insultado, los compañeros me pueden llamar cobarde y yo me sentiré fatal.

Es muy importante que se modele la anticipación de consecuencias negativas para una conducta propia inadecuada. Por ejemplo “si insulto, me pegaran”.

Ejemplos sugeridos para el modelado:

-Elena te acusa de algo que tú no has hecho.

-Eduardo y sus amigos te retan a ti a una pelea y a tus amigos

-Raquel te hecha de un juego de fútbol.

-Has roto la bicicleta de Paula.

Práctica

3.1. Role-Playing/Dramatización

Se deben poner ejemplos de problemas interpersonales o se le pide a los niños y a las niñas que pongan ejemplos de problemas que hayan tenido cuando otros niños. Después de analizar estos conflictos y buscar diversas alternativas de solución, se les incita para que busquen y anticipen consecuencias para la misma situación conflictiva. Se debe anotar en una pizarra las alternativas de solución que han ido generando ante un problema y van anticipando posibles consecuencias. Es conveniente que de cada alternativa busquen posibles consecuencias:

(1) Positivas y negativas.

(2) para el sujeto y para los otros implicados en el problema.

Por ejemplo: Pedro me pega

-Alternativa: Pegarle. Posibles consecuencias. Me pegará el a mí, me amenazará, le dará miedo, se enfadará conmigo.

-Alternativa: decírselo a la profesora. Posibles consecuencias: me pegara cuando nadie lo vea, la profesora lo castigará, Pedro me llamara “chismoso” delante de todos.

Como el entrenamiento en las habilidades de solución de problemas interpersonales se lleva a cabo en un contexto de diálogo, se tratará de que los niños y las niñas extraigan unas conclusiones breves y claras que resuman los aspectos más relevantes de enseñanza. Por ejemplo:

-Sí anticipó consecuencias, puedo decidir mejor.

-Los actos negativos, generalmente generan y producen consecuencias negativas.

3.2. Práctica oportuna: se debe aprovechar oportunamente los conflictos reales que se producen entre los niños y las niñas en su ambiente natural y se hará con ellos un análisis de la solución problemática. En este caso se trataría de anticipar las posibles consecuencias.

4 y 5 Feedback y Refuerzo

Se elogia a los niños y a las niñas cada consecuencia anticipada y les da información sobre aspectos concretos a resaltar o modificar.

- “Muy bien Luis Ángel, has previsto muy bien cómo puede reaccionar Mateo si le pegas”.

-Vicente, ¿tú crees que Pilar va a reaccionar así si tú “pasas” de ella? ¿qué otra cosa crees que hará además?”.

Se tiene que favorecer y estimular a que los niños y las niñas apliquen en su vida las habilidades de solución de problemas interpersonales que ensayan y practican en el taller.

Sesión 10

Área: habilidades de solución de problemas interpersonales.

Habilidad: elegir una solución.

Objetivo: que los niños y las niñas cuando tengan un problema interpersonal elijan la solución más adecuada entre todas las alternativas posibles de solución.

Instrucción verbal, diálogo y discusión.

Información conceptual.

Delimitación y especificación de la habilidad: elegir una solución cuando tenemos planteado un problema interpersonal implica tomar una decisión después de evaluar cada alternativa de solución prevista llegando a determinar qué solución se pone en práctica.

Para tomar esa decisión correctamente y elegir la solución más adecuada es necesario hacer una buena 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 nosotros. ¿Cómo se van a sentir?, ¿se respetan o no o se lesionan sus derechos?, ¿es una es una solución justa?

-Las consecuencias para la relación con estas personas a corto y largo plazo. ¿Cómo va a afectar a la relación que tengo con la otra persona?

-Efectividad de la solución. ¿Es una solución que acaba con el problema?, ¿crea otros problemas? hay que diferenciar entre alternativas relevantes, irrelevantes, posibles, imposibles.

A partir de las alternativas de solución que los niños y las niñas han ido dando, se va preguntando para que se sometan a un proceso de evaluación.

“Eva toma la bicicleta de Teresa sin su permiso y se va con ella, ¿es justo?, ¿Por qué? ¿Cómo se va a sentir Teresa?

“Carlos dice a Iker que no puede jugar con ellos, ¿cómo se va a sentir Iker?
¿es justo decirle eso? ¿cómo va a afectar la relación que tiene Carlos e Iker?”

b) Importancia y relevancia para los niños y niñas: cuando se tiene un problema interpersonal de cualquier tipo es muy importante elegir una buena alternativa que solucione el problema. Si se elige una alternativa inadecuada, el problema no se soluciona totalmente. Puede que se solucione momentáneamente, pero después de un tiempo volverá. Si los implicados no se encuentran cómodos con la solución, el problema traerá consecuencias negativas y generarán otros problemas.

Si se elige una solución que sea justa, efectiva, que tenga en cuenta los sentimientos propios y de los otros, el problema probablemente desaparecerá.

c) Aplicación: A lo largo de todo el proceso de enseñanza de la búsqueda y generación de alternativas de solución, los niños y las niñas con la guía y orientación irán descubriendo la aplicación de estas habilidades a su vida concreta delimitando en qué situaciones es conveniente y adecuado hacerlo.

Componentes y pasos conductores específicos de la habilidad

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 las otras personas?

¿Es una solución efectiva?, ¿resuelve el problema?, ¿soluciona este problema creando otros u otros problemas?

De todo lo que puedes hacer, ¿cuál es lo que más te interesa?, ¿cuál crees que dará mejor resultado?

2. Modelado

Se irán verbalizando en voz alta las preguntas que se hacen para elegir la solución más idónea. Se dan instrucciones y se autoreforza por reflexionar para elegir la solución adecuada.

“Cuando hemos expuesto el dibujo en clase, José Antonio se ha reído del mío y me ha dicho que estaba feo. A mí me ha sentado muy mal porque me esforzado por hacerlo bien. Además, lo ha dicho delante de todos. Estoy muy enojado”

¿Qué puedo hacer? En este momento le hubiera insultado, pero lo ha 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, etcétera.

¿Qué solución elijo? si le advierto que no lo vuelva a hacer y lo hago de modo correcto, con tono firme, pero sin agredirlo, creo que él se sentirá incómodo y no volver a hacerlo. Yo me sentiré fenomenal porque es justo que respeten mi trabajo. Si me río cuando presenten 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 molestarme más. No, esta no es una buena solución porque creará más problemas”.

Sugerencias para modelado

-No te han elegido para actuar en la obra de teatro y tú tienes ganas tremendas de participar. Para lograrlo piensas que puedes: hablar con él que va a dirigir la obra y contarle las ganas que tienes de actuar, ofrecerle ser un suplente, convencer a otro compañero para que te deje hacer su papel, etc. ¿Qué solución pondrás en práctica? ¿Por qué?

-Sandra no te invitado a su cumpleaños que es mañana. De todo lo que puedes hacer para solucionar este problema, ¿qué elegirías en primer lugar?, ¿por qué?

3. Practica

3. 1. Rolle-Playing/Dramatización

Se presenta a los niños y a las niñas varios ejemplos de los que han analizado previamente en el taller, es decir problemas con distintas alternativas de solución cada uno de ellos. Se les pide que ordenen las soluciones por su grado de adecuación en función de distintos criterios. Por ejemplo, ordenar las soluciones en función del criterio justicia, de los sentimientos del niño que inicia el problema o de los sentimientos del niño que recibe el problema.

3.2 Práctica Oportuna

Se deberán aprovechar oportunamente los conflictos reales que se producen entre los niños y las niñas y se hará con ellos un análisis de la situación problemática. En este caso se trataría de que los niños adquieran el hábito de reflexionar antes de actuar y que aprendan a tomar una decisión evaluando cada alternativa. Es importante que, en las situaciones oportunas, los niños por ellos mismos elijan una solución.

4 y 5. Feedback y Refuerzo

A lo largo de todo el proceso de entrenamiento y enseñanza de las habilidades de solución de problemas interpersonales, se van proporcionando reforzamiento y feedback a los niños y niñas por su ejecución. En este caso, refuerza a los niños cuando toma una decisión y elige una de las posibles alternativas de solución teniendo en cuenta los criterios de efectividad, efectos en los sentimientos de los implicados, etcétera. “Muy bien Rodrigo has tenido en cuenta que milagro se iba a sentir muy mal si tú hacías eso”.

Si los niños tienen dificultades para elegir una solución a su problema interpersonal, se les proporciona información dándole pistas y estimulándole a tomar una decisión por él mismo. “Pilar, ¿tú crees que sería efectivo romperle tú el estuche?, ¿acabarías con tu problema o empezarían otros nuevos? Se tiene que favorecer y estimular a los niños y a los niños para que apliquen en su vida las habilidades de solución de problemas interpersonales que ensayan y practican en el taller.

Anexo 2. Cuestionario de habilidades de interacción social “CHIS”
Inés Monjas. 1992

Nombre del niño o niña: _____

Fecha: _____ Edad: _____

Instrucciones: Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y rodee con un círculo el número que mejor describa el funcionamiento del niño o niña, teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

1. Significa que el niño o niña **no** hace la conducta **nada**
2. Significa que el niño o niña **no** hace la conducta **casi nunca**
3. Significa que el niño o niña hace la conducta **bastantes veces**
4. Significa que el niño o niña hace la conducta **casi siempre**
5. Significa que el niño o niña hace la conducta **siempre**

Sub.	Ítems	Calificación				
		1	2	3	4	5
(4)	1. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría)	1	2	3	4	5
(1)	2. Saluda de modo adecuado a otras personas.	1	2	3	4	5
(5)	3. Cuando tiene un problema con otros/as niños o niñas, evalúa los resultados obtenidos después de poner en práctica la alternativa de solución elegida.	1	2	3	4	5
(6)	4. Resuelve los conflictos interpersonales que se le plantean con los adultos.	1	2	3	4	5
(6)	5. Responde correctamente a las peticiones, sugerencias y demandas de los adultos.	1	2	3	4	5
(4)	6. Defiende y reclama sus derechos ante los demás	1	2	3	4	5
(4)	7. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.	1	2	3	4	5
(4)	8. Se dice a sí mismo cosas positivas.	1	2	3	4	5

(4)	9. Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a los adultos.	1	2	3	4	5
(6)	10. Ante un problema con otros niños o niñas, elige una alternativa de solución efectiva y justa para las personas implicadas.	1	2	3	4	5
(5)	11. Responde adecuadamente cuando otros, niños y niñas se dirigen a él/ella de modo amable y cortés.	1	2	3	4	5
(1)	12. Responde adecuadamente cuando otro/a niña o niño quiere entrar en la conversación que él/ella mantiene con los otros/otras.	1	2	3	4	5
(3)	13. Pide ayuda a otras personas cuando lo necesita.	1	2	3	4	5
(2)	14. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando, finalizan la conversación.	1	2	3	4	5
(3)	15. Hace elogios, cumplidos, alabanzas y dice cosas positivas a otras personas.	1	2	3	4	5
(2)	16. Responde correctamente cuando otro/a niña o niño le invita a jugar o a hacer alguna actividad con él/ella.	1	2	3	4	5
(6)	17. Responde adecuadamente cuando las personas mayores se dirigen a él/ella de modo amable y cortés.	1	2	3	4	5
(6)	18. Cuando tiene un problema interpersonal con un adulto, se pone en el lugar de la otra persona y trata de solucionarlo.	1	2	3	4	5
(5)	19. Cuando tiene un problema con otros niños o niñas, se pone en el lugar de la/s otra/s persona/s y trata de solucionarlo.	1	2	3	4	5
(1)	20. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5
(2)	21. Comparte lo propio con los otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(6)	22. Mantiene conversaciones con los adultos.	1	2	3	4	5
(3)	23. 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.	1	2	3	4	5
(4)	24. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos agradables y positivos (alegría, felicidad, placer)	1	2	3	4	5
(5)	25. Cuando tiene un conflicto con otros niños y niñas, planifica la puesta en práctica de la solución aprendida.	1	2	3	4	5

(2)	26. Coopera con otros/as niños y niñas en diversas actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima, etc.)	1	2	3	4	5
(6)	27. Hace peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.	1	2	3	4	5
(2)	28. Presta ayuda a otros niños y niñas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
(1)	29. Sonríe a los demás en situaciones adecuadas	1	2	3	4	5
(5)	30. Cuando tiene un problema con otros niños o niñas, anticipa las probables consecuencias de sus propios actos.	1	2	3	4	5
(2)	31. Responde adecuadamente cuando otras personas le hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
(1)	32. Responde adecuadamente cuando otros le saludan.	1	2	3	4	5
(1)	33. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.	1	2	3	4	5
(4)	34. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso).	1	2	3	4	5
(6)	35. Inicia y termina conversaciones con adultos.	1	2	3	4	5
(6)	36. Cuando alaba y elogia a los adultos, es sincero y honesto.	1	2	3	4	5
(6)	37. Cuando se relaciona con adultos, es cortés y amable.	1	2	3	4	5
(3)	38. Cuando charla con otros niños y niñas, termina la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5
(4)	39. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza.).	1	2	3	4	5
(2)	40. Se une a otros niños y niñas que están jugando o realizando otra actividad.	1	2	3	4	5
(2)	41. Inicia juegos y otras actividades con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(5)	42. Cuando tiene un problema con otros niños o niñas anticipa las probables consecuencias de los actos de los demás.	1	2	3	4	5
(3)	43. Inicia conversaciones con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(5)	44. Ante un problema con otro niño o niña, busca y genera varias posibles soluciones.	1	2	3	4	5

(5)	45. Identifica los conflictos que se le presentan cuando se relaciona con otros niños o niñas.	1	2	3	4	5
(3)	46. Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto.	1	2	3	4	5
(4)	47. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.	1	2	3	4	5
(3)	48. Cuando conversa con un grupo de niños o niñas, participa de acuerdo a las normas establecidas.	1	2	3	4	5
(1)	49. Presenta a personas que no se conocen entre sí.	1	2	3	4	5
(1)	50. En sus relaciones con otros niños y niñas, pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa., y muestra otras conductas de cortesía.	1	2	3	4	5
(3)	51. Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto.	1	2	3	4	5
(1)	52. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
(1)	53. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
(5)	54. Cuando está tratando de solucionar una situación problemática que tiene con otros niños y niñas, evalúa las posibles soluciones para elegir la mejor.	1	2	3	4	5
(3)	55. Se une a la conversación que mantienen otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(2)	56. Responde de modo apropiado cuando otro niño o niña quiere unirse con él/ella a jugar o a realizar una actividad.	1	2	3	4	5
(4)	57. Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia, etc.).	1	2	3	4	5
(3)	58. Responde adecuadamente cuando otro niño o niña quiere iniciar una conversación con él/ella.	1	2	3	4	5
(4)	59. Expresa desacuerdo y disiente de otros.	1	2	3	4	5
(5)	60. Cuando tiene un problema con otros niños y niñas, identifica las causas que lo motivaron.	1	2	3	4	5

Puntuaciones	Subesc.1	Subesc.2	Subesc.3	Subesc.4	Subesc.5	Subesc.6	Puntuación total
Puntuación directa							
Puntuación típica							

Comentarios _____

Para la **corrección**, hay que tener en cuenta que:

— La puntuación total se obtiene sumando la puntuación obtenida en todos y cada uno de los ítems.

La puntuación total mínima es 60, y la puntuación máxima es 300.

— La puntuación en cada subescala se obtiene sumando la puntuación obtenida en los ítems correspondientes, que están indicados en la primera columna del cuestionario titulada «Subescala» y en la que aparece un número entre paréntesis. La puntuación total mínima en cada subescala es 10, y la puntuación máxima es 50.

Anexo 3. Código de observación de la interacción social (COIS)

(Monjas, Arias y Verdugo, 1992)

Nombre.....

Apellidos.....

Centro.....

Curso.....

Fecha.....

Sesión..... Hora inicial..... Hora final.....

Observador/a.....

Interv alo	Categorías no interactivas			Categorías interactivas												
	Inactividad	Actividad	Espectador	Tipo de interacción				Modalidad		Con quién			Modo			
				Coopera -tiva	Social positiva	Agresiva	Social negativa	Inici a- ción	Respuesta	Niño o niña	Grupo de niños o niñas	Persona adulta	Verbal	Físico	Mixto	
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																

17															
18															
19															
20															
Total absol uto															
Total relati vo															

Anexo 4. Referencias

- Abugattas, S. (2016). Construcción y validación del test "habilidades de interacción social" en niños de 3 a 6 años de los distritos de surco y la molina de Lima. (Tesis de pregrado). Universidad de Lima, Lima, Perú.
- Acevedo, A., Cota, C., Fernandez, H., Tello, C., Tena, M., Guzmán, J. (2006). Aplicación de economía de fichas en un caso de trastorno en el patrón del sueño. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11 (1), 117-261.
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysen, A. (2006). Investigación cualitativa. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bedoña, E. (2009). Psicología del desarrollo. Desde la infancia a la vejez. (2 tomos). Madrid, España: Mcgraw-Hill/Interamericana de España, s. a. u.
- Betina, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeño*, 2 (1), 1-20.
- Betina, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicod debate 12. Psicología, Cultura y Sociedad*, 12, 63-84. doi.org/10.18682/pd.v12i0.367
- Betina, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias psicológicas*, 3 (1), 57-66.
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis, Argentina*, 1 (23). 159-182.
- Boivin, M. (2005). El origen de los problemas de relaciones entre pares en la primera infancia y sus impactos en la adaptación psicosocial y el desarrollo infantil. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, 1-6.
- Bower, G. y Hilgard, E. (1989). *Teorías del aprendizaje*. (2a Ed.). México: Trillas.

- Bracamonte, R. (2015). La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica. *Arjé*, 9, (17), 132-139.
- Caballo, V. (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. (4a Ed.). Madrid, España: siglo Veintiuno de España editores S.A.
- Caballo, V. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. (3a Ed.). Granada, España: siglo veintiuno editores, sa.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7a Ed.). Madrid, España: siglo XXI de España editores, S.A.
- Caballo, V. E., e Iurtia, M. J. (2008). *Entrenamiento en habilidades sociales*. En F. J. LABRADOR (cord.) *Técnicas de modificación de la conducta* (pp. 573-592). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cáceres, M. (2010). Las habilidades sociales en la edad escolar y los problemas de las relaciones interpersonales en la infancia y la adolescencia. *Temas para la educación*, 7, 1-10.
- Creswell, J. (2007). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*.
- De Miguel P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1 (1), 17-26.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13.
- Fernández, Z., Morelva, L., Alarcón, y Romero, R. (2009). Los juegos infantiles en el proceso de socialización del pueblo Añu. *Boletín Antropológico*, 27 (77), 281-306.
- García, T., Cabanillas, G., Mórán, V., Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7 (2), 114-135.
- García, A. y Méndez, C. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (30), 151-164.

- Giraldo, M., Gómez, M. y Klimenko, O. (2015). Acercamiento a un programa de fortalecimiento de habilidades sociales en la etapa preoperacional a través del juego simbólico. *Revista social de ciencias sociales y humanas "psicoespacios"*, 9 (14), 169-196.
- González, C., Ampudia, A. y Benítez, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 43-53.
- Greco, C. y Ison, M. (2009). Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del test Evhacospi. *Revista Colombiana de Psicología*, 18 (2), 121-134.
- Ito, M. y Vargas, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México, D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Jongh, O. (2017). Psicoterapia infantil: elementos distintivos y propuesta de intervención. *Alternativas en psicología*, 37, 48-62.
- Katayama, J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima, Perú: Editorial fondo editorail de la UIGV
- Kazdin, A. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México, D.F., México: El manual moderno, S.A. de C.V.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. (7a Ed.). España: Desclée de Brouwer.
- Kostelnik, M., Phipps, A., Soderman, A. y Gregory, K. (2009). *El desarrollo social de los niños*. México, D.F. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- Lera, M. (2002). *El fútbol y las casitas. Porqué los niños y las niñas son como son*. Sevilla, España: Alcalá de Guadaira.
- Llinares, L., Benedito, A. y Martí-Vilar, M. (2015). Entrenamiento de la competencia social y educación cívica. *Postconvencionales*, 9, 1-27.
- Mata, S., Gómez, M. y Dolores, M. (2017). Resolución de problemas interpersonales en niños en exclusión social: Valoración de un programa de entrenamiento. *Revista Latinoamericana de psicología*, 50 (2), 107-1.

- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Mendoza, R. (2016). Taller basado en la metodología de la hora del juego libre en los sectores para desarrollar habilidades de interacción social. *Revista de Investigación y Cultura*, 5 (1), 44-49.
- Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25 (2), 113-124.
- Ministerio de educación, (2013). *Desarrollo y crecimiento humano, comprensión de la discapacidad I*, Tomo 1. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/Dirección General de Formación de Maestros. La Paz-Bolivia.
- Monjas, I. (2018). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid, España: Editorial Cepe.
- Monjas, M. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo, ayudas para la investigación educativa*. Madrid: Cide.
- Olivares, S. (2015). *El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños de tercer grado de primaria de la Institución educativa San Juan de Catacaos-Piura*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Piura. Piura, Perú.
- Panalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Cuenca, Ecuador: PYDLOS Ediciones.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (Undécima Ed.). México, D.F: McGRAW HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Peñaherrera, M., Cobos, M., Dávila, Y. y Vélez, X. (2019). Intervención de las habilidades sociales de las altas capacidades. Un estudio de caso. *INFAD Revista de Psicología*, 5 (1), 401-410. doi: 10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1618.
- Pérez, P. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación*. Barcelona, España: Horsori.

- Reyna, C. y Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentino. *Acta.colomb.psicol*, 18 (2), 51-64.
- Ruiz, M., Díaz, M. y Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer, S.A.
- Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación, 97-107.
- Saduíní, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. (3a Ed.). Rambla del Poblenou, Barcelona: Editorial UOC.
- Sandoval, S. (Comp.) (2012). *Psicología del desarrollo Humano I*. (4a Ed.). Culiacán, Sin., México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Schunk, D. (1997). *Teorías de aprendizaje*. (2a Ed.). Naucalpan de Juárez. México: Pearson
- Soler, F., Herrera, J., Buitrago, S., Barón, L. (2009). Programa de economía de fichas en el hogar. *Diversitas: Perspectivas en psicología.*, 5 (2), 373-390.
- Swenson, L. (1991). *Teorías del aprendizaje*. (2a Ed.). Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, M. (2014). *Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación secundaria Obligatoria*. (Tesis de maestría). Universidad de Granada, Granada, España.
- Tronnton, S. (1998). *La resolución infantil de problemas*. Madrid, España: Morata.
- Valcárcel, M. (1986). El desarrollo social del niño. *Educación*, 9, 5-21.
- Velázquez, G. (2015). *Propuesta de un programa para trabajar habilidades sociales en educación infantil*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Internacional de la Rioja, México.