



FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA EN
HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE CUATRO Y
CINCO AÑOS EN LAS INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INICIAL N° 285 – LAYKAKOTA, 2016**

PRESENTADO POR LA BACHILLER:

YUPANQUI ALMONTE YENY

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN INICIAL.**

PUNO – PERÚ

2016

DEDICATORIA

A los seres que más quiero, a mi esposo, a mis hijos Kiara y Samin que me acompañaron y estuvieron a cada paso de mi carrera, agradezco su paciencia y motivación, gracias a ellos he logrado alcanzar una meta más en mi vida.

A mi madre que con su cariño y estímulo a sido el aliciente que me a impulsado a seguir adelante.

AGRADECIMIENTO

A Dios por darme la vida y quién me ha dado la sabiduría y entendimiento en el diario vivir, y un pensamiento alentador en mi corazón y en mi mente.

A MI FAMILIA Por su apoyo incondicional y por darme una formación con principios de valores y vida en especial todo su amor e inculcarme sus sanos consejos.

A las Autoridades de la universidad Alas Peruanas, a los Docentes y a toda las personas que con sus consejos fortalecieron mis objetivos.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como **propósito** determinar la influencia del programa de enseñanza en habilidades sociales en niños de cuatro y cinco años en la Institución Educativa Inicial N° 285 – Laykakota, Puno. 2016. **La hipótesis** de investigación a probar es: El programa de enseñanza en habilidades sociales causa efectos significativos en niños de cuatro y cinco años. El **tipo** de investigación es de carácter experimental, su **nivel de investigación** es el explicativo analítico según su profundidad. El **método** que corresponde al estudio es el científico sistémico e hipotético deductivo y su **diseño de investigación** corresponde al cuasi-experimental. **La población** está conformada por 288 niños de la muestra de estudio “A” y “B” y la **muestra** lo representa 150 entre niños y niñas, 74 del grupo control y 76 del grupo experimental. Para dicho propósito se ha utilizado como **técnica** el examen como el post test y pos-test y el **instrumento** es el BAS-1 y 2 Escala de conductas sociales en la SSBS de Merrell, 2003. Se **concluye**: No existen diferencias en la percepción de la socialización en función del estatus social de los niños y niñas. Únicamente se observa, que los niños aceptados puntuaron más alto en popularidad, confianza en sí mismos y espíritu de servicio. Antes de aplicar el programa no se observaron diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en relación con los aspectos positivos de las habilidades sociales. No ocurría lo mismo en relación con los aspectos más negativos de las habilidades sociales. En este caso, el grupo experimental era más hostil, irritable, antisocial y agresivo que el grupo control. Después de aplicar el programa “Qué divertido es aprender habilidades sociales” los niños que participaron en el programa mejoraron significativamente su competencia social con respecto al grupo control. Así pues, vieron aumentada su competencia en: obedecer más las normas y reglas, compartir más con sus compañeros, resolver problemas y ver mejorado su rendimiento académico. No se observan diferencias en socialización en relación con el sexo; lo que consideramos, que es ocasionado por un factor cultural. En relación con la edad no se observan diferencias en socialización.

Palabras Claves: Programa, enseñanza, habilidades, sociales, niños

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN	iv
ÍNDICE	v
INTRODUCCIÓN	vii
CAPÍTULO I.....	¡Error! Marcador no definido.
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	¡Error! Marcador no definido.
1.1. Descripción de la realidad problemática	¡Error! Marcador no definido.
1.2. Delimitación de la investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
1.2.1. Delimitación espacial	¡Error! Marcador no definido.
1.2.3. Delimitación social.....	¡Error! Marcador no definido.
1.2.4. Delimitación conceptual.....	¡Error! Marcador no definido.
1.3. Problema de investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
1.3.1. Problema general	¡Error! Marcador no definido.
1.3.2. Problemas específicos.....	¡Error! Marcador no definido.
1.4. Objetivo de investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
1.4.1. Objetivo general	¡Error! Marcador no definido.
1.4.2. Objetivos específicos	¡Error! Marcador no definido.
1.5. Hipótesis de la investigación solo	¡Error! Marcador no definido.
1.5.1. Hipótesis general.....	¡Error! Marcador no definido.
1.5.2. Hipótesis específicos.....	¡Error! Marcador no definido.
1.5.3. Identificación y clasificación de variables e indicadores	¡Error! Marcador no definido.
1.6. Metodología de la investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
1.6.1. Tipo y nivel de investigación	¡Error! Marcador no definido.
1.6.1.1. Tipo de investigacion.....	¡Error! Marcador no definido.
1.6.1.2. Nivel de investigación.....	13
1.6.2. Método y diseño de la investigación	13
1.6.2.1 metodo de la investigacion	13
1.6.2.2. Diseño de investigacion	13
1.6.3. Población y muestra de la investigación .	¡Error! Marcador no definido.
1.6.3.1. Población	¡Error! Marcador no definido.

1.6.3.2. Muestra.....	¡Error! Marcador no definido.
1.6.4 técnicas e instrumentos para la recolección de datos.	¡Error! Marcador no definido.
1.6.4.1. Técnica.....	¡Error! Marcador no definido.
1.6.4.2 instrumentos	¡Error! Marcador no definido.
1.6.5. Justificación, importancia y limitaciones de la investigación.	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO II.....	¡Error! Marcador no definido.
MARCO TEÓRICO	¡Error! Marcador no definido.
2.1. Antecedentes de investigación	¡Error! Marcador no definido.
2.2. Marco teorico.....	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO III.....	¡Error! Marcador no definido.
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.	¡Error! Marcador no definido.
CONCLUSIONES.....	¡Error! Marcador no definido.
SUGERENCIAS	¡Error! Marcador no definido.
BIBLIOGRAFÍA	¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS	¡Error! Marcador no definido.

INTRODUCCIÓN

Debemos mencionar, que uno de los problemas que se observa en los programas de enseñanza en habilidades sociales, es la falta de un análisis de necesidad previo, de la población a la cual esta dirigido el programa; disminuyendo de esta manera, la probabilidad de éxito en la enseñanza de habilidades sociales; otro problema que presentan los programas de habilidades sociales, es la falta de generalidad en el momento de aplicar la habilidad enseñada; es decir, que se enseña una habilidad y muchas veces el ejemplo que se emplea para demostrar esa habilidad, no es aplicable al niño con su familia y compañeros, dificultando el aprendizaje significativo de la habilidad que se esta enseñando.

Para el desarrollo de aplicación y ejecución del presente trabajo de investigación, el informe está estructurado en tres capítulos, como sigue:

Capítulo I: Planteamiento del Problema; se ubica la descripción del problema, es la observación que motivaron el estudio en sí a nivel empírico y científico, exigencia para todos los que tenemos la responsabilidad de diseñar y conducir un determinado proceso educativo. Delimitación de la investigación, para una buena ubicación respecto al estudio. Problema de investigación, que proviene de la descripción del problema. Objetivo de investigación. Hipótesis de la investigación. Identificación y clasificación de variables. Metodología de la investigación; tipo y nivel de investigación; método y diseño de la investigación; población y muestra. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos y justificación importancia, y limitaciones de investigación.

Capítulo II: Marco Teórico; como primera instancia se presentan algunos antecedentes que guardan relación y orienta el trabajo de investigación; en el sustento teórico, se presentan algunas teorías básicas de los diferentes autores involucrados en el quehacer educativo, principalmente en lo referente al

programa de enseñanza en habilidades sociales en niños de cuatro y cinco años, para su uso teórico, organizativo y práctico que se deben de tener presente en la labor del docente; se considera la definición conceptual.

Capítulo III: Presentación, análisis e interpretación de resultados; se considera el cuadros que contiene las variables en estudio con sus respectivas dimensiones, tabla de frecuencia y gráficos estadísticos para realizar la interpretación de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación y probar la hipótesis que se plantea, para llegar a las conclusiones y recomendaciones. Referencias Bibliográficas; se considera una relación de textos en orden alfabético de los autores en consulta del presente trabajo de investigación sobre las variables en estudio. Los anexos forman parte integrante de la investigación, en lo que se procesa según los resultados o reportes logrados según los objetivos propuestos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

El aprender habilidades sociales en la infancia, ayuda a llevarse bien con los padres, hermanos y profesores; y nos permite tener más amigos. En la edad adulta, las personas que poseen en su repertorio, conductas habilidosas son exitosas en sus relaciones interpersonales y por tanto mejoran su calidad de vida. Es por esto, que la enseñanza de las habilidades sociales empieza a cobrar importancia en el nivel inicial: los profesores, educadores y psicólogos aplican programas, con la finalidad de poder incrementar las conductas habilidosas en sus alumnos.

Sin embargo, debemos mencionar, que uno de los problemas que se observa en los programas de enseñanza en habilidades sociales, es la falta de un análisis de necesidad previo, de la población a la cual está dirigido el programa; disminuyendo de esta manera, la probabilidad de éxito en la enseñanza de habilidades sociales; otro problema que presentan los programas de habilidades sociales, es la falta de generalidad en el momento de aplicar la habilidad enseñada; es decir, que se enseña una habilidad y muchas veces el ejemplo que se emplea para demostrar esa habilidad, no es aplicable al niño con su familia y compañeros, dificultando el aprendizaje significativo de la habilidad que se está enseñando.

Tomando en cuenta estos problemas y la falta de programas de enseñanza en habilidades sociales, en nuestro país Perú, es que se decide realizar esta investigación con el fin de poder realizar un análisis de necesidades en los niños de cuatro y cinco años en la Institución Educativa Inicial N° 285 - Laykakota, para posteriormente diseñar un programa que contenga las habilidades sociales necesarias en estos niños y niñas.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Delimitación Espacial

El presente estudio se delimita respecto a la zona geográfica de estudio; la Institución Educativa Inicial N° 285 – Laykakota, Puno.

1.2.2. Delimitación temporal

El estudio se realizó en el año 2016, entre los meses de marzo a abril.

1.2.3. Delimitación social

La población de estudio estuvo constituida por los niños de cuatro y cinco años en la Institución Educativa Inicial N° 285 – Laykakota, Puno.

1.2.4. Delimitación conceptual

Las teorías se centran según las variables de estudio que es: Programa de enseñanza en habilidades sociales en niños de cuatro y cinco años.

1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. PROBLEMA GENERAL

¿Cómo es la influencia del programa de enseñanza en habilidades sociales en niños de cuatro y cinco años en la Institución Educativa Inicial N° 285 – Laykakota, Puno. 2016?

1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- ¿Cuáles son los efectos que tiene sobre la socialización a determinadas

variables de agrupación como el sexo, la edad y el estatus social?

- ¿Cómo es el efecto de un programa que contenga habilidades sociales, tales como: habilidades sociales básicas, habilidades de conversación, habilidades para hacer amigos, habilidades para expresar sentimientos y emociones y habilidades de solución de problemas?
- ¿Cómo es la Implementación y la evaluación del programa de enseñanza en habilidades sociales con una muestra de educación inicial?

1.4. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Defreminar la influencia del programa de enseñanza en habilidades sociales en niños de cuatro y cinco años en la Institución Educativa Inicial N° 285 – Laykakota, Puno. 2016.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprobar los efectos que tiene sobre la socialización a determinadas variables de agrupación como el sexo, la edad y el estatus social.
- Diseñar un programa que contenga habilidades sociales, tales como: habilidades sociales básicas, habilidades de conversación, habilidades para hacer amigos, habilidades para expresar sentimientos y emociones y habilidades de solución de problemas.
- Implementar y evaluar el programa de enseñanza en habilidades sociales con una muestra de educación inicial.

1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL

El programa de enseñanza en habilidades sociales causa efectos

significativos en niños de cuatro y cinco años en la Institución Educativa Inicial N° 285 – Laykakota, Puno. 2016.

1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICOS

- Los efectos que tiene sobre la socialización a determinadas variables de agrupación son significativos como; el sexo, la edad y el estatus social.
- El diseñar de un programa que contenga habilidades sociales, tales como: habilidades sociales básicas, habilidades de conversación, habilidades para hacer amigos, habilidades para expresar sentimientos y emociones y habilidades de solución de problemas, son altamente significativos.
- La implementar y evaluación del programa de enseñanza en habilidades sociales con una muestra de educación inicial, son significativos.

1.5.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Programa de enseñanza en habilidades sociales	Sexo	Hombre Mujer
	Estatus social del niño	Popular Rechazo Indiferencia
	Aspectos positivos/ facilitadores.	Liderazgo (Li) Jovialidad (Jv) Sensibilidad social (Ss). Respeto autocontrol (Ra).
	Aspectos perturbadores inhibidores	Agresividad/terquedad (At) Apatía/retraimiento (Ar). Ansiedad/timidez (An).

1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

1.6.1.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación corresponde al TIPO “**EXPERIMENTAL**” con un sólo grupo, porque la investigación se realizó mediante el método científico para solucionar el método planteado, puesto que en las investigaciones experimentales se manipula o se trata la variable independiente (los cuentos) para determinar la influencia en la variable dependiente (estimulación de valores morales) para conocer el efecto” (Platón Palomino 2002).

1.6.1.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Niveles de estudio es el explicativo, es aquella que tiene relación causal; no sólo persigue describir o acercarse a un problema, sino que intenta encontrar las causas del mismo. De enfoque cuantitativo, considerando la aplicación de fórmulas estadísticas y numerales.

1.6.2. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.2.1 METODO DE LA INVESTIGACION

El presente estudio posee como método el científico sistémico e hipotético deductivo dado que permite la obtención y elaboración de los datos obtenidos y el conocimiento de los hechos fundamentales que caracterizan a los fenómenos, es inductivo, debido que los datos se generalizan.

1.6.2.2. DISEÑO DE INVESTIGACION

El diseño y/o estrategia de la investigación es **PRE-EXPERIMENTAL** con pre prueba y post prueba del grupo experimental con un solo grupo “A”, se le aplicó una prueba previa y se le administra el tratamiento, luego se le aplicó una prueba posterior (Platón Palomino: 2007-203).

Dentro del cual aplicaremos la PREPRUEBA-POSTPRUEBA CON UN SOLO GRUPO. Puesto que se aplicó a un grupo 4 años una prueba previa que lo

realizaremos con la PREPRUEBA para conocer el estado en el que se encuentran los niños y niñas en su expresión oral al estímulo o tratamiento experimental, después se le administrará el tratamiento que lo realizamos aplicando los cuentos para estimulación de valores morales en los niños y niñas; luego finalmente se le aplicó una prueba posterior al tratamiento que lo realizamos con la POSTPRUEBA para ver los resultados obtenidos en los valores morales de los niños y niñas.

El diagrama correspondiente es:

DISEÑO DE UN GRUPO, CON PRE Y POST PRUEBA

GRUPO	ACCION	TRATAMIENTO	ACCION
G.E.	O ₁	X	O ₂
G.C.	O ₁		O ₂

(Fernandez, R)

DONDE:

G.E. = Grupo Experimental.

O1= Preprueba (Prueba de Entrada del Grupo Experimental y control).

X = Tratamiento experimental (aplicación de los experimentos)

O2 = Postprueba (Prueba de Salida del Grupo Experimental y control).

Este trabajo consta de dos tipos de investigación. En primer lugar se realiza un análisis descriptivo; que tiene como finalidad conocer las características de la muestra, para luego realizar un análisis de necesidades. En este caso se trabaja con las siguientes variables de criterio o agrupación: sexo, estatus social y curso; como variable dependiente tenemos a las habilidades sociales y la socialización de los niños.

Para realizar el análisis descriptivo se realizan cuestionarios y escalas a los profesores, padres y niños de educación inicial.

Después de realizar el análisis de necesidades se toma como diseño experimental un cuasi- experimento; ya que en este tipo de diseño se manipula deliberadamente, al menos, una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes.

La variable dependiente en esta investigación es la competencia social de cada estudiante, la variable independiente, es el programa de enseñanza en habilidades sociales.

El Cuasi – experimento se lleva a cabo para comprobar los efectos del programa de enseñanza en habilidades sociales, este cuasi-experimento se realiza con niños; tomando como grupo experimental al curso “A” (anexo 1) y como grupo control al curso “B”.

En el curso “A” se presentará como estímulo el programa de enseñanza en habilidades sociales (capítulo 5). Mientras, que en el curso “B” no se aplica ninguna actividad. Se utiliza la escala social en la escuela y el BAS-2 como instrumento de evaluación antes y después de la aplicación de programa.

1.6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.3.1. POBLACIÓN

Este trabajo de investigación, tiene como población a los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad en un total de 138.

1.6.3.2. MUESTRA

Muestra del estudio A. Se realiza un análisis de necesidades con la finalidad de conocer el estado en que se encuentran los participantes en competencia social, para luego realizar un programa que cubra todas las falencias encontradas.

Para realizar esta primera parte de la investigación se trabaja con un total de 138 sujetos, 73 de los cuales pertenecen al sexo femenino que hacen el 53% de

la población, 65 corresponden al sexo masculino que constituyen el 47%.

Sujetos	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	73	53%
Varones	65	47%
Total	138	100%

Tabla 1: Distribución de la muestra del estudio A por sexo.

Los niños pertenecen a: sección “A” (40%), “B” (35%) y “C” (25%) de Inicial. Como se puede observar existe una distribución casi igualada de los sujetos en cada curso. A continuación se ilustra mejor a través de un cuadro.

Curso	Frecuen	Porcent
A	55	40%
B	49	35%
C	34	25%
Total	138	100%

Tabla 2: Distribución de la muestra del estudio A por curso.

Muestra del estudio B. Para la segunda fase de la investigación, que consiste en aplicar y comprobar los efectos del programa, se trabaja con una muestra de 150 estudiantes, 79 niños que hacen el 53% de la población y 71 niñas que son el 47% de la población. A continuación se presenta una tabla para ilustrar

Sujetos	Frecuencia	Porcentaje
Niñas	71	47%
Niños	79	51%
Total	150	100%

Tabla 3: Distribución de la muestra del estudio B por sexo.

El grupo experimental de la investigación está formado por 76 sujetos y el grupo control está formado por 74. A continuación se presenta una tabla.

Grupo Control	74	49%
Grupo Experimental	76	51%
Total	150	100%

Tabla 4: Distribución de los grupos control y experimental.

1.6.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.

1.6.4.1 TÉCNICA

La técnica que asume el estudio es el post test y post test y exámenes que observa el investigador par evaluar los efectos de las variables en estudio.

1.6.4.2 INSTRUMENTOS

Para medir esta variable se utilizan dos instrumentos: el BAS- 2 y la conducta social en la escuela. Estos instrumentos se aplican antes y después de la aplicación del programa.

Escala de conducta social en la escuela SSBS (Merell, 2003).

El SSBS esta formado por sesenta y cinco ítems que describen las conductas sociales positivas y negativas, que deben ser respondidas por los padres o profesores. La forma de respuesta va de 0 (nunca) a 5 (frecuentemente).

La escala A, que está formada por la competencia social consta de treinta y dos ítems, que describen las conductas adaptativas, habilidades sociales, las relaciones interpersonales, respuestas correctas a los profesores y finalmente el rendimiento académico.

La escala B, donde están las conductas desadaptativas, incluye treinta y tres ítems, que abarca las conductas problemáticas, la negativa social, hostilidad-irritabilidad y antisocial- agresividad.

Batería de socialización para profesores (BAS-1) y padres (BAS- 2). Silvia Moreno y C. Martorell Pallás (1982).

También se utiliza la batería de socialización como instrumento de medición de la variable dependiente. No se describe el instrumento por estar ya descrito.

PROCEDIMIENTO.

Procedimiento del estudio A.

Una vez seleccionada la muestra de sujetos en función del curso y la edad, se realizaron dos reuniones con la directora de la institución educativa, con el objeto de informarle sobre los objetivos de la investigación, las sesiones que se necesitarían, la duración y horario de éstas; posteriormente se realiza la reunión con la directora y con los profesores de cada curso para informar lo que se iba a realizar y pedirles la colaboración a cada profesor ya que debían responder oralmente a un cuestionario por cada niño o niña. A través de una carta dirigida a cada padre se le hizo saber lo que se realizaría y se pidió su colaboración a la hora de responder los test que se les mandaría.

La aplicación de los instrumentos de evaluación para el análisis de necesidades demoró mucho tiempo, debido a la gran cantidad de niños y que estos tests en su mayoría debían ser evaluados de manera individualizada.

La escala dirigida a los profesores (BAS-1) tuvo una duración de tres horas por cada profesor, siendo seis los cursos que respondían los cuestionarios.

A los padres se les aplica el BAS-2, esta escala se les manda a los padres a través de la agenda escolar y ellos la entregaron en el plazo de dos meses. (Es importante mencionar que hubo una cantidad de padres que no devolvieron los test, por lo que esos niños no se contabilizaron a la hora de realizar el análisis estadístico).

El test sociométrico se aplicó de manera individualizada ya que ellos no escriben muy rápido y se debía escribir la respuesta que ellos daban. Esto tuvo una duración de veinte minutos por niño. En total se trabajó durante tres semanas para recopilar la información.

Se entregó el test a cada niño, este fue leído por la investigadora para aclarar cualquier duda en cada pregunta, esto tuvo una duración de cuarenta minutos. La recopilación de todos los datos se realizó en los meses de marzo a abril.

Recogidos los datos, se realiza el análisis de los mismos a través del paquete estadístico SPSS v, 20. Obtenidos los resultados se elaboró un programa de entrenamiento en habilidades sociales para niños centrado en aquellos factores, que habían demostrado a través del análisis estadístico que se debía reforzar y enseñar.

Procedimiento del estudio B.

En el año 2016, se elabora el programa de enseñanza de habilidades sociales, después de diseñar el programa se pasa a una segunda fase: Comprobar los efectos del programa.

En el mes de abril del 2016 nuevamente nos reunimos con la directora de la institución educativa en el que se va aplicar el programa, se les explica como se va a llevar a cabo la segunda fase de la investigación. En ese mismo mes se pasa el BAS a los padres y la escala de conducta social a los profesores.

El programa de ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! se aplica en un período de 2 meses, con una frecuencia de dos veces por semana (45 minutos para desarrollar la habilidad y 25 minutos para corregir las tareas) desde el mes de marzo hasta el mes de abril del 2016. Se utiliza como grupo experimental al paralelo A y como grupo control al paralelo B; al grupo A se le aplica el programa mientras que al grupo B no se le aplica nada. Ambos grupos son evaluados a

través de los cuestionarios.

En el mes de abril del 2016 se vuelve a pasar los mismos instrumentos de evaluación a los padres y profesores del grupo A y de grupo B.

Nuevamente se emplea el paquete estadístico SPSS v. 20 para realizar el análisis de los resultados de programa.

Para la realización del análisis de los datos utilizamos el paquete del programa estadístico SPSS – v. 20.

Considerando los diferentes índices estadísticos necesarios para realizar nuestro análisis de necesidades y avalar nuestra hipótesis hemos utilizado las siguientes pruebas estadísticas:

Análisis estadístico para el estudio A.

Se realiza un análisis descriptivo de todas las variables implicadas con el fin de conocer la media y la desviación típica de cada una de ellas.

Para constatar la normalidad de la muestra se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Con la intención de medir si las variables de agrupación influyen con la variable dependiente se realiza un análisis de diferencia utilizando las pruebas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney.

Análisis estadístico para el estudio B

Se realiza implicadas, y análisis descriptivo de todas las variables.

Se utiliza la prueba de Wilcoxon para comprobar la diferencia intra grupos, del pre-test y el post-test en el grupo experimental y el grupo control.

Con la finalidad de comprobar la influencia de la edad en las habilidades sociales y

la socialización, utilizamos las pruebas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney.

Para conocer la diferencia del sexo en relación a las habilidades sociales y socialización se utiliza la prueba de Mann-Whitney.

Se utiliza la prueba estadística Mann-Whitney para comparar el grupo experimental y el grupo control antes y después de la aplicación del programa.

1.6.5. JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se justifica porque permitirá conocer el proceso de socialización de los niños y de las niñas a su temprana edad ya que el trabajo con ellos en cuanto a sus habilidades sociales, en el ámbito escolar, constituye un gran aporte a su crecimiento. Por otro lado, permitirá afianzar dichas destrezas sociales o intervenir si fuera necesario, en su aprendizaje social y de tal manera contribuir al quehacer educativo que muchas maestras y directivos se topan ante esta problemática, por otro lado este trabajo de investigación servirá a los diferentes estudiantes que están por egresar, como un antecedente en estudios nuevos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Troncoso y Burgos (2002) realizaron un estudio descriptivo con el propósito de conocer el grado de desarrollo de las habilidades sociales de niños, niñas y jóvenes internos en Hogares de Menores en Protección Simple de Santiago de Chile. La muestra probabilística se encontró constituida por 43 niños, niñas y jóvenes, entre 7 y 17 años. Los instrumentos que se utilizaron fueron cuestionarios aplicados a los niños, niñas y jóvenes sobre habilidades sociales, un segundo cuestionario aplicado a los directores, profesionales y educadores de las instituciones, a fin de conocer la percepción que tienen los adultos del grado de desarrollo que presentan los niños, niñas y jóvenes; y a través de la observación directa natural. Los resultados de acuerdo a la autoevaluación realizada por los niños, niñas y jóvenes, la evaluación realizada por los profesionales y educadores de la institución y la evaluación realizada por las alumnas tesistas refieren que el 100% de las habilidades sociales identificadas para este estudio tienen un mediano grado de desarrollo, esto permite inferir que en las instituciones el fomento de las habilidades sociales se realizan mayoritariamente de manera informal, es decir no hay una intervención metódica y deliberada que apunte al desarrollo de éstas habilidades necesarias para la interacción social. En efecto, las habilidades sociales o

determinadas conductas de relación interpersonal han sido descuidadas y no se enseña directamente en las instituciones dejándolas al criterio de cada educador.

Luzia, Lacaya y Velázquez (2003) realizaron un estudio sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños escolares con comportamientos pasivos u hostiles. La muestra seleccionada fue de ocho niños del cuarto de primaria de una escuela pública del estado de Paraná, con edades entre 10 y 12 años. Se utilizó el inventario multimedia de habilidades sociales para niños. Los resultados evidenciaron que los cinco niños con patrón pasivo aumentaron la frecuencia de verbalizaciones de respuestas asertivas y participaron más de las actividades grupales y los tres niños con patrón hostil aumentaron la frecuencia de respuestas asertivas, demostrando también empatía.

En Colombia, la Organización Panamericana de la Salud (1999) desarrolló la evaluación de un programa educativo de habilidades para la vida en los colegios Fe y Alegría. Esta experiencia se realizó en 228 colegios de 20 municipios colombianos, con una cobertura de 56,424 estudiantes adolescentes. Los resultados de esta experiencia lograron cambios en la conducta con impacto en sus familias, consiguiéndose estudiantes más conscientes de sí mismos, más corteses, con mayor capacidad de compartir y escuchar, participativos, lográndose también la disminución de la agresividad dentro del aula de clase, mejor manejo de conflictos y mayor facilidad para expresar sus emociones y sentimientos. En los docentes se logró cambios de conducta y actitudes, tal es así que comprendieron mejor las causas de la agresividad de los niños.

En el Perú, la Oficina de Tutoría y Prevención Integral del Ministerio de Educación (2003) realizó un estudio nacional sobre las habilidades sociales en escolares del nivel secundario, el cual mostró que el 31,3% de escolares presentan serias deficiencias en sus habilidades sociales. Es decir, de cada 100 escolares adolescentes en el país, 31 escolares presentan deficiencias significativas en sus habilidades sociales, entre ellas las habilidades de

comunicación, habilidades para reducir la ansiedad, habilidades para la autoafirmación personal, habilidades para la afirmación de vínculos amicales y habilidades para la afirmación de vínculos sociales en general.

El proyecto “Prevención de agresiones en niños pequeños” a través de la Fundación Bernard Van Leer y el Ministerio de Educación (PANP, 1999), realizó un informe diagnóstico sobre las conductas agresivas y pro-sociales entre niños de 3 a 5 años, con una muestra de 152 niños de 27 Pronoei de las zonas de Ayacucho, Huancavelica y Vitarte (Lima), en el cual se aplicaron tres instrumentos: guía de observación de las características del Pronoei y entrevista a la animadora, guía de observación de las conductas agresivas y pro-sociales de los niños y una guía de entrevistas a los padres. Los resultados mostraron que los niños investigados presentaron conductas agresivas de carácter defensivo o arbitrario, pero también con fines de defensa del compañero. Simultáneamente, se hallaron en ellos, en porcentaje significativo, conductas pro-sociales de tipo altruista-protectora tales como: ayudar o cooperar con sus compañeros.

Cohen, Durante, Lama y Maldonado (2000) estudiaron el nivel de habilidades sociales de los niños del cuarto grado de educación primaria de los colegios estatales del distrito de San Luis; esta investigación planteó que las habilidades sociales deben ser desarrolladas en la etapa de la infancia ya que es esencialmente receptiva y resultaría crítico aprenderlas en edades superiores. Por ello se propusieron identificar el nivel que poseen los niños de cuarto grado de primaria en cada una de las siguientes categorías de las habilidades sociales con las que trabajaron: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opinión, habilidades de solución de problemas y finalmente las habilidades para relacionarse con los adultos. De esta evaluación, el grupo logró determinar habilidades sociales que poseen los niños, ubicándolos en un nivel bajo.

También en el Perú, Lema, Victoria, Neyra, Ramos y Romani. (2006) realizaron un estudio comparativo del comportamiento de las habilidades sociales en una población de 2575 niños y niñas de 5 años. El instrumento utilizado fue el Guión Conductual de Michelson, siendo las principales conclusiones que la mayoría de ellos muestran un comportamiento pasivo en cuanto a las habilidades sociales que abarcan las categorías de conversaciones, enunciados positivos, enunciados negativos, peticiones, órdenes, sentimientos y empatía.

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales constituyen una herramienta de gran utilidad a lo largo de la vida, gracias a éstas las personas mejoran su capacidad de interrelacionar entre si y lograr cubrir sus necesidades. Así por ejemplo; si un estudiante no presenta problemas de interacción en los primeros años de escuela, cabe pensar que no tendrá dificultad en llegar a formar parte de un grupo de amigos en la adolescencia. Existen diversos componentes que ayudan a que todo esto sea posible entre los que se puede mencionar: la empatía y la habilidad de poder comportarse de manera apropiada en distintas situaciones y contextos. Por este motivo, es importante iniciar cuanto antes la enseñanza en habilidades sociales; ya que éstas, al poseer componentes cognitivos y de aprendizaje, no mejoran espontáneamente con el paso del tiempo; si no, que incluso puede llegar a disminuir con el rechazo y la indiferencia de las personas del entorno.

Hoy por hoy, el entrenamiento en habilidades sociales, no se dirige tan solo a sujetos con problemas con el fin de eliminar conductas desadaptativas. Poco a poco se está incrementando en gran medida su aplicación en los centros educativos de enseñanza ordinaria, con el objetivo de la prevención primaria, a este tipo de educación se la conoce con el nombre de enseñanza en habilidades sociales.

2.1.1. ¿Qué son las habilidades sociales?

A lo largo de los años, las habilidades sociales han sufrido distintas conceptualizaciones, entre las que podemos mencionar las siguientes:

“La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973, p. 304).

- “Un conjunto de conductas identificables, aprendidas que emplean los reforzamientos de su ambiente” (Kelly, 1982, p. 3).

“La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de Respuesta que maximicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (efectividad en los objetivos) mientras que al mismo tiempo maximizan las ganancias y minimizan las pérdidas en la relación con otras personas (efectividad en la relación) y mantiene la propia integridad y sentido de dominio (efectividad en el respeto a uno mismo” (Linehan, 1984, p.153).

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986).

A pesar de estas definiciones resulta difícil poder definir las habilidades sociales con claridad y objetividad; precisar cuando una conducta es socialmente competente es delicado; sin embargo, cuando se piensa en una conducta competente, es

inevitable mencionar tres componentes de la misma (Monjas, 1994; Ballesteros y Gil, 2002; Knut y Frode, 2005):

1. **Consenso social:** un comportamiento es considerado incorrecto si no es del agrado del grupo que lo juzga, aunque puede ser considerado habilidoso por otro grupo de referencia.
2. **Efectividad:** una conducta es habilidosa en la medida en que conduce a la obtención de aquello que se propone.
3. **Carácter situacional:** un mismo comportamiento es adecuado en una situación, pero puede no serlo en absoluto en otra.

Gresham (1988) emplea tres tipos de definiciones de habilidades sociales, que a pesar de haber sido escritas hace más de dos décadas siguen vigentes hoy en día y son utilizadas por muchos autores en investigaciones recientes (Frederick y Morgeson, 2005; Knut y Frode, 2005):

- **Definición de aceptación de los iguales:** en estas definiciones se usan índices de aceptaciones de los pares o la popularidad que posea. Se consideran niños socialmente hábiles los que son aceptados en la escuela o por los compañeros de juegos. El fallo de esta definición es que no identifica los comportamientos específicos que se relacionan con la aceptación de los iguales.
- **Definición conductual:** Se define como aquellas conductas que aumentan la posibilidad de incrementar el reforzamiento o disminuyen la probabilidad de castigo, esto permite la adquisición de habilidades sociales específicas y mutuamente satisfactorias. Sin embargo, esta definición no asegura que los comportamientos seleccionados para la intervención sean socialmente importantes y hábiles.
- **Definición de validación social:** según esta definición, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en determinadas situaciones, vaticinan resultados sociales para el niño, como son: la aceptación, popularidad, etc.

Así pues, después de conocer las distintas definiciones de las habilidades sociales, diremos que éstas son aspectos concretos de la relación interpersonal. La capacidad de poder relacionarse con los adultos y los iguales de manera gratificante y mutuamente satisfactoria, en la cual la empatía y el poder adecuarse a distintos contextos juegan un papel importante.

2.1.2. La asertividad y las habilidades sociales.

Existe cierto grado de confusión entre las habilidades sociales y la asertividad, por un lado están los autores que consideran sinónimos ambos términos, mientras que otros defienden que son conceptos diferentes. En este trabajo de investigación, se considera la asertividad como un término que se incluye en el concepto más amplio de habilidades sociales; la conducta asertiva es un aspecto de las habilidades sociales; es el estilo, modo o forma que se emplea para interactuar. En este sentido se entiende la asertividad como la conducta que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos ante los demás (Fersnterheim, 1976; Smith, 1988, Olivero, 2005).

Caballo, (1993) y Olivero (2005) entre otros autores, después de realizar diversas investigaciones, sugieren que para poseer un gran manejo de habilidades sociales, es necesario emplear un estilo asertivo para la interacción social; si se emplea el estilo agresivo o el pasivo se dificulta interactuar satisfactoriamente con los demás. Estos tres estilos de relación son:

a. Estilo pasivo:

Los niños que emplean el estilo pasivo para interactuar, se caracterizan por su tono vacilante y de queja, entre sus frases más empleadas están: quizás, supongo, te importaría mucho, no te molestes, etc. Así también se caracterizan por mantener la mirada hacia abajo, tener la voz baja y tratar de evitar la situación.

Estos niños al no poder relacionarse satisfactoriamente con su grupo de pares pueden llegar a tener conflictos interpersonales, depresiones, desamparo, pobre imagen de si mismo y soledad.

b. Estilo agresivo

Los niños que emplean el estilo agresivo, se caracterizan por ser impositivos y suelen emplear frases tales como: debes hacerlo, si no lo haces... yo lo haría mejor, etc. Así también suelen tener la mirada fija, la voz alta, hablan rápido y emplean una postura intimidadora. Estos niños al igual que los pasivos suelen tener conflicto interpersonal, culpa, frustración, tensión, y no suelen gustar a los demás.

c. Estilo asertivo:

Los niños que poseen el estilo asertivo se caracterizan por ser firmes y directos, entre las frases que emplean están: yo pienso, yo siento, yo quiero, hagámoslo, ¿Qué piensas tú?, ¿Te parece bien?. Estos niños mantienen un contacto visual directo, hablan fluido, utilizan gestos firmes, postura recta, emplean respuestas directas y utilizan verbalizaciones positivas.

Como se puede deducir estos niños logran tener una interacción social positiva por lo que se sienten a gusto consigo mismo y con los demás, satisfechos con las cosas que hacen y relajados,

2.1.3. Competencia social y habilidades de interacción social.

Al igual que ocurre con la asertividad, la competencia social puede ser un término que se confunda con el de habilidades sociales. Es por esto que a continuación se explica la diferencia entre competencia social y habilidades de interacción social.

Para definir que es una competencia social tomaremos a Mc fall (2002, pág 12) que dice lo siguiente: “Un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto social determinado por un agente social de su entorno (padre, profesor, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea valorada como competente, sólo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional”. En este sentido, se puede decir que la competencia social es la adecuada conducta en un determinado contexto social, implica juicios de valor y estos varían de un contexto cultural a otro, ya que cada cultura tiene sus propias normas y valores. La competencia social es el impacto de una conducta específica (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno, que son los que la evalúan.

Por otro lado, las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales requeridas para poder realizar una tarea competentemente, de tipo interpersonal. Al hablar de habilidades sociales, se hace referencia a un conjunto de conductas o comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad. Entonces entendemos, tal y como hemos argumentado previamente, que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás (Verdugo, 1989; Monjas, 2002).

Se puede concluir que la competencia social es un constructo posible y un supuesto global, además de ser un concepto amplio y multidimensional; mientras que las habilidades sociales pueden considerarse como parte del constructo competencial social, ya que las habilidades son comportamientos específicos que, en conjunto, forman la base del comportamiento socialmente competente. Así pues, al hablar de competencia social se abarca todo lo que tiene carácter evaluativo, mientras que el término habilidades hace referencias a conductas específicas.

2.3.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Componentes básicos.

Las habilidades sociales son comportamientos donde se dan cita dos componentes principales: los componentes “verbales” y los “no verbales”. Estos dos componentes contribuyen al proceso de interacción social, y al ser ambos elementos aprendidos son susceptibles de presentar déficit.

El lenguaje no verbal es continuo y difícil de controlar, ya que se produce de forma inconsciente; su aprendizaje tiene lugar de forma indirecta e informal. Por otro lado, el lenguaje verbal se realiza de manera consciente, directa y puede controlarse fácilmente; los errores en él se interpretan como una falta de educación y se aprende de forma directa y formal (Ballesteros y Gil, 2002; Gol Ma At Tal y Jarus, 2005).

a. Comunicación no verbal:

Este componente presenta dificultad en su control, ya que se puede estar sin hablar, pero se seguirá emitiendo mensajes, y de este modo aportando información de sí mismo.

La comunicación no verbal se emplea para enfatizar un aspecto del discurso; así también, permite reemplazar una palabra (por ejemplo, una mirada puede indicar si un comportamiento es correcto o incorrecto) y finalmente, puede llegar a contradecir lo que se está diciendo.

Dentro de la comunicación no verbal están los siguientes elementos: expresión facial, mirada, sonrisa, postura corporal, gestos, proximidad y apariencia personal

b. componentes verbales:

La conversación es la herramienta por excelencia que se utiliza para poder interactuar con los demás. Ballesteros y Gil (2002) postulan, que la persona competente es aquella que habla, aproximadamente el 50% en una conversación; que da retroalimentación y que realiza preguntas como muestra de interés.

Dentro de los componentes verbales, se pueden mencionar los componentes paralingüísticos, en los que se encuentran: la velocidad, fluidez, el tono y volumen de la voz.

Dimensiones que forman las habilidades sociales

Lazarus (1973), fue uno de los pioneros en establecer desde una perspectiva clínica, las principales clases de respuestas conductuales que abarcan las habilidades sociales. Estas dimensiones fueron las siguientes:

- a. La capacidad de decir “no”.
- b. La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- c. La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- d. La capacidad de iniciar, mantener y terminar una conversación.

Posteriormente, de manera empírica, se han elaborado nuevas clasificaciones, las cuales han girado alrededor de la clasificación hecha por Lazarus. Estas dimensiones son las siguientes (Monjas, 2002; Fernández y Ramírez; 2002; Frederick y Morgeson, 2005):

- c. Hacer cumplidos.
- d. Aceptar cumplidos.
- e. Hacer peticiones.
- f. Expresar amor, agrado y afecto.
- g. Iniciar y mantener una conversación.

- h.* Defender los propios derechos.
- i.* Rechazar peticiones.
- j.* Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- k.* Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
- l.* Petición de cambio de conducta del otro.
- m.* Disculparse o admitir ignorancia,
- n.* Afrontar las críticas.

Como se puede observar estas son las clasificaciones básicas por consenso de muchos autores; Caballo (1986) añade algunas que considera elementos importantes dentro de las habilidades sociales. A continuación se detalla cada una de ellas.

El establecimiento de relaciones sociales: El no estar familiarizado con las formas habituales de iniciar relaciones y con las variaciones que suelen darse en dichas relaciones, constituye algo que elimina toda posibilidad de profundizar en la amistad. Es importante a la hora de establecer buenas relaciones interpersonales tomar en cuenta: 1) La iniciación, mantenimiento y la terminación de la conversación, las cuales deben darse de manera adecuada tomado en cuenta el contexto, la situación material, la persona en cuestión, etc. 2) Estrategias para el mantenimiento de la conversación. 3) Tiempo para escuchar.

Hacer y recibir cumplidos: Los cumplidos son conductas verbales específicas que resaltan características positivas de una persona. Los cumplidos funcionan como reforzadores sociales y ayudan a hacer más agradable la interacción social.

Hacer y rechazar peticiones: Algunas personas sienten vergüenza de pedir alguna cosa que les interese o que les sea útil, en pocas palabras les cuesta pedir un favor; mientras que otros sujetos no pueden rechazar una petición de favor, aunque no deseen hacerlo. El hacer peticiones incluye el pedir favores, pedir ayuda, pedir a la otra persona que cambie su conducta, todo esto debe realizarse sin violar los derechos de los demás.

Expresión de desagrado, molestia y disgusto:

Todas las personas tienen derecho a vivir de manera agradable y feliz. Si algo que hace otra persona disminuye esta probabilidad, la persona tiene derecho a hacer algo al respecto. En definitiva, se trata de comunicar lo que el individuo siente de una manera asertiva, de esta forma se puede o no cambiar la situación; en ambos casos sirve para que la otra persona pueda demostrar lo que le disgusta.

Afrontar las críticas: Toda persona es criticada por lo menos unas cuantas veces a lo largo de la vida. La manera de afrontar esas críticas determina la calidad de relacionarse con las demás personas. Caballo, (1996) afirma, que cuando se recibe una crítica, la conducta más adecuada consiste en dejar que la crítica siga su curso sin añadir información a lo que se está diciendo, después de que la crítica haya finalizado, la persona afectada debe expresar lo que desee. Si se está equivocado no se debe hacer nada, pero si la persona criticada tiene la razón, ésta debe defenderse después de escuchar la crítica.

Procedimientos defensivos: Los procedimientos defensivos son aquellos que interrumpen un patrón de interacción destructivo e injusto, reemplazándolo por una comunicación justa y mutuamente respetuosa.

Procedimiento de ataque: dentro de esto se puede mencionar lo siguiente: la repetición (también llamado el disco rayado, consiste en repetir en reiteradas ocasiones lo que se desea conseguir), la aserción negativa de ataque (es una forma de reaccionar ante una crítica justa, sin dar sin embargo demasiadas excusas o justificaciones) El reforzamiento en forma de sandwich (consiste en decir algo positivo seguido de algo negativo y finalizando con algo positivo)

Defensa de los derechos: Expresar los derechos es importante cuando nuestros

derechos son ignorados o violados.

Expresión de opiniones personales: El ser humano tiene derecho a expresar sus opiniones personales de forma adecuada, sin forzar a que las demás personas acepten lo que dicen.

Expresión de amor, agrado y afecto: Se deben expresar de manera apropiada, sentimientos de amor, agrado y afecto hacia aquellas personas por las que se tiene estos sentimientos. Para muchas personas el oír, o recibir estas expresiones constituye una interacción agradable y significativa, a la vez que fortalece las relaciones.

Adquisición de las habilidades sociales.

Sin quitar importancia a los factores genéticos y hereditarios que intervienen en la configuración del carácter y la personalidad de los individuos, lo elemental en el comportamiento humano viene dado por el ambiente que lo rodea, ya que éste le proporciona la mayor parte de los aprendizajes; lo que se pretende decir con todo esto es que, las conductas sociales, y por lo tanto las habilidades sociales, se aprenden.

Los seres humanos no nacen alegres, tristes o simpáticos, etc. Si no que a lo largo de la vida van aprendiendo a comportarse de determinadas maneras. La exposición a situaciones sociales nuevas, facilitan la adquisición de habilidades sociales y disminuyen los temores sociales iniciales. Así pues, padres tímidos evitan el contacto propio y de sus hijos con las demás personas y actúan de manera inhibida.

De esta manera, los niños aprenden, por modelado, este tipo de conductas que no son favorables para el desarrollo de habilidades sociales; a medida que el niño va creciendo y ampliando su mundo empieza a tener distintas figuras

significativas de interacción como son: los profesores, compañeros de clase y educadores; los cuales juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. Así pues, este aprendizaje de socialización puede darse de distintas formas (Monjas, 1998; Monjas, 2000; Ballesteros y Gil, 2002; Frederick 2005):

Aprendizaje por propia experiencia/conducta: Los niños aprenden por su propia vivencia, a través de lo que dicen, hacen y piensan. Este tipo de aprendizaje puede estar determinado por la respuesta que da el entorno hacia esa conducta.

Aprendizaje por observación de la conducta de los demás: El niño aprende conductas de relación como resultado de exposición ante modelos significativos; los modelos a los que los niños están expuestos son variados a lo largo de su desarrollo.

Aprendizaje verbal o instruccional: El sujeto aprende a través de lo que le dicen. Estas instrucciones suelen ser de manera informal en el ámbito familiar; sin embargo, en la escuela suelen ser directas y sistemáticas.

Aprendizaje por retroalimentación interpersonal: este tipo de aprendizaje hace referencia a la respuesta que pueden dar los demás a una conducta que realiza el niño u otro individuo, y el niño aprende a realizarla por el refuerzo social que ha visto que recibe esa conducta.

A modo de recapitulación se puede decir que las habilidades sociales:

- Se aprenden.
- Es importante valorar las conductas adecuadas y positivas que realice un niño.
- Se debe brindar un modelo adecuado desde las primeras etapas de la vida. Es necesario potenciar la búsqueda de alternativas a los diferentes problemas que se pueden presentar.
- Hay que proporcionar situaciones variadas de aprendizaje social.

- Proporcionar consecuencias adecuadas.

Desarrollo del comportamiento social.

Desde planteamientos diferentes y complementarios; el psicoanálisis, el conductismo, y la perspectiva cognitiva han aportado los elementos básicos para la comprensión del desarrollo social. A todo esto los estudios han aportado los factores como la empatía, estilo educativo de los padres, interacciones sociales, educación y cultura en la determinación de la conducta social.

El desarrollo social juega un papel muy importante en las interacciones recíprocas, especialmente con los iguales, en las que intervienen la negociación, discusión, cooperación, comunicación y compromiso. A continuación se presentan algunas sugerencias que deben considerar los educadores y padres, para ayudar al desarrollo de conductas sociales adecuadas en los niños. (Vasta, 1996; Martín, 1999; Fernández y Ramírez; 2002; Frederick y Morgeson, 2005).

- Desarrollar una actitud y un razonamiento crítico, que les hagan capaces de juzgar objetivamente las normas y reglas que rigen la conducta y las interacciones sociales.
- Lograr un desarrollo moral autónomo.
- Enseñar a los niños a exponer sus opiniones respecto a los valores, defender sus puntos de vista y discutir las diferentes opciones y alternativas.
- Conocer y admitir los derechos y deberes de si mismo y de los demás, desarrollando sentimientos de justicia y equidad.
- Fomentar el espíritu de cooperación y sentido del respeto y de la tolerancia.
- Desarrollar sentimientos de empatía y conductas altruistas.
- Lograr que la conducta de los niños se adecue a los valores y normas morales.

Así pues, la educación de conductas sociales, en las situaciones escolares requiere la implicación de toda la comunidad educativa y que su enseñanza sea

programada y sistematizada. Esta debe dirigirse, no sólo al desarrollo de habilidades sociales, si no también a los de la empatía y los sentimientos.

Sin embargo, muchas veces los niños presentan dificultades a la hora de asimilar y llevar a la práctica, las conductas sociales adecuadas, que observan en la familia y el colegio. Las dificultades de interacción social que presentan los niños pueden obedecer a diferentes causas. En primer lugar, es posible que el individuo carezca de “habilidades” esto puede ser causado por una inadecuada historia de reforzamientos, ausencia de modelos adecuados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje. En segundo lugar, puede ocurrir que el sujeto tenga un déficit de “ejecución”, es decir, que tiene en su repertorio la habilidad requerida pero no diferencia en que momento debe utilizarla. Finalmente, la falta de motivación no le permite aplicar la habilidad adecuada.

2.3. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Existen diversas formas de realizar una recogida sistemática de información, estas incluye tantos procedimientos cuantitativos como cualitativos, entre los más usuales tenemos:

La observación:

La observación, ha sido considerada por muchos autores como la estrategia fundamental para la evaluación de las habilidades sociales; sin embargo, por su complejidad y cantidad de tiempo que se debe necesitar es difícil ser empleado como un método de evaluación a la hora de recoger muestras grandes. (Fernandez- Ballesteros, 1996; Garaigordobil; 1998; Merrell y Gimpel, 1998; Frederick y Morgeson, 2005).

Con la finalidad de delimitar la diferencia entre método observacional y técnicas observacionales, Garaigordobil (1998) destaca: El método observacional es aquella competencia cognitiva, ligada a operaciones conductuales, que permite elaborar planes de investigación observacional, es decir, planes encuadrados en los esquemas de rasgos observacionales. Mientras que una técnica observacional, es la que permite llevar a la práctica sucesivas fases de ejecución de dichos planes.

Existen distintos tipos de observación: a) observación naturalista, es aquella que se realiza en el ambiente ordinario en el que se desenvuelve el sujeto; b) observación sistemática, esta se asemeja al método científico, sin embargo no debe confundirse con el; en la observación sistemática el experimentador considera los fenómenos tal como se presentan, sin modificarlos y no actúa sobre ellos, mientras que la experimentación implica una variación o perturbación provocada intencionalmente por el experimentador sobre las condiciones en las que se desarrolla el fenómeno; c) auto-observación, este es un método de sondeo preliminar que permite elaborar hipótesis para ser contrastadas o verificadas posteriormente. Se utiliza para observar las respuestas de los sujetos en actividades y situaciones de la vida cotidiana.

Para observar las habilidades sociales, se debe emplear el método naturalista y el sistemático ya que el niño realiza las conductas que deseamos observar cuando se encuentra en su ambiente natural; es decir, con sus padres, compañeros, amigos, etc. Es necesario complementar esta evaluación naturalista con la sistemática, ya que es necesario realizar una unidad de análisis, para tener un mejor control de la observación (Fernández- Ballesteros, 1996; Garaigordobil, 1998; Merrell y Gimpel, 1998 Frederick y Morgeson, 2005).

La entrevista:

La entrevista es considerada una estrategia fundamental en la evaluación psicológica, y más aún en la evaluación de las habilidades sociales, de hecho es utilizada en todas las áreas de aplicación y por todos los modelos teóricos. Es

una estrategia a utilizar no sólo durante el proceso de evaluación, sino también durante el proceso de intervención.

La entrevista ha sido definida de distintas maneras. Son clásicas las definiciones de Rogers y Sullivan. Rogers (1942)

Destaca la importancia de las emociones: La entrevista es el artificio destinado a estimular el intercambio emocional en el que el consultor auxilia al cliente en descubrir y dominar sus propios sentimientos; mientras que Sullivan (1954/1977, p. 11) considera que la misma estructuración de la entrevista permite elucidar las pautas del sujeto: "Entrevista es una situación de comunicación primariamente vocal, en grupo de a dos, voluntariamente integrados sobre una base progresivamente desarrollada de experto cliente con el propósito de elucidar pautas características del sujeto entrevistado...La entrevista es considerado como un fenómeno interpersonal, y los datos para su estudio y comprensión deben ser derivados de la observación entre los participantes de la entrevista o, para decirlo de otra manera, de la observación del campo de su interacción".

Silva (1992), Merrell y Gimpel (1998) destacan las ventajas y desventajas que tiene la entrevista como instrumento de evaluación en las habilidades sociales. Entre las ventajas que se pueden encontrar están: a) la relación interpersonal que implica, b) la flexibilidad que permite al entrevistador de adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado, c) La posibilidad de observación del comportamiento del entrevistado, tanto en lo que se refiere a la información verbal que transmite, como a los aspectos no verbales, d) La posibilidad de registrar grandes cantidades de información de tipo subjetivo (emociones, sentimientos) y de tipo biográfico (historia vital, situación de vida, expectativas futuras).

Como aspectos negativos, señala el coste elevado por el tiempo y esfuerzo que requiere por parte del entrevistador, y la interferencia de sesgos que pueden tener variada procedencia: el entrevistador, del entrevistado, de la situación, y de la relación.

Tests psicológicos:

El término test hace referencia a una situación controlada, en la que se recogen tipos de conductas producidas por los sujetos en respuesta a un estímulo que le han presentado. Estas respuestas son puntuadas según unos criterios, ofreciendo información del lugar que ocupa el sujeto dentro de un grupo de referencia normativa.

Bajo la denominación de test psicológico se entiende un proceso de elaboración de pruebas, como la validación, aplicación e interpretación de las mismas. Un problema importante es que demasiados tests se han elaborado con un empirismo de base, careciendo de fundamentación teórica. Afortunadamente el criterio empirista en la elaboración de pruebas psicológicas está siendo menos frecuente, y cada vez se emplean más construcciones teóricas previas, que son las que guían la elaboración de los tests psicológicos. (Garaigordobil, 1998; Heiman, 2005).

Así también, las puntuaciones alcanzadas en las pruebas han sido interpretadas como síntomas de deficiencias o excesos. Así, en lugar de interpretar las puntuaciones de los tests como muestras de conducta, se han interpretado como síntomas representando un salto inferencial no justificado.

En toda tarea evaluadora se aplican test como una parte de la evaluación psicológica, permitiendo una valoración más exacta de la información recogida.

En la evaluación de las habilidades sociales, los tests psicológicos son de gran ayuda a la hora de trabajar con grupos grandes, ya que permite poder recopilar substancial información en corto tiempo y poseen gran fiabilidad a la hora de corregirlos; los tests son muy empelados con niños y adolescentes en los centros educativos. Ahora bien, a la hora de emplear los tests para evaluar las habilidades sociales en niños y adolescentes, es importante contar con la colaboración de los padres y profesores, ya que ellos deberán

responder a cuestionarios acerca de la conducta de su hijo y/o alumno.

No debemos olvidar los procedimientos sociométricos, muy importantes a la hora de evaluar la socialización, nos permiten conocer el grado de aceptación que tiene un individuo dentro de un grupo. Entre las formas más empleadas en los tests sociométricos, se puede mencionar: nominación de los iguales, puntuación de los iguales, comparación de parejas, técnica de adivina quien, técnica de juego de clase. Que consisten en seleccionar a los niños populares, rechazados e indiferentes.

Se han realizado múltiples investigaciones de las habilidades sociales en el campo de la psicología evolutiva (Jersild 1976; Mussen 1985; Maccoby 1991; Ross, 1992; McDonald et.al; 2005; Smolkowski, Biglan, Barrera, Taylor, Black, Blair; 2005) y una gran parte de la instrumentación elaborada para la evaluación de las habilidades sociales está dirigida a niños y adolescentes ya que la constitución de conductas habilidosas, se estructura durante la niñez y en la adolescencia (Fernández- Ballesteros, 1996; Gol Mat Ot y Jarus, 2005). La mayoría de estos instrumentos son autoinformes y escalas. A continuación se presentan algunos de los tests utilizados para la evaluación de la conducta social infantil.

Preschool and kindergarten behavior scales, PKBS (Merrell, 2002)

Esta escala está formada por setenta y seis ítems, de los cuales treinta y cuatro están dirigidos a evaluar las habilidades sociales y cuarenta y dos los problemas de conducta en los niños de tres a seis años. La escala debe ser aplicada a los padres, profesores, o algún cuidador del niño. Para elaborar la escala han participado 2,800 sujetos, de los cuales el 51% eran niños y el 49% niñas.

PKBS esta dividida en tres subescalas: cooperación social (12 ítems), interacción social (11 ítems) e independencia social (11 ítems).

La escala de problemas de conducta esta dividida en dos subescalas: problemas internos (27 ítems) y problemas externos (15 ítems).

School social behavior scales, SSBS (Marell, 2002 b)

La escala esta formada por dos versiones: la primera dirigida a niños de tres a siete años (explicada en el inciso a) y la segunda a niños de siete a doce años, tiene la finalidad de conocer los problemas de conducta y la competencia social. El SSBS esta formada por sesenta y cinco ítems que describen las conductas sociales positivas y negativas. La forma de respuesta va de 0 (nunca) a 5 (frecuentemente).

La escala A, abarca la competencia social y esta formada por treinta y dos ítems, que describen las conductas adaptativas, habilidades sociales, las relaciones interpersonales, respuestas correctas a los profesores y finalmente el rendimiento académico.

La escala B, donde están las conductas desadaptativas, incluye treinta y tres ítems, que abarcan las conductas problemáticas, la negativa social, hostilidad-irritabilidad y antisocial- agresividad.

Walker –McConnell scales of social competence and school adjustment, SSCSA (Walker y McConnell, 1995).

Esta escala esta dirigida a profesores y asistentes escolares; tiene dos versiones: la primera para niños de tres a seis años llamada elemental; y la versión para adolescentes que va desde los siete a doce años.

La versión elemental consta de cuarenta y tres ítems que engloban las conductas adaptativas, éstas a su vez se dividen en tres subescalas; la primera que es la preferencia de conductas por parte de las profesoras (16 ítems), conductas sociales (17 ítems) y finalmente las conductas adecuadas para el colegio (10 ítems).

La versión para adolescentes es muy similar a la versión para niños de primaria, consta de cuarenta y tres ítems (de la versión elemental), nueve de ellas se modifican para los adolescentes y se les agregan diez ítems. Estos diez ítems hacen referencia a la empatía y entrenamiento en habilidades sociales.

Esta batería de test esta formada por una escala dirigida a los padres, otra para los profesores y finalmente una tercera para los propios niños o adolescentes. Los test pueden ser aplicados en la clase y tienen como principal meta conocer los problemas de conducta (no especifican la edad).

Los tests dirigidos a los padres y profesores, están formados por ciento ocho ítems que engloban catorce subescalas; de estas catorce subescalas, cuatro abarcan las conductas adaptativas, tres conductas específicas de habilidades sociales y las demás subescalas están dirigidas a las conductas desadaptativas.

El BASC, es considerado uno de los instrumentos de mayor utilización en U.S.A. esto se debe a que presenta un manual completo; ya que no sólo evalúa las habilidades sociales, sino que muestra problemas conductuales.

Cuestionario de habilidades de interacción social CHIS. (Monjas; 1992).

El CHIS está formado por sesenta ítems, cada diez ítems pertenecen a una de las seis subescalas del cuestionario, las opciones de las respuestas son: nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre. Las habilidades que mide el CHIS son:

Habilidades sociales básicas: la cual evalúa la capacidad para sonreír, reír, saludar, presentarse, hacer, negar y pedir favores la cortesía y amabilidad.

Habilidades para hacer amigos y amigas: reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir.

Habilidades conversacionales: iniciar conversaciones, mantener conversaciones y terminar conversaciones.

Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones: autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las propias opiniones.

Habilidades de solución de problemas: identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias,

Habilidades para relacionarse con los adultos: cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, peticiones con el adulto, solucionar problemas con adultos.

El cuestionario esta dirigido a niños y adolescentes, no especifica la edad de aplicación.

Gresham y Elliot, (1990)

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer las relaciones que existen entre: el estudiante y el profesor, padres e hijos, y la aceptación del niño por su grupo. El SSRS incluye tres escalas; una para padres, otra para profesores y una tercera para los niños.

El test tiene dos versiones, una dirigida a niños de tres a siete años y otra para niños de siete a doce años. Esta formado por cincuenta y siete ítems, que se dividen en tres escalas: habilidades sociales, problemas de comportamiento, y competencia académica; las formas de respuesta son: 0 (nunca), 1 (algunas veces) 2 (muy frecuentemente).

La escala de habilidades sociales esta formada por treinta ítems, y se dividen en tres subescalas: cooperación, aserción social y autocontrol.

La escala de problemas de comportamiento esta formada por dieciocho ítems, que a su vez se divide en tres subescalas: problemas internos, problemas externos e hiperactividad.

La tercera escala, competencia académica, tiene nueve ítems que están dirigidos a conocer el funcionamiento académico del estudiante.

Elaborado por (Arrindell y Van Der Ende 1985).

Esta escala mide el nivel de asertividad, esta formado por indicadores positivos y negativos. El SIB esta formado por cincuenta items, de los cuales 46 están clasificados en cuatro sub escalas:

- Desagrados y sentimientos negativos (15 items).
- Expresar a los sentimientos a las demás personas items)
- Iniciación a la asertividad (9 items) (14
- Aserción positiva (8 items)

Los demás ítems, se utilizan para completar la información general de la asertividad. Las puntuaciones van de uno a cinco, sientto 1 = nunca y 5 = a

siempre. No especifican la edad de aplicación del cuestionario.

Cuestionario

Matson para la evaluación de habilidades sociales en jóvenes. (Matson, Rotatori y Helsel en 1983): The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY).

Fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social de niños en edad pre-escolar y presenta dos formatos, para cumplimentar respectivamente por los alumnos y por los profesores. Una de sus cualidades es que mide habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social. Sus 200 propiedades psicométricas han sido investigadas profusamente, particularmente en muestras angloparlantes, resultando, en general, satisfactorias. El cuestionario dirigido a alumnos presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. Se han considerado los cinco factores siguientes:

Habilidades Sociales Apropiadas (24 ítems). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación”.

Asertividad Inapropiada (16 ítems), el cual explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso.”

Impulsividad (5 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando.”

Sobreconfianza (6 ítems). Este factor mide las conductas de sobrevaloración del Yo. Algunos ejemplos de ítems son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo.”

Celos/soledad (4 ítems), el cual explora conductas como sentirse solo o no tener

amigos.

El cuestionario MESSY para los profesores presenta dos factores. Algunos ejemplos de ítems son: “suele mostrar sus sentimientos” y “se siente bien si ayuda a los demás.”

Asertividad Inapropiada/Impulsividad (43 ítems), el cual evalúa conductas impulsivas y agresivas. Algunos ejemplos de ítems son: “suele pelearse en numerosas ocasiones” y “coge y utiliza las cosas de los demás sin permiso.”

Soledad y Ansiedad Social (2 ítems).

Este factor está compuesto por los ítems: “se siente solo” y “le da miedo hablar con la gente.”

2.3. HABILIDADES SOCIALES Y ENTRENAMIENTO.

La conducta social o interpersonal se aprende, consecuentemente puede modificarse y enseñarse. Esto se hace por medio de diversas estrategias sistemáticas y directas (Curran 1985; Merell; 2002),

El entrenamiento en habilidades sociales tiene diversos ámbitos de aplicación. Prácticamente hoy en día, cualquier intervención psicológica conlleva algún componente de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal, entre los que se mencionan los siguientes:

- **En el campo clínico:** pacientes psiquiátricos, parejas con problemas, delincuentes juveniles, depresión, drogadicción y alcoholismo, personas maltratadas.
- También se puede decir, que el entrenamiento en habilidades sociales tiene una gran aplicación solo o con otras técnicas en infantes rechazados, socialmente aislados, con conductas agresivas, alumnos con necesidades educativas especiales, problemas psiquiátricos infantiles, adolescentes inadaptados y niños/as maltratados/as (Rubin y Asendorpf, 1993;

Monjas, 1998; Nas y Brugman y Koops,2005).

Las investigaciones realizadas demuestran que es efectivo el entrenamiento en habilidades sociales para lograr mejorar o adquirir las conductas socialmente hábiles, ya que se cuenta con instrumentos y técnicas, de interacción social en la infancia (Hundert, 1995; Valles, 1995; Monjas, 1998).

Mediante diversos estudios realizados por investigadores en el área escolar: (Hoge, Smith & Hanson, 1990; Monjas, 1996; Villarroel, 2001; Frederick y Morgeson, 2005; Nas, Brugman y Koops, 2005) se constató la importancia del desarrollo de habilidades sociales en el área académica; se encontró que la satisfacción de los estudiantes hacia la escuela esta íntimamente relacionada con el buen desarrollo de las habilidades sociales y autoestima de los niños, todo esto gracias a: lo interesante de las clases, el interés de los profesores hacia ellos, la retroalimentación del profesor, la empatía de los compañeros y profesores, los reforzamientos por las buenas conductas, el sentirse querido y aceptado por los compañeros y las evaluaciones.

En la etapa escolar, se van desarrollando las habilidades sociales de manera activa y en constante evolución. En esta edad las destrezas conductuales dependen casi totalmente de cómo el niño aprende y evalúa la forma de interactuar de los demás. La opinión de los padres, pares y la retroalimentación del profesor son fundamentales (Villarroel, 2001; Nas, Brugman y Koops 2005).

Hoy en día existe una gran evidencia que indica una relación positiva entre habilidades sociales y el rendimiento escolar. Según Arancibia (1990), citado por Villarroel (2001), las habilidades de interacción social son una de las variables de mayor influencia en el rendimiento escolar, pues estas se asocian fuertemente con la forma en que el alumno enfrenta los problemas, la capacidad de comprometerse con el trabajo escolar, la asertividad y el tipo de relación que el niño tenga con los educadores y compañeros de curso. El poseer un buen manejo

de las habilidades sociales sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento y el rendimiento escolar.

2.4.1. Enseñanza de las habilidades sociales en los niños.

La falta de interés, por parte de los investigadores, en realizar programas de enseñanza en habilidades sociales, como prevención primaria en los centros educativos; puede tener varias explicaciones, una de ellas es que, en muchos casos los niños con falta de habilidades pasan inadvertidos por los profesores y compañeros en las aulas, en los parques y en los lugares de recreo. A diferencia, los niños agresivos, destructivos, e hiperactivos, cuya atención atrae rápidamente a los profesores y padres. El niño retraído y con pocas relaciones sociales puede pasar desapercibido y por tanto no es tomado en cuenta en el momento de realizar una intervención.

Una segunda explicación, puede ser que, los profesionales e investigadores no tenían conocimientos de cómo tratar a los niños con deficiencia en habilidades sociales, ya que muchas de las conductas que contribuyen al comportamiento socialmente competente en la infancia (el juego prosocial) son cualitativamente distintas de las que constituyen la competencia interpersonal en la edad adulta. Es por esto que hasta que no se identificaron las competencias sociales que los pares valoran y hasta que no se investigaron procedimientos para enseñar esas habilidades, no empezaron a desarrollarse técnicas de entrenamientos efectivos (Michelson y Wood, 1980; Kelly, 1987, Frederick y Morgeson, 2005; Gol Mat Ot y Jarus, 2005; knut y Frode, 2005).

Enseñar a los niños a poseer buenas habilidades sociales es importante por muchas razones; una de las más importantes es incrementar la felicidad, autoestima e integración en el grupo de compañeros como tal; además, es probable que la conducta Socialmente competente durante la infancia constituya un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo. Si un niño carece de las habilidades de juego e interacción que sus compañeros valoran, tendrá en consecuencia, menos contactos interpersonales íntimos con el paso del tiempo, también tendrá menos oportunidades de observar, practicar, y ser reforzado por la adquisición de nuevas habilidades sociales. Así pues, la falta de habilidad en la infancia puede perpetuar las condiciones de aislamiento social, lo cual impide el aprendizaje de nuevas habilidades sociales que le serán útiles a lo largo de la vida.

A través de estudios realizados por varios investigadores, se ha encontrado que la falta de aceptación por parte de los pares en la edad infantil va asociada con una amplia variedad de problemas en etapas posteriores; tales como: condenas por actos delictivos (Roff, Sells y Goleen, 1972; knut y Frode, 2005), abandono escolar y bajo rendimiento académico (Ullman, 1957; De Giraldo y Mera, 2000; Cascón, 2002) y utilización de servicios de los centros de salud mental de la comunidad durante la edad adulta (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo y Trost, 1973; Katz y McClellan, 1991; Heiman, 2005).

Por el contrario, los niños que han recibido más cuidado en el entrenamiento de las habilidades sociales son aquellos que presentan una tasa más alta de interacción con los pares, estimada a partir de observaciones conductuales en el ambiente natural o a partir de tests sociométricos de los compañeros. Lo más frecuente es que el entrenamiento se haya aplicado a niños pre- escolares y a niños provenientes de ambientes desfavorecidos. (Evers y Schwarz, 1973; McClellan y Katz, 1996; Piñeros y Rodríguez, 1998; McDonald, Seung-Hee, Hindman, Fredericky Morrison, 2005). Aunque el aislamiento social y la falta de

interacción con los pares han sido los criterios para la selección de la muestra para muchos programas de intervención.

En otros trabajos se han enseñado habilidades interpersonales a niños destructivos, agresivos, y no cooperativos con sus compañeros (Bornstein, Bellack y Hersen, 1980; Piñeros y Rodríguez, 1998; Borbely, et. al, 2005). La fundamentación del entrenamiento de habilidades en este caso, es que a parte de los niños que presentan déficit en habilidades sociales, están los niños que no logran discriminar el momento apropiado para realizar una conducta habilidosa. Así pues, desde esta postura, se puede decir que este tipo de entrenamiento en habilidades sociales esta indicado para aquellos niños que carecen de las habilidades necesarias para iniciar y mantener interacciones positivas con sus pares y para aquellos niños que no discriminan cuando aplicar la habilidad. Tales carencias pueden manifestarse de varias formas:

a) el aislamiento de los pares, la falta de participación en las actividades de otros niños y la falta de amigos, b) el rechazo por parte de los demás cuando se intenta establecer contactos sociales y, c) un estilo de interacción agresiva y conflictiva, siempre que este se deba a una inadecuación del repertorio de habilidades prosociales del niño.

3.4.2. Enseñanza de habilidades sociales en la escuela.

La enseñanza de las habilidades sociales en los niños escolares esta incrementándose significativamente en estas últimas dos décadas, la razón de este repentino aumento de interés se debe a varios factores, entre los que podemos postular los siguientes:

Las investigaciones retrospectivas han encontrado relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico.

Si bien los Profesores de los centros educativos están considerados como los principales agentes de socialización en el niño, pocos o ningún programa se han establecido formalmente. Sin embargo, los educadores han empezado a reconocer la importancia crítica de las habilidades sociales y de los comportamientos interpersonales, que se consideran indispensables para una buena adaptación a la vida. Así pues, se ha incrementado la demanda de estrategias más sistemáticas y efectivas para la aplicación de programas de enseñanza de las habilidades sociales en los niños escolares.

En el colegio los niños muestran una gran variedad de conductas desagradables y mal adaptativas. Estos comportamientos ocasionan malestar a los adultos que rodean al niño a los compañeros y pueden ocasionar una disminución en el rendimiento académico.

Todo esto ha llevado a la búsqueda de estrategias terapéuticas y preventivas efectivas, entre las que la enseñanza de las habilidades sociales se considera una de las más importantes a desarrollar dentro de los centros educativos.

La aplicación de programas de habilidades sociales en los centros educativos, supone la enseñanza a todos los niños en los contextos reales, en ambientes naturales, con un objetivo educativo de promoción de la competencia social y de la prevención primaria de posibles problemas. Al ser este un ambiente en el cual los niños en su mayoría no presentan problemas de índole clínico, y al tratarse de centros educativos; es preferible hablar de programas de enseñanza de habilidades sociales, en lugar de llamarlo entrenamiento de habilidades sociales, que se suele emplear cuando se trabaja en prevención secundaria o terciaria (Monjas, 1998; McDonald, Seung-Hee, Hindman, Fredericky Morrison, 2005).

2.4.4. Procedimiento en la aplicación de un programa de enseñanza en habilidades sociales.

Existe una diversidad de autores que sugieren que la enseñanza de las habilidades sociales deben ser aplicadas desde un punto de vista multimodal; es decir utilizar un conjunto de técnicas que eviten las debilidades de cada una de ellas por separado y aumente el impacto, la durabilidad, y la generalización de los efectos del entrenamiento (Caballo, 1993; Monjas, 1994; Ballesteros y Gil, 2002).

A través de las distintas investigaciones (Monjas, 2002; Muñoz, 2002; Caballo, 1993) entre otros, señalan que para lograr mejorar, o adquirir habilidades sociales, es necesario que cada unidad del programa contenga los siguientes elementos:

Instrucción verbal, exposición de la habilidad y discusión: Esto tiene como objetivo que los sujetos adquieran un concepto de la habilidad que se va a trabajar en esa sesión o taller; y conozcan las ventajas y desventajas de la ausencia o adquisición de dicha habilidad. Además se identifican los componentes conductuales específicos de la habilidad, es decir, saber como se actúa, en que situación, etc.

Modelado: También llamado aprendizaje por observación o aprendizaje vicario. Consiste en exponer al niño o niña a uno o varios modelos que exhiben las conductas que tiene que aprender. El instructor, profesor o los compañeros socialmente competentes en la habilidad a trabajar, deben dar un ejemplo en el cual están empleando dicha habilidad, se espera que el niño aprenda la respuesta indicada a través de la observación de los comportamientos sociales competentes del modelo. Para que el modelado tenga los efectos esperados es importante: a) el modelo presente características semejantes al observador y muestre habilidad al ejecutar la conducta; b) la presentación de los modelos debe ser hecha de forma clara, detallada, secuenciada en dificultad, con detalles principales, con distintos modelos para la misma habilidad y con bastante repetición (la misma habilidad se observa distintas veces); c) que el observador sea similar al modelo, que le guste el modelo y sienta atracción

por él. El efecto del modelado no se debe tan sólo a la exposición de la conducta a imitar, si no que el observador debe atender, retener y reproducir el comportamiento observado. Por eso es importante incitar a que se imite al modelo (Bandura y Walters, 1982; Mojas, 2002; Frederick y Morgeson, 2005; McDonald y colds, 2005)

Práctica: Esto se refiere a la puesta en práctica de la habilidad social que se ha aprendido, se realiza en pequeños grupos, en una situación, que se crea en el taller y también en situaciones naturales y cotidianas que se aprovechan oportunamente.

Role- playing: Llamado también ensayo conductual. Ésta es la práctica simulada, que tiene como objetivo que el niño ensaye la conducta deseada imitando las conductas previamente observadas en los modelos. Es aconsejable que el niño practique y ensaye varias veces la conducta recién aprendida, esto lo debe hacer con diferentes niños y en distintas situaciones para que se produzca el aprendizaje significativo y se favorezca la generalización y transferencia de lo aprendido (Bandura y Walters, 1982; Gol Ma At Tal y Jarus, 2005).

Reforzamiento y moldeamiento: Hace referencia al reforzamiento a conductas que se van acercando a la conducta deseada. El alumno debe ser reforzado positivamente inmediatamente terminado el role- playing.

Retroalimentación o feedback: esto consiste en dar retroalimentación de su ejecución al niño inmediatamente después del role-playing; es decir, informar al sujeto como ha realizado la práctica, como ha aplicado la habilidad social, etc. De esta manera el niño conoce lo que hizo bien, lo que debe mejorar, y lo que debería hacer de otra manera. Es importante completar el feedback con el reforzamiento, estos dos componentes son complementarios y prácticamente indiferentes en la práctica.

Tareas: Las tareas son de gran utilidad ya que de este modo se refuerzan los conocimientos adquiridos en la clase. Esto consiste en encargar al alumno que utilice lo aprendido en la clase con sus amigos y en su vida cotidiana, con las indicaciones y posterior supervisión del profesor o administrador del programa. Es importante que las tareas sean:

- a) precisas, hay que delimitar donde, con quien cómo y cuándo se va a poner la habilidad en práctica;
- b) personalizadas e individualizadas;
- c) ajustadas a las habilidades del niño para que pueda garantizarse el éxito;
- d) referentes a comportamientos relevantes para el niño, de esta manera el reforzamiento será de manera espontánea; e) revisadas en las próximas sesiones (Bandura y Walters, 1982; Bandura, 1999).

Concluimos diciendo que, las habilidades sociales son aspectos concretos de la relación interpersonal. La capacidad de poder relacionarse con los adultos y los iguales de manera gratificante y mutuamente satisfactoria, en la cual la empatía y el poder adecuarse a distintos contextos juegan un papel importante.

En este capítulo se considera que las habilidades sociales se van aprendiendo y construyendo desde la infancia; haciéndose cada vez más complejas de acuerdo al desarrollo cognitivo del sujeto. Estas habilidades pueden aprenderse por: a) la propia experiencia, b) el aprendizaje por observación, c) por instrucción y d) por retroalimentación de los demás.

En la actualidad existen muchos instrumentos para evaluar las habilidades sociales, la mayoría de ellos elaborados en países europeos, Estados Unidos y algunos países latinoamericanos. Si bien la mayoría de estos instrumentos tienen viabilidad y fiabilidad, no debemos basarnos sólo en ellos para realizar una evaluación de las habilidades sociales, es necesario completar la evaluación utilizando una observación sistemática a los estudiantes y una entrevista semiestructurada con los profesores y padres.

CAPÍTULO III
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo.

Tabla N° 01
Estatus social de los niños

	Frecuencia	Porcentaje
Aceptados	73	52,9%
Rechazados	29	21%
Indiferentes	36	26%
Total	138	100%

Tabla 1: Estatus social de la muestra. (N=138)

Una de las variables estudiada fue el estatus social de los niños, éste se evaluó a través de un test sociométrico que se aplicó a los 138 estudiantes. Los resultados (tabla 7) muestran un 52,9% de alumnos aceptados por los compañeros, un 21% rechazados, y finalmente un 26,1% de indiferentes.

Tabla N° 02**Socialización de profesores y padres de familia**

	socialización padres		socialización profesores		Valores normativos	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Liderazgo	36,13	5,45	29,98	6,99	21,39	10,60
Jovialidad	29,25	3,47	24,64	5,05	21,78	6,13
Sensibilidad social	28,05	5,86	26,56	6,45	17,81	6,46
Respeto-autocontrol	32,18	7,48	32,08	7,27	29,18	9,39
Agresividad-terquedad	8,62	5,13	7,25	6,87	12,61	9,12
Apatía-retraimiento	7,90	4,87	6,20	5,57	11,39	9,94
Ansiedad-timidez	5,51	3,38	5,62	3,86	10,66	5,76

Tabla 2: Análisis descriptivo de la socialización. (N=138)

La socialización fue evaluada a través de las pruebas BAS-1 para profesores y BAS-2 para padres. Los resultados presentan unas medias que oscilan entre 36,13 (desviación típica de 5,45) para la subescala de liderazgo y 5,51 (desviación típica de 3,38) para la subescala de ansiedad-timidez, en la prueba BAS-2 para padres. En la prueba BAS-1 para profesores, las medias oscilan entre 32,08 (desviación típica de 7,27) para la subescala respeto- autocontrol y 5,62 (desviación típica de 3,86) en la subescala de ansiedad-timidez (tabla 1).

3.2.1. Análisis de diferencias y relaciones entre variables.

Diferencias en socialización en función del estatus social.

Antes de realizar los análisis de datos analizamos la normalidad de la muestra. Comprobamos a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov que la muestra no seguía una distribución normal, lo que nos obligó a utilizar pruebas no paramétricas.

Tabla N° 03
SOCIALIZACIÓN EVALUADAS POR LOS PROFESORES

	Rango Promedio			k	p
	Aceptado	Rechazado	Indiferente		
Liderazgo	78,90	62,84	55,79	9,10	0,01
Jovialidad	73,84	60,72	67,78	2,33	0,31
Sensibilidad-social	75,40	67,09	59,47	3,98	0,13
Respeto-autocontrol	73,54	69,12	61,61	2,15	0,34
Agresividad-terquedad	67,99	75,90	67,40	0,95	0,62
Apatía-retraimiento	69,49	81,88	59,54	5,04	0,08
Ansiedad-timidez	67,60	84,16	61,56	5,55	0,06

Tabla 3: Socialización (evaluada por los profesores) y estatus social. (N=138)

Se realiza la prueba de Kruskal-Wallis para analizar el nivel de socialización de los niños en función del estatus social de los mismos. Centrándonos en la socialización evaluada por parte de los profesores, los resultados muestran una diferencia significativa ($p < 0,001$) en la subescala de liderazgo.

A saber, el alumnado aceptado por los compañeros obtiene puntuaciones más altas en liderazgo que el alumnado evaluado como rechazado e indiferente.

No existen diferencias significativas en las restantes variables de socialización analizadas en función del estatus social de los participantes. En la tabla 3 se pueden observar los resultados.

TABLA N° 04
SOCIALIZACIÓN Y ESTATUS SOCIAL EVALUADA POR LOS PADRES

	Rango promedio			k	p
	Aceptado	Rechazado	Indiferente		
Liderazgo	79,99	62,24	54,08	11,39	0,03
Jovialidad	80,71	59,00	55,24	12,49	0,02
Sensibilidad social	76,95	68,88	54,90	7,36	0,02
Respeto autocontrol	65,85	79,57	68,79	2,46	0,29
Agresividad – terquedad	72,66	66,21	65,74	0,97	0,61
Apatía – retraimiento	69,46	71,53	67,94	0,13	0,93
Ansiedad - timidez	68,77	77,33	64,67	1,67	0,43

FUENTES: Socialización (evaluada por los padres) y estatus social.
(N=138)

Cuando son los padres los que evalúan el estatus social de sus hijos, los resultados muestran la existencia de diferencias significativas en las subescalas de: liderazgo, con un nivel de significación de $p < 0,03$; jovialidad, con un nivel de significación de $p < 0,02$; y sensibilidad social, con una $p < 0,02$. En las tres subescalas los niños populares puntuaron más alto (tabla 04)

Diferencias de sexo en estatus social y socialización.

Tabla N° 05

Diferencias de sexo es estatus social y socialización

	Mujer	Hombre	Valor	p
Aceptado	40	33	0,78	0,96
Rechazado	14	15		
Indiferente	19	17		

Tabla 05: diferencia de sexo en el estatus social. (N=138)

Se analizó si existían diferencias de sexo en cuanto al estatus social de los niños a través de medias de asociación, ya que se trataba de variables categóricas. Los resultados indican que no existen diferencias (tabla 05).

Tabla N° 05

Socialización evaluada por los profesores

Socialización evaluada por los profesores	Rango Promedio		Z	p
	Hombre	Mujer		
Liderazgo	57,82	79,90	3,24	0,01
Jovialidad	62,93	75,35	1,82	0,06
Sensibilidad-social	62,88	75,40	1,84	0,06
Respeto – autocontrol	57,78	79,94	3,25	0,01
Agresividad – terquedad	76,34	63,41	1,93	0,05
Apatía – retraimiento	67,66	71,14	0,51	0,60
Ansiedad – timidez	74,75	64,83	1,46	0,14

Tabla 05: Socialización (evaluada por los profesores) y sexo. (N=138)

Al analizar las diferencias de la socialización, evaluada por los profesores en función al sexo, a través de la prueba de Mann Whitney, encontramos que las niñas obtienen puntuaciones más altas en liderazgo con una $p < 0,01$ y respeto-autocontrol con un nivel de significación de $p < 0,01$. Por el contrario, los niños puntuaron más alto en agresividad-terquedad con una significación de $p < 0,05$. En la tabla 05, se pueden apreciar los resultados.

Table N° 06
Socialización evaluada por los padres

Socialización evaluada por los padres	Rango Promedio		z	p
	Hombre	Mujer		
Liderazgo	67,58	72,21	0,53	0,59
Jovialidad	65,48	73,08	1,12	0,26
Sensibilidad-social	67,61	71,18	0,52	0,59
Respeto-autocontrol	65,02	73,49	1,24	0,21
Agresividad – terquedad	76,60	63,18	1,97	0,04
Apatía – retraimiento	80,48	59,73	3,05	0,02
Ansiedad-timidez	72,83	66,53	0,92	0,35

Tabla 06: Socialización (evaluada por los padres) y sexo. (N=138)

Cuando analizamos las diferencias de la socialización evaluada por los padres en función del sexo de los hijos (tabla 06), encontramos que los niños muestran puntuaciones más altas en Agresividad-terquedad y apatía-retraimiento respectivamente). ($p < 0,04$ y $p < 0,02$,

Importancia del curso en la socialización.

TABLA N° 07

IMPORTANCIA DEL CURSO EN LA SOCIALIZACIÓN EVALUADA POR LOS PROFESORES

Socialización evaluada por los profesores	Rango Promedio			k	p
	Primero	Segundo	Tercero		
Liderazgo	62,42	68,65	82,18	5,18	0,07
Jovialidad	65,02	68,59	78,06	2,28	0,31
Sensibilidad-social	67,65	59,52	86,87	9,63	0,001
Respeto-autocontrol	72,06	57,30	82,94	8,66	0,01
Agresividad-terquedad	56,57	81,52	73,09	10,52	0,05
Apatía-retraimiento	54,65	80,08	78,26	12,73	0,02
Ansiedad-timidez	64,75	74,13	70,51	1,47	0,47

Se analizan las influencias del curso en la socialización evaluada por los profesores. Los resultados nos muestran diferencias significativas entre los cursos en las subescalas de sensibilidad- social con un nivel de significación de $p < 0,001$ y respeto-autocontrol con una significancia de $p < 0,01$. Los niños de la sección C obtiene puntuaciones mas altas que sus compañeros de la sección A y B. por otro lado los niños de la sección B puntuan mas alto en agresividad-terquedad con una significación de $p < 0,05$ y apatía-retraimiento con una significación de $p < 0,02$.

Socialización evaluada por los padres	Rango Promedio			k	P
	Primero	Segundo	Tercero		
Liderazgo	70,04	70,76	66,82	0,21	0,90
Jovialidad	69,22	74,16	63,24	1,52	0,46
Sensibilidad-social	69,75	66,21	73,82	0,73	0,69
Respeto-autocontrol	68,21	63,52	80,21	3,60	0,16
Agresividad-terquedad	68,69	68,90	71,60	0,13	0,93
Apatía-retraimiento	75,75	60,29	72,66	4,19	0,12

Ansiedad-timidez	70,53	61,13	79,90	4,52	0,10
------------------	-------	-------	-------	------	------

Si atendemos a las puntuaciones en socialización, evaluada por los padres, en función del curso de los hijos, tal y como se observa en la tabla 15, no existen diferencias significativas.

6.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO B.

Una vez realizado el análisis de necesidades (Estudio A) la segunda fase de la investigación tuvo como finalidad comprobar los efectos del programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! La investigación se lleva a cabo desde el mes de febrero, hasta el mes de noviembre del 2005. Para el análisis de los datos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS-11, realizando los análisis descriptivos y medidas de varianza más adecuados en función de las variables analizadas y la distribución de la muestra.

6.1.1. Análisis Pre-programa

6.1.1.1. Análisis Descriptivo en socialización y habilidades sociales.

Tabla: Medidas de socialización, antes de la intervención. (N=150)
Socialización.

	Socialización		Valores	
	Media	DT	Media	DT
Liderazgo	31,51	11,35	21,39	10,60
Jovialidad	25,85	8,87	21,78	6,13
Sensibilidad social	26,23	8,75	17,81	6,46
Respeto autocontrol	34,39	10,01	29,18	9,39
Agresividad-terquedad	8,61	4,79	12,61	9,12
Apatía-retraimiento	8,54	5,45	11,39	9,94
Ansiedad-timidez	6,63	4,18	10,66	5,76

Con la finalidad de conocer características de la socialización que muestran los niños de partida, utilizamos la batería de socialización para padres (BAS-2) de Moreno y Martorell. Los resultados del análisis descriptivo muestran que las medias oscilan de 34, 39 con una desviación típica de 10,01, en respecto al autocontrol de 6,63 y una desviación típica de 4,18 en timidez . A continuación se detallan los resultados.

ANSIEDAD - HABILIDADES SOCIALES

	Media	DT	Media	DT
Relación con los iguales	48,46	13,84	45,38	13,70
Autosugestión/obediencia	36,06	10,08	36,78	8,98
Rendimiento académico	28,63	9,73	29,38	7,88
Total competencia social	122,44	32,13	111,53	27,91
Hostilidad/irritabilidad	27,83	14,53	24,51	12,22
Antisociabilidad	17,80	9,41	15,23	7,69
Desafiante/disruptivo	16,96	8,30	13,73	7,07
Total conducta antisocial	61,94	31,54	53,49	26,08

Tabla: Medidas de habilidades sociales, antes de la intervención. (N=150)

Las habilidades sociales de los estudiantes fueron evaluadas por los profesores a través de la versión para profesores del School social Behavior de Merrell. La escala fue traducida al castellano y adaptada por García, Pardo, Bentín y García-Berben (2002). Los resultados muestran una oscilación de las medias entre 48,46, con una desviación típica de 13,84 para la escala de relaciones con los iguales y 16,96, con una desviación típica de 8,30, para la escala desafiante-disruptiva. En la tabla 17 se pueden apreciar todos los resultados.

6.1.1.2. Diferencias en habilidades sociales y socialización en función del sexo.

Habilidades sociales	Rango Promedio		Z	p
	Hombre N=79	Mujer N=71		
Relación con los iguales experimental	38,18	37,83	-0,06	0,94
Relación con los iguales control	37,00	39,27	-0,44	0,65
Autosugestión-obediencia experimental	36,30	39,66	-0,66	0,50
Autosugestión –obediencia control	35,62	41,03	-1,08	0,28
Rendimiento – académico experimental	34,45	41,46	-1,39	0,16
Rendimiento- académico control	37,90	38,12	-0,04	0,96
Total competencia social experimental	36,85	39,12	-0,45	0,65
Total competencia social control	35,89	40,68	-0,94	0,34
Hostilidad- irritabilidad experimental	38,99	37,04	-0,38	0,69
Hostilidad-irritabilidad control	42,42	32,38	-1,99	0,04
Antisociabilidad-agresividad experimental	39,92	36,13	-0,75	0,44
Antisociabilidad –agresividad control	42,70	32,02	-2,15	0,03
Desafiante-disruptivo experimental	40,00	36,05	-0,78	0,43
Desafiante-disruptivo control	39,75	35,77	-0,78	0,43
Total competencia antisocial experimental	39,11	36,92	-0,43	0,66
Total competencia antisocial control	42,30	35,53	-1,92	0,06

Tabla : Diferencias en habilidades sociales, en función del sexo, en los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa.

Se utiliza la prueba Mann-Whitney para analizar las diferencias de sexo en relación con las habilidades sociales de los participantes, antes de la aplicación del programa. En la tabla 18 se observa que, en el grupo experimental no existen diferencias en las habilidades sociales en función del sexo. Sin embargo, sí se observan algunas diferencias entre los sujetos del grupo control, siendo los varones los que presentan puntuaciones más elevadas en hostilidad-irritabilidad ($p < 0,04$) y antisociabilidad-agresividad ($p < 0,03$).

Socialización	Rango promedio		Z	P
	Hombre	Mujer		
Liderazgo experimental	79,24	76,87	-0,36	0,71
Liderazgo control	37,61	38,50	-0,17	0,86
Jovialidad experimental	74,35	76,78	-0,34	0,73

Jovialidad control	37,80	38,26	-0,09	0,92
Sensibilidad - social experimental	73,40	73,79	-0,59	0,51
Sensibilidad-social control	34,83	42,03	-1,42	0,15
Respeto - autocontrol experimental	71,87	79,54	0,09	0,92
Respeto-autocontrol control	34,01	43,08	1,79	0,07
Agresividad - terquedad experimental	82,08	68,18	1,96	0,05
Agresividad-terquedad control	37,31	37,31	-0,31	0,75
Apatía-retraimiento experimental	81,74	68,56	-1,86	0,06
Apatía-retraimiento control	38,34	37,55	-0,14	0,88
Ansiedad – timidez experimental	79,49	71,06	1,19	0,23
Ansiedad – timidez control	36,87	39,45	-0,51	0,61

Tabla : Diferencias de socialización, en función del sexo, en los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa.

En la tabla , se exponen los datos del análisis de las diferencias en socialización en función del sexo. Los resultados indican que los hombres del grupo experimental obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en la escala de agresividad- terquedad ($p < 0,05$). No ocurre lo mismo en el caso del grupo control, donde la variable sexo no marca diferencias en socialización.

6.1.1.1. Diferencias en habilidades y socialización en sociales función de la edad.

	Categoría de edades				K	P
	6N= 48	7N= 46	8N=34	9N=22		
Relación con los iguales	36,24	38,50	37,45	43,06	0,60	0,89
Relación con los iguales	36,08	39,33	40,00	37,43	0,40	0,94

Autosugestión obediencia	36,2'0	35,07	40,19	45,88	1,83	0,60
Autosugestión obediencia	36,84	41,93	39,62	32,11	1,92	0,58
Rendimiento académico	36,72	34,61	40,83	44,00	0,60	0,65
Rendimiento académico	34,82	41,58	38,62	37,29	1,17	0,76
Total competencia social	36,50	36,83	38,29	44,94	0,99	0,80
Total competencia social	35,10	41,46	40,15	35,50	1,33	0,72
Hostilidad-irritabilidad	40,85	41,85	34,40	28,19	3,31	0,34
Hostilidad-irritabilidad control	42,62	33,58	34,42	42,18	2,58	0,46
Antisociabilidad-agresividad	37,00	41,43	36,55	34,81	0,89	0,82
Antisociabilidad-agresividad	42,02	30,78	35,19	45,29	5,39	0,14
Desafiante disruptivo	41,67	42,48	32,60	28,75	4,37	0,22
Desafiante disruptivo control	43,50	43,50	34,92	44,54	6,46	0,09
Total competencia antisocial	40,61	40,83	35,14	29,88	2,19	0,53
Total competencia antisocial	42,88	29,37	35,27	46,00	6,96	0,07

Tabla : Diferencias en habilidades sociales en función de la edad, en los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa.

	Rango promedio				K	P
	6N= 48	7N=46	8N=34	9N=22		
Liderazgo experimental	35,02	41,78	38,52	34,31	1,37	0,71
Liderazgo control	29,94	47,30	37,80	37,21	7,60	0,62
Jovialidad experimental	34,85	41,57	41,29	28,19	3,20	0,36
Jovialidad control	35,98	41,07	35,58	38,82	0,85	0,83
Sensibilidad-social experimental	34,59	43,04	36,88	36,25	1,91	0,59
Sensibilidad-social control	34,68	42,11	31,42	43,29	3,41	0,33
Respeto -autocontrol experimental	37,72	36,89	37,31	43,81	0,65	0,88
Respeto -autocontrol control	36,48	36,70	35,88	44,22	0,87	0,86
Agresividad-terquedad experimental	41,09	35,57	36,24	40,75	1,01	0,79
Agresividad-terquedad control	33,18	37,67	44,62	41,00	2,71	0,43
Apatía-retraimiento experimental	39,80	38,80	37,10	32,88	0,67	0,88
Apatía-retraimiento control	38,26	36,80	33,69	43,50	1,49	0,68
Ansiedad-timidez experimental	39,17	38,67	34,05	43,06	1,22	0,74
Ansiedad-timidez control	37,96	36,09	35,27	43,75	1,37	0,71

Tabla : Diferencias en socialización entre los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa.

Para analizar si existían diferencias en habilidades sociales y socialización en función de la edad del alumnado, se utilizó la prueba estadística de Kruskal-Wallis. Los resultados indican que antes de la aplicación del programa, ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!, no existían diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad, ni en habilidades sociales ni en socialización, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Ver tablas 20 y 21.

6.1.1.2. Diferencias en habilidades sociales entre el grupo experimental y el grupo control.

Habilidades sociales	Rango promedio		Z	P
	Experimental	Control		
Relación con los iguales	73,09	77,91	0,68	0,49
Autosugestión-obediencia	76,37	74,63	0,24	0,80
Rendimiento – académico	75,49	75,51	0,00	0,99
Total competencia Social	73,93	77,07	0,44	0,65
Hostilidad- Irritabilidad	83,99	67,01	-2,40	0,01
Antisociabilidad-agresividad	84,03	66,97	-2,43	0,01
Desafiante-disruptivo	81,27	69,73	-1,63	0,10
Total competencia antisocial	82,69	68,31	-2,02	0,04

Tabla : Diferencias en habilidades sociales en los grupos experimental (N=76) y control (N=74), antes de la aplicación del programa.

Se realiza la prueba de Mann-Whitney para comprobar si existen diferencias en habilidades sociales cuando comparamos los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa (tabla 22). Los resultados muestran que en cuanto a la competencia social, en las distintas subescalas que la forman (relación con los

iguales, autosugestión-obediencia, rendimiento académico), no hay diferencias entre las puntuaciones del grupo experimental y el grupo control. Sin embargo, en competencia antisocial total ($p < 0,04$) y en dos de las subescalas que la componen (hostilidad-irritabilidad, con una $p < 0,01$ y antisocialidad-agresividad, con una $p < 0,01$) se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el control. Los niños que formaron parte del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más altas que los alumnos del grupo control.

6.1.1.3. Diferencias en socialización entre los grupos experimental y control.

Socialización	Rango promedio		Z	P
	Experimental	Control		
Liderazgo	74,13	76,87	-0,38	0,70
Jovialidad	75,75	75,25	-0,07	0,94
Sensibilidad - social	74,52	76,48	-0,27	0,78
Respeto - autocontrol	71,34	79,66	-1,17	0,24
Agresividad - terquedad	75,30	75,70	-0,05	0,95
Apatía - retraimiento	77,78	73,22	-0,64	0,51
Ansiedad - timidez	76,33	74,67	-0,23	0,81

Tabla : Diferencias en socialización en los grupos experimental (=76) y control (N=74), antes de la aplicación del programa.

Cuando analizamos los resultados de la socialización, antes de la aplicación del programa, comprobamos que no existían diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. A continuación, se presentan los resultados.

6.2.2. Análisis post-programa.

Después de implementar el programa durante un año académico, realizamos una nueva recogida de datos. A tal efecto se utilizaron los mismos instrumentos de evaluación que en la fase pre- programa: batería de socialización para padres y la escala de conducta social en la escuela.

6.2.2.1. Análisis descriptivo en socialización y habilidades sociales.

Socialización.

	Socialización		Valores normativos	
	Media	DT	Media	DT
Liderazgo	33,36	7,73	21,39	10,60
Jovialidad	27,98	4,95	21,78	6,13
Sensibilidad social	27,37	6,05	17,81	6,46
Respeto autocontrol	36,18	8,29	29,18	9,39
Agresividad-terquedad	7,60	6,26	12,61	9,12
Apatía-retraimiento	6,15	5,18	11,39	9,94
Ansiedad-timidez	6,17	3,90	10,66	5,76

Tabla : La socialización en la fase post-programa: medidas de tendencia central. (N=150)

Los resultados del análisis descriptivo en socialización muestran unas puntuaciones medias que oscilan entre 36,18 (desviación típica de 8,29) pertenecientes a la subescala de respeto autocontrol y 6,15 (desviación típica de 5,18) para la subescala de apatía-retraimiento. En la tabla 24 se muestran los resultados.

Habilidades sociales.

	Habilidades sociales		Valores Normativos	
	Media	DT	Media	DT
Relación con los iguales	52,23	12,15	45,38	13,70
Autosugestión	40,81	9,91	36,78	8,98
Rendimiento académico	31,57	8,90	29,38	7,88
Total competencia social	119,30	30,52	111,53	27,91
Hostilidad / irritabilidad	28,63	14,42	24,51	12,22
Antisociabilidad / agresividad	18,41	9,51	15,23	7,69
Desafiante / disruptivo	15,81	7,26	13,73	7,07
Total comportamiento	61,08	27,73	53,49	26,08

Tabla : Habilidades sociales en la fase post-programa: medidas de tendencia central. (N= 150)

Los resultados del análisis descriptivo de las habilidades sociales evaluadas a través de la escala de conducta social en la escuela, muestran unas puntuaciones medias que oscilan entre 52,23 (desviación típica de 12,15 para la subescala de relación con los iguales y 15,81 (desviación típica de 7,26) para desafiante-disruptivo (tabla 25).

la subescala

6.3. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL PROGRAMA ¡QUÉ DIVERTIDO ES APRENDER HABILIDADES SOCIALES

Después de aplicar el post-test, se lleva a cabo una reunión con los profesores del grupo experimental (3 maestras). Se realizó un diálogo informal donde se les pidió que dieran su opinión sobre el programa.

Categoría	Profe 1	Profe 2	Profe 3	Directores
Generalización de las habilidades	si	si	si	N/R
Los niños muestran mejores	si	si	si	N/R
Los niños trabajan en grupos	si	si	si	N/R
Aplicar el programa a todo el nivel	si	si	si	si

Tabla: Análisis cualitativo de los efectos del programa (N profesoras = 3, N directores = 2)

El análisis de las entrevistas, nos permite los siguientes resultados:

- Las profesoras de los tres grados académicos coinciden cuando afirman que sus estudiantes muestran mejores relaciones entre ellos, que utilizan las habilidades sociales aprendidas y que trabajan mejor en los grupos cooperativos (dividen la clase en grupos y entre ellos comparten colores, borradores, etc.).
- Los directores quedaron satisfechos con el programa y han solicitado que se aplique el programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! a los restantes cursos de educación primaria. Ver tabla 38.

CONCLUSIONES

Dentro del campo del conocimiento en el que se ha desarrollado la investigación y con los dos estudios realizados, podemos hacer las siguientes conclusiones.

Conclusiones del estudio A.

No existen diferencias en la percepción de la socialización en función del estatus social de los niños y niñas. Únicamente se observa, que los niños aceptados puntuaron más alto en popularidad, confianza en sí mismos y espíritu de servicio.

Por otro lado, sería interesante realizar investigaciones posteriores, donde se pueda trabajar con los niños indiferentes en relación a la socialización ya que son muy pocas las investigaciones al respecto, y es un tema muy interesante de abordar.

- El estatus social, es decir, el nivel de aceptación entre iguales no se ve afectado por el sexo de los niños y las niñas.
- En cuanto a la socialización evaluada tanto por los padres como por los profesores, las niñas son más populares y respetan las normas. Además se caracterizan por ser más sociables que los niños. Por otro lado, los niños tienen más apatía, torpeza, resistencia a las normas, agresividad e indisciplina.
- En opinión de los profesores, los estudiantes de tercero de primaria presentan mayor grado de consideración y sensibilidad social y acatan mejor las reglas. Así mismo, los estudiantes de segundo de primaria son más agresivos y muestran más apatía y retraimiento que los niños de primero o tercero de primaria.
- Cuando la socialización es evaluada por los padres no existen diferencias entre los niños de primero, segundo y tercero de primaria.

Lo dicho anteriormente, nos sirve como análisis para establecer, de partida, las necesidades en socialización y diseñar un programa de enseñanza en habilidades sociales. En este sentido, y considerando las conclusiones

antes mencionadas, a la hora de estructurar el programa hemos considerado lo siguiente:

- No se observan diferencias en socialización en relación con el sexo; lo que consideramos, que es ocasionado por un factor cultural. Por tanto, hemos aplicado sin distinción el mismo programa de enseñanza en habilidades sociales a todos los niños y niñas, haciendo hincapié en la necesidad de la igualdad de sexos ante el comportamiento social.
- En relación con la edad no se observan diferencias en socialización. Tan sólo en la adquisición de las normas se observa que los niños y niñas mayores son los que obtienen puntuaciones más altas. Estos resultados nos llevan a concluir, que el programa de enseñanza en habilidades sociales debe aplicarse lo antes posible ya que las habilidades sociales se aprenden con las experiencias tempranas que viven los niños. Por tanto, el programa lo hemos implementado con los estudiantes de primero, segundo y tercero de primaria.
- Tampoco el estatus social es una variable determinante para la competencia social, tal como la hemos medido. En consecuencia, no hay razones para introducir diferencias en el programa en función del grado de aceptación o rechazo que muestran los iguales entre sí.
- Hemos desarrollado en el programa de habilidades sociales aspectos importantes de la socialización que muestran ser deficitarios en la muestra. Por ejemplo: la jovialidad (el reír, sonreír, tener buen ánimo); la consideración hacia los demás, ayudar al prójimo y, finalmente, el acatamiento de normas y reglas sociales.
- Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en socialización y estatus social de los niños, decidimos diseñar un programa de enseñanza en habilidades sociales para trabajar habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos, habilidades de conservación de habilidades y emociones para expresar sentimientos y emociones

Conclusiones del estudio B.

- Antes de aplicar el programa no se observaron diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en relación con los aspectos positivos de las habilidades sociales. No ocurría lo mismo en relación con los aspectos más negativos de las habilidades sociales. En este caso, el grupo experimental era más hostil, irritable, antisocial y agresivo que el grupo control.
- Después de aplicar el programa “Qué divertido es aprender habilidades sociales” los niños que participaron en el programa mejoraron significativamente su competencia social con respecto al grupo control. Así pues, vieron aumentada su competencia en: obedecer más las normas y reglas, compartir más con sus compañeros, resolver problemas y ver mejorado su rendimiento académico.
- En relación con la socialización, antes de la aplicación del programa, no se observaron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental.

Después del aplicar el programa, el grupo experimental incrementa su puntuación en todos los aspectos positivos y facilitadores de la socialización. Los niños, después de la experiencia del programa, se muestran más joviales, tienen mayor sensibilidad social y más respeto hacia las normas sociales que los niños del grupo control. Por otro lado, el grupo experimental vio reducido su comportamiento en todos los aspectos negativos de la socialización. Esto es, en comparación con el grupo control, vieron reducida su apatía, la agresividad, la ansiedad y la timidez

Con estos resultados, podemos concluir que el programa logra alcanzar los objetivos propuestos: mejoraron las relaciones sociales de los participantes y ampliaron su repertorio de habilidades sociales.

- Antes de la aplicación del programa, y en relación con las habilidades sociales, en el grupo experimental no se observaron diferencias entre los participantes en función del sexo. Esta situación (ausencia de diferencias, por razón de sexo) se mantiene después de la implementación del programa. El programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! tuvo el mismo impacto en los niños y las niñas.
- En la socialización pre-test, los chicos puntúan más alto en agresividad e indisciplina. Sin embargo, después de la aplicación del programa los chicos ven disminuida significativamente su agresividad e indisciplina, hasta el punto que en el post-test la diferencia desaparece, e incluso los niños presentan más jovialidad que las niñas tras la aplicación.
- En el pre-test, los niños del grupo control son más hostiles, irritables y agresivos que las niñas. Sin embargo, en el post-test estas diferencias desaparecen.
- En la evaluación inicial el alumnado de seis, siete, ocho y nueve años tienen las mismas características en socialización y habilidades sociales. Sin embargo, después de la aplicación del programa, los niños de ocho y nueve años del grupo experimental, en comparación a los de seis y siete años, son más obedientes y acatan mejor las normas y reglas sociales.

- En el post-test, la edad sigue siendo una variable que no tiene relación con la socialización ni en el grupo experimental ni en el grupo control.
- Los participantes en el programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! mejoran en todos los aspectos relacionados con las habilidades sociales. Es decir, los niños y las niñas mejoraron sus relaciones sociales: obedecen más las normas y reglas, aprenden a compartir y aceptar a los niños en los juegos. Además, se observa una disminución de la agresividad y son menos desafiantes y disruptivos que antes de la aplicación del programa.
- En el grupo control disminuyen las conductas sociales positivas y aumentan las conductas sociales negativas en la evaluación post-test.
- Con estos resultados en el grupo control, resulta evidente la necesidad de emplear programas destinados al desarrollo y mejora de las habilidades sociales. O, en su caso, trabajar temas relacionados con el buen comportamiento social y la disciplina en el colegio. Concluimos diciendo que los niños que no siguen un plan de apoyo para mejorar y desarrollar conductas sociales, con el paso del tiempo se vuelven más hostiles, menos obedientes, más desafiantes y tienen menos habilidad para las relaciones sociales.

Ahora bien, ¿Por qué estos niños disminuyen sus conductas sociales. ¿Qué es lo que está sucediendo? ¿Acaso los padres no se encargan de inculcar en sus hijos temas relacionados con la competencia social y las normas sociales? ¿Quizás la escuela se está convirtiendo en el agente socializador más importante de los

niños? En caso afirmativo, ¿Por qué los centros educativos no asumen esa tarea? Todos estos interrogantes nos llevan a la necesidad de realizar el futuro nuevas investigaciones.

- Tras la aplicación del programa, los padres del grupo experimental manifiestan que sus hijos son más sociables, joviales y respetan más las normas y reglas sociales que antes de participar en el programa ¡Qué divertido que es aprender habilidades sociales! Estos resultados son alentadores, pues por un lado, nuevamente observamos los beneficios del programa de enseñanza en habilidades sociales. El programa ayuda a incrementar los aspectos positivos de la socialización y disminuye los negativos.
- Las puntuaciones del grupo control han disminuido en comparación con la evaluación inicial de los factores positivos de la socialización. Sin embargo, mantienen sus puntuaciones en los aspectos negativos relacionados con la competencia social. Al igual que en las habilidades sociales, se produce una disminución de los aspectos positivos de la socialización en los niños que no participaron del programa.
- El programa tuvo un impacto positivo en los directores, profesores, padres y niños, hasta el punto que, para el próximo año académico, se nos ha solicitado aplicar el programa a todos los niños del grupo control. Además, está dentro del ámbito de nuestras futuras investigaciones, ampliar el programa a todos los niños de educación primaria. El objetivo es que los niños participen en el programa de enseñanza en habilidades sociales, desde que comienzan la educación primaria hasta que la

culminan.

FUENTES BIBLIOGRAFÍA

Alonso, I. (1973). Sociología de la Familia. Madrid, Guadiana.

Aldous, J. y Dumon, W. (1990). Family policy in the 1980: Controversy and consensus. Journal of Marriage and the Family. 52, 1136-1151.

Aldous, J. y Hill, R. (1967). International bibliography of Research in Marriage and the Family. Minnesota, University of Minnesota Press.

Álvarez, J. (1997). Habilidades sociales 1 y 2. Madrid: escuela española.

Amato, P. (1987). Family processes in one-parent, stepparent and intact families: The child's point of view. Journal of Marriage and the Family. 49, 327-337.

Arón, A. y Milicia, N. (1996). Vivir con Otros. Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Arruga, A. (1987). Introducción al test sociométrico. Barcelona: Herder.

Asher, S.R y Renshaw, J.V. (1981). Children without friends: Social Knowledge and social skills training. In S.R. Asher y J.M. Gottman (eds.), The development of children's friendships, pp.273-296. New York: Cambridge University Press.

Austin, J. (1992) Sentido y percepción. Sao Paulo: Martins Fontes.

Ballester, R. y Gil, D. (2002). Habilidades sociales. Madrid:

Síntesis.

Bandura, A. (1999) Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao: Desclée De Brouwer, S.A.

Bandura, A y Walters, R. (1982). Social learning and personality development. Madrid: Alianza.

Bank-Mikkelsen, N. (1973). La normalización como objetivo en las actividades de la vida diaria. Boletín de estudios y documentación del inserso, 15, 31-29

Barón, R. (1996) Psicología. México: Prentice-Hall Hispanoamérica S.A.

Baumrid, D. (1971) Harmonius parents and their preschool children. Developmental psychology. 41, 92- 102.

Becker, W.C., Peterson, D.R., Hellmer, L.A., Shoemaker, D.J. y Quay, H.C. (1959). Factors in parental behavior and personality as related to problem behavior in children. Journal of Consulting Psychology. 23, 107-118.

Bornstein, Bellack, y Hersen. (1977). Social skills training for unassertive children: A multiple baseline analysis. Journal of applied behavior analysis. 10, 183- 195.

Bowlby, J. (1993) El vínculo afectivo. Barcelona: Piados.

Borbely, Graber, Nichols, Brooks-Gunn y Botvin.(2005). Sixth Graders' Conflict Resolution in Role Plays with a Peer, Parent, and Teacher. Journal of Youth and adolescence. 34, 124-38.

Brown, A y Palincsar, A. (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. En Resnick, L. (Ed.) Knowing, learning and instruction. New Jersey, U.S.A: Erlbaum.

Caballo, V (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En

Fernández Ballesteros. Evaluación conductual, metodología y aplicación. Madrid: Pirámides.

Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: siglo veintiuno.

Calmels, D. (2000). Wallon a pie de página. Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales. 10, 51-62.

Campbell, N.B., Pierce, E.W., Moore, G., Marakovitz, S. y Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems, maternal control, and family stress. Development and Psychopathology. 8, 701-719.

Carter, L y Carter, M. (1992). Lee Canter's Assertive discipline: positive behavior management for today's classroom. Santa Mónica: Lee Canter and Associates.

Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. En red: disponible en: www3.usal.es/inico/investigacion/

Casas, F. (1988). Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio familiares. Menores. 10, 37-50.

Casas, F. (1998). La infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.

Clemente, R; Barajas, C; Codes, S; Díaz, M; Fuentes, M; Goicoechea, M y Linero, M. (1991). Desarrollo socioemocional. Valencia: Promolibro.

Cooper, D. (1972). *The Death of Family*. Harmondsworth, Middx: Penguin Book.

Craig, J. (1992) *Desarrollo psicológico*. México D. F.: Prentice- Hall Hispanoamérica, S.A.

Corsosaro, W. (1986). *Children's worlds and children language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Cowen, E.; Pederson, A, Babigian, H.; Izzo, L. ; Trost, M. (1973). Long- tern follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of consulting and clinical psychology*. 41, 438- 446.

Cummings , E.M. y Cummings, J.L. (1988). A process oriented approach to children's coping with adult's angry behavior. *Developmental Review*, 8, 296-321.

Díaz- Aguado. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.

Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México DF: McGraw-Hill.

De Giraldo, L.; Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. En red: [www. Disponible en: colombiamedica.univalle.edu.co](http://www.colombiamedica.univalle.edu.co)

Cabrero, R y Moreno, M. (1990). *Familia, escuela y compañeros durante los años escolares*. En. Palacios, A y Marchesi, C (Eds.) *Desarrollo social y educación*. Vol I. Madrid: Alianza.

Dowd, T y Tierney, J. (1992). *Teaching social skills to youth: a*

curriculum for child-care providers. Boys Town, NE: Boys Town press.

Dygdon, J. (1993). The culture and lifestyle appropriate social skills curriculum: A program for socially valid social skills training. Nueva York: Wiley.

Eagle's School. (2001) Brochure del Eagle's school de Santa Cruz de la Sierra. Santa Cruz: Industrias Gráficas Sirena.

Elliott, S y Gresham, F. (1991). Social skills intervention guide: practical strategies for social skills training. Circle Pines, Mn: American guidance.

Epstein, N.B., Schlesinger, S. y Dryden, W. (1988). Concepts and methods of cognitive-behavioral family treatment. En N. Epstein, S. Shlesinger y W. Dryden (Eds.). Cognitive-behavioral therapy with families (pp.5-48). New York. Brunner/Mazel.

Evers, W. y Schwarz. (1973). Modifying social withdrawal in preschoolers: the effects of filmed modeling and teacher praise. Journal of abnormal child psychology. 1, 248- 256.

Farmer' A y Bierman K' (2002). Predictors and Consequences of Aggressive-Withdrawn Problem Profiles in Early Grade School. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. 31, 79-96.

Fensterheim, H y Baer, J. (1976). No digas si cuando quieres decir no. Barcelona: Grijalbo.

Fernández de Haro, E. (1997). Intervención psicoeducativa en la familia.

Fernández, Juan y Ramírez, Aurelia (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(5). En M. Moreno (Ed.). Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo.

Fernández- Ballesteros, R. (1996) Introducción a la evaluación psicológica II. Madrid: Pirámide, S.A.

Fernández, F. (2004). Familia y socialización del niño. Revista electrónica, talón de Aquiles 1(1). En red: ww.uchile.

Frederick y Morgeson. (2005). selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge: Personnel Psychology. 58, 583–611.

Fromm, E., Horkheimer, M. y Parsons, T. (1978). La familia. Barcelona: Ediciones Península.

Forrester, M (1992). The development of young children's social-cognitive skill. New Jersey, U.S.A: Erlbaum.

Galassi, Galassi. (1977). Assensment procedures for asertive behavior. San Luis, California: Impact.

Garibay, D. (2000). Desarrollo del niño. Artículos y Publicaciones Ceril, vol 12. www.psicologia.cl/psicoarticulos/articulos/introd.htm

Gauze, G., Bukowski, W.M., Aquan-Assee, J., Sippola, L.K. (1996). Interactions between Family Environment and Friedship and apreciations with Self-Perceived Well-Being during Early Adolescence.

Child Development. 67, 2201-2216.

Garaigordobil, M. (1998). Evaluación psicológica. Bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices del futuro. Salamanca: Amarú.

García, M; Magaz, A. (1995). ADCA-1: Escala de evaluación de la asertividad. Madrid: IMPRESA. S.A.

García Hoz, V. (1978). Influencia generalizada de la familia. Revista Española de Pedagogía. 141, 3-12.

Glascoe, Frances. (2003). Parents' evaluation of developmental status: How well do parents' concerns identify children with behavioral and emotional problems. Clinical pediatrics. 42, 133-156.

Gay, R. (2003). El oficio de crecer: el desarrollo afectivo del niño de 6 a 11 años. Santander: Sal Térrea.

Gismero, E. (2000). EHS: escala de habilidades sociales. Madrid: TEA ediciones.

Gol MA OT, D y Tal, J. (2005). Effect of a social skills training group on everyday activities of children with attentiondeficit–hyperactivity disorder. Developmental Medicine & Child Neurology, 47, 539–545.

Goldenberg, I. y Goldenberg, H. (1991). Family therapy. Pacific Grove, C.A: Book/Cole.

Glueck, S. y Glueck, E. (1950). Unraveling juvenile delinquency. Cambridge: Harvard University Press.

Gresham, F y Elliot, S .(1990). Social skills rating system. Circle Pines, MN: American guidance.

Gresham, F.M y Lemanek, K.L. (1988). Social skill: a review of cognitive – behavioral training procedures with children. Journal of Applied developmental psychology. 4, 239-261.

Martínez-Otero,V. (2003). Bases para desarrollar la competencia social y las habilidades sociales en la escuela. En red: art. 393 www.psicopedagogia.com

Martínez, D. (2003). Proceso de socialización de las habilidades sociales. En red: monografias.com

Marell, K. (1994b). Preschool and kindergarten behavior scales. Austin, TX:Pro-ed.

Marell, K. (1993b). School social behavior scales. Austin, TX:Pro- ed.

McClellan, D.; Katz, L. (1996). El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo. En red: www. Disponible en:

ericece.org/pubs/digests/1996/

Piñeiros, L.J.; Rodríguez, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Human Development Department. 11, 36-48.

Polaino, A. y García, D. (1993). Terapia Familiar y Conyugal. Navarra: Rialp.

Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their

behavior. *Child Development*. 54, 1417-1426.

Quintana, J.M. (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson. ■
■
H.J. y Raschke, V.J. (1979). Family conflict and children's
self concepts: A comparison of intact and single-parent families.
Journal of Marriage and the Family. 41, 367-374.

Reynolds, C y Kamphaus, R. (1992). *The behavioral assessment system for children*. Circle Pines, MN: American guidance services.

Reymond-Rivier. (1982). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.

Reid, j; Reid, J; Mark E; Fetrow, R; Stoolmiller, M (1999). *American Journal of Community Psychology*. 27, 483, 35.

Rios, J.A. (1984). *Orientación y Terapia familiar*. Madrid: Instituto de ciencias del hombre.

ANEXOS

Anexo 1:

Test sociométrico que se aplica a los estudiantes

HOLA, ESTE ES UN CUESTIONARIO MUY SENCILLO QUE DEBES LLENAR:

- Aquí debes anotar a tus tres compañeros o compañeras con las que te gusta jugar, salir al recreo, y estar en el comedor:

1)

2)

3)

- En este lugar, lo que debes hacer es anotar a los compañeros o compañeras con los que no te gusta jugar, salir al recreo y estar en el comedor:

1)

2)

3)

Anexo 3: Batería de socialización para padres y profesores

BAS-2

Batería de Socialización

CUADERNILLO PARA PADRES

En esta Escala se presentan una serie de conductas que pueden observarse en su vida cotidiana. Con la ayuda de esta Escala se puede hacer una evaluación de su hijo/a que le será útil para revisar su propio conocimiento de él/ella.

Lea el contenido de cada cuestión e intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento de su hijo.

Para cumplimentar la Escala, utilice la Hoja de respuestas que se adjunta. Señale, poniendo una cruz en la parte superior derecha, la versión (BAS-2) a la que contesta y cumplimente los datos de identificación de su hijo. A continuación, responda a todas las cuestiones.

Si su hijo ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según **su comportamiento más actual**, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la **conducta observable** de su hijo, que sea esta conducta observable la que determine su contestación, y no posibles inferencias o interpretaciones sobre la persona evaluada.

Cada cuestión tiene cuatro posibilidades o alternativas:

Nunca Alguna vez Frecuentemente Siempre
_____A _____B _____C _____D

En la Hoja de respuestas marque la letra de la alternativa más adecuada a cada caso.

Recuerde: ¡No deje ninguna cuestión sin contestar!

MARQUE SUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

Parte 1ª.

1. Deja a los demás trabajar o entretenerse sin molestarles.
2. Se presenta como una persona alegre.
3. Hace nuevas amistades con facilidad.
4. Se le ve jugando más con otros niños/as que solo.
5. Le agrada organizar nuevas actividades.
6. Anima a los otros niños/as para que superen sus dificultades.
7. Sabe escuchar a los demás.
8. Muestra interés por lo que les sucede a los demás.
9. Pide la palabra y espera su turno para hablar.
10. Su apariencia es afable y tranquila.
11. Se muestra amable con los otros niños/as cuando ve que tienen problemas.
12. Sugiere nuevas ideas.
13. Cuando un niño/a es excluido del grupo se acerca a él e intenta ayudarlo. Es capaz de discutir reglas o normas que le parecen injustas.
14. Acepta como amigos a aquellos que rechaza la mayoría.
15. Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto.
16. Acomete tareas difíciles con moral de éxito.
17. Sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no en las reuniones con otros niños.
18. Al corregir aun niño/a. lo hace con delicadeza.
19. Conversa y discute serenamente, sin excitarse.
20. Cuida de que los otros niños/as no sean dejados al margen.
21. Es educado/a y cortés en su comportamiento con los demás.
22. Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.
23. Le gusta hablar con otros niños/as, lo hace con agrado.
24. Intenta organizar un grupo para trabajar junto a otros/as.
25. Anima. alaba o felicita a otros niños/as.
26. Sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.
27. Se entiende bien con otros niños/as.
28. Muestra paciencia ante la demora o las equivocaciones de los demás.
29. Es de palabra fácil.
30. Aunque esté ocupado en sus cosas, las pospone cuando se le pide ayuda.
31. Hace sugerencias a otros niños/as.
32. Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría.
33. Se comporta con los demás de modo espontáneo y natural.
34. Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado.
35. Se le ve contrariado/a cuando otro niño tiene problemas.
36. En sus comentarios con los demás niños/as, subraya los aspectos positivos, en vez de criticar sus puntos débiles.
37. Tiene facilidad y soltura para expresarse verbalmente.
38. Es popular entre los demás niños/as.
39. Ante una discusión o problema. intenta ponerse en el lugar de los demás. Los demás niños le eligen como árbitro o juez para dirimir sobre sus problemas.

40. Cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad.
41. Defiende a otros niños/as cuando se les ataca o critica.
42. Ayuda a los demás niños/as cuando se encuentran en dificultades.
43. Le agrada estar con otros niños/as, se siente bien entre ellos.
44. Es considerado/a con los demás.
45. Los demás niños/as le eligen como jefe en las actividades de grupo.
46. Se le ve trabajando más con sus amigos/as que solo.
47. Reconoce y se corrige cuando le demuestran que está equivocado.
48. Expresa simpatía hacia los demás niños.
49. Acepta lo que se le encarga con seriedad y responsabilidad.
50. Es un chico/a de sonrisa fácil.
51. Tiene confianza en sus propias fuerzas.
52. Los demás niños/as le consideran un modelo a imitar en muchos aspectos.
53. Respeta las cosas de los demás niños/as, cuidando de no estropearlas.
54. Es honrado/a con los demás y consigo mismo.
55. Tiene buenos amigos/as.
56. Cuenta chistes o cosas divertidas.
57. Toma la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.
58. Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, sucesos, cine, etc.)
59. Le agrada dirigir actividades de grupo.

UTILICE EL SEGUNDO RECUADRO DE LA HOJA DE RESPUESTA

Parte 2ª.

1. Le cuesta hablar. Incluso cuando le preguntan algo le cuesta responder.
2. Rompe pronto cualquier cosa que caiga en sus manos.
3. Es envidioso/a de los demás niños.
4. Es terco/a. Hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, va a lo suyo.
5. Es violento/a y golpea a sus compañeros.
6. Se ruboriza con facilidad. Es vergonzoso.
7. Anda cabizbajo/a y como ensimismado.

8. Es tímido/a y sumiso.
9. Echa la culpa a los demás por las cosas malas que le suceden.
10. Es impulsivo/a en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que debe hacer en un momento, sin tener paciencia para esperar .
11. Su mirada es triste, sin brillo.
12. Molesta a los otros/as cuando están trabajando
13. Tiene problemas con los demás niños/as al poco tiempo de hablar con ellos
14. Entra en casa sin saludar y mirando hacia abajo.
15. Parece aletargado/a, sin energías.
16. Su vocabulario es burdo, grosero.
17. Se mantiene distante, sin querer hablar .
18. Tiene miedo y evita algunas cosas que no causan miedo a los demás niños/as.
19. Es ruidoso/a: grita o chilla con facilidad.
20. Se muestra nervioso/a (tembloroso, lívido, intranquilo) cuando debe decir algo delante de la gente. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.
21. Llora con facilidad, pero sin ruido.
22. Muestra vergüenza, específicamente, ante los niños del otro sexo.
23. Cuando se le llama la atención se siente confundido/a, sin saber qué hacer.
24. Cuando tiene que hacer algo lo hace con miedo (tembloroso/a, indeciso).
25. Permanece mucho tiempo sin establecer contacto con las personas que le rodean.
26. Le afectan mucho las bromas de los demás niños/as.
27. Insulta a los demás niños/as.
28. Cuando se encuentra en grupo se le ve con la mirada perdida, como mirando a ninguna parte.
29. Es difícil motivarle para que haga algo.
30. Rehuye a los demás niños/as.
31. Cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina.
32. Se aparta cuando hay muchos niños/as juntos.
33. Se retrae cuando se trata de realizar actividades de grupo.
34. Se pelea con los chicos/as más pequeños que él/ella.
35. Juega solo/a, aparte del grupo.

36. Quien busca pelea es él/ella.
37. Amenaza a los demás, les intimida.
38. Tiene que ser obligado/a por los demás para integrarse a un grupo.
39. Se le ve apático/a.
40. Busca la mirada de aprobación de los mayores.
41. Dice que nadie le quiere.
42. Suele estar solo/a y apartado de los demás.
43. Planta cara y adopta una postura desafiante ante los mayores si se le llama la atención seriamente.
44. Parece triste y deprimido.
45. Desiste cuando tropieza con una dificultad, sin buscar solución.
46. Busca estar en lugares poco visibles o concurridos.
47. Permanece sentado/a, como abatido, durante largo rato.
48. Se muestra asustado/a ante una tarea o cuando no sabe la respuesta correcta.
49. Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cínica.
50. Es miedoso/a ante cosas o situaciones nuevas.
51. Tiene un modo de hablar apagado, monótono.
52. Prescinde con facilidad de los demás.

BAS-1

Batería de Socialización

CUADERNILLO PARA PROFESORES

En esta Escala se presentan una serie de conductas que pueden observarse en los escolares y que se detectan en la experiencia pedagógica cotidiana. Con ella se puede evaluar a cada alumno. Le será útil para revisar su propio conocimiento del escolar, lo cual redundará en beneficio del mismo.

Lea el contenido de cada cuestión e intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento del alumno.

Para cumplimentar la Escala, utilice la Hoja de respuestas que se adjunta. Señale, poniendo una cruz en la parte superior derecha, la versión (BAS-1) a la que contesta y cumplimente los datos de identificación del alumno. A continuación, responda a todas las cuestiones; aunque es evidente que en algunas tendrá mayor conocimiento del alumno, todas suponen que el profesor que convive con el alumno desde hace algún tiempo, puede opinar algo sobre ellas.

Si el alumno evaluado ha ido cambiando con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según **su comportamiento más actual**, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la **conducta observable** del alumno, que sea esta conducta observable la que determine su contestación, y no posibles inferencias o interpretaciones sobre la persona evaluada.

Cada cuestión tiene cuatro posibilidades o alternativas:

Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Siempre
A	B	C	D

En la Hoja de respuestas marque la letra de la alternativa más adecuada a cada caso.

Recuerde: ¡No deje ninguna cuestión sin contestar!

MARQUE SUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

Parte 1ª.

1. Deja a sus compañeros/as trabajar o entretenerse sin molestarles.
2. Se presenta como una persona alegre.
3. Hace nuevas amistades con facilidad.
4. Se le ve jugando más con sus compañeros/as que solo.
5. Le agrada organizar nuevas actividades.
6. Anima a sus compañeros/as para que superen sus dificultades.
7. Sabe escuchar a los demás.
8. Muestra interés por lo que les sucede a los demás.
9. Pide la palabra y espera su turno para hablar .
10. Su apariencia es afable y tranquila.
11. Se muestra amable con sus compañeros/as cuando ve que tienen problemas.
12. Sugiere nuevas ideas.
13. Cuando un compañero/a es excluido del grupo, se acerca a él e intenta ayudarlo.
14. Es capaz de discutir reglas o normas que le parecen injustas.
15. Acepta como amigos/as a aquellos que rechaza la mayoría.
16. Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto.
17. Acomete tareas difíciles con moral de éxito.
18. Sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no en las reuniones con sus compañeros/as.
19. Al corregir aun compañero/a, lo hace con delicadeza.
20. Conversa y discute serenamente, sin excitarse.
21. Cuida de que otros compañeros/as no sean dejados al margen.
22. Es educado/a y cortés en su comportamiento con los demás.
23. Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.
24. Le gusta hablar con sus compañeros/as, lo hace con agrado.
25. Intenta organizar un grupo para trabajar junto a otros/as.
26. Anima, alaba o felicita a sus compañeros/as.
27. Sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.
28. Se entiende bien con sus compañeros/as.
29. Muestra paciencia ante la demora o las equivocaciones de los demás.
30. Es de palabra fácil.
31. Aunque esté ocupado/a en sus cosas, las pospone cuando le piden ayuda.
32. Hace sugerencias a sus compañeros/as.
33. Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría.
34. Se comporta con sus compañeros/as de modo espontáneo y natural.
35. Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado.
36. Se le ve contrariado/a cuando un compañero/a tiene problemas.
37. Comenta el trabajo de sus compañeros/as subrayando los aspectos positivos, en vez de criticar sus puntos débiles.
38. Tiene facilidad y soltura para expresarse verbalmente.
39. Es popular entre sus compañeros/as.
40. Ante una discusión o problema, intenta ponerse en el lugar de los demás.

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PAGINA SIGUIENTE

41. Sus compañeros/as le eligen como árbitro o juez para dirimir sus problemas.
42. Cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad.
43. Defiende a un compañero/a cuando se le ataca o critica.
44. Ayuda a sus compañeros/as cuando se encuentran en dificultades.

45. Le agrada estar con sus compañeros/as, se siente bien entre ellos.
46. Es considerado/a con los demás.
47. Sus compañeros/ as le eligen como jefe en las actividades de grupo.
48. Se le ve trabajando más con sus compañeros/as que solo.
49. Reconoce y se corrige cuando? le demuestran que está equivocado/a.
50. Expresa simpatía hacia sus compañero/as.
51. Acepta lo que se le encarga con seriedad y responsabilidad.
52. Es un chico/a de sonrisa fácil.
53. Tiene confianza en sus propias fuerzas.
54. Sus compañeros/as le consideran un modelo a imitar en muchos aspectos.
55. Respeta las cosas de sus compañeros/as, cuidando de no estropearlas.
56. Es honrado/a con los demás y consigo mismo.
57. Tiene buenos amigos/as dentro del colegio.
58. Cuenta chistes o cosas divertidas.
59. Toma la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.
60. Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, sucesos, cine, etc.).
61. Le agrada dirigir actividades de grupo.
62. Sus compañeros/as se forman una opinión positiva de él/ella una vez llegan a conocerle.
63. Participa en las actividades de clase.
64. Cuando se le pide, colabora con interés.
65. Se interesa por las actividades que se organizan en el colegio.

UTILICE EL SEGUNDO RECUADRO DE LA HOJA DE RESPUESTAS
Parte 2ª.

1. Le cuesta hablar. Incluso cuando le preguntan algo le cuesta responder.
2. Rompe pronto cualquier cosa que caiga en sus manos.
3. Es envidioso/a de los demás compañeros.
4. Es terco/a. Hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, va a lo suyo.
5. Es violento/a y golpea a sus compañeros.
6. Se ruboriza con facilidad. Es vergonzoso.
7. Anda cabizbajo/a y como ensimismado.
8. Es tímido/a y sumiso.
9. Echa la culpa a los demás por las cosas malas que le suceden.
10. Es impulsivo/a en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que debe hacer en un momento, sin tener paciencia para esperar .
11. Su mirada es triste, sin brillo.
12. Dice que no vale la pena vivir y que quiere morir.
13. Tiene problemas con los demás niños/as al poco tiempo de hablar con ellos.
14. Entra en clase sin saludar y mirando hacia abajo.
15. Parece aletargado/a, sin energías.

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PAGINA SIGUIENTE

16. Su vocabulario es burdo, grosero.
17. Se mantiene distante, sin querer hablar.
18. Tiene miedo y evita algunas cosas que no causan miedo a los demás niños/as.
19. Es ruidoso/a: grita o chilla con facilidad.
20. Se muestra nervioso/a (tembloroso, lívido, intranquilo) cuando espera para decir la lección.
21. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.
22. Lloro con facilidad, pero sin ruido.
23. Muestra vergüenza, específicamente, ante los compañeros del otro sexo.

24. Cuando le llaman la atención se siente confundido/a, aturdido, sin saber qué hacer.
25. Cuando tiene que hacer algo lo hace con miedo (tembloroso/a, indeciso).
26. Permanece mucho tiempo sin establecer contacto con las personas que le rodean.
27. Le afectan mucho las bromas de los demás niños/as.
28. Insulta a sus compañeros/as.
29. Cuando se encuentra en grupo se le ve con la mirada perdida, como mirando a ninguna parte.
30. Es difícil motivarle o estimularle para que haga algo.
31. Rehuye a sus compañeros/as.
32. Cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina.
33. Se aparta cuando hay muchos niños/as juntos.
34. Se retrae cuando se trata de realizar actividades en grupo.
35. Se pelea con los chicos/as más pequeños que él/ella.
36. Juega solo/a, aparte del grupo.
37. Quien busca pelea es el/ella.
38. Amenaza a los demás, les intimida.
39. Tiene que ser obligado/a por los demás para integrarse aun grupo.
40. Se le ve apático/a.
41. Busca la mirada de aprobación del profesor .
42. Sus movimientos son burdos, con poca coordinación.
43. Suele estar solo/a, apartado de los demás.
44. Planta cara y adopta una postura desafiante ante su profesor si se le llama la atención seriamente.
45. Es mentiroso/a.
46. Desiste cuando tropieza con una dificultad, sin buscar solución.
47. Busca estar en lugares poco visibles o concurridos.
48. Permanece sentado/a, como abatido, durante largo rato.
49. Se muestra asustado/a ante una prueba o cuando no sabe la respuesta correcta.
50. Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cínica.
51. Es miedoso/a ante cosas o situaciones nuevas.
52. Tiene un modo de hablar apagado, monótono.
53. Prescinde con facilidad de los demás.

REVISE LA HOJA DE RESPUESTAS PARA COMPROBAR SI HA DEJADO ALGUNA CUESTIÓN EN BLANCO

Anexo 4:

Escala de la Conducta Social en la Escuela (2ª Edición)

Educación Primaria 6-12 años

Versión para profesores.

Información de Identificación

Nombre del alumno/a: _____

Colegio: _____

Curso: _____

Edad: años: _ meses: _____ Sexo: niño Q niñaQ

Nombre de quién responde cuestionario: _____

Fecha de cumplimentación: _____

Relación con el estudiante: _____

Lugares en los que observa o interactúa con el alumno/a: _____

Instrucciones

Después de completar la información anterior, le pedimos que valore el comportamiento del alumno respondiendo a todos los ítems que se presentan en las próximas dos páginas. La puntuación deberá basarse en sus observaciones del alumno durante los últimos tres meses. Los puntos de valoración en cada ítem se corresponden con los siguientes:

Nunca: Si el estudiante no exhibe un comportamiento particular, o si usted no ha tenido la oportunidad de observarlo. Para responder nunca, rodear con un círculo el 1.

Frecuentemente: Si el estudiante exhibe a menudo un comportamiento particular. Para responder frecuentemente, rodear con un círculo el 5.

Algunas Veces: Rodee 2, 3 o 4 (que indican algunas veces) si el estudiante exhibe el comportamiento que no se corresponde con ninguno de los anteriormente extremos descritos. Valore la frecuencia del comportamiento exhibido por el alumno según su observación.

Los puntos de valoración, que siguen a cada ítem, aparecen con el siguiente formato:

NUNCA		ALGUNAS VECES		FRECUENTEMENTE
1	2	3	4	5

Por favor, responda a todos los ítems, y no haga círculos entre dos números. Si tiene información adicional sobre el estudiante, escríbala en la última página.

Escala A	Nunca	Algunas veces			Frecuent.	Puntuación		
1. Coopera con los compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cambia de una actividad a otra de manera apropiada	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Completa el trabajo escolar sin necesidad de recordárselo	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ofrece ayuda a otros alumnos cuando la necesitan	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Participa efectivamente en los grupos de discusión y actividades	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Comprende los problemas y necesidades de los demás	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mantiene la calma cuando se presentan problemas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

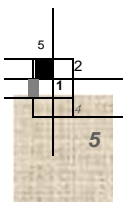
8. Escucha y cumple las directrices del profesorado	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Invita a otros alumnos a participar en las actividades	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Pide adecuadamente que le aclaren las dudas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Posee habilidades que son admiradas por sus compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Es aceptado por los compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Completa las tareas escolares de forma independiente	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Completa las tareas escolares en el tiempo establecido	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Cede y se compromete con los compañeros cuando sea apropiado	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sigue las normas del centro y de la clase	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Se comporta apropiadamente en el colegio	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Solicita ayuda de forma apropiada	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Se relaciona con todo tipo de compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Su trabajo de clase es de calidad en función de su capacidad	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Inicia o participa fácilmente en conversaciones con compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Es sensible a los sentimientos de otros compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Responde apropiadamente cuando es corregido por el profesor	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Controla su temperamento cuando esta enfadado	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Se agrega fácilmente a tareas ya iniciadas por otros compañeros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Posee buenas habilidades para dirigir	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Se ajusta a lo que se espera de él/ella	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Logra el reconocimiento y los cumplidos de otros	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Es asertivo/a cuando necesita serlo	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Los compañeros le invitan a participar en las actividades	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Manifiesta autocontrol	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Sus compañeros le aprecian o respetan	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTALES						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PR SMAB								

Escala B	Nunca	Algunas veces	Frecuent.	Puntuación				
1. Culpa a otros por sus problemas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Coge cosas que no son suyas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Desafía al profesorado u otro personal del centro	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hace trampas en el trabajo escolar o en los juegos	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se mete en peleas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Es deshonesto; miente	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bromea y se burla de otros estudiantes	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Es irrespetuoso o insolente	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Es fácil de provocar.	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ignora al profesorado u otro personal del centro	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Actúa como si fuese mejor que los demás	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Destruye o daña material del centro	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. No comparte cosas con otros estudiantes	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tiene arrebatos o rabietas	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Es indiferente a los sentimientos o necesidades de otros estudiantes	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Requiere excesiva atención por parte del profesorado	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Amenaza a otros estudiantes; agrede verbalmente	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Dice tacos o utiliza un lenguaje ofensivo	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Agrede físicamente	1	2	3	4	5			
20. Insulta a los compañeros/as	1	2	3	4	5			
21. Se queja y reclama	1	2	3	4	5			
22. Discute o pelea con otros compañeros	1	2	3	4	5			
23. Es difícil de controlar	1	2	3	4	5			
24. Fastidia y molesta a otros estudiantes	1	2	3	4	5			
25. Se mete en problemas cuando está en la escuela	1	2	3	4	5			
26. Interrumpe las actividades	1	2	3	4	5			
27. Presume y fanfarronea	1	2	3	4	5			
28. No es fiable	1	2	3	4	5			
29. Es cruel con otros compañeros	1	2	3	4	5			
30. Actúa impulsivamente sin pensar	1	2	3	4	5			
31. Se irrita fácilmente	1	2	3	4	5			
32. Demanda ayuda de otros compañeros	1	2	3	4	5			
TOTALES								

HI AA DD



ECSE- 2

Información Adicional

Por favor, utilice el este espacio para proporcionar información adicional que usted considere importante para entender el comportamiento del alumno:

ECSE-2 (a rellenar por el investigador)				
Escalas ECSE-2	Puntuación Directa	Puntuación T	Escala Percentil	Nivel de Funcionamiento Social
SCALA A: COMPETENCIA SOCIAL				
Relaciones con los pares (PR)				
Autogestión/Obediencia (SM)				
Comportamiento académico (AB)				
Total Competencia Social				
ESCALA B: COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL				

Hostilidad/Irritabilidad (HI)				
Antisociabilidad/Agresividad (AA)				
Desafiante/Disruptivo (DD)				
Total Comportamiento Antisocial				

Anexo 5: ejemplo del registro para anotar las tareas de la habilidad de compartir

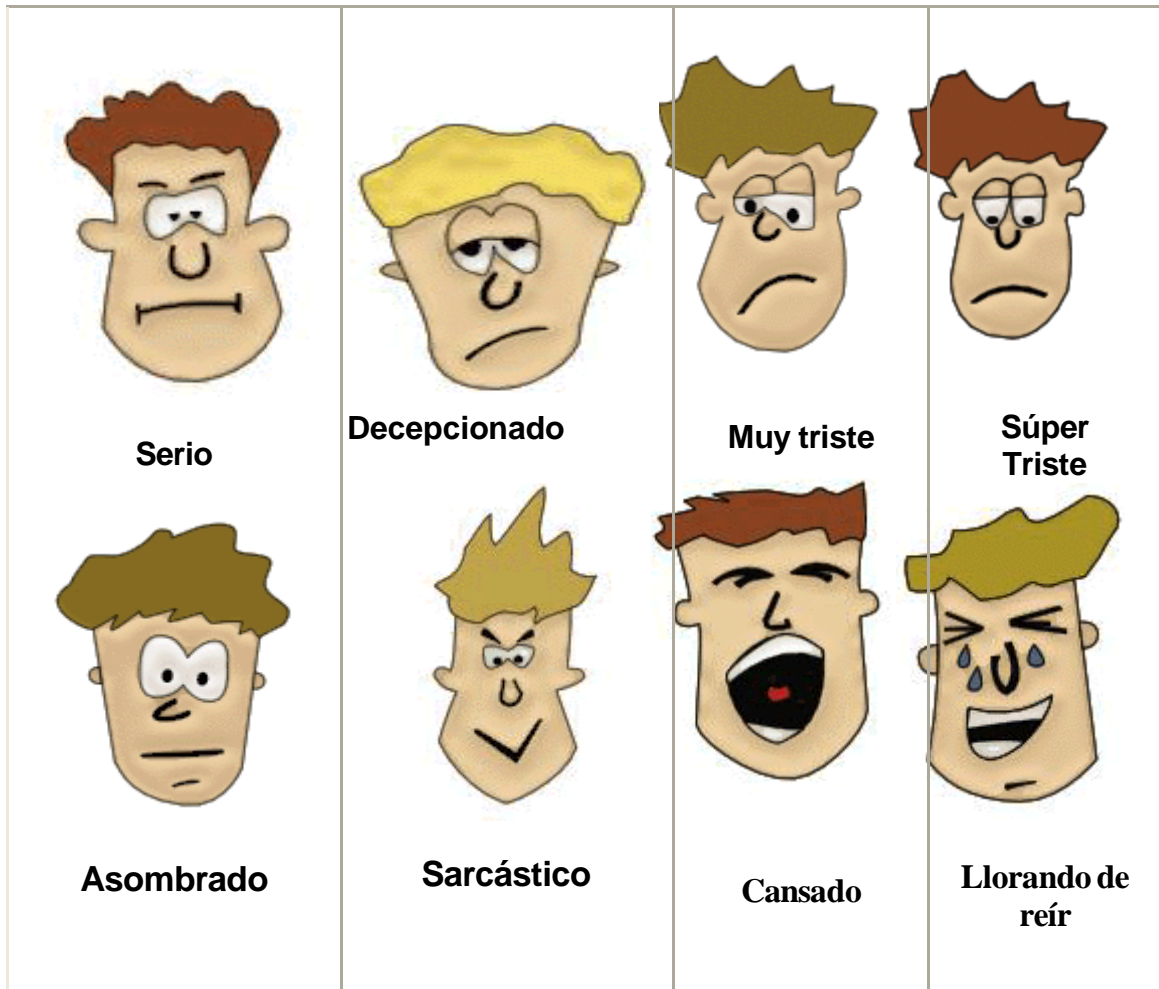
¿Con quien compartí esta semana?

Situación 1

Situación 2

Anexo 6

Ejemplo de Viñetas y cuadros que se utilizaron en la actividad “aprender a reconocer mis sentimientos y emociones”.



Ejemplo de Viñetas y cuadros que se utilizaron en la actividad “compartir”.



Si compartimos llega para todos

COMPARTIR



MATRIZ DE COSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>GENERAL ¿Cómo es la influencia del programa de enseñanza en habilidades sociales en niños de cuatro y cinco años en la Institución Educativa Inicial N° 285 – Laykakota, Puno. 2016?</p> <p>ESPECÍFICOS ¿Cuáles son los efectos que tiene sobre la socialización a determinadas variables de agrupación como el sexo, la edad y el estatus social?</p> <p>¿Cómo es el efecto de un programa que contenga habilidades sociales, tales como: habilidades sociales básicas, habilidades de</p>	<p>GENERAL Defreminar la influencia del programa de enseñanza en habilidades sociales en niños de cuatro y cinco años en la Institución Educativa Inicial N° 285 – Laykakota, Puno. 2016.</p> <p>ESPECÍFICOS Comprobar los efectos que tiene sobre la socialización a determinadas variables de agrupación como el sexo, la edad y el estatus social.</p> <p>Diseñar un programa que contenga habilidades sociales, tales como: habilidades sociales básicas, habilidades de</p>	<p>GENERAL El programa de enseñanza en habilidades sociales causa efectos significativos en niños de cuatro y cinco años en la Institución Educativa Inicial N° 285 – Laykakota, Puno. 2016.</p> <p>ESPECÍFICOS Los efectos que tiene sobre la socialización a determinadas variables de agrupación son significativos como; el sexo, la edad y el estatus social.</p> <p>El diseñar de un programa que contenga habilidades sociales, tales como: habilidades sociales básicas, habilidades de</p>	<p>Programa de enseñanza en habilidades sociales</p>	<p>Sexo</p> <p>Estatus social del niño</p> <p>Aspectos positivos/facilitadores.</p> <p>Aspectos perturbadores inhibidores</p>	<p>Hombre Mujer</p> <p>Popular Rechazo Indiferencia</p> <p>Liderazgo (Li) Jovialidad (Jv) Sensibilidad social (Ss). Respeto autocontrol (Ra).</p> <p>Agresividad/terquedad (At) Apatía/retraimiento (Ar). Ansiedad/timidez (An).</p>

<p>conversación, habilidades para hacer amigos, habilidades para expresar sentimientos y emociones y habilidades de solución de problemas?</p> <p>¿Cómo es la Implementación y la evaluación del programa de enseñanza en habilidades sociales con una muestra de educación inicial?</p>	<p>conversación, habilidades para hacer amigos, habilidades para expresar sentimientos y emociones y habilidades de solución de problemas.</p> <p>Implementar y evaluar el programa de enseñanza en habilidades sociales con una muestra de educación inicial.</p>	<p>conversación, habilidades para hacer amigos, habilidades para expresar sentimientos y emociones y habilidades de solución de problemas, son altamente significativos.</p> <p>La implementar y evaluación del programa de enseñanza en habilidades sociales con una muestra de educación inicial, son significativos.</p>			
--	--	---	--	--	--