



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Título del trabajo

Habilidades Sociales: propuesta de intervención

Autor

Paula Moreu Salazar

Director

Elías Vived Conte

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación Campus de Huesca

2013/2014

Índice

Introducción	5
Habilidades sociales:conceptualización.....	8
Concepto habilidades sociales.....	8
Características en las habilidades sociales	10
Cómo se aprenden y desarrollan	11
Modelos explicativos	12
Modelo de aprendizaje social	12
Modelo cognitivo.....	12
Modelo conductista.....	13
Modelo interactivo.....	13
Clases de habilidades sociales y tipos de respuesta	15
Habilidades sociales y otros conceptos relacionados	18
Habilidades adaptativas	19
Habilidades de autonomía personal.....	20
Habilidades de autorregulación	20
Inclusión social.....	22
Enseñanza de las habilidades sociales	22
Programas de intervención. Diversidad de opciones	22
Programas Conductuales Alternativos.....	23
Programas de habilidades sociales para personas con discapacidad intelectual.....	23
Entrenamiento en habilidades sociales desde un enfoque conductual.....	24
Perspectiva de intervención desde un enfoque mediacional	26
Experiencia de aprendizaje mediado en la enseñanza de habilidades sociales	26
Mantenimiento y generalización de las conductas	27
Colaboración con la familia	28
Evaluación de las habilidades sociales.....	29
Evaluación inicial, continua y final	29
Procedimientos de evaluación de las habilidades sociales	30
Habilidades sociales en educación infantil	32
Habilidades sociales en el proyecto curricular.....	32

Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social.....	34
Propuesta de intervención en habilidades sociales	36
Metodología didáctica mediacional	36
Principios didácticos	36
El profesor como mediador	38
Propuesta de intervención en la etapa infantil.....	41
Propuesta de intervención en alumnado con necesidades educativas especiales..	44
Experiencias prácticas.....	46
Alumnado en la etapa infantil	46
Centro educativo	46
Contexto educativo	47
Desarrollo de la experiencia	47
Valoración de la experiencia	53
Alumnado con necesidades educativas especiales	53
Centro educativo/Asociación.....	53
Contexto educativo	54
Desarrollo de la experiencia	54
Valoración de la experiencia	62
Conclusiones y valoración personal	62
Referencias bibliográficas.....	65
Anexos	70

Habilidades sociales: propuesta de intervención

- Elaborado por Paula Moreu Salazar
- Dirigido por Elías Vived Conte
- Depositado para su defensa el 16 de Junio de 2014

Resumen

A partir de una revisión conceptual sobre las habilidades sociales y de una descripción resumida de diferentes enfoques sobre la enseñanza de estas habilidades, que permita a docentes conocer cómo enseñarlas, se propone una intervención en este área de desarrollo en la etapa infantil. Dicha intervención se plantea con un enfoque didáctico mediacional. Este trabajo ha partido de otro previo realizado con una población con discapacidad intelectual en el que se valoró positivamente este enfoque en la enseñanza de las habilidades sociales.

La finalidad de esta indagación innovadora ha sido la de valorar en qué medida el enfoque mediacional puede resultar pertinente para la enseñanza de las habilidades sociales en la etapa infantil. Para ello se realizan dos experiencias prácticas, una en infantil y otra en un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual; en ambos casos se utilizó la metodología didáctica mediacional, tanto en el diseño como en el desarrollo de las actividades. Una de las conclusiones de este trabajo de innovación ha sido la consideración de que las habilidades sociales deberían tener un hueco en los currículos educativos ya que son de gran importancia para el desarrollo social, personal y académico de todo individuo.

Palabras clave

Habilidades sociales, enseñanza de habilidades sociales, educación infantil, alumnado con necesidades educativas especiales, modelo didáctico mediacional.

INTRODUCCIÓN

Como seres sociales que somos, en el momento que nacemos contamos con la inteligencia interpersonal, que nos permite tener la capacidad para el trato social. Obviamente, también necesitamos un conjunto de habilidades sociales (HHSS) para poder actuar en el mundo en el que vivimos. Existen ciertas relaciones entre la competencia social del infante con el posterior funcionamiento social, académico y psicológico. A su vez, los educadores reconocen la gran importancia que estas habilidades y comportamientos interpersonales tienen para adaptarse satisfactoriamente a la vida. Aquellos niños que están privados de comportamientos sociales adecuados, presentan ciertas dificultades con el paso del tiempo: aislamiento social, rechazo y un menor grado de felicidad, entre otras.

Las aulas en las que trabajamos y convivimos hoy en día son aulas inclusivas. La inclusión educativa constituye una oportunidad para aprender a vivir juntos, valorando a cada persona en sí misma, en su participación y pertenencia al grupo. La educación debe partir de una práctica educativa capaz de dar respuesta a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones de cada uno de los alumnos. De un modo u otro, en las aulas pueden darse conflictos y problemas relacionales entre los estudiantes, por lo que es necesario conocer y estar al tanto para proporcionar un programa de habilidades sociales que nos permitan establecer una atmósfera de trabajo lo más social e igualitaria posible.

En la actualidad existe un amplio acuerdo dentro del ámbito educativo en torno a que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del niño por lo que el desarrollo cognitivo debe contemplarse junto con el desarrollo social y emocional. Son diversos los motivos para incluir programas de educación emocional y de habilidades sociales en el ámbito educativo:

- Las competencias socioemocionales son un aspecto básico en el desarrollo del ser humano y su preparación para la vida.
- Existe un interés creciente por parte de los educadores sobre temas de educación social y emocional.
- La necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo social.

- La necesidad de preparar a los niños en estrategias para enfrentarse a situaciones adversas con mayores posibilidades de éxito.

Ibarrola (2003) señala algunos argumentos que justifican la importancia de la educación emocional y del desarrollo de las habilidades sociales en la escuela son las siguientes:

- *Desde la finalidad de la educación:* la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado incluyendo el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional y social.
- *Desde el proceso educativo:* la educación es un proceso marcado por las relaciones interpersonales y toda relación entre personas está caracterizada por fenómenos emocionales e interpersonales.
- *Desde el autoconocimiento:* en la educación emocional y social es esencial el conocimiento de uno mismo.
- *Desde el fracaso escolar:* el desarrollo de las habilidades sociales permite abordar aspectos preventivos de fracaso escolar, abandono de los estudios, etc., que ayuden a los alumnos a enfrentarse al aprendizaje con diferentes herramientas para prevenir el fracaso escolar y otras problemáticas.
- *Desde las relaciones sociales:* las relaciones interpersonales son una potencial fuente de conflictos en los contextos de la vida social. A veces, son provocados por una inadecuada expresión de las emociones, por un mal control de las mismas o un déficit en las habilidades sociales necesarias.

En este sentido, los centros educativos han de trabajar para favorecer que sus alumnos aprendan a establecer relaciones sociales, y facilitarles estrategias para que mejoren su competencia social, y sus posibilidades de adaptación y relaciones interpersonales, que es el objetivo de cualquier programa de habilidades sociales.

Aprender a convivir, o desarrollar habilidades sociales adecuadas es más fácil si se desarrolla desde la escuela. Y esto es lo que se ha pretendido con este trabajo: ofrecer una propuesta didáctica centrada en las habilidades sociales en la etapa infantil.

La enseñanza de las habilidades sociales tiene diferentes enfoques. Muchos programas se han basado en el enfoque conductual. En este trabajo se ha planteado un

enfoque didáctico mediacional, más cognitivo e interactivo. Este planteamiento, centrado en la etapa infantil, se ha basado en un trabajo anterior en el que se valoró el enfoque didáctico mediacional en una muestra de jóvenes con discapacidad intelectual. La finalidad del presente proyecto ha sido la de valorar en qué medida este enfoque didáctico mediacional es válido para su aplicación en los alumnos de la etapa infantil.

A partir de este modelo didáctico se plantea una secuencia didáctica de actividades cuyo desarrollo se pretende valorar. Con el fin de ajustar el programa y de adquirir destrezas en el desarrollo metodológico de las actividades se plantea una intervención en una clase de niños (nivel 5 años) y se propone también una breve aplicación en un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual.

En definitiva, la propuesta de actividades para el desarrollo de las habilidades sociales, organizada en una secuencia, no se basa únicamente en la revisión bibliográfica y análisis detallado de la literatura, sino que también se fundamenta en una breve aplicación empírica con dos muestras de alumnos: alumnos de infantil y alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual.

Este trabajo se ha llevado a cabo partiendo desde una revisión conceptual de las habilidades sociales, sus características, modelos explicativos, tipología y relación con otras competencias a desarrollar (punto 2). También se han analizado diferentes enfoques sobre cómo se aprenden y desarrollan estas habilidades (punto 3). Se hace especial énfasis en las HHSS en alumnos de la etapa de educación infantil (punto 4). En el punto 5 se explicita una propuesta de intervención basada en el modelo didáctico mediacional (tanto para los alumnos de la etapa infantil, como para los alumnos con necesidades educativas especiales). Las experiencias prácticas desarrolladas en un centro escolar y en una asociación de personas con discapacidad intelectual se abordan en el punto 6. Concluyo el trabajo con la exposición de las conclusiones.

HABILIDADES SOCIALES: CONCEPTUALIZACIÓN

Concepto habilidades sociales

Aunque existan numerosas definiciones sobre qué son las habilidades sociales, todavía hay problemas para definir una conducta socialmente habilidosa. Para muchos autores (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995) estas habilidades pueden denominarse con otra terminología: habilidades de interacción social, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta socio-interactiva, intercambio social, entre otros. Podemos acordar que las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. He aquí algunas definiciones de habilidades sociales:

- Alberti (1978): la conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás.
- Aranda (1996): las habilidades o capacidades son destrezas que la persona debe ir desarrollando a lo largo de toda su vida. El desarrollo de la capacidad social en el niño de 0 a 6 años supone, en primer lugar, una maduración física-neurológica, porque el hombre recibe información del medio exterior por medio del sistema nervioso, esta información se interpreta y reacciona de manera apropiada entrando en relación con el mundo que le rodea.
- Caballo (1986): conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.
- García (1993): un amplio número de respuestas, verbales y no verbales, instrumentales, cognitivas y emocionales, destinadas a establecer y efectuar interacciones sociales. Estas habilidades incluyen la disposición para comunicar con éxito, lo cual precisa, a su vez, de la aptitud de imaginarse a uno mismo en

- el papel de la otra persona, comprender su comportamiento y reaccionar ante él mismo con eficacia.
- Hargie y Saunders (1981): un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y están bajo el control del individuo.
 - Hersen y Bellack (1977): la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social.
 - Kelly (1982): un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente.
 - Libet (1973): la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás.
 - Linehan (1984): la capacidad compleja de emitir conductas que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada, mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en relación con las otras personas y mantiene la propia integridad.
 - Monjas (1993): las habilidades sociales son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.
 - Rimm (1974): la conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos.

Como puede observarse, hay una falta de acuerdo en la definición de las habilidades sociales. Esta falta de acuerdo puede deberse a que no existen conductas socialmente adaptables en todas las situaciones y ambientes. Según parámetros de edad, sexo, situación social, familiaridad con el interlocutor, etc., se deberán poner en marcha unas conductas sociales u otras.

A pesar de esa falta de acuerdo en la definición de las habilidades sociales queda claro lo que podemos entender acerca de ellas. Estas habilidades son un conjunto de conductas y destrezas específicas que nos permiten interactuar con los demás del modo más adecuado posible en cada situación. Son un conjunto de comportamientos complejos adquiridos, enseñados y aprendidos que se ponen en juego en la interacción

con otras personas, por ello es necesario que desde las primeras edades se eduque a los niños para lograr tener una conducta social competente con la cual aprendan a relacionarse en compañía de los demás y este aprendizaje ha de durar toda la vida.

Características relevantes en las habilidades sociales

Existen algunas características relevantes que nos permiten tener una idea más aproximada de lo que son las habilidades sociales:

- Son conductas y repertorios de conducta adquiridos a través del aprendizaje, es decir, son aprendidas. No deben confundirse con rasgos de personalidad, sino que se van adquiriendo a través del aprendizaje y se pueden cambiar, enseñar o mejorar mediante mecanismos del mismo.
- Constituyen habilidades que ponemos en marcha en contextos interpersonales, requieren que se produzca una interacción.
- Son recíprocas y dependen de la conducta de las otras personas que se encuentran en el mismo contexto.
- Suponen iniciativas y respuestas afectivas apropiadas.
- Contienen componentes manifiestos observables, verbales (preguntas, autoafirmaciones, alabanzas, peticiones) y no verbales (mirada, gestos, sonrisa, orientación, expresión facial, expresión corporal, distancia-proximidad), y otros componentes cognitivos y emocionales (conocimiento social, capacidad de ponerse en el lugar de otras personas, capacidad de solucionar problemas sociales, constructos personales, expectativas, planes y sistemas de autorregulación) y fisiológicos (tasa cardiaca, respiración, presión sanguínea...).
- Aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua. Disponer y manifestar un repertorio adecuado de habilidades sociales hace que la persona obtenga más refuerzo de su ambiente, y permite también que la interacción proporcione satisfacción a quienes forman parte de esta.
- Las habilidades sociales son específicas de la situación. Ninguna conducta en sí misma es o no socialmente habilidosa, sino que depende del contexto, de la situación y de sus reglas, de las personas con las que se interactúa, del sexo, de la edad, de los sentimientos de los otros, etc., es decir, son influenciadas por las características del medio y por la persona que interactúa.

Cómo se aprenden y desarrollan

Al tratar el desarrollo social nos referimos al grado en que el sujeto ha adquirido una serie de habilidades comportamentales que hacen posible su adaptación a las exigencias del medio social. Dentro de esas habilidades se incluyen las relacionadas con la autonomía e independencia personal (locomoción, independencia para comer...) y las relacionadas con la capacidad de relación interpersonal, siendo estas últimas las que nos interesan.

El desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que la biología y cultura son factores activos que se influyen mutuamente (este tipo de modelo se tratará más detenidamente en el apartado posterior). El ser humano solo resuelve sus necesidades en relación con los demás, es un ser social, que construye vínculos afectivos y sociales para sentirse psicológicamente seguro y acompañado.

En el proceso de desarrollo de la competencia interpersonal, desempeña un papel muy importante la familia y las primeras figuras de apego, sobre todo en los primeros años de vida. La estimulación social que realizan los padres está correlacionada con el grado de desenvolvimiento social de los hijos, ya que la exposición a situaciones sociales nuevas y variadas facilita la adquisición de habilidades sociales. Contrariamente, los padres tímidos o poco sociables evitan exponerse a sí mismos y a sus hijos ante situaciones sociales y fomentan que los niños aprendan respuestas de evitación o inhibición.

En los siguientes años de vida se reconocen otras figuras significativas de interacción aparte de la familia, como son los iguales, los compañeros, los profesores y los educadores. “La competencia social se va desarrollando a lo largo del proceso de socialización, debido a la interacción con otras personas posibilitada por el aprendizaje por experiencia directa, el aprendizaje por observación y aprendizaje verbal o instruccional” (Monjas, 1998).

Las habilidades sociales se aprenden a través de diversos procesos de aprendizaje:

- *Aprendizaje por experiencia directa*: las conductas interpersonales están en función de las consecuencias que el entorno aplica después de cada comportamiento social. Por ejemplo, la manera en que un padre reaccione a la sonrisa de su hijo permitirá que esa conducta se repita o que se extinga.

- *Aprendizaje por observación*: la teoría del aprendizaje social defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación a otras personas. Por ejemplo, si la profesora elogia a un niño porque ha ayudado a otro en el recreo, el niño que vea esta conducta tratará de repetirla al ver las consecuencias positivas de ella.
- *Aprendizaje verbal o instruccional*: una persona aprende a través de lo que se le dice. Un ejemplo sería cuando los padres incitan al niño a pedir las cosas por favor.
- *Feedback de otras personas*: la información que los demás nos dan sobre nuestras conductas es otro de los mecanismos que influyen en el aprendizaje de las habilidades sociales.

Modelos explicativos

El estudio de las HHSS se fundamenta en una serie de principios y conocimientos, establecidos y desarrollados en distintos marcos teóricos y disciplinas científicas, entre ellas la Teoría del Aprendizaje Social, la Psicología Social y la Terapia de Conducta. A continuación se señalan los distintos modelos explicativos de las habilidades sociales, aunque me centraré con más detalle en el modelo interactivo.

Modelo de aprendizaje social

Las habilidades sociales se aprenden, según el modelo de aprendizaje social, a través de experiencias interpersonales y son mantenidas por las consecuencias sociales del comportamiento.

Modelo cognitivo

Para el modelo cognitivo, las habilidades sociales constituyen habilidades para organizar cogniciones y conductas hacia las metas sociales comúnmente aceptadas. El modelo cognitivo hace referencia a que las emociones y conductas de las personas están influidas por su percepción de las situaciones, es decir, la forma en que se interpreta la situación.

Modelo conductista

Para este modelo, la capacidad de ejecutar una conducta se mantiene por el refuerzo positivo de otras personas relevantes o por la evitación de castigos. Los supuestos del modelo conductual se acentúan fundamentalmente en dos ámbitos:

- La capacidad de respuesta tiene que adquirirse
- Consiste en un conjunto conductas específicas e identificables

Modelo interactivo

Los modelos más aceptados han sido los modelos interactivos que enfatizan tres elementos: la persona, la situación y fundamentalmente la interacción entre ambos. Cada uno de ellos está compuesto por muchos aspectos de los cuales todos son fundamentales para un comportamiento adecuado de una persona en una situación determinada. Cualquier habilidad en cualquier situación está determinada por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos. Por consiguiente, una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas), y una dimensión situacional (el contexto ambiental). Gil (1992) señala una serie de elementos considerados relevantes en la variable persona y en la variable situación:

- Respecto a la persona

Factores ideográficos (edad, sexo); factores relativos a la adscripción de las personas a diferentes categorías sociales (etnia, religión, pertenencia a distintos grupos, etc.); aspectos fisiológicos; procesos cognitivos (auto-instrucciones, expectativas realistas; evaluación de resultados potenciales; habilidades cognitivas interpersonales de solución de problemas; empatía; habilidades de procesamiento de la información;...). Son las habilidades cognitivas a las que se les ha dado mayor importancia.

- Respecto a la situación

Diversos autores (Furham y Argyle, 1981; Furham, 1983; Argyle, 1986) muestran algunos de los principales componentes de las situaciones: estructura de la meta (clarificación de motivos, necesidades y objetivos), reglas o normas, roles o papeles que las personas asumen en distintas situaciones, secuencias de conducta (orden en el que se

espera que transcurra algún comportamiento social o encuentro), conceptos que forman un vocabulario con significado especial para esa situación y que debe ser conocido y compartido por las personas que participan en la misma. Otros de los componentes son: elementos conductuales que se pueden manifestar en una determinada situación (acciones, palabras y emociones) y otros determinantes físicos del ambiente y culturales.

Así pues, en los modelos interactivos tiene un papel fundamental tanto las situaciones como los procesos cognitivos. La capacidad de actuar de forma correcta depende de algunas situaciones y de los factores personales. Un ejemplo de modelo interactivo es el planteado por McFall (1982). Según señala Vived, (2011, p.18), en este modelo una respuesta socialmente habilidosa es el resultado final de una cadena de conductas que empezaría con una recepción correcta de estímulos interpersonales relevantes. Seguiría con el procesamiento de estos estímulos para generar y evaluar las posibles opciones de respuestas, seleccionando de ellas la mejor y terminaría con la expresión de la opción escogida.

En este modelo se proponen los tres estadios en el desarrollo de una conducta socialmente habilidosa: la decodificación de los estímulos situacionales entrantes, (input), la toma de decisiones y la codificación de la secuencia del procesamiento de la información que traduce las proposiciones de respuesta a una secuencia coordinada de conductas observables (output). Para cada una de estas fases se precisa una serie de habilidades:

- *Habilidades de decodificación*: recepción de la información, percepción de los rasgos estimuladores importantes de la situación e interpretación de estos rasgos.
- *Habilidades de decisión*: búsqueda de la respuesta adecuada, comprobación de la respuesta, selección de la respuesta que el individuo cree que será la más eficaz y la evaluación de su utilidad.
- *Habilidades de codificación*: ejecución (generación de secuencias de conductas); autoobservación (ajuste basado en la retroalimentación).

Clases de habilidades sociales y tipos de respuestas

Podemos dividir las habilidades sociales en diferentes grupos, según cual sea el criterio de evaluación. *Según el objetivo* que tenga la persona que las utiliza serán por ejemplo, habilidades conversacionales, habilidades de elogio, hacer peticiones, etc. *Según su agrupación temática* se distinguen las siguientes clases o grupos:

Grupo I. Habilidades sociales primarias

- Escuchar
- Iniciar una conversación
- Mantener una conversación
- Formular una pregunta
- Dar las gracias
- Presentarse
- Presentar a otras personas
- Hacer un cumplido

Grupo II. Habilidades sociales avanzadas

- Pedir ayuda
- Participar en situaciones de interacción personal
- Dar instrucciones
- Seguir instrucciones
- Disculparse
- Convencer a los demás

Grupo III. Habilidades relacionadas con los sentimientos

- Conocer los propios sentimientos
- Expresar los sentimientos
- Comprender los sentimientos de los demás
- Enfrentarse al enfado de otro
- Expresar afecto
- Resolver el miedo

Grupo IV. Habilidades alternativas a la agresión

- Pedir permiso
- Compartir algo
- Ayudar a los demás
- Negociar
- Empezar el autocontrol
- Defender los propios derechos
- Responder a las bromas
- Evitar los problemas a los demás
- No entrar en peleas

Grupo V. Habilidades para hacer frente al estrés

- Formular una queja
- Responder a una queja
- Demostrar deportividad después de un juego
- Resolver la vergüenza
- Arreglárselas cuando a uno le dejan de lado
- Defender a un amigo
- Responder a la persuasión
- Responder al fracaso
- Enfrentarse a los mensajes contradictorios
- Responder a una acusación
- Prepararse para una conversación difícil
- Hacer frente a las presiones en grupo

Grupo VI. Habilidades de planificación

- Tomar decisiones
- Discernir la causa del problema
- Establecer un objetivo
- Determinar las propias habilidades
- Recoger información
- Resolver los problemas según su importancia

- Tomar una decisión
- Concentrar en una tarea

Las habilidades sociales se clasifican también *según el tipo de destreza que se desarrolle* y en base a esto existen tres clases de habilidades sociales:

Grupo I. Habilidades cognitivas

Son todas aquellas en las que intervienen aspectos psicológicos, las relacionadas con el “pensar”. Algunos ejemplos son:

- Identificación de necesidades, preferencias, gustos y deseos en uno mismo y en los demás
- Identificación y discriminación de conductas socialmente deseables
- Habilidad de resolución de problemas mediante el uso de pensamiento alternativo, consecuencial y relacional
- Autorregulación por medio del autorrefuerzo y autocastigo
- Identificación de estados de ánimo en uno mismo y en los demás

Grupo II. Habilidades emocionales

Son aquellas habilidades en las que están implicada la expresión y la manifestación de diversas emociones, como la ira, el enfado, la alegría, la tristeza, el asco, la vergüenza, etc. Son todas las relacionadas con el “sentir”.

Grupo III. Habilidades instrumentales

Se refiere a aquellas habilidades que tienen una utilidad. Están relacionadas con el “actuar”. Algunos ejemplos son:

- Conductas verbales: inicio y mantenimiento de conversaciones, formulación de preguntas, formulación de respuestas, etc.
- Alternativas a la agresión, rechazo de provocaciones, negociación en conflictos, etc.
- Conductas no verbales: posturas, tono de voz, intensidad, ritmo, gestos y contacto visual.

Las habilidades sociales mencionadas comprenden un conjunto de elementos verbales y no verbales que se combinan en cada conducta. Además de los componentes verbales y no verbales, las habilidades sociales dependen de procesos cognitivos (pensamientos, sentimientos, etc.) para su correcta ejecución. Pero la habilidad social no es meramente una suma de componentes verbales, no verbales y procesos cognitivos, sino que supone un proceso interactivo que combina estas características individuales en contextos ambientales cambiantes, es decir, en los diferentes contextos en los que una persona se desarrolla.

Lazarus (1971) fue uno de los primeros que estableció las principales clases de respuesta que las habilidades sociales requieren. Las clases de respuesta implican tres componentes: la dimensión conductual, la dimensión personal y la situacional. Ejemplos de respuestas son las mencionadas a continuación:

- La capacidad de decir “no”
- La capacidad de pedir favores y hacer peticiones
- La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos
- La capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones
- Hacer y aceptar cumplidos
- Hacer peticiones
- Defender los propios derechos
- Expresar agrado, amor y afecto
- Expresar opiniones personales, incluidos los desacuerdos
- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado
- Petición de cambio de conducta del otro
- Afrontar las críticas
- Disculparse

Habilidades sociales y otros conceptos relacionados

El concepto de habilidad social mantiene elementos comunes con otros conceptos relacionados; entre ellos, las habilidades adaptativas, las habilidades de autonomía personal, las habilidades de autorregulación y la inclusión social.

Habilidades adaptativas

La competencia social forma parte de la conducta adaptativa. Esta está configurada por habilidades conceptuales, sociales, y prácticas, que las personas aprendemos para funcionar en la vida diaria. “Las *habilidades de adaptación* reflejan una inteligencia conceptual, práctica y social o una mezcla de ellas” (Vived, 2011, p.33). La inteligencia práctica hace referencia a la capacidad de mantenerse por uno sí mismo como persona independiente en la realización de actividades habituales de la vida cotidiana. Esta inteligencia práctica es esencial para habilidades adaptativas como las sensorio-motoras, de cuidado personal (aseo, baño, comer, dormir, beber) y las de seguridad (prevenir lesiones y evitar peligro) así como en las académicas funcionales, trabajo, ocio, autodirección y utilización en la comunidad.

Las habilidades adaptativas han sido estudiadas con profundidad en el colectivo de personas con discapacidad intelectual. De acuerdo con la definición de 2002 de la AAIDD (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), la conducta adaptativa es un constructo multidimensional, ya que una persona con discapacidad intelectual tiene limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal y como se manifiesta en las habilidades adaptativas conceptuales, prácticas y sociales. Para Verdugo y Gutiérrez (2009), el déficit en la conducta adaptativa se relaciona con un déficit en la calidad del funcionamiento diario a la hora de afrontar las demandas ambientales. “Esto fue definido expresamente como *limitaciones significativas en la eficacia individual en satisfacer los patrones de maduración, aprendizaje, independencia personal y responsabilidad social esperados para su edad y grupo cultural*” (Grossman, 1983, p.11).

Luckasson y cols. (1992) propusieron que las diez áreas de las habilidades de adaptación fueran las siguientes: comunicación, habilidades sociales, habilidades académicas funcionales, autodirección, ocio, habilidades de autocuidado, habilidades para la vida en el hogar, salud y seguridad, uso comunitario y habilidades laborales. En muchas de las áreas coexisten habilidades sociales y habilidades de autonomía personal. La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido para funcionar en su vida diaria.

En relación a las personas con discapacidad intelectual, Verdugo (2009) considera que las limitaciones de este colectivo en habilidades de adaptación se explican por varias razones, entre ellas: a) déficit de adquisición: no saben cómo realizar la habilidad, y b) déficit de desempeño: no saben cuándo utilizarlas, o por la influencia de factores que pueden afectar a su expresión.

Habilidades de autonomía personal

La autonomía personal es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de las personas. Su enseñanza y aprendizaje para la vida diaria (vestido, alimentación, aseo, tareas del hogar...) es necesario para todas las personas. Su aprendizaje comienza desde los primeros meses de vida y se va desarrollando progresivamente a lo largo de la vida de la persona. Los padres pueden ejercer una importante influencia en el desarrollo de la autonomía e independencia de sus hijos.

El niño, además de aprender en la escuela, también aprende en su casa, con familia y personas cercanas a su contexto, donde va a desarrollar su autonomía, capacidad comunicativa, socialización, etc. El desarrollo de todas estas capacidades permitirá una adecuada calidad de vida. Un aspecto fundamental para la calidad de vida es la autodeterminación que se podría considerar como la capacidad de realizar elecciones y tomar decisiones relativas a uno mismo, sin influencias externas. La autonomía personal es precisamente uno de los componentes básicos de la autodeterminación. Por autonomía personal entendemos la capacidad de una persona para desarrollar su vida satisfactoriamente y de manera independiente, por lo que es necesaria para la autodeterminación o toma de decisiones.

Cuando las personas vamos desarrollando la autonomía personal a lo largo de la vida, somos capaces de realizar las cosas por nosotros mismos, conocernos y tomar las propias decisiones, por ejemplo, con quién interactuar, cómo interactuar, saber comportarse ante otras personas, etc., ya que la autonomía personal se nutre del contacto con los grupos de pertenencia.

Habilidades de autorregulación

La autorregulación es la habilidad de una persona para controlar su comportamiento. Se desarrolla con el tiempo, e involucra muchos aspectos del desarrollo social, emocional y cognitivo. La autorregulación puede también ser considerada como la

integración exitosa de la emoción (lo que siente un niño) y la percepción (lo que el niño sabe o puede hacer) que da como resultado un comportamiento apropiado. Uno de los ámbitos en los que más se ha estudiado es en el aprendizaje.

La autorregulación es la capacidad de las personas para modificar su conducta en diferentes situaciones, es decir, la capacidad de los individuos para dirigir su propia conducta. Según Markus y Wurf (1987), la autorregulación se refiere al modo cómo la persona, opuesta al entorno que la rodea, controla y dirige su conducta. Kuhl (1992) cree que para conservar un grado elevado de eficacia autorreguladora general, el organismo necesita planificar, iniciar y mantener intenciones realistas y eliminarlas si dejan de ser realistas, cuando la meta planteada no puede ser alcanzada en determinadas circunstancias. Karoly (1993) habla de la autorregulación como aquellos procesos internos que posibilitan al individuo guiar su propia actuación dirigida por metas, a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. El proceso de autorregulación se activa cuando no es posible la actuación rutinaria o cuando la consecución de metas prefijadas se ve amenazada por algún motivo.

El interés inicial de la autorregulación del aprendizaje es el *autocontrol*, definido como la capacidad para ejercer un dominio sobre las propias acciones en ausencia de limitaciones externas. Las distintas concepciones del aprendizaje autorregulado intentan clarificar la manera en que las personas ponen en marcha y mantienen sus procesos de aprendizaje. Zimmerman (1989) recoge que los alumnos pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean participantes activos en su proceso de aprendizaje. Para Meece (1994) el aprendizaje autorregulado hace referencia al proceso mediante el cual los alumnos ejercen el control sobre su propio pensamiento, el afecto y la conducta durante la adquisición de conocimientos. Algunas de las características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje según Schunk y Zimmerman (1994) son las siguientes: estos alumnos son conscientes de la importancia de la autorregulación para potenciar el éxito académico, conceden gran importancia a la utilización de estrategias de aprendizaje y supervisan la eficacia ellas.

En cuanto a la relación entre habilidades sociales y autorregulación, hay que señalar que, si por autorregulación entendemos la capacidad para controlar el propio comportamiento, observando las normas sociales que en cada situación se establece, se darán necesariamente zonas de conexión y de intersección con las habilidades sociales.

Inclusión social

La mejora de calidad de vida de las personas consiste, además de mantener expectativas positivas sobre sus posibilidades de desarrollo, en establecer condiciones idóneas para que dicho desarrollo sea posible a través de la participación e incorporación en la vida comunitaria, con inclusión escolar, social y laboral, etc. Esto hace referencia a que cada persona, con sus características propias, pueda ocupar un lugar y desarrollarse activa y satisfactoriamente en la sociedad. Para llevar a cabo una inclusión social de la persona en todos los ámbitos habrá que confiar en las posibilidades de cada individuo, adaptar las actividades y metodologías a sus características, colaborar con las familias,...

La incorporación a la vida social de las personas se ve favorecida por el desarrollo de las habilidades sociales y de su autonomía personal. Existe, por tanto, una influencia bidireccional entre las habilidades sociales, la autonomía personal y la inclusión social, de tal modo que la autonomía personal y las habilidades sociales facilitan la inclusión social, y esta fomenta una mayor autonomía personal y mayores competencias sociales. Ahora bien, para lograr la inclusión social y la vida autónoma hay que incidir no solo en la persona sino también en los diferentes contextos que la rodean.

ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Programas de intervención: diversidad de opciones

Todo programa de intervención en habilidades sociales parte de una serie de objetivos que se pretenden conseguir y se dirigen a un colectivo determinado, a una etapa determinada, etc-Como quiera que hay una gran variedad de propuestas, he recogido un par de ejemplos de programas asociados al desarrollo de las HHSS. El primero de estos programas es un programa generalista, es decir, va dirigido a todas las personas (aunque la mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo con este programa se han desarrollado con alumnos con necesidades educativas especiales) y el segundo de los programas se dirige a personas que tienen graves carencias en competencia social. Con estos dos programas he querido resaltar la diversidad de propuestas de intervención y por otro lado, que para todas las personas y para todos los colectivos se han diseñado programas de intervención en materia de habilidades sociales.

Programas Conductuales Alternativos (PCA) (Verdugo, 1989a, 1989b, 1996, 1997).

Los PCA plantean la enseñanza desde planteamientos cognitivo-conductuales y han demostrado su eficacia lográndose un aumento significativo en la adquisición y mantenimiento de las habilidades entrenadas, así como su generalización a otras situaciones o actividades.

- *Programa de habilidades sociales (PSH)*: este programa de HHSS incluye seis áreas (objetivos generales) y agrupa un total de 207 entrenamientos diferentes (objetivos específicos), presentando una detallada descripción del modo de entrenamiento en cada caso. Entrena conductas de adaptación e integración en la comunidad, como las habilidades de interacción social para llegar a establecer y mantener relaciones interpersonales, la comunicación verbal para participar en conversaciones, el desenvolvimiento independiente en la comunidad, el comportamiento cívico, etc.
- *Programa de habilidades de orientación en el trabajo (POT)*: este programa entrena habilidades pre-profesionales y profesionales específicas y generalizables que preparan profesionalmente al sujeto para poder aprender después un trabajo concreto, reduciendo la necesidad de supervisión y dotándole del mayor número de destrezas posibles.
- *Programa de habilidades de la vida diaria (PVD)*: este programa entrena actividades de independencia personal, como la higiene y el aseo personal, limpieza y mantenimiento de distintas dependencias de la casa, la prevención de accidentes del hogar, la compra y conservación de alimentos, hábitos necesarios para comer y beber independientemente y otros, con objeto de preparar a los individuos para vivir del modo más autónomo posible.

Programas de habilidades sociales para personas con discapacidad intelectual. (McClennen, Hoekstra y Bryan, 1980)

Es un programa de habilidades sociales básicas para personas con discapacidad intelectual gravemente afectada. Los entrenamientos se centran en habilidades esenciales de la interacción con los otros, que son necesarias para el entrenamiento de otras habilidades de interacción social más complejas: interacción física apropiada, reacción al nombre, sonrisa, contacto ocular, interacción en grupo, etc.

Entrenamiento en habilidades sociales desde un enfoque conductual

Una amplia relación de programas de intervención en materia de las habilidades sociales tienen un enfoque conductual. Como ya se ha mencionado con anterioridad, es importante favorecer las habilidades sociales y las habilidades para la autonomía personal desde la infancia, dada la importancia de la competencia social infantil para una adaptación apropiada a lo largo de toda la vida de la persona. Como ya se sabe, la escuela ha sido la principal institución en la que se comienza a trabajar la socialización de los niños. “Hasta hace relativamente poco tiempo se habían desarrollado escasos programas de enseñanza de las habilidades sociales. En los últimos años ha habido una mayor producción de programas relacionados con esta materia, aunque pocas veces se aplican sistemáticamente” (Vived 2011, p.54).

El propósito de la enseñanza de las habilidades sociales es que las personas desarrollen su competencia social. Los procedimientos de entrenamiento que se utilizan para que los individuos sean socialmente más competentes se han desarrollado siguiendo fundamentalmente técnicas conductuales orientadas a adquirir conductas motoras, verbales y no verbales. “Las distintas técnicas que componen el entrenamiento en habilidades sociales están orientadas hacia la siguiente secuencia: a) adquisición de conductas; b) mantenimiento de respuestas; c) generalización de respuestas en diferentes situaciones y contextos.” (Vived 2011 p. 54).

Habitualmente se utilizan una serie de técnicas para el desarrollo de las habilidades sociales. Las técnicas que habitualmente suelen utilizar este tipo de programas son las siguientes:

- *Instrucción o explicación verbal*: se ofrece información clara sobre estas conductas y se explican los objetivos que se quieren conseguir. Además, se realiza una descripción de los componentes más esenciales de las conductas y se dan una serie de instrucciones para focalizar la atención hacia ellos. La instrucción trata de explicar en qué consiste una habilidad, cuál es su importancia, por qué hay que utilizarla de forma adecuada, situaciones en las que es imprescindible su empleo, componentes verbales y no verbales y cómo se realiza de forma correcta.

- *Utilización de modelos o técnica de modelado*: la habilidad a entrenar se realiza ante los alumnos por parte de un modelo para demostrar a los niños formas de comportamiento adecuadas y eficaces y que a través de la visión de la escena se refuerce la explicación e instrucción verbal. Si el modelo es una persona significativa e importante para los alumnos es probable que la habilidad o conducta se aprenda mejor.
- *Práctica de respuesta o Role Play*: una vez descritas y mostradas las conductas hay que entrenarlas y los alumnos ponen en práctica la habilidad en situación de aprendizaje. Esto permite realizar varios ensayos en situaciones diferentes y bajo la supervisión de un profesor/entrenador. Se llevarán a cabo conductas relacionadas con determinadas situaciones; ejecutando y repitiendo esas respuestas se pretende que los niños adquieran conductas que antes no demostraban. El objetivo de estos ensayos de conducta es aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos, reemplazándolos por respuestas nuevas.
- *Técnica de reforzamiento*: el reforzamiento se da a lo largo de los ensayos y sirven para adquirir nuevas conductas y aumentar ciertas conductas adaptativas en la persona. El refuerzo más potente es el social aunque a veces debe acompañarse de refuerzo material.
- *Retroalimentación*: consiste en proporcionar información al alumno para el desarrollo y mejora de la habilidad que se está entrenando. La información sobre la ejecución se debe hacer en términos positivos. Si la ejecución del niño ha sido inadecuada le animaremos a practicarla de nuevo explicándole qué debe cambiar y proporcionándole todas las oportunidades que necesite. Por el contrario, si la ejecución ha sido positiva se le reforzará tanto el esfuerzo realizado como el resultado obtenido
- *Actividades para la generalización*: estas actividades ayudan a los alumnos a transferir lo aprendido y entrenado en el contexto de entrenamiento a otros contextos. Por ejemplo, las tareas para casa acerca de lo aprendido y ensayado son actividades que facilitan la generalización, ya que las ponen en marcha en otras situaciones diferentes a las del entrenamiento.

Perspectiva de intervención desde un enfoque mediacional

Experiencia de aprendizaje mediado en la enseñanza de habilidades sociales

Todas las técnicas mencionadas previamente también se incluyen en el modelo mediacional. Ahora bien, en este modelo se enfatizan los procesos o estrategias a utilizar, se orientan las actividades hacia la transferencia o generalización de los aprendizajes y se potencia el sentimiento de competencia o autoeficacia de los alumnos. Además se definen los criterios que deben seguir los profesores mediacionales para facilitar el aprendizaje, incidiendo en la figura del profesor como mediador.

Una fase de gran importancia en este modelo didáctico es la experiencia del aprendizaje mediado. “Los objetivos didácticos, en esta fase, con respecto al desarrollo de las habilidades sociales, se centran en el aprendizaje de estrategias adecuadas para la realización de las actividades propuestas en este ámbito” (Vived 2011, p.55). Aprender estas estrategias y prestar atención fundamentalmente a los aspectos importantes de la actividad, favorecerá que la persona pueda generalizar los aprendizajes en diferentes contextos y situaciones. Los principios didácticos y la secuencia de actividades de este modelo mediacional se analizaron y evaluaron a través de una investigación que Molina, Alvéz y Vived (2008) llevaron a cabo con una muestra de alumnos con síndrome de Down y también con una muestra de alumnos con dificultades de aprendizaje. La secuencia didáctica que estos autores siguieron dentro de la experiencia del aprendizaje mediado para el desarrollo de las habilidades sociales se indica a continuación:

- *Explicar las actividades y las estrategias* que se deben aprender para poder realizarlas correctamente y que los niños puedan comprender los contenidos y las actividades.
- *Realizar la actividad por parte del maestro/a.* Este/a realiza toda la secuencia programada explicando las actividades previstas y haciendo hincapié en los procedimientos que se utilizan.
- *Realizar la actividad por parte de los alumnos.* Cada alumno realiza la actividad propuesta. El profesor les informa de que va a estar observando su ejecución y les ayudará si es necesario. Muchas actividades se pueden realizar en el colegio, aunque otras se dejan para efectuar en casa o en otros contextos, con la ayuda y colaboración de los padres. Durante todo el proceso de aprendizaje el maestro/a

supervisa y hace de mediador en función de las características conductuales y cognitivas del niño.

- *Focalizar la atención en los aspectos que sean más importantes.* Cuando el alumno ha terminado la tarea, se señala la competencia que tiene para la actividad, indicando los procedimientos más útiles para llevar a cabo una correcta realización de la habilidad social que se esté trabajando.
- *Sintetizar el trabajo que se ha realizado* haciendo énfasis en los procedimientos más adecuados que hay que seguir.

Mantenimiento y generalización de las conductas

El mantenimiento y generalización de conductas en situaciones y contextos reales y diferentes es muy importante en las habilidades sociales. Para que este proceso se lleve a cabo adecuadamente, es necesario programar unos objetivos previamente e incluirlos en la estrategia general de preparación. Para facilitar la generalización y mantenimiento de conductas en el ámbito de las habilidades sociales, pueden utilizarse una serie de estrategias que se clasifican en dos grupos:

- Estrategias a utilizar en el contexto de entrenamiento de las habilidades:
 - Llevar a cabo entrenamientos realistas, en lugares diferentes al contexto donde se ensayan las conductas
 - Realizar ensayos con la finalidad de que las conductas que han sido ensayadas se conviertan en conductas habituales
 - Utilizar un número mayor de mediadores
 - Realizar ensayos en diferentes situaciones dentro del mismo lugar de entrenamiento
- Estrategias a utilizar en el ambiente real: este tipo de estrategias se aplican una vez que los entrenamientos han finalizado.
 - Asignación de tareas al niño para que realice en el ambiente real
 - Comprometer a los padres para que presten apoyo a los progresos que el niño va realizando
 - Desarrollo de habilidades con las que el niño pueda dirigir y controlar su conducta
 - Realizar seguimientos para poder valorar los progresos del niño y poder ofrecerle el entrenamiento que necesite

Colaboración con la familia

Es necesaria la colaboración de los padres dentro del modelo mediacional. La familia de los niños tiene un papel fundamental en el aprendizaje de sus habilidades sociales ya que es la institución básica para su desarrollo. La responsabilidad que tienen los padres en la educación de sus hijos está viéndose afectada por los cambios sociales y tecnológicos; por ello, los padres deben tener una actitud de apertura hacia los nuevos cambios y aprendizajes así como formarse para conocerlos adecuadamente. Pero conforme los niños se van desarrollando van accediendo a otras instituciones educativas además de su familia, de las cuales los padres tienen que conocer la labor que se está desarrollando en ellas y participar siempre que se pueda.

Los padres, como mediadores, deben coordinarse e informar al profesional para trabajar con él conjuntamente y lograr mayores beneficios en la educación y desarrollo de los niños. El desarrollo de la competencia social requiere un sistema de apoyo que favorezca este desarrollo así como las iniciativas y participación de la persona, el establecimiento de metas que permitan al alumno estar seguro de sí mismo, confiar y valorar sus propios logros, etc. Y todo ello ha de construirse de forma colaborativa entre padres y profesionales. Los profesores orientarán, por tanto, su intervención en una doble dirección: las actuaciones con los niños y las actuaciones con las familias, promoviendo su participación, a partir de su consideración como mediadores en los aprendizajes de sus propios hijos.

Los padres son las personas que más oportunidades tienen para influir en el comportamiento de sus hijos y favorecer su desarrollo. Por ello su participación es esencial para el éxito de la intervención educativa, ya que si están implicados, el mantenimiento y generalización de los aprendizajes tendrán más posibilidades de producirse en otros contextos diferentes a la escuela (casa, calle,...). Por el otro lado, los centros educativos tienen que considerar a la familia como un elemento más con el que contar para planificar la respuesta educativa de los alumnos. Lo que se pretende es orientar a los padres hacia una colaboración necesaria entre ambas instituciones (escuela-familia). Una estrategia importante para potenciar la participación de las familias en el desarrollo de un programa educativo es la organización de reuniones colectivas e individuales.

Evaluación de las habilidades sociales

El procedimiento de evaluación es uno de los aspectos más importantes de un programa educativo. Es necesaria la evaluación del desarrollo de la actividad educativa así como de los resultados. La evaluación debe ser un componente sustancial y no meramente final. Debe plantearse desde el comienzo y durante su desarrollo, realizándose de forma continuada. “Hay que tener presente que la evaluación debe proporcionar una información continuada, objetiva y suficiente, que permita la regulación de los procesos educativos de forma eficiente y continua” (Vived, 2011, p.213). Además, la evaluación ha de hacerse no solo a los alumnos, sino a todo el programa educativo.

Evaluación inicial, continua y final

A la función sumativa de la evaluación, que consiste en comprobar lo que un alumno ha realizado durante un largo periodo de tiempo, se le añade la función diagnóstica, que consiste en comprobar el nivel de preparación del alumno al comienzo de un programa o unidad. Además se agrega una función formativa que consiste en prestar atención a la evolución de las actividades cuando se están realizando.

- Evaluación inicial:

Su función es de diagnóstico. Cuando se inicia un proceso educativo es necesario adecuar el programa educativo a las características del grupo al que se va a aplicar. Esta valoración inicial pretende buscar las características diferenciales para poder lograr un mejor ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esa evaluación hace referencia a la evaluación de los conocimientos y/o capacidades previos de los alumnos y trata de evaluar las variables y conocimientos previos básicos para que un programa tenga éxito y poder adecuarlo.

- Evaluación continua:

La evaluación continua tiene función orientadora y formativa. Durante el proceso de enseñanza es necesario valorar tanto los resultados obtenidos como los procesos, con la finalidad de que se ajusten a la ayuda que los alumnos precisan en cada momento. Esta evaluación es esencial en todo el programa educativo porque remarca la función orientadora y formativa que toda evaluación tiene que tener. Se dirige sobre todo a la

reorientación de los procesos (enseñanza y aprendizaje) y su finalidad es solucionar el ajuste del programa educativo. Por tanto, esta evaluación es importante ya que posibilita una continua interacción y ajuste entre los elementos del sistema (alumno/profesor/programa).

- *Evaluación final:*

Su función es informativa. Al final de cada proceso de enseñanza se impone una evaluación con carácter sumativo que incluya a todas las anteriores y que valore los logros obtenidos en el proceso y que también sirva para informar de los resultados. Esta evaluación se realiza al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje para proporcionar un balance de los resultados obtenidos y los procesos que se han seguido, para determinar el grado de efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje seguidos hasta ese momento y para orientar futuros procesos. Es diferente a las demás ya que informa y acredita los resultados.

Procedimientos de evaluación de las habilidades sociales

La valoración de las habilidades sociales puede llevarse a cabo a través de procedimientos de observación directa (son más utilizados), procedimientos observacionales en situaciones simuladas y otros procedimientos de evaluación. A continuación menciono algunos procedimientos de evaluación de las habilidades sociales que pueden llevarse a cabo, poniendo una mayor atención en la observación directa:

- **OBSERVACIÓN DIRECTA**

La observación directa consiste en registrar la frecuencia, duración y calidad de ciertas conductas en el contexto en el que se producen. Mediante la observación se presta atención directamente al sujeto. Es un método para la recogida de información con algunas ventajas, como por ejemplo la obtención de información de comportamientos tal y como estos ocurren y una menor necesidad de colaboración por parte de los usuarios de los que se recoge información, pero también presenta desventajas como la dificultad de observar conductas que aparecen esporádicamente y de manera no previsible. Un ejemplo de observación directa es la guía de observación SECHS (Sistema de Evaluación Conductual de la Habilidad Social) (Caballo, 1988). Este procedimiento sistematiza la mayor parte de los parámetros en los que debe

obtenerse información mediante observación para la evaluación de conductas de un sujeto durante una interacción social simulada o real. Esta evaluación la pueden llevar a cabo personas expertas en habilidades sociales, colaboradores o personas sin entrenamiento en dichas habilidades. Evalúan al usuario puntuando de 1 a 5 la adecuación de cada uno de los elementos incluidos en el SECHS. Una puntuación de 3 o superior en una conducta indica que es adecuada. Una puntuación inferior a 3 indica que la conducta no es adecuada y necesita intervención. El contenido del SECHS se centra en los componentes no verbales, los componentes paralingüísticos y los componentes verbales que se presentan a continuación:

- *Componentes no verbales*: expresión facial, sonrisas, mirada, posturas, orientación, distancia/ contacto físico, gestos, apariencia personal y oportunidad de reforzamientos.
- *Componentes paralingüísticos*: volumen de la voz, entonación, timbre, fluidez, velocidad, claridad, tiempo de habla.
- *Componentes verbales*: contenido, humor, atención personal, preguntas, respuestas a preguntas.

Para consultar el sistema de respuesta para cada uno de los ítems de esta evaluación puede consultarse el ANEXO N° 1.

- **OBSERVACIÓN EN SITUACIONES SIMULADAS O ROLE-PLAY**

Estas pruebas de interacción breve normalmente tiene tres partes: a) una descripción detallada de la situación particular en la que se encuentra el sujeto; b) un comentario hecho por un compañero de role-play al alumno evaluado; y c) la respuesta del sujeto al compañero. La conducta del sujeto evaluado en respuesta al comentario del colaborador es grabada en video o magnetófono y se analiza en base a una serie de componentes verbales y no verbales.

Una variación de las situaciones simuladas lo constituye el uso de tarjetas de situaciones “¿Qué harías tú?”. Consiste en plantear situaciones a través de tarjetas diferentes cuyo comienzo es: ¿qué harías tu si...? A partir de ahí se plantean situaciones en función de las habilidades sociales que queremos evaluar. La respuesta de cada sujeto a las situaciones permite al entrenador evaluar aspectos verbales y no verbales implicados en la habilidad social que se está entrenando. Ver ejemplo en ANEXO N° 2.

- OTROS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

- *Entrevista*: es una herramienta fundamental de análisis porque el sujeto es la mejor fuente de información sobre su experiencia interpersonal, pensamientos y afectos asociados a la experiencia.
- *Auto-informes*: son la información, valoración y descripción que la persona hace de su propio comportamiento interpersonal, expresando la imagen de sí mismo y de su competencia social en situaciones planteadas por los ítems del auto-informe.
- *Informe de otros*: es una observación directa que emplea como evaluadores a personas que forman parte del contexto social del sujeto (otros profesionales, familia, compañeros...).

La evaluación de las habilidades sociales es necesaria para el diseño y puesta en marcha de un programa de entrenamiento que sea efectivo. Debe realizarse de forma individual utilizando procedimientos diseñados específicamente para la población objetivo.

HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Es necesaria la consideración de que la potenciación de las conductas interpersonales debe incluirse en la respuesta educativa que se ha de proporcionar al alumno para su desarrollo integral. No obstante, no es mucha la atención que las habilidades sociales o conducta interpersonal reciben en el currículo.

Las habilidades sociales en el proyecto curricular

Las habilidades sociales no mejoran por la simple observación o por instrucción informal. Lo que se necesita es una instrucción directa, deliberada y sistemática para poner en entrenamiento y enseñanza las habilidades sociales. Algunos autores (Monjas, 1998), propone que las habilidades sociales deberían incluirse en los currículos, es decir, que el área de la competencia interpersonal debería tener su hueco en el horario, planificación y estrategias de evaluación. Sería necesario plantear la enseñanza de las habilidades sociales a través de distintas áreas curriculares.

Señalo algunas razones que justifican el abordaje de las habilidades sociales en la educación infantil, etapa en la que tengo mayor interés:

En primer lugar la enseñanza de las habilidades sociales es competencia y responsabilidad de la institución escolar en colaboración con la familia. La escuela debe ser una institución proveedora de comportamientos y actitudes sociales debido a que los niños pasan gran parte de su tiempo allí, relacionándose entre sí y también con los adultos. Es uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social de los niños por lo que hay que potenciar y enseñar habilidades interpersonales. En segundo lugar, es necesario acentuar la importancia de este tema mediante distintas estrategias como por ejemplo la inclusión, la formación inicial del profesorado en todos los niveles educativos, la elaboración de materiales y orientaciones para formar permanentemente al profesorado, etc.

Por estas razones se necesita que en la escuela las habilidades sociales sean enseñadas sistemáticamente. Por ello hay que buscar un lugar dentro del currículo formal, ya que deben formar parte de éste. De forma sintetizada, mencionaré a continuación cómo estas habilidades han de estar presentes en el currículo:

- *Proyecto Educativo de Centro*: en él se debe reflejar el tipo de persona que queremos formar, por lo que debe tener constancia de la dimensión interpersonal de la educación de los alumnos.
- *Proyectos Curriculares*: el área interpersonal tiene que estar presente en las decisiones que se tomen sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.
- *Organizar y delimitar un tiempo* en el horario y planificar recursos así como establecer espacios.
- *Programación*: establecer objetivos y contenidos, planificar y diseñar actividades y materiales para los alumnos y estrategias de evaluación.
- *Trabajo con las familias*: es adecuado establecer sistemas de información, trabajo compartido y coordinación entre escuela-familia.
- *Respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales*: estas personas deben recibir una enseñanza sistemática para aprender a relacionarse con los demás.

El desarrollo de todos estos puntos requiere una conveniente formación del profesorado y de los demás profesionales en el campo de las habilidades sociales, tanto en lo profesional como en lo personal.

Programa de enseñanza de habilidades de interacción social

El *programa de enseñanza de habilidades de interacción social* (a partir de ahora se mencionará como PEHIS) (Monjas, 1993) es un programa cognitivo-conductual de enseñanza sistemática de habilidades sociales en niños y adolescentes a través de personas significativas en el entorno social, como son los compañeros, profesorado y familias. La meta principal es la promoción de la competencia social en infancia y adolescencia. Este programa puede considerarse como un ejemplo de aplicación para la etapa infantil, y por este motivo lo analizo con más detalle. Sus características son:

- Programa cognitivo-conductual centrado en la enseñanza de comportamientos sociales manifestados y observables directamente (conducta verbal, comunicación no-verbal) y comportamientos cognitivos y afectivos. Se utilizan técnicas y estrategias de intervención cognitivas y conductuales.
- Programa de enseñanza con un modelo de entrenamiento e instrucción directa de las distintas habilidades que supone un trabajo sistemático y planificado con el desarrollo de actividades dirigidas al logro de los objetivos. Se pretende enseñar al niño comportamientos que no posee todavía (iniciar conversaciones, presentarse ante personas nuevas, hacer peticiones a los adultos, etc.), disminuir conductas inadecuadas (insultar, apartar la mirada cuando alguien nos habla, etc.) y minimizar aspectos que estén interrumpiendo la correcta conducta interpersonal como la ansiedad.
- Puede utilizarse en aulas de infantil, de primaria y de secundaria por el profesorado y en casa con las familias. Las técnicas de enseñanza son sencillas y su dominio y aplicación no requieren mucho tiempo ni esfuerzo.
- Comprende treinta habilidades agrupadas en seis áreas. Consultar ANEXO N° 3 para visualizarlas.

En la aplicación de este programa se utiliza un paquete de entrenamiento con un grupo de técnicas variadas ya que es aconsejable utilizar diversas estrategias en la intervención. En el momento de aplicarse, estas técnicas se articulan en una secuencia instruccional llamada *procedimiento de enseñanza* y se compone de varios elementos:

- *Instrucción verbal, diálogo y discusión:* se trata de lograr un concepto de la habilidad y de identificar los componentes conductuales específicos de la habilidad. Debe responder a las preguntas qué hacer, dónde, cuándo, por qué y para qué.
- *Modelado:* la profesora y los alumnos socialmente competentes modelan ejemplos de diferentes habilidades sociales que se van a aprender mientras el resto de alumnos observan.
- *Práctica:* después de dialogar sobre la habilidad que se va a aprender y observar a varios modelos se han de ensayar y practicar esas conductas para incorporarlas en el repertorio conductual. Para que la práctica sea efectiva se ha de realizar de dos formas: en situaciones simuladas (role-playing o dramatización) y en situaciones naturales y espontáneas (práctica oportuna).
- *Feedback y refuerzo:* una vez que han terminado de ensayar y practicar las conductas en el role-playing, la profesora y/o los compañeros le aportan información sobre cómo lo ha hecho, proporcionándole reforzamiento.
- *Tareas para casa:* se le encarga al alumno que ponga en juego, fuera del contexto escolar y del aula, las habilidades sociales que se están trabajando con las indicaciones y supervisiones oportunas.

La aplicación del PEHIS sigue un formato de entrenamiento en grupo, el grupo de clase, organizando el trabajo en sesiones de enseñanza. Las sesiones de enseñanza serían los periodos determinados de tiempo del horario escolar dedicados a la enseñanza directa y la práctica de las habilidades sociales. El número de sesiones a la semana, la duración, el espacio, etc., son aspectos que el profesor delimitará y tendrá en cuenta las características de sus alumnos, los recursos, objetivos y planificación. La sesión tiene una estructura secuencial que se ajusta al procedimiento de enseñanza expuesto anteriormente. La estructura de la sesión puede consultarse en ANEXO N° 4.

En educación infantil, las sesiones deben ser breves y frecuentes. Se pueden utilizar narraciones y comentarios de cuentos, ya que hacen posible que los niños mantengan la atención y con las preguntas y diálogos posteriores los niños participan. También es conveniente utilizar la técnica del modelado, por ejemplo con marionetas o pequeñas dramatizaciones que captan el interés de los pequeños. El role-play puede realizarse con la participación de la maestra ya que el reparto de guiones cortos y la organización

puede ser complicado para los niños. La práctica de las habilidades sociales mediante estas estrategias puede ser eficaz, ya que los niños las relacionan con lo aprendido con las marionetas, cuentos y otros materiales de su interés que serán eficaces para recordarlo.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES SOCIALES

La propuesta de intervención va a estar dirigida a la etapa infantil y también al alumnado con necesidades educativas especiales, dado que este colectivo suele presentar serias dificultades en sus habilidades sociales. El enfoque didáctico que se plantea para las propuestas de intervención es el enfoque mediacional y por ello expongo los aspectos más reseñables de dicho enfoque así como la secuencia didáctica de actividades que puede definir una unidad didáctica. Finalmente, se ofrece la propuesta de intervención en el contexto infantil y también con el alumnado con necesidades educativas especiales.

Metodología didáctica

A continuación se van a tratar los principios didácticos derivados del modelo mediacional que ha sido explicado previamente y que servirán para el diseño de unidades didácticas así como para su desarrollo, dándole importancia a la interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos principios provienen del trabajo de Molina, Alvés y Vived (2008) en el que se valoró la eficacia del modelo didáctico mediacional.

Principios didácticos

Los principios didácticos que sirven para trabajar con este modelo de intervención son: principio de globalización, programación basada en la zona de desarrollo próximo, la mediación como estrategia de aprendizaje (basada en la experiencia de aprendizaje mediado), aprendizaje cooperativo y por último la generalización de aprendizajes.

- *Principio de globalización, eje vertebrador de la metodología didáctica*

Las unidades didácticas que se propongan tendrán un carácter globalizado en torno a una serie de centros de interés para los alumnos, en los que se hará hincapié a través de organizadores previos y lectura de un texto relacionado. Cada una de las unidades incluirá los contenidos relacionados con las habilidades sociales, así como la

determinación de tareas para desarrollar en pequeño grupo. También figurará la determinación de sugerencias para trabajar con la familia.

- *La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), base de programación didáctica*

La Zona de Desarrollo Próximo fue descrita por Vigotsky y se entiende como la distancia entre lo que la persona es capaz de hacer por sí misma (nivel de desarrollo efectivo) y lo que es capaz de hacer con ayuda de algún mediador (nivel de desarrollo potencial). Una programación que se fundamente en ella, requiere que el nivel de dificultad de las actividades propuestas se corresponda con el nivel de desarrollo potencial del alumno y no con el efectivo o actual. El profesorado que realice sus programaciones de acuerdo con las exigencias de la ZDP tiene que ser consciente de que es necesaria una intervención metodológica que respete la experiencia de aprendizaje mediado.

- *La mediación como estrategia de enseñanza*

La educación debe ser un medio para la promoción y desarrollo individual y social de la persona. Haywood y cols. (1997) consideran que la mayoría de las interacciones niño-adulto son experiencias de aprendizaje mediado. “La experiencia de aprendizaje mediado es una cualidad de interacción ser humano-entorno que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un mediador humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo” (Feuerstein, 1996).

Algunas características para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje bajo la perspectiva mediacional son:

- *Globalidad*: se debe actuar en todas las facetas del sujeto. Toda la actividad educativa debe planearse de manera que implique a la familia y al centro escolar mediante una comunicación fluida entre ambos.
- *Individualización*: el proceso educativo debe adaptarse a las características de los alumnos a los que va dirigido, adaptándolo a las necesidades de cada alumno.
- *Tomar en consideración las características del alumnado*: se deben tener en cuenta las dificultades observadas de los alumnos así como las capacidades o puntos fuertes.

- *Aspectos motivacionales*: es necesario que durante el proceso educativo los alumnos se sientan motivados para obtener buenos resultados.
- *Énfasis en los procesos y en la generalización*: los profesores cognitivo-mediacionales enseñarán colaborando con los alumnos en la elaboración de generalizaciones a partir de ejemplos o acontecimientos vividos.

- *El aprendizaje cooperativo, base de la experiencia de aprendizaje mediado*

El aprendizaje cooperativo debe ser contemplado en el modelo de aprendizaje mediado. “La situación de aprendizaje cooperativo es connatural a la experiencia de aprendizaje mediado y a la programación didáctica basada en la ZDP” (Vived 2011, p.74).

- *Generalización de los aprendizajes. Papel de los padres en una red coordinada*

El programa de aprendizaje mediado plantea un sistema de intervención basado en la configuración de una red coordinada de agentes educativos (profesores, padres y otros profesionales) de manera interdependiente, para conseguir una mayor eficacia de las actuaciones educativas. Por ello, el papel de los padres es fundamental para facilitar la generalización de los aprendizajes.

El profesor como mediador

Dada la importancia, en el enfoque didáctico mediacional, de la mediación como estrategia de enseñanza de las habilidades sociales, es necesario mencionar el papel del profesor como mediador. El estilo docente mediacional es el modo en el que el profesor interactúa con los alumnos para desarrollar procesos de pensamiento. La mediación capacitará a los alumnos más para aprender los procesos de aprendizaje que para aprender contenidos. A continuación se señalan una serie de conductas directrices del maestro en su relación con los niños, para facilitar el aprendizaje, establecidas por Haywood y cols. (1992):

- Destacar las interacciones entre los niños durante el juego.
- Explicitar la evidencia del pensamiento en los niños.
- Plantear cuestiones y preguntas sobre procesos seguidos por los niños.
- Animar al niño a razonar todas sus respuestas. Exigirle una justificación.

- Crear confianza en el niño fomentando el sentimiento de su competencia cognitiva.
- Relacionar experiencias nuevas con las ya conocidas.
- Favorecer el establecimiento de razonamientos lógicos y aceptar todas las respuestas de los niños corrigiendo las que sean incorrectas.
- Relacionar los procesos de pensamiento de cada tema con la aplicación de los mismos y transferirlos a diferentes ámbitos.

Para que la interacción adulto-niño pueda considerarse como interacción mediada y potenciadora de desarrollo cognitivo debe guiarse por algunos criterios (Feurstein, 1986; Prieto, 1989):

- *Intencionalidad y reciprocidad*: consiste en implicar al alumno en la experiencia de aprendizaje. El mediador selecciona y organiza la información para alcanzar los objetivos preestablecidos y además utiliza la interacción para cambiar la manera de procesar la información para alcanzar el cambio cognitivo del niño. Este mediador, establece unas metas, selecciona objetivos y trata de compartir con el alumno las interacciones en un proceso mutuo. La mediación es una interacción intencionada que exige la reciprocidad de enseñar y aprender en un mismo proceso.
- *Transcendencia*: la transcendencia de los conocimientos trata de relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro, exigiendo una generalización de la información. Esto implica enseñar al sujeto una conducta de planificación con la que pueda utilizar los conocimientos previos en aprendizajes futuros.
- *Comunicación del significado y propósito cognitivo*: los mediadores comparten con los alumnos el propósito cognitivo para que puedan conocer por qué se está realizando una determinada actividad. Los requisitos para que las tareas sean significativas son: a) despertar el interés del niño por la tarea; b) discutir con el alumno sobre la importancia de la tarea; c) explicarle qué finalidad se busca con las actividades.
- *Mediación de los sentimientos de competencia*: los mediadores contribuirán a proporcionar ese sentimiento de competencia a los niños, aceptando las respuestas apropiadas, usando el elogio y la recompensa oral para reforzar la comprensión. Se trata de potenciar el desarrollo de ser capaz y favorecer una autoimagen realista y positiva de la persona de forma que el profesor adapta los

aprendizajes de acuerdo al interés y capacidad del alumno. Este concepto de competencia está relacionado con la motivación, la cual es necesaria para el aprendizaje. Para desarrollar el sentimiento de competencia la clase ha de organizarse de forma que las acciones puedan ser alcanzadas con éxito por parte de los alumnos estando todas las tareas adaptadas a la capacidad del alumno.

- *Regulación y control de la conducta*: los alumnos necesitan aprender el control de su conducta y centrar la atención en los problemas inmediatos. El mediador ayuda al niño a regular su conducta impulsiva enseñándole estrategias de planificación para pasar del pensamiento cognitivo impulsivo del alumno al reflexivo.
- *Participación activa y conducta compartida*: el alumno y el mediador comparten la experiencia de aprendizaje y ambos buscan soluciones a los problemas planteados. El maestro es uno más del grupo y potencia la interacción profesor-alumno y entre los alumnos favoreciendo discusiones reflexivas sobre procedimientos y estrategias para resolver una tarea. El maestro encauza la discusión sin dar la solución y los alumnos desarrollan sus procesos de pensamiento.
- *Individualización y diferenciación psicológica*: mediante la individualización se consideran las diferencias y peculiaridades individuales para adaptar el aprendizaje a esas diferencias. La mediación debe atender al proceso personal del individuo, para que cada persona pueda reconocer las peculiaridades personales que le diferencian de sus compañeros.
- *Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos de conducta*: la planificación se dirige a que los alumnos orienten su atención al logro de metas, más allá de las necesidades en ese momento, implicándose procesos superiores de pensamiento.
- *Adaptación a la novedad*: la función del mediador es animar al alumno a buscar lo que hay de novedoso y complejo en las tareas de acuerdo con su nivel de competencia. El mediador anima a los alumnos a solucionar problemas de forma diferente, para despertar el gusto por lo nuevo y complejo. Además, puede presentar las actividades de forma novedosa utilizando metodologías diferentes.
- *Mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio*: el mediador debe hacer consciente al alumno de que puede cambiar su funcionamiento cognitivo. La función del mediador es ayudar al niño a entender los sucesos de

la vida e interiorizarlos. En un primer momento el adulto guía y controla la actividad del alumno, pero lentamente el niño toma su iniciativa y controla todo su cambio.

- *Transmisión mediada de valores y actitudes*: supone llevar a cabo la mediación de actitudes y valores en el aprendizaje. Es fundamental en el proceso enseñar-aprender, ya que se pretende que los alumnos vivan unos valores y los hagan operativos en su conducta en los diversos contextos.

Propuesta de intervención en la etapa infantil

A partir de la revisión de trabajos previos se pretende, con este trabajo, proponer una secuencia didáctica para enseñar habilidades sociales en la etapa infantil. Esta secuencia didáctica, que define una ordenación sistemática de actividades en una unidad didáctica, se fundamenta en el modelo didáctico mediacional. La secuencia didáctica que se propone es la siguiente:

- Presentación de los organizadores previos.
- Evaluación de los conocimientos previos.
- Escuchar y comprender un texto relacionado con los objetivos de la unidad didáctica.
- Diálogo y comentarios sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados.
- Representaciones sobre diferentes situaciones sociales (role-play).
- Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.
- Consolidación de la organización cognitiva y resumen de los contenidos abordados.
- Evaluación

Cada unidad didáctica se estructura en tres apartados:

- Delimitación de objetivos.*
- Desarrollo metodológico de las actividades*, donde se expondrán los diferentes puntos que debe abordar el profesor para responder a los objetivos planteados y que constituye propiamente la secuencia didáctica señalada.
- Evaluación.* Para evaluar el desarrollo de la unidad didáctica puede utilizarse diferentes procedimientos (como ya se puso de manifiesto en el punto 3.5):

registro de valoración sobre el nivel de adquisición o frecuencia de respuesta de los alumnos, cuestionario de autoevaluación, registro de sesiones, etc.

Con el fin de comprobar la pertinencia y adecuación de esta secuencia didáctica en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales en la etapa infantil, se propone una unidad didáctica para aplicar en una muestra de alumnos, que se presenta a continuación:

TÍTULO DE LA UNIDAD: “*El pez arco iris*”

HABILIDAD A TRABAJAR: Compartir para tener buenos amigos

OBJETIVOS:

- Valorar la importancia de compartir con los demás
- Reflexionar sobre el valor de la amistad.

DESARROLLO METODOLÓGICO DE LAS ACTIVIDADES

Presentación de los organizadores previos:

Se explicarán los objetivos que se van a trabajar en esta sesión y se expondrán las actividades que se van a realizar. Se establecerá relación con otros contenidos aprendidos anteriormente. También se les dará confianza a los alumnos para que vean que pueden alcanzar los objetivos planteados, pero tendrá que explicarles que para ello tienen que prestar atención, esforzarse y utilizar sus conocimientos previos.

Evaluación de los conocimientos previos:

Antes de empezar con las actividades se preguntará a los alumnos sobre aspectos de su vida cotidiana que estén en relación con los contenidos que se van a tratar durante la sesión, es decir, que traten sobre el valor de la amistad y de compartir, para poder obtener información sobre qué conocimientos tienen sobre ello.

Lectura de un cuento:

Se les leerá en cuento titulado “El pez Arco Iris” que trata sobre la amistad y valores como compartir y perdonar. La lectura la llevará a cabo un adulto ya que los niños, aunque ya sepan leer, les llevaría mucho rato leer el cuento entero.

Dialogo y actividades sobre el cuento y temas relacionados:

Tras la lectura se les hará una serie de preguntas a los niños para comprobar el grado de comprensión de la lectura. Unas preguntas serán sobre el cuento y otras serán sobre temas relacionados. Además, se elaborará otra actividad de consolidación de contenidos con la elaboración de un mural previamente realizado por la maestra, en la que se intentará que participen todos de forma que diferencien, por un lado, los valores buenos, y por el otro, los comportamientos inadecuados.

Representaciones sobre diferentes situaciones sociales y personales:

Una vez finalizadas las actividades anteriores, se les dirá a los niños que vamos a representar situaciones en las que se puedan trabajar los contenidos abordados en esta sesión: amistad, compartir, perdonar, generosidad... Primero la profesora hará de modelo en una situación con un niño como colaborador y a continuación se pasará a preguntarles en qué situaciones o lugares podemos aplicar lo que hemos aprendido y a partir de allí tendrán que realizar un role-play entre alumnos.

Consolidación y resumen de los contenidos:

Se repasarán las actividades que se han realizado, resaltando cuáles eran los objetivos y la necesidad de generalizar esas conductas y aprendizajes a otras situaciones. Se trata además de que los alumnos sean capaces de ver qué es lo que han aprendido durante la sesión y que hagan un resumen con el apoyo de la profesora.

EVALUACIÓN

La evaluación se llevará a cabo mediante la observación directa y será una evaluación general de los alumnos. La evaluación puede ser individual (para lo que se requiere la presencia de colaboradores) o grupal-general del funcionamiento de los alumnos en el desarrollo de las actividades propuestas. Para facilitar la observación de datos se puede contar con un registro de actividades que incluye todas las propuestas de la unidad didáctica. Se establecerán unos ítems que serán a partir de los cuales se recoge toda la información de la sesión.

Propuesta de intervención en alumnado con necesidades educativas especiales (discapacidad intelectual)

Esta propuesta de intervención, a partir de una perspectiva globalizada, no solo va a incidir en las habilidades sociales, sino que aborda otras áreas de desarrollo, concretamente las habilidades de autonomía personal y autorregulación. Esta propuesta de intervención, que se aplicó con un pequeño grupo de jóvenes con discapacidad intelectual, mantiene la misma secuencia didáctica que la propuesta que se realizará en la etapa infantil, aunque con contenidos diferentes. Esta intervención va a facilitar mi adquisición de conocimientos y destrezas y por otro lado también va a permitir el contraste de experiencias entre dos situaciones educativas (alumnos con discapacidad y alumnos de infantil).

TÍTULO DE LA UNIDAD: “*Evito accidentes en el hogar*”

OBJETIVOS

- *Habilidades de autonomía personal*: colgar la ropa (camisas, vestidos, pantalones) en perchas dentro del armario y guardar la ropa limpia en los lugares destinados a ello.
- *Habilidades sociales*: hacer peticiones o solicitar ayuda a otras personas y hacer favores o prestar ayuda. Permitir que le ayuden cuando lo necesite.
- *Habilidades de autorregulación*: conocer y tomar las medidas adecuadas de prevención de accidentes en el hogar (en la cocina, en el baño o en otros lugares de la casa).

DESARROLLO METODOLÓGICO DE LAS ACTIVIDADES

Presentación de los organizadores previos:

Se explicarán los objetivos que van a trabajarse con esta unidad o sesión y expondrán las actividades que se van a plantear para desarrollarlos. Se debe dar confianza al alumno de que puede lograr tales objetivos siempre que se preste atención, se esfuerce y se apoye en los conocimientos previos durante la resolución de las actividades.

Evaluación de los conocimientos previos:

Antes de empezar con las actividades, se preguntará a los alumnos algunos aspectos de su vida cotidiana y de su conducta habitual, relacionados con los objetivos de esta unidad para así poder obtener información sobre ellos, sus rutinas, hábitos, qué cosas saben, etc.

Lectura de una escena:

El contenido de la escena guarda relación con los objetivos, que se han propuesto en la unidad didáctica. Se distribuirán los papeles de los personajes de la lectura entre los alumnos para la lectura de la escena. Si hubiera algún alumno no lector, el profesor podrá ayudarle leyéndole en voz baja su parte, para que el alumno repita.

Diálogo y comentarios sobre el contenido de la escena y sobre aspectos relacionados:

Sobre los contenidos que hayan aparecido en el texto leído, o sobre ciertos aspectos relacionados con el tema tratado, se realizarán una serie de preguntas a los alumnos en forma de diálogo, intentando que todos participen.

Representaciones sobre diferentes situaciones sociales:

Se indicará a los alumnos que van a representar algunas situaciones en las que se pueden realizar las conductas que estamos trabajando en esta unidad, por ejemplo mediante juegos de mimo. Para cada situación que se represente se seguirá una misma secuencia. Primero se explicarán las situaciones y la conducta a realizar. A continuación la profesora llevará a cabo una ejemplificación de la conducta con la ayuda de algún alumno como colaborador. Después se pone en práctica esa conducta por parte de los alumnos teniendo siempre en cuenta la importancia de la mediación con la profesora. Por último se realizará una valoración y refuerzo de la conducta desarrollada.

Aplicación de aprendizajes a otras situaciones:

La aplicación de aprendizajes a otras situaciones consiste en conocer en qué situaciones o lugares (casa, colegio, en la calle...) se pueden aplicar las conductas que estamos trabajando, ayudándoles cuando sea necesario.

Consolidación y resumen de los contenidos abordados:

Se repasarán las actividades que se han realizado, poniendo énfasis en los procedimientos que hay que seguir y haciendo hincapié en la importancia de los objetivos planteados y en la necesidad de generalizar las conductas aprendidas a otras situaciones. Se podrán realizar algunas preguntas a los alumnos. También se pedirá a los alumnos que realicen un resumen de la unidad de forma oral, ofreciéndoles el apoyo necesario.

EVALUACIÓN

La evaluación se llevará a cabo mediante la observación directa y será una evaluación individual de los alumnos, llevada a cabo a través de un cuestionario de valoración sobre los objetivos planteados en la unidad didáctica. Para facilitar la obtención de datos podemos utilizar un registro de actividades en el que se establecen unos ítems a partir de los cuales se recoge toda la información de la sesión y también las respuestas sobre los conocimientos previos de cada alumno. También se puede utilizar un cuestionario de autoevaluación, a través del cual los alumnos realizarán una autoevaluación con unos ítems preestablecidos donde tendrán que marcar si realizan esa conducta total, parcialmente o la están aprendiendo.

EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Alumnado de la etapa infantil

Centro educativo

Los alumnos con los que he realizado esta experiencia sobre habilidades sociales son niños del colegio San Viator de Huesca, localizado en el número 15 de la Calle del Parque. San Viator es un centro escolar de educación cristiana que lleva ejerciendo su acción educativa en la ciudad de Huesca desde 1926. Se ofrece como instrumento válido para la formación integral de niños y jóvenes, especialmente de los más necesitados. La oferta educativa reglada acoge a alumnos de Educación Infantil (3-6 años), Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria con un programa de diversificación en la Etapa Secundaria y un aula de acogida y apoyo a la integración.

Contexto educativo

Los alumnos con los que he realizado esta sesión son niños de tercero de educación infantil entre cinco y seis años de edad con los cuales he realizado las prácticas escolares I y las prácticas escolares IV, por lo que ya conocía gran parte de sus características y tenía referencia de lo que han trabajado anteriormente. Es una clase de 21 alumnos, de los cuales 9 son niñas y 12 niños. No hay ningún niño que requiera necesidades educativas especiales.

Desarrollo de la experiencia

La sesión la realicé el jueves 25 de abril del 2014 de 12:15h a 13h, en el periodo destinado al aprendizaje de valores. Previamente me había preparado tanto las actividades a desarrollar durante la sesión como los materiales didácticos que se precisaban para el desarrollo de dichas actividades. También se ha contado, en todo momento, con el apoyo de la profesora y estuvo de acuerdo con el planteamiento y con las actividades preparadas. Los materiales que se utilizaron fueron los siguientes:

- Cuento “El pez arco iris” de Marcus Pfister.
- Mural grande sobre el pez arco iris y los valores tanto positivos y negativos que se trabajan con dicho cuento.
- Peces de marioneta elaborados con un palo y papel de recuerdo para cada niño.

Las actividades que se llevaron a cabo son las que figuran en el epígrafe 5.2. Se desarrollaron en los mismos términos que se había planteado. No se observó ninguna conducta desadaptada con respecto a la previsión establecida. Todos los alumnos que asistieron a clase ese día estaban sentados en el suelo frente a mí para poder observar y seguir la sesión sin ningún problema. Los alumnos mantuvieron un buen nivel atención y el interés se mantuvo durante todo el tiempo. A continuación expongo el desarrollo de algunas actividades llevadas a cabo.

Presentación de los organizadores previos:

Es importante informar a los niños sobre qué queremos conseguir en las actividades a trabajar. Lo primero que realicé en mi intervención fue comunicar a los niños que era muy importante que estuvieran atentos ya que íbamos a conseguir reflexionar sobre la

importancia de la amistad y el valor de compartir con los demás. Los objetivos a trabajar con los niños y que se expusieron al principio son los siguientes:

- Mostrar atención en las pertinentes explicaciones
- Valorar de forma positiva el concepto *amistad y compartir*
- Ser conscientes de lo importante que es tener amigos
- Diferenciar comportamientos o valores positivos de comportamientos inadecuados

Lectura de un cuento:

Los niños estaban sentados en el suelo del aula, en un clima relajado, y tras captar su atención comencé mostrándoles el cuento que vamos a trabajar. Se realizó la lectura del cuento “*El pez arco iris*” en voz alta, con diferentes tonos de voz, caras de asombro y sorpresa para mantener el interés del alumnado y poder realizar las tareas consecutivas adecuadamente.

Diálogos y actividades sobre el cuento y temas relacionados:

Tras la lectura realicé una serie de preguntas a los niños para comprobar el grado de comprensión del cuento. Unas preguntas trataban sobre lo que habíamos leído en el cuento y otras servían más de reflexión acerca de lo que se puede aprender con dicho relato.

He aquí algunas de las preguntas sobre el cuento realizadas a los alumnos:

- ¿Qué animales salen en el cuento?
- ¿De qué colores tenía el pez Arco Iris su traje de escamas?
- ¿Qué le pidió el pez azul al pez Arco Iris?
- ¿Por qué no quiso regalarle ninguna escama al pez azul?
- ¿Ha hecho lo correcto el pez Arco Iris al no querer darle una escama al otro pez?
- ¿Por qué el pez azul se marchó asustado?
- ¿Por qué nadie jugaba con el pez Arco Iris?
- ¿Por qué mandó la estrella de mar al pez Arco Iris a hablar con el pulpo?
- El pez azul, ¿le contesto adecuadamente cuando le dio una escama?

- ¿Con cuantas escamas se quedó el pez Arco Iris al final?
- ¿Cuándo era más feliz el pez Arco Iris, cuando estaba solo, o cuando hizo amigos? ¿Por qué?
- ¿Qué hubiese pasado si el pez Arco Iris no hubiera hablado con el pulpo Octopus?
- ¿Qué pensó el pez azul cuando el pez Arco Iris no quiso darle ninguna escama?
- ¿Cómo se sintió al regalar sus escamas?

Además les hice una serie de preguntas sobre temas relacionados con el cuento:

- ¿Cómo era el pez Arco Iris al principio, generoso o egoísta?
- ¿Qué es mejor, ser egoísta o compartir las cosas con los demás?
- ¿Qué habrías hecho tú desde el principio si fueras el pez Arco Iris?
- ¿Compartes tus juguetes con tus amigos?
- ¿Cuál es el último regalo que te han hecho? ¿Cuál has hecho tú?
- ¿Contestamos y damos las gracias cuando nos regalan y nos dan cosas?

Con esta serie de preguntas traté de que todos los niños participaran en ellas de modo que cada uno aportaba su respuesta. Todos los niños respondieron a algunas respuestas, aunque en algunos casos tuve que preguntarles directamente ya que no a todos los niños les gusta participar. Hubo pocos errores en sus respuestas y se ayudaban entre ellos. Algunos niños querían responder a todas las preguntas, pero finalmente supieron respetar el turno de palabra. .

Una vez finalizadas la sucesión de preguntas, les presenté a los niños el mural que yo misma realicé. En este mural aparecía el pez arco iris y unas burbujas. Al mismo tiempo también les mostré un contenedor de basura. Una vez que conocieron tanto el mural como el contenedor, les mostré una serie de etiquetas en las que aparecían esas palabras buenas y malas de las que habíamos hablado en los objetivos: simpatía, egoísmo, compartir, aislamiento, amistad, respeto, no compartir, dar las gracias y presumir.

La actividad consistió en que los niños iban leyendo las etiquetas una a una, y el niño o niña que levantase la mano y respetara el turno de palabra salía a pegar esa etiqueta (en las burbujas del mural si esa palabra era buena, o bien en el contenedor si la palabra no lo era). De este modo, los niños se implicaron en la tarea y supieron diferenciar sin ningún problema unas de las otras. Todas las palabras que se trabajaron están relacionadas con el contenido del libro. Así, a la vez que respondían si era un valor positivo o negativo, les pregunté si sabían dar ejemplos de ello en la historia de “El Pez arco iris”.

Representaciones sobre diferentes situaciones sociales y personales:

Antes de pasar al role-playing les leí una pequeña dramatización con el material requerido (galletas) entre un alumno (J) y yo (P):

J, es un niño de la clase, que se ha olvidado su bocadillo en casa y no tiene nada para almorzar. En cambio yo he traído un montón de galletas que me ha puesto mi mamá para el recreo. J, que tiene mucha hambre, me dice:

J: Paula, ¿podrías darme una galleta, por favor? Me he olvidado mi almuerzo y no tengo nada para comer hasta la hora del comedor.

P: ¡Claro que sí J! ¿Las compartimos? ¿Te gustan de este sabor?

J: ¡Sí! No importa de qué sabor sean.

Yo, que tengo muchas galletas, le doy a J unas cuantas para que pueda almorzar.

J: ¡Muchas gracias Paula!

P: De nada. Si quieres otra más me lo dices.

Posteriormente, por parejas, varios niños representaron una escena similar. La ejecución fue correcta en todos los casos.

Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones:

Tras la realización del role-play, les pregunté a los niños en qué lugares o situaciones podemos compartir. Algunas situaciones que abordaremos fueron: la calle, el colegio y el hogar. Se utilizaron los materiales para la realización de las dramatizaciones, de este

modo parecían más reales (rotuladores, pelota, puzle y peluche). Dos niños dramatizaron cada situación. Algunos ejemplos de dramatización son los siguientes:

- *En el colegio:*

C está pintando con los rotuladores y D. necesita un rotulador amarillo porque él no tiene.

D: C, ¿podrías prestarme el rotulador amarillo? Es que yo no tengo de ese color y tú tienes dos.

C: Claro que sí. (C se lo da)

D: Muchas gracias.

C: De nada.

- *En el parque*

L está en el parque con J jugando a la pelota, pero L. parece que la quiere solo para él y J quiere jugar.

J: ¡Pásame la pelota! Por favor.

J: Por favor, yo también quiero jugar.

L: Vale, jugaremos los dos. ¿Quieres jugar a fútbol conmigo?

J: ¡Sí!, me encanta. Gracias.

L: De nada, jugar dos es más divertido.

- *En casa*

S. está en casa jugando con un puzle y su hermana D está jugando con un peluche con el que S también quiere jugar.

S: ¿Me dejas el peluche blanco por favor?

D: Sí, pero si tú me dejas el puzle, así tengo otro juguete diferente.

S: ¡Vale! Nos los cambiamos. Gracias.

D: De nada.

Consolidación y resumen de los contenidos abordados:

Tras finalizar todas las actividades programadas, reflexionamos sobre lo que habíamos aprendido. Los niños habían aprendido que hay que compartir para tener amigos porque si no nos podemos quedar solos. También dijeron que no había que presumir y que había que ser educados pidiendo las cosas por favor y dando las gracias, respetarnos los unos a los otros. Además, se dieron cuenta de que hay muchas y diferentes situaciones en las que se comparte: en casa, en el colegio, en el parque, en la calle, y también, con diferentes personas: amigos, papás, mamás, hermanos, hermanas, compañeros/as del colegio, etc.

Los niños se mostraron contentos y participativos durante toda la sesión, y en cada pregunta enseguida levantaban la mano, ya que les gusta expresar sus ideas y opiniones. Les gustó mucho la actividad y además, al finalizar la sesión, les repartí un pez arcoíris a cada uno con sus nombres para que pudieran llevárselo a casa y contarle el cuento que habían aprendido a sus familias, ya que se trataba de un cuento educativo en valores.

Evaluación:

La evaluación de esta sesión la he llevado a cabo mediante la observación directa durante toda mi intervención. La evaluación ha sido general, ya que en una sola sesión no se pueden evaluar las habilidades sociales de 21 alumnos. Para lo cual, he identificado unos ítems que recogían información de la realización de la sesión. Mis observaciones sobre el grupo, en torno a su desarrollo en las actividades de habilidades sociales han sido las siguientes:

Tabla 1. Evaluación de la sesión en Educación Infantil

<i>ASPECTOS A VALORAR</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nivel atencional del grupo									X	
Nivel motivacional del grupo								X		
Nivel de comprensión del grupo									X	
Nivel de participación del grupo en las distintas actividad										X
Nivel de ejecución del grupo									X	

Es evidente que se precisaría una evaluación individualizada con los mismos ítems, añadiendo algunos más, pero dirigidos a cada alumno. De todos modos, conviene recordar que el planteamiento original del proyecto era trasladar una metodología que se había utilizado en una muestra de jóvenes con discapacidad intelectual al colectivo de niños en la etapa infantil y por ello, el énfasis del trabajo se dirige al desarrollo metodológico de las actividades y en menor medida a la evaluación.

Durante el desarrollo de la sesión se realizaron una serie de imágenes que pueden consultarse en el ANEXO N° 5.

Valoración de la experiencia

Ha sido una experiencia muy positiva ya que en todo momento mostraban curiosidad e interés así como atención por las actividades realizadas y hubo mucha participación por lo que me sentí muy a gusto. Realizar una sesión con unos objetivos previos claros sobre un tema tan importante como son las habilidades interpersonales o sociales con niños con los que he realizado dos de mis prácticas escolares me ha hecho ver la realidad a la hora de tratar un tema de gran importancia, cómo llevarlo a cabo, cómo prepararlo previamente, cómo captar la atención de todos los alumnos, etc.

Alumnado con discapacidad intelectual

Centro educativo

He realizado una pequeña intervención práctica con alumnos con discapacidad intelectual en la Asociación Down Huesca, una entidad privada sin ánimo de lucro cuya misión es mejorar la calidad de vida de las personas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales y de sus familias. Tiene como visión ser referencia de prestigio en el mundo de la discapacidad y reconocida como una organización que presta una atención integral a las personas con discapacidad intelectual, por ofrecer una respuesta personalizada, profesional, eficiente, continua y plenamente satisfactoria a lo largo de toda su trayectoria vital. En Huesca, sede central, abrió sus puertas en el año 1992 y en el año 2001 las instalaciones fueron ampliadas. La Asociación Down está ubicada en la Avda. de los Danzantes 24-26 bajos de Huesca.

Contexto educativo

He realizado mi intervención en la Asociación Down Huesca con seis alumnos con discapacidad intelectual. Cuatro del total de alumnos eran chicos y las otras dos eran chicas. Sus edades estaban comprendidas entre los trece y los diecinueve años. Todos ellos eran lectores por lo tanto, todos han podido realizar las actividades previstas.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia práctica de una unidad didáctica la realicé el miércoles 2 de abril del 2014 de 18:15 a 19:15 horas, estuve acompañada de una logopeda que imparte habitualmente las sesiones de los miércoles con ellos y que también colaboró y aportó aclaraciones e información. Previamente me había preparado tanto las actividades a desarrollar durante la sesión como los materiales que se precisaban para el desarrollo de dichas actividades. A continuación voy a explicar cómo se desarrollaron las actividades que figuran en el epígrafe 5.2, que se realizaron de tal forma como se había planeado previamente, con los jóvenes sentados alrededor de una mesa redonda:

Presentación de los organizadores previos:

Leer y conocer los objetivos de lo que se va a trabajar ayuda a los alumnos a comprender qué es lo que se quiere trabajar y llegar a entender tras la realización de varias tareas. Les expliqué a los alumnos los objetivos que se iban a trabajar en esta unidad o sesión didáctica y a continuación les mencioné qué actividades se iban a plantear para que pudieran desarrollarse dichos objetivos. Hablé con los alumnos de forma que vieran que tenía confianza en ellos en cuanto a las posibilidades de consecución de los objetivos. Para ello les expliqué previamente que tenían que prestar atención, esforzarse y recordar sus conocimientos previos sobre el tema.

Evaluación de los conocimientos previos:

Para realizar la evaluación de conocimientos previos sobre los accidentes en casa, que es el tema que se trabajó con estos adolescentes, les pregunté a cada uno respecto sus vidas cotidianas, cuyas respuestas fui anotando en una tabla de registro como la facilitada a continuación:

Tabla 2. Evaluación de conocimientos previos

<i>Nombre</i>	¿Guardas la ropa limpia en el armario y la cuelgas en perchas?
1	
2	
3	
4	
5	
6	
¿Sueles pedir favores o ayuda a otras personas cuando lo necesitas? ¿Recuerdas la última vez que te han ayudado?	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
¿Prestas ayuda o haces favores a otras personas cuando te lo piden? ¿Recuerdas la última vez que has ayudado a alguien?	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
¿Crees que en casa se puede tener un accidente? ¿En qué lugares de la casa pueden darse los accidentes con más frecuencia?	
1	
2	
3	
4	
5	
6	

Como se puede apreciar, en la tabla hay al menos una pregunta relativa a una de los objetivos de la unidad didáctica. Es preciso recordar que cada unidad didáctica, con un enfoque globalizado, presenta tres objetivos (uno vinculado a las habilidades sociales, otro relativo a la autonomía personal y un tercero relacionado con la autorregulación).

Lectura del cuento “¡Cuidado con los accidentes en casa!”:

Después de que los alumnos conocieron los objetivos, trabajamos mediante la lectura de un cuento llamado ¡“Cuidado con los accidentes en casa”! Distribuí los papeles entre los alumnos para la lectura de la escena, ya que todos los alumnos son lectores (si hubiera habido algún alumno no lector, leería su parte yo u otro profesional presente en voz baja y el alumno deberían repetir). Tomé nota de todas las observaciones: algunas de ellas fueron la escasa rapidez y fluidez con la que pueden leer, las paradas entre palabra y palabra, el salto de algunas palabras que realizaban algunos alumnos etc. El texto del cuento se presenta en el ANEXO N° 6.

Diálogo y comentarios sobre el contenido de la escena y sobre los aspectos relacionados:

Tras la lectura de la escena del cuento, realicé unas preguntas a los alumnos para comprobar el grado de comprensión y atención durante la sesión que se anotaron en una tabla como la siguiente:

Tabla 3. Preguntas y respuestas

<i>Pregunta</i>	<i>Nombre</i>	<i>Respuesta</i>
¿Cómo se llama el niño: Juan Carlos, Alejandro o Javier?		
¿Qué le pasó en el colegio?		
¿Cómo se portó Enrique con su amigo, mal o bien? ¿Por qué?		
Si un/una amigo/a te pide que le ayudes para buscar algo que ha perdido, ¿cómo te comportas?		
Imagínate que cuando sales al recreo te das cuenta que te has dejado el		

bocadillo en casa y tú tienes mucha hambre, ¿qué harías para resolver el problema?		
¿Qué hace el padre en el salón? ¿Crees que es importante que el padre planche la ropa? ¿Por qué?		
¿Qué le pasó a Juan Carlos cuando iba a coger la ropa?		
¿Recuerdas algunos accidentes que pueden ocurrir en casa?		

Algunos alumnos acertaron la respuesta y otros tenían dificultades en encontrar la solución. Algunos compañeros acudieron en su ayuda y entre todos encontraban la respuesta correcta. El funcionamiento del grupo era muy cooperativo.

Representación sobre diferentes situaciones sociales y personales:

En esta actividad les expliqué a los alumnos que íbamos a representar algunas situaciones en las que se podían realizar las conductas que estábamos trabajando en esta unidad didáctica. Al igual que en la actividad anterior, se tomó nota de lo que los alumnos contestaron (en el registro de actividades hay un espacio para que el profesor anote las observaciones que se crean oportunas. Para cada situación que se representó se siguió la misma secuencia. Primero se explicó la situación y la conducta a realizar. A continuación se ejemplificó la conducta por parte del profesor (en este caso yo) y después se pasó a la práctica por parte de los alumnos, mediada siempre por el profesor, valorando y reforzando la conducta desarrollada.

Tabla 4. Situaciones para la representación

<i>Situaciones</i>	<i>Nombre</i>	<i>Observaciones</i>
SITUACIÓN 1: Juego de mimo. Coger la ropa planchada y colocarla en el armario y en las estanterías y cajones. Tienen que		

explicar lo que se está haciendo en cada momento.		
SITUACIÓN 2: Tienes que pintar un dibujo, pero te has dejado las pinturas en casa y a tu lado hay un compañero que tiene pinturas		
SITUACIÓN 3: Un amigo te pide que le dejes 1 euro para comprarse un cuaderno que necesita		

Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones:

En esta actividad se explicó a los alumnos que íbamos a ver en qué lugares o en qué situaciones se pueden aplicar las conductas trabajadas (en casa, en el colegio, con los amigos, en la calle...) y ellos fueron dando ejemplos de dichas situaciones. En todo momento les ayudé cuando lo necesitaron.

Tabla 5. Generalización de aprendizajes

<i>Cuestiones</i>	<i>Nombre</i>	<i>Observaciones</i>
Señalar situaciones en las que tenemos que recoger la ropa		
Señalar situaciones en las que solicitamos ayuda a alguien		
Señalar situaciones en las que podemos hacer un favor a alguien		
Señalar lugares y situaciones en el hogar en las que se puede producir un accidente.		

Otras situaciones de generalización:

A partir de la imagen dada, se propuso tener una conversación relacionada con el tema que hemos estado trabajando a partir de una serie de preguntas:



Tabla 6. Pregunta y respuesta sobre la imagen

<i>Cuestiones</i>	<i>Nombre</i>	<i>Respuestas</i>
¿Este sitio es peligroso? ¿Cómo podrías cambiarlo?		
¿Qué podrías hacer para que no ocurriera nada?		
¿Pondrías algún tipo de señal para evitar accidentes?		
¿Conocéis alguna parte de vuestra casa que pueda ser peligrosa?		

Todos, uno a uno fueron nombrando objetos que podían ser peligrosos en la cocina mostrada en la fotografía, de manera que todos participaron.

Consolidación y resumen de los contenidos abordados:

Por último repasé las actividades que se habían realizado, haciendo hincapié en los procedimientos que hay que seguir y resaltando la importancia de los objetivos planteados y la generalización de las conductas aprendidas a otras situaciones. Para ello les hice una serie de preguntas:

Tabla 7. Preguntas de consolidación

<i>Cuestiones</i>	<i>Nombre</i>	<i>Respuesta</i>
¿Consideras importante recoger la ropa en el armario? ¿Quién tiene que hacerlo?		
¿Crees que pedir ayuda a otras personas puede resolver algunos problemas?		
¿Por qué es importante hacer favores o prestar ayuda a alguien?		
¿Cómo te sientes cuando te ayudan otras personas?		
¿Crees que puede haber accidentes en casa? ¿Qué tendremos que hacer para evitar los accidentes?		

Para concluir la consolidación de los contenidos abordados, les pedí a los alumnos que realizaran un resumen de la unidad de forma oral, a partir de la siguiente pregunta: “¿Qué hemos aprendido en esta sesión?” Las respuestas se anotaron en el registro de actividades.

Evaluación:

Para la evaluación de los aprendizajes se utilizó un cuestionario de autoevaluación; es decir, fueron los propios alumnos los que se autoevaluaron, de manera que se les proporcionó a cada uno una tabla como la siguiente y ellos tenían que marcar con una “X” la casilla que ellos creían oportuna dependiendo de sus conductas.

Tabla 8. Autoevaluación

<i>Objetivos</i>	<i>Resultados conseguidos</i>		
	<i>Totalmente</i>	<i>Parcialmente</i>	<i>En aprendizaje</i>
Colgar la ropa en perchas dentro del armario y guardar la ropa limpia en los lugares para su uso			
Hacer peticiones o solicitar ayuda a otras personas y hacer favores o prestar ayuda. Permitir que me ayuden cuando es necesario.			
Conocer y tomar las medidas adecuadas			

Además, como en la intervención realizada en infantil, se evaluó en una tabla el grado de atención del grupo, motivación, comprensión, participación y ejecución de las actividades. Los resultados se anotaron en la siguiente tabla.

Tabla 9. Evaluación grupal de los alumnos con necesidades educativas especiales

<i>ASPECTOS A VALORAR</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nivel atencional del grupo									X	
Nivel motivacional del grupo									X	
Nivel de comprensión del grupo								X		
Nivel de participación del grupo									X	
Nivel de ejecución del grupo							X			

Valoración de la experiencia

Esta experiencia práctica con alumnado con discapacidad intelectual ha sido, personalmente, muy positiva tanto emocional como profesionalmente. Nunca antes había trabajado con personas con esta discapacidad y en todo momento me he sentido muy a gusto con ellos, intentando que a la vez que aprendieran conductas sociales pasaran un rato agradable realizando las actividades. En todo momento prestaron atención y disposición para realizar las tareas, por lo que fue una experiencia muy agradable.

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

- *Con respecto a la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo integral de los alumnos*

Las habilidades sociales constituyen una serie de conductas aprendidas que nos ayudan a desenvolvernó en interacciones sociales e incluyen patrones de comportamiento que nos servirán de herramienta para comunicarnos de manera positiva y desarrollarnos socialmente. Estas habilidades incluyen tanto comportamientos verbales como no verbales y paralingüísticos, es decir, son una forma de expresión, de lenguaje oral y corporal. Hay una relación manifiesta entre el desarrollo temprano de estas habilidades y una mejor adaptación posterior a la vida académica, laboral y social en general. Si no se desarrollan estas competencias se pueden generar diferentes problemáticas de aislamiento social, patrones disfuncionales de interacción, falta de comunicación y comportamientos agresivos. En el desarrollo de las habilidades sociales de todo niño va a ser muy influyente la experiencia llevada a cabo en la escuela, en la familia y con sus iguales ya que cada uno de ellos influirá de un modo u otro en su desarrollo.

- *Con respecto a la enseñanza de las habilidades sociales*

Las habilidades sociales se van aprendiendo a lo largo del proceso de crecimiento en interacción con otras personas, con especial importancia en los primeros años. Es razonable considerar el desarrollo de las habilidades sociales como un objetivo fundamental en los procesos educativos, de tal manera que la escuela debe implicarse en la ordenación de las habilidades sociales en el proyecto curricular, haciendo especial

énfasis en educación infantil, donde se empiezan adquiriendo, razón por la que deben incluirse en el currículo de los centros educativos. Algunos programas como los Programas Conductuales Alternativos y el PEHIS, ayudan a los alumnos a adquirir y mantener dichas habilidades, para su generalización a otras situaciones. Es necesario recordar que son habilidades recíprocas, por lo que requieren interacción, y deben enseñarse mediante el entrenamiento desde diversos enfoques (conductual, cognitivo,...). Uno de los enfoques metodológicos que podemos utilizar es el enfoque mediacional.

- *Con respecto al enfoque mediacional*

El enfoque mediacional puede ser muy oportuno en la enseñanza de las habilidades sociales tanto en la etapa infantil como en colectivos de personas con necesidades educativas especiales. Desde mi punto de vista los tres aspectos más sobresalientes de este enfoque mediacional son los siguientes: a) énfasis en los procesos y estrategias y en la generalización del aprendizaje, b) atención especial al sentimiento de competencia de cada alumno, con la influencia que esta cuestión tiene en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, y c) el papel preponderante del profesor como mediador, estableciendo criterios y características sobre la conducta mediacional.

Esta propuesta de intervención no quería basarse únicamente en un planteamiento reflexivo-analítico, sino que también se ha considerado la experiencia empírica (desarrollada en dos situaciones: etapa infantil/alumnado con necesidades educativas especiales). He podido constatar que esta secuencia didáctica realizada es adecuada a los criterios anteriormente expresados.

- *Con respecto a la secuencia didáctica y su aplicación en dos contextos educativos*

La secuencia didáctica de actividades que se proponen en las Unidades Didácticas que se aplicaron tanto para la etapa infantil como en alumnado con discapacidad intelectual me ha parecido muy adecuada y que permite el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje equilibrado y adecuado a los niveles de comprensión de los alumnos y a sus necesidades. La propuesta de intervención en materia de habilidades sociales está basada en los principios del enfoque mediacional y he podido constatar su adecuación tanto en la etapa infantil como con el grupo de alumnos con discapacidad

intelectual. Cada unidad didáctica se estructura en tres apartados; a) delimitación de los objetivos; b) desarrollo metodológico de las actividades y c) evaluación.

- *Con respecto a los diferentes escenarios de aprendizaje:*

Me resultó muy enriquecedor el contraste entre dos grupos de alumnos y contextos de aprendizaje tan diferentes. Como quiera que uno de los trabajos referenciales que consulté para analizar el modelo didáctico mediacional hacía referencia a una investigación con jóvenes con discapacidad intelectual parecía razonable experimentar con una población similar. Ello me permitió adquirir un mayor conocimiento y destrezas a la hora de realizar la secuencia didáctica. Por otro lado, mi interés se centraba en la población infantil y cuando apliqué la unidad didáctica dirigida para ellos, ya había adquirido un conocimiento básico y aplicado del enfoque mediacional. El contraste de escenarios de aprendizaje me permitió observar elementos comunes del proceso de enseñanza aprendizaje, a pesar de las diferencias situacionales: en un caso en la Asociación Down Huesca, en otro, el colegio San Viator de Huesca.

- *Por donde seguir*

Una vez que se constata la viabilidad del enfoque mediacional en la enseñanza de las habilidades sociales en la etapa infantil y que se pone de manifiesto la utilidad de la secuencia didáctica de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considero que el paso siguiente podría ser el diseño de unidades didácticas estructuradas en la secuencia didáctica definida y basada en el enfoque mediacional. Con estas unidades didácticas diseñadas se podría plantear una aplicación en diferentes niveles de la etapa infantil.

Personalmente, creo que las habilidades sociales son un tema importante que merece ser atendido por todos los currículos escolares, ya que de estas habilidades junto a otras, va a depender el desarrollo integral del niño, debido a su importancia para la socialización y adaptación al entorno. Ha sido muy interesante poder trabajar en torno a este tema ya que he profundizado mucho en él y va más allá de teoría, prestando un método innovador para su enseñanza-aprendizaje. La experiencia desarrollada con los dos grupos de alumnos ha sido muy agradable y una gran oportunidad para poner en práctica esta intervención en habilidades sociales mediante el método mediacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, R.E. & Emmons, M.L. (1978). *Your perfect right* (3ª edición). San Luis Obispo, California: Impact.
- Aranda, R.E. (1996). Estimulación de aprendizajes en la Escuela Infantil. Madrid: Escuela Española.
- Argyle, M. (1986). Social skills and the analysis of situations and conversations. En C.R. Hollin & P.Trower (Eds.). *Handbook of social skills training*. Oxford: Pergamon.
- Arnold, P., Goldstein, R, Sprafkin P., Gershaw J., Klein P. (1980). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza. Madrid: Martínez Roca.
- Caballo, V.E. (1986). Evaluación de las habilidades sociales sociales. En R. FERNANDEZ BALLESTEROS y J. A. CARROBLES (comps.), *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones* (3ª edición). Madrid: Pirámide, 1986.
- Caballo, V. E. (1988). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. E. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Campo, L.A. (2010). Relación entre el desarrollo personal social y los procesos evolutivos vinculados con el aprendizaje escolar en las áreas del lenguaje y la cognición. *Psicogente*, Vol. 13, Nº. 23, págs. 88-99.
- Colegio San Viator Huesca. Recuperado de <http://www.sanviatorhuesca.com/>
- Down Huesca. Recuperado de:
http://www.downhuesca.com/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Elliot, S. N., & Gresham, F. M. (1991). *Social skills intervention guide*. Austin: TX: Pro-ed.
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén. Hadassah –Wizo-Canada Research Institute.

- Feuerstein, R. (1996). La teoría de la modificabilidad Estructural Cognitiva. En Molina, S. & Fandos, M. (Coords.), Educación cognitiva (vol. 1). Zaragoza: Mira.
- Furham, A. & Argyle, M. (1981). The psychology of social situations. Oxford: Pergamon.
- Furham, A. (1983). Situational determinants of social skills. En R. Ellis & D. Whittington (Ed.). New directions in social skill training. Londres: Croom Helm.
- García, M. (1993). Entrenamiento en Habilidades Sociales. Madrid: Pirámide.
- Gil, F. (1992). Entrenamiento en Habilidades Sociales. Madrid: Fundación Universidad-Empresa y UNED.
- Grossman, H.J. (Ed.) (1983). Classification in mental retardation. Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency.
- Gutiérrez, B. & Prieto, M. (2002). Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental. Junta de Castilla y León.
- Habilidades sociales. Importancia de las habilidades sociales. (2010). Recuperado de <http://www.mailxmail.com/curso-habilidades-sociales1/importancia-habilidades-sociales>
- Habilidades sociales. (N.d). Recuperado de: <http://habilidades-sociales-teresa.blogspot.com.es/2012/01/podemos-dividir-las-habilidades.html>
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1981). Social skills in interpersonal communication. Londres: Croom Helm.
- Haywood, H.C., Brooks, P. & Burns, S. (1992). Bright Start: Cognitive curriculum for young children. Watertown, M, A: Charlesbridge Publishers. (Ed. Española: Bright Start, Currículum cognitivo para niños. (Ed. Española, Zaragoza: FUNDAFE, 1997).
- Hersen, M. & Bellack, A.S. (1977). Assessment of social skills. En A.R. Ciminero, A.S. Calhoun y H.E. Adams (comps.), Handbook for behavioral assessment. Nueva York: Wiley.
- Hundert J. (1995). Enhancing social competence in young students. Austin: TX: Pro-ed

- Ibarrola, B. (2003). Dirigir y educar con inteligencia emocional. Ponencia del VII congreso de Educación y gestión.
- Izuzquiza, D., Ruiz, R. Tú y yo aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para familias. Madrid: Down España.
- Izuzquiza, D., Ruiz, R. Tú y yo aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para profesores. Madrid: Down España.
- Jara, M.G. & Roda, P. (2010). Propuesta curricular de habilidades adaptativas para la estimulación temprana de niños y niñas de 0 a 3 años de edad, con discapacidad cognitiva. Revista Electrónica Educare, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 143-158, Universidad Nacional. Costa Rica.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a systems view. *Annual Review Psychology*, 44, 23-52.
- Kelly, J.A. (1982). *Social-skills training: A practical guide for interventions*. Nueva York: Springer.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: action versus state orientation, self-discrimination and some applications. *Applied Psychology: an international review*, 41 (2). 97-129.
- Lazarus, A.A. (1971). *Behavior therapy and beyond*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Libet & Lewinsohn (1973). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos V.1: Trastornos por ansiedad, sexuales, afectivos y psicóticos*. Madrid: Siglo XXI.
- Linehan, M. M. (1984). *Interpersonal effectiveness in assertive situations*. E. A. Blechman (Com), Nueva York: Guilford Press.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*. Vol. 3, Nº. 1, págs. 16-19.

- Luckasson, R. & cols. (1992). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington: D.C: Autor.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- McClellan, J.L.; Hoekstra, R.P. & Bryan, J.E. (1980). *Social skills for severely retarded adults*. Illinois: Research Press.
- McFall, R. M., (1982). A review and reformulation of the concepts of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Meece, J.L. (1994). *The role of motivation on self-regulated learning*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Michelson, L, Sugai, D.P., Wood, R.P & Kazdin, A.E. (1983). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Madrid: Martínez Roca.
- Molina, S., Alvéz, A. & Vived, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas en alumnos con síndrome de Down*. Zaragoza: PUZ.
- Monjas, I. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del programa de habilidades de interacción social*. (Tesis doctoral inédita). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Monjas, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Pichardo, M.C., Justicia, F, Fernández, M. (2009). *Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años*. *Pensamiento psicológico*. Nº. 13, págs. 37-48.
- Prieto, M.D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y P.E.I*. Madrid: Bruño
- Rimm, D.C. & Masters, J.C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Nueva York: Academic.

- Schuck & Zimmerman (Eds.).(1994). Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Verdugo, M.A. (1989). Programas conductuales Alternativos: Habilidades Sociales. Madrid: MEPSA.
- (1996). P.O.T. Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo. Salamanca: Amarú.
 - (1997). P.H.S. Programa de Habilidades Sociales. Salamanca: Amarú.
 - (2000). P.V.D. Programa de Habilidades de la Vida Diaria. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A, & Gutierrez, B, (2009). Discapacidad intelectual. Adaptación y problemas de comportamiento. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).
- Vived, E. (2002). Efectos de un programa de educación cognitiva en una muestra de niños con síndrome de Down. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Zaragoza.
- Vived, E. (2011). Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-accurely what they know and don't know. Human learning, 5, 3-19.

Para consultar bibliografía comentada ver ANEXO N° 7.

ANEXOS

ANEXO N° 1

Sistema de respuesta para el contenido del programa SECHS (Caballo, 1988)

ANEXO N° 2

Situaciones “¿Qué harías tú si...?” (Gutiérrez & Prieto, 2002)

ANEXO N°3

Lista de áreas y habilidades sociales del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción social (PEHIS) (Monjas, 1998)

ANEXO N°4

Estructura de la sesión de enseñanza del PEHIS (Monjas, 1998)

ANEXO N°5

Imágenes realizadas durante la sesión “El pez arco iris”

ANEXO N°6

Lectura utilizada con alumnado con discapacidad intelectual

ANEXO N°7

Bibliografía comentada

**ANEXO N° 1. Sistema de respuesta para el contenido del programa SECHS
(Caballo, 1988)**

COMPONENTES NO VERBALES

Expresión facial

1. Cara muy desagradable. Expresiones negativas muy frecuentes
2. Cara desagradable. Algunas expresiones negativas
3. Cara normal. Apenas se observan expresiones negativas
4. Cara agradable. Algunas expresiones positivas
5. Cara muy agradable. Frecuentes expresiones positivas

Sonrisas

1. Sonrisas totalmente ausentes. Impresión muy negativa. / Sonrisas continuas, muy desagradable
2. Sonrisas poco frecuentes. Impresión algo desagradable / Sonrisas excesivamente frecuentes. Desagradable
3. Patrón y frecuencia de sonrisas normales
4. Patrón y frecuencia de sonrisas buenos. Agradable
5. Patrón y frecuencia de sonrisas muy buenos. Muy agradable

Mirada

1. Mira muy poco. Impresión negativa / Mira continuamente. Muy desagradable
2. Mira poco. Impresión algo negativa. Mira en exceso. Desagradable
3. Frecuencia y patrón de mirada normales
4. Patrón y frecuencia de sonrisas buenos. Agradable
5. Patrón y frecuencia de sonrisas muy buenos. Muy agradable

Posturas

1. Postura muy cerrada. Da la impresión de un rechazo total
2. Postura algo cerrada. Da la impresión de un rechazo parcial
3. Postura normal. No produce impresión de rechazo
4. Postura abierta. Da la impresión de aceptación
5. Patrón y frecuencia de sonrisas muy buenos. Muy agradable

Orientación

1. Orientado completamente hacia otro lado. Impresión muy negativa
2. Orientado parcialmente hacia otro lado. Impresión algo negativa
3. Orientación normal. No produce una impresión desagradable
4. Buena orientación. Impresión agradable
5. Muy buena orientación. Impresión muy agradable

Distancia/contacto físico

1. Distancia excesiva. Impresión de distanciamiento total / Distancia extremadamente próxima e íntima. Muy desagradable
2. Distancia algo exagerada. Impresión de cierto distanciamiento / Distancia demasiado próxima para una interacción casual. Desagradable
3. Distancia normal. Ni agradable ni desagradable
4. Distancia oportuna. Impresión de acercamiento. Agradable
5. Distancia excelente. Buena impresión de acercamiento. Muy agradable

Gestos

1. No hace ningún gesto, manos inmóviles. Impresión muy negativa
2. Algunos gestos pero escasos. Impresión negativa
3. Frecuencia y patrón de gestos normales
4. Buena frecuencia y distribución de los gestos. Impresión positiva
5. Muy buena frecuencia y distribución de los gestos. Impresión muy positiva

Apariencia personal

1. Muy desaliñado. Apariencia desagradable y sin ningún atractivo
2. Algo desaliñado. Apariencia algo desagradable y poco atractiva
3. Apariencia normal
4. Buena apariencia. Agradable y atractiva
5. Muy buena apariencia. Muy agradable y atractiva

Oportunidad de reforzamientos

1. No refuerza nunca, o bien sus reforzamientos están siempre fuera de lugar
2. Refuerza poco, o bien sus reforzamientos están frecuentemente fuera de lugar

3. Reforzamiento normal
4. Reforzamiento bueno, o bien sus reforzamientos encuentran frecuentemente el momento oportuno
5. Reforzamiento muy bueno, o bien sus reforzamientos encuentran siempre el momento oportuno

COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS

Volumen de la voz

1. No se le oye. Volumen excesivamente bajo. Impresión muy negativa / Volumen extremadamente alto (casi son gritos). Muy desagradable
2. Se le oye ligeramente. Voz baja. Impresión algo negativa
3. Voz normal, pasable
4. Volumen de voz bastante adecuado. Impresión positiva
5. Volumen de voz muy adecuado. Impresión muy positiva

Entonación

1. Nada expresiva, monótona, aburrida. Muy desagradable
2. Poco expresiva, ligeramente monótona. Desagradable
3. Entonación normal. Pasable
4. Buena entonación, voz interesante, viva. Agradable
5. Muy buena entonación, muy animada y expresiva. Muy agradable

Timbre

1. Muy desagradable, muy agudo o muy grave. Impresión muy negativa
2. Algo desagradable, agudo o grave de forma negativa
3. Timbre normal, ni agradable ni desagradable
4. Timbre agradable. Impresión muy positiva
5. Timbre muy agradable. Impresión muy positiva

Fluidez

1. Muchas perturbaciones o muchas pausas embarazosas. Muy desagradable
2. Frecuentes perturbaciones o pausas embarazosas. Desagradable
3. Pausas y perturbaciones normales. No da impresión negativa

4. Sin apenas perturbaciones y pausas embarazosas. Agradable
5. Sin perturbaciones ni pausas embarazosas. Muy agradable

Velocidad

1. Habla extremadamente deprisa. No se le entiende nada. / Habla extremadamente despacio. Muy desagradable
2. Habla bastante deprisa. A veces no se le entiende. / Habla bastante despacio. Desagradable
3. Velocidad normal. Se le entiende generalmente
4. Velocidad de habla bastante apropiada. Agradable
5. Velocidad de habla muy apropiada. Muy agradable

Claridad

1. No pronuncia ninguna palabra o frase con claridad. Muy negativo. / Articulación excesiva de las palabras. Muy desagradable
2. Pronuncia con claridad solo algunas palabras o frases. Negativo / Demasiada articulación de las palabras. Desagradable
3. Claridad de pronunciación normal
4. Pronuncia las palabras claramente. Agradable
5. Pronuncia las palabras muy claramente. Muy agradable

Tiempo de habla

1. Apenas habla. Grandes periodos de silencio. Impresión muy negativa. / Habla continuamente, sin darle oportunidad a otra persona. Muy desagradable
2. Habla poco frecuentemente. Impresión negativa
3. Tiempo de habla normal. Ni agradable ni desagradable
4. Buena duración del habla. Agradable
5. Muy buena duración del habla. Muy agradable

COMPONENTES VERBALES

Contenido

1. Muy poco interesante, aburrido, muy poco variado. Impresión muy negativa
2. Poco interesante, ligeramente aburrido, poco variado. Impresión algo negativa

3. Contenido normal, cierta variación
4. Contenido interesante, animado, variado. Agradable
5. Contenido muy interesante, muy animado, variado. Muy agradable

Humor

1. Contenido muy serio y sin humor. Impresión muy negativa
2. Contenido serio y con muy poco humor. Impresión negativa
3. Contenido de humor normal
4. Contenido de humor bueno. Agradable
5. Contenido de humor muy bueno. Muy agradable

Atención personal

1. Nunca se interesa por la otra persona, ni le hace preguntas sobre ella. Impresión muy negativa
2. Apenas se interesa por la otra persona, con pocas preguntas. Impresión negativa
3. Interés normal por la otra persona
4. Buen interés por la otra persona, con un número adecuado de preguntas sobre ella. Impresión positiva
5. Muy buen interés por la otra persona, con un número muy adecuado de preguntas. Impresión muy positiva

Preguntas

1. Nunca hace preguntas. Impresión muy negativa. Hace preguntas continuamente. Muy desagradable
2. Hace pocas preguntas. Impresión negativa. Hace preguntas en exceso. Desagradable
3. Patrón de preguntas normal. Ni agradable ni desagradable
4. Preguntas variadas y adecuadas. Agradable
5. Preguntas variadas y muy adecuadas. Impresión muy agradable

Respuestas a preguntas

1. Respuestas monosilábicas o muy poco adecuadas. Impresión muy desagradable.
2. Respuestas breves o poco adecuadas. Impresión negativa.

3. Respuestas normales. Impresión ni positiva ni negativa.
4. Respuestas adecuadas y de duración correcta. Impresión positiva.
5. Respuestas muy adecuadas y de duración correcta. Impresión muy positiva.

ANEXO N° 2. Situaciones “¿Qué harías tú si...?” (Gutiérrez & Prieto, 2002)

Habilidad: *Realizar peticiones. Pedir ayuda:*

- ¿Qué harías tú si estas en un lugar nuevo t no encuentras el cuarto de baño?
- ¿Qué harías tú si necesitas ayuda para atarte los zapatos?

Habilidad: *Dar una negativa*

- ¿Qué harías tú si tu compañero te propone dar un paseo pero es la hora de comer y no puedes?
- ¿Qué harías tú si te ofrecen un trozo de pastel pero no te gusta?

ANEXO N° 3. Lista de áreas y habilidades sociales del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción social (PEHIS) (Monjas, 1998)

Área 1. Habilidades básicas de interacción social

- 1.1 Sonreír y reír
- 1.2 Saludar
- 1.3 Presentaciones
- 1.4 Favores
- 1.5 Cortesía y Amabilidad

Área 2. Habilidades para hacer amigos

- 2.1 Alabar y reforzar a los otros
- 2.2 Iniciaciones sociales
- 2.3 Unirse al juego con otros
- 2.4 Ayuda
- 2.5 Cooperar y compartir

Área 3. Habilidades conversacionales

- 3.1 Iniciar conversaciones
- 3.2 Mantener conversaciones
- 3.3 Terminar conversaciones
- 3.4 Unirse a la conversación de otros
- 3.5 Conversaciones de grupo

Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones

- 4.1 Expresar autoafirmaciones positivas
- 4.2 Expresar emociones

4.3 Recibir emociones

4.4 Defender los propios derechos

4.5 Defender las opiniones

Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales

5.1 Identificar problemas interpersonales

5.2 Buscar soluciones

5.3 Anticipar consecuencias

5.4 Elegir una solución

5.5 Probar la solución

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos

6.1 Cortesía con el adulto

6.2 Refuerzo al adulto

6.3 Conversar con el adulto

6.4 Solucionar problemas con adultos

6.5 Peticiones del adulto

ANEXO N°4. Estructura de la sesión de enseñanza del PEHIS (Monjas, 1998)

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

ANEXO N° 5. Imágenes realizadas durante la sesión “El pez arco iris”



ANEXO N° 6. Lectura utilizada con alumnado con discapacidad intelectual

¡CUIDADO CON LOS ACCIDENTES DEL HOGAR!

Personajes: Juan Carlos, madre, padre, narrador.

Narrador: Juan Carlos llegaba muy contento a su casa. Ese día su amigo Enrique le había ayudado a encontrar su reloj que había perdido en el colegio. Después de llevar un buen rato buscando, por fin encontraron el reloj en un rincón del recreo. Juan Carlos había pedido ayuda a Enrique para buscar el reloj y su amigo rápidamente se puso a mirar por todos los lugares del colegio hasta que lo encontraron.

Juan Carlos: Hola mamá, ya he llegado del colegio

Madre: Hola hijo. ¿Cómo te ha ido hoy en el colegio?

Juan Carlos: Muy bien, ¿sabes qué me ha pasado? Perdí el reloj en el colegio, pero mi amigo Enrique me ayudó y lo hemos encontrado

Madre: ¡Menos mal! Me alegro que tengas tan buenos amigos como Enrique que te ayudan cuando se lo pides. Tú también les ayudas si te lo piden ¿verdad?

Juan Carlos: Claro que sí. Ayer Enrique me pidió que le ayudara a resolver un problema de matemáticas y estuve con él hasta que terminamos el problema.

Madre: Muy bien, hijo. Tan importante como recibir ayuda de otras personas cuando lo necesitamos es prestar ayuda cuando otros la necesitan. Hacer favores y prestar ayuda con acciones que favorecen una buena amistad.

Narrador: El padre estaba en el salón planchando la ropa. Estaba acabando y llamó a Juan Carlos para que recogiera su ropa.

Padre: Juan Carlos, ven a buscar tu ropa limpia y planchada para que la recojas en el armario

Juan Carlos: Hola papá, no te había visto. ¡Vaya montón de ropa que has planchado!

Padre: Tienes razón hijo. Llevo casi una hora planchando, pero ya he acabado. Ajora vamos a coger la ropa y a guardarla.

Narrador: Cuando Juan Carlos fue a coger la ropa, rozó la plancha, que todavía estaba muy caliente y se quemó un poco.

Juan Carlos: ¡Ay!, ¡vaya con la plancha!, me duele el brazo

Narrador: La madre, que oyó el grito de Juan Carlos, acudió rápida al salón

Madre: ¿Qué te ha pasado? ¿Te has quemado?

Padre: al coger la ropa ha rozado con el brazo la plancha y se ha quemado un poco, pero no parece que sea grave. Se le pasará pronto.

Madre: ¡Vamos a poner un poco de pomada para las quemaduras! Esto te aliviara

Narrador: Mientras la madre iba a buscar el botiquín, el padre comentaba a Juan Carlos el cuidado que hay que tener en la casa con los accidentes domésticos que se pueden producir

Padre: ¿Sabes, Juan Carlos? En casa hay que tener mucho cuidado. Cada día se producen muchos accidentes en los hogares, sobre todo en la cocina, pero también en otros lugares de la casa, como te ha pasado a ti ahora mismo.

Juan Carlos: Y en la cocina, ¿dónde puede haber accidentes?

Padre: Pues por ejemplo en la cocina de gas, con el fuego. Se puede encender una sartén cuando tiene el aceite muy caliente. También hay que tener cuidado con las ollas calientes, si las tenemos que manejar, para que no se caiga lo que hay dentro porque está muy caliente y podría quemarnos.

Madre: La lejía, los detergentes y otros líquidos de limpieza pueden ser también peligrosos. Hay que tener cuidado con ellos cuando los manejamos. Si lo hacemos con cuidado no pasará nada.

Narrador: Y así, mientras la madre le ponía un poco de pomada en el brazo, los dos padres le iban explicando los peligros que puede haber en una casa. Después cada uno cogió su ropa recién planchada para guardarla en los armarios

ANEXO N° 7. Bibliografía comentada

Libros consultados

Arnold, P., Goldstein, R, Sprafkin P., Gershaw J., Klein P. (1980). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza. Madrid: Martínez Roca.

Un adolescente conflictivo es un desafío permanente para los educadores. Su conducta problemática suele ser abordada en los ambientes escolares mediante medidas disciplinarias o confesiones. Es necesario pasar a una intervención activa y centrada en los aspectos positivos de cada adolescente, procurando la mejora de sus habilidades pro-sociales mediante procedimientos eficaces y suficientemente experimentados. Este libro es una obra sobre estos fines. Desarrolla un programa completo para mejorar el funcionamiento de los adolescentes en la comunidad, pretendiendo mejorar su capacidad para afrontar los conflictos interpersonales, aumentar su autoestima y mejorar el clima del aula escolar.

Izuzquiza, D., Ruiz, R. Tú y yo aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para familias. Madrid: Down España.

Este manual se ha elaborado gracias a la colaboración de Obra Social de Caja Madrid y Down España tratando de que llegue a toda la sociedad con el fin de que los diferentes colectivos que la componen puedan utilizarlas. El binomio casa-escuela debe ir unido para tratar que los niños lleguen y aprendan a relacionarse. Este programa hace referencia concreta de la didáctica de las habilidades sociales para que las personas con discapacidad intelectual puedan creer en sus inmensas posibilidades. Es un manual dirigido a los padres con hijos con discapacidad intelectual que aporta unas orientaciones para enseñar a estos niños a utilizar algunas habilidades y destrezas sociales competentemente que les permitan integrarse cada vez mejor en la sociedad.

Izuzquiza D., Ruiz, R. Tú y yo aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para profesores. Madrid: Down España.

Este programa para maestros sobre la enseñanza de habilidades sociales en la escuela ha sido diseñado para niños de edades comprometidas entre los cinco y diez años que presenten una discapacidad intelectual. Algunos de los instrumentos utilizados en esta investigación son: batería de socialización de Silva y Martorell, test breve de inteligencia de Kaufman, test de vocabulario en imágenes Peabody y Dunn. El programa sigue una serie de fases: la primera es una breve presentación de la habilidad a trabajar y del material requerido durante su desarrollo. A continuación se pasará a la fase de modelado, después, a la fase de dramatización o role playing, la fase de juego libre y una fase de transferencia. Para concluir cada sesión se adjunta un formulario que los maestros deberán rellenar.

Michelson, L, Sugai, D.P., Wood, R.P &Kazdin, A.E. (1983). Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento. Madrid: Martínez Roca.

Un nivel de competencia social adecuado es necesario para la integración en el grupo, la estabilidad emocional, la obtención de una autoestima positiva y estable, etc. Por ello este libro trata de promover la enseñanza de las habilidades sociales en el niño para solventar problemas propios de la edad y para prevenir conflictos en la adultez. Esta obra va dirigida a psicólogos y educadores con el fin de que adquieran conocimiento suficiente en evaluación y desarrollo practica de programas de habilidades sociales aplicables a la infancia para promover las habilidades sociales infantiles.

Verdugo, M.A, & Gutierrez, B. (2009). Discapacidad intelectual. Adaptación y problemas de comportamiento. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).

El libro se inicia con la actualizada visión de la comprensión de la discapacidad intelectual y las prácticas de evaluación e intervención interdisciplinar propuesta por la AAIDD. Se centra en analizar las habilidades de adaptación y las habilidades sociales para aclarar la planificación de la evaluación e intervención con las personas con discapacidad intelectual. Además se avanza en la planificación de apoyos, al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y su intensidad. También se da una mayor precisión en la medición de la inteligencia y en la conducta adaptativa.

Vived, E. (2011) Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

En las aulas escolares podemos encontrarnos con personas que no siguen el proceso de enseñanza-aprendizaje igual que el resto y pueden tener necesidades educativas especiales motivando sus dificultades de aprendizaje y adaptación al contexto escolar. En este programa, se va a trabajar desde el concepto de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación, áreas de habilidades y objetivos, principios didácticos para conocer cómo el maestro debe tratar las mismas y una serie de secuencias didácticas que se pueden poner en práctica. Además de tratarse en el contexto escolar, también es necesario que sean tratadas en colaboración con las familias

Artículos en revistas especializadas

Campo, L.A. (2010). Relación entre el desarrollo personal social y los procesos evolutivos vinculados con el aprendizaje escolar en las áreas del lenguaje y la cognición. *Psicogente*, Vol. 13, N°. 23, págs. 88-99.

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre el desarrollo personal social y los procesos evolutivos vinculados con el aprendizaje escolar en las áreas del lenguaje y la cognición. En ella participaron 250 niños a quienes se les aplicó el Inventario del Desarrollo Battelle para evaluar el estado de las áreas: personal, social, adaptativa, comunicativa y cognitiva. Sus resultados son importantes para el abordaje de la infancia en contextos educativos, pues reflejan la necesidad de atención y estimulación del desarrollo emocional y social, aspectos de sumo valor, teniendo en cuenta que los niños que no desarrollen durante este periodo patrones emocionales adecuados, posteriormente presentarán dificultades en la adquisición de habilidades sociales más complejas.

Jara, M.G. & Roda, P. (2010) Propuesta curricular de habilidades adaptativas para la estimulación temprana de niños y niñas de 0 a 3 años de edad, con discapacidad cognitiva. *Revista Electrónica Educare*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 143-158, Universidad Nacional. Costa Rica.

Este artículo ofrece una propuesta a los centros de educación especial para de diseñar una respuesta educativa acorde con las características y necesidades particulares del estudiante, de trabajar por la igualdad de oportunidades y de ofrecer a los y las estudiantes el fortalecimiento de sus habilidades para el desarrollo de sus potencialidades. Igualmente, el brindar la posibilidad de conseguir una educación

integral, mejorando las destrezas y las habilidades adaptativas, así como los valores éticos, morales y ciudadanos que deben tomarse en cuenta en una educación de calidad, desde la perspectiva de la educación especial.

Se trata de un estudio desarrollado de una Propuesta curricular basada en las habilidades adaptativas para la estimulación temprana de niños y niñas de 0 a 3 años de edad (edad temprana), con discapacidad cognitiva. La Propuesta tiene la intención de mejorar la coherencia, la pertinencia y la efectividad de la educación especial que se ofrece a estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente en condición de discapacidad cognitiva desde la estimulación temprana con población de 0 a 3 años de edad. El objeto de estudio surge del contexto de trabajo, es decir, de las necesidades individuales del docente de educación especial y de los y las estudiantes.

López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*. Vol. 3, N°. 1, págs. 16-19.

Este artículo trata de la potenciación de las habilidades sociales en la escuela, partiendo de que no evolucionan espontáneamente sino que pueden ser objeto de intervención para lograr ventajas emocionales. La autora plantea que si los currículos integraran programas directos y sistemáticos basados en combinar técnicas cognitivas y conductuales que mejorasen las competencias interpersonales, es posible que la asimilación de conocimientos en el individuo fuera más productiva y fueran propensos a menos trastornos emocionales. Se ha llegado a la conclusión de que existe una correlación entre la estimulación social y el grado de desenvoltura social.

Pichardo, M.C., Justicia, F, Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*. N°. 13, págs. 37-48.

Una de las habilidades básicas para el desarrollo de la persona en la sociedad es la competencia social. La familia es el primero y más importante agente socializador en la primera infancia, pues durante ese periodo de tiempo los niños aprenden las destrezas sociales, actitudes y habilidades necesarias para adaptarse al contexto social donde viven. Con este trabajo se pretende conocer la relación entre las prácticas de crianza que ejercen los padres y la competencia social que desarrollan los hijos. Participan 206 alumnos de edades comprendidas entre 3 y 5 años y los padres de las 206 familias

correspondientes. Los resultados mostraban que el control parental es una de las prácticas de crianza con más efectos positivos en la competencia social de los hijos. Por el contrario, otras prácticas de crianza, como la utilización del castigo físico o la expresión de afecto negativo, se relacionan con conductas socialmente inadaptadas.