



UADY

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

**COMPETENCIAS SOCIALES EN ALUMNOS DE CUARTO
GRADO DE UNA ESCUELA PRIMARIA PRIVADA EN
MÉRIDA, YUCATÁN**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
**MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL
ÁREA ESCOLAR**

PRESENTA:
LIC. EN PSIC. CLAUDIA MARIBEL MADERA FARFÁN

DIRECTORA:
MTRA. MARÍA DE LOURDES PINTO LORÍA

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO
ENERO, 2017**

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 630103 Durante el periodo agosto 2014- julio 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

Primero quiero agradecer a mi familia de origen por todo lo que vivimos, por todo lo que aprendimos y por todo lo que realizaremos, gracias Mamá por enseñarme el valor del trabajo y por ofrecerme la oportunidad de encontrar mi vocación.

A mis maestros de la Facultad, quienes desde la Licenciatura han sido un gran ejemplo para mi formación académica, profesional y personal. A mi comité de tesis por su apoyo y valiosas aportaciones a este trabajo. Gracias a la Maestra Lourdes por su orientación y por acompañarme durante la realización de este proyecto.

Al Centro Educativo Kairós, por permitirme ser parte de su gran comunidad, por brindarme el espacio y el apoyo necesario para lograr este proyecto. Gracias a los niños que generaron en mí tantos aprendizajes.

A mi familia política por todo su apoyo durante la maestría, en especial a Doña Mirza por todo su amor y cuidados hacia mi hija.

Finalmente quiero agradecer a la persona que me acompaña y con quien comparto tantas cosas. Gracias Roger por todo tu apoyo, por no dejarme rendir, por siempre estar ahí, por tus cuidados, por todas las alegrías y aprendizajes que hemos vivido, por ser mi compañero de vida y mejor amigo.

Dedicatoria

A mi más bella ilusión, a la más grande alegría, a mi mejor maestra, quien con cada sonrisa hace que mi corazón engrandezca.

A ti Valeria

2.2 Instrumentos y estrategias utilizadas.....	29
2.3 Resultados del diagnóstico.....	31
3. Programa de intervención desarrollado.....	41
3.1 Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención.....	41
3.2 Objetivos del programa de intervención.....	42
3.3 Recursos utilizados.....	43
3.4 Procedimiento de aplicación.....	43
4. Evaluación de los efectos.....	45
4.1 Resultados de la aplicación del instrumento.....	45
4.2 Cambios registrados.....	51
5. Discusión	53
5.1 Relación intervención-cambios observados	53
5.2 Comparación cambios observados-literatura de sustento.....	54
5.3 Conclusiones y sugerencias.....	56
6. Referencias.....	59
Apéndice 1. Sociomatriz de elecciones y rechazos pretest.....	64
Apéndice 2. Sociomatriz de elecciones y rechazos postest.....	65
Apéndice 3. Programa de Intervención para la Promoción y Desarrollo de Competencias Sociales en Niños de Primaria (ProComSocial).....	66

Relación de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1. Participantes elegidos, rechazados y olvidados pretest.....	33
Tabla2. Discriminación de reactivos de SSBS.....	35
Tabla 3. Propiedades psicométricas de la Escala SSBS.....	36
Tabla 4. Propiedades psicométricas de la Escala MESSY.....	37
Tabla 5. Correlación entre la Escala MESSY y SSBS.....	39
Tabla 6. Correlación entre las Escalas SSBS, MESSY y los índices sociométricos.....	40
Tabla 7. Criterios para el diseño del programa de intervención.....	41
Tabla 8. Relación de recursos del programa.....	43
Tabla 9. Participantes elegidos y rechazados postest.....	47
Tabla 10. Comparación de las propiedades psicométricas de la Escala SSBS pre y postest	48
Tabla 11. comparación de las propiedades psicométricas de la Escala MESSY pre y postest.....	49
Tabla 12. Correlación entre los factores de las Escalas SSBS y MESSY postest.....	50
Tabla 13. Correlación entre factores de las Escalas SSBS, MESSY y los índices sociométricos postest.....	50
Tabla 14. Diferencias entre los índices sociométricos grupales.....	51
Tabla 15. Diferencias entre índices sociométricos individuales.....	51
Tabla 16. Diferencias entre medias de los factores pretest y postest de las Escalas SSBS y MESSY.....	51

Tabla 17. Diferencias entre el pretest y posttest de las Escalas SSBS, MESSY y los índices sociométricos.....	52
---	----

Figuras

Figura 1. Sociograma de elecciones pretest.....	31
Figura 2. Sociograma de rechazos pretest.....	32
Figura 3. Sociograma de elecciones posttest.....	45
Figura 4. Sociograma de rechazos posttest.....	46

Resumen

El presente trabajo tuvo la finalidad de desarrollar las competencias sociales en los alumnos de una escuela primaria de la Ciudad de Mérida, Yucatán; esto a partir de la implementación de un programa de intervención que favorecería el entrenamiento de las Habilidades Sociales de Asertividad, Empatía y Liderazgo; mismas que conforman la Competencia Social. Participaron 23 alumnos cuyas edades oscilaban entre los 9 y 10 años, de los participantes 10 son varones y 13 son mujeres. Para la medición de las competencias sociales, se utilizaron dos escalas: el apartado de competencia social del *School Social Behavior Scales* (SSBS) de Merrell (como se citó en Fernández-Baena et. al.), y el instrumento *Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters* (MESSY) de Matson, Rotatori y Hesel (como se citó en Ipiña, Molina y Reyna). También se empleó un test sociométrico para establecer las relaciones e interacciones que existen dentro del grupo. Se realizó una prueba de Wilcoxon para establecer una diferencia entre las puntuaciones del pretest y postest, y se encontró que los resultados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas en ningún factor de ambas escalas, sin embargo, se puede comentar que sí se encontraron diferencias en la configuración de los índices sociométricos grupales e individuales, así como en las interacciones que se establecieron entre los miembros del grupo a partir de los resultados de la sociometría. Finalmente, se presenta la discusión, conclusiones y sugerencias obtenidas a partir de la realización de este estudio.

1. Introducción

1.1 Características Generales de la Problemática

La naturaleza social de los seres humanos remarca la necesidad de contar con herramientas de interacción social que le permitan interactuar con sus semejantes. La ausencia o escasez de recursos para relacionarse con otros y desenvolverse en la estructura social, es también una forma de pobreza. Los déficits en el comportamiento social dejan a los sujetos al margen de los recursos que la sociedad proporciona y que derivan de ser parte activa de una red (Coronado, 2008). Puede decirse que, en sentido estricto, no hay posibilidad alguna de formación personal, de análisis de la realidad ni de sí mismo, si no es través del encuentro con los otros. Es en la mirada del otro en el espejo que el otro constituye para cada uno, que es posible conocer y conocerse, o reconocerse (Mastache, 2009).

El desarrollo cognitivo parece ser el centro de las actividades académicas en las instituciones educativas; conocemos, por lo menos hasta cierta medida, las estrategias, posibilidades y alcances para su desarrollo. Por su parte, los aspectos “actitudinales del proceso de aprendizaje” quedan ligados a propuestas curriculares y a las planificaciones como elementos insignificantes, sin que se prevean actividades o estrategias específicas para trabajarlos en el aula (Coronado, 2008). De manera que contar con un programa educativo que contemple con una metodología que pretenda desarrollar en los alumnos actitudes y valores que le permitan ser inteligente no sólo en el aspecto cognitivo sino en el aspecto social, implicaría la formación de seres humanos integrales, competentes y capaces de cumplir con los cuatro pilares de la educación, propuestos por Jaques Delors que son: 1. Aprender a conocer, 2. Aprender a hacer, 3. Aprender a vivir juntos y 4. Aprender a ser.

En los últimos años ha tenido lugar una mayor visibilidad de los problemas de convivencia en los centros educativos y en consecuencia se ha producido un estado general de preocupación en la sociedad e incluso, en algunos momentos concretos, de alarma social. Ante esta situación, se ha tratado de dar una respuesta educativa desde diversos ámbitos, razón por la cual han proliferado una enorme cantidad de estudios, informes, iniciativas legislativas y experiencias prácticas. Podemos apreciar sin duda un impulso decidido desde la administración y desde otras instancias como la universitaria en pro de la mejora de la convivencia en los centros educativos (Ibarrolla-García e Iriarte, 2012). La importancia de desarrollar programas enfocados en la mejora de las competencias sociales en los alumnos, radica en que la escuela es un escenario preparatorio para la vida laboral, la vida adulta y la vida en sociedad. Es a partir de los primeros procesos de interacción social que un niño experimenta, de dónde saca los “ejemplos” para desenvolverse en la vida adulta. De manera que, si cuenta con aprendizajes eficaces para relacionarse con sus semejantes, podrá realizarlo con otras personas en el futuro.

Pichardo, García, Justicia y Llanos (2008), comentan que el desarrollo adecuado y positivo de habilidades sociales en la infancia es un cimiento importante para el buen ajuste social, ocupacional y personal a lo largo de la vida; y que igualmente, el desarrollo de habilidades sociales inadecuadas durante la niñez está asociado a diversas consecuencias negativas, incluyendo problemas psiquiátricos, problemas externos como la conducta antisocial agresiva y el trastorno por déficit de atención por hiperactividad, así como problemas internos como la depresión, el retraimiento social y la ansiedad. De manera que parte de la responsabilidad de los centros educativos radicará en la construcción de personas que cuenten con conocimientos académicos, pero que, a su vez, también cuenten con conocimientos para la vida, que le permitirán alcanzar un estado óptimo y saludable en la vida futura.

El desarrollo de habilidades sociales durante la época escolar contribuye a disminuir también otras situaciones presentes en las aulas, tales como: los problemas de relación con los demás compañeros, el aislamiento, la falta de solidaridad, agresividad y peleas; que a su vez derivan en desmotivación, señalada frecuentemente como una de las causas del fracaso escolar (Collel, 2003; en López, 2008). Lo que indica que el proceso de construcción de la competencia social, debe ser responsabilidad de todos los actores involucrados en la formación de los niños, desde los padres, los maestros, los pares, familiares, hasta llegar al mismo individuo. De manera que se propicien los escenarios adecuados para aprender a desarrollarnos socialmente y que dichas tareas sean reforzadas por todos los responsables.

Ser competente socialmente, consiste en tener la flexibilidad, la apertura y los recursos para adaptarse, integrarse y disfrutar del convivir, relacionarse y actuar con otros, respetando su propia identidad y la de su grupo, atendiendo a sus convicciones personales, valores y creencias, siendo capaz de dirimir cualquier conflicto entre ambas tendencias de la manera más cordial y asertiva posible (Coronado, 2008). La adecuada competencia social en la infancia está asociada a logros escolares y sociales superiores y con ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta. Mientras que la falta de habilidades interpersonales tiene consecuencias negativas para el individuo tanto a corto plazo en la infancia como a medio y largo plazo en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, problemas escolares como bajos niveles de rendimiento escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar, problemas personales como baja autoestima o locus de control, desajustes psicológicos y psicopatología infantil como depresión e indefensión, delincuencia juvenil, expulsiones de servicio militar, alcoholismo, suicidio y diversos problemas de salud mental. Por lo que parece claro, que la incompetencia

social en la infancia es un claro factor de riesgo (Pichardo, et. al, 2008). De manera que es importante contemplar el desarrollo de la competencia social, como otro campo formativo de los aprendizajes necesarios que un alumno debe de alcanzar durante un proceso educativo, en donde además de fomentar el aprendizaje de conocimientos académicos, también se promueve la adquisición de conocimientos y herramientas que le permitirán desarrollarse en la vida social y que le permitirán adquirir un aprendizaje significativo a partir de la construcción con sus semejantes como indica el enfoque socioconstructivista, para formar un alumno realmente competente en todas las áreas o campos formativos.

El grupo de estudio con el que se trabajó, se caracteriza por ser un grupo con un buen nivel de aprovechamiento escolar, sin embargo, se ha observado que, dentro de sus procesos de interacción social, no todos los alumnos cuentan con buenas estrategias para poder interactuar con sus compañeros, y se han presentado conflictos que pudieran significar la falta de desarrollo en competencias sociales.

1.2 Sustento teórico de abordaje

1.2.1 Conceptualización de las competencias. El concepto de competencia y las propuestas pedagógicas y didácticas basadas en competencias han irrumpido con fuerza en el panorama de la educación escolar en el transcurso de los últimos años. Circunscrito prácticamente al ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral hasta bien entrada la década de 1990, el discurso de la educación formal, desde la educación superior hasta la educación infantil, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante. Su adopción por muchas administraciones educativas y por instituciones e instancias internacionales orientadas a formular recomendaciones curriculares y a promover evaluaciones de rendimiento en una perspectiva comparada es sin duda un factor importante para entender esta rápida difusión y

penetración del concepto de competencia y de las propuestas y planteamientos educativos acordes con él (Coll, 2007).

La competencia en el ámbito escolar ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de la vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala y Arnau, 2011).

De acuerdo con Obaya (2000) las competencias son aquellas entradas que hacen referencia a la capacidad individual demostrada para ejecutar; por ejemplo, la posesión del conocimiento, destrezas y características personales que se necesitan para satisfacer las demandas especiales o requerimientos de una situación particular.

Por su parte, en el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002), se concibe a la competencia como la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

Dentro del plan de estudios que regula la educación en México, (el cual está basado en competencias), se define a una competencia como el resultado de la movilización de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, 2015). Se identifican algunas características:

- A. Las competencias tienen un carácter holístico e integrado. Se rechaza la pretensión sumativa y mecánica de las concepciones conductistas. Las competencias se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos.
- B. Las competencias se encuentran en permanente desarrollo. Su evaluación auténtica debe ser continua, mediante la elaboración de estrategias que consideren el desarrollo y la mejora como aspectos que integran el desempeño de una competencia.
- C. Las competencias se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación. El desarrollo de las competencias, así como su movilización, debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto determinado y para una familia de situaciones o problemas específicos.
- D. Las competencias se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de realizar la tarea docente de manera efectiva.
- E. Las competencias varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio. Las competencias asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales disponibles, aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.
- F. Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines

pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje.

1.2.1.1 Competencias para la vida. La educación hunde sus raíces en el pasado y tiene por objeto equipar al alumno individual para la futura vida en el seno de la familia, la comunidad local y el mundo laboral. Lo prepara para diversas actividades y situaciones humanas y ocupa un lugar destacado tanto en la perpetuación como en la modificación de las comunidades y las culturas. Con la evolución de las tecnologías y los mercados registrada en los últimos decenios, los gobiernos son objeto de mayor presión para que fortalezcan la acumulación sistemática de los conocimientos y aptitudes de la población. La educación supone para los países una vía de prosperidad cada vez más importante en una economía mundial competitiva. Para el individuo, la educación suele abrir el camino a una vida mejor. Las naciones que no educan a su población corren el riesgo de no salir de la pobreza o de caer en sus redes; la educación es condición necesaria, aunque no suficiente, de la prosperidad de los individuos y las naciones (Farstad, 2004).

La expresión “competencias para la vida” puede entenderse como mínimo de dos modos distintos que en parte se solapan:

- a. Competencias que serán útiles a lo largo de la vida del alumno e incluso para el aprendizaje permanente o de ámbito vital amplio en el marco de un mundo que evoluciona con rapidez. Esta acepción pone de relieve la perdurabilidad y una especie de pertinencia universal de estas competencias.
- b. Competencias que preparan para la vida en un sentido amplio, con inclusión de la capacidad de supervivencia, la atención de las necesidades básicas y, en general, la

facultad para desenvolverse en las distintas situaciones y contextos sociales en que se suele encontrar el individuo. Con arreglo a esta acepción, se hace hincapié en las funciones o efectos de estas competencias (Farstad, 2004).

Para comprender cuáles son las competencias para la vida, realizaremos un repaso acerca de las propuestas realizadas para designar las competencias genéricas. En primer lugar tenemos el informe Delors, elaborado por la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI para la UNESCO (1996), se establecieron los cuatro pilares fundamentales para la educación, los cuales son: saber conocer, saber, hacer, saber ser y saber convivir. En segundo lugar, podemos mencionar el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002), el cual clasifica las competencias clave en tres niveles: la interacción dentro de un grupo socialmente heterogéneo, actuar de forma autónoma y utilizar las herramientas cognitivas, sociales y físicas de forma interactiva. Finalmente, Monereo (2005) propone cuatro grandes ámbitos competenciales donde enmarca las competencias básicas: aprender a buscar información y a aprender, aprender a comunicarse, aprender a colaborar con otros y aprender a participar en la vida pública (Zabala y Arnau, 2011).

1.2.1.2 Competencias que contempla la secretaría de educación pública (SEP) en México. Por su parte en México, de acuerdo con el Plan de estudios (2011), las competencias que se contemplan como competencias para la vida, deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

- a. Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

- b. Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- c. Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- d. Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- e. Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Partiendo del modelo educativo que se lleva a cabo dentro de México se puede identificar que uno de los objetivos de enseñanza planteados, gira en torno al desarrollo de competencias para convivir y para tener una vida en sociedad, lo cual realza la importancia de lo que López y Torres (2004) decían acerca de que el ser humano requiere de los demás para desarrollarse como

persona. Por lo tanto, se retoma la importancia de crear programas y estrategias dirigidas a educar a los estudiantes con la finalidad de desarrollar dichas competencias.

1.2.2 Conceptualización de competencias sociales. La competencia social es una de las habilidades básicas para el desarrollo de la persona en la sociedad. En general, se puede definir como la habilidad para enfrentar las demandas de una situación social de manera adecuada. Se relaciona con otros conceptos como adaptación, habilidades sociales, autoestima, eficacia y comportamiento inteligente, al tiempo que se ve influenciada por el contexto donde el sujeto está inmerso. La competencia social incluye habilidades para iniciar y sostener interacciones sociales positivas y cooperativas, así como saber hacer amigos o solucionar conflictos (Hubbs-Tait, Osofsky, Hann y Culp, 1994 en Pichardo, Justicia y Fernández, 2009).

El término de competencia social ha sido utilizado para aludir a un rasgo de personalidad, un conjunto de habilidades, una clase especial de inteligencia, unos logros en la interacción, un saber, un saber hacer o, simplemente, a autoconocimiento y dominio emocional. Esta diversidad implica que el constructo pierde validez en la medida en que puede referirse prácticamente a cualquier proceso psicológico, y esta falta de especificidad limita las posibilidades de investigación. El constructo de competencia social enfrenta básicamente dos tipos de dificultades. En primer lugar, la mayoría de las definiciones buscan dar cuenta del papel del contexto, pero muy pocas lo logran de forma tal que conduzcan a metodologías de investigación válidas. En segundo lugar, se ha pretendido definir la competencia social dentro de un marco estrecho como es la perspectiva de habilidades sociales, con lo cual se ha conseguido limitar conceptualmente a los investigadores mediante la aceptación de la competencia social como una única dimensión (la conductual), además ostensible (Rendón, 2007).

Para hablar de competencias sociales, es necesario conocer un conjunto de habilidades comportamentales, así como ser capaz de percibir y entender correctamente las situaciones interpersonales y saber y querer poner en práctica dichas habilidades. Además, es muy importante que la persona esté inmersa en un entorno que ofrezca oportunidades favorables para interactuar y que no sufra bloqueos afectivos que interfieran en sus interacciones sociales (López y González, 2004).

La competencia social ha sido considerada como una medida sumativa del rendimiento social en las interacciones con iguales y con personas adultas en distintas situaciones, valorada por agentes sociales significativos, como padres, madres y docentes, incluyendo además al propio niño o niña (Gresham, 1986; en Rubiales, Bakker, Arteaga y Russo, 2015).

El enfoque de competencias o habilidades sociales se inscribe en el marco de la teoría de Gardner, ya que se trata de modalidades de interacción que permiten desenvolverse eficientemente en lo social. Milcic y Arón (1993; en Coronado, 2008), citan las siguientes definiciones de competencias sociales:

- a. Son destrezas que nos permiten expresar y comunicar de modo adecuado afectos, deseos, opiniones y expectativas, respetando nuestros derechos y los de los demás. Nos permiten desarrollar nuestro potencial humano (Rojas, 1995).
- b. Son conductas aprendidas que ponemos en juego en situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento del ambiente. Son vías o rutas que nos llevan a nuestros objetivos (Kelly, 1992).
- c. Son habilidades para interactuar con otras personas de forma socialmente aceptable y valorada, que aporta beneficios a ambos participantes de la interacción (Combs y Slaby; Milcic y Arón, 1993).

Ser competente socialmente consiste, en definitiva, en tener la flexibilidad, la apertura y los recursos para adaptarse, integrarse y disfrutar del convivir, relacionarse y actuar con otros, respetando su propia identidad y la de su grupo, atendiendo a sus convicciones personales, valores y creencias, siendo capaz de dirimir cualquier conflicto entre ambas tendencias de la manera más cordial y asertiva posible (Coronado, 2008).

Las competencias sociales implican el hecho de comprender, respetar y ser capaz de modificar las normas hasta hacerlas más democráticas y justas, y sentirse afectado por ellas, hasta el punto de comprometerse, personalmente, en su cumplimiento y defensa (Ortega, 2008).

Tanto la competencia social como las habilidades sociales se enmarcan dentro del comportamiento adaptativo de la persona. Las relaciones interpersonales con los pares, tales como tener amigos, pertenecer a un grupo, ser aceptado por los semejantes, son fundamentales en el desarrollo de las habilidades sociales y adquieren un carácter relevante en el período infantil y adolescente (Molina, Ipiña, Reyna y Guzmán, 2011).

1.2.2.1 Variables de las competencias sociales. De acuerdo con López, Iriarte y González (2008); se identifican tres variables dentro de las competencias sociales:

- A. *Variables conductuales.* Es la observación directa de la conducta de una persona. Cuanto más amplio sea el repertorio conductual que un niño posea o sea capaz de aprender, más capacitado estará para actuar de forma eficaz y exitosa en diversas situaciones interpersonales. El modelo conductual de las habilidades sociales ha sido el que más cobertura metodológica y teórica ha ofrecido. Explica las habilidades sociales como conductas aprendidas que se adquieren a través de la experiencia, el modelado y el refuerzo. Coronado (2008) define a las habilidades sociales como aquellos comportamientos, ya más concretos y específicos, que se dan en un contexto interpersonal

y tienen como fin interpretar y orientar la relación, a fin de llevar a cabo una interacción provechosa. Roca (2007) explica que las habilidades sociales son una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos. Son pautas de funcionamiento que nos permiten relacionarnos con otras personas en forma tal que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo. La persona socialmente hábil busca su propio interés, pero también tiene en cuenta los intereses y sentimientos de los demás, y cuando entran en conflicto trata de encontrar, en lo posible, soluciones satisfactorias para ambos.

Estas habilidades sociales forman parte de un sistema más complejo de acción que son las competencias sociales, de manera que estas destrezas y habilidades, formarán parte de una capacidad global que permitirá integrar todos los conocimientos, experiencias, actitudes y conductas de manera interrelacionada para dar respuesta a los problemas o experiencias a las que se enfrenten los distintos actores de la interacción social.

Las conductas o habilidades sociales, pueden ser divididas a su vez en tres niveles de actuación: lo que se dice o hace, lo que se piensa y lo que se hace.

Algunas de las conductas específicas que se pueden identificar para esta variable de las competencias sociales son: hacer y recibir cumplidos, hacer y recibir críticas, decir que no, rechazar peticiones, pedir y conceder favores, ayudar, preguntar por qué, defender los propios derechos y respetar los de los demás, saber conversar, mantener interacciones con personas de estatus diferente y con el sexo opuesto, etc.

B. *Variables cognitivas.* Investigaciones sobre el procesamiento de la información social han contribuido al estudio de la cognición social como parte de la competencia social y en ellas se parte de la idea de que conocer el comportamiento considerado como socialmente competente puede deberse no sólo a la falta de unas adecuadas habilidades conductuales, sino también a metas o estrategias inapropiadas, a sesgos al interpretar las intenciones de los demás o al debilitamiento de las propias percepciones. La manera en la que una persona percibe a los demás, las relaciones, los contextos y situaciones, sus primeras impresiones, el conocimiento que tenga de las normas de los roles y del funcionamiento de la sociedad, influyen en las atribuciones que hace sobre las causas de una determinada conducta. Los niños con problemas de percepción social pueden no ser capaces de anticipar, de ajustar el comportamiento a la situación. A la interpretación de los eventos sociales le sigue la formulación de una o varias metas, la búsqueda de posibles soluciones o respuestas a una situación dada y la selección de una respuesta concreta. Algunos de los procesos que intervienen en esta variable son: la percepción y conocimiento social, el conocimiento de los demás y las relaciones, el conocimiento moral, la comprensión de los sistemas morales, las estrategias de resolución de conflictos interpersonales, las atribuciones, las metas, las creencias sobre la legitimidad de una acción, el autoconcepto, las expectativas, etc.

C. *Variables afectivas.* El aumento de los estudios sobre el afecto y la inteligencia emocional ha influido en el desarrollo de las variables afectivas de la competencia social. Las emociones negativas pueden dificultar los intercambios sociales, requiriendo la enseñanza de comportamientos alternativos, pero también pueden cumplir funciones adaptativas de defensa de lo que a uno le pertenece, de expresión de afecto y cariño, por ejemplo, ante la

pérdida de un ser querido. Las emociones socio-morales como la empatía, la culpa o la vergüenza implican el conocimiento de las normas sociales y la atribución de su responsabilidad personal por ajustarse a ellas o no. Estas emociones morales son sociales desde un punto de vista macrosocial porque se basan en la valoración del propio comportamiento en relación con los valores y normas éticas de la sociedad, y desde un punto de vista microsociales porque suponen considerar a la otra persona como parte de la relación. Dentro de los procesos que se pueden identificar como parte de la variable afectiva de la competencia social, se destacan; la empatía, la expresión, comprensión y regulación de emociones.

D. *Factores personales.* El modelo personalista que resalta el papel jugado por la personalidad a la hora de establecer interacciones sociales no explica las diferencias que puede presentar una persona en distintos contextos; por ello, hoy se considera la competencia social desde una perspectiva más educativa, como un conjunto de habilidades a aprender y, en consecuencia, objeto de enseñanza. Algunos de los rasgos que destacan en esta variable son: la extraversión o introversión de la personalidad, el neuroticismo o estabilidad, el psicoticismo o la alta dureza emocional, la responsabilidad, el liderazgo, la apertura a la experiencia entre algunas otras.

1.2.2.2 Didáctica de las competencias sociales. El desarrollo de competencias sociales requiere como base un clima de libertad, pues muy difícilmente un niño o joven pueda aprender a ser asertivo, a negociar o a comunicarse cuando los adultos (docentes y padres) dan mensajes implícitos o explícitos de sumisión, intolerancia al disenso o de falta de límites. Asimismo, es muy difícil que un docente pueda aprender y enseñar a ser solidario, a trabajar en equipo, a

liderar, si en la institución en la cual se desempeña se lo controla y vigila, se generan intrigas y se promueve una competencia estéril (Coronado, 2008).

1.2.2.3 Competencias sociales y su relación con el contexto escolar. La cultura académica produce no sólo un tipo de conocimientos entre sus miembros, sino también un tipo de vida afectiva y moral (Ortega y Mora Merchán, 1996; en Romera, Ortega y Monks, 2008). Cuando los niños y niñas entran en la escuela comienzan a tener vínculos relacionales con personas diferentes a su familia, en particular con un grupo de compañeros y compañeras de su misma edad. Es precisamente este entramado de relaciones interpersonales el generador de las normas, criterios morales y valores sociales que van a asumir como propios cada uno de sus miembros. Las vivencias que el grupo de iguales comparte y las convenciones y normas que entre ellos se generen van a incidir de manera decisiva en su desarrollo social.

Las experiencias compartidas, las normas creadas de manera conjunta, algunas de las cuales con un marcado carácter moral, da lugar a lo que Ortega (2001, 2003; en Romera, Ortega y Monks, 2008) denomina cultura de iguales, que puede construirse en base a unos principios morales de respeto y compañerismo, dando lugar a la aparición de relaciones simétricas e influyendo de manera positiva en el desarrollo afectivo, social y cognitivo de los niños y niñas preescolares. O, por el contrario, cuando la red de iguales se impregna de fórmulas comunicativas irrespetuosas o truculentas, puede dar lugar a relaciones interpersonales basadas en el conflicto, cuando no en la injusticia, constituyendo un factor de riesgo en el aprendizaje y desarrollo.

Para el desarrollo del niño resulta importantísimo el modo como es aceptado por sus iguales. Las técnicas sociométricas utilizadas en contextos escolares nos permiten agrupar a los niños por el grado de aceptación. Hay niños populares, niños controvertidos, niños promedio y niños rechazados. Se ha comprobado que el rechazo produce unos efectos destructivos en el niño,

por lo que se trata de un problema que se debe intentar resolver en la escuela (Marina y Bernabeu, 2007).

En el desarrollo de las habilidades sociales se destaca el rol socializador de los padres y docentes. Como afirma Caballo (1993; en Molina, Ipiña, Reyna y Guzmán, 2011), no existen datos definitivos sobre cuándo y cómo se aprenden las habilidades sociales, pero la niñez es sin duda un período crítico. De la misma manera, Gresham (1981) señala que la competencia social se aprende y desarrolla a lo largo del proceso de socialización, gracias a la interacción con otras personas.

Aprender a mantener relaciones interpersonales efectivas se convierte en una tarea prioritaria en la escuela en todos los niveles de edad, pero particularmente entre los más pequeños, con los que habría que acentuar la educación para el desarrollo y la competencia social. En esta línea, el proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003) propone como competencia básica para la participación activa del individuo en la sociedad y su ajuste a las nuevas demandas, la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos; esta competencia se relaciona con la capacidad de mantener buenas relaciones con los demás, de cooperar y de resolver conflictos (OCDE, 2005). El objetivo planteado exige que las experiencias de aprendizaje que se ofrezcan a los alumnos y alumnas garanticen la posibilidad de poder interactuar y poner en práctica sus habilidades sociales. Es precisamente en este ámbito donde el juego tiene un papel destacado como excelente oportunidad de establecer vínculos relacionales, de experimentar y de aprender.

1.2.2.4 Edades de la sociabilidad y su pedagogía. De acuerdo con Marina y Bernabeu (2007) se presentan cuatro etapas a estudiar en la sociabilidad, las cuales son: de 0 a 3 años,

primer ciclo de educación infantil, de 3 a 6 años, segundo ciclo de educación infantil, de 6 a 12 años, escuela primaria y de 12 a 18 años, la escuela secundaria. Para fines de este estudio nos centraremos en el segundo ciclo de educación infantil, el cual abarca de los 6 a los 12 años de educación primaria.

A partir de los seis años el niño va comprendiendo las relaciones de reciprocidad, comprende mejor las emociones propias y ajenas, las regula mejor, y comienza a elaborar los conceptos sociales. La agresividad física suele ser menor que en la etapa anterior y es sustituida por agresiones verbales, insultos, amenazas. Se instauran los juegos de reglas, y aumentan las charlas entre amigos sobre la conducta de los demás y las relaciones interpersonales (Marina y Bernabeu, 2007).

1.2.2.5 Competencia social y ciudadana. La preocupación universal por las disfunciones sociales, los conflictos de convivencia, la agresividad rampante, la fragilidad de las familias y el aumento de las conductas de riesgo en la juventud han alertado sobre la necesidad de tratar estos problemas dentro de los programas educativos a todos los niveles.

El programa *Education and Training* (2010; en Marina y Bernabeu, 2007) iniciado por la Comisión Europea para establecer un marco general de las competencias básicas para la vida, define las competencias interpersonales y cívicas (que en la Ley Orgánica de Educación se denominan competencias sociales y ciudadanas) de la siguiente manera:

“Las competencias interpersonales, comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado”.

Por su parte, el alcance de las competencias cívicas es más amplio que el de otras competencias interpersonales en virtud de su existencia a nivel social. Pueden ser descritas como una serie de competencias que permiten al individuo lograr una participación en la vida cívica.

En la ley Orgánica de Educación (en Marina y Bernabeu, 2007), la competencia social y ciudadana se define en relación con los niveles que deben alcanzar los alumnos al terminar la educación secundaria. La competencia consiste en:

1. Comprender la realidad social, cooperar, convivir, ejercer la ciudadanía, comprometerse.
2. Utilizar el juicio moral para tomar decisiones, ejercer los derechos y deberes.
3. Utilizar el conocimiento sobre la evolución y la organización de las sociedades, sobre los rasgos y valores de la sociedad democrática.
4. Comprensión crítica de la realidad, conciencia de las diferentes perspectivas, análisis multicausal y sistémico de los hechos sociales e históricos.
5. Ciudadanía global e identidad local.
6. Habilidades sociales, resolver conflictos de intereses y valores dentro de la normalidad de la convivencia
7. Dimensión ética, valores del entorno, sistema de valores propio, comportamiento coherente.
8. Habilidades psicológicas: conocerse, valorarse, comunicarse, expresarse, ponerse en el lugar de otro, comprender otros puntos de vista, tomar decisiones, valorar las diferencias, reconocer la igualdad de derechos, dialogar, negociar, llegar a acuerdos.
9. Ciudadanía activa e integradora, conocer el funcionamiento de los estados democráticos, reflexionar sobre conceptos como democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación, ciudadanía.

1.2.3 Teoría sociocultural de Vigotsky. A continuación, se presenta el enfoque teórico a partir del cual se desarrolla el programa de intervención, ya que, contemplando el Modelo Educativo de Competencias, el tipo de formación holística que proporciona la Teoría Sociocultural es pertinente para la educación de las Competencias Sociales.

Desde el punto de vista del enfoque sociocultural los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. En este proceso de desarrollo la clave del funcionamiento psicológico está en la construcción de significados, concretamente, en los significados que le atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones de los demás. También se considera que la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos (Martínez, 1999).

El modelo constructivista social de Lev Vigotsky considera la actividad del individuo en interacción dinámica, dialéctica con el ambiente. La implicación inicial del niño en contacto social con los adultos, principalmente por la comunicación verbal, desempeña un papel decisivo en el desarrollo de sus funciones superiores. El proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, sino que va a remolque de él, puesto que la experiencia del adulto, a través del contacto social (aprendizaje), en lo que Vigotsky identifica como zona del desarrollo próximo, llevará a la superación progresiva del nivel de desarrollo del niño (Trianes, 2012). Vygotsky creía que la interacción social, y las herramientas, así como la actividad cultural modelan el desarrollo y aprendizaje individual (Woolfolk, 2006).

Este proceso de llegar a conocer el significado de las cosas se genera en las relaciones que establecemos con otros agentes sociales, como en la intervención deliberada de los adultos en el aprendizaje de los niños, y ocurre a través de una mediación que es eminentemente semiótica. En

otras palabras, es en los procesos de instrucción donde se ponen en juego interacciones - principalmente lingüísticas- entre adultos, niños y sus compañeros, y se generan funciones psicológicas de orden superior; de ahí su carácter social e interactivo (Martínez, 1999).

Hablar de un origen social de los procesos psicológicos implica que todos esos procesos se forman en y atraviesan por una fase social que proviene de la actividad que establece el sujeto con los objetos y en contacto con otros individuos. Esto es lo que llevó a Vygotsky a plantear su "ley genética del desarrollo cultural", la cual señala que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1979; en Trianes 2012).

Este origen social lo encontramos en dos planos o niveles: a un nivel micro y a un nivel macro. Para ilustrar lo anterior podríamos decir que en el primer plano encontraríamos las interacciones cara a cara que se suscitan en las interacciones familiares y pedagógicas como en una especie de microcosmo, y en un segundo nivel, las influencias de instituciones sociales como la educación, en particular nos referimos a la educación formal escolarizada. Estos dos contextos ejemplifican muy bien los dos niveles en donde ubicamos la mayor parte de nuestro discurso y argumentación (Martínez, 1999).

Uno de los aspectos más destacados de la teoría de Vygotsky es el énfasis que pone en cómo los seres humanos nos desarrollamos en los distintos contextos de nuestra cultura, y cómo cada miembro del grupo social tiene la posibilidad de internalizar y compartir con otros su

experiencia. Vygotsky fue de los primeros en reconocer el motivo central de pensamiento sociogénico, “un reconocimiento que más allá de todos los procesos mentales, permanecen las relaciones con las personas” (Trianes, 2012).

1.2.3.1 La zona de desarrollo próximo y el andamiaje. Vygotsky propone que lo que el niño puede hacer con ayuda de un adulto podría ser más indicativo de su desarrollo mental. Es decir, partiendo de la idea de que dos niños de la misma edad pueden resolver las tareas correspondientes a su nivel por sí solos, según Vygotsky, con la ayuda de un maestro uno de ellos se puede mostrar muy superior al otro (Trianes, 2012).

Vygotsky llama zona de desarrollo próximo (ZDP) a la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí solo, es decir su nivel de desarrollo real, y lo que podría realizar con ayuda de una persona más capacitada, o sea su nivel de desarrollo potencial (Trianes, 2012).

“Esta diferencia es lo que llamamos ZDP. No es otra que la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979 en Trianes, 2012).

1.2.3.2 Intersubjetividad y construcción de significados. El niño al nacer parece biológicamente preparado para el intercambio social. El ser humano pasa por un largo período de inmadurez, no tiene un repertorio suficiente de rutinas para aprender por ensayo y error. Necesita interrelacionarse con el adulto que guía sus acciones hacia un fin (Bruner 1984, en Trianes, 2012). Estos ciclos de intercambio entre el niño y el adulto constituyen lo que Bruner llama formatos de acción conjunta. El formato es un microcosmos, determinado por reglas, en el cual el adulto y el niño hacen cosas, el uno para el otro y así.

Los formatos son apoyos “rutinas” que proporcionan los adultos para poder establecer un intercambio con el niño. Son asimétricos en el sentido del nivel de consciencia. Mientras que el adulto sabe lo que está pasando, el niño tiene menor conocimiento de ello. Lo que en el niño es acción, en los adultos son procesos psicológicos superiores. Esta es la labor educativa del adulto, convertirse en modelo, guía para el niño, que le hace un préstamo de conciencia para poder arrastrarlo dentro de lo que Vygotsky llama ZDP, a niveles superiores de conocimiento. Este préstamo de conciencia que el niño recibe del adulto, le estructura el mundo de forma adecuada, pero, además le proporciona claves para poder asimilarlo (Bruner, 1984 en Trianes, 2012).

1.2.3.3 Teoría sociocultural de Vygotsky y su relación con el modelo de educación basado en competencias. En los modelos educativos actuales se plantea una educación basada en competencias a partir de un enfoque holístico que hace énfasis en el desarrollo constructivo de habilidades y destrezas de las y los estudiantes (Cuevas, Rocha, Casco y Martínez, 2011).

El enfoque constructivista ofrece a la educación basada en competencias, referentes que permiten enriquecer la noción del acto educativo, al poner en el centro de éste el aprendizaje y la actitud del alumno para la búsqueda y la construcción de lo significativo (Ramírez y Rocha, 2010).

La perspectiva sociocultural o socioconstructivista de las competencias aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, proponga una solución o

tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella (SEP, 2014).

La educación basada en competencias privilegia los procesos de aprendizaje más que los de enseñanza. Es por ello que el principal actor en las escuelas es el estudiante; en él recae la principal responsabilidad para el desarrollo de sus propias competencias. Son los estudiantes quienes deben buscar la información, seleccionarla, depurarla, vincularla a sus experiencias y hacer significativo su aprendizaje, para poder aplicar hoy o mañana sus competencias en diversos contextos (Ramírez y Rocha, 2010). Sin embargo, no hay que dejar de fuera la participación y responsabilidad de los demás personajes involucrados en la formación académica de los estudiantes, en donde los profesores y padres fungen como facilitadores en este proceso de construcción del aprendizaje.

La opción constructivista surge tras un proceso de cambios en la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que responde a las tres metáforas clásicas del aprendizaje (Mayer, 1992 en Serrano y Pons, 2011): el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como construcción de significados, a partir de la cual surge el modelo de enseñanza por competencias.

Para la concepción constructivista, la educación escolar constituye una práctica social compleja que cumple dos funciones: 1. promover el desarrollo personal de los educandos y, 2. facilitar el acceso a los saberes y formas culturales de la sociedad a la que pertenecen. Esto implica que la institución escolar cubre tanto una función individualizadora como otra socializadora, además de promover la adquisición de aprendizajes específicos.

Algunas de las razones que dieron paso al surgimiento de un nuevo modelo de aprendizaje fueron la rapidez en los cambios de la vida económica, social y política, incluyendo aquellos que

se relacionan con el advenimiento de nuevas tecnologías y la presente globalización, los cuales representaron grandes desafíos para el mundo moderno y tanto los individuos, como las comunidades, las organizaciones de trabajo y las naciones reconocen, cada vez más frecuentemente, que su bienestar futuro depende, en gran parte, del logro de competencias y no tanto de la adquisición de conocimientos (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 2000, en Serrano y Pons, 2011), de manera que los propios Ministerios de Educación de la OCDE han formulado explícitamente que “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población” (DESECO, 2005).

Por esta razón, a finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias) con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos a fin de elaborar un marco relevante para las políticas educativas de los distintos países de la OCDE. El proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan sobre la selección de las competencias más importantes (Serrano y Pons, 2011).

Por otro lado, es a partir del Informe de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI, que se identifican cuatro pilares para la educación; los cuáles son: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, aprender a ser” y “aprender a convivir” (Delors, et. al, 1997), y partiendo de este postulado, el concepto de competencia cobra relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Obaya (2000), una educación basada en competencias se puede identificar como un sistema educativo que enfatiza la especificación, el aprendizaje y la demostración de aquellas competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que son de importancia central para la ejecución de una tarea, actividad o carrera dada. Para lograr el desarrollo de estas competencias es necesario contemplar un contexto sociocultural que permita conocer, identificar, elaborar y ejecutar las conductas necesarias que impliquen el desarrollo de procesos de aprendizaje a partir de la interacción social.

La tendencia actual de la investigación psicoeducativa sigue pues una línea integradora entre las posiciones más renovadoras del constructivismo cognitivo y los constructivismos de corte social (constructivismo socio-cultural y construccionismo social). Este intento de integración, en su vertiente más moderada, ha conducido a la elaboración del constructo denominado “cognición situada” en su vertiente más polarizada hacia el constructivismo exógeno, a la de “cognición distribuida” (Serrano y Pons, 2011).

La concepción de la cognición como inextricablemente situada y distribuida nos conduce a la noción de *comunidad de aprendizaje*. El concepto de comunidad de aprendizaje se puede definir como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. Las comunidades de aprendizaje nos hablan de grupos de personas con distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente, de manera que lo que se pretende es la construcción de un sujeto socialmente competente (Serrano y Pons, 2011).

2. Evaluación Diagnóstica del Problema o Caso

2.1 Descripción del escenario

Este estudio se realizó en una escuela primaria privada, ubicada en el oriente de la ciudad, la cual cuenta con una población de 123 alumnos. La población que pertenece a esta comunidad educativa es de un nivel socioeconómico medio-bajo, que hace un gran esfuerzo por ofrecer la mejor educación a sus hijos y los inscribe a una escuela privada de la zona, y son niños cuyos padres son personas que laboran como empleados de pequeñas y medianas empresas, comerciantes dentro de los mercados ambulantes, quienes cuentan con una escolaridad en su mayoría de nivel básico, medio superior; y en algunos casos de licenciatura. La estructura de las familias que forman parte de esta comunidad educativa, es muy variada, ya que, así como se pueden encontrar familias nucleares, se encuentran muchas familias reestructuradas en donde incluso son otras personas (abuelos, tíos, parientes cercanos y no los padres) las que tienen la tutela de los niños, debido a distintos problemas que las familias presentan. La mayoría de los niños que pertenecen a esta escuela proviene de colonias como Kanasín, Vergel, San Antonio Kaua, Ampliación Miraflores, entre otras; estas colonias se caracterizan por ser comunidades conflictivas y hasta cierto punto peligrosas.

Esta escuela cuenta con todos los servicios y además imparte asignaturas complementarias a la formación de los alumnos como inglés y computación. La escuela primaria cuenta con 4 años de antigüedad, aunque el complejo de preescolar cuenta con alrededor de 20 años de experiencia.

La escuela cuenta actualmente con seis grupos, los cuales son dos de primero y un grupo por los demás grados. Dentro de la plantilla docente se encuentran 11 docentes, y cuenta con 2 auxiliares de mantenimiento.

2.2 Instrumentos y/o estrategias utilizados

Se aplicó un test sociométrico, el cual es un instrumento que sirve para medir la importancia de la organización que aparece en los grupos sociales. Es un instrumento que estudia las estructuras sociales a la luz de las atracciones y los rechazos manifestados en un grupo (Moreno, 1972). Dicha técnica consiste en un cuestionario con cuatro preguntas sobre elección, rechazo, percepción de elección y percepción de rechazo.

Se empleó el *School Social Behavior Scales* (SSBS) de Merrell (1993; en Fernández-Baena et. al., 2011), el cual es un instrumento que es completado por el docente. Consta de 65 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = nunca, 2=algo, 3=regular, 4=bastante y 5 = frecuentemente). El SSBS está formado por dos escalas: competencia social y conducta antisocial. Según los autores, la primera escala presenta tres factores: habilidades interpersonales, habilidades de automanejo y habilidades académicas. La escala de conducta antisocial también está compuesta por tres factores: conducta hostil e irritable, conducta antisocial y agresiva, y conducta disruptiva y demandante. La consistencia interna de los factores de la prueba oscila entre .91 y .98. Para este estudio se utilizó únicamente la escala de competencia social, la cual consta de 32 ítems. Este instrumento se ha trabajado con población latinoamericana como: Bolivia (Pichardo et. al., 2008), Argentina (Reyna y Brussino, 2009), y en población estadounidense (Merrell, 2002).

Se empleó el *Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters* (MESSY) de Matson, Rotatori y Hesel (1983 en Ipiña, Molina y Reyna, 2010). Que es un instrumento que sirve para evaluar el grado de adecuación de la conducta social y presenta dos formatos, para completar 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. El

cuestionario dirigido a alumnos presenta un formato de respuesta que va en cuatro niveles: nunca, a veces, a menudo y siempre. Se observan cinco dimensiones: agresividad/conducta antisocial con 24 reactivos, habilidades sociales apropiadas con 18 reactivos, amistad con 9 reactivos, sobreconfianza/celos/soberbia con 7 reactivos y soledad/ansiedad social con 4 reactivos.

El cuestionario MESSY para los profesores presenta tres factores que muestrean la misma información que la incluida en el cuestionario de los alumnos y con la misma escala de respuesta. Los tres factores son: agresividad/conducta antisocial con 30 reactivos), *habilidades sociales apropiadas* con 24 reactivos y sobreconfianza/celos/soberbia con 10 reactivos (Ipiña, Molina y Reyna, 2010). La escala MESSY ha sido utilizado con población argentina (Ipiña y Molina, 2011), española (Trianes, et. al., 2002), brasileña (Martins et. al., 2005).

2.3 Resultados del diagnóstico

2.3.1 Sociometría. Se encontró que existen cuatro sujetos claramente identificados como líderes o estrellas, el número de elecciones que recibieron fueron de (5 a 7 elecciones), por otra parte, se identificaron tres individuos rechazados, los cuales obtuvieron de 6 a 16 rechazos y se identificaron tres personas olvidadas, las cuales no recibieron ninguna elección (ver figura 1 y 2).

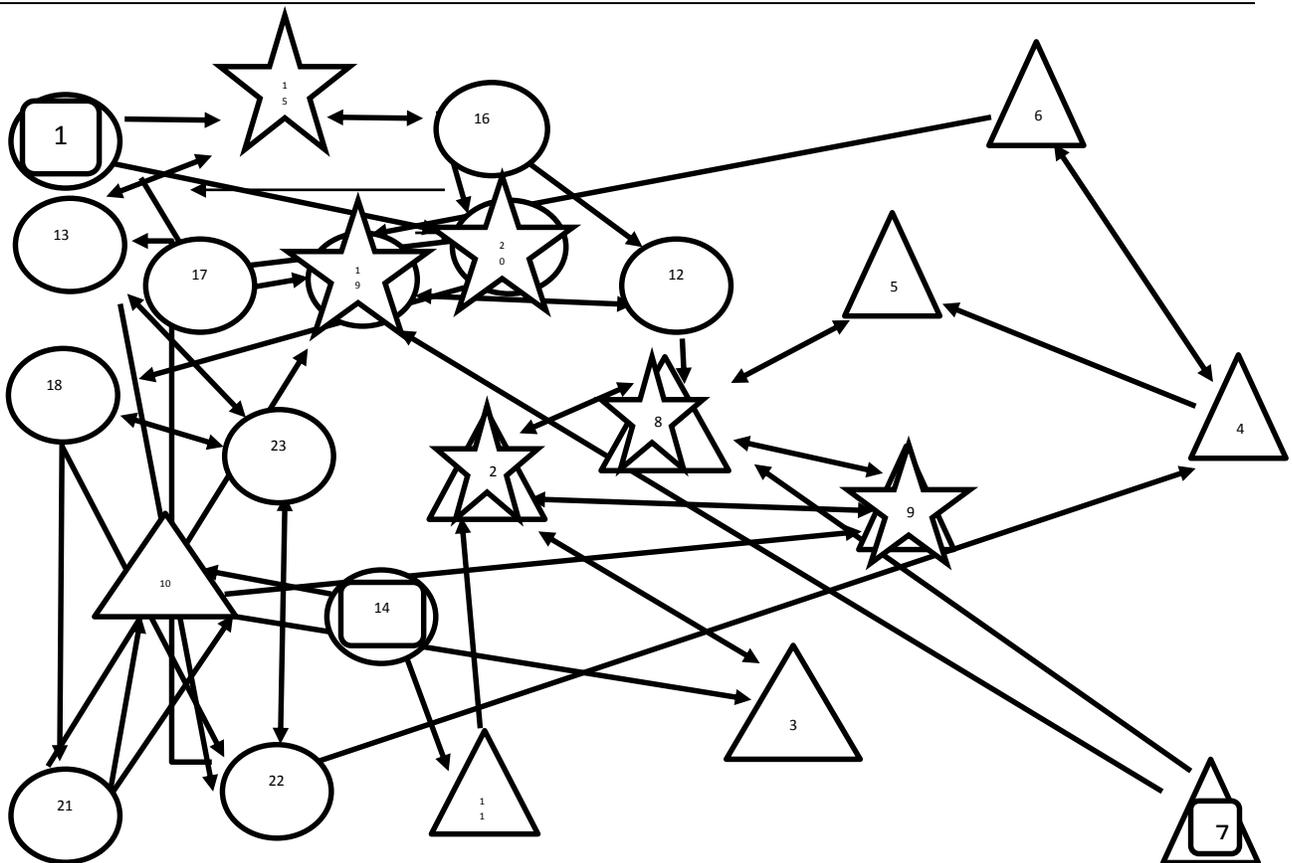


Figura 1. Expresión gráfica de las interacciones que se encontraron dentro del grupo de los participantes. Se señala con una estrella a los líderes y con un rectángulo a las personas olvidadas. Los triángulos son varones y los círculos son mujeres.

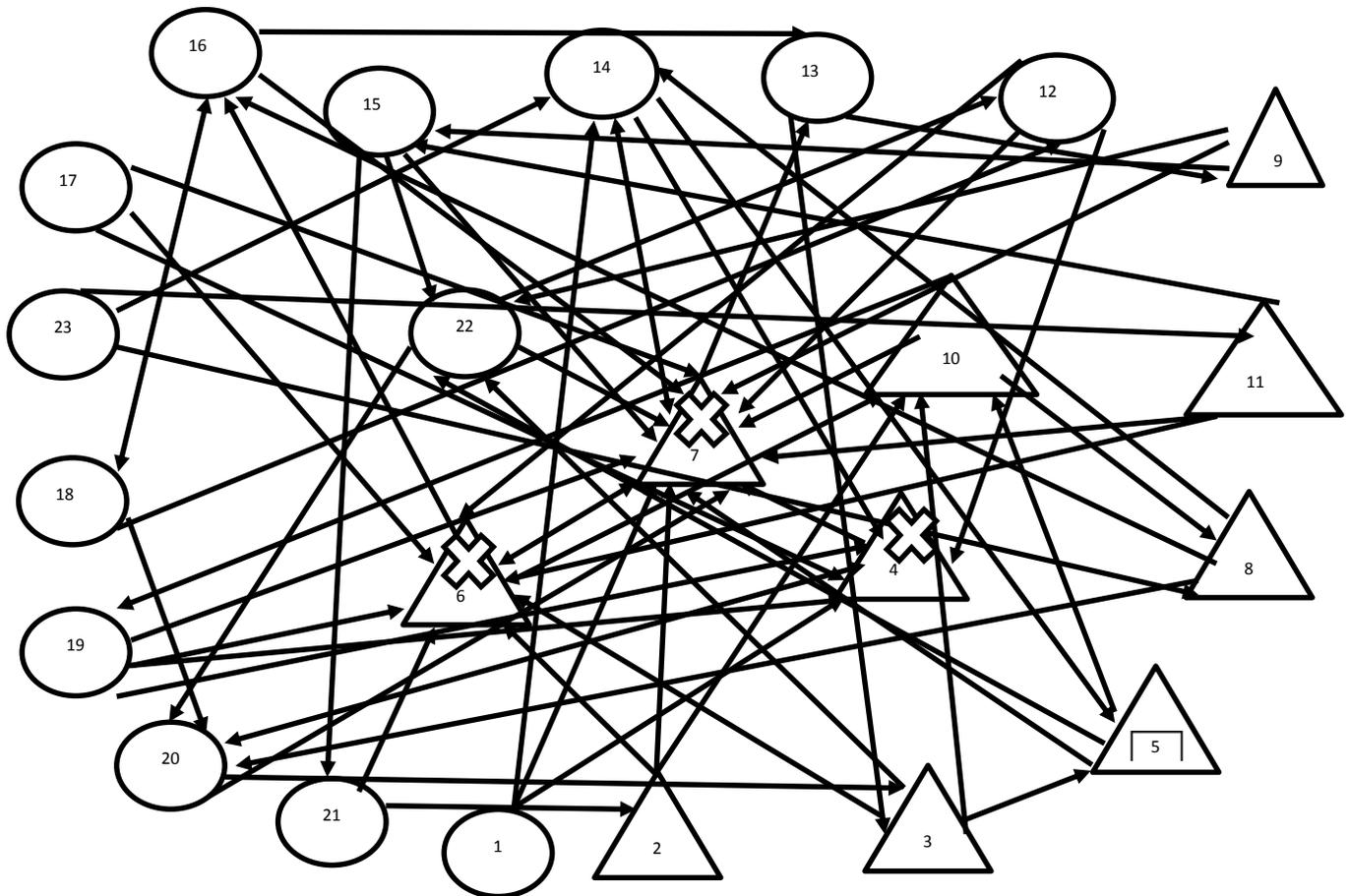


Figura 2. Expresión gráfica de las repulsiones en la interacción que existen entre el grupo de participantes. Se señala con una X a los rechazados.

Se puede mencionar que de acuerdo con Cornejo (2003), con respecto a las configuraciones grupales, tanto en el sociograma de elecciones como en el de rechazos, se encontraron díadas, las cuales son las elecciones que dos individuos realizan entre sí mismas; y, también se identificaron cadenas, las cuales son la sucesión de elecciones entre varias personas sin que necesariamente exista reciprocidad entre ellas.

Los resultados del análisis sociométrico revelaron que los participantes 8, 9, 19 y 20 se caracterizaron como *líderes* dado que obtuvieron el mayor número de elecciones; los participantes 4, 6 y 7 fueron los *rechazados*, es importante destacar que el participante 7 fue el que tuvo mayor rechazo (16 rechazos), se encontró también que el participante 1 no tuvo ninguna elección y ningún rechazo, de manera que se le denominó *olvidado* (ver tabla 1). El participante número 7 tampoco obtuvo ninguna elección, pero al haber obtenido el mayor número de rechazos, se le designó con esa configuración sociométrica individual.

Tabla 1
Participantes que fueron elegidos, rechazados y olvidados

Participante	Elecciones	Rechazos	
1	0	0	Olvidado
2	5	1	
3	4	2	
4	2	6	Rechazado
5	2	2	
6	1	8	Rechazado
7	0	16	Rechazado
8	7	2	Líder
9	7	1	Líder
10	2	4	
11	1	2	
12	3	2	
13	4	2	
14	0	4	
15	5	2	
16	1	3	
17	1	0	
18	3	1	
19	7	1	Líder
20	7	4	Líder
21	1	1	
22	2	4	
23	4	0	

El índice de cohesión del grupo fue de .05, el cual representa el grado de unión dentro de un grupo; el índice de disociación fue de .01, y representa el grado de enfrentamiento dentro del

grupo; finalmente se observa que el índice de coherencia fue de .39, y éste indica el grado de correspondencia recíproca de elecciones positivas en comparación con el total de emisiones del grupo.

En cuanto a los índices individuales, se obtuvo que el índice popularidad promedio del grupo fue de .137, el promedio del índice de antipatía fue de .134, y de conexión afectiva fue de .352, estos puntajes resultaron bajos al momento del diagnóstico. Es importante comentar que estos resultados refuerzan lo reportado por el docente del grupo y las observaciones realizadas, en donde se identificó claramente que el integrante con menor aceptación dentro del grupo fue el participante con el número 7.

2.3.2 Escala de conducta social en la escuela (SSBS). Confiabilidad del instrumento. Con respecto al análisis de confiabilidad, la escala total del SSBS, posee un alfa de Cronbach de $\alpha = .95$, la cual se considera alta. Se realizó el análisis de los ítems y, se aplicó la prueba *t* de Student para obtener la discriminación de los reactivos, los resultados arrojaron que los ítems 12, 15, 17, 22 y 29 no discriminaron, utilizando una significancia de $p < .05$ (ver tabla 2).

Tabla 2

Discriminación de reactivos de la Escala SSBS

Reactivo	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Coopera con otros estudiantes	-4.942	.001
2. Hace transiciones adecuadas entre diferentes actividades	-5.000	.001
3. Completa el trabajo escolar sin que tenga que recordársele	-4.830	.001
4. Ofrece ayuda a otros estudiantes cuando lo necesitan.	-4.673	.001
5. Participa eficazmente en las actividades y discusiones del grupo.	-5.000	.001
6. Comprende los problemas y necesidades de otros compañeros.	-4.227	.002
7. Permanece tranquilo cuando surgen problemas	-3.123	.011
8. Escucha y lleva a cabo las instrucciones del profesor.	-5.487	.000
9. Invita a participar a otros estudiantes en actividades.	-4.803	.001
10. Pide adecuadamente la aclaración de sus dudas	-6.902	.000
11. Tiene habilidades o capacidades que son admiradas por sus compañeros.	-2.849	.017
12. Acepta a otros estudiantes	-1.811	.100
13. Realiza las tareas asignadas con propiedad	-4.551	.001
14. Completa las tareas escolares a tiempo	-7.100	.000
15. Se compromete con sus compañeros cuando es necesario	-2.470	.051
16. Sigue las reglas de la escuela y del salón de clases	-3.977	.003
17. Se comporta adecuadamente en la escuela	-3.446	.006
18. Pide ayuda de manera adecuada	-2.854	.017
19. Interactúa con distintos compañeros.	-3.215	.009
20. Produce trabajo de calidad aceptable para su nivel de habilidad.	-6.952	.000
21. Es bueno para iniciar o continuar conversaciones con sus compañeros.	-4.680	.001
22. Es sensible a los sentimientos de otros estudiantes	-1.978	.076
23. Responde apropiadamente cuando es corregido por el profesor.	-6.952	.000
24. Controla su temperamento cuando está enojado	-2.950	.015
25. Sabe introducirse en el juego de los demás (o en actividades que se están llevando a cabo).	-4.410	.001
26. Tiene buenas habilidades de liderazgo.	-3.728	.001
27. Se ajusta a las diferentes expectativas de conducta a partir del ambiente en el que se encuentre (es flexible en su conducta en función del contexto en el que se encuentre)	-5.487	.000
28. Reconoce las cualidades de los otros.	-3.830	.003
29. Es asertivo cuando lo necesita.	-1.997	.074
30. Es invitado por sus compañeros para unirse a las actividades o juegos.	-4.437	.001
31. Muestra autocontrol de su persona	-2.887	.016
32. Es “admirado” o respetado por sus compañeros.	-2.778	.020

A partir de los resultados se organizaron los ítems correspondientes a cada factor, y eliminando los reactivos que no discriminaron el índice de confiabilidad se mantuvo en $\alpha=.95$ (ver tabla 3). La media del factor Relación con los pares indica que la percepción de la maestra de grupo con respecto a las relaciones que establecen los alumnos entre ellos mismos es adecuada, que cuenta con habilidades para establecer relaciones interpersonales positivas.

Tabla 3
Propiedades psicométricas de la Escala de Conducta Social (SSBS)

	Número de reactivos	Media	Desv. típ.	Alfa de Cronbach
Relación con los pares	12	3.17	.80	.94
Autocontrol	10	3.56	.56	.82
Conducta académica	8	4.10	.70	.93

Media teórica=3

Con respecto al factor de Autocontrol, los participantes obtuvieron una media ligeramente por encima de la media teórica, lo que indica que la percepción de la maestra con respecto al ajuste que los alumnos realizan ante las demandas de la escuela, a la cooperación y aceptación de las reglas es buena.

Finalmente, con respecto al factor de Conducta académica, los alumnos obtuvieron una media alta, lo cual implica un buen rendimiento y cumplimiento de las tareas académicas por parte de los alumnos, ante la percepción de la maestra de grupo.

2.3.3 Escala MESSY. Se realizó el análisis de confiabilidad y se obtuvo un Alpha de Cronbach de $\alpha= .784$, sin embargo, es importante mencionar que debido a que los reactivos: 11, 14, 15, 17, 21, 36, 39, 44, 53, 54 y 61 arrojaron una varianza cero; fueron eliminados de la escala, obteniendo un nuevo índice de confiabilidad de $\alpha=.85$.

Al realizar los análisis para la discriminación de los reactivos, se encontró que únicamente siete reactivos fueron significantes (55, 40, 37, 24, 23, 20 y 12) de manera que se decidió organizar los reactivos con base a la propuesta de Matson, Rotatori y Hessel (1983).

A partir de los resultados se obtuvo el número de ítems correspondiente a cada factor (ver tabla 4), los índices de confiabilidad para los factores de Sobreconfianza y Amistad fueron muy bajos, por lo que esta escala debe interpretarse con reserva.

Tabla 4

Propiedades psicométricas de la Escala MESSY

Factor	Numero de reactivos	M	DE	Alpha de Cronbach
Agresividad	17	1.40	.22	.59
Habilidades sociales	17	3.11	.50	.84
Amistad	9	3.15	.72	.32
Sobreconfianza	5	1.80	.50	.18
Soledad	4	1.80	.72	.68

Media teórica= 2.5

El factor de Agresividad es bajo con respecto a la media teórica, lo que puede representar que las conductas agresivas que los participantes perciben de ellos mismos dentro del salón de clases son bajas. En Habilidades sociales se obtuvo una media ligeramente por arriba de la media teórica, lo que indica que los participantes se perciben con buenas habilidades sociales para interactuar con sus semejantes. Finalmente, con respecto al factor de soledad, se observa que la media es baja con respecto a la media teórica, es decir, que no perciben poseer conductas de aislamiento.

Se realizó una prueba T para muestras independientes para encontrar si existen diferencias en las competencias sociales entre los niños y las niñas, los resultados indican que, en el factor de agresividad, los niños presentan una media mayor a las niñas ($H= 1.50$, $M=1.32$), lo que puede representar que los niños son más agresivos que las niñas.

En cuanto al factor de sobreconfianza, se observa que los niños se identifican como más sobreconfiados que las niñas ($H=2$, $M=1.43$).

Con respecto al factor de conducta académica, también se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, ya que los niños suelen presentar menores conductas académicas adecuadas que las niñas (H=3.69, M=4.42).

Finalmente se encontraron diferencias por sexo en el factor de autocontrol, en donde se identificó que las niñas son más autocontroladas que los niños (H=3.24, M=3.82).

Correlaciones entre factores

Se realizó un análisis de correlación *rho* de Spearman para encontrar la relación entre los factores de la Escala MESSY y de la Escala SSBS, los resultados arrojaron que existe una correlación inversa significativa entre el factor de Sobreconfianza de la escala MESSY y el factor de Autocontrol de la escala SSBS, de manera que se puede inferir que a mayor sobreconfianza existe un menor autocontrol en los participantes.

Por otro lado, se puede comentar que existieron intercorrelaciones significativas entre los factores de cada escala por separado.

En el caso de la escala MESSY, se encontró que el factor de Agresividad y el de Sobreconfianza tienen una correlación significativa directa, de manera que, ante una mayor conducta agresiva, se presenta mayor sobreconfianza en los alumnos. Por su parte se encontró una correlación entre el factor de Habilidades Sociales y el factor de la Amistad, lo que pudiera constituir que, ante la presencia de mayores habilidades sociales, los alumnos desarrollan más lazos de amistad (ver tabla 5).

Tabla 5
Correlación entre factores de las escalas SSBS y MESSY

	Factor	1	2	3	4	5	6	7	8
MESSY	1.Agresividad	1	-	-	-	-	-	-	-
	2.Habilidades sociales	-.128	1	-	-	-	-	-	-
	3.Sobreconfianza	.465*	-.255	1	-	-	-	-	-
	4.Amistad	.118	.618**	-.044	1	-	-	-	-
	5.Soledad	-.013	-.218	.264	-.212	1	-	-	-
	6.Autocontrol	-.092	-.047	-.516*	-.179	-.065	1	-	-
SSBS	7.Conducta académica	.123	-.095	-.284	-.114	.124	.850**	1	-
	8.Relación con pares	.142	-.027	-.146	.031	-.067	.654**	.662**	1

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Por su parte, en el instrumento SSBS, se encontró que existe una correlación significativa entre los factores de conducta Académica y Autocontrol, lo que puede significar que, ante un buen manejo de sus emociones o autocontrol, los niños presentan una mejor conducta académica. Con respecto al factor de Relación con Pares y Autocontrol; y entre el factor de Relación con pares y la Conducta académica, se observa de igual manera una correlación directa significativa. Esto puede reafirmar la validez de constructo que existe en las escalas. Lo que implicaría que los niños, al presentar un mejor autocontrol y conducta académica, presentarán una mejor relación con sus pares (ver tabla 5).

Se realizó un análisis de correlación entre los factores de las escalas MESSY y la Escala SSBS en conjunto con los índices de popularidad, antipatía y conexión afectiva positiva que se obtuvieron de la sociometría. Los resultados arrojaron que existe una correlación moderada entre los factores de Sobreconfianza (MESSY) y el índice de Antipatía (sociometría), una correlación inversa moderada entre el índice de Antipatía y el factor de Autocontrol, así como correlación

inversa moderada entre el índice de Antipatía y el factor de Conducta Académica y Relación con pares (ver tabla 6).

Tabla 6
Correlación entre factores de las Escalas SSBS, MESSY y los índices sociométricos

	Escalas	Sociometría		
		Conexión Afectiva positiva	Antipatía	Popularidad
MESSY	Agresividad	-.165	.116	.311
	Habilidades sociales	.159	.140	.071
	Sobreconfianza	-.089	.460*	-.101
	Amistad	.259	.115	.089
	Soledad	-.172	.018	-.134
SSBS	Autocontrol	.041	-.601**	.203
	Conducta académica	-.103	-.482*	.094
	Relación con pares	-.013	-.483*	.366

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

3. Programa de Intervención

3.1. Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención

Los criterios utilizados para el establecimiento del programa de intervención fueron tomados de los factores con puntajes más bajos de las Escalas SSBS y MESSY, en la tabla 7 se aprecia las medias obtenidas por el grupo de estudio, el porcentaje que representa esa media y la meta establecida a lograr en el programa de intervención. Asimismo, otro criterio utilizado fue el número de rechazados en la sociometría, estableciendo como meta, la reducción de personas rechazadas e incrementar el número de personas líderes.

Tabla 7
Criterios para el diseño del programa de intervención

Escala	Factores	Puntaje max.	<i>M</i>	Porcentaje	META (%)
SSBS	Relación con pares	5	3.18	63.6	80
MESSY	Habilidades sociales	4	2.98	74.5	80
MESSY	Amistad	4	3.06	76.5	85

De igual forma para la estructuración del programa se tomaron en cuenta los factores de las escalas. Para la Escala de Conducta Social en la Escuela, se encuentran los siguientes:

1. Relaciones con pares: la cual se conforma por catorce reactivos.
2. Autocontrol: la cual se conforma por diez reactivos.
3. Conducta académica: la cual se conforma por ocho reactivos.

Con respecto a los indicadores contemplados para la Escala MESSY, se encuentran los siguientes factores:

1. Agresividad, conducta antisocial: el cual se encuentra conformada por veinticuatro reactivos.
2. Habilidades sociales apropiadas, el cual se encuentra conformada por dieciocho reactivos.
3. Amistad, el cual se encuentra conformado por nueve reactivos.

4. Sobreconfianza, el cual se encuentra conformado por siete reactivos.
5. Soledad, el cual se encuentra conformado por cuatro reactivos.

Con respecto a la técnica de la sociometría, se contemplarán como indicadores los siguientes índices que son resultado de dicho instrumento:

Configuraciones grupales

1. Índice de cohesión. Que consiste en el grado de unión dentro del grupo.
2. Índice de disociación. Grado de enfrentamiento que existe dentro del grupo.
3. Índice de coherencia. Que indica el grado de correspondencia recíproca de elecciones positivas en comparación con el total de emisiones del grupo.

Configuraciones individuales

1. Índice de popularidad
2. Índice de antipatía
3. Índice de conexión afectiva

3.2. Objetivos del programa de intervención

General

Promover y desarrollar las competencias sociales en un grupo de alumnos de cuarto grado de primaria a partir de un programa de intervención.

Específicos

- a. Disminuir el número de personas rechazadas que fueron identificadas en el Sociograma realizado.
- b. Aumentar el número de líderes identificados en el Sociograma.
- c. Incrementar las habilidades sociales para que mejoren las competencias sociales.

3.3. Recursos utilizados

El recurso didáctico más importante en este trabajo fue el Programa de Intervención para la Promoción y Desarrollo de Competencias Sociales en Niños de Primaria (ProComSocial). Con el manual del instructor y el diario de actividades de los participantes (Ver Apéndice 3). De igual forma, se establecieron los recursos humanos, técnicos, financieros y materiales (ver tabla 8).

Tabla 8
Relación de recursos del programa

Humanos	Técnicos	Financieros	Materiales
Los alumnos, el maestro de grupo, los padres de familia y la instructora del programa.	Los distintos programas de software que se utilicen para el procesamiento de la información, como paquetería office, spss.	Papelería \$436.00 Transporte <u>200.00</u> \$636.00	Hojas en blanco, rotafolios, colores, marcadores, lápices, computadora, proyector, bocinas, videos, cuentos, entre otros.

3.4. Procedimiento de Implementación

En primer lugar, se solicitó la autorización de la escuela para la implementación del programa, de igual forma se solicitó la autorización de los padres de familia y de la maestra de grupo. Con base a la gestión realizada se autorizó implementar el programa en un total de ocho semanas, destinando el tiempo de una hora dos horas veces por semana para llevar a cabo las sesiones, de este modo se organizó el programa en dieciséis sesiones. Los pasos que se siguieron para la implementación del programa fueron los siguientes:

1. Solicitud de autorización para la implementación del programa a las autoridades de la escuela.
2. Solicitud de autorización de los padres de familia.
3. Aplicación de las Escalas SSBS y MESSY

4. Aplicación de la Sociometría
5. Desarrollo de las sesiones del programa
6. Aplicación posterior a la intervención de las Escalas SSBS y MESSY
7. Aplicación de la Sociometría posterior a la intervención

4. Evaluación de los efectos

4.1. Resultados de la aplicación de los instrumentos posterior a la intervención

4.1.1 Sociometría. Con respecto a la sociometría, se encontró que existen siete personas identificadas como líderes (participantes 2, 3, 6, 9, 12, 15, y 23), quienes obtuvieron entre 5 y 7 elecciones respectivamente. Se encontró un empate con 5 elecciones entre los personajes 2, 3, 12 y 15. Con respecto a estos resultados, se observa que el participante número 9 se mantuvo como líder durante las dos aplicaciones del instrumento (ver figura 3 y 4).

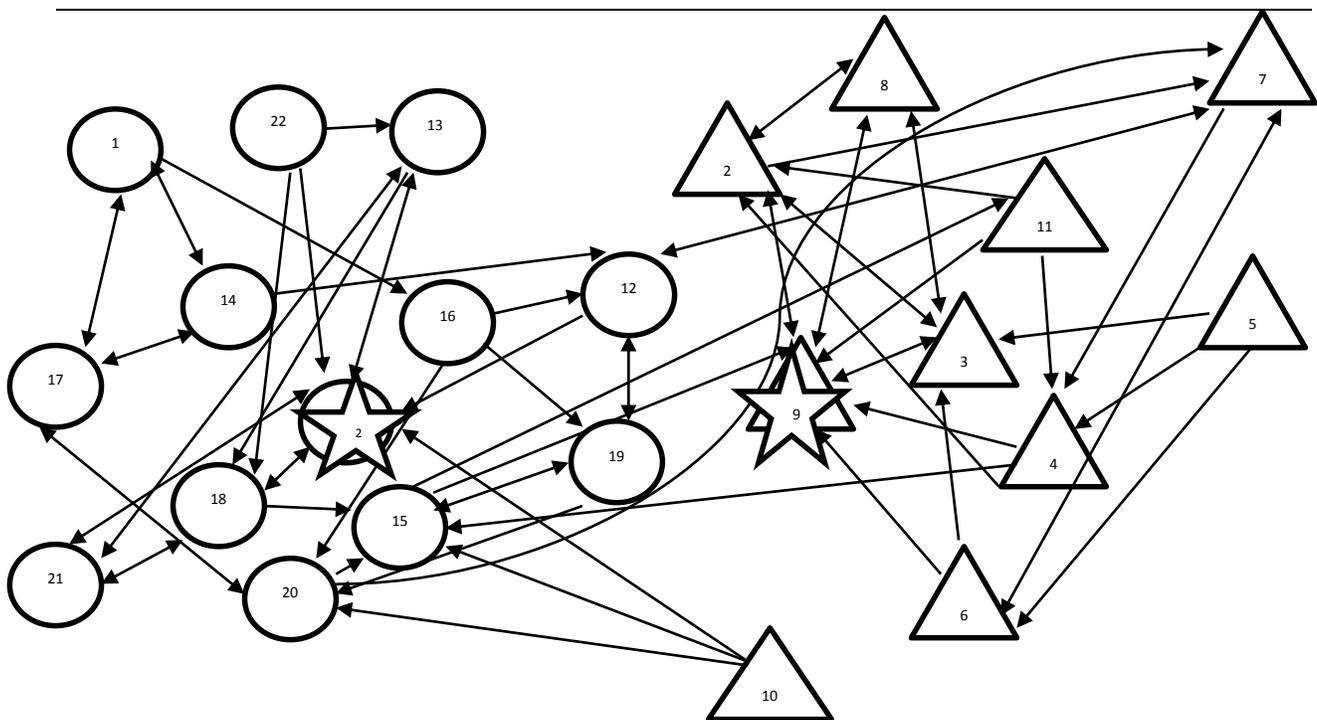


Figura 3. Expresión gráfica de las interacciones que se encontraron dentro del grupo de los participantes, las figuras triangulares representan el sexo masculino y las figuras circulares el femenino. Se señala con una estrella a los líderes.

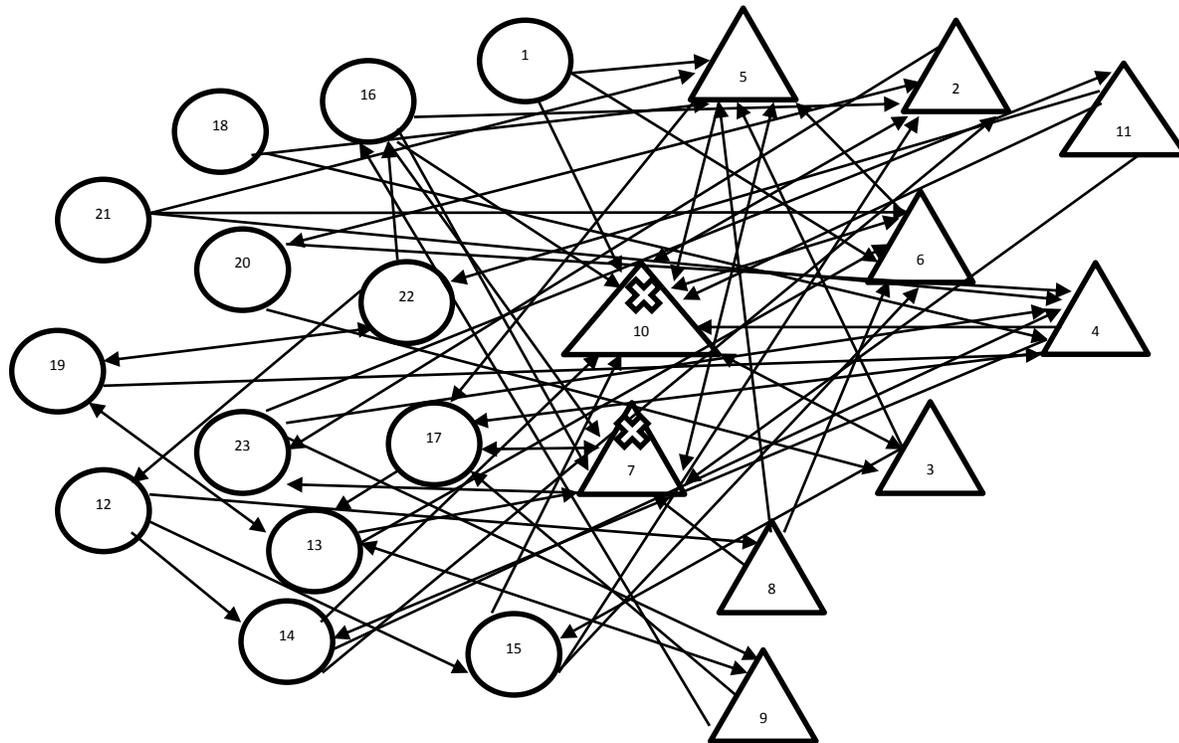


Figura 4. Expresión gráfica de las repulsiones en la interacción que existe entre el grupo de participantes. Las figuras triangulares representan el sexo masculino y las figuras circulares el femenino, se señala con una X a los rechazados.

Por otra parte, con respecto a los rechazos, se observó que existen tres personas identificadas con el mayor número de elecciones negativas (participantes 5, 7 y 10), quienes obtuvieron 7, 8 y 10 rechazos respectivamente. Se observa que nuevamente se encuentra al participante número 7 como una persona rechazada en ambas aplicaciones; sin embargo, es importante señalar que, en el postest, dicho participante no tuvo el mayor número de rechazos y redujo a la mitad, el número de veces que fue rechazado. Lo cual puede ser un indicador de que el alumno se haya integrado un poco más con el grupo, así como también es importante señalar que

este participante obtuvo 4 elecciones en el postest, de manera que en esta ocasión el participante no fue ignorado por el grupo (ver tabla 9).

Tabla 9
Participantes elegidos y rechazados postest

Participante	Elecciones	Rechazos	
1	2	0	
2	5	5	Líder
3	5	3	Líder
4	3	4	
5	0	7	Rechazado
6	2	5	Líder
7	4	8	Rechazado
8	2	1	
9	7	2	Líder
10	0	10	Rechazado
11	0	1	
12	5	1	Líder
13	3	3	
14	2	2	
15	5	2	Líder
16	1	2	
17	3	4	
18	4	2	
19	3	2	
20	3	1	
21	3	2	
22	0	2	
23	6	2	Líder

Con respecto a las configuraciones grupales, se encontró que el índice de cohesión del grupo fue de .07, el cual representa el grado de unión dentro de un grupo; el índice de disociación fue de .03, y representa el grado de enfrentamiento dentro del grupo; finalmente, se observa que el índice de coherencia fue de .58, y éste indica el grado de correspondencia recíproca de elecciones positivas en comparación con el total de emisiones del grupo.

Por último, en cuanto a los índices individuales se encontró que el promedio del índice de popularidad del grupo fue de .130, el cual representa el promedio de elecciones en el grupo; el

índice de antipatía fue de .137 y representa el promedio de rechazos en el grupo y el índice de conexión afectiva fue de .524, lo cual representa el promedio grupal de las elecciones recíprocas entre el total de elecciones recibidas.

4.1.2 Escala de Comportamiento Social en la Escuela (SSBS). Se organizaron los ítems correspondientes a cada factor y se obtuvieron las medias correspondientes contemplando únicamente los reactivos que discriminaron en el pretest. Los resultados arrojaron que el factor de Relación con los Pares se mantuvo en la media teórica (ver tabla 10). Con respecto al factor de autocontrol, se observó que hubo un ligero avance en los alumnos ya que obtuvieron una media de $M = 3.67$ (antes $M = 3.56$). Finalmente, se puede observar que en el factor de conducta académica los alumnos mantuvieron un puntaje superior a la media, lo que implica que los niños ante la percepción de la maestra de grupo tienen conductas adaptativas en relación a la escuela.

Tabla 10

Comparación de las propiedades psicométricas de la Escala SSBS pre y postest

Factor	Número de reactivos	<i>pre</i>		<i>post</i>	
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Relación con los pares	12	3.17	.80	3.01	1.08
Autocontrol	10	3.56	.56	3.67	.84
Conducta académica	8	4.10	.70	3.99	1.02

4.1.3 Escala MESSY. Se organizaron los ítems de acuerdo a los factores de la escala y se obtuvieron las medias para cada factor contemplando los reactivos que discriminaron en el pretest. Los resultados arrojaron que en el factor de Agresividad los alumnos se encontraron por debajo de la media teórica, sin embargo, el puntaje fue relativamente mayor al presentado en el pretest. Con respecto al factor de habilidades sociales, se mantuvieron con una media de $M = 3$, lo que indica que los alumnos se perciben con buenas habilidades sociales. En el factor de Amistad, los alumnos mantuvieron la misma media que en el pretest. Por su parte el factor de

sobreconfianza disminuyó un poco, en comparación de la media obtenida en el pretest. Finalmente, se encuentra que el factor de Soledad aumentó un poco en comparación con la media del pretest (ver tabla 11).

Tabla 11

Comparación de las propiedades psicométricas de la Escala MESSY pre y postest

Factor	Numero de reactivos	<i>pre</i>		<i>post</i>	
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Agresividad	16	3.17	.80	1.55	.39
Habilidades sociales	16	3.56	.56	3	.44
Amistad	9	4.10	.70	3.15	.48
Sobreconfianza	5	3.17	.80	1.66	.48
Soledad	4	3.56	.56	1.90	.71

Media teórica = 2.5

4.1.4 Correlaciones entre factores. Se realizó un análisis de correlación *rho* de Spearman para encontrar la relación entre los factores de la Escala MESSY y de la Escala SSBS, los resultados arrojaron que existe una fuerte correlación entre los factores de Sobreconfianza y el factor de Agresividad, de manera que a mayor sobreconfianza en los alumnos existe una mayor agresividad en ellos. Por otro lado, se encontró que existe una fuerte correlación entre el factor de Amistad y el factor de Habilidades Sociales.

Se encontró también una fuerte correlación inversa entre el factor de Conducta Académica y el factor de Soledad, de manera que, ante una buena conducta académica, se presenta un menor grado de soledad en los alumnos. Con respecto siempre al factor de Conducta académica, se encuentra que existe una fuerte correlación entre dicho factor y el de Autocontrol, de manera que quienes cuentan con buenas estrategias de regulación suelen tener una mejor conducta académica. Finalmente, con respecto al factor de Relación con pares, se encontró que existe una correlación entre dicho factor y el factor de soledad y la conducta académica (ver tabla 12).

Tabla 12
Correlación entre las escalas SSBS y MESSY

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8
MESSY	1. Agresividad	1	-	-	-	-	-	-
	2. Habilidades sociales	-.190	1	-	-	-	-	-
	3. Sobreconfianza	.653**	.158	1	-	-	-	-
	4. Amistad	-.326	.804**	.137	1	-	-	-
	5. Soledad	.308	-.228	.372	-.352	1	-	-
SSBS	6. Autocontrol	-.309	.149	-.423*	.066	-.379	1	-
	7. Conducta académica	-.171	.264	-.359	.221	-.580**	.844**	1
	8. Relación con pares	.029	.318	-.019	.292	-.597**	.476*	.622**

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Se encontró que existe una fuerte correlación negativa entre los factores de la Escala SSBS y el índice de Antipatía de la sociometría, también se encontró una fuerte correlación entre el factor de Relación con los Pares de la Escala SSBS y el índice de Popularidad de la sociometría (ver tabla 13).

Tabla 13
Correlación entre factores de las Escalas SSBS, MESSY y los índices sociométricos

Escalas	Sociometría			
	Conexión Afectiva Positiva	Antipatía	Popularidad	
MESSY	Agresividad	-.259	.182	-.172
	Habilidades sociales	.326	-.492*	.171
	Sobreconfianza	-.101	.360	.001
	Amistad	.276	-.238	.344
	Soledad	-.170	.350	-.506*
SSBS	Autocontrol	.143	-.526**	.368
	Conducta académica	.041	-.673**	.360
	Relación con pares	.240	-.535**	.526**

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

4.2 Cambios registrados

A continuación, se presentan los análisis con respecto a los cambios registrados en la intervención. En la sociometría los índices grupales de cohesión, disociación y coherencia incrementaron después de la intervención; se obtuvo un cambio más alto en el índice de coherencia, es decir, incrementó el grado de correspondencia recíproca de elecciones positivas.

Tabla 14

Diferencias entre índices sociométricos grupales

Índice	Pretest	Postest	Diferencia de índices
Índice de cohesión	.04	.07	-0.03
Índice de disociación	.02	.03	-0.01
Índice de coherencia	.34	.57	-0.23

En cuanto a los índices individuales se registraron cambios en los tres índices, siendo el índice de conexión afectiva positiva el que presentó un incremento posterior a la intervención.

Tabla 15

Diferencias entre índices sociométricos individuales

Índice	Pretest	Postest	Diferencia de índices
Índice de popularidad	.137	.130	0.07
Índice de antipatía	.134	.137	0.03
Índice de conexión afectiva positiva	.352	.524	-0.17

Con respecto las escalas de SSBS y MESSY en las medias de los factores no se observan cambios significativos. Únicamente en el factor de Sobreconfianza, se observa un ligero cambio, el cual refleja un menor grado de percepción en la sobreconfianza de los alumnos (ver tabla 16).

Tabla 16

Diferencias entre medias de los factores pretest y postest de las Escalas SSBS y MESSY

Escala	Factor	Pretest		Postest		Diferencia de medias
		M	DE	M	DE	
SSBS	Relación con pares	3.17	.80	3.01	1.08	0.16
	Autocontrol	3.56	.56	3.67	.84	-0.11
	Conducta académica	4.10	.70	3.99	1.02	0.11
MESSY	Agresividad	1.10	.22	1.55	.39	-0.45
	Habilidades Sociales	3.11	.50	3	.44	0.11
	Amistad	3.15	.72	3.15	.48	0
	Sobreconfianza	1.80	.50	1.66	.48	0.14
	Soledad	1.80	.72	1.90	.71	-0.1

Finalmente se realizó un análisis de las diferencias entre los resultados del pretest y el postest, en donde no se encontraron diferencias significativas entre ambos resultados (ver tabla 17).

Tabla 17

Diferencias entre pretest y postest de las Escalas SSBS, MESSY y los Índices Sociométricos

Escalas	Factor		<i>M</i>	<i>DE</i>	Prueba Wilcoxon		
					<i>z</i>	<i>p</i>	
SSBS	Conducta académica	Pretest	14.35	143.50	-.553	.580	
		Postest	9.13	109.50			
	Relación con pares	Pretest	12.50	150.00	-.764	.445	
		Postest	10.30	103.00			
	Autocontrol	Pretest	11.22	101.00	-1.126	.260	
		Postest	12.50	175.00			
MESSY	Amistad	Pretest	10.11	91.00	-1.155	.248	
		Postest	12.46	162.00			
	Agresividad	Pretest	11.00	99.00	-1.186	.236	
		Postest	12.64	177.00			
	Habilidades sociales	Pretest	11.14	122.50	-.130	.897	
		Postest	11.86	130.50			
	Sobreconfianza	Pretest	11.40	114.00	-.779	.436	
		Postest	8.44	76.00			
	Soledad	Pretest	11.25	90.00	-.202	.840	
		Postest	9.09	100.00			
	Sociometría	Popularidad	Pretest	12.04	144.50	-.198	.843
			Postest	11.95	131.50		
Antipatía		Pretest	12.35	123.50	-.279	.780	
		Postest	9.77	107.50			
Conexión afectiva positiva		Pretest	10.13	81.00	-1.203	.229	
		Postest	11.54	150.00			

$p < 05$

5. Discusión

5.1 Relación intervención-cambios observados

Con respecto a la sociometría, se observó que existe una marcada diferencia entre las personas identificadas como líderes y las personas rechazadas que existen dentro del grupo. También se observa que, aunque se presentan interacciones recíprocas entre los participantes, existen relaciones unidireccionales en donde se encuentra un individuo haciendo el esfuerzo por interactuar con los demás, pero no recibe una respuesta de su contexto social. En los resultados se observó un incremento en el número de líderes posterior al proceso de intervención (pretest 4 líderes y postest 7 líderes). Lo que implica que el nivel de poder que existe entre los integrantes del grupo, se encuentra más repartido que a diferencia de la primera medición. Con respecto a las personas rechazadas, se observó que persistió el número de personas, aunque dos fueron diferentes a las personas rechazadas en la primera medición, lo anterior puede relacionarse con el hecho de que los participantes que ya no fueron rechazados hayan logrado tener un mejor ajuste y aceptación por parte del grupo. Finalmente, contemplando a la persona que fue olvidada en la primera medición, se observó que en el postest no hubo ningún caso de persona olvidada.

Con respecto a los resultados de las mediciones pretest y postest de la Escala MESSY, no se encuentran diferencias significativas en las medias de los factores, esto pudiera deberse en parte a las dificultades en el instrumento, ya que, a pesar de que se realizaron los esfuerzos necesarios, se encontró que sus propiedades psicométricas no eran consistentes para ser considerada como un instrumento altamente confiable para este estudio, por lo que se optó por mantener la organización de los autores Matson, et. al. (1983), pero tomando con reserva los resultados; sin embargo, es importante reconocer que la Escala MESSY, permitió conocer en qué medida los participantes presentan las conductas sociales que conforman a la competencia social

o un bosquejo de ellas, así como reconocer la conformación de los factores de Soledad, Sobreconfianza y Agresividad que presentan los alumnos.

Por otro lado, la Escala SSBS demostró ser un buen instrumento y se consideró que sus propiedades eran adecuadas. Sin embargo, en las mediciones de este instrumento nuevamente no se encontraron diferencias significativas entre el pretest y postest, lo que implica la necesidad de revisar con mayor detalle que los ítems y factores de dicho instrumento, vayan acorde a la medición de las competencias sociales; así como también es importante considerar el impacto que el programa de intervención pudo tener en los participantes.

5.2 Comparación cambios observados literatura de sustento

Con respecto al instrumento de la Sociometría, se puede comentar que esta herramienta nos ofrece un panorama más real y genuino de la situación e interacciones sociales que se presentan dentro del grupo que fue estudiado, además de que los índices contemplados como el de Popularidad, Antipatía y Conexión afectiva, proporcionaron una buena información al momento de relacionarse con ciertos factores de las dos escalas utilizadas. Ya que nos permitió observar cuáles son los procesos que se generan dentro del grupo. Los conceptos sociométricos se revelan especialmente útiles en la actualidad y adquieren toda su potencialidad analítica y métrica para describir la estructura conectiva de complejas redes de interacción social (Cornejo, 2003). De esta manera, al identificar cuáles fueron los resultados entre las personas mayormente rechazadas, se pueden tomar decisiones de una intervención directa o personal para trabajar con aquellos alumnos que son segregados y con los que, a pesar de las intervenciones realizadas, no logran integrarse o ajustarse a su contexto, como fue el caso del participante 7. También se puede hacer uso de la información sobre las personas identificadas como líderes, para poder realizar

intervenciones en donde ellos sean colaboradores directos, ya que, al tener un estatus elevado en el grupo, se puede considerar que su influencia tendrá un gran impacto con el resto del grupo.

Al analizar los datos obtenidos de la prueba SSBS en el pretest y postest, se encontró que existe una intercorrelación moderada entre los factores de Relación con los pares y el factor de Conducta académica tanto en el pretest ($r = .662$) como en el postest ($r = .622$), lo cual significa que los niños que establecen mejores relaciones con sus compañeros, suelen ser aquellos que presentan un buen desempeño académico. Con referencia a esto, Hartup (como se citó en Goldstein y Morgan, 2002) establecía que la relación con los pares es también un predictor de la adaptación escolar ya que se constituye en un recurso emocional que les permite adaptarse al estrés, un recurso cognitivo que les facilita resolver problemas, adquirir conocimientos, practicar y adquirir habilidades sociales (Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012). Lo anterior, también respalda la correlación directa que se encontró entre los factores de Autocontrol y Relación con los pares tanto en el pretest ($r = .654$) como en el postest ($r = .476$), así como la relación que se encontró entre el factor de Conducta académica y Relación con los pares en el pretest ($r = .662$).

Al realizar un análisis de correlación entre los factores de ambas escalas y de los índices sociométricos, en el pretest se encontró que existe una correlación significativa entre el factor de Sobreconfianza y el índice de Antipatía ($r = .460$), lo que significa que, cuando un grupo de niños son arrogantes, tienen una confianza excesiva y creen tener siempre la razón; sus demás compañeros desarrollan antipatía hacia esos participantes. Esto concuerda con lo que Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu (2008) indicaban acerca de que existe una estrecha relación entre el comportamiento negativo o disruptivo y la escasa aceptación de los niños en el grupo de iguales.

Por otro lado, las investigaciones sobre las emociones y la regulación emocional específicamente señalan que la competencia social está directamente relacionada con el

desarrollo de la regulación emocional. La investigación indica que la habilidad de los niños para usar, entender y regular emociones apropiadamente se asocia con la calidad de sus relaciones con pares, pero también vincula los procesos de regulación con un carácter adaptativo a nivel de la interacción social (Bukowski, Rubin y Parker, 2001; Kopp, 1989; Calkins, Gill, Jonson y Smith, 1999; Dodge y Garber, 1991; Eisenberg, 2000; McDowell, O'Neil y Parke, 2000; Miller y Olson, 2000, como se citó en Naranjo, 2006). En este estudio dicha afirmación se comprueba con los resultados que encontraron al evidenciar una correlación inversa entre el factor de autocontrol y el índice de antipatía ($r = -.60$), lo que significa que los niños que tienen dificultad en la regulación de sus impulsos y emociones, tienden a ser rechazados por sus compañeros. Se observó que dicha correlación en el postest tuvo un valor de $r = -.526$.

Se encontró en el pretest que existe una correlación inversa entre los factores de Conducta académica y Relación con los pares frente al índice de Antipatía ($r = -.482$ y $r = -.483$ respectivamente), lo que se relaciona con lo que Rytönen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Virtanen y Postareff, (2012 como se citó en Oyarzún, et. al., 2012) proponían acerca de que las habilidades tales como la autorregulación emocional han mostrado un importante impacto en el éxito académico.

5.3 Conclusiones y sugerencias

A partir de los resultados de este estudio, se puede concluir en que es importante realizar estudios que permitan conocer un poco más acerca de los procesos de interacción social que existen entre los miembros de una comunidad educativa, especialmente los alumnos, para poder detectar cuáles son los patrones de conducta social que se están presentando y ofrecer otros más adecuados que les permitan desarrollar procesos de sana convivencia que en el futuro se consoliden en sociedades pacíficas e incluyentes y que sean capaces de llevar a cabo sus procesos

de interacción de mejor manera. Así como también se destaca la importancia por realizar programas que promuevan las habilidades sociales y que permitan que todos los integrantes de un grupo las conozcan y las desarrollen. Ya que, como Pichardo, et. al., (2008) comentaron acerca de que el desarrollo adecuado y positivo de habilidades sociales en la infancia permite un cimiento importante para el buen ajuste social, ocupacional y personal a lo largo de la vida.

Se considera que los instrumentos utilizados para este estudio pueden ser reevaluados con la finalidad de encontrar otros más acordes a la medición de las competencias sociales, ya que, aunque las propiedades psicométricas pudieran ser confiables; para los fines de este estudio, se reflexiona que la Escala MESSY y la Escala SSBS, no fueron muy sensibles a la medición de las Competencias Sociales.

Con respecto a la Escala MESSY, será importante validar la escala en poblaciones como las que fueron empleadas en estudios de intervención educativa, ya que, al ser un instrumento foráneo, posiblemente no contemple aspectos relevantes para la población mexicana.

La escala SSBS, se considera que es apropiada para la evaluación de ciertas conductas que los alumnos presentan en los contextos sociales de la escuela, aunque con respecto a la medición de las competencias sociales no fue suficiente.

Con respecto a la sociometría, se puede concluir en que sigue siendo una buena herramienta, que permite conocer acerca de las relaciones y estructura que se forma entre los grupos, de manera que, a pesar de la antigüedad de la prueba, sigue estando vigente y podría ser explotada aún más en investigación de tipo aplicada.

Los resultados del estudio no demostraron diferencias estadísticamente significativas después de la aplicación de un programa de intervención en Competencias sociales, por lo que es importante mencionar que para estudios posteriores será relevante considerar las variables de

estudio y el diseño de las investigaciones, así como revalorar los instrumentos con los cuáles se establecerán las medidas de dichas variables, ya que para estudios sobre competencia social, aún falta mayor investigación e instrumentos que sean adecuados para su medición.

Sin embargo, es importante señalar que existieron algunos cambios a partir de la intervención educativa, los cuales se pueden observar a partir de la estructura que el grupo presentó después de la aplicación, ya que como se ha mencionado, el número de líderes aumentó y las relaciones sociométricas tuvieron una mayor interrelación entre todo el grupo.

Finalmente, se considera relevante mencionar que, para estudios de intervención educativa, será importante considerar los aspectos cualitativos de la medición, de manera que dicha información pueda arrojar otros datos relevantes que reflejen los cambios que surgen dentro de un grupo de estudio a partir de un proceso de intervención.

Referencias

- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula De innovación Educativa*, 161, 34-36.
- Cornejo, J. (2003). Análisis sociométrico. Universidad de Barcelona. Recuperado el 15 de enero de 2016 en: <http://www.ub.edu/dppss/lps/docu/asoc.pdf>
- Coronado, M. (2008). *Competencias Sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Argentina: Noveduc
- Cuevas, L., Rocha, V., Casco, R. y Martínez, M. (2011). Punto de encuentro entre constructivismo y competencias. AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura
- Delors, J. Al Mufti, I. Amagi, I. y colaboradores (1997). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Farstad, Halfdan, Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación, Documento de ayuda al debate, 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra, Suiza. Consultado en el sitio de la CIE <http://www.ibe.unesco.org>, 2004
- Fernández -Baena, F. (et. al.) (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de psicología*. (2011), vol. 27, (1)
- Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.

- Guzmán, Rogelio; Reyna, Cecilia; Molina, Leonardo; Ipiña, María Julia; (2011). Competencia social en niños con sordera profunda. *CES Psicología*, Enero-Junio, 1-15.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Ipiña, M. y Molina, L. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*. (29) (2) pp. 245-264
- Ipiña, M., Reyna, C. y Molina, L. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la Escala MESSY (versión docente) en una muestra de niños Argentinos. *Suma Psicológica*, pp. 151-161.
- Jimenez, T.I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el status social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236.
- López de Dicastillo, N.; Iriarte, C. y González, M. (2004). Aproximación y revisión del concepto competencia social. *Revista española de pedagogía*. No. 227. pp143-156
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González, M. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Editorial Síntesis
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*. (2008). vol.3. No.1 Febrero.pp 16-19.

Marina, J. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alizna Editorial.

Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (1)

Martins, M. (coord.) (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *Revista interamericana de psicología*. (2005) (39) pp. 239-246 recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.530.1839&rep=rep1&type=pdf>

Mastache, A. (2009). *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Argentina: Noveduc

Merrell, K. (2007). School Social Behavior Scales, Second Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*. (2007) (25) (1) pp. 82-10 recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0734282906291793>

Monereo, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó

Moreno, J. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. 2ª ed. Buenos Aires: Paidós

Naranjo, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(0) 159-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920112>

Obaya, A. (2000). La concepción constructivista en la educación basada en competencias. *Contacto S*, 36. 65-67

OCDE (2005): La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://www.oECD.org/edu/statistics/deseco>

- Ortega, R. (Dir.). (2008). *10 ideas Clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. España: Editorial Graó
- Oyarzún Jara, M., Estrada Goic, C., Oyarzún Iturra, G. y Pino Astete, E. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15() 21-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836011>
- Pichardo, M., Justicia, F., Fernández, M. y Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de investigación para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. (2008), (8), (3), pp. 441-452
- Pichardo, M., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico* 2009, 6 (13)
- Rendón Arango, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. (3) 349-363
- Reyna, C. y Brussino, S. (2009). Propiedades Psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una Muestra de Niños Argentinos de 3 a 7 Años. *Psyche*. (2009), (18), (2) pp. 127-140
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. 3ª ed. Valencia: ACDE Ediciones

- Romera, E. Ortega, R y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. (2008), (8), (2) pp. 193-202.
- Rubiales, J; Bakker, L; Arteaga, F; Russo, D; (2015). Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(0) 1081-1091.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. México
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE)*. México
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. Comité Técnico de convivencia escolar. México
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1)
- Trianes, V., Blanca, J., Muñoz, A., García B., Cardelle-Elawar, M. e infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinformes. *Anales de psicología*. (2002) (18) (2) pp.197-214
- Trianes, M. (coord.). (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Pirámide
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. 9ª ed. México: Pearson
- Zabala, A. y Arnau, L. (2011). 11 ideas clave. *Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Editorial Grao.

Apéndices

Apéndice 1. Sociomatriz de Elecciones y Rechazos pretest

	1. Yuleysi	2. Alan	3. Mitchell	4. Oscar	5. Kevin	6. Juan	7. Álvaro	8. Emiliano M	9. Ebher	10. Emilio	11. Emiliano Rosales	12. Sofia	13. Sharon	14. Yaremi	15. Anheló	16. Hayli	17. Sheyla	18. Natalia	19. Masofia	20. Aylin	21. Angie	22. Liliana	23. Jimena	
1. Yuleysi				R			R							R	E		E			E				
2. Alan			E			R	R	E	E	R														
3. Mitchell					R	R		E	E										E				R	
4. Oscar		E			E	E	R			R										R				
5. Kevin		E					R	E	E	R													R	
6. Juan				E			R		E	R						R			E					
7. Álvaro						R		E	E				R	R					E					
8. Emiliano M		E			E			E	E					R		R			E		R			
9. Ebher		E	E				R	E							R								R	
10. Emilio			E				R	R	E										R	E				
11. Emiliano Rosales		E	E			R	R	E							R									
12. Sofia				R		R	R	E											E	E				
13. Sharon			R						R						E			E						E
14. Yaremi				R	R		R			E	E									E				
15. Anheló							R						E			E			E		R	R		
16. Hayli							R					E	R		E			R		E				
17. Sheyla				R		R	R								E				E	E				
18. Natalia												R				R				R	E	E	E	
19. Ma sofia				R		R	R					E			E					E				
20. Aylin			R	R			R					E	E					E						
21. Angie		R				R				E	R								E					E
22. Liliana				E			R					R	E							R				E
23. Jimena								R			R		E	R				E				E		

Ápéndice 2. Sociomatrix de Elecciones y Rechazos postest

	1. Yuleysi	2. Alan	3. Mitchell	4. Oscar	5. Kevin	6. Juan	7. Álvaro	8. Emiliano M	9. Ebher	10. Emilio	11. Emiliano Rosales	12. Sofia	13. Sharon	14. Yaremi	15. Anhelo	16. Hayli	17. Sheyla	18. Natalia	19. Masofia	20. Aylin	21. Angie	22. Liliana	23. Jimena	
1. Yuleysi				R	R					R				E		E	E							
2. Alan			E				E		E	R										R				R
3. Mitchell		E			R			E	E	R					R									
4. Oscar		E							E	R				R	E			R						
5. Kevin			E	E		E	R			R								R						
6. Juan			E		R		E		E	R														
7. Álvaro				E	R	E						E					R							R
8. Emiliano M		E	E		R	R	R		E															
9. Ebher		E	E					E					R			R	R							
10. Emilio		R	R			R									E					E				E
11. Emiliano Rosales		E		E			R		E	R												R		
12. Sofia							E	R						R	R				E					E
13. Sharon						R	R		R									E			E			E
14. Yaremi	E	R	R							R		E					E							
15. Anhelo		R				R			E	R		E							E					
16. Hayli		R					R			R		E							E	E				
17. Sheyla	E						R						R	E					R					
18. Natalia				R	R		R								E									E
19. Masofia				R								E	R		E					E		R		
20. Aylin		R	R	R			E								E		E							
21. Angie					R	R	R						E					E						E
22. Liliana												R	E			R		E	R					E
23. Jimena				R					R		R		E					E			E			

Apéndice 3. Programa de Intervención para la Promoción y Desarrollo de Competencias Sociales en Niños de Primaria (ProComSocial).

Unidades	Sesiones
Asertividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué es asertividad 2. Estilos de comunicación 3. Características de las personas asertivas 4. Técnicas de asertividad 5. Técnicas de asertividad 6. Escucha efectiva 7. Comunicación no verbal 8. Comunicación escrita 9. Puesta en marcha de mis habilidades asertivas
Empatía	<ol style="list-style-type: none"> 10. Qué es empatía 11. La empatía en mí 12. Técnicas de empatía 13. La empatía con los demás
Liderazgo	<ol style="list-style-type: none"> 14. Qué es liderazgo. Características, actitudes y valores de un líder. 15. Funciones de un líder: delegación de actividades 16. Funciones de un líder: motivación 17. Funciones de un líder: manejo de conflictos

Asertividad

Sesión 1: ¿Qué es asertividad?

Tema: Asertividad

Objetivo: que el alumno conozca en qué consiste la asertividad

Competencia: reconoce las características de la comunicación asertiva

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Bienvenida/ presentación	Que los alumnos conozcan el objetivo de la sesión y las actividades que se realizarán.	Ver la descripción de la sesión	Hoja de rotafolios con el objetivo y las actividades a realizar.	5 minutos	Ninguno
Actividad 1. Monumentos humanos	Desarrollar la comunicación y cooperación dentro del grupo.		Ninguno	15 minutos	Ninguno
Actividad 2. Conociendo la asertividad	Que los alumnos conozcan a qué se refiere la asertividad.		Videos, retroproyector, computadora, bocinas.	10 minutos	Ninguno
Reflexión de las actividades	Establecer una conclusión acerca de las actividades generadas en la sesión, conocer los puntos de vista de los alumnos.		Hojas, lápices	10 minutos	Registro del diario de la sesión.

Descripción de la sesión 1

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio: se preguntará a los alumnos acerca de cuáles son los conocimientos que ellos adquieren dentro de la escuela, a partir de preguntas como: ¿por qué es importante venir a la escuela?, ¿qué cosas vienen a aprender a la escuela?, ¿existe algún otro conocimiento que sea importante adquirir dentro de la escuela? Posteriormente cuando algún niño mencione el aspecto de la convivencia o socialización como parte de los beneficios de asistir a la escuela, se les planteará la posibilidad de que la manera de convivir con los demás también es un aprendizaje muy importante que se debe de adquirir dentro de la escuela.

Seguidamente se presentará a los alumnos con apoyo de un material visual, cuál es el objetivo del programa que se implementará durante las siguientes semanas, cuáles serán los temas que se trabajarán y se hará énfasis en la importancia de participar dentro de las actividades de manera respetuosa y permitiendo que todos tengan la posibilidad de expresar sus ideas.

Desarrollo:

Actividad 1. Monumentos humanos

El grupo se dividirá en equipos de cinco personas. Cada equipo deberá de construir un monumento con sus propios cuerpos pudiendo subirse unos encima de otros, tirarse en el suelo... los miembros del equipo dedican un tiempo a dialogar sobre el monumento que van a crear y cuando lo hayan decidido primero lo ensayan y después lo representan o muestran a los demás compañeros del grupo.

Al finalizar la actividad se les preguntará lo siguiente:

- ¿Cómo se sintieron con la actividad?
- ¿Fue fácil o difícil? ¿Por qué?
- ¿Creen que la forma de comunicarse para resolver el ejercicio fue adecuada?
- ¿Qué harían para mejorar?

Actividad 2. Conociendo la asertividad

En primer lugar se les presentarán videos en donde se explique de manera general en qué consiste la asertividad.

Posteriormente, se preguntará a los niños ¿qué entendieron? de los videos revisados, después la instructora, explicará con apoyo de un material visual qué es la asertividad.

Cierre:

Reflexión final y diario de aprendizaje

Se preguntará de manera voluntaria la participación de dos alumnos para responder de manera abierta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Después se otorgará un tiempo para que los niños respondan a esas preguntas por escrito.

Finalmente se agradece la participación de los niños.

Materiales:

Carteles con objetivos del programa, videos, computadora, proyector, diario de aprendizaje, lápices.

Tarea para la casa:

Preguntar en la casa con sus papás, tíos, abuelos o familiares; si ellos conocen que es la asertividad y poder compartir con ellos lo que aprendieron en la clase.

Los niños escribirán las respuestas de sus familiares.

Sesión 2: Estilos de comunicación**Tema:** Asertividad**Objetivo:** que el alumno identifique los tres estilos de comunicación**Competencia:** reconoce las características de los tres estilos de comunicación.

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Recapitulación de la sesión anterior	Recuperar los conocimientos de los participantes, reforzar las ideas.	Ver la descripción de la sesión	Ninguno	10 minutos	Ninguno
Acumuladores	Practicar la asertividad logrando		Cuatro pelotas	20 minutos	Ninguno
Tortuga, dragón y persona	Que los niños conozcan los tres estilos de comunicación.		Imágenes de los personajes, hojas de trabajo, lápices.	20 minutos	
Reflexión de las actividades	Conocer la percepción de los alumnos.		Hojas, lápices	10 minutos	Registro del diario de la sesión.

Descripción de la sesión 2

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio: Se preguntará a los niños que se hizo en la sesión anterior y se les pedirá a dos personas de manera voluntaria que comenten brevemente acerca de las actividades realizadas.

Desarrollo

Actividad 1. Acumuladores: Esto se realiza en un espacio abierto. Se selecciona a cuatro participantes quienes fungirán como *acumuladores*, ellos tendrán los balones y se colocarán en el centro de la zona de juego. Los demás serán los *perdidos*; el juego consiste en que los acumuladores tendrán que lanzar el balón para acumular la mayor cantidad de niños perdidos, cuando el balón toque a alguno de los niños perdidos, tendrán que sentarse. La regla consiste en que los acumuladores, cuando tengan el balón no podrán mover los pies y los lanzamientos no podrán ser con mucha fuerza para evitar lastimar a algún compañero.

Actividad 2. Tortuga, dragón y persona: se les explica que existen tres tipos de comunicarnos cuando lo hacemos (asertivo, pasivo y agresivo), esto mediante una analogía con los personajes de un dragón, una tortuga y una persona. Se forma al grupo en equipos de cuatro personas y se les entrega una hoja en donde se presentan distintas situaciones y ellos tienen que identificar si es un dragón, una tortuga o una persona quien la realiza. Al finalizar se compararán las respuestas de todos los grupos y se discutirá en plenaria las semejanzas o diferencias.

Cierre

Reflexión final y diario de aprendizaje

Se preguntará de manera voluntaria la participación de dos alumnos para responder de manera abierta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Después se otorgará un tiempo para que los niños respondan a esas preguntas por escrito.

Finalmente se agradece la participación de los niños.

Materiales:

Pelotas, presentación en power point, computadora, retroproyector, hojas con ejemplos de los tres estilos de comunicación (ver en recursos didácticos), diario de aprendizaje, lápices.

Tarea de la casa:

Se pedirá que en sus casas escriban cuál consideran que es su estilo de comunicación y que expliquen la razón de esto. Se solicitará que escriban los estilos de comunicación de dos personas más con los que ellos convivan frecuentemente.

Sesión 3: Características de las personas asertivas**Tema:** Asertividad**Objetivo:** delimitar las características de las personas asertivas y las reconoce como valiosas y útiles**Competencia:** diferencia las cualidades de una persona asertiva

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Duración	Producto de aprendizaje/ criterio de desempeño
Recapitulación de la sesión anterior	Recuperar los conocimientos de los participantes, reforzar las ideas.	Ver la descripción de la sesión	Ninguno	5 minutos	Ninguno
La mejor manera de decir las cosas	Clarificar cuáles son las conductas que presenta una persona con un estilo de comunicación asertiva, agresiva y pasiva.		Tarjetas con casos.	20 minutos	Ninguno
Descripción de las características de una persona asertiva	Presentar las características que posee una persona asertiva.		Presentación en power point, computadora, retroproyector.	10 minutos	Ninguno
Reflexión de las actividades	Conocer la percepción de los alumnos.		Hojas, lápices	10 minutos	Registro del diario de la sesión.

Descripción de la sesión 3

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio: Se preguntará a los niños que se hizo en la sesión anterior y se les pedirá a dos personas de manera voluntaria que comenten brevemente acerca de las actividades realizadas.

Desarrollo

Actividad 1. La mejor manera de decir las cosas: Se entregará una tarjeta que contenga una situación conflictiva con la resolución de dicho problema a partir de distintos estilos de comunicación (asertiva, agresiva y pasiva). Se pedirá a los integrantes del equipo que representen frente a sus compañeros su ejemplo, sin mencionar que estilo de comunicación les tocó.

Al finalizar se pedirá que ellos mencionen qué estilo comunicativo que consideran que es y se realizará una reflexión en grupo, acerca de cuál consideran fue el mejor estilo para resolver el problema.

Actividad 2. Descripción de las características de una persona asertiva. Se realizará una breve exposición por parte de la instructora acerca de las características que posee una persona asertiva, retomando algunos de los conceptos trabajados en la sesión anterior, esto mediante una proyección en power point.

Cierre

Reflexión final y diario de aprendizaje

Se preguntará de manera voluntaria la participación de dos alumnos para responder de manera abierta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Después se otorgará un tiempo para que los niños respondan a esas preguntas por escrito.

Finalmente se agradece la participación de los niños.

Materiales:

Tarjetas con los casos, lápices, computadora, retroproyector, diario de aprendizaje.

Tarea de la casa

Se pedirá a los niños que escriban 3 anécdotas en donde fueron asertivos para resolver algún problema. Describiendo cuál fue la situación y cómo la afrontaron.

Sesión 4: técnicas de asertividad**Tema:** Asertividad

Objetivo: que el alumno conozca técnicas asertivas que puede utilizar para entablar relaciones interpersonales

Competencia: conoce técnicas asertivas como medio de resolución de problemas en las interacciones sociales

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Recapitulación de la sesión anterior	Recuperar los conocimientos de los participantes, reforzar las ideas.	Ver la descripción de la sesión	Ninguno	5 minutos	Ninguno
Técnicas asertivas	Que el alumno conozca algunas de las técnicas asertivas que existen en la comunicación.		Presentación ppt, computadora, retroproyector.	40 minutos	Representaciones de los participantes.
Reflexión de las actividades	Conocer la percepción de los alumnos.		Hojas, lápices	10 minutos	Registro del diario de la sesión.

Descripción de la sesión 4

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio Se preguntará a los niños que se hizo en la sesión anterior y se les pedirá a dos personas de manera voluntaria que comenten brevemente acerca de las actividades realizadas.

Desarrollo

Actividad 1. Técnicas asertivas: El instructor presentará algunas de las técnicas asertivas y posteriormente pedirá a los alumnos que identifiquen situaciones en donde podrían llevar a cabo la técnica.

Las técnicas que se presentarán son:

- Disco rayado
- Asertividad en 3 pasos
- Negociación

Después de haber presentado las técnicas se formarán tres equipos y se pedirá a cada equipo que ejemplifique la manera en la que podrían llevar a cabo dicha técnica en la vida real. Se otorgará un tiempo para que el equipo discuta y escriba el ejemplo y posteriormente se compartirá en plenaria sus producciones.

Cierre

Reflexión final y diario de aprendizaje

Se preguntará de manera voluntaria la participación de dos alumnos para responder de manera abierta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Después se otorgará un tiempo para que los niños respondan a esas preguntas por escrito.

Finalmente se agradece la participación de los niños.

Materiales:

Presentación en power point, computadora, retroproyector, diario de aprendizaje, lápices.

Tarea para la casa

Se pedirá a los niños que con sus propias palabras expliquen en qué consisten las técnicas aprendidas y que pongan a prueba una de las técnicas en su casa y reporten brevemente lo sucedido.

Sesión 5: técnicas de asertividad**Tema:** Asertividad

Objetivo: que el alumno conozca técnicas asertivas que puede utilizar para entablar relaciones interpersonales

Competencia: conoce técnicas asertivas como medio de resolución de problemas en las interacciones sociales

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Recapitulación de la sesión anterior	Recuperar los conocimientos de los participantes, reforzar las ideas.	Ver descripción de la sesión	Ninguno	5 minutos	Ninguno
Técnicas asertivas	Que el alumno conozca algunas de las técnicas asertivas que existen en la comunicación.		Presentación ppt, computadora, retroproyector.	20 minutos	Representaciones de los participantes.
Reflexión de las actividades	Conocer la percepción de los alumnos.		Hojas, lápices	10 minutos	Registro del diario de la sesión.

Descripción de la sesión 5

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio: Se preguntará a los niños que se hizo en la sesión anterior y se les pedirá a dos personas de manera voluntaria que comenten brevemente acerca de las actividades realizadas.

Desarrollo

Actividad 1. Presentación de las técnicas asertivas. El instructor presentará algunas de las técnicas asertivas y posteriormente pedirá a los alumnos que identifiquen situaciones en donde podrían llevar a cabo la técnica.

Las técnicas que se presentarán son:

- Banco de niebla
- La pregunta asertiva
- Aplazamiento asertivo

Después de haber presentado las técnicas se formarán tres equipos y se pedirá a cada equipo que ejemplifique la manera en la que podrían llevar a cabo dicha técnica en la vida real. Se otorgará un tiempo para que el equipo discuta y escriba el ejemplo y posteriormente se compartirá en plenaria sus producciones.

Cierre

Se preguntará de manera voluntaria la participación de dos alumnos para responder de manera abierta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Después se otorgará un tiempo para que los niños respondan a esas preguntas por escrito.

Finalmente se agradece la participación de los niños.

Materiales:

Presentación en power point, computadora, retroproyector, diario de aprendizaje, lápices.

Tarea de la casa

Se pedirá a los niños que pongan en práctica una técnica de las técnicas que se les enseñaron y que escriban un breve reporte de qué sucedió y cómo se sintieron.

Sesión 6: Escucha efectiva**Tema:** Asertividad

Objetivo: que el alumno analice la importancia de contar con la habilidad de escucha eficaz

Competencia: reconoce la habilidad de escuchar como un proceso importante en la comunicación asertiva

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Recapitulación de la sesión anterior	Recuperar los conocimientos de los participantes, reforzar las ideas.	Ver la descripción de la sesión	Ninguno	5 minutos	Ninguno
Asociación auditiva	Que el alumno desarrolle la atención auditiva y que pueda lograr el ejercicio con éxito.		Grabación, reproductor de audio.	15 minutos	Ninguno
Elaboremos un cuento	Que el alumno ponga en práctica su habilidad para escuchar y pueda colaborar con el grupo.		Ninguno	15 minutos	Ninguno
Diferencia entre oír y escuchar	Que el alumno reconozca la diferencia entre oír y escuchar.		Texto que describa la diferencia entre oír y escuchar	5 minutos	Ninguno
Reflexión de las actividades	Conocer la percepción de los alumnos.		Hojas, lápices	10 minutos	Registro del diario de la sesión.

Descripción de la sesión 6

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio: Se preguntará a los niños que se hizo en la sesión anterior y se les pedirá a dos personas de manera voluntaria que comenten brevemente acerca de las actividades realizadas, tratando de recuperar los aspectos más relevantes.

Desarrollo

Actividad 1. Asociación auditiva: se selecciona a cinco participantes que fungirán como observadores, posteriormente se le indica al resto del grupo que para la actividad, tendrán que prestar atención a la grabación que se les presentará y que tendrán que aplaudir cada vez que escuchen la palabra PINO, posteriormente se realizará el mismo ejercicio, pero ellos tendrán que aplaudir cuando escuchen la palabra OJO y finalmente realizarán el mismo ejercicio cuando escuchen la palabra ALEGRE.

Después de realizar el primer circuito de la actividad, se vuelve a repetir el ejercicio, pero en esta ocasión participan todos y será el instructor quien lleve el registro de cuántos niños se equivocan durante el ejercicio.

Actividad 2. Elaboremos un cuento. Se pedirá a los niños que se formen en un círculo y se pedirá que todos presten mucha atención, porque realizaremos una actividad en donde tendrán que poner en juego sus habilidades para escuchar. Se les dice que la instructora iniciará un cuento y que todos y cada uno de ellos serán quienes tengan que darle continuidad a la historia, de manera que todos participen pero que tengan que estar muy atentos a lo que dirá su compañero para poder darle un sentido y coherencia a todas las participaciones. Al finalizar la historia se les pregunta:

- ¿Qué les pareció la actividad de asociación auditiva?
- ¿Fue una actividad fácil o difícil? ¿qué la hizo así?
- ¿Consideras que tu habilidad para escuchar es buena, regular o mala? ¿por qué?
- ¿Crees que aprender a escuchar te permita mejorar en la forma en la que te llevas con tus compañeros, familiares y maestros? ¿por qué?

Actividad 3. Diferencia entre oír y escuchar. La instructora lee un breve texto a los alumnos en donde se explica la diferencia entre oír y escuchar. El texto dice lo siguiente:

“Aunque oír y escuchar parecen ser lo mismo, no lo son en lo absoluto ya que uno puede oír sin escuchar. Oír quiere decir que percibimos los sonidos a través de los oídos, sin necesariamente entender lo que estamos oyendo. Por el contrario, para escuchar algo, debemos tener activados otros sentidos para entender lo que estamos oyendo. Por ejemplo. al oír sólo tenemos activado nuestro sistema auditivo, mientras que cuando escuchamos también debemos prestar atención, concentrarnos, pensar y razonar. El oír es un acto involuntario, mientras que el escuchar es un acto intencionado. Por ejemplo, yo te puedo estar oyendo, pero si no te pongo atención no voy a entender lo que me estás diciendo, por lo tanto, te oí pero no te escuché”

Cierre

Se entregan los diarios de aprendizaje y se les otorga un tiempo para que los niños puedan responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Finalmente se agradece la participación de los niños.

Materiales:

Grabación, reproductor de audio, hojas con el texto que describe la escucha efectiva, hojas con las preguntas a resolver, lápices, diarios de aprendizaje, hojas con las palabras para realizar el ejercicio en casa.

Tarea de la casa

Se les indica a los niños que para la tarea de la casa, ellos tendrán que poner en práctica sus habilidades de escucha y se les pide que dialoguen con sus papás y que traten de prestar mucha atención a lo que ellos les dicen, para ver si ellos logran cumplir con el ejercicio de escuchar y no solo oír lo que los demás les dicen. Al finalizar, los niños realizarán un reporte del ejercicio.

Sesión 7: Comunicación corporal**Tema:** Asertividad

Objetivo: que el alumno reconozca el lenguaje corporal como parte del proceso de comunicación asertiva

Competencia: vincula el lenguaje corporal como parte de la comunicación asertiva.

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Recapitulación de la sesión anterior	Recuperar los conocimientos de los participantes, reforzar las ideas.	Ver la descripción de la sesión	Ninguno	5 minutos	Ninguno
Comunicación dispareja	Que los alumnos reconozcan la importancia del lenguaje corporal durante el proceso de comunicación.		Hojas, lápices.	20 minutos	Ninguno
Reflexión sobre la comunicación corporal	Que el alumno conozca algunos elementos fundamentales para la comunicación corporal y que los lleve a la práctica.		Presentación en power point, computadora, retroproyector.	20 minutos	
Reflexión de las actividades	Conocer la percepción de los alumnos.		Hojas, lápices	10 minutos	Registro del diario de la sesión.

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio: Se preguntará a los niños que se hizo en la sesión anterior y se les pedirá a dos personas de manera voluntaria que comenten brevemente acerca de la tarea de la casa que se había designado.

Desarrollo

Actividad 1. Comunicación dispareja: se formarán equipos de 3 personas y se pedirá que dos personas sean las que platicuen y que la tercer persona será designada como observador y el estará muy pendiente de qué sucede con sus compañeros durante todo el ejercicio. Los niños podrán platicar de temas variados que ellos deseen, como qué fue lo que hicieron el fin de semana, cómo les está yendo durante el último bimestre, cuáles son sus pasatiempos favoritos o cualquier otro tema que se les ocurra. Pero durante el momento en el que ellos estén platicando, tendrán que seguir una consigna. Para el primer momento de interacción se pedirá que las personas se pongan espalda con espalda y que de esta manera ellos lleven a cabo la plática. En un segundo momento se cambiarán de pareja y se pedirá que con la persona que les toque platicar, lo hagan hombro con hombro. En un tercer momento volverán a cambiar de pareja y se les pedirá que platicuen colocándose una persona de cuclillas y la otra parada viéndose a los ojos. Finalmente se les pedirá que para el último momento de conversación cambien de pareja y que se sienten el uno frente al otro pero que en esta ocasión cierren los ojos y que comiencen a conversar. El observador estará pendiente de todo el ejercicio y deberá llevar notas de lo que el identifique en cada momento. Al finalizar el ejercicio se formarán los niños en un círculo y se comentará acerca de ¿qué les pareció el ejercicio, si fue fácil o difícil, que momento de la plática fue el que más les gustó o se les hizo más fácil, a qué creen ellos que se haya debido eso. También se pedirá que los observadores comenten sus puntos de vista.

Actividad 2. Comunicación pareja. Se pide a los equipos que se vuelvan a integrar teniendo las mismas funciones (dos comunican y uno observa), pero que en esta ocasión los que comunican podrán realizarlo de manera que estén sentados de frente, sin impedimentos y que hablen del tema que mejor les parezca. El observador llevará un registro de las situaciones que él observe.

Al finalizar se les pedirá a los alumnos que formen un círculo y que comenten sus impresiones de este ejercicio. Se les preguntará ¿cuál fue su impresión?, si fue ¿fácil o difícil?, que expliquen cuál es la diferencia que ellos distinguen entre la primera parte del ejercicio y la segunda.

Cuando los alumnos toquen la importancia de poder mantener un contacto visual y cercanía al momento de platicar, la instructora hará mención de que eso tiene que ver con el lenguaje corporal dentro de la comunicación, les mencionará que el cuerpo también comunica ciertos mensajes que a veces no decimos en nuestro lenguaje oral, pero que está presente y que participa dentro del proceso de comunicar.

Cierre

Se entregarán los diarios de aprendizaje y se otorgará un tiempo para que los alumnos puedan responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Finalmente se agradece la participación de los niños.

Materiales:

Hojas, lápices, diario de aprendizaje.

Tarea para la casa

Se le pedirá al alumno que en su casa realice un proceso de observación a la forma en que sus familiares se comunican, observando principalmente el lenguaje corporal que ellos presentan y que realicen un reporte breve acerca de lo observado.

Sesión 8: Comunicación escrita**Tema:** Asertividad

Objetivo: que el alumno reconozca el lenguaje escrito como parte del proceso de comunicación asertiva

Competencia: vincula el lenguaje escrito como un medio para desarrollar la comunicación asertiva

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Recapitulación de la sesión anterior	Recuperar los conocimientos de los participantes, reforzar las ideas.	Ver la descripción de la sesión	Ninguno	5 minutos	Ninguno
Textos disparatados	Que el niño identifique el mensaje que se quiere transmitir en los diferentes textos que se le presentan.		Hojas con los textos a trabajar.	15 minutos	Hoja con sus respuestas.
Cartas asertivas	Que el niño utilice un medio escrito para poder comunicar sus ideas y sentimientos, utilizando un lenguaje asertivo.		Hojas, lápices.	20 minutos	Cartas de los alumnos
Reflexión de las actividades	Conocer la percepción de los alumnos.		Hojas, lápices	10 minutos	Registro del diario de la sesión.

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio: Se preguntará a los niños que se hizo en la sesión anterior y se les pedirá a dos personas de manera voluntaria que comenten brevemente acerca de cuáles fueron sus tareas para la casa.

Desarrollo

Actividad 1. Textos disparatados. Se forma a los niños en grupos de cuatro personas y se les pide que lean en equipo los mensajes que se les entregará en una hoja, posteriormente se les pide que entre todos traten de analizar cuál es el mensaje que se quiere transmitir en el texto que leyeron. Cuando todos concluyan, se pedirá que se formen en un círculo y que compartan sus respuestas.

Los textos que leerán los niños son los siguientes:

Soy hijo de la sabana
como el toro y como el potro
yo no me creo más que nadie
pero más que yo no hay otro.

Llanero de buena raza
no se deja corromper
pues sabe que al corromperse
todo hombre deja de ser.

Tengo una venta de cebada
en el plan de una batea
si no me los va a comprar
pa'qué me los manosea.

Al finalizar, la instructora señalará que el lenguaje escrito también puede ser un medio por el cual podamos comunicar nuestras ideas, pero que debemos de hacer uso de nuestras habilidades asertivas para poder comunicar el mensaje que realmente queramos comunicar.

Actividad 2. Cartas asertivas. Se le enseñará a los niños a realizar una carta en donde ellos sean capaces de comunicar a un familiar aquellos deseos o necesidades que no han podido comunicar. Tratando de que pongan en práctica todo lo revisado en las sesiones anteriores. Se explicará a los niños cómo realizar la carta, contemplando todos los elementos necesarios para poder hacerlo.

Cierre

Se entregarán los diarios de aprendizaje y se otorgará un tiempo para que los alumnos puedan responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Finalmente se agradece la participación de los niños.

Tarea para la casa

Se pedirá a los niños que concluyan la carta que iniciaron durante la sesión y que se la entreguen al familiar o amigo que ellos eligieron, pero que al hacerlo traten de observar cuál es la reacción de quien lee. Poniendo detalle en su lenguaje corporal y verbal durante y después de leer la carta. Para finalizar el alumno realizará una reflexión de lo que sucedió con su carta.

Sesión 9: Puesta en marcha de mis habilidades asertivas**Tema:** Asertividad

Objetivo: que el alumno pueda poner en práctica los aprendizajes relacionados con la comunicación asertiva y que desarrolle en sí mismo la asertividad

Competencia: utiliza los conocimientos previos acerca de la asertividad para establecer un proceso de interacción social

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Recapitulación de la sesión anterior	Recuperar los conocimientos de los participantes, reforzar las ideas.	Ver la descripción de la sesión	Ninguno	5 minutos	Ninguno
Murales	Desarrollar la comunicación, fomentar la cooperación y creatividad en los alumnos.		Revistas, cartulinas, pinturas, diamantina, tijeras, pegamento, periódicos.	40 minutos	Mural
¿Qué tan asertivo fui?	Reflexionar acerca de la manera de interactuar con el grupo.		Hojas con cuestionario	10 minutos	Ninguno
Reflexión de las actividades	Conocer la percepción de los alumnos.		Hojas, lápices	10 minutos	Registro del diario de la sesión.

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio: Se preguntará a los niños que se hizo en la sesión anterior y se les pedirá a dos personas de manera voluntaria que comenten brevemente acerca de las actividades realizadas.

Desarrollo

Actividad 1. Murales: Se divide al grupo en equipos de 5 y se pide a cada equipo que realice un mural con el material que se le ofrece. Cada equipo deberá elegir un tema para su mural. Posteriormente cada equipo se encargará de realizar el mural y al finalizar se presentará a los demás equipos.

Al concluir la actividad se preguntará a los alumnos cómo se sintieron, si tuvieron dificultades para realizar la actividad, qué factores de los temas revisados fueron de utilidad para realizar la actividad.

Actividad 2. ¿Qué tan asertivo fui?: Se realizará un breve resumen acerca del tema de asertividad revisando contenidos básicos como el concepto, los estilos de comunicación, las técnicas para desarrollar asertividad y finalmente se preguntará a los alumnos si durante la actividad del mural, notaron alguna diferencia en la interacción con sus compañeros en referencia a las primeras actividades que realizaron. Posteriormente se les entregará un pequeño cuestionario en donde se les preguntará:

1. Durante el trabajo que realicé en equipo, ¿qué estilo de comunicación mantuve? (agresivo, asertivo o pasivo)
2. Utilicé alguna técnica de asertividad para realizar la tarea de los murales, ¿cuál fue?, ¿en qué momento?, ¿cómo funcionó?
3. ¿Qué estilos de comunicación tuvieron mis compañeros del equipo?
4. ¿Utilizaron alguna técnica de asertividad mis compañeros?
5. ¿Cómo te sentiste durante el tiempo que trabajaste con tu equipo? ¿A qué crees que se haya debido?

Cierre

Se preguntará de manera voluntaria la participación de dos alumnos para responder de manera abierta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Después se otorgará un tiempo para que los niños respondan a esas preguntas por escrito.

Finalmente se agradece la participación de los niños.

Materiales:

Revistas, cartulinas, pinturas, diamantina, tijeras, pegamento, periódicos, hojas con el cuestionario, lápices, diarios de aprendizaje.

Tarea de la casa

Se pedirá a los niños que escriban una meta que les gustaría alcanzar a partir de implementar la asertividad en su forma de comunicarse.

Empatía

Sesión 10 ¿Qué es la empatía?

Tema: empatía

Objetivo: que el alumno comprenda el significado de la empatía

Competencia: que el alumno experimente un proceso de empatía a partir de distintos relatos

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Bienvenida/ presentación	Que los alumnos conozcan los objetivos de la sesión. Que establezcan la relación entre la asertividad y la empatía.		Ninguno	10 minutos	Ninguno
La otra parte del cuento de caperucita	Que el alumno reflexione acerca del proceso de la empatía.		Hojas con las historias	20 minutos	Hoja con preguntas resueltas acerca de la historia
Reflexión sobre la empatía	Que el alumno genere una conclusión acerca del concepto de la empatía		Cartulina, plumones	10 minutos	Cartel con las ideas acerca de la empatía
Reflexión de la sesión	Que el alumno realice una reflexión final acerca de las actividades realizadas en la sesión de trabajo.		Hojas, lápices.	10 minutos	Reflexión final

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio

Se realizará un breve resumen de los aprendizajes adquiridos en las sesiones anteriores y se presentará a los alumnos los objetivos que se pretenden alcanzar con la sesión de empatía.

Desarrollo

Actividad 1. La otra parte del cuento de caperucita. Se formarán equipos de cuatro personas y se entregarán unas hojas que contengan la historia del cuento de caperucita de acuerdo a la versión de la niña y la versión del lobo. En dichas hojas se encontrarán unas preguntas reflexivas, que serán contestadas por los niños. Cuando todos los equipos terminen de resolver las preguntas, se formarán en un círculo y se discutirá en plenaria lo trabajado. (La historia se encuentra en el apartado de materiales)

Actividad 2. Reflexión sobre la empatía. A partir de lo discutido en la actividad anterior, la instructora dirigirá la discusión de los niños hacia generar una conclusión en donde se pueda analizar el significado de la empatía. Pedirá a los alumnos que escriban sus propias concepciones acerca de dicho concepto y se escribirán en la cartulina. Para finalizar, la instructora lee un fragmento en donde se describa el concepto de empatía.

Cierre

Se entregarán los diarios de aprendizaje y se pedirá a los niños que resuelvan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Finalmente se agradece su participación.

Materiales

Cuento de la caperucita roja

Versión de caperucita

Hola me llamo caperucita roja, vivo en la ladera de un gran bosque con mi mamá. Ayer ella me pidió que llevara a mi abuelita que vive del otro lado del bosque, unas galletas que mi mamá había hecho. Bueno pues yo estaba viendo uno de los programas de televisión favoritos y le dije a mi mamá que iría más tarde. Ya se imaginarán lo que dijo ella. Cuando quiere que le hagan un favor, tiene que ser al instante, sin importarle lo que está haciendo esa persona.

Entonces tomé las galletas y me fui. En el camino me encontré al gran lobo malo, la verdad no pasé a su lado, él saltó hacia mí. Les quiero contar que es horrible, pero él piensa que es chévere. Yo iba de mal genio así que no me interesó saber nada de él, por eso le dije que se quitara del camino y me dejara llevar las galletas a mi abuela.

Pues bien, al llegar a casa de mi abuelita, la encontré en la cama. Creí que estaba enferma o algo así y le dije ¡oh abuelita, tus orejas son muy grandes! Y ella dijo que eran para escucharme mejor, después le dije ¡abuelita tus ojos son muy grandes! Y ella contestó que para verme mejor. Finalmente le dije ¡oh abuelita y tus dientes también son muy grandes y feos! Y ella contestó que para comerme mejor y me saltó encima, para ese entonces, yo descubrí que se trataba del gran lobo malo y no era mi abuelita.

Después de perseguirme un rato por la casa el lobo fue atrapado por el leñador que andaba pasando cerca de ahí y al escuchar mis gritos se acercó a casa de mi abuela a ofrecer su ayuda.

Versión del lobo

El bosque era mi hogar, yo vivía ahí y me gustaba mucho, siempre trataba de mantenerlo limpio y ordenado, cuando un día soleado mientras yo estaba recogiendo la basura dejada por los excursionistas, sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir a una niña vestida en una forma muy divertida, toda de rojo y con su cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran.

Naturalmente me puse a investigar. Le pregunté quién era, a donde iba, de dónde venía. Ella me dijo cantando y bailando que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque y ciertamente parecía sospechosa con esa ropa tan extraña.

Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse a un bosque sin anunciarse antes y estar así vestida en forma tan extraña. La dejé seguir su camino pero corrí a casa de su abuelita. Cuando llegué vi a una simpática viejita y le expliqué el problema y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La viejita estuvo de acuerdo en mantenerse en el closet oculta hasta que yo la llamara.

Cuando llegó la niña, la invité a entrar al dormitorio donde estaba acostado vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada y me comenzó a decir algo desagradable de mis orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor. Me gustaba la niña y trataba de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltados. Ustedes comprenderán que comencé a sentirme mal; la niña tenía muy bonita apariencia pero era muy antipática. Sin embargo seguí la plática y le dije que eran para verla mejor.

Pero su siguiente insulto fue el que me hizo enojar aún más de lo que ya estaba, ya que siempre he tenido problemas con mis dientes grandes, pero esa niña hizo un comentario tan desagradable. Y sé, que debí haberme controlado, pero salté de la cama le gruñí y le enseñe mis dientes mientras le decía que eran para comerla mejor.

Ahora, seamos serios ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe pero esa niña loca empezó a correr alrededor de la casa gritando y yo corría detrás de ella tratando de calmarla, pero no me hizo caso. Cuando de pronto, entró el leñador con un hacha enorme, de manera que yo comprendí que corría un peligro enorme así que salí corriendo de la casa y no volví.

Me gustaría decirles que éste es el final de la historia, pero desgraciadamente no es así, pues la abuelita jamás contó mi versión de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de que yo era un lobo malo y todo el mundo empezó a evitarme.

Hasta ahora no he vuelto a saber nada de esa niña antipática y vestida en forma tan rara y la verdad no me gustaría volver a verla.

Preguntas de la historia

- ¿Qué les parecen las dos historias del cuento?
- ¿Qué emociones e ideas genera en ustedes?
- ¿Cómo crees que se sentía caperucita y cómo crees que se sentía el lobo?
- ¿Cuáles eran tus ideas y sentimientos sobre el lobo antes de que leyeras esta historia?
- ¿Qué piensas ahora del lobo?
- ¿Qué pensabas antes de caperucita y qué piensas ahora?
- ¿Haz tenido alguna situación en tu vida en donde hayas pensado de una manera y luego hayas cambiado de opinión al escuchar el punto de vista de otra persona?

Tarea para la casa

Se pide a los niños que platicuen con sus compañeros

Sesión 11 La empatía y yo**Tema:** empatía**Objetivo:** que el alumno vivencie acerca de los distintos puntos de vista o enfoque que pueden existir en una situación**Competencia:** comprende y vivencia la empatía a partir de situarse en distintos roles

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Bienvenida/ presentación	Recuperar los conocimientos previos y reforzar los aprendizajes.		Ninguno	10 minutos	Ninguno
El gato y el ratón	Reforzar el análisis sobre la importancia de la empatía a partir de las distintas posturas que pueda tomar el niño.		Relato que se lee a los niños.	30 minutos	Ninguno
Reflexión de la sesión	Que el alumno realice una reflexión final acerca de las actividades realizadas en la sesión de trabajo.		Hojas, lápices.	10 minutos	Reflexión final

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio

Se solicita que dos participantes comenten lo que se trabajó en la sesión anterior y que comenten cuáles fueron sus resultados de la tarea para la casa.

Desarrollo

Actividad 1. El gato y el ratón. Se pide a los niños que se acuesten boca arriba, que se coloquen de una manera cómoda para ellos, que cierren los ojos y que escuchen a la historia tratando de prestar la mayor atención posible. Se comienza a leer el relato del gato y el ratón (ver materiales), posteriormente cuando se concluye el relato, se le pide a los niños que de manera tranquila, se vuelvan a formar en el círculo y que compartan sus experiencias. Al finalizar la discusión se pregunta a los niños lo siguiente:

- ¿Qué emociones generó en ti la historia?
- ¿Cuál fue la parte que te gustó más?
- ¿Cuál fue la parte que te gustó menos?
- ¿Alguna vez te has sentido amenazada como el ratón?
- ¿Alguna vez haz amenazado a alguien como el gato?

Cierre

Tarea para la casa

Se pedirá a los niños que en casa busquen empatizar con alguien, en cualquier momento del día y que realicen una acción demostrando su empatía con esa persona ayudándolo o platicando con él (ella) de manera que pueda la otra persona sentirse comprendido por el niño. Al finalizar realizarán un reporte de lo que ellos hicieron.

Materiales

Relato del gato y el ratón

“cierra los ojos e imagina que sales del salón y caminas por una calle muy larga... llegas ante una vieja casa abandonada... ya estás en el pasillo que conduce a ella y subes las escaleras ... ves una puerta y te paras frente a ella.. la empujas, y la puerta se abre chillando... entras y recorres con la mirada el interior de una habitación oscura y vacía.

De repente, una sensación extraña invade tu cuerpo. Empiezas a temblar del frío que sientes... sientes que te vas haciendo cada vez más pequeño ... ya no llegas a más del marco de la ventana y continúas disminuyendo hasta el punto que el techo ahora parece muy lejano, muy alto. Ya sólo eres del tamaño de un libro y continúas empequeñeciéndote.

Te das cuenta entonces de que has cambiado tu forma, tu nariz se alarga cada vez más y tu cuerpo se cubre de vello. En ese momento estás a cuatro patas y comprendes que te has convertido en un ratón.

Miras a tu alrededor desde esa situación de ratón ... estás sentado en un extremo de la habitación. Después ves moverse la puerta ligeramente.

Entra un gato... se sienta y mira a su alrededor muy lentamente con aire indiferente. Se levanta tranquilamente y avanza por la habitación. Te quedas inmóvil, petrificada... a los gatos les gusta comer ratones, oyes latir tu corazón, tu respiración se vuelve entrecortada ... miras al gato.

Acaba de verte, se dirige hacia ti.. se acerca lentamente, muy lentamente, se para delante de ti y se encoge...

¿qué sientes en ese momento?

Justo en el momento en que el gato se dispone a abalanzarse sobre ti, su cuerpo y el tuyo comienzan a temblar. Sientes que te transformas de nuevo, esta vez creces y el gato parece volverse más pequeño y cambia de forma. Tiene el mismo tamaño que tú Y ahora, ahora ya es más pequeño.

¿Cómo te sientes ahora?

La transformación vuelve a comenzar, cada vez creces más. Poco a poco vas recobrando tu tamaño habitual ahora ya eres tú misma. Sales de la casa abandonada y regresas hasta este salón. Poco a poco, abres tus ojos y miras a tu alrededor.

Sesión 12 La empatía y los demás**Tema:** empatía**Objetivo:** que el alumno pueda reconocer y empatizar con las distintas circunstancias que sus compañeros viven.**Competencia:** reconoce el punto de vista de los demás y empatiza con las vivencias de otras personas

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Bienvenida/ presentación	Recuperar los conocimientos previos y reforzar los aprendizajes.		Ninguno	10 minutos	Ninguno
Yo tengo tu problema	Que los niños sean capaces de empatizar con sus compañeros y pensar en las distintas situaciones que ellos viven.		Hojas, lápices	40 minutos	Relato
Reflexión de la sesión	Que el alumno realice una reflexión final acerca de las actividades realizadas en la sesión de trabajo.		Hojas, lápices.	10 minutos	Reflexión final

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio

Se pide a dos participantes que de manera voluntaria comenten cuáles fueron las actividades realizadas en la sesión anterior.

Desarrollo

Actividad 1. Yo tengo tu problema. Se pide a los alumnos que en una hoja de papel escriban un conflicto que ellos estén viviendo con alguna persona sin escribir su nombre (que sea anónimo). Los conflictos serán leídos frente al grupo, de manera que se pedirá que sean situaciones que puedan ser expuestas. Después esos escritos se depositarán en una caja y serán revueltos, de manera que posteriormente cada alumno pueda leer un escrito frente al grupo y buscará ofrecer una visión a ese problema desde su lugar. Para poder ayudar a quien lee, se le realizarán ciertas preguntas como:

- ¿Qué piensas de esa situación?
- ¿Cómo te hace sentir?
- ¿Crees que pueda ser un problema para ti?
- ¿Cómo crees que se siente la persona que pasa por dicha situación?
- ¿Qué le sugieres para resolver ese problema?

Después de que todos los alumnos hayan participado, se recordará a los alumnos la importancia de poder pensar en las distintas circunstancias que los demás pueden vivir, y tener en cuenta que no todos tenemos las mismas situaciones, los mismos conflictos, los mismos recursos; pero que es importante que hagamos un esfuerzo por tratar de ser más conscientes de las realidades y empatizar con nuestros compañeros.

Cierre

Se entregarán los diarios de aprendizaje y se pedirá a los niños que resuelvan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Sesión 13 Tema: empatía

Objetivo: que el alumno conozca y ponga en práctica las técnicas para desarrollar empatía.

Competencia: vincula los aprendizajes relacionados con la empatía y los lleva a la práctica

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Bienvenida/ presentación	Recuperar los conocimientos previos y reforzar los aprendizajes.	Ver descripción de la sesión	Ninguno	10 minutos	Ninguno
Los diferentes puntos de vista	Que el alumno reconozca los distintos puntos de vista que pueden surgir a partir de una misma situación.		Tarjeta con la imagen	10 minutos	Ninguno
Técnicas empáticas	Que el alumno conozca algunas técnicas para desarrollar su empatía y que las lleve a la práctica.		Tarjetas que describen las técnicas.	30 minutos	Ninguno
Reflexión de la sesión	Que el alumno realice una reflexión final acerca de las actividades realizadas en la sesión de trabajo.		Diarios de aprendizaje, lápices.	10 minutos	Reflexiones de la sesión

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio

Se pide a dos participantes que recuerden qué fue lo que se trabajó en la sesión anterior. Y se realice un breve repaso de lo realizado.

Desarrollo

Actividad 1. Los diferentes puntos de vista. Se pide la participación de cuatro voluntarios para que formen parte de quienes representan la actividad y los demás serán observadores. Se les pide a las cuatro personas que se sienten alrededor de una mesa cuadrada en donde se colocará una imagen. Los demás están sentados en un círculo alrededor de los cuatro actores.

Se pide a los cuatro que observen la imagen que se coloca al centro de la mesa y que dibujen en una hoja lo que ellos observan, el resultado será diferente para cada participante desde el punto en que se encuentren, ya que podrán distinguir una M, una E, una W y un 3.

Al finalizar los dibujos se preguntará a los demás por qué creen que ocurrió lo anterior y se discutirá brevemente acerca de los distintos puntos de vista.

Actividad 2. Técnicas de empatía. Se pide a los alumnos que formen 3 equipos y que lean la tarjeta que se les entregará en donde se les describe la técnica que ellos representarán a sus demás compañeros. Después de que los niños se hayan puesto de acuerdo sobre el ejemplo con el que representarán la técnica se les pedirá que lo presenten a sus compañeros.

Al finalizar con los tres equipos, se les pide que comenten de qué manera creen que les servirá lo que ya conocen acerca de la empatía.

Se realiza un cierre de la unidad y se les entrega unos folletos en donde ellos pueden encontrar información acerca de la empatía.

Cierre

Se entregarán los diarios de aprendizaje y se pedirá a los niños que resuelvan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?

3. ¿Qué aprendieron?

Finalmente se agradece su participación.

Tarea para la casa

Se les pide que de las tres técnicas trabajadas escojan una y que la apliquen en la casa, posteriormente realizaran un reporte acerca de lo que ocurrió.

Materiales

- La **técnica de las tres columnas**: cuando te enfrentes a una situación conflictiva, discusión, etcétera, anota a un lado dicha situación (qué es lo que ha ocurrido), cuál es tu opinión al respecto y cuál es la opinión o postura de la otra persona. A pesar de que lo tengas muy claro, o por muy enfadado que estés, intenta forzarte a ver el conflicto desde el punto de vista del otro.
- **Practica la escucha activa**: cuando los demás te cuenten sus problemas intenta no pensar en cómo TÚ te sentirías, actuarías o pensarías. En su lugar, intenta sentir, actuar y pensar como el otro. Para ello, plantéate la pregunta: “teniendo en cuenta cómo es él/ella y sus circunstancias, ¿cómo se sentirá?”
- **Piensa “CON” en lugar de “POR” tu interlocutor**: cuando alguien te esté contando sus problemas o preocupaciones, intenta ayudarle a pensar, a darse él mismo las respuestas a sus dudas. No te precipites en darle una respuesta de *consolación* o consejos mágicos. Ayuda a los demás a pensar y a reflexionar.
- Aprende a **recoger y devolver la emoción al otro**: para ello, existen fórmulas específicas como el “parafraseo”. Por ejemplo, A: “estoy preocupado por la enfermedad de mi padre”, B (parafrasea): “entiendo, la enfermedad de tu padre te preocupa”). También si escuchas atentamente puedes usar la *confrontación* ayudando a los demás a ver sus propias incongruencias emocionales. Por ejemplo: “estás disgustado porque harías todo por volver con tu pareja, sin embargo, me dices que cuando estás con ella sientes que te trata de forma despectiva”. Acompaña tus mensajes siempre de un “entiendo”, “puedo hacerme cargo de...”, “supongo que en tu lugar debes pensar/sentir...”.

<http://www.webconsultas.com/mente-y-emociones/emociones-y-autoayuda/como-desarrollar-la-empatia-13039>

Liderazgo

Sesión 14 Tema: liderazgo

Objetivo: que el alumno reflexione acerca de qué es un líder

Competencia:

- Reconoce y vincula las características, los valores y actitudes que debe poseer un buen líder.
- Identifica qué características de líder posee.

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Bienvenida/ presentación	Recuperar los conocimientos previos y reforzar los aprendizajes.	Ver descripción de la sesión	Ninguno	10 minutos	Ninguno
Quiero ser rey	Que los niños identifiquen las características que para ellos son importantes y que debe de tener un líder.		Estrellas de colores, coronas hechas de cartón.	20 minutos	Ninguno
Reflexión acerca del liderazgo	Que los niños reconozcan y valoren las cualidades que debe de tener un líder.		Texto que contiene la información.	10 minutos	Ninguno
Reflexión de la sesión	Que el alumno realice una reflexión final acerca de las actividades realizadas en la sesión de trabajo.		Diarios de aprendizaje, lápices.	10 minutos	Reflexiones de la sesión

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio

Se realizará un breve recordatorio de lo que se hizo en la sesión anterior y se planteará el nuevo tema a trabajar en las siguientes tres sesiones.

Desarrollo

Actividad 1. Quiero ser un rey. Se entrega a los niños sus coronas y se les pide que se las pongan, también se les entrega a cada uno sus cuatro estrellas y se les pide que comiencen a caminar alrededor del salón, y que vayan entregando sus estrellas a las personas que ellos consideren que podría ser un buen rey. Los niños podrán pedir a sus compañeros que los demás les regalen sus estrellas y tendrán que decir “¿me puedes regalar tu estrella, quiero ser rey y me parece que puedo ser un buen rey porque soy (aquí los niños podrán mencionar características propias que ellos consideren que podrán ser buenas para ser un rey)?” el niño a quien le soliciten podrá entregar o no entregar su estrella de acuerdo a lo que ellos deseen, pero si señalan que no quieren dar la estrella, deberán mencionar de manera asertiva la razón por la cual no le entregan a su compañero la estrella.

Al finalizar el tiempo, los niños deberán entregar sus cuatro estrellas (ninguna podrá ser para ellos mismos) y se contarán las estrellas que todos hayan recibido. Quien tenga el mayor número de estrellas será elegido como el rey.

Después se analizará con todo el grupo las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la actividad?
- ¿Qué se necesita para ser un rey?
- ¿Consideran que las personas que quedaron elegidas como reyes, son personas que tienen las cualidades necesarias para ser un rey?
- ¿Expresaron adecuadamente las razones por las cuales querían ser reyes?
- ¿Expresaron adecuadamente las razones por las cuales no entregaron sus estrellas a quienes se las pidieron?

Actividad 2. Reflexión sobre el liderazgo. Se leerá a los niños un breve texto en donde se contemplan algunas de las características que debe de tener un buen líder, así como una definición breve acerca de lo que es el liderazgo. Al finalizar se les pedirá a los niños que escriban con sus propias palabras qué es un líder.

Cierre

Se entregarán los diarios de aprendizaje y se pedirá a los niños que resuelvan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Finalmente se agradece su participación.

Tarea para la casa

Se pedirá a los niños que escriban qué características tienen ellos para ser un buen líder.

Sesión 15 Tema: liderazgo

Objetivo: que el alumno reconozca las funciones de un líder, en especial las de indicar actividades a realizar

Competencia: vincula las características de un líder con las acciones que éstos deben de realizar

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Bienvenida/ presentación	Recuperar los conocimientos previos y reforzar los aprendizajes.	Ver descripción de la sesión	Ninguno	10 minutos	Ninguno
Tú tienes que	Que el niño vivencie las dos posturas (líder y seguidor) en una relación interpersonal. Que identifique con qué postura se siente más cómodo.		Ninguno	15 minutos	Ninguno
Funciones de un líder	Que los alumnos establezcan las acciones que debe realizar un líder.		Pintarrón, plumones	10 minutos	Escrito sobre las funciones del líder
Reflexión de la sesión	Que el alumno realice una reflexión final acerca de las actividades realizadas en la sesión de trabajo.		Diarios de aprendizaje, lápices.	10 minutos	Reflexiones de la sesión

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio

Se realizará un breve recordatorio de lo que se hizo en la sesión anterior y se solicitará que dos alumnos comenten acerca de sus tareas de la casa.

Desarrollo

Actividad 1. Tú tienes que. Se formarán parejas y se dará la consigna de que durante cinco minutos uno será quien diga que tiene que hacer el otro y después de que pase el tiempo, quien fue ordenado será quien de las órdenes por cinco minutos más. Al finalizar el tiempo, se le pedirá a los niños que compartan sus experiencias y que comenten cuáles fueron sus impresiones en ambos roles.

Actividad 2. Funciones de un líder. Se señalará a los niños que una de las funciones de los líderes es la de organizar e indicar a las personas que están a su alrededor cuáles son las actividades que tienen que realizar (como en la actividad 1). Sin embargo esa es una de las actividades, de manera que se les pedirá que piensen en qué otras actividades o funciones ellos consideran que deben de realizar los líderes. Se escribirán en la pizarra las ideas que aporten los niños (lluvia de ideas) y finalmente la instructora complementará la información.

Cierre

Se entregarán los diarios de aprendizaje y se pedirá a los niños que resuelvan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Finalmente se agradece su participación.

Tarea para la casa

Se pedirá a los niños que identifiquen en casa, quien de sus familiares realiza las funciones de un líder y que explique por qué.

Sesión 16 Tema: liderazgo

Objetivo: que el alumno reconozca cualidades de sus compañeros, que desarrolle la motivación.

Competencia: vincula las características de un líder con las acciones que éstos deben de realizar

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Bienvenida/ presentación	Recuperar los conocimientos previos y reforzar los aprendizajes.	Ver descripción de la sesión	Ninguno	10 minutos	Ninguno
Quemados	Que los niños pongan en práctica sus habilidades de liderazgo y motivación al equipo donde pertenezcan.		Pelota	20 minutos	Ninguno
Medallas	Que los niños motiven a sus compañeros y que reconozcan las cualidades que ellos tienen.		Medallas de cartón, plumones	20 minutos	Ninguno
Reflexión de la sesión	Que el alumno realice una reflexión final acerca de las actividades realizadas en la sesión de trabajo.		Diarios de aprendizaje, lápices.	10 minutos	Reflexiones de la sesión

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio

Se realizará un breve recordatorio de lo que se hizo en la sesión anterior y se solicitará que dos alumnos comenten acerca de sus tareas de la casa.

Desarrollo

Actividad 1. Quemados. Se formarán 4 equipos y se formarán 2 rondas de juego por cada 2 equipos. Se lleva a cabo el juego de quemados en donde cada equipo tiene que “quemar” a los integrantes del otro equipo a partir de lanzarles la pelota y pegarle a los integrantes del equipo contrario. Gana el equipo que elimine a todos los integrantes del otro equipo o el equipo que después de un determinado tiempo haya sido el que quede con mayor número de integrantes.

Actividad 2. Medallas. se entregará a los miembros del equipo una medalla que entregarán a cualquier integrante de su equipo, en donde reconozcan alguna acción o cualidad que su compañero haya demostrado durante el juego de quemados. Posteriormente cuando todos hayan terminado de hacer sus medallas, se realizará la ceremonia de entrega en donde cada alumno premiará a alguno de sus compañeros.

Para finalizar, la instructora explicará a los niños la importancia de motivar a los miembros de un grupo o equipo, como una de las acciones que debe de realizar un líder. Se leerá a los niños algunas frases que aludan a la importancia de motivar a los miembros de un equipo.

Cierre

Se entregarán los diarios de aprendizaje y se pedirá a los niños que resuelvan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les pareció la actividad (si les gustó o no les gustó)?
2. ¿Cómo se sintieron con la actividad?
3. ¿Qué aprendieron?

Finalmente se agradece su participación.

Tarea para la casa**Sesión 17** Tema: liderazgo**Objetivo:** que el alumno reconozca cualidades de sus compañeros, que comprenda el manejo de conflictos como una función del líder**Competencia:**

- Vincula las características de un líder con las acciones que éstos deben de realizar
- Vincula los aprendizajes relacionados con la asertividad, la empatía y el liderazgo como parte de las interacciones interpersonales

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Materiales	Tiempo	Producto
Bienvenida/ presentación	Recuperar los conocimientos previos y reforzar los aprendizajes.	Ver descripción de la sesión	Ninguno	10 minutos	Ninguno
Hagamos una casa de papel	Que los alumnos logren resolver un problema poniendo en práctica las habilidades de liderazgo.		Hojas de colores, tijeras, pegamento, lápices, regla.	15 minutos	Casa de papel
Reflexión final del programa	Que los niños analicen la relación que existe entre los temas de asertividad, empatía y liderazgo, con respecto al trabajo en equipo y la consecución de las metas.		Ninguno	30 minutos	Ninguno

Descripción de la sesión

Duración de la sesión: 1 hora

Inicio

Se realizará un breve recordatorio de lo que se hizo en la sesión anterior y se solicitará que dos alumnos comenten acerca de sus tareas de la casa.

Desarrollo

Actividad 1. Hagamos una casa de papel. Se formarán equipos de 4 personas y se les entregará un sobre con algunos materiales que les servirán para formar una casa de papel. No se entregará todo el material que necesiten, de manera que los niños tendrán que negociar con los otros equipos los materiales que poseen para poder elaborar su casa. Una de las reglas del juego es que los niños no podrán hablar, ya que quien hable, no podrá continuar con la actividad.

Al finalizar el tiempo destinado para hacer las casas, se revisará que cumplan con los criterios establecidos y se reconocerá al equipo que haya logrado la tarea.

Actividad 2. Reflexión final. Después de que los niños ganadores hayan sido reconocidos, se analizará cuáles fueron las razones que permitieron y que no permitieron que los equipos hayan logrado su meta. Se realizará un breve repaso acerca de los aprendizajes que se han conseguido desde el inicio del programa y se hará énfasis en la importancia de entrelazar todos los aprendizajes para poder llevar a cabo los trabajos en equipo.

Se pedirá que los niños comenten cuáles fueron sus experiencias a partir del ejercicio.

Cierre

Para realizar el cierre del programa, se pedirá que los niños expresen brevemente que aprendieron, cómo se sintieron, que les pareció y qué tienen que mejorar con respecto a todas las sesiones trabajadas.

Tarea para la casa

Se pedirá que los niños respondan las preguntas del diario de aprendizaje.