



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Programa Educativo en Psicología Educativa

Unidad Ajusco

**“APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN
HABILIDADES INTERPERSONALES, PARA FAVORECER LAS
INTERACCIONES EN UN GRUPO DE 2º GRADO DE
SECUNDARIA”.**

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciada en Psicología Educativa

Presentan:

ROSALÍA VÁZQUEZ MOTA

ELSA SOLARES PUEBLA

Asesora:

LIC. MARIA DEL CARMEN HERNÁNDEZ JUÁREZ.



México, D.F., diciembre del 2009



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Programa Educativo en Psicología Educativa

Unidad Ajusco

“APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN
HABILIDADES INTERPERSONALES, PARA FAVORECER LAS
INTERACCIONES EN UN GRUPO DE 2º GRADO DE SECUNDARIA”.

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciada en Psicología Educativa

Presentan:

ROSALÍA VÁZQUEZ MOTA

ELSA SOLARES PUEBLA

Asesora:

LIC. MARIA DEL CARMEN HERNÁNDEZ JUÁREZ.



México, D.F., diciembre del 2009

Resumen

Este trabajo consistió en la aplicación de un programa de intervención cuya finalidad fue mejorar las habilidades interpersonales de un grupo de segundo grado de secundaria cuyas edades se encuentran entre 13- 15 años.

Para ello se aplicó una pre-prueba cuya finalidad fue conocer las habilidades sociales con las que contaban los estudiantes y de las que carecían, para así elaborar el programa de intervención, de acuerdo a las posibles áreas de mejora; posteriormente se aplicó el Programa de Educación en Habilidades Interpersonales (PEHI) y al término de éste, la post-prueba para valorar su eficacia.

El PEHI consistió en la aplicación de 18 sesiones con contenidos en las áreas de comunicación, integración, sensibilización y autodesarrollo.

A través de los resultados se encontró un incremento en la Autoasertividad, Heteroasertividad y en el Estilo de Interacción, lo que indica que la aplicación del programa fue provechosa para el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos.

Consideramos que la aplicación del programa de educación en habilidades sociales, sí favoreció las interacciones del grupo con el que se trabajó.

También se demostró que las habilidades sociales pueden aprenderse en el ambiente escolar, ya que éste propicia un continuo intercambio de experiencias, que al ser aprovechadas permiten la instrucción en diversas áreas.

Al aportar alternativas para practicar comportamientos de compañerismo y respeto se facilitó los alumnos, la valoración de su individualidad, permitiéndole sentirse seguros y aceptados.

Finalmente consideramos que el programa puede ser utilizado en otros espacios educativos,

realizando los ajustes pertinentes.

Gratitud:

Agradezco a Dios por la fuerza, salud y todo lo que me ha dado para cumplir este anhelo.

A Miguel mi esposo por su enorme apoyo y comprensión, a mi hija Yary por su gran amor y por seguir dando motivo a mi vida y mis sueños.

A mis padres, deseando que este logro les brinde un trocito de felicidad y satisfacción tan merecido.

A mis hermanos y amigos queridos por su afecto y continua motivación.

Finalmente a los siguientes y queridos profesores que representan a todos aquellos que nos han compartido de su talento, intelectualidad, y cualidades de su persona:

Maria del Carmen Hernández Juárez, Alma Gabriela Dzib, Elizabeth Ramírez,

David Beciez y Magdalena A. Tobón.

Rosalía

Agradecimientos:

A mi esposo Alberto: por el apoyo incondicional e invaluable,
que me brindó en esta aventura.

A los tres grandes amores de mi vida; mis hijos:

Miguel Ángel, Israel y Josué, por su comprensión y cariño.

También quiero manifestar reconocimiento a mis queridos padres,

Por ser quienes me enseñaron el gusto por aprender.

Indudablemente, a los profesores de la UPN,

que me compartieron sus saberes, y

a las amigas, que fueron grata y animosa compañía.

Pero sobre todo, gracias a Dios por permitirme realizar

uno, de mis mas anhelados sueños.

ELSA

INDICE

	Páginas
Introducción	4
Capítulo I Marco Teórico:	
1.1 Somos seres sociales	12
1.1.1 Desarrollo social en el entorno familiar	12
1.1.2 Ampliando la interacción social	16
1.2 Habilidades de interacción y baja competencia social	22
1.2.1 Habilidades Sociales: concepto y	23
1.2.2 Asertividad y Competencia Social	27
1.2.3 Educación basada en competencias	35
1.2.4 Consecuencias de la baja interacción social en la escuela	39
1.3 Adolescencia y relaciones interpersonales	42
1.3.1 Adolescencia: antecedentes y concepto	44
1.3.2 El Adolescente y su entorno:	48
1.3.2.1 La importancia del grupo en el desarrollo social del adolescente	49
1.3.2.2 Reciprocidad adolescente – familia	55
1.3.3 Interacción social y adolescencia.	56
1.4 Escuela y desarrollo social.	60
1.4.1 La escuela como contexto de desarrollo social	60
1.4.2 Desarrollo de las Habilidades Sociales en la escuela.	62
1.4.3 Función del Psicólogo Educativo en la educación social	65

Capítulo II Método

2.1 Pregunta de investigación	69
2.2 Tipo de Estudio	69
2.3 Objetivo General	69
2.4 Objetivos Específicos	69
2.5 Participantes	70
2.6 Escenario	71
2.7 Técnicas	71
2.8 Instrumentos	71
2.8.1 Descripción de la prueba	73
2.8.2 Calificación de la prueba	74
2.9 Procedimiento	75

Capítulo III Análisis de Resultados

3.1 Resultados	
3.1.1 Resultados antes de la Intervención	79
A) Cuantitativos	79
B) Cualitativos	80
3.1.2 Resultados después de la Intervención	83
A) Cuantitativos	83
B) Cualitativos	88
3.2 Discusión	103
3.3 Conclusiones	104
3.4 Alcances y limitaciones	106
3.5 Sugerencias	106
Referencias	107
Anexos	112

Introducción

La sociedad competitiva actual requiere de quienes la componen el dominio de diversas capacidades, no importando cuál sea el papel que cada individuo desempeñe en ella. Esta realidad es compleja y a veces injusta, pues las competencias parecen determinar los alcances que se pueden tener.

Y es que hablando de competencias Tobón (2005) dice que éstas son parte misma del desarrollo humano, y las define como el conjunto de características biopsicosociales propias de toda persona, mismas que se ponen en juego en la búsqueda del pleno bienestar y la autorrealización, acorde a las posibilidades y limitaciones personales y del contexto social, económico, político, ambiental y jurídico en el cual se vive.

En respuesta a esta realidad se presenta la siguiente propuesta psicopedagógica que aborda el tema de las habilidades sociales y especialmente propone un taller que permita el desarrollo de éstas, en los estudiantes de un grupo de 2º grado de secundaria, pues es importante para el individuo ser *asertivo o competente socialmente*, ya que ello puede favorecer su inclusión a diversos ámbitos. De acuerdo con García y Magaz (1994) ser *asertivo* es la cualidad que define aquella clase de interacciones sociales que constituyen un acto de respeto por igual a las cualidades y características personales de uno/a mismo/a y de aquellas personas con quienes se desarrolla la interacción.

Así que el presente estudio consiste en la implementación de un taller de educación en habilidades de interacción social, a través del desarrollo de la *asertividad*. Previo a esta intervención se aplicó la prueba ADCA-1 que está diseñada para valorar la asertividad en las interacciones que establece un individuo o un grupo, en este caso se realizó con el propósito de conocer el estado inicial de los integrantes del grupo en este ámbito. Con

base a las necesidades detectadas se elaboró el programa de intervención, posteriormente se desarrolló con dichos alumnos; al concluir el taller se aplicó el Instrumento Auto-informe de Conducta Asertiva (ADCA-1), por segunda ocasión, para verificar si hubo cambios en la *asertividad* de los alumnos. Posteriormente se realizó la categorización, análisis e interpretación de los resultados, llegando así a las conclusiones finales. Lo antes descrito se efectuó en 18 sesiones, siendo las dos primeras para la observación de las interacciones del grupo y las 16 restantes, para la aplicación del programa de intervención. Se tomó como población escolar para este proyecto a un grupo de alumnos de 2º grado de secundaria, al considerar que los adolescentes se encuentran en una etapa importante de transición, por la búsqueda de identidad que le caracteriza y por ello tendrán que ampliar sus formas de relacionarse, en la búsqueda de la aceptación a diversos contextos.

Por la necesidad que el adolescente tiene de ser respetado por los que le rodean y al mismo tiempo de saber respetar a los demás, el programa de educación en habilidades interpersonales se ha elaborado de manera que atienda ambos aspectos.

El Programa de Educación en Habilidades Interpersonales (PEHI), está diseñado para generar el desarrollo de la auto-asertividad y la hetero-asertividad, entendiendo el primer término como el conocimiento y manejo de los derechos básicos de interacción personal, y el segundo, como el respeto de los derechos básicos de interacción de los demás. Los siguientes son ejemplos de algunas de las habilidades asertivas: el respeto a la opinión de los demás, aprender a negociar, argumentar, contrarrestar la timidez, control del nerviosismo al hablar en público, capacidad de trabajar con otros, seguridad personal, etc. entre otros.

Al educar socialmente se busca estimular entre los alumnos el apoyo recíproco de acuerdo a sus fortalezas y carencias, facilitando el logro de sus metas y sobre todo la

creación de un ambiente favorable para la construcción de los aprendizajes. Monjas (2002) expresa en relación con lo antes expuesto que los centros escolares requieren estrategias de entrenamiento sistemático de las habilidades de interacción social para muchas alumnas y alumnos ya que en la base de la mayoría, por no decir la totalidad de los problemas que se presentan en el contexto escolar por ejemplo, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, fracaso escolar, aislamiento social, existen casi siempre dificultades y problemas de relación interpersonal.

El desarrollo de este estudio se presenta en dos capítulos. En el primer capítulo se aborda el Marco Teórico, en el que el primer subtema trata sobre la importancia del aspecto social en el desarrollo del ser humano, explicando qué son las habilidades sociales, la importancia de aplicarlas para ser asertivo y competente socialmente para lograr un desempeño eficiente en diversos ámbitos. También se mencionan las consecuencias que produce en el individuo una baja interacción social con quienes le rodean y las desventajas que esto le ocasiona.

Debido al contexto en el que se trabaja, es necesario tratar los temas de adolescencia y relaciones interpersonales dentro del ambiente escolar, así como las esferas de contacto del alumno con sus iguales, profesores y familia; indagando la influencia del adolescente hacia su familia y viceversa, en el entendido de que todas las interacciones influyen en el comportamiento social del sujeto.

Como último aspecto del marco teórico se explica que la escuela es un medio de formación social y un espacio donde pueden generarse cambios en la conducta de los alumnos por lo que aplicar programas de intervención, es oportuno para el mejoramiento del desarrollo social y que esta función corresponde a diversos actores de la educación entre los que se encuentra el psicólogo educativo.

El segundo capítulo, trata acerca del método; en éste se explica que el tipo de estudio es cuasi-experimental, se detallan los datos de los participantes y el escenario, los objetivos general y específicos, se describen los instrumentos a utilizar para el diagnóstico, y se presenta el bosquejo del programa de intervención psicoeducativa, de acuerdo a las áreas de desarrollo interpersonal que se trabajaron a través de él.

A continuación, se describen los resultados obtenidos de la intervención, incluyendo gráficas y datos que llevan a la discusión y el análisis comparativo de los supuestos teóricos con los descubrimientos encontrados a través de la aplicación del taller.

Después, se presentan las conclusiones del trabajo, sin dejar de mencionar los alcances y limitaciones, haciendo así mismo las sugerencias que se han considerado pertinentes. Finalmente se citan las referencias bibliográficas y los anexos donde se registran detalladamente la prueba **ADCA-1** y el programa de intervención.

Justificación

En el presente estudio se abordan de manera constante los términos *competencia social* y *asertividad*, pues ambos implican la adecuada aplicación de las habilidades sociales, esta es una característica de la *competencia social*, que indica que la persona es *asertiva*, porque ser asertivo implica saber interactuar respetando los derechos de los demás, haciendo valer los propios; así es como se entiende que ambos términos tienen una relación directa con el éxito en las relaciones interpersonales.

Las personas que tienen una buena *competencia social*, suelen mostrar un

comportamiento *asertivo*. Hay quién considera que *asertividad* y *habilidades sociales* son términos sinónimos, sin embargo, Monjas (2002) define a la *asertividad* el conjunto de las conductas y pensamientos que permiten defender los derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido, se puede afirmar que éste es un comportamiento complejo porque, al ser asertivo entran en acción muchas habilidades sociales, permitiendo al individuo el control de sus emociones, para tratar a los demás de manera ecuánime.

La persona *asertiva* es aquella capaz de expresar sentimientos, actitudes, deseos y opiniones de un modo adecuado a cada situación social que se le presente, respetando esas conductas en los demás y resolviendo de modo adecuado los posibles problemas que surjan.

Ahora en relación con ser *competente socialmente* durante la infancia, Monjas (2002) especifica que su importancia radica en que se le asocia con los logros escolares, sociales superiores, con el ajuste personal y social en la vida adulta, mientras que la *falta de habilidad social* tiene consecuencias negativas para el individuo tanto a corto plazo en la infancia como a mediano y largo plazo en la vida adulta. Así la deficiencia al establecer las relaciones sociales se asocia con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, problemas emocionales y escolares, e incluso delincuencia juvenil.

Estos elementos ayudan a comprender los beneficios de ser hábil socialmente, para lograr el desarrollo humano y alcanzar nuevas posibilidades.

Así mismo como se explica en el marco teórico, diversos autores señalan que la *falta de habilidad social*, es la contra parte de la competencia social o asertividad, pudiendo constituirse en una limitante para el logro de objetivos y en algunos casos

afectando la estabilidad mental y emocional del individuo, porque no logra establecer interacciones saludables con quienes lo rodean.

Por ello es muy valioso considerar en toda propuesta educativa a la persona como un ser con la capacidad de tomar conciencia acerca de sí mismo y el beneficio de acceder a nuevos y constantes aprendizajes que lo ayuden en su proceso de auto-realización.

Refiriéndose a esta auto-realización Tobón (2005) declara que la educación, tomada como una institución, puede ser un medio que facilite y brinde las oportunidades para orientar y canalizar dicho desarrollo, ayudando a superar los diferentes bloqueos y posibilitando que cada persona sea lo que ella misma ha construido como perspectiva y horizonte.

De las declaraciones anteriores y la información que al respecto se ha leído en diferentes documentos, se desprende el interés por aplicar el programa de intervención en un contexto escolar, pues se encontró que el currículum escolar pretende proporcionar a los niños habilidades en lecto-escritura, matemáticas y capacitación laboral, otorgando menor importancia al fortalecimiento del desarrollo socio-afectivo, el cuál prepara a los estudiantes para adaptarse a diversas experiencias y retos actuales, como son barreras culturales, económicas o familiares y las dificultades propias al querer alcanzar una sana convivencia en distintos ámbitos interpersonales.

Sobre la habilidad social Monjas (2002) explica que en los últimos tiempos, simultáneamente a una serie de cambios sociales e institucionales, observamos tanto en la familia como en la escuela, un sensible debilitamiento, casi abandono de la instrucción interpersonal. Ella afirma que la sociedad, ha aumentado su complejidad, de manera que una misma mujer tiene que adoptar, a veces en un breve lapso de tiempo, múltiples y muy

diferentes roles que van desde médica, madre, jefa de departamento, amiga, esposa, presidenta de la comunidad de vecinos, alumna de una maestría, profesora en un seminario, etc., transformando sus expectativas que, actualmente apuntan hacia la consecución de éxito y poder económico o político, objetivos individuales, que se sobreponen a los intereses de grupo e interpersonales.

La familia al ser influida por los fenómenos socioeconómicos y culturales ha modificado su estructura, funcionamiento y el rol que desempeña en la socialización de sus miembros, pues ahora generalmente se vive en familias nucleares, se han redistribuido las tareas y responsabilidades, se envía temprano a los hijos a la escuela, el número de hijos ha disminuido y con frecuencia se delega a otras instancias, como las escuelas la enseñanza del comportamiento interpersonal.

Shaffer (2000) declara que las familias modernas son más diversas que nunca antes: La mayoría de los hijos crecen en familias en las que los dos progenitores tienen una carrera, en familias de padres solteros o familias mezcladas que pueden ser muy diferentes de la reunión de dos padres con un solo sostén en la familia y dos o más hijos en los que piensa la mayoría de la gente como la unidad familiar típica.

Aunque en México la situación difiere con lo mencionado por el autor anterior, en el sentido de que no en todas las familias ambos padres son profesionistas; se coincide con lo que los modelos de familia se han diversificado y en la actualidad, los cambios sociales que afectan la vida familiar incluyen mayor número de adultos solteros, matrimonios tardíos, disminución de procreación, mayor participación de las mujeres en la fuerza laboral y más divorcios, familias de un sólo padre y familias mezcladas o reconstituidas, al igual que las familias que viven en la pobreza.

Debido a todos estos cambios se observa que la escuela desempeña una función importante en la *educación social*, y que la participación de los padres en los centros educativos es necesaria pero limitada. Santrock (2004) refiere que se suele creer que la implicación de los padres en la enseñanza de sus hijos es importante, pero que, en la adolescencia, el papel de los padres es mucho menor pues las escuelas influyen en muchos aspectos del desarrollo, también argumenta que los planes de estudios escolares formales pretenden impartir conocimientos académicos, a la vez que la escolaridad estimula el desarrollo cognoscitivo y metacognitivo mediante la enseñanza de reglas y estrategias de solución de problemas, pero también siguen un plan de estudios informal que enseña habilidades para convertirse en buenos ciudadanos.

Así pues considerando que la escuela es un lugar adecuado para el desarrollo social se presenta a través de este trabajo un Programa de Educación en Habilidades Interpersonales (PEHI) cuyo fin es enseñar y/o mejorar las relaciones entre los adolescentes del grupo seleccionado, buscando dar respuesta a las necesidades detectadas.

Capítulo I

Marco Teórico

1. 1 Somos seres sociales

Desde el inicio de la humanidad los individuos han tenido la necesidad de agruparse, para crecer, sobrevivir y desarrollarse en todos los ámbitos, Ferreiro y Calderón (2002) lo expresan diciendo: los graves problemas que enfrenta la sociedad contemporánea, difícilmente se solucionarán por acciones individuales aisladas. Pues el ser humano es de naturaleza inminentemente social y existe en torno a los demás.

Desde el nacimiento se está acompañado, no se está en este mundo para vivir en soledad, porque existe la necesidad de interactuar con otros. En las acciones más simples y cotidianas como en las de mayor seriedad, siempre se está rodeado de personas, estableciendo contacto visual, físico o afectivo con ellas; ante esta realidad, lo mejor será estar capacitado cada día para tener una estancia grata y favorable con los demás.

En relación al inicio de la socialización humana, conviene saber como es que el ser humano aprende a relacionarse e interactuar y este es el tema a tratar en el siguiente apartado.

1. 1. 1 Desarrollo social del niño en el entorno familiar

Shaffer, (1998) considera que el efecto socializador de los padres es básico en los primeros años de vida de un niño, pues sus acciones repercuten aún sin que estén conscientes de

ello, los padres enseñan a los hijos la manera de interactuar con otras personas y como proceder en cada circunstancia.

De acuerdo a ese efecto socializador que cumplen los padres Hoffman, Paris y Hall (1995) creen los padres proveen al niño estrategias de interacción que lo socializan a través de las experiencias cotidianas entre las que se encuentran las siguientes:

Cuidados entrañables: las atenciones, ayudándole a realizar las principales tareas de la infancia, le permiten desarrollar la confianza básica, la capacidad de entablar relaciones emocionales y la apertura para establecer futuras interacciones.

A través de *las recompensas y castigos*, logrando que los niños eviten repetir conductas que no son aceptadas por sus padres, estas recompensas no necesariamente son a través de premios físicos, pues una pequeña palmadita en la espalda o una sonrisa logran reafirmar conductas en el niño, al igual la motivación negativa como puede ser fruncir las cejas o no prestarle atención.

Así es como las enseñanzas que los niños adquieren de sus padres en las vivencias cotidianas logran permanecer como parte de sus normas básicas a través de los años. Por ejemplo, la costumbre de saludar a las personas en la calle, de dar las gracias, de no tocar las cosas en una casa ajena, etc.

Los padres son quienes transmiten al niño los modelos culturales, por ello se comprende que la socialización es un proceso que inicia en la familia, Schaffer (1998) dice que la meta de la socialización es que los niños encajen en su sociedad particular y por ello deben adquirir los patrones de conducta aceptables para esa sociedad.

Este proceso de socialización se realiza mientras que cada hogar establece reglas propias, ya sea implícitas o explícitas, como una forma de organización interna, estas reglas ayudan en la realización de las labores diarias del hogar y las actividades que pueden ir desde el vocabulario que usan los miembros de la familia; el cómo, dónde y a qué hora se toman los alimentos, o asuntos que parecen menos importantes como la hora de ver la televisión, quién elige los programas, etc. Así, para lograr una relación armónica en la familia se requiere de la disposición de sus integrantes, para buscar alternativas que les permitan resolver cada situación.

Como el hogar es el lugar donde los niños aprenden a relacionarse, las primeras enseñanzas que reciben en él son la base inicial con la que cuentan para socializar en diversos contextos. Sin embargo al interactuar en otros ambientes es necesario que estos hábitos y comportamientos, sean frecuentemente ajustados de acuerdo al lugar y circunstancia que se presente y es aquí donde se vuelve tan importante contar con un esquema amplio de experiencias.

En cuanto al hogar como lugar de socialización inicial, Jiménez (2000) expresa que la familia representa el primer y más importante espacio para el desarrollo social de los niños, desde el mismo instante del nacimiento. Es en este contexto que las capacidades y habilidades prosociales del recién nacido son aprovechadas por los padres para facilitar su integración al mundo social. La familia en la mayoría de los niños establece sus primeros vínculos socio-emocionales que le proporciona las bases de seguridad que necesita, siendo un punto seguro para explorar el mundo social y para apuntalar las posteriores relaciones interpersonales.

En la familia también los niños cuentan con la presencia cotidiana de modelos para el aprendizaje de cómo manejar día a día las relaciones íntimas y a la llegada de los

hermanos, proporcionar las primeras experiencias de los encuentros con otros niños siendo un entorno crucial para el desarrollo interpersonal.

En referencia a la argumentación anterior, se observa la influencia que ejerce la familia en la formación temprana del niño, pues en el hogar tiene sus primeras experiencias respecto al manejo de las emociones y de sentimientos como el amor, el odio, la amistad, la ayuda y otros valores, que dejarán huella en él, y que influirán en sus futuras interacciones. La contribución de los padres es clara, siendo necesario describir y analizar cualesquiera que sean las metas y características que los padres aportan a la interacción con sus hijos

En la actualidad no es tan fácil definir a la familia, porque se han multiplicado situaciones como el divorcio, las familias de un solo padre o madre, una vida precaria que obliga a muchos matrimonios a vivir en el hogar de sus padres, ambos padres trabajando por tiempos muy prolongados, la variación de los roles tradicionales del hombre y la mujer, como ejemplos de los cambios en las relaciones familiares, han propiciado que la socialización de los niños no sólo se realice a través de los padres, sino de diferentes personas con las que convive, que pueden ir desde una cuidadora o un familiar cercano, etc.

En relación a ello, Shaffer (2000) menciona que la familia es un sistema social en el que cada miembro de la familia tiene efectos directos y efectos indirectos, o de terceros, en todos los miembros de la familia y que los niños se desarrollan mejor cuando los miembros adultos de la familia pueden ejercer eficazmente una paternidad compartida, apoyando en forma mutua los esfuerzos de la paternidad del otro.

En esta labor socializadora de la familia nuclear o parental, existen diferentes

estilos de crianza, cuyo impacto en el niño se ve reflejado especialmente cuando éste comienza a relacionarse en ámbitos externos al hogar, pues parece existir una estrecha relación entre el vínculo afectivo familiar y la *competencia social* desempeñada en el medio escolar. Este asunto se convierte en el tema del siguiente apartado.

1. 1. 2 Ampliando la interacción social

Aunque ya se ha hablado de los comportamientos sociales del niño como un aprendizaje dentro del hogar, ahora es necesario indagar otros elementos de ayuda para desarrollarse socialmente, Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) explican que aunque el contexto familiar sea tan influyente, existen otros elementos como el temperamento, que está determinado genéticamente y le da al sujeto características personales, este no son parte de un aprendizaje pero que influye en su conducta social, también mencionan que existen factores biológicos que facilitan la aceptación social como: el atractivo físico o la inteligencia los cuales desempeñan un importante papel en la socialización de un individuo.

Así que de acuerdo a las ideas antes expuestas, se entiende que un ser humano al reaccionar ante una situación social determinada, lo hará de acuerdo a las habilidades aprendidas con las que cuenta, las características propias de su personalidad y de acuerdo a las demandas y expectativas de la situación sobre él.

Sin duda estos procesos son variados y a veces complejos, pues no dependen únicamente de la crianza, ni de los aspectos genéticos, porque los niños como seres pensantes, son conscientes de sus acciones y en muchos casos saben lo que pueden ganar o

perder según el tipo de interacciones que establezcan, por ello dichos autores declaran que padres y maestros no son completamente responsables de la conducta de los niños, aunque la influencia de los adultos siempre tendrá un efecto en su forma de interactuar.

A este doble efecto, Jiménez (2000, p.21) le ha titulado contexto de causalidad circular e influencia recíproca y lo explica así:

“se comprende mejor la conducta humana si consideramos que los comportamientos utilizados en las interacciones se influyen mutuamente y también comenta: los problemas en las relaciones sociales de los niños no son algo que no anda bien en su interior, y por tanto hay que ayudarles a que lo arreglen, sino más bien es un problema entre ellos y los demás, donde cada parte hace su aportación”

Así en las relaciones con los demás existe una influencia voluntaria e involuntaria unos a otros y así se construyen las relaciones interpersonales. Cabe considerar lo que señalan Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) pues afirman que existe una interacción entre factores genéticamente determinados y aprendizaje. Es decir, la *competencia social* de un individuo está determinada por numerosas influencias causales. A través de las experiencias personales el niño aprende las habilidades que abren la puerta a las competencias superiores, las siguientes habilidades son consideradas como prerequisites de competencia social de acuerdo a:

- Habilidades específicas para establecer y mantener contacto social.-mirar a los ojos, proximidad, etc.
- Habilidades de lenguaje.- conversación e interacción verbal.

- Habilidades físicas y motoras.- que facilitan la realización de actividades lúdicas y deportivas.
- Habilidades de crianza por parte de los padres, que proporcionan conducta adaptativa necesaria para desenvolverse con éxito en el medio social fuera de casa.

Los llamados *prerrequisitos* son importantes en la adquisición de las habilidades sociales pero también se cuenta con la influencia del estilo de crianza para el tipo de interacciones que más adelante el niño establece dentro del contexto escolar; Jiménez (2000), lo expresa así:

1).-*Estilo autoritario*. Le caracteriza un alto nivel de control y exigencia de madurez, junto con un bajo grado de comunicación y afecto explícito. Lo predominante de este estilo es la abundancia de normas y la exigencia de una obediencia estricta. Los padres autoritarios otorgan un gran valor a la obediencia a su autoridad. La forma de ejercer el control se centra en una disciplina basada en el castigo. Las consecuencias de este estilo en los hijos suelen ser la falta de autonomía personal y creatividad, una escasa competencia social, predominio de un control externo frente al control interno y más baja autoestima. Mas en relación con el tema, los hijos de padres autoritarios, si bien son muy obedientes, ordenados y poco agresivos, suelen ser tímidos, retraídos y pasivos con los compañeros, poco constantes a la hora de perseguir sus metas, y poco dispuestos a tomar iniciativas. La falta de comunicación hace que sean niños poco alegres, más bien coléricos, aprensivos, infelices, fácilmente irritables y vulnerables a las tensiones.

2).- *Estilo democrático*. Se puede decir que se caracteriza porque exige pero da afecto. Es decir, los padres presentan niveles altos tanto de comunicación, de afecto, de control y exigencias de madurez. Su comunicación es frecuente y franca.

Ejercen el control mediante el establecimiento de normas claras y, si es necesario, recurren al castigo, aunque procuran razonarlo. Son afectuosos, refuerzan con frecuencia a sus hijos, en la medida de lo posible evitan castigarlos, teniendo en cuenta sus sentimientos y puntos de vista. Todos los expertos suelen coincidir en que este estilo es el que mejores resultados ofrece. En concreto, se asocia con niños competentes socialmente, responsables, independientes y con una elevada autoestima. Los niños aprenden que los conflictos se resuelven mejor si se adopta el punto de vista del otro en el contexto de una negociación amistosa. Estos niños tienden a ser niños muy interactivos, cariñosos y hábiles en sus relaciones interpersonales con los compañeros. Al poseer buenas estrategias de solución de problemas suelen desarrollar unas buenas relaciones con los compañeros y, por consiguiente, una buena red de apoyo social.

3).- *Estilo permisivo*. Se caracteriza por un elevado afecto y una elevada comunicación, pero los padres con este estilo son incapaces de pedir responsabilidades ni de controlar la conducta de sus hijos. En general, son padres con una actitud positiva hacia la conducta de sus hijos y utilizan muy poco el castigo. Evitan recurrir a la autoridad y dan plena autonomía. A consecuencia de este bajo nivel de exigencia y de control, los niños tienden a tener problemas para controlar sus impulsos, dificultades a la hora de asumir responsabilidades, son inmaduros, con baja autoestima, manifestando conductas agresivas y caprichosas. Eso sí, tienden a ser niños más alegres y vitales que los hijos de padres autoritarios.

4).- *Estilo indiferente*. Se caracteriza por no dar ni exigir. Este estilo recoge a aquellos padres que ni ejercen control, ni se comunican, ni dan afecto ni exigen madurez y responsabilidad a sus hijos. No hay apenas normas que cumplir ni afecto que compartir, nada de qué hablar. Destaca la escasa intensidad de los apegos y la

relativa indiferencia respecto al comportamiento del niño. Las consecuencias de un estilo educativo como éste suelen ser conductas delictivas en los niños. La infelicidad y el desarraigo son las notas más características de estos niños.

En la siguiente tabla se presenta el resumen de los estilos de crianza y los resultados que de acuerdo a Jiménez (2000), éstos producen en el tipo de interacciones que el niño establece dentro del contexto escolar.

Tabla 1 En la que se resumen los estilo de crianza de acuerdo Jiménez (2000).

Estilo de crianza	Características	Resultados en el niño
Autoritario	Alto nivel de control, normas y reglas estrictas, bajo grado de comunicación y afecto explícito. Dominio a través del castigo.	Bajas autonomía personal y competencia social, creatividad y autoestima. Obedientes, ordenados, poco agresivos y tímidos,
Democrático	Exigen y dan afecto, comunicación frecuente y franca, control y exigencias de madurez, normas claras, si es necesario hay castigo, refuerzo frecuente, consideran puntos de vista.	Competentes socialmente, responsables, independientes, elevada autoestima, interactivos, cariñosos, hábiles en sus relaciones interpersonales con los compañeros. Buena red de apoyo social.
Permisivo.	Elevado afecto y comunicación, incapaces de pedir responsabilidades y controlar la conducta de sus hijos, no hay exigencias en cuanto a las expectativas de madurez. Actitud positiva hacia la conducta de sus hijos, muy poco el castigo. Evitan recurrir a la	Problemas para controlar sus impulsos y asumir responsabilidades, inmadurez, baja autoestima, conductas agresivas y caprichosas.

	autoridad y dan plena autonomía.	
Indiferente	No le atienden ni exigen, no ejercen control, no se comunican, no dan afecto ni exigen madurez y responsabilidad, no hay nada de qué hablar. Escasa intensidad de los apegos y relativa indiferencia al comportamiento del niño.	Conductas delictivas en los niños. Infelicidad y el desarraigo.

Además, de los patrones de crianza, es conveniente considerar la influencia que ejercen los iguales en el desarrollo de las habilidades sociales del niño y es que después de los padres y la familia los siguientes agentes socializadores son los amiguitos del niño, que pueden ser que en algunos casos de la guardería, otros niños de las casas vecinas, y por supuesto los compañeros del jardín de niños y primaria.

Shaffer (2000) atribuye que las primeras experiencias entre iguales están fuertemente asociadas con la *competencia social temprana*, que está relacionada con la posterior competencia en la adolescencia y la vida adulta, pues declara que los contactos con compañeros representan un segundo mundo para los niños, un mundo de interacciones entre iguales muy diferente del ambiente igualitario del hogar. Los compañeros influyen sobre un niño en muchas de las mismas formas en que lo hacen los padres, modelando, reforzando, discutiendo y ejerciendo presión para que los asociados se ajusten a los comportamientos y valores que aprueban.

Por ello, la falta de aceptación de los compañeros provoca en el niño un aislamiento que de acuerdo a Jiménez (2000, p.39) se reflejará como timidez o agresividad, impidiéndole establecer redes de amigos. No obstante, comportamientos como la agresión o el retraimiento social generalmente son signos directos de malas relaciones sociales con los iguales. Estas conductas indican que algo no anda bien en las relaciones entre niños. Quizá en el caso de la agresión resulta claro que no permite al niño adaptarse al ambiente,

ni relacionarse con los demás, por la falta de respeto que presenta hacia ellos. En el caso del retraimiento, si bien no hay una trasgresión de los derechos de los demás como en la agresión, también es claro que estos niños no logran relacionarse con sus compañeros, y en este caso denotan inseguridad, baja estima y desconocimiento de sus derechos o del respeto que merecen.

Obtener este tipo de información ayuda a identificar a los niños con escasas habilidades sociales, para supervisar su desempeño durante las actividades, aprovechando el trabajo con sus iguales para afirmarle.

Por tanto se concluye este apartado enfatizando la necesidad que existe de enseñar a los niños a establecer relaciones armónicas de convivencia. Las palabras de Trianes, Muñoz y Jiménez (1997, pp.66-67), resumen esta idea de la siguiente manera:

“La conducta interpersonal infantil va a afectar a la futura felicidad de los niños y niñas o a su inadaptación, según dichas relaciones sean positivas o problemáticas. De este modo, la capacidad para formar relaciones estrechas y funcionar con éxito dentro del grupo de hermanos, amigos o compañeros es considerada, cada vez con mayor frecuencia, el indicador más importante de la competencia social y un predictor fiable de la actual y posterior adaptación social y emocional. La carencia de habilidades sociales afectará a los niños en su adaptación al medio y el establecimiento de relaciones estrechas con quienes les rodean”.

A continuación se hace una revisión de los beneficios que tiene para las personas establecer una convivencia cordial en su entorno, así como las posibles consecuencias negativas para quien presenta una baja competencia social.

1. 2 Habilidades de interacción y baja competencia social

Por la importancia que las habilidades sociales tienen cuando el sujeto se involucra en los diversos contextos de la vida cotidiana, (pues como se explicó en el tema anterior los seres humanos tienen una naturaleza social), es necesario valorar la contraparte, esto es, en que forma o formas puede afectar la carencia de estas cualidades al individuo.

También resulta interesante trabajar a partir del término *competencia social* por dos razones: la primera es porque actualmente el sistema educativo traza las metas de enseñanza a partir del logro de competencias y la segunda porque vale la pena reflexionar acerca de la carga *globalizadora* que el mismo término conlleva.

Respecto al segundo caso la realidad muestra que actualmente se exige a alumnos e instituciones cumplir con estándares internacionales para la vida productiva, aún cuando las condiciones económicas y socioculturales de nuestra nación no tienen el nivel competitivo de los lugares donde se originan este tipo de reglamentaciones.

Así que se trabaja con el término *competencia* bajo el enfoque de aprender a ser utilizar las capacidades, habilidades y destrezas en el trabajo colectivo, buscando el crecimiento mutuo y solidario, ya que el desarrollo de las habilidades sociales permite esa posibilidad.

A continuación se explica qué son las habilidades sociales y como pueden desarrollarse.

1. 2. 1 Habilidades Sociales: concepto y adquisición.

El siguiente es un ejemplo respecto a las habilidades sociales con el que se explica cómo funcionan en la vida cotidiana, porque así como en los deportes hay personas que juegan

mejor que otras, en las relaciones con los demás ocurre lo mismo. Hay personas que logran relacionarse con facilidad y ser aceptados por: sus amigos, padres, vecinos y profesores, así como otras personas a quienes se les dificulta establecer cualquier vínculo social. Pues bien los primeros son hábiles socialmente; porque saben usar las habilidades sociales y cuentan con una variedad de ellas.

Así como en los deportes el ejercicio de la disciplina deseada es determinante para su adecuada realización, el aprendizaje y la práctica de las habilidades sociales son importantes, para mejorar la interacción con los demás.

Por ello es necesario ahora explicar que son las habilidades sociales, para Trianes, Muñoz y Jiménez (1997, pp. 17-18) las habilidades sociales son comportamientos o tipos de pensamiento que llevan a resolver una situación social de manera efectiva, es decir aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está.

De acuerdo con la declaración anterior, se comprende que las habilidades sociales son distintas en cada medio y que los individuos se comportan de diferente manera de acuerdo al espacio en el que se encuentran, por lo que los comportamientos pueden variar en relación al grupo étnico, económico, político, cultural, a la edad, creencias, etc., y por ello es conveniente que cada individuo adquiera habilidades básicas que le brinden seguridad personal, ya que cuando se es seguro y sociable, será más fácil aprender y adecuarse a los comportamientos de los distintos ámbitos en que se desarrolla.

El ser humano que aprende a relacionarse está en posibilidad de compartir sus características personales con los demás y recibir de ellos, experiencias, enseñanzas, retroalimentación y apoyo.

De hecho las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales. De acuerdo a Monjas (2002) éstas conductas siempre se dan en las relaciones que establecemos con quienes nos rodean. Por eso es importante tener en cuenta a los demás ya que al intercambiar ideas, opiniones, o mostrar actitudes, los seres humanos se influyen de forma bidireccional, interdependiente y recíproca. Estos comportamientos valorados y reforzados socialmente, influyen además beneficiando el desarrollo social a largo plazo y proporcionando aceptación y estima de parte de los demás.

Las personas que forman los distintos grupos sociales, reafirman los comportamientos que se han establecido como normas implícitas, no escritas, y de esta manera el individuo siente la seguridad para seguir actuando o no hacerlo en todo caso si su actuación no es aceptada por el grupo, así lo más probable es que buscará variar la actitud para permanecer en armonía con las personas de su interés.

Por su parte Ballester y Gil (2002) entienden que una persona habilidosa es aquella que es capaz de expresar sus sentimientos y/o intereses de una forma tranquila consiguiendo que se tengan en cuenta sus demandas y se minimice la probabilidad de futuros problemas en diferentes situaciones gracias a un amplio conocimiento de los modos de expresión socialmente aceptados. También es importante señalar que estos modos de expresión se aprenden en el medio ambiente más cercano al individuo: la familia, los cuidadores, la escuela, los iguales y los amigos son quienes forman socialmente. Al respecto ellos afirman que lo fundamental en el comportamiento viene dado por el ambiente, ya que en él se generan la mayor parte de los aprendizajes.

La actitud hacia los demás motiva al sujeto a adoptar conductas que han sido bien recibidas y cuando siente la seguridad trata de aplicarlas en otros contextos, sin embargo como se ha dicho antes, no todas las conductas son bien vistas en todo lugar, sino

que ser hábil socialmente implica adaptar la actuación a diversos espacios. La mayoría de las habilidades sociales son aprendidas, por lo que a través de la vida se adquieren diversas de ellas. Si bien los seres humanos nacen con algunas características de su personalidad que les facilitan la relación con sus semejantes, ninguna persona nace como un ser completo, pues a lo largo de la vida va aprendiendo a ser como es.

También Ballester y Gil (2002) consideran todo sujeto cuenta con algunas habilidades sociales y carece de otras que se pueden desarrollar o adquirir y ellos proponen que para facilitarle la adquisición y el desarrollo de las habilidades sociales se deben considerar los siguientes aspectos:

1.- *Ofrecer un modelo adecuado*: Es decir, un modelo que facilite resolver conflictos a través del diálogo, conversar, desarrollar conductas asertivas, mostrarse receptivo ante los demás, expresar de manera adecuada sus emociones, defender sus derechos de manera no ofensiva para los demás, etc.

2.- *Valorar los aspectos positivos*: Reducir el uso de la recriminación para corregir déficit en habilidades sociales. Esto es no hacer notorias las carencias del alumno, sino aplicar estrategias de convivencia con alguno de sus compañeros que permitan al niño aprender dichas conductas asertivas.

- Valorar otras conductas alternativas que con mucha frecuencia pasan desapercibidas, porque muchas veces se ignoran por el simple hecho de venir de alumnos poco populares y ellos son quienes necesitan de mayor estímulo.
- Mantener una actitud positiva ante cualquier logro del niño, por mínimo que parezca. Para estimular a los niños, pues ello les hará sentir en un ambiente seguro y repetirán las actitudes deseadas.

- Permitir que éste realice las conductas aunque al principio no lo haga del todo bien, pues el logro de cualquier aprendizaje implica un ejercicio continuo que será más favorable si se cuenta con la guía y apoyo del maestro.

3.- *Facilitar el entrenamiento en un pensamiento divergente.* Nuestro entorno cultural genera sobre todo un estilo de pensamiento unidireccional, es decir, existe la tendencia a buscar una única solución a los problemas y situaciones de la vida cotidiana, sin tener en cuenta que, en la mayoría de las ocasiones, las soluciones o alternativas pueden ser diferentes y múltiples.

4.- *Proporcionar ocasiones facilitadoras de habilidades sociales.* Cuando se ofrecen al niño experiencias variadas que posibilitan que se relacione en distintas situaciones sociales se está favoreciendo el ejercicio y desarrollo de las habilidades sociales.

Lo positivo de las habilidades sociales es que pueden aprenderse, de ahí la importancia de aplicar programas de enseñanza, que faciliten al alumno valorar su individualidad y al mismo tiempo crear vínculos sociales que le ayuden a sentirse seguro y aceptado en los grupos sociales a los que pertenezca.

Las habilidades sociales son elementos que dan la oportunidad de establecer relaciones asertivas con los semejantes, existen una diversidad de ellas y se dice que en la medida en que se posean más las personas serán competentes socialmente y precisamente de la llamada *competencia social*, es de lo que se explica en el siguiente apartado.

1. 2. 2 Asertividad y Competencia Social

La *competencia social* no depende de poseer unos determinados comportamientos o

pensamientos universalmente válidos sino de la coordinación de factores comportamentales, cognitivos y afectivos que permiten desenvolverse con éxito en tareas sociales relevantes de acuerdo con los estándares de la cultura particular en que se vive. Esta es la definición presentada por Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) quienes también afirman que este término está en completa relación con la cultura de interacción.

Y es que los patrones de relación social varían ampliamente de una cultura a otra. Por ejemplo, los comportamientos socialmente aceptados de las mujeres, variarán mucho de una sociedad mexicana a una musulmana. Además, las demandas de situaciones concretas varían en función de diversos factores, entre otros la edad, el género, la clase social y la educación recibida en la familia. Así que el desarrollo incluye una variación permanente ya que existen pocas habilidades sociales que se consideren relevantes en todas las etapas del ciclo vital. Lo que ocurre es que los criterios de *competencia social* van cambiando desde la infancia hasta la vida adulta.

Con base en lo anterior, se entiende que este dominio tiene no sólo que adquirirse a partir de las relaciones del individuo con su medio, sino desarrollarse en la medida que las esferas de interacción del sujeto se amplían y por ello no puede haber fórmulas establecidas para alcanzar la *competencia social* pues es la cultura y el ambiente quienes determinan la conducta a seguir.

Antes de continuar con el tema, es necesario aclarar que los términos *competencia social* y *habilidades sociales*, en este estudio, se utilizarán de acuerdo a la perspectiva de Monjas (2002), *habilidades sociales* como los comportamientos eficaces que el sujeto realiza en las relaciones interpersonales y la *competencia social* como la suma de dichas habilidades con las que el sujeto cuenta que le ayuda a adecuarse y ser aceptado por los demás en diversos contextos.

También se considera importante la delimitación del término *asertividad* y su relación con este trabajo, pues probablemente, la más característica e importante de las *habilidades sociales* es la *conducta asertiva* o conducta de autoafirmación. De acuerdo con García y Magaz (1995, p.13), la *asertividad* es la cualidad que define aquella clase de interacciones sociales que constituyen un acto de respeto por igual a las cualidades y características personales de uno/a mismo/a y de aquellas personas con quienes se desarrolla la interacción.

La importancia de definirlo radica en que como lo explica Monjas (2002):

“Otro término que puede causar confusión es el de Asertividad ya que, tradicionalmente se ha utilizado para referirse a conductas de autoafirmación y expresión de sentimientos, aspectos que hoy abarca el término de habilidades sociales. A pesar de la controversia existente, nuestra posición es que la Asertividad, entendida como conducta interpersonal, que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros, es un concepto restringido que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales. La conducta asertiva es un área muy importante que incluimos dentro del concepto más amplio de la conducta interpersonal” p.29.

La *conducta asertiva* tiene su fundamento en la característica peculiar que diferencia al ser humano de los restantes seres vivos. Esta es: la libertad para tomar decisiones, pero no de manera unilateral, por la necesidad de la convivencia armónica con los demás. Los autores García y Magaz (1995) enlistan los siguientes derechos asertivos, que implican, la oportunidad que las personas tienen de expresar los sentimientos propios, de hacer valer sus derechos individuales y sin dejar de considerar los derechos de los demás

- Actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuásemos.
- Hacer las cosas de manera imperfecta.
- Equivocarse alguna vez.
- Olvidarse de algo.
- Pensar de manera propia y diferente.
- Cambiar las propias opiniones.
- Aceptar críticas o quejas que consideramos justificadas.
- Rechazar críticas que consideramos injustas.
- Decidir la importancia que tienen las cosas.
- No saber algo.
- No entender algo.
- Hacer peticiones.
- Rechazar una petición.
- Expresar los sentimientos (estar alegre, triste, enfadado/a)
- Elogiar y recibir elogios.

La *asertividad* es un comportamiento de la persona. El individuo no se considera asertivo o no asertivo, sino que se actúa asertivamente o no, en una variedad de situaciones. Trianes (1996, p.85) expresa que “la *asertividad* se entiende como una habilidad que es adecuada en ciertas situaciones y que se regula en función del procesamiento hábil de la información. Al igual que otras habilidades, están sujetas a la regulación en función de las características de las situaciones y del funcionamiento individual.”

Por eso la *asertividad* se encuentra enmarcada dentro de la *competencia social* pues ser asertivo es saber aplicar las habilidades sociales bajo el equilibrio del respeto hacia sí

mismo (*auto-asertividad*) y hacia los demás (*hetero-asertividad*), y entonces se dice que el sujeto es *competente socialmente*.

Para Jiménez (2000) *la competencia social* es un concepto complejo de diversas áreas y niveles que permite al individuo una adaptación, es una estructura cognitiva muy amplia donde entran en acción procesos internos y externos, él detalla su concepción en los siguientes incisos pues considera que los tres componentes abajo citados son necesarios para entender lo que es la *competencia social*:

- 1) Debe de incluir una serie de elementos, capacidades y habilidades que permitan tener éxito en las relaciones interpersonales.
- 2) Debe existir una correspondencia o adecuación entre esas habilidades y las características de la situación interpersonal en que se está.
- 3) La competencia social por naturaleza ha de producir unos resultados concretos o que al menos permitan determinar su presencia en una persona. En concreto, se espera que la persona competente socialmente logre una mejor adaptación que la persona incompetente.

La *competencia social* también es considerada como una inteligencia emocional o personal que consiste en contar con comportamientos afectivos y cognitivos que ayudan a los individuos a desenvolverse favorablemente con los demás y lo expresa de la siguiente manera: los componentes centrales de la inteligencia interpersonal abarcan a las habilidades para darse cuenta y distinguir entre las motivaciones, las intenciones, los pensamientos y los estados de ánimos de los otros.

Dicho de otro modo, para comprender el éxito en las relaciones con las demás personas hay que tener en cuenta aquellas habilidades como la empatía, la expresión y

comprensión de los sentimientos, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la cordialidad, la amabilidad, el respeto, la persistencia, la independencia, el control de nuestro estado de ánimo y la capacidad de adaptación.

De ahí la importancia de ser capacitados en el desarrollo de las habilidades sociales las cuales son variadas y necesarias para lograr una convivencia armónica.

Ahora bien sobre el aprendizaje de estas habilidades sociales, Jiménez (2000) considera que en el desarrollo de estas capacidades existen procesos internos y externos, mismos que al ser aplicados sustentarán la *competencia social*. Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) también citan ambos procesos y los desarrollan ampliamente, presentándolos de la siguiente manera:

Procesos internos

Toma de perspectiva.- los autores antes mencionados consideran que, para llegar al dominio social es necesario atravesar una serie de etapas, que va de una actitud egoísta del sujeto, a una de mejora al empezar a considerar al otro como alguien importante, teniendo como un nivel superior el alcance de la reciprocidad, misma que se entiende como el equilibrio de saberse importante, sin dejar de entender y respetar al otro. Estas etapas se ejemplifican a continuación

Ahora se detallan cada una de estas fases en la toma de perspectiva de acuerdo a los autores Trianes, Muñoz y Jiménez (1997)

- Actitud impulsiva. se caracteriza por una respuesta inmediata centrada en sacar adelante los propios intereses, sin considerar los del otro, imponiéndose por la fuerza, ante la cual el otro se somete. Aunque

pueden existir adultos con este esquema de comportamiento ya que el desarrollo social es muy elástico y no se acomoda bien a estados homogéneos, es más propio de niños pequeños, que quieren siempre salirse con la suya sin atender al punto de vista del otro

- Pensamiento mutuo, se supera la impulsividad egocéntrica del estadio anterior, consiguiendo cierta reciprocidad satisfacer las necesidades del otro, aunque limitada aun a considerar el beneficio del otro, pero en segundo lugar después del propio beneficio.
- Reciprocidad. En este estadio se considera el deseo del otro tanto como el de uno mismo, en aras del mantenimiento de la amistad o de otro objetivo a largo plazo (por ejemplo la propia reputación social). Ello implica capacidad para renunciar a conseguir el propio objetivo de inmediato, posponiendo la satisfacción de conseguir un beneficio a largo plazo.

1. *La Empatía*: es otro de los procesos que se realizan internamente en las personas, e implica la capacidad de reconocer y sintonizar con las emociones ajenas.
2. *El conocimiento social*: es el conocimiento que se tiene de las personas, acerca de sus roles, las interacciones, reglas, normas sociales, valores y sus creencias.
3. *Autorregulación de las relaciones interpersonales*: estos procesos son controlados y gestionados por la persona en contraposición a la intención que otras personas tengan de regular su conducta.

4. *Autopercepción y valoración de sí mismo:*

- Autoconcepto.- Es el conjunto de conceptos, creencias o teorías con las que uno se describe a sí mismo, desde distintos roles y aspectos de la vida propia.
- Autoestima.- Este concepto involucra los sentimientos que despierta en nosotros esta conciencia reflexiva. Es la aceptación de nosotros mismos.
- Autoeficacia.- Son las creencias que se tienen acerca de sí mismo de la capacidad con la que se cuenta para obtener buenos resultados en determinadas actividades o tareas.

Procesos externos

Son aquellos que la persona recibe del exterior, esto es, de parte de quienes le rodean y en el caso particular de los niños son los siguientes:

1. *La relación con iguales.*- Esta percepción de los iguales (que se plasma en una etiqueta que llamada status social aceptado, popular, rechazado, ignorado) tiene importantes consecuencias en la vida de los niños y de los adolescentes. Los iguales (compañeros y amigos de clase) reaccionan de modo diferencial al estatus percibido, más que a la propia conducta en sí. Por ejemplo, una broma hecha por un niño aceptado o popular puede ser mejor recibida que si la hace un niño rechazado, aún en la misma situación o momento. Este trato diferencial es interpretado por el niño, y dependiendo de sus atribuciones causales redundará en aumentar o disminuir su

autoeficacia social.

2. *La valoración de los adultos.*- Es otro proceso externo de relevancia para el desarrollo social, especialmente por su influencia en variables internas relacionadas con el autoconcepto y las atribuciones. En la medida en que los padres transmiten aceptación y valoración de las características de la conducta interpersonal del hijo, éste construye –teorías- positivas del sí mismo dependiendo naturalmente de la edad del hijo. La relación de los hijos con los padres actúa como un espejo en el cual el niño percibe su propia imagen, generalmente idealizada (por el afecto y las expectativas positivas). Hay que tener en cuenta que los profesores tienen en su haber la observación de muchas muestras de niños (las clases que han pasado por sus manos) y poseen la visión de lo que es *normal* a la hora de evaluar la conducta infantil y adolescente.

Después de acercarse al término *competencia social* y sus alcances, así como las desventajas que pueden implicar para un niño no ser competente socialmente, a continuación se trata el tema de la educación basada en *competencias*, porque a partir del 2004 los objetivos de la educación básica se plantean a partir del logro de *competencias*.

Este concepto resulta un poco complejo y por ello es necesario entender sus pretensiones, así como también ubicar a qué parte del currículum pertenece el desarrollo de la *competencia social*.

1. 2. 3 Educación basada en competencias

Definición de competencia en la educación para insertarla aquí palabra *competencia* en el ámbito educativo se refiere a, ser apto para un asunto determinado, así es como hoy en día se espera que los alumnos de cualquier nivel y campo adquieran una serie de habilidades que les hagan exitosos y aptos (competentes) en diversos ámbitos no solamente en el intelectual, sino en el afectivo, social, etc., pues ello les permitirá adaptarse con mayor facilidad al medio, redundando en su desarrollo personal.

Es por ello que de acuerdo al Programa por Competencias para la Educación Primaria, SEP (2003), el término *competencia* se entiende como el conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos

De acuerdo a las conceptualizaciones anteriores, el proceso educativo por *competencias*, se asume como una contribución en continuo movimiento de conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes, motivos, para que el individuo alcance un desarrollo de pensamiento más amplio donde se ponen en práctica las capacidades que son transmitidas de una generación a otra, mismas que se adquieren a través de un sin fin situaciones y vivencias en diversos contextos.

Por tanto, de acuerdo a Torrado (2000) a través del currículo por competencias se pretende desarrollar *competencias*, lo cual dice que no sólo es almacenar conocimientos; sino comprender, observar, analizar, criticar, crear y valorar; para actuar con sentido crítico y autónomo, enfrentando obstáculos, entendiendo al mundo, e incidiendo en este para su mejora. También se pretende que esa competencia le permita generalizar el uso de esas capacidades en diversos momentos, de múltiples maneras y para múltiples fines.

Desde este enfoque el desarrollo de las capacidades incluye aprendizajes para el saber, por tanto la *competencia* involucra un saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano (Montenegro, 2001).

Sergio Tobón (2005) enumera algunas definiciones de *competencia* de las que se ha hecho una selección de algunas que son útiles para fines educativos:

“Como principio de organización de la formación, la *competencia* puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o resolver un problema particular” (Ouellet, 2000, p.41).

“Las *competencias* incluyen una intención (interés por hacer las cosas mejor, interés por hacer algo original), una acción (fijación de objetivos, responsabilidad sobre resultados, asunción de riesgos calculados) y un resultado (mejora en la calidad, la productividad, ventas e innovación de servicios y productos)” (Gómez, 1997, p.54).

“Una *competencia* es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” (Vasco, 2003, p.62).

Así en relación a los teóricos antes citados las competencias incluyen actitudes, habilidades, comportamientos, nuevas capacidades y destrezas, por lo que aprender por competencias involucra un cúmulo de situaciones para el logro de las mismas, por ello y con la intención de complementar dicha información se presenta la siguiente tabla de los componentes estructurales de una *competencia* de acuerdo a Tobón (2005).

Tobón (2005) describe los procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades bajo la meta del logro de una competencia.

Tabla 2: Dimensión del desarrollo humano, donde se indican los ámbitos generales de la formación humana, en los cuáles se inscriben las competencias.

<p><i>Identificación de la competencia:</i> Nombre y descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una condición de calidad.</p>	<p><i>Elementos de competencia:</i> Desempeños específicos que componen la competencia identificada.</p>
<p><i>Criterios de desempeño:</i> Son los resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales del trabajo, del ejercicio profesional o de la vida social, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad con el fin de que el desempeño sea idóneo.</p>	<p><i>Saberes esenciales:</i> Son los saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño, los cuales se clasifican en saber ser, saber conocer y saber hacer.</p>
<p><i>Rango de aplicación:</i> Son las diferentes clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de la competencia y los criterios de desempeño, lo cual tiene como condición que tales clases impliquen variantes en la competencia.</p>	<p><i>Evidencias requeridas:</i> Son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar la competencia de una persona, acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.</p>
<p><i>Problemas:</i> Son los problemas que la persona debe resolver de forma adecuada mediante la competencia.</p>	<p><i>Caos e incertidumbre:</i> Es la descripción de situaciones de incertidumbre asociadas generalmente al desempeño de la competencia, las cuales deben ser afrontadas mediante estrategias.</p>

La perspectiva anterior explica que los aprendizajes a través de *competencias* pretenden el desarrollo integral, biopsicosocial, pues el ser humano vive en busca del bienestar y autorrealización, de acuerdo a sus capacidades y a los contextos en que le toca

vivir.

El desarrollo humano es indivisible, complejo y da identidad propia; sin embargo esta identidad no es algo fijo pues mediante las relaciones con los demás la persona se autoafirma, auto descubre y aún modifica, tomando conciencia de quién es sin perder de vista el valor que tienen sus semejantes.

En la educación basada en *competencias* se dice que el fin y el centro del aprendizaje es el alumno y por ello es necesario reforzar el desarrollo de su pensamiento, con objeto de que éste cuente con herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias *competencias*. Se busca que la educación basada en *competencias*, no incurra en conductismo, sino que, por lo contrario permita al educando crecer en sus dimensiones de persona, dentro de una coherencia entre las necesidades de la sociedad, y su propio proyecto de vida. Asimismo, cuando el estudiante consolide su compromiso social, pueda reflexionar y actuar para que las *competencias* que construya sean el resultado de su desarrollo como persona para su sociedad.

A la luz de la información presentada sobre la educación basada en competencias, es claro que una de las razones por las que la educación actual está buscando que el alumno desarrolle competencias, son los retos a los que se enfrenta socialmente, en la gran lucha para alcanzar oportunidades de desarrollo, y por ello la necesidad de que la educación institucional impulse integralmente al alumno, orientándolo hacia la autorrealización.

Así que falta mucho por hacer en cuanto a esta nueva perspectiva en la educación, porque es una realidad que el déficit en habilidades sociales del sujeto se convierte en un

bloqueo que limita su desarrollo como ente biopsicosocial. Es por ello que a continuación se aborda esa temática acerca de la carencia de las habilidades sociales y sus respectivas consecuencias.

1. 2. 4 Consecuencias de la baja interacción social en la escuela.

La escuela es el contexto donde tradicionalmente se ha buscado alcanzar propósitos académicos y desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes, siendo por muchos años este el propósito fundamental de la educación. Es hasta la Reforma Educativa del 2003 donde surge el Plan Educativo por Competencias 2004-2006 en el que se considera la importancia de atender objetivos educativos de tipo social y afectivo, que quedan integrados en el llamado eje de actitudes y valores para la convivencia, lo cual busca vincular el conocimiento teórico con la experiencia cotidiana del niño.

Esta educación en valores es sumamente importante pues se basa en el diálogo y la tolerancia, teniendo como propósito enseñar a los individuos las habilidades para participar en una sana convivencia con quienes les rodean, por lo que sus fundamentos son el respeto a los demás y el reconocimiento de las diferencias.

El desarrollo social y afectivo es elemento fundamental del proceso educativo, pues permitirá a los alumnos actuar de modo activo y responsable en una sociedad tolerante. La relevancia de la conducta social es tal, que muchos teóricos consideran que la personalidad se manifiesta sólo en situaciones interpersonales y que el yo personal se desarrolla a partir de la primeras experiencias interpersonales.

Por otro lado, se dice que la conducta interpersonal infantil afectará la futura

felicidad de los niños y niñas, o a su inadaptación, según dichas relaciones sean positivas o problemáticas. Pues se ha observado que la falta de relaciones sociales, lo predispone a tener problemas y dificultades graves de comportamiento.

A continuación se presentan algunos de los principales problemas relacionados con una *baja competencia social*, que de acuerdo con Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) se manifiestan en situaciones como no tener amigos, no relacionarse con los compañeros, tener una mala relación con ellos, entre otros

a) *Ansiedad social*.- El niño, evita situaciones de relaciones interpersonales pues se sienten tensos. Se considera, por tanto, que los niños y niñas con elevada ansiedad social, al evitar las relaciones con otros niños se están privando de los potenciales beneficios que conllevan unas relaciones sociales positivas y fluidas con los compañeros. Los pocos trabajos realizados sobre este aspecto muestran que los niños y niñas ansiosos son poco populares entre sus compañeros y suelen ser definidos frecuentemente como tímidos, vergonzosos, retraídos, estos niños suelen ser manifiestamente rechazados, y son ignorados.

b) *Depresión*.- También existe evidencia de que las amistades en la infancia funcionan como recursos de apoyo social. La ausencia, por tanto, de amistades puede socavar la autoestima y privar a los niños de importantes experiencias agradables contribuyendo, de este modo a la sintomatología depresiva. Una experiencia asociada con la depresión, la constituyen habitualmente los sentimientos de soledad que acompañan a estos niños con malas relaciones interpersonales.

c) *Dificultades y problemas de aprendizaje*.- Una característica de los niños que presentan relaciones problemáticas con sus compañeros suele ser su comportamiento

perturbador y molesto en clase. Estos niños suelen estar con más frecuencia y durante más tiempo fuera de las tareas académicas. Estas otras actividades suelen ser molestas, perturbadoras y aversivas para el resto del grupo. Estos niños rechazados pierden así la posibilidad de contar con la ayuda de sus compañeros (recibir ayuda en sus tareas escolares, recibir prestados materiales escolares, quedar con otros para realizar los trabajos, etc.) con su consiguiente repercusión en el rendimiento. Pero cabe observar que las dificultades sociales de estos niños proviene no tanto de su bajo rendimiento, sino de su conducta molesta, perturbadora, no claramente agresiva.

d) *Trastorno de conducta antisocial.*- Suelen manifestar relaciones problemáticas con sus compañeros, son muy poco queridos y claramente rechazados por los mismos. La causa principal de este rechazo se debe a su comportamiento agresivo que a la larga los llevará a cierto aislamiento impuesto., privándolos de la oportunidad de interactuar con niños socialmente competentes y aprender así formas correctas y apropiadas de comportarse, de regulación y control de sus impulsos agresivos. Estos niños, al ser rechazados por el resto de sus compañeros, tienden a asociarse con otros niños que también son agresivos y rechazados; por lo que acaban viéndose encerrados en un círculo vicioso, del que difícilmente van a escapar. Se pueden predecir resultados negativos en la adolescencia y adultez como puede ser una conducta delincuente.

e) *Trastornos en todas las áreas del Desarrollo Social.*- El síntoma principal de estos trastornos relacionados con las interacciones con los iguales es el retraimiento social extremo. Se define por la inhabilidad del niño para implicarse en las interacciones sociales propias de su edad. (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Es preocupante que un niño llegue a un grado tal de aislamiento, pues esto significa que desde el hogar se ha carecido de una enseñanza para la interacción social. Este

retraimiento limita al niño, el intercambio de ideas y convivencia, quedando en muchos casos excluido de actividades divertidas y enriquecedoras.

Estas situaciones de desventaja en la forma de establecer relaciones interpersonales, persisten al paso del tiempo pues al no lograr relaciones gratificantes, el alumno tiende a ser inseguro y/o en algunos casos agresivo. Así la llegada a la etapa adolescente que como toda etapa en la vida, implica cambios y temores, traerá consigo sus propias dificultades, pues es un ambiente cada vez más lejano del vínculo familiar y de experiencias ya conocidas. Es precisamente acerca de la importancia que tienen las relaciones personales en la vida de los adolescentes que se hablará en el siguiente apartado, para poder entender la relevancia de educar al adolescente en el ámbito social, como una forma de respaldarlo ante nuevos retos.

1.3 Adolescencia y relaciones interpersonales

El ser humano experimenta cambios durante toda su vida, y cada periodo evolutivo por el que atraviesa, constituye un reto y el ajuste a nuevas experiencias o situaciones, por lo que la adolescencia como uno de esas etapas, está acompañada de cambios en múltiples áreas y cuyo aspecto distintivo es la búsqueda de una identidad propia. Así Santrok (2004) expone que la adolescencia, es el periodo evolutivo de transición entre la infancia y la etapa adulta; que implica cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales y afirma que ningún adolescente llega a la adolescencia como una *tabula rasa*; por el contrario él es la combinación de un anteproyecto genético, las experiencias acumuladas durante la infancia y las experiencias propias de esa etapa, y que todo ello determinará el curso de su desarrollo.

De acuerdo con autores como Aguirre (1994) en la adolescencia también se inicia la búsqueda de sí mismo gracias a un proceso de distanciamiento y comparación con el entorno familiar, cercano y entrañable hasta el momento cada vez más extraño. Es decir que sin la lucha por la realización autónoma, difícilmente se puede hablar del descubrimiento de sí mismo.

Por su parte, Blos (1996) explica esta etapa diciendo que cualquiera que haya estudiado la adolescencia, independientemente de cuáles sean sus antecedentes teóricos, habrá advertido los cambios en la personalidad que madura, comúnmente identificados con la formación de carácter. Aún el adulto que, sin una capacitación especial, observa la conducta de los jóvenes, o el que contempla de manera retrospectiva su propia *adolescencia*, no puede dejar de notar que al terminar ésta, se pone de manifiesto una nueva manera de manejar las necesidades objetivas de la vida. El comportamiento, actitudes e intereses del individuo, así como sus relaciones personales, resultan más predecibles, muestran mayor estabilidad y tienden a tornarse irreversibles, incluso en situaciones de stress.

Kaplan (1984) piensa que la *adolescencia* no es ni una repetición del pasado ni una mera estación intermedia entre la infancia y la edad adulta, sino un espacio pleno de historia y potencialidad, tomando como sustento sus palabras, resultará revelador incursionar en el tema de las relaciones interpersonales, tratando de comprender la influencia que éstas ejercen en el desarrollo de los jovencitos, porque ésta es una época de formación del carácter, ciertamente interesante pero también determinante de nuevas estrategias y estilos de convivencia del adolescente con su entorno..

Para tratar el tema de las relaciones interpersonales y la adolescencia es oportuno

seguir indagando acerca de lo que es y lo que implica ser adolescente, por lo que a continuación se trata el tema de la adolescencia como etapa de desarrollo evolutivo, desde sus antecedentes históricos, con el propósito de entender que la adolescencia, no es vivida de la misma manera a través de los tiempos y que tampoco es un concepto que pueda generalizarse a nivel mundial, pues cada sociedad en particular ejerce influencia en el proceso de desarrollo de sus integrantes, a través de sus costumbres, ideologías, tradiciones, formas de vida, economía, etc. Por ello se consideró adecuado conocer sus orígenes, para tener una mejor comprensión sobre las características de la adolescencia en la sociedad mexicana.

1.3.1 Adolescencia: concepto y antecedentes.

Moreno y Del Barrio (2000) opinan que en la *adolescencia* se transforman el cuerpo, la mente, las relaciones familiares y sociales. Posiblemente, sólo exista otro periodo evolutivo, la primera infancia, en que se sufran tantos cambios y de naturaleza tan profunda. Las chicas y chicos realmente sufren esas transformaciones en la misma medida en que las disfrutan, ya que esta etapa de la vida supone sin duda un espacio abierto a la inquietud y la tensión, al mismo tiempo que a la esperanza y el placer. Asimismo, la desazón que entraña la sucesión de nuevas experiencias no sólo la experimentan las personas en proceso de cambio, sino también su entorno familiar, social y educativo.

Feixa, (1998) cuestiona, ¿Pero forzosamente la *adolescencia* tiene que estar ligada con una diversidad de cambios o es una construcción cultural? Pues haciendo un rápido recorrido por la historia y las civilizaciones, se pueden encontrar diversas formas de vivir

la adolescencia de acuerdo a cada cultura y como ejemplo se da el siguiente: para los griegos, la *efevia*, era el equivalente a la adolescencia occidental, la que como institución cívico-militar adiestraba a sus jóvenes para la guerra. Esta misma *efevia* al paso del tiempo se transformó de ser una disciplina de severidad y rigidez en la *paideia* que se vinculaba con ideas de eros, amistad y reforma, incluyendo la formación de instituciones con fines educativos en la que se practicaban la danza, la poesía, la gimnasia.

Fraschetti, (1996) se traslada a otra realidad de la adolescencia que se encuentra en el imperio romano antiguo donde ésta, era entendida como el proceso en el que los jóvenes varones de quince y dieciséis años se despojaban de los llamados *signos de la infancia* dejando su amuleto infantil o *bullae* que llevaban atado al cuello y su *toga praetexta* adornada de púrpura, para vestir ahora la *toga viril*, que era la vestimenta usual de un ciudadano y que ahora le daba el privilegio de asistir al Foro, y poder participar ahí en la vida pública.

Así los jóvenes romanos vieron retrasada su incorporación a la vida adulta, pues ésta se conseguía después de los 25 años, con lo cual la *adolescencia* tomó un carácter cercano al actual, de subordinación, marginación, limitación de derechos y de recursos, de incapacidad de actuar como adultos. En esta misma cultura romana el caso de las jovencitas era distinto, pues implicaba en gran parte la preparación para el matrimonio, en el cumplimiento de una función social de esposas y madres.

De acuerdo a Moreno y Del Barrio (2000) en la edad media se encuentra una vaga identificación y definición de la categoría *adolescencia*–juventud. Sin embargo, existían clasificaciones que establecían diferencias entre la *infantia*, hasta los 7 años, la *pueritia*,

entre 7 y 14 y la *adolescencia*, entre los 14 y 21 años, así mismo sostienen que el término *adolescencia* surge en Europa y en Estados Unidos como etapa claramente diferenciada a finales del siglo XIX y que viene marcada por el conjunto de transformaciones sociales en diversos ámbitos, refiriéndose a tres esferas fundamentales: la jurídica, la familiar y la educativa.

Aguirre (1994) piensa que todos los actos de iniciación en la vida del adolescente, sean de tipo religioso, escolar o familiar, son parte del camino iniciático individual de cada adolescente, que lo llevará a la integración de la vida adulta. Y compara los procesos actuales con los antiguos diciendo que el camino iniciático hoy es más largo, individualizado y competitivo, y que han cambiado la *soledad grupal* por la *soledad individual*, todo ello porque como se trató en el tema de la socialización, actualmente muchas familias cuentan con una estructura de desarrollo menos colectiva, a veces por causas de carencia de recursos, lo que obliga a la mayoría de los integrantes a trabajar, y en otros casos por la búsqueda de mayor preparación intelectual y desarrollo de parte de los padres.

Así que la *adolescencia* en la sociedad mexicana, como en cualquier otra sociedad, es producto de las condiciones sociales e históricas, y aún dentro de la misma cultura se encontrarán algunas variantes de este concepto, pues cada adolescente la vivirá de acuerdo a sus propias condiciones de vida.

Griffa y Moreno (2005) mencionan que con el desarrollo y la complejización de la sociedad se ha ido prolongando la duración del periodo adolescente, tanto que algunos autores lo extendieron más allá de los veinticinco años. Por un lado, en las sociedades

tribales el pasaje del mundo infantil al mundo adulto era muy breve y rígidamente pautado. Su comienzo y cierre eran evidentes por sus rituales que se realizaban.

Pero como apunta Feixa (1998) para que exista algo definido como juventud, deben darse, por una parte, una serie de condiciones sociales: normas, comportamientos e instrucciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad, por otra parte una serie de imágenes culturales, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes. La configuración de todo ello depende en último término de la estructura social en su conjunto.

Como ejemplo de esas diferencias que se marcan de una cultura a otra se citará un fragmento del testimonio de una mujer joven de Samoa sobre su experiencia adolescente:

Como persona nacida en Samoa, nunca había oído hablar de ello (adolescencia) hasta que llegue a Nueva Zelanda. No pensé que fuera parte de mi vida porque es un concepto occidental, y desde una sociedad no occidental todos esos estadios evolutivos no me concernían. Todo lo que sé es que mi familia y mi comunidad y cultura son importantes. Determinan la forma en que me comporto, pienso y siento... (Mead. 1990, P.18)

Así que de acuerdo a este ejemplo se vislumbra una fuerte relación y determinación de la personalidad en el adolescente a través de la familia, siendo incluso ignorado el término *adolescencia* y entendiendo el crecimiento como una línea continua, que es definida por la comunidad, y la cultura, especialmente a través de la familia, todo esto como parte de un desarrollo integral, que la sociedad de Samoa no acostumbra fraccionar en etapas o periodos.

En relación a ello Dulanto (2000) menciona que a los adolescentes se les debe entender como el producto de su época, de la cultura donde viven, de su historia personal

(infancia y pubertad) y del ambiente donde se gesta el proceso. Quien estudia la *adolescencia* no podrá hacerlo bien si carece de un conocimiento general acerca de la forma de vida y ser de los adultos que no sólo han formado a los adolescentes, sino también de aquellos con quienes estos jóvenes han trabajado. Así, entre los adultos a considerar están los padres y otros de importancia para el adolescente, como maestros, y figuras importantes en la comunidad. Por todo ello la *adolescencia* puede considerarse como un proceso personal y social que se da en un aquí y un ahora, dentro de un marco cultural y económico, donde se persigue el sentimiento de pertenencia, arraigo y seguridad, y al menos bajo las costumbres esta sociedad, se empieza a experimentar la libertad.

Coleman y Hendry (2003) expresan, que durante el paso de los años de la adolescencia se requiere de un ajuste psicológico sustancial, y esto en todas las esferas: Familia, amigos, adultos fuera de la familia, y todo esto por supuesto en relación con el propio sentido de identidad. A lo largo del periodo adolescente se extienden varios temas, incluida una preocupación intensificada por la posición social y un nuevo alineamiento de roles. Así al considerar como tarea del adolescente esa búsqueda de identidad, es conveniente examinar algunos de los factores que facilitarán su adaptación al entorno. Uno de estos la gran variedad de interacciones que aprenderá a establecer en cada esfera o ambiente donde se desempeñe, por lo que el siguiente tema a tratar es la relación que tiene el entorno con el desarrollo del adolescente,

1.3.2 El Adolescente y su entorno

La importancia del entorno en el desarrollo del adolescente es tal, porque sólo a través de su medio, el sujeto puede identificar que es un individuo diferente y así, ir encontrando lo que Blos (1996) ha llamado *individuación*. Tal vez Blos fue el primero en anunciar la

relevancia que tienen las relaciones entre compañeros en la *adolescencia*. Él explica que el proceso de *individuación* es fundamental y se entiende como aquel en el que se reestructuran las relaciones infantiles con los padres y se realiza un gran esfuerzo para lograr mejorar las relaciones sociales con los iguales.

Así en relación a estos mismos conceptos Blos (1996) también expresa que la *adolescencia* implica desprenderse de los lazos de dependencia familiares, aflojar los vínculos objetales infantiles para pasar a integrar la sociedad global, o simplemente, el mundo de los adultos. Estos cambios estructurales hacen que la constancia de la autoestima y el talante sea cada vez más independientes de las fuentes exteriores o, en el mejor de los casos más dependiente de fuentes exteriores que el propio sujeto escoge.

Es precisamente acerca de los vínculos exteriores que el adolescente establece de lo que trata el siguiente apartado. El grupo ahora tendrá en la vida del adolescente una relevancia que será parte incluso de los nuevos estilos de vida que experimente, el joven o la señorita, hasta conformar un estilo propio en su manera de interactuar.

1.3.2.1 Importancia del grupo en el desarrollo social del adolescente

El adolescente no construye su personalidad de manera repentina, pues es un proceso que inicia desde la infancia, por ello Macías y Tamayo (2000) dicen que la imagen de sí del adolescente ha sido construida también sobre el molde adquirido durante el desarrollo infantil; sobre la base de los valores, las normas que la familia y la escuela le han inculcado; y aunque en apariencia los rechace, en el fondo son una especie de matriz sobre

la cual se decantan las diversas imágenes que el adolescente adquiere de la sociedad. Esta posterior definición de sí mismo es posible sólo a través del encuentro consigo mismo, cuando el adolescente se ve en la necesidad de decidir lo que quiere y lo que no quiere ser, por medio de numerosas situaciones cotidianas, en las que elige su manera de actuar.

Ya que en esta etapa el adolescente trabaja en la construcción de su personalidad, es lógico que busque modelos que imitar, ya sean artistas, deportistas, estrellas de cine o de rock. Porque la identidad es una necesidad del ser humano, para configurar una imagen propia, que pueda ser proyectada y aceptada por a los demás. De ahí la importancia de los modelos de identificación, ya que estos son materiales con los que el adolescente moldea su identidad.

Por esa necesidad de la presencia de los demás, y a partir de ello poder encontrar las diferencias y semejanzas con las que se cuenta, es que un adolescente que no se consolida como parte de un grupo, carece de seguridad personal que le brindan las redes sociales, y por ello generalmente vive en ansiedad y cierta vulnerabilidad. Esto es determinante y Blos (1996) piensa que la capacidad de afrontar estos sentimientos depende de las relaciones de apoyo que se establezcan con los iguales, porque en el proceso de desvinculación con los padres y antes de lograr un estado de autonomía personal, los adolescentes se vuelven hacia los iguales en busca de estímulos y de sentimientos de pertenencia, lealtad, empatía; también considera como una desventaja potencial del proceso de individuación el hecho de que algunos adolescentes se vuelvan muy dependientes de los iguales, conformándose a las normas del grupo con demasiada facilidad, como parte de esa búsqueda de seguridad.

Para Perinat y colaboradores (2003) la necesidad de ser *uno mismo*, respetado por el grupo, hace que se viva de *apariencias*, a partir de ideas no demasiado firmes sobre lo

que es conveniente, que se *vaya probando* lo que *toca o no toca hacer* en determinada situación. Todo ello comporta un gasto de enorme cantidad de energía en la búsqueda de *estrategias* convenientes a estos fines. La necesidad de ser uno mismo y seguir una dirección clara es la principal preocupación de estos momentos. Tales cuestiones se hallan estrechamente ligadas a la experiencia en el grupo, aunque unas reglas familiares claras y un adecuado soporte afectivo por parte de los adultos (los entornos familiar y escolar) siempre representarán un anclaje sólido, imprescindible.

Por tanto el grupo tiene un papel determinante en el desarrollo del adolescente, como se ha venido tratando a través del tema, el adolescente se va conformando y estructurando con una personalidad propia a partir de los demás, compararse con *los otros* le permite elegir lo que se quiere o no quiere ser. Sin embargo, ser parte de un grupo implica diversas complicaciones entre las que Macías y Tamayo (2000) mencionan las siguientes:

En una banda urbana puede coincidir, por ejemplo el hijo de un intelectual acostumbrado a la lectura y el hijo de un comerciante educado en la abundancia material, pero poco inclinado a leer. Pero una vez, en la banda esas diferencias no cuentan, ya que una de las funciones del grupo es unificar a sus integrantes por medio de nuevos mitos, creencias y costumbres. Sin embargo a algunos púberes se les dificulta integrarse al grupo y permanecen en su familia, leyendo, viendo la televisión o encerrándose en su cuarto. Macías y Tamayo (2000, p.65)

Perinat (2003) y colaboradores, explican que los iguales, compañeros y amigos de edad similar forman grupos a partir de ciertas coincidencias y/o afinidades. Algunos se sienten más próximos: son los amigos a los que confiarán las preocupaciones más íntimas y de los que se espera que compartan sentimientos y emociones. Dentro del grupo y con

los amigos se formarán las primeras parejas, se tendrán nuevas experiencias, más íntimas y profundas, teñidas de sentimientos, emociones y contactos físicos, hasta que lleguen las relaciones más profundas y los primeros fracasos amorosos. El grupo es necesario para aprender a vivir en el marco de los cambios generacionales (entre los que viven la misma época histórica). En el grupo se *conoce e íntima* con los que se comparten vivencias, actitudes y valores; se vive una mezcla de emociones (respetos y conspiraciones, filias y fobias), *se aprende a abrirse totalmente o cerrarse* en sí mismo, a fingir entusiasmo o indiferencia, a consumir ciertos productos y rechazar otros de plano, a abrazar algunos principios y defenderlos de forma radical.

Se considera que el adolescente es el resultado de las influencias tanto familiares como socioculturales de su contexto; en esta etapa de búsqueda de identidad se agrupa y convive de manera más cómoda con sus iguales, ya que coinciden en intereses, preocupaciones, desarrollo biológico, físico y psicológico e interés por el sexo opuesto entre otras características.

Independientemente de que algunos chicos se integren bien a diversos grupos entre los que se podría citar el grupo del edificio, la banda de barrio, el grupo escolar, los grupos esotéricos o de moda (ej. punk, hippies) las pandillas, los grupos de ocasión, los grupos parroquiales, equipos deportivos, grupos musicales o de otras manifestaciones artísticas, etc. Un adolescente puede pertenecer a varios grupos, según sus intereses, edad y oportunidades. Sin embargo, en un proceso natural de segregación, los jóvenes se van integrando cada vez más al conjunto de su preferencia y hacia los 15 o 16 años la mayoría tiene una firme afiliación a un solo grupo.

Dentro de estos modelos a imitar está el grupo al que se busca pertenecer, por un lado al desligarse de la familia el adolescente necesita de un grupo con quien relacionarse; por otro, no siempre es fácil ser aceptado en un conjunto ya constituido pues por lo general

el adolescente de 13-14 años se acerca un grupo donde hay reglas, líderes y ritos de iniciación lo que le genera: *satisfacción* ante el hecho de compartir experiencias, actividades y problemas; *inquietud* ante la perspectiva de soportar las humillaciones que implican los ritos de iniciación; *angustia* ante la perspectiva de una gran soledad cuando no se logra la integración al grupo.

Por lo anterior, se entiende que el adolescente está ávido de un acercamiento con otros adolescentes, para practicar relaciones recíprocas y contar con la oportunidad de intercambiar experiencias para encontrar el bienestar y al mismo tiempo para compartir sus sentimientos y emociones.

Crispo y Guelar (2000) declaran que la importancia de pertenecer a un grupo viene por las siguientes razones: a).- Trabajar en la construcción de su propia identidad, b).-La posibilidad de rebelarse ante los mayores, sintiéndose acompañados por sus amigos, quienes le dan soporte al atravesar el mismo tipo de conflicto. c).- Cuestionar lo aprendido en casa para empezar a decidir qué conservará como propio, qué desechará, qué transformará y qué rechazará.

Por la necesidad del adolescente de *ser uno mismo* es que el grupo constituye un medio indispensable en el desarrollo de su personalidad, el grupo es el espacio social donde compara y expresa sus ideas, creencias, criterios, así como muestra a sus pares formas de vivir distintas de las propias. Es parte del proceso de saberse diferente, que se inició en la pubertad y que denota la necesidad del adolescente de confrontar los modelos familiares, para consolidar el propio, y así emplea aportaciones de adentro y de afuera de su casa.

Así es como el adolescente se va deslindando de la estrecha relación familiar y uniéndose fuertemente al grupo de amigos, buscando en ellos la coincidencia de ideas,

gustos, modas, pasatiempos, etc., por eso el grupo de amigos se convierte en un respaldo indispensable para llegar a la vida adulta.

Para Piaget, J. (citado en Deval, 1978) en cambio, es importante centrarse en los progresos cognitivos de esa edad y en el desarrollo social relacionado con aquellos, pues este diferencia las relaciones con los iguales de las que se establecen con los adultos, él explica que se trata de relaciones equilibradas e igualitarias y en un plano horizontal en cuanto a dominación y afirmación de poder, y en las que los participantes tienen un nivel cognitivo equivalente. Al respecto se entiende que el adolescente se encuentra en proceso de afirmar su personalidad, lo cual implica una desventaja de poder con respecto a los adultos, por ello busca el grupo de iguales como un contexto adecuado para experimentar oportunidades, examinar ideas y explicaciones, por lo que constantemente entra en conflicto con otras, negocia y discute diversas perspectivas, aceptando o rechazando las opiniones, pero sin correr el riesgo de ser criticado por figuras de autoridad, como sus padres, maestros, etc.

Todo esto lleva a resultados positivos y adaptativos; entre ellos, la capacidad de entender los pensamientos, emociones e intenciones de otros. Así mismo sostiene la importancia de la confrontación de ideas para superar la extrema confianza en el poder de las ideas personales que caracteriza el egocentrismo adolescente, es por ello que en la adolescencia esta confrontación con los iguales permitirá al adolescente desenvolverse más fácilmente que en una confrontación con los adultos.

Pero a pesar de que es benéfico para el adolescente entender a los demás y relacionarse con ellos, también hay algunos riesgos que se generan por el fuerte apego con el grupo, existiendo la posibilidad de ser influenciados por amigos que provocan problemas y conflictos en su entorno, pues en ocasiones los chicos buscan adoptar una

identidad negativa. Se suman a grupos marginales o de conductas peligrosas, porque prefieren ser indeseables a no ser nada, a no pertenecer a ninguna banda. Y es que generalmente, hay una falta de proyectos laborales de futuro no es ajena a la realidad social de la mayoría de los chicos de hoy, lo que los lleva en ocasiones a tener actitudes desafiantes y provocadoras.

Como lo expresan Macías y Tamayo (2000) en su afán de buscar la aceptación de los amigos, frecuentemente algunos de los adolescentes tienden a acudir a lugares de reunión donde se planean fugas, festejos, etc. También se involucran en problemas relacionados con el consumo de bebidas alcohólicas, drogas y actos de vandalismo.

La escuela y los lugares cercanos a ella son espacios de intercambio y aprendizaje social, propicios para fortalecer la identidad del adolescente, pero en algunos casos estos sitios también pueden transformarse en lugares de riesgo pues inician siendo un centro de esparcimiento, pero se van convirtiendo en centros de escape de sus actividades académicas, que incluso pueden ser propicios para prácticas sexuales de riesgo, hasta el consumo de diversas sustancias adictivas, que ponen en peligro la seguridad de estos jóvenes.

Macías y Tamayo (2000) consideran que, uno de los conflictos en la adolescencia es la contradicción entre lo aprendido en la familia y la realidad social. Así, por ejemplo, el hijo de una familia al que se le ha enseñado a respetar leyes y normas, al ser detenido por un policía puede recurrir al soborno para ocultar el incidente, sobre todo en una sociedad como la mexicana donde corromper a las autoridades es algo común. Sin embargo si los padres han enseñado lo contrario y se enteran, surge un conflicto entre el hecho y la moral de la familia.

El grupo de adolescentes promueve una mayor autonomía y la conciencia de pertenecer a un grupo diferente de la familia, en donde ellos mismos establecen sus reglas de inclusión, vestimenta, lenguaje clave, actividades de entretenimiento, entre otras más. Así el adolescente actúa de acuerdo a la conveniencia o a la influencia del grupo, soslayando temporalmente las reglas que le han sido enseñadas en su hogar, pues se siente respaldado por sus amigos para desafiar abierta o discretamente a los adultos.

Pero todos estos cambios en la conducta, no pueden pasar desapercibidos, por el contrario provocarán reajustes y alteraciones en el ámbito familiar. Así que algunos padres ponen en marcha nuevas estrategias en el afán de pretender controlar la vida de su hijo, pero por supuesto esto ocasionará en ambos –padres e hijo- estrés y/o desconcierto; y este es el asunto que se trata a continuación.

1.3.2.2 Reciprocidad adolescente-familia.

El adolescente generalmente es parte de una familia y la familia es un sistema que ejerce influencia en cada uno de sus miembros, pero a su vez la estructura familiar depende en gran medida del tipo de interacciones que establecen quienes la conforman.

Perinat y colaboradores (2003) definen a la familia como una unidad compleja que organiza mediante reglas las interacciones de sus componentes y cuyas conductas se atienen a un sistema de significados. Ellos creen que a pesar de las grandes diferencias entre unas y otras, todas las familias tienen en común la posesión de características propias y que la familia recibe una influencia recíproca del individuo lo cual implica, modificaciones en el funcionamiento total y al parecer eso es lo que sucede cuando los chicos entran en esta etapa de desarrollo, por lo que opinan que *la adolescencia y la entrada a cada etapa de la vida ocasiona perturbaciones que necesariamente afecta al*

sistema familiar.

Desde la perspectiva de los autores antes citados, no es tan sólo un fenómeno de alcance individual que colateralmente afecte a los que están alrededor, por el contrario, la adolescencia de un miembro de la familia es un proceso en el que participan todos, ya que se transforma el conjunto de interacciones del grupo. La adolescencia de uno modifica la relación que sus padres y hermanos tienen con él o ella, pero también, en gran medida, las relaciones que mantienen entre sí los no adolescentes.

Esta co-relación que existe entre padres e hijos, transforma el entorno donde conviven, pues a través de los cambios se asumen una serie de modificaciones de actitud o conducta en respuesta a los estímulos que se generan de parte de unos y otros. Así que por ello el término *reciprocidad* implicaría esta idea de esa influencia mutua.

La familia es la instancia privilegiada de la socialización, ella construye un sistema de valores y de conductas que contribuyen a la cohesión interna y a una forma estable en la relación del individuo con el mundo, pero también es transformada desde su interior por los cambios que sufren sus miembros.

Como se ha visto en este tema, además de la familia quién realiza una función especial en el aprendizaje social, existen otros espacios y circunstancias que enriquecen a los adolescentes, brindándoles experiencias de interacción nuevas y diversas, y es acerca de estos ámbitos que trata el siguiente punto.

1.3.3 Interacción social y adolescencia

La *adolescencia*, al igual que otras etapas de la vida es trascendente y decisiva en el desarrollo social de los individuos, debido a que como ya se ha explicado anteriormente

implica un proceso de individuación y la búsqueda de identidad, por ello merece atención de todos los que ocupan un lugar en el proceso educativo durante periodo.

La *adolescencia* como etapa de cambios psicológicos y sociales pone a los individuos en situación de tener que hacer frente a nuevas formas de vida, de desequilibrio, en la que los individuos tienen que afrontar esas tareas con notables riesgos para su desarrollo social. Una etapa, por fin en la que pese a ser más necesaria que nunca la ayuda y colaboración de los padres y educadores; no obstante resulta también difícil en la sociedad actual, por las ocupaciones de ambos padres en la vida laboral, probablemente por preocuparse más por el tener que por el ser y dejar de lado la interacción y convivencia para favorecer el conocimiento de los hijos, sus intereses, necesidades, preocupaciones existenciales y afectivas.

Moraleda (1999) expresa que, el interés de los profesores e instituciones educativas por la promoción social de los alumnos se ha visto estimulado también en las últimas décadas por las exigencias y presiones de los padres y de la sociedad en general, alarmados por la cada vez mayor atonía de los menores ante los valores sociales así como por el incremento entre ellos de actitudes y comportamientos no solidarios, agresivos e incluso delincuentes. Es un hecho preocupante además, como lo atestiguan las investigaciones sociológicas, que actualmente este problema va siendo cada vez menos propio de grupos de jóvenes marginados, pertenecientes por lo general a zonas urbanas de alto riesgo, sino que se está extendiendo a edades cada vez más precoces y aparece no sólo en las zonas metropolitanas, sino en las rurales.

Flavell (1993) en cambio considera otros aspectos en relación a esta etapa, pues explica que, el paso a la *adolescencia* implica una notable expansión en la diversidad y complejidad en la vida social de la persona. La naturaleza de las relaciones con los padres

cambia al aumentar la independencia. Los iguales comienzan a ocupar un lugar aún más importante del que ya ocupaban en la infancia, en numerosos ámbitos, y se exploran nuevas áreas a través de las cuales relacionarse con ellos, fundamentalmente ligadas al ocio. De modo correspondiente, el tiempo pasado con la familia disminuye y aumenta el tiempo que se está con amigos o en soledad. Surge el interés por las relaciones sexuales, lo que influye en las actividades sociales. Por otro lado, cambia la naturaleza y las demandas del mundo escolar, cuyo entorno no se reduce al salón de clases, sino que se amplía a toda la escuela y también surge la preocupación por el futuro profesional. El adolescente se mueve en un entorno geográfico y social más amplio que el acostumbrado unos años atrás.

Por su parte Moreno y Del Barrio (2000) citan de la siguiente manera la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo del adolescente:

La importancia de los amigos en la *adolescencia*, le ayuda a practicar las habilidades sociales y experimentar todas las dimensiones de la amistad. Aun los padres con mayor capacidad de empatía no pueden compararse con los iguales a la hora de proporcionar el tipo de interacciones que hacen aumentar la autoconfianza en el adolescente. Además, es por medio de las experiencias con los compañeros como los adolescentes tienen oportunidades para cultivar la intimidad, reciprocidad, compromiso y confianza que diferencian las amistades maduras de las interacciones entre niños más pequeños. Cuando se examinan las ideas acerca de la amistad en diferentes edades se encuentra que es a partir de los 10-11 años cuando la noción de compromiso aparece ligada al concepto de amistad. (Moreno y Del Barrio. 2000, p.141)

Por ello se entiende que la relación con los amigos permite modelar y remodelar los valores y las identidades: observando conductas en otros, discutiendo diferentes ideas, minimizando algunos aspectos del yo y reafirmando otros como se ha señalado anteriormente.

Una tercera función importante que cumple la amistad durante los años adolescentes es el apoyo emocional, porque los amigos llenan el vacío afectivo que surge de la separación paulatina que el joven experimenta en la relación con sus padres. Las experiencias que viven los adolescentes, al estar todos atravesando momentos parecidos, crean vínculos entre ellos. Estos vínculos y experiencias, los establece al con sus iguales en diferentes contextos.

En apartados anteriores se ha explicado acerca del proceso de socialización a partir de la familia y el grupo de iguales o amigos, el siguiente tema trata acerca de otro agente importante en el desarrollo de las habilidades sociales del adolescente, este es la escuela, debido a que muchas de las actividades que realiza son escolares.

1.4 Escuela y desarrollo social

La escuela siempre ha sido exigida a una actualización continua y permanente por el papel socializador tan importante que tiene en cualquier sociedad, pues cumple un papel de transmisora de valores y normas de conducta, pues toda sociedad presenta constantes cambios.

Maya (2003) dice al respecto:

La escuela pues, siempre ha solicitado transformación para ponerse a tono con la dialéctica y las demandas de los tiempos, pero de acuerdo con los ritmos de los cambios científicos, tecnológicos, económicos, culturales, etc. Esa transformación ha sido más o menos acentuada. (Maya. 2003, p.35)

Así se encuentra que la escuela ha tratado de ajustarse para que los alumnos

puedan desarrollar sus habilidades de tal manera que sean más activos en su proceso de enseñanza aprendizaje pues como dicen Kasuga, Gutiérrez y otros (1998) si el objetivo es aprender a aprender, se tomarán en cuenta todos los factores que son importantes para lograrlo, como la modificación de las tradicionales técnicas didácticas de lo pasivo-reflexivo a las innovadoras y dinámicas metodologías participativas.

Es por eso que la enseñanza social se integra como parte importante en este proceso, porque se ha determinado que cuando los alumnos aprenden a través de la interacción, el proceso educativo se enriquece, por la expresión de sus ideas y porque se pretende que ellos mismos sean generadores de su propio aprendizaje, y así mismo reciban y contribuyan con sus iguales, lo que marca una enorme diferencia con el sistema de aprender solamente a través de lo que escuchan. A continuación se reflexionará en torno a algunas de las características en la atmósfera escolar para propiciar este aprendizaje social.

1.4.1 La escuela como contexto de desarrollo social

La familia y la escuela son ambientes óptimos para enseñar conducta social, pero en razón del papel que desempeña la escuela Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) consideran que esta enseñanza en el colegio puede tener lugar de manera formal e informal y aunque por el momento la mayor parte de esta enseñanza social se desarrolla de manera informal, hoy existe una conciencia de los educadores sobre la necesidad de plantear objetivos y procedimientos concretos que sirvan para mejorar las relaciones interpersonales de los alumnos.

Los aprendizajes personales dependen de la interacción entre alumnos, profesor,

contenidos, tareas y contextos de la educación. Así que dar clase a un grupo es complicado, pues se deben considerar diversas variables. Algunas de estas variables relevantes que se pueden tener en cuenta al estudiar el proceso de enseñanza- aprendizaje, según los autores mencionados anteriormente, son:

- La ecología física de la escuela: contexto ambiental, colonia, etc.
- La organización social del aula, es decir cómo se agrupan los alumnos para abordar el aprendizaje dentro del aula.
- La interacción profesor-alumno. (Expectativas del profesor. Estilos de interacción).
- Estilo docente del profesor.
- Interacción entre alumnos.
- Nivel de participación de los alumnos en la vida y el aprendizaje en la clase.
- Estilo cognitivo del alumno.

Así que crear el ambiente favorable para aprender significa hacer que los alumnos se sientan bien. Ferreiro (2004) dice al respecto, existen algunas investigaciones que demuestran, que a los niños, los adolescentes y a los jóvenes lo que menos les interesa cuando asisten a la escuela es el contenido de enseñanza. Su mayor interés se centra, primero en las relaciones que establecen con sus compañeros, en segundo lugar en el trato del docente con el grupo y con cada alumno en particular y en tercer lugar está el contenido de aprendizaje.

Visto de esta manera se puede comprender la importancia que tiene enseñar a los alumnos a interactuar, porque además la etapa de la adolescencia privilegia el establecimiento de diversas relaciones interpersonales, y por medio de una capacitación social tratar de disminuir conductas violentas o de perjuicio.

La escuela es uno de los contextos adecuados donde se ponen en marcha métodos y técnicas de enseñanza para alcanzar objetivos no sólo académicos y de desarrollo de destrezas cognitivas en el alumno, sino también los contenidos de tipo social. Actualmente la legislación educativa amplía los objetivos de la educación escolar, de modo que estos incluyan, junto a los conocimientos (conceptos y procedimientos), las actitudes, valores y comportamientos. Este enfoque en la educación pretende educar de manera integral, lo cual implica un gran avance, pues considera las necesidades no sólo cognitivas del individuo, sino también emocionales.

Así que bajo esta perspectiva social en la educación, la escuela se convierte en un lugar apropiado para la implementación de nuevas estrategias o proyectos de apoyo a las necesidades de desarrollo social y de diversa índole, y como parte de este trabajo ahora se aborda el tema de la intervención educativa como estrategia para educar socialmente.

1.4.2 Desarrollo de las Habilidades Sociales en la Escuela

El desarrollo socio-afectivo es elemento fundamental del proceso educativo y se justifica en la medida en que permitirá a los alumnos aprender a actuar de modo activo y responsable en la construcción de una sociedad que sea cada vez más respetuosa y tolerante.

Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) expresan que el área de desarrollo social desde la misma concepción constructivista del aprendizaje que impregna toda la reforma educativa, plantea la educación en valores desde una perspectiva relacional, comunicativa y progresiva, que se basa en una concepción de la moral basada en el diálogo y la tolerancia (respecto a los demás, reconocimiento de las diferencias, etc.) y que pretende enseñar a los individuos las habilidades necesarias para participar en la construcción de valores y la

resolución de conflictos. La moral que se pretende desarrollar no se basa en el desarrollo de contenidos concretos ni la imposición de valores y normas, sino que más bien se proponen como puntos a desarrollar macroconceptos tales como justicia, solidaridad, democracia y similares, porque esto posibilita la convivencia armónica entre los individuos.

Estos objetivos se integran en los contenidos transversales del currículum educativo tales como: educación para la paz, educación moral y cívica, educación para el desarrollo, educación para la vida en sociedad y para la convivencia, educación multicultural, coeducación, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, entre otras.

Como describen Carreras y otros (1995), la educación en valores se basa en un clima de respeto mutuo y utiliza procedimientos basados en el diálogo para promover el desarrollo e interiorización de valores. Los logros que se pretenden alcanzar se refieren a socialización y asimilación de valores, esta dinámica de interacción favorece la plena integración académica y social del alumno en su contexto-aula más inmediato.

Asimismo la educación escolar se dirige a promover el desarrollo social y afectivo del alumno, concretado en la educación en valores, que surge de la necesidad de desarrollar propuestas de tipo interdisciplinar que sirvan para la planificación escolar de este currículum trasversal.

En los últimos años proliferan los programas de habilidades sociales (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1993), aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1991, 1992), técnicas de grupo, educación moral (Buixarrais y otros, 1995), etc., que se dirigen a la promoción de la competencia social infantil resultando ser instrumentos útiles

para alcanzar objetivos de desarrollo personal y social, que en gran medida coinciden con los de las materias transversales mencionadas.

En la educación Primaria y Secundaria obligatoria los objetivos o ejes transversales pueden concretarse en tres grandes grupos. Tomado de: Programa de Educación por Competencias, (2003-2004)

a). La mejora de relaciones sociales entre los iguales (compañeros de clase) y con los profesores. Aquí se puede hablar del clima de la clase, como término que se refiere a las relaciones que se establecen entre todos los protagonistas de la clase y las percepciones que tienen de estas relaciones. Aunque este concepto es complejo y ha sido entendido de diversas maneras (por ejemplo como sentido de comunidad, como apoyo social, etc.) existen trabajos que ponen en relación la percepción de un clima positivo con mejoras académicas y comportamentales en los alumnos.

b). La autonomía o autorregulación del estudiante en la toma de decisiones sobre la vida en el aula. Ya que es un objetivo de gran importancia en la competencia social que ha sido señalado por numerosos autores.

c). El desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y no discriminación, junto con habilidades de diálogo, solución pacífica de conflictos y cooperación.

Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) afirman que estas intervenciones psicoeducativas suponen diseños de intervención sistemáticos, cuyos objetivos coinciden con los de los educadores, o los sustentan en muchos casos, proporcionando al alumno habilidades previas que debe adquirir antes de acceder a valores o actitudes democráticas. Es cierto

que, en sus orígenes, esta modalidad se circunscribía en el ámbito clínico, pero en la actualidad se ha extendido al área educativa. Una vez más hay que insistir en que el creciente reconocimiento de psicólogos educativos y pedagogos en las escuelas, es de gran ayuda en la atención de casos especiales de alumnos con problemas de aprendizaje y/o conducta, al implementar programas de orientación vocacional, ayuda a la aplicación de programas para mejorar la calidad educativa, entre otros.

Es aquí donde el psicólogo educativo como parte de los profesionales involucrados en la educación ocupa un papel de respaldo a través de la implementación de estrategias o programas específicos que cubran dichas necesidades; y es precisamente en el siguiente y último apartado del capítulo I, donde se explica esta labor que es parte de la intervención educativa.

1.4.3 Función del Psicólogo Educativo en la educación social

Una de las diversas aportaciones que el psicólogo educativo puede hacer al medio escolar es ayudar en el desarrollo de la *competencia social* de los alumnos, al implementar estrategias donde la *competencia* sea entendida no como un escalón individualista para el desarrollo personal, sino como elemento de crecimiento mutuo.

Moraleda (1999) habla acerca del interés de los profesores e instituciones educativas por la promoción social de los alumnos que se ha visto estimulado también en las últimas décadas por las exigencias y presiones de los padres y de la sociedad en general, alarmados por la cada vez mayor atonía de los menores ante los valores sociales así como por el incremento entre ellos de actitudes y comportamientos no solidarios, agresivos e incluso delincuentes. Afirma también que es un hecho preocupante, como lo atestiguan las investigaciones sociológicas, que actualmente este problema va siendo cada

vez menos propio de grupos de jóvenes marginados, pertenecientes por lo general a zonas urbanas de alto riesgo; sino que se está extendiendo a edades cada vez más precoces y aparece no sólo en las zonas metropolitanas sino también en las rurales.

Maya (2003), hablando acerca de la necesidad de una educación holística dice que una sociedad es ante todo de seres humanos, consiguientemente de dignidad, sentimientos, emociones, ternura, creación, sueños, esperanzas y calidad de vida total, y que la mejor opción educativa no es la que enfatiza y protagoniza casi con exclusividad e *ideología* de la ciencia y la técnica, sino la que establece un adecuado equilibrio simbiótico entre el desarrollo cognitivo de los alumnos: inteligencia, racionalidad, conocimiento, ciencia y técnica y el desarrollo afectivo: sentimientos, emociones, ternura, sueños, intereses, esperanzas, creación, etc.

Recordando que el ser humano es un ente biopsicosocial, se entiende porque la educación integral favorece el desarrollo del ser humano, pues posibilita su desarrollo y también le permite aportar lo mejor de sí mismo a la sociedad de la que forma parte.

Aquí es donde los profesionales de la educación al tener contacto directo con los jóvenes, pueden crear momentos de interacción franca y directa, para llevarles a la expresión de sus experiencias, inquietudes y opiniones, ayudándoles a ubicar sus áreas de mejora, donde surjan las posibles estrategias que ayuden a resolver dificultades, pues los seres humanos cuentan con la oportunidad de seguir cambiando todos los días.

Dulanto (2000) expresa esta misma idea, al considerar que la tarea de todos los seres humanos a partir de la adolescencia incluye la superación de defectos remediables y la aceptación, tolerancia y sabiduría para manejar aquellos defectos que no se han logrado cambiar a pesar de los esfuerzos, porque no se trata de estar peleados contra sí mismo; sino

que al alcanzar los cambios deseados en nuestra personalidad, eso es gratificante y por ello se mejorará la autoestima y se contará con mucha seguridad personal.

Así el psicólogo educativo puede apoyar al joven que presenta una actitud de pasividad y de abandono, o falta de interés en su vida, pues estos suelen ser los síntomas de una autoimagen baja, pero también atendiendo al adolescente que considera demasiado los defectos de los otros y que tampoco sabe apreciar a los demás.

Pues como afirma Moraleda (1999) es comprensible que el área de investigación manifieste mayor preocupación hacia el origen de estos problemas, enfocándose a la educación primaria; sin embargo, la adolescencia es una etapa trascendente y decisiva en el desarrollo social de los individuos, por lo que merece mayor atención por parte de aquellos de una u otra forma se ocupan de ella; por ser una etapa compleja de grandes cambios psicológicos y sociales que ponen a los individuos en situación de tener que constituir una identidad personal y hacer frente a nuevas formas de vida.

Y es que a lo largo de toda su vida escolar, muchas de esas personas han carecido de alguien que los estimule a reconocer todo el acervo de cualidades que poseen, y la mayoría provienen de hogares donde no se ha tenido en su oportunidad, el tiempo para estimularlos adecuadamente en cada etapa; así han pasado de un grado a otro como perfectos desconocidos para sus profesores y lo que es peor para ellos mismos.

Además de que la adolescencia es una etapa crítica de desequilibrio, en la que los individuos tienen que afrontar estas tareas con notables riesgos para su desarrollo social, etapa en la que parece ser más necesaria que nunca la ayuda y colaboración de los padres y educadores, pero también es más difícil que los padres sean bien aceptados por el chico.

Así que el psicólogo educativo es un profesional útil para respaldar y cumplir una labor de guía, por no ser directamente su maestro sino alguien que facilite al alumno la comprensión de sus problemas y de las posibles alternativas para solucionarlos, ayudándole a entender y aceptar su responsabilidad, orientándole con objetividad y honestidad, respecto a las actitudes o conductas que le permitan alcanzar resultados positivos.

Maya (2003) respecto a ello dice que ayudar a los estudiantes a aprender y a desarrollarse afectivamente, no es tarea fácil y aquí es donde se reconoce el verdadero educador o educadora, porque es en estos aspectos en que descansa la esencia educacional, antes que lo instruccional o específicamente cognitivo, que seguramente es más sencillo, pues se puede hacer aun con ayuda de máquinas. También afirma que es más fácil instruir, que educar, lo cual tiene más profundas y complejas implicaciones.

Dulanto (2000) reflexionando respecto de los obstáculos para el desarrollo psicosocial de muchos jóvenes escolarizados, expresa que se tiene que aceptar la evidencia de actitudes persistentes de muchos con supuesta responsabilidad de ayudar a la maduración de niños y adolescentes, que parecen estar más dispuestos a construir murallas o conservarlas, y de pocos que se inclinan por abrir puertas, apoyando a los jóvenes a aceptar la responsabilidad de una libertad consciente para crecer.

De ahí la conveniencia de enseñar al adolescente a conocerse, respetarse y quererse, como prioridad para el encuentro con los demás y en este caso particular involucra la aplicación del programa de intervención en habilidades interpersonales, el cual pretende ser un medio para facilitar este proceso en el que los alumnos descubran sus capacidades y desarrollen nuevas habilidades, que puedan funcionar como respaldo para el

autodesarrollo.

De acuerdo a las afirmaciones del párrafo anterior y los contenidos del marco teórico, se considera conveniente tratar el capítulo II, que corresponde al método de este trabajo

Capítulo II

Método

2.1 Pregunta de investigación

¿La aplicación de un programa de educación en habilidades sociales, favorecerá las interacciones de un grupo de 2º grado de secundaria?

2.2 Tipo de estudio y características de la investigación

Este trabajo es de corte cuasi- experimental, pues de acuerdo a Hernández, S. et. al (2006)

este tipo de estudios buscan trabajar bajo condiciones semi-controladas, por lo que el grupo de participantes durante la aplicación del programa y el instrumento para el diagnóstico inicial y final no deben ser modificados. Esto se hizo con el fin de valorar la utilidad del programa de intervención, realizando una evaluación antes y otra después de su administración y de este modo establecer una comparación entre una medida que está sujeta a la influencia de la intervención y una medida comparable que no lo estaba.

Así esta intervención pretende mejorar las habilidades interpersonales en adolescentes de 2º grado de secundaria, a través de la aplicación de un programa que mejore las relaciones interpersonales de ellos, por lo que se esperan cambios en el trato de los alumnos con sus iguales del grupo y por tanto mayor asertividad.

2.3 Objetivo General: Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención en habilidades interpersonales para favorecer las interacciones en un grupo de 2º grado de secundaria.

2.4 Objetivos específicos:

- Mejorar las habilidades interpersonales del grupo seleccionado.
- Evaluar la utilidad del programa de intervención.

2.5 Participantes

El grupo donde se aplicó el programa de educación en habilidades de interacción social,

fue asignado por parte de las autoridades de la escuela debido a que presentaban problemas de conducta e interrelación; los directivos propusieron al grupo participar en el taller y los alumnos mostraron disposición, por ello se trabajó con el grupo intacto teniendo como propósito mejorar las relaciones sociales del mismo. Los participantes fueron 17 adolescentes de entre 13-15 años, todos ellos alumnos de 2° grado del turno vespertino de una secundaria pública.

La muestra quedó conformada como se presenta a continuación:

Tabla 3 que presenta a los participantes del Programa de Intervención

ALUMNOS	SEXO	EDAD
1	F	14 años
2	M	13 años
3	F	15 años
4	F	14 años
5	M	13 años
6	M	13 años
7	F	13 años
8	M	13 años
9	F	14 años
10	F	15 años
11	F	15 años
12	M	14 años
13	F	13 años
14	F	13 años
15	F	15 años
16	F	14 años
17	F	15 años

2.6 Escenario

El programa se realizó en una Escuela Secundaria General Diurna, turno vespertino; esta secundaria pertenece al Sector Público de Educación Regular y está ubicada en la Delegación Tláhuac, México, Distrito Federal.

2.7 Técnicas

Se utilizó la técnica de *observación no participante* para el diagnóstico inicial y la de *observación participante* durante el desarrollo del programa de intervención. Para ambos tipos de observaciones se llevó un registro de tipo anecdótico, donde se hizo la descripción de los sucesos y las situaciones relevantes en cada sesión; el propósito fue, en el primer caso, identificar las necesidades, para ser atendidas a través del programa de intervención y en el segundo, contar con datos suficientes para el análisis. La síntesis de esas observaciones se encuentra en el apartado que corresponde a la *descripción de las sesiones* e inician en la pág. 80 de este trabajo.

2.8 Instrumentos

Se eligió la prueba ADCA-1 (Auto-informe de Conducta Asertiva), que subsecuentemente será nombrada únicamente por sus siglas; que es útil para valorar las habilidades sociales, en sujetos a partir de los 12 años de edad. Los autores, García Pérez, E. Manuel y Magaz Lagos, Angela, expresan que una de sus aplicaciones es la identificación de personas: adolescentes, jóvenes y adultos que precisen participar en un programa sobre desarrollo de la competencia social, y comentan, “*su empleo durante la aplicación de cualquier programa de entrenamiento en habilidades sociales, permitirá evaluar el nivel de progreso de los participantes*” (García y Magaz.1994, p.40)

La prueba ADCA-1, por su diseño permite detectar aspectos de la conducta social en

escolares, obteniendo el estilo genérico de interacción social de cada individuo: agresivo, pasivo o asertivo, los niveles de asertividad y los derechos asertivos que, de manera concreta, cada individuo se concede a sí mismo (auto-asertividad) y concede a los demás (hetero-asertividad), ambos aspectos indican el grado en el manejo de habilidades de interacción que cada individuo aplica, en las relaciones con sus iguales.

Así mismo sus autores afirman que: “...*el análisis pormenorizado de las respuestas a los distintos elementos que constituyen la escala, permitirán diseñar una estrategia formal de desarrollo de la asertividad, que facilite el logro de unas interacciones sociales más beneficiosas...finalmente, la administración de la escala tras un periodo de entrenamiento asertivo, permite valorar la eficacia de la intervención, en la medida en que las puntuaciones obtenidas superen significativamente las correspondientes a la evaluación inicial*”. (García y Magaz, 1994, p.22)

Así como se ha sustentado en el marco teórico, a mayor uso de habilidades sociales, mejor calidad en las relaciones que la persona establece con los demás, por tanto ADCA-1 utilizado para el diagnóstico inicial, permitió elaborar la intervención en atención a los aspectos que la prueba evalúa, buscando así lograr en los alumnos del grupo, mayor asertividad que favoreciese sus interacciones.

ADCA-1 es Editada por Ciencias de la educación Preescolar y Especial y cuenta con la posibilidad de emplearse de manera individual y colectiva; para este trabajo fue conveniente su uso individual. La realización de la misma está calculada en 20 minutos, aproximadamente.

2.8.1 Descripción de la prueba ADCA-1 (La prueba completa se encuentra en el **Anexo 1**)

ADCA-1 está constituida por dos sub-pruebas, que forman el Auto-informe de Conducta Asertiva.

La primera subprueba, tiene 20 elementos, mediante los cuales se evalúa una variable denominada *auto-asertividad* (AA), o grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos (Smith, M. 1975).

La segunda subprueba la forman 15 elementos, que permiten evaluar la asertividad dirigida a los demás: *hetero-asertividad* (HA), es decir, el grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos.

En la tabla 3 se indican los reactivos del cuestionario que evalúan cada uno de estos derechos asertivos básicos que han sido denominados así por los autores.

Tabla 4 Derechos Asertivos Básicos. Fuente: García y Magaz (1994, p.19)

DERECHOS ASERTIVOS BÁSICOS A:	Reactivos Auto-Asertividad	Reactivos Hetero-Asertividad
Actuar de modo diferente a como los demás desearía que actuase	3	22, 30
Hacer las cosas de manera imperfecta	7	27
Cometer equivocaciones	5, 6, 15	29
Pensar de manera propia y diferente	1	23, 30
Cambiar de opinión	8	24
Aceptar y rechazar críticas o quejas	13, 14	31, 35
Decidir la importancia de las cosas	-	34
Lo saber algo	10, 16	28
No entender algo	12	21

Formular preguntas	17	26
Hacer peticiones	18	25
Rechazar una petición	19	32
Expresar sentimientos	2, 4, 11	33
Elogiar y recibir elogios	9, 20	

2.8.2 Calificación de la prueba ADCA-1

Se califica de acuerdo a lo que García y Magaz (1994, p.21) llaman: *corrección de la escala*, que se realiza del siguiente modo:

- Para el cálculo de la puntuación en Auto-asertividad se suman las puntuaciones obtenidas en los veinte primeros elementos, teniendo en cuenta que cada “X” obteniendo una puntuación 4, 3, 2 o 1, dependiendo de la columna en la que se encuentra.
- Para el cálculo de la Hetero-asertividad se procede de manera análoga con los 15 últimos elementos.
- Las puntuaciones directas obtenidas se transcriben en la parte final del cuestionario, junto a las palabras Auto-asertividad y Hetero-asertividad, respectivamente, en la columna P. Directa (*puntuación directa*).
- Posteriormente las puntuaciones directas se convierten en centiles, por medio de las tablas de baremos correspondientes, anotando los resultados en la columna P. Centiles (*puntuación en centiles*).

Después de la corrección, sus autores indican la interpretación de los resultados que se realiza como sigue:

- Una vez calculadas las puntuaciones directas en cada sub-prueba, se procede a estimar el percentil correspondiente a cada sujeto, según el grupo al que pertenezca.
- Las tablas de baremos indican al examinador el porcentaje de sujetos de cada grupo, que, en cada sub-prueba, puntúan por debajo de la persona evaluada.
- Este valor numérico puede dar una idea aproximada del grado de asertividad del sujeto, comparado con su grupo social normativo.

2.9 Procedimiento

Fase I Evaluación diagnóstica Inicial de las habilidades interpersonales de los alumnos

Se realizó a través de dos sesiones de observación no participante y la aplicación de la prueba ADCA-1.

Fase II: Intervención

Como el propósito de la intervención es ejercitar las habilidades sociales en el grupo, a través de las observaciones y los resultados de la prueba inicial, se identificaron las áreas factibles de mejora, elaborando el programa de intervención que se presenta de manera concreta en el siguiente apartado y de forma detallada en el **anexo 2**.

Materiales: Programa de Educación en Habilidades Interpersonales (PEHIN)

Se consideró conveniente el uso de las técnicas sociodidácticas 1 del Profesor y Catedrático Mejía Rojas Benito quién expresa que:

“La interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto y que es precisamente a través de esas experiencias de interacción que la persona aprende y se desarrolla como tal”

(Mejía. 2001, p.18).

Otro de los criterios de elección es, que estas técnicas han sido diseñadas para un contexto educativo mexicano y buscan mejorar el desarrollo social- personal y afectivo por medio de las interacciones grupales, finalmente son viables porque su autor las ha aplicado en todos los niveles educativos.

De las técnicas sociodidácticas se aplicaron cuatro de las cinco áreas que Mejía (2001) propone, porque son las que responden a las necesidades del diagnóstico: comunicación, concientización, autodesarrollo e integración, aclarando que ésta última no se tomó como una sección del programa, sino que en algunas sesiones se realizaron dinámicas de integración.

*Tabla 6 Resumen de las actividades con el grupo, (el programa de intervención por sesiones se muestra completo en el **anexo 2**).*

Área	Sesión	Objetivo	Actividad, técnica o dinámica
Diagnóstico Inicial	1 y 2	Conocer el tipo de interacciones que mantienen los alumnos entre sí.	Observación del grupo, en el salón, recreo y educación física.

Evaluación Diagnóstica Inicial	3	Conocer las habilidades interpersonales con que cuentan y de las que adolecen los alumnos	Aplicación de la prueba ADCA-1
Presentación del Programa de Intervención (Taller)	4	Interesar al alumno en el programa de intervención, generando un ambiente de cordialidad y libre de inhibiciones.	Presentación de las coordinadoras y técnica “los Fanáticos”
Área de Comunicación: Para estimular la comunicación interpersonal, fortalecer la integración grupal, romper inhibiciones, desarrollar actitudes de cooperación, compañerismo y comprensión	5	Favorecer la comunicación interpersonal de los alumnos, en un ambiente expresivo e integrador.	“Drama integración”
	6	Generar en los alumnos actitudes de cooperación y participación	“Congreso Mudo”
	7	Estimular la comunicación entre los alumnos, para disminuir su inhibición	“Mensaje Musical”
	8	Estimular la comunicación grupal a través de la observación y la recreación dirigida.	“Orquesta sinfónica”
Área de Concientización: Que los alumnos valoren la presencia de los demás, al promover la participación interpersonal, desarrollando la labor de equipo, el espíritu de pertenencia social, y el respeto a los demás	9	Promover la participación interpersonal de los alumnos, para desarrollar el espíritu de equipo.	“Los poetas”
	10	Desarrollar en el alumno, la conciencia de equipo para mayor conformación de la estructura grupal.	“Carrera Intelectual”
	11	Afirmar en los alumnos el compromiso social, para una realización plena y efectiva.	“El Mural”
	12	Promover la unidad del grupo para la resolución de problemas comunes	“ El alfabeto”
Área de Autodesarrollo: Su fin es propiciar que los participantes identifiquen su propio yo, estimulando el encuentro de sí mismos, desarrollando actitudes de	13	Estimular el encuentro del adolescente consigo mismo.	“El espejo”
	14	Generar en el alumno el conocimiento de sí mismo a través de la proyección gráfica.	“Retrato hablado”

	15	Que los alumnos expongan con sus propias palabras sus conceptos acerca de la amistad, ayuda, amor, etc.	“La carta”
	16	Desarrollar en los alumnos, actitudes de solidaridad y preocupación hacia los demás	“Buzón Amigo”
Evaluación Diagnóstica Final	17	Conocer la mejora en las habilidades interpersonales del grupo	Aplicación de la prueba ADCA 1
Actividad de cierre	18	Hacer las conclusión del Taller motivando al grupo para que manifieste ante los demás sus buenos deseos, afecto, en un ambiente de armonía y compañerismo.	“ El Souvenir”

Fase III Evaluación diagnóstica Final de las habilidades interpersonales de los alumnos

El propósito es evaluar los logros alcanzados con la intervención psicopedagógica, para evitar sesgo en el trabajo se aplicó la misma prueba (ADCA-1), así como las observaciones que resultaron de las sesiones, durante la aplicación del programa de intervención.

Capítulo III

Análisis de Resultados

3.1 Resultados antes de la intervención

3.1.1 De corte Cuantitativo

Tabla 5 que presenta los resultados obtenidos a través de la primera aplicación de la prueba ADCA-1

Número de Participante	Autoasertividad 1	Heteroasertividad 1	Estilo Genérico de Interacción
1	20	65	Pasivo-dependiente
2	40	80	Pasivo-dependiente
3	85	75	Asertividad Alta
4	25	55	Pasivo-dependiente
5	30	85	Pasivo-dependiente
6	50	60	Asertividad media
7	75	35	<i>Agresivo</i>
8	50	55	Asertividad media
9	75	80	Asertividad Alta
10	80	40	<i>Agresivo</i>
11	95	95	Asertividad Alta
12	60	30	<i>Agresivo</i>
13	5	65	Pasivo-dependiente
14	50	25	<i>Agresivo</i>
15	65	45	<i>Agresivo</i>
16	90	95	Asertividad Alta
17	30	65	Pasivo-dependiente

- El 35% de los alumnos (6 de 17) presentan un estilo pasivo- dependiente, lo que indica que no saben que tienen derechos y si lo saben, no son capaces de defenderlos. Generalmente permiten que otros decidan por ellos.
- El 30% de los alumnos (5 de 17) presentan un estilo agresivo, lo que significa que tienen un alto o medio concepto acerca de sus derechos personales, pero no saben respetar los derechos de los demás.
- El 35% de los alumnos (6 de 17) presentan un estilo de asertividad media y alta, lo que indica que son conscientes de sus derechos y saben defenderlos sin ser agresivos, pero al mismo tiempo saben respetar los derechos de los demás.
- Más de la mitad de los alumnos del grupo, esto es el 65 % denotan baja asertividad.

3.1.2 De corte Cualitativo

Sesión 1

- A) Objetivo: Conocer el tipo de interacciones que mantienen los alumnos entre sí.
- B) Observación: Esta primera observación del grupo se realizó el día 18 de mayo del 2009, durante una clase de 50 minutos, impartida en el aula por el maestro de matemáticas, el profesor, nos presentó diciendo a los alumnos que estábamos en el aula porque él nos invitó. Había curiosidad y de reojo nos observaban los alumnos, sin embargo, creían que éramos amigas del maestro, vimos en ellos actitudes de

intolerancia y de desorden durante la clase. El profesor tenía que pedirles constantemente que guardaran silencio y pusieran atención.

- C) Análisis: Consideramos que la conducta presentada por los alumnos fue debido a la novedad de nuestra presencia en el aula y/o probablemente a la falta de control de grupo por parte del maestro.

Sesión 2

A) Objetivo: Conocer el tipo de interacciones que mantienen los alumnos entre sí.

B) Descripción: Esta segunda observación del grupo se realizó en las canchas de la escuela el día 22 de mayo del 2009, durante la clase de educación física, nos sentamos en una banca, aparentando una conversación entre nosotras y un tiempo de esparcimiento; los chicos no mostraron interés alguno en nuestra presencia.

Notamos tosquedad en el trato de los alumnos, aún con el sexo opuesto, era visible la forma brusca de hablarse y el trato en general era irrespetuoso en más de la mitad de los alumnos, hubo un momento en que dos alumnos corretearon a 2 de las alumnas del grupo y observamos como ellas al principio corrieron riéndose, pero al llegar cerca de los baños les aventaron agua, les empezaron a patear y los jovencitos aunque también las ofendían, empezaron a alejarse de ellas y a regresar a las canchas de básquetbol donde se encontraban los demás, por su parte las muchachas se quedaron riéndose, burlándose de ellos y diciéndoles groserías. El maestro de educación física, al parecer no se percató de lo sucedido.

C) Análisis: Se observó una baja asertividad en las interrelaciones de más de la mitad del grupo, las relaciones de este sector de alumnos se caracterizan por

agresiones físicas y verbales.

Sesión 3

A) Objetivo: Conocer las habilidades interpersonales con que cuentan y de las que adolecen los alumnos

B) Descripción: Evaluación diagnóstica inicial. Se aplicó la prueba ADCA-1 el día 25 de mayo del 2009. Se dieron las instrucciones acerca del tiempo y forma de llenado, se distribuyeron los materiales indicándoles que este no era un examen, sino una guía que utilizaríamos para elaborar nuestro taller, finalmente se explicó a los alumnos que contaban con 20 minutos para contestarla. Se notó en la mayoría de los jóvenes emoción y disposición, no presentaron alguna duda ni hicieron preguntas, la mayoría concluyó antes del tiempo de los 20 minutos que se les habían indicado.

Hubo tres alumnas que mostraron cierto desdén al responder la prueba, una de las coordinadoras se acercó sonriendo a ellas para preguntarles si tenían alguna duda al respecto, la respuesta de una de ellas fue inmediata y con mucha seguridad dijo “no” y entonces las tres terminaron y entregaron el cuestionario.

C) Análisis: La actitud de las tres alumnas mencionadas en el último párrafo podría interpretarse como falta de interés por la actividad, temor a ser cuestionadas sobre asuntos personales, como un desafío a la autoridad, o como deseo de llamar la

atención, sin embargo la actitud amigable de la coordinadora rompió esa barrera.

En respuesta a los resultados obtenidos, el programa de intervención atendió cuatro áreas factibles de mejora: integración, comunicación, concientización y autodesarrollo.

3.2 Resultados después de la intervención

3.2.1 De corte Cuantitativo

Gráfica 1 que presenta los resultados sobre auto-asertividad de los estudiantes del grupo muestra, de acuerdo a las aplicaciones inicial y final de la prueba ADCA

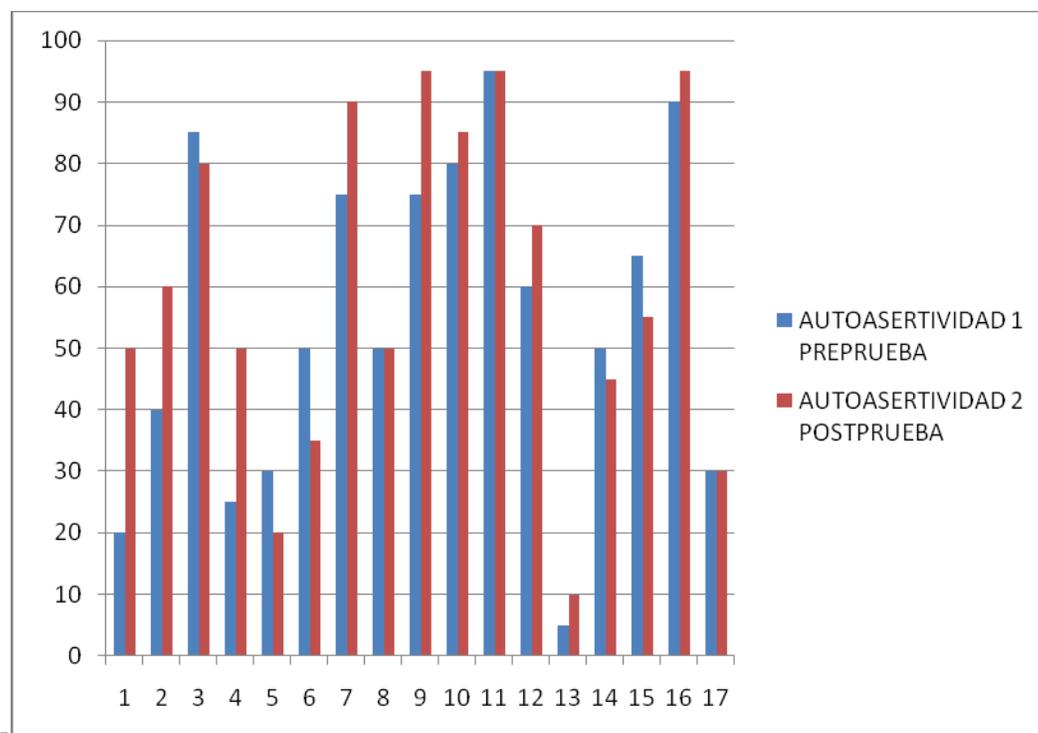


Tabla 7 Muestra asertividad por sujeto, de las aplicaciones 1 y 2 de ADCA-1 y sus respectivas observaciones.

PARTICIPANTE	AUTO ASERTIVIDAD 1	AUTO ASERTIVIDAD 2	OBSERVACIONES
1	20	50	Se eleva 30 percentiles –Mejora considerablemente-
2	40	60	Se eleva 20 percentiles – Mejora considerablemente-
3	85	80	Desciende 5 percentiles – en contra-
4	25	50	Se eleva 25 percentiles – Mejora considerablemente-
5	30	40	Se eleva 10 percentiles – Mejora regular-
6	50	55	Se eleva 5 percentiles – Mejora ligeramente-
7	75	90	Se eleva 15 percentiles – Mejora regular-
8	50	50	Se mantiene igual - No hay cambios-

9	75	95	Se eleva 20 percentiles – Mejora considerablemente-
10	80	85	Se eleva 5 percentiles – Mejora ligeramente-
11	95	95	Se mantiene igual – No hay cambios-
12	60	70	Se eleva 10 percentiles – Mejora regular-
13	5	10	Se eleva 5 percentiles- Mejora ligeramente-
14	50	35	Desciende 15 percentiles – en contra-
15	65	55	Desciende 10 percentiles – en contra-
16	90	95	Se eleva 5 percentiles –Mejora ligeramente-
17	30	30	Se mantiene –No hay cambios-

De acuerdo a los datos anteriores sobre la autoasertividad se observa que:

- 4 estudiantes presentaron una mejora considerable de 20 hasta 30 percentiles.
- 3 estudiantes presentaron una mejora regular de entre 10 y 15 percentiles
- 4 estudiantes presentaron una ligera mejora de 5 percentiles más que en la prueba inicial.
- 3 estudiantes no presentaron ningún cambio.
- 3 estudiantes presentaron un descenso en su autoasertividad de 5, 10 y 15 percentiles menos después de la aplicación de la intervención.
- Un 65 % de los alumnos del grupo presentaron mejoría en su autoasertividad.

Gráfica 2 Presenta resultados sobre hetero-asertividad de los estudiantes del grupo muestra, de acuerdo a las aplicaciones inicial y final de la prueba ADCA-I

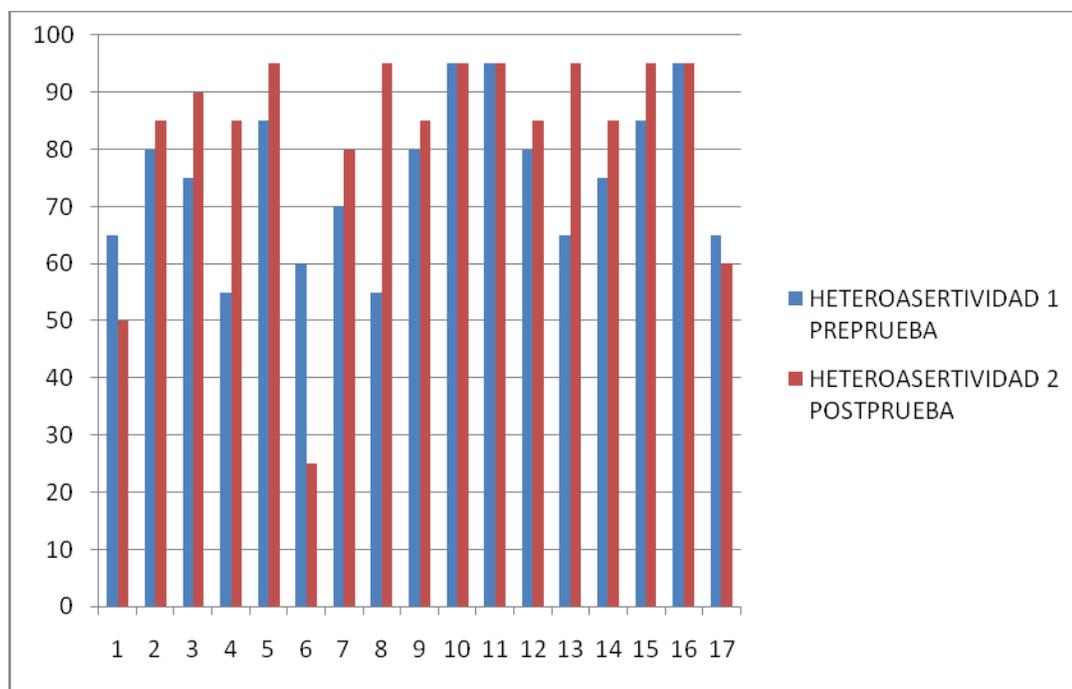


Tabla 8 Muestra datos de hetero-asertividad por alumno, de las dos aplicaciones de ADCA-1 y sus respectivas observaciones.

PARTICIPANTE	HETERO ASERTIVIDAD 1	HETERO ASERTIVIDAD 2	OBSERVACIONES
1	65	50	Decrece 15 percentiles – en contra-
2	80	85	Aumenta 5 percentiles – Mejora ligeramente-
3	75	90	Aumenta 15 percentiles – Mejora regular-
4	55	85	Aumenta 30 percentiles – Mejora considerable-
5	85	95	Aumenta 10 percentiles – Mejora regular-
6	60	65	Aumenta 5 percentiles- Mejora ligeramente-
7	35	80	Aumenta 45 percentiles – Mejora considerablemente-
8	55	95	Aumenta 40 percentiles – Mejora considerablemente-
9	80	85	Aumenta 5 percentiles – Mejora ligeramente-

10	40	95	Aumenta 55 percentiles- Mejora considerablemente-
11	95	95	Se mantiene igual – No hay cambios-
12	30	85	Aumenta 55 percentiles – Mejora considerablemente-
13	65	95	Aumenta 30 percentiles- Mejora considerablemente-
14	25	85	Aumenta 60 percentiles- Mejora considerablemente-
15	45	95	Aumenta 50 percentiles – Mejora considerablemente-
16	95	95	Se mantiene igual –No hay cambios-
17	65	70	Aumenta 5 percentiles – Mejora ligeramente-

Resumiendo los datos anteriores se observa que en cuanto a la heteroasertividad:

- 8 estudiantes presentaron una mejora considerable de 30 hasta 60 percentiles.
- 2 estudiantes presentaron una mejora regular de entre 10 y 15 percentiles
- 4 estudiantes presentaron una ligera mejora de 5 percentiles más que en la prueba inicial.
- 2 estudiantes no presentaron ningún cambio.
- 1 estudiante presentó un descenso de 15 percentiles en su heteroasertividad después de la aplicación de la intervención.
- El 82% de los alumnos presentaron avances en cuanto a su heteroasertividad.

Tabla 9 Presenta los estilos iniciales y finales de interacción de cada alumno.

Participante	AUTO-A1	HET-A1	Estilo	AUTO-A2	HET-A2	Estilo
1	20	65	Pasivo-dependiente	50	50	Asertividad media
2	40	80	Pasivo-dependiente	60	85	Asertividad media-alta
3	85	75	Asertividad Alta	80	90	Asertividad alta

4	25	55	Pasivo-dependiente	50	85	Asertividad media alta
5	30	85	Pasivo-dependiente	40	95	Pasivo dependiente
6	50	60	Asertividad media	55	65	Asertividad Media
7	75	35	Agresivo	90	80	Asertividad alta
8	50	55	Asertividad media	50	95	Asertividad Media- alta
9	75	80	Asertividad Alta	95	85	Asertividad Alta
10	80	40	Agresivo	85	95	Asertividad Alta
11	95	95	Asertividad Alta	95	95	Asertividad Alta
12	60	30	Agresivo	70	85	Asertividad Alta
13	5	65	Pasivo-dependiente	10	95	Pasivo dependiente
14	50	25	Agresivo	35	85	Pasivo dependiente
15	65	45	Agresivo	55	95	Asertividad Media-alta
16	90	95	Asertividad Alta	95	95	Asertividad Alta
17	30	65	Pasivo-dependiente	30	70	Pasivo dependiente

De acuerdo a la tabla anterior se encontró que:

- Hasta antes de la intervención 6 estudiantes contaban con un estilo pasivo-dependiente y 2 alumnos de ellos, después de la intervención presentaron una asertividad media alta, 1 mostró posteriormente asertividad media y 3 sujetos no presentaron mejoras en su asertividad.
- 5 estudiantes inicialmente contaban con un estilo agresivo y después de la intervención 3 de ellos presentaron una autoestima alta, 1 presentó una autoestima media- alta, y el otro presentó un estilo pasivo dependiente.
- 2 estudiantes presentaban inicialmente una asertividad media y al término del taller, uno continuó igual y el otro presentó un estilo de asertividad media-alta.
- 4 estudiantes presentaron desde el principio una autoestima alta y así se mantuvieron al término de la intervención, aunque mejoraron aún más de acuerdo a los puntajes que arrojaron las pruebas inicial y final.

- El 76% de los alumnos del grupo presentó un cambio favorable en cuanto a su estilo de interacción

3.2.2 De corte Cualitativo

Presentación del Programa

Sesión 4

- A) Objetivo: Interesar al alumno en el programa de intervención, generando un ambiente de cordialidad y libre de inhibiciones
- B) Descripción: Se realizó el día miércoles 10 de junio del 2009 con la presentación del Taller de Habilidades Interpersonales. Este mismo día se aplicó la técnica “los fanáticos” que consistió en recabar el mayor número de autógrafos de los compañeros, cuyo propósito fue romper el hielo entre los integrantes del grupo y lograr un ambiente cordial y libre de inhibiciones. Hubo aceptación hacia nuestra presencia en el grupo, pero al inicio algunos alumnos mostraron resistencia a la actividad, sin embargo se fueron animando y al paso de unos minutos se acercaron a sus compañeros para pedirse y darse autógrafos. Esa aceptación se reflejó en la participación entusiasta de los alumnos, queriendo conseguir el mayor número de autógrafos de sus compañeros.
- C) Análisis: Por el grado de hostilidad que existía entre la mayoría de los alumnos, era difícil iniciar las primeras actividades del programa, pues se resistían a participar porque sólo querían trabajar con sus amigos habituales.

Inicio del Programa de Intervención

Área de: Comunicación

Sesión 5

A) Objetivo: Favorecer la comunicación interpersonal de los alumnos, en un ambiente expresivo e integrador.

B) Descripción: Se llevó a cabo el día jueves 11 de junio del 2009. En esta ocasión se hizo una dinámica de “drama integración”: Se formaron equipos y después, se les entregó tarjetas a cada uno de ellos, para que realizaran las acciones que se mencionan en seguida: simular estudiantina, un trío, un ferrocarril, una ola y después de realizar una de ellas, se rotaban las tarjetas, entre los alumnos para que todos realizaran distintos roles y para propiciar la comunicación entre ellos.

Los alumnos se notaron desenvueltos, excepto cuando les tocaba formar el trío, pues era una actividad descontextualizada para ellos, no obstante, todos participaron. Lo que más les agradó fue cantar, hacer la ola y simular el ferrocarril. También los menos sociables participaron, siendo estimulados por la respuesta favorable de los demás.

A) Análisis: La actividad permitió una integración de los alumnos en diferentes

equipos, lo que favoreció una interrelación, que a través del juego, fue más fácil y de manera natural.

Sesión 6

A) Objetivo: Generar en los alumnos actitudes de cooperación y participación

B) Descripción: Se realizó el día 12 de junio del 2009. En esta sesión se desarrolló la dinámica “Congreso mudo”. Se formaron equipos heterogéneos, pidiendo que a través de la mímica expresaran escenas como un tianguis, un incendio, una película de terror, mientras participaba un equipo, los restantes tenían la tarea de adivinar de qué se trataba. Se designó como ganador al equipo que tardó más tiempo en ser descubierto y que logró expresar mejor el tema, mostrando unidad y colaboración de los miembros del equipo.

Conforme transcurrió la actividad los alumnos se desinhibieron y se integraron bien como equipo. Se les indicó que todos debían participar, pues de lo contrario perdían el juego. La mayoría de ellos se divirtieron con la actividad, todos los equipos lograron organizarse para la representación que les tocó, sólo hubo un joven con bastante timidez, ese chico recibía burlas constantes de otros de sus compañeros, frecuentemente lo ridiculizaban usando para él un sobrenombre. Lo que se hacía cuando se burlaban de él era concientizarlos sobre la importancia de

respetar y valorar a los demás, para así mismo ser respetados y aceptados ellos.

- C) Análisis: Este alumno del cual se burlaban sus compañeros, en distintos momentos presentaba inseguridad y timidez, las cuales son características de una conducta social con un nivel bajo de asertividad. Por otro lado entre los chicos que se burlaban de él había dos adolescentes con características similares a las suyas, sin embargo se sentían protegidos especialmente por uno de sus amigos que presentaba una actitud arrogante y de desafío a la autoridad.

Sesión 7

- A) Objetivo: Estimular la comunicación entre los alumnos, para disminuir su inhibición
- B) Descripción: La actividad se realizó el día 15 de junio del 2009. Aplicamos la técnica “Mensaje musical”, para ello se formaron grupos y se les explicó que tenían que cantar una canción. Una de las coordinadoras expresaba una palabra y elegía al equipo que debía iniciar con una canción que incluyera la palabra mencionada. Cuando el equipo terminaba, la coordinadora decía que equipo debía continuar cantando la siguiente canción, esa canción debía empezar con la última palabra de la canción anterior.

El equipo ganador fue el que cantó la mayor cantidad de canciones y que tardaban poco para empezarlas. Tres de los cuatro equipos participaron y se integraron con entusiasmo, mostrando un trabajo de colaboración y ánimo, pues aportaban ideas y rápidamente se ponían de acuerdo; sólo un equipo no lo hizo así y esto se debió a

que en ese equipo las dos chicas que formaban parte de él, tenían entusiasmo e iniciativa, pero sus dos compañeros varones mostraron apatía ante la actividad y no participaban, así que ellas se desanimaban. En el desarrollo de la actividad tratamos de animarlos, pero no respondieron favorablemente, pues no contestaban y hablaban entre ellos echándose la culpa mutuamente.

- C) Análisis: No se pudo saber el motivo por el que los dos jovencitos no apoyaron a sus compañeras, probablemente les dio pena, pues cuando les preguntábamos por qué no cantaban, se reían y se mostraban nerviosos, este equipo no alcanzó el objetivo, posiblemente si les hubiera tocado estar con sus amigos lo habrían hecho, pues se notaban incómodos con las chicas que les tocó y no lograron desinhibirse.

Sesión 8

- A) Objetivo: Estimular la comunicación grupal a través de la observación y la recreación dirigida.
- B) Descripción: Se realizó el día 16 de junio del 2009. Efectuamos la técnica “Orquesta sinfónica” para lo que se solicitó a los alumnos formar un círculo, excepto 5 alumnos que salieron del salón. A los que quedaron dentro se les indicó que nombraran a un director de la orquesta. El director tendría la función de guiarlos en la simulación de tocar un instrumento, cambiando constantemente de un instrumento a otro, sin ser descubierto cuando uno de los compañeros entrara.

Los alumnos favorecieron el trabajo al colaborar con las indicaciones del director,

se notaron entusiasmados e interesados en ser líderes, ya que todos querían desempeñar ese rol. Hubo muchas risas y no querían concluir la actividad pues seguían saliendo voluntariamente algunos, para continuar varias veces con el juego. Se esforzaban para no ser descubiertos al observar los errores de los directores que habían sido identificados, para así lograr permanecer en ese lugar el mayor tiempo posible y los que salían por segunda o tercera vez del salón para entrar a adivinar, se notaban muy alerta, observando cuidadosamente para encontrar al líder.

- C) Análisis: Se logró la participación de todos los alumnos, pues la actividad se desarrolló con mucho interés, sobre todo porque la mayoría del grupo quería ser director de la orquesta o bien para descubrirlo. Esta actividad cumplió su propósito de estimular la comunicación grupal.

Área de: Concientización

Sesión 9

- A) Objetivo: Promover la participación interpersonal de los alumnos, para desarrollar el espíritu de equipo.
- B) Descripción: Esta sesión se efectuó el día 17 de junio del 2009. Aplicamos la técnica “Los poetas”, para lo cual se formaron cuatro equipos y se les entregaron a cada uno una tarjeta con las terminaciones: eco, in, ando y esa, pidiéndoles que

hicieran una composición chusca que integrara esas terminaciones, pues el equipo ganador sería el que presentara una mayor habilidad poética y las rimas más graciosas.

La actividad tuvo cierta dificultad, ya que a los alumnos se les complicó hacer rimas; sin embargo al ser motivados por las coordinadoras, tres equipos tuvieron una participación entusiasta, trabajando de manera cooperativa. Un alumno y dos jovencitas mostraron apatía y actitud de sabotaje con la actividad desarrollada, pues no querían realizar la actividad y constantemente interrumpían, hablaban y se reían entre ambas alumnas; una de las coordinadoras del grupo dialogó con ellas, logrando que se integraran; no obstante como el resto del grupo se interesó, se obtuvo una buena participación y los que parecían apáticos se involucraron. Al final se leyeron las rimas y todos los alumnos rieron con las composiciones de los demás, se decidió con aplausos al equipo ganador.

- C) Análisis: Por la actitud de sabotaje que las dos alumnas presentaban, se lograba percibir que tenían cierta dificultad para realizar las rimas, así que no querían pedir ayuda o decir que les era difícil y por ello se reían, tratando de distraer a los otros equipos.

Sesión 10

- A) Objetivo: Desarrollar en el alumno, la conciencia de equipo para mayor conformación de la estructura grupal.

B) Descripción: La sesión se llevó a cabo el jueves 18 de junio del 2009. Utilizamos la técnica “Carrera intelectual”, se indicó al grupo hacer filas y se les proporcionó una hoja blanca, en la que el primer alumno de la fila tenía que escribir un nombre propio y pasarla al siguiente, quien tenía asimismo que anotar otro nombre propio que comenzara con la última letra del nombre anterior. Los alumnos no tenían que comunicarse, ni voltear y la fila que ganó, fue la que escribió más cantidad de nombres, de manera correcta. sin embargo al ver el interés de los participantes, se realizó varias veces el mismo ejercicio, utilizando nombres de animales, países, apellidos, frutas y colores.

Durante la plenaria, ellos externaron que sentían emoción al esperar la hoja pues a veces el compañero no tenía la palabra adecuada, y otros equipos llevaron la delantera; también dijeron que sentían alegría y a veces enojo cuando un miembro del equipo los atrasaba, con esta actividad se reafirmó la importancia de el trabajo de equipo a más de la diversión.

C) Análisis: Las limitaciones encontradas fueron el escaso manejo de vocabulario y múltiples errores ortográficos. Los alumnos entendían la necesidad de colaborar cada uno con el trabajo para alcanzar una meta común.

Sesión 11

A) Objetivo: Afirmer en los alumnos el compromiso social, para una realización plena y efectiva.

B) Descripción: Se realizó el día viernes 19 de junio del 2009. En esta sesión se aplicó la técnica “El mural”, en la que se formaron equipos. Inicialmente se pidió a los alumnos que eligieran un tema acerca del cual quisieran expresarse en un cartel. Se les dio papel América, indicándoles que lo cortaran de acuerdo al número de integrantes del equipo, pero no en forma lineal sino como un rompecabezas, del cual cada parte sería para que un integrante plasmara sus ideas, emociones y sentimientos respecto al tema seleccionado, esto a través de dibujos, líneas, etc., también se les explicó que podían utilizar diversos materiales, que pusimos sobre la mesa del maestro, entre los que se encontraban, papeles de diversos colores de madera y crayones, marcadores, diamantina, y resistol. Al concluir su cartel los miembros de cada equipo, unieron todas las partes para formar un “mural” en el que les instamos a descubrir la diversidad de percepciones que cada uno tiene, la valoración del trabajo de los demás y sobre todo la riqueza que puede lograrse cuando cada uno de nosotros pone lo mejor de sí mismo, en un trabajo colectivo.

En este trabajo se observó gran interés de todos, para mostrar a los compañeros sus carteles ya que al concluir pudieron pegarlos en alguna parte del salón; se mostraban muy orgullosos de lo que realizaron y se les tuvo que insistir en que debían concluir pues querían continuar trabajando y el tiempo se agotaba. En la exposición de los trabajos cada equipo mostró con satisfacción su mural, presentando trabajos muy creativos y con abundantes detalles sensitivos que reflejaban su personalidad y gusto por el tema seleccionado, así mismo expresaron verbalmente la importancia que los temas elegidos tienen para ellos. Los temas fueron variados pero propios de su edad y su interés, como ejemplo de ellos: la amistad, el amor, el noviazgo y la adolescencia.

- C) Análisis: La libertad de elegir el tema favoreció su disposición, además pareció muy interesante para ellos expresarse de manera gráfica. Denotaron la importancia de sentirse libres, al invitarles a expresarse con grafos, dibujos, líneas o lo que ellos quisieran.

Sesión 12

- A) Objetivo: Promover la unidad del grupo para la resolución de problemas comunes
- B) Descripción: Esta sesión se realizó el día lunes 22 de junio del 2009. Este día la técnica de la actividad fue “El alfabeto”, se dividió al grupo en cuatro equipos, con el mismo número de integrantes. Se nombró un líder, al que se le entregaron 3 juegos de tarjetas del abecedario. Una de las coordinadoras observaba que los equipos siguieran las reglas del juego, mientras la otra indicaba qué palabra debían de formar. El equipo que más palabras formó, escribiéndolas de manera correcta fue el ganador.

Los alumnos tuvieron un alto grado de participación y entusiasmo. Los ganadores fueron los más colaborativos y que se organizaron formulando estrategias para formar las palabras más rápidamente. Durante la retroalimentación, los perdedores comentaron que se debía a que algunos de los compañeros no ayudaban y eso los retrasaba, por el contrario los que fueron más eficientes decían que se habían distribuido bien las tarjetas, que todos estaban atentos y no les importaba estar sentados o hincados en el suelo con tal de formar primero las palabras.

- C) Análisis: Todos los equipos lograron resolver la tarea asignada, alcanzando la unidad en el trabajo, para lograr su objetivo común.

Área de: Desarrollo

Sesión 13

- A) Objetivo: Estimular el encuentro del adolescente consigo mismo.
- B) Descripción: Esta sesión se trabajó el día martes 23 de junio del 2009. En esta ocasión se aplicó la técnica “El espejo”, se hizo una lectura de motivación personal, para propiciar la reflexión acerca de sí mismo, que pretendía ayudar al alumno a valorar cada una de sus características personales, entendiéndose como un ser único y especial. También la lectura trata acerca del amor propio y la necesidad de aceptar que somos seres en continuo proceso de crecimiento mientras que no nos cerremos a entender que tenemos derecho a equivocarnos, pero que también contamos con la virtud de poder aprender de nuestros errores y levantarnos, pues eso es parte de la vida misma.

La experiencia fue enriquecedora ya que los alumnos tuvieron confianza y externaron sus respuestas en un marco de respeto y compañerismo. Así mismo en ese intercambio de opiniones se dieron la oportunidad de conocer la personalidad de sus compañeros y comprender a los demás, al darse cuenta que al igual que ellos mismos, sus compañeros luchan por aceptarse y también desean cambiar algunas cosas de su vida. Esta técnica ayudó para conocer de manera más cercana a los

alumnos, también favoreció el autoconocimiento y fue positiva porque se motivaron unos a otros, ya que expresaron palabras de reforzamiento a compañeros que mostraban rechazo hacia su persona, ya que las preguntas los guiaban a descubrir sus áreas débiles y fuertes.

- C) Análisis: Para la mayoría de los alumnos no fue fácil esta dinámica porque mostraban cierto nerviosismo al querer evadir algunas respuestas del cuestionario de autoconocimiento que se les entregó, sobre todo cuando las preguntas guiaban a identificar las áreas débiles, pues eso genera diversas emociones.

Sesión 14

- A) Objetivo: Generar en el alumno el conocimiento de sí mismo a través de la proyección gráfica.
- B) Descripción: Se realizó el día martes 24 de junio del 2009, con la técnica “Retrato hablado”. Tomando como punto de partida una reflexión acerca de la autoestima, y ambientando con una música suave. Con materiales solicitados previamente a los alumnos, se les pidió que elaboraran un dibujo o collage donde se representaran a sí mismos. Al principio se quedaron muy pensativos y algunos incluso dijeron que no sabían como realizarlo, o que no se les facilitaba el dibujo. Sin embargo una de las coordinadoras les explicó que no necesitaban hacer un dibujo suyo, aunque si querían podían hacerlo, sino que trataran de reflejar su personalidad a través de símbolos, figuras, colores, etc., que mostraran alguna o algunas de sus características.

Después de detenerse a pensar un poco, mostraron interés y el ejercicio les permitió acercarse al concepto que tienen de sí mismo, pues expresaron verbalmente a través de los comentarios que hicieron durante la retroalimentación, que al principio les costó mucho trabajo definir o expresar cómo eran, porque tenían que hacerlo gráficamente. La exposición voluntaria de los trabajos dejó sorprendidos a sus compañeros y hubo aplausos para los valientes que pasaron a compartir su autorretrato, pero también algunos cuchicheos que molestaron a los participantes, dándose a partir de ahí un momento fuerte y al mismo tiempo positivo, pues antes de concluir la sesión, llamaron a los alumnos de mejor promedio del grupo, para participar en una actividad especial. Los alumnos que se quedaron en el aula, que eran miembros de las dos pandillas del salón, empezaron a confrontarse, lo que permitió hacerles una serie de preguntas generadoras, que los llevaron a un debate acerca de sus inconformidades, situación en la que las coordinadoras mediaron, guiándolos a resolver sus diferencias asertivamente. El objetivo se logró y esto benefició al grupo pues disminuyó la tensión en el aula.

- C) Análisis: Hubo una apertura donde los integrantes de estos dos subgrupos tuvieron el valor de decir sus verdades y escuchar los puntos de vista de sus oponentes, la dirección del debate a través de las coordinadoras, fue necesario para evitar una confrontación sin sentido, y por el contrario guiarles a la aceptación de sus errores y al autoconocimiento de sí mismos.

Sesión 15

- A) Objetivo: Que los alumnos expongan con sus propias palabras sus conceptos acerca de la amistad, ayuda, amor, etc.

B) Descripción: La actividad se efectuó el día 25 de junio del 2009. En ella se empleó la técnica llamada “La carta”, los alumnos leyeron una fábula que resalta el valor de la amistad. Se explicó la estructura de la carta, se les dio lápiz y papel para el ejercicio, y se les dijo escribieran una carta sin especificar un destinatario. Ellos anotaron los conceptos que les parecieron más relevantes de la lectura previa y luego se reunieron en plenaria, invitando a que algunos voluntarios leyeran sus cartas.

El momento fue enriquecedor ya que se motivó a los alumnos a expresar verbalmente sus ideas acerca de lo que para ellos representa la amistad. También se hizo la invitación para que los que así quisieran podían escribir frases alusivas en el pizarrón, y así mostraron el valor y aprecio que tienen los alumnos por la amistad, sobre todo con sus iguales.

C) Análisis: El objetivo se logró pues anotaron los conceptos que tienen acerca de las virtudes del ser humano, sobre todo del amor, la amistad.

Sesión 16

A) Objetivo: Desarrollar en los alumnos, actitudes de solidaridad y preocupación hacia los demás

B) Descripción: Se llevó a la práctica el día 26 de junio del 2009 eligiendo para esta sesión la técnica “Buzón amigo”. Se distribuyó al grupo de manera que pudieran trabajar individualmente, pidiendo que cada alumno escribiera en una hoja blanca,

un problema acerca del cual requiriera apoyo. Esa carta debía ser guardada en un sobre, teniendo presente no anotarle su nombre, en cambio debían marcarlo con una contraseña para que posteriormente pudieran identificarlo, pero sin que los demás supieran cuál era de cada quién. Por último todos depositaron las cartas en un buzón (que era simplemente una cajita). Al reunir los sobres, estos se distribuyeron cuidando que nadie tuviera el suyo. Se les explicó que era el momento de leer la carta y que pensarán muy bien en posibles sugerencias, escribiéndolas a su compañero, para la solución del problema planteado por medio de la carta, sin pretender enterarse de quién se trataba. Después de 15 minutos, las coordinadoras recogieron las cartas, mostrando discretamente los sobres a los alumnos para regresarlas a sus dueños.

Los alumnos se mostraron muy interesados por leer lo que les habían sugerido, al encontrar posibles soluciones, mostraron gran satisfacción, ya que en la retroalimentación, algunos de ellos dijeron que era muy agradable recibir el consejo o sugerencia de alguno de sus compañeros y a la vez de mucha curiosidad por no saber quién les había contestado su carta. Expresaron que algunas de las preocupaciones que habían expuesto en su carta, era acerca de problemas familiares, con sus novios y/o amigos. Otra de las cosas que dijeron fue que se sentían comprendidos y que creían que eso les ayudaría a tener un acercamiento más profundo entre los integrantes del grupo. Como aviso final se les distribuyeron papelitos con el nombre de un compañero y se les dejó de tarea ir preparando un regalito para la actividad de despedida del taller, ese día darían el obsequio a quien les tocó. Los requisitos fueron: elaborarlo personalmente, pensarlo para esa persona y guardando el secreto de a quién se lo entregarían.

- C) Análisis: Una confianza para expresar asuntos personales, debido al anonimato durante la actividad. Los comentarios y sugerencias de los alumnos fueron bien recibidos por sus destinatarios, debido a que vinieron de parte de sus iguales, pues expresaron que se sentían comprendidos.

Evaluación Diagnóstica Final

Sesión 17

- A) Objetivo: Conocer la mejora en las habilidades interpersonales del grupo
- B) Descripción: Esta sesión se trabajó el día viernes 29 de junio del 2009. En esta ocasión se aplicó la prueba final ADCA-1. Una de las coordinadoras dio las instrucciones de manera clara y sencilla recordando las condiciones en relación al tiempo y forma de contestar. La otra coordinadora distribuyó los materiales. Concluido los 20 minutos, se recogieron las pruebas.
- C) Observación: La prueba se efectuó sin ningún imprevisto, con la colaboración de los estudiantes. La mayoría terminó en un tiempo menor del programado.

Actividad de Cierre

Sesión 18

- A) Objetivo: Hacer las conclusión del Taller motivando al grupo para que manifieste ante los demás sus buenos deseos, afecto, en un ambiente de armonía y compañerismo.

- B) Descripción: En esta sesión el día lunes 30 de junio del 2009 se diseñó para el cierre que los alumnos trajeran el regalo elaborado previamente por ellos, cuyo costo oscilaba entre los 0 y 10 pesos, pero cuyo valor consistía en que lo habían hecho manualmente y pensando como agradar a la persona que lo recibiría. Para la entrega de los obsequios se pidió que el estudiante que daba el obsequio tenía que expresar a quien lo recibía, qué sintió al estar elaborándolo y porqué lo hizo de esa manera, así también el que recibía el regalo, tenía que decir qué emociones le causaba ese momento y el hecho de saber que fue elaborado pensando en él o ella. La mayoría de los alumnos se mostraron emocionados, contentos y nerviosos de recibir un detalle de alguno de sus compañeros y sobre todo de dar y escuchar palabras agradables recíprocamente. La sesión se tornó emotiva porque además de concluir el taller, también terminaba el ciclo escolar y algunos de emoción se abrazaron y lloraron.
- C) Análisis: El objetivo se vio reflejado en esa sesión a través del ambiente de compañerismo y armonía grupal que se generó en el grupo.

3.3 Discusión

De acuerdo a las observaciones realizadas durante el taller confirma lo que Shaffer (2000) y Jiménez (2000) afirman, la falta de aceptación de los compañeros provoca en el alumno aislamiento que puede reflejarse en timidez o bien agresividad, atribuyendo a las experiencias sociales entre los iguales la posibilidad de cumplir un papel de modelamiento o reforzamiento en las conductas que son aceptadas por el grupo.

Esa necesidad de interacción del adolescente se ve limitada por sus carencias y éste

no alcanza a integrarse al grupo, ya que los demás esperan de él conductas asertivas que no posee, en relación a ello, Monjas (2002) afirma que, la interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más individuos.

La ventaja de la conducta social es que ésta puede ser aprendida y reforzada, ayudando así al estudiante a encontrar la perspectiva adecuada de respeto hacia sí mismo y hacia sus semejantes, al respecto Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) exponen que para llegar al dominio social es necesario atravesar una serie de etapas, desde una actitud egoísta del sujeto, a una de mejora, al empezar a considerar al otro como alguien importante, y como un nivel superior el alcance de la reciprocidad, llegar a este nivel es ser asertivo y por tanto saberse importante, sin dejar de entender y respetar al otro y ello lleva a la persona a contar con la competencia social.

Situaciones como la soledad, marginación e incluso las burlas que sufren algunos alumnos en el salón de clase, pueden ser superados poco a poco, a través del apoyo de maestros y psicólogos educativos y/o orientadores, lo cuál es muy necesario porque de acuerdo a Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) las situaciones como no tener amigos, no relacionarse con los compañeros, tener una mala relación con ellos, o la falta de relaciones sociales, predisponen al alumno a tener problemas y dificultades de comportamiento, siendo los más claros el retraimiento, la agresividad, la depresión, etc.

3.4 Conclusiones

Consideramos que es de gran utilidad enseñar a interactuar a los adolescentes dentro del salón de clases, lo cual puede ser más aceptado cuando se realizan actividades grupales en las que los alumnos aprenden de manera recíproca, evitando marginar o señalar a quienes

tienen un manejo social limitado.

Los resultados obtenidos evidencian cambios del 65% en la autoasertividad de los alumnos del grupo y un 82% de mejora en cuanto a la heteroasertividad, lo que muestra el alcance de el primer objetivo específico, que pretende mejorar las habilidades interpersonales del grupo seleccionado, y que está en relación directa con las afirmaciones de Ballester y Gil (2002) cuando expresan que lo fundamental en el comportamiento viene dado por el ambiente, ya que en él se generan la mayor parte de los aprendizajes, y que a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser como se es, pues aunque ya se nace con ciertos rasgos de la personalidad, las personas que nos rodean pueden influenciarnos a través de la convivencia diaria.

También se ha confirmado de acuerdo al segundo objetivo específico, la utilidad de los programas de enseñanza, que facilitan al alumno la valoración de su individualidad y la creación de diversos vínculos positivos con sus compañeros, pues el aprendizaje o mejoramiento de las habilidades sociales, le permite sentirse seguro y aceptado.

Al aportar alternativas a los adolescentes para que practicara comportamiento de compañerismo y respeto, se pudo observar la resistencia al cambio que presentaron algunos de ellos, ya que se mantuvieron en una actitud igual, pero fueron la minoría del grupo, siendo un 35 % del grupo en el área de autoasertividad y de 18% en el área de heteroasertividad.

En el caso contrario, se observó una mejoría más elevada en cuanto a la heteroasertividad, pues ocho alumnos que mostraban baja asertividad se integraron, cuatro alumnos permanecieron en la misma condición, y los que ya contaban con una asertividad

media o alta, presentaron avances.

De acuerdo al análisis de los resultados, el objetivo general de este trabajo fue cumplido, ya que se diseñó, aplicó y evaluó el programa de educación en habilidades interpersonales, encontrando que fue favorable para desarrollar las habilidades sociales en los alumnos del grupo de 2º grado de secundaria que participaron en él.

3.5 Alcances y limitaciones de este trabajo

De acuerdo a las observaciones iniciales y los registros durante el trayecto del programa de intervención, se encontró que la mayoría de los integrantes del grupo al principio presentaban resistencia cuando se les invitaba a las actividades de integración; era muy marcada la preferencia que tenían por aliarse con uno u otro grupito; sin embargo al paso de las sesiones, fueron mostrando menor rechazo con los que consideraban sus adversarios.

Debido a que los estudiantes estaban etiquetados por otros grupos y por los mismos profesores, al inicio de la intervención mostraban apatía y una limitada participación verbal. Se les motivó continuamente para integrarse a las actividades y para que respetaran a sus compañeros, lo cual resultó positivo pues al acercarse el final del taller su participación era mayor y lo más satisfactorio fue encontrar cambios favorables, que seguramente redundarán en el desarrollo de los alumnos.

3.6 Sugerencias

Aplicar éste programa de intervención al inicio o a mediados del ciclo escolar, podría favorecer la integración y el aprovechamiento grupal, pues el estrés que el grupo presentaba, se incrementó debido a la terminación de curso.

El Programa de Educación en Habilidades Interpersonales –PEHIN- está diseñado para su aplicación en grupos no mayores a 20 alumnos, ya que las dinámicas pretenden que todos los integrantes participen y tengan la oportunidad de interactuar con los instructores, logrando un mayor grado de interrelación y acercamiento; lo que no sería posible en un grupo grande.

REFERENCIAS

Aguirre, B. A. (1994) Psicología de la adolescencia. Alfaomega marcombo Editores. México.

Ballester, R., Gil, Ma. D. (2002) Habilidades Sociales. Síntesis. Madrid.

Blos, P. (1996) La transición adolescente. ASSAPPIA Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Buxarrais, R. et. al. (1995) La educación moral en primaria y secundaria. MEC-Edelvides. Madrid.

Carrasco, Tomás y Luna. Pendientes datos tenemos extraviadas unas copias las vamos a localizar en estos días.

Carreras, Ll., et al. (1995) Como educar en valores. Narcea. Madrid.

Coleman J, Hendry, L. (2003) Psicología de la adolescencia, 4a. Edición. Ed. Morata. Madrid.

Crispo, R., y Guelar, D. (2004) La adolescencia manual de supervivencia –guía tiempo de padres- Gedissa. México.

Deval, J.A (comp). Lecturas de psicología del niño. Vol. 2. , Piaget, J. (1978) Trad. cast. La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En Editorial Alianza. Madrid.

Dulanto, E. (2000) en: El adolescente. Asociación Mexicana de Pediatría, A.C. Mc. Graw-Hill. México.

Ferreiro, R. (2003) Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. Trillas. México, D.F.

Feixa, C. (1998) De jóvenes, bandas y tribus. Editorial Ariel. Barcelona.

Flavell, J. (1993) Desarrollo Cognitivo. Editorial Aprendizaje-Visor, Madrid.

Fraschetti, A (1996) Historia de los jóvenes. Vol. I De la antigüedad a la edad moderna. Editorial Taurus. Madrid.

García, P.M. y Magaz, L.A (1994) Escala de evaluación de la asertividad. ADCA-1. Editorial Ciencias de la educación preescolar y Especial. Madrid.

Gómez, J. H (1997) Mapa de competencias: estrategia en el recurso humano. *Clase empresarial*.

Griffa, M.C y Moreno J.E (2005) Claves para una Psicología del Desarrollo: Adolescencia-Aduldez,-Vejez, Vol. II. Lugar Editorial. Buenos Aires.

Hernández, S. et.al (2006) Metodología de la investigación. Editorial Mc.Graw Hill. México.

Hoffman, Paris, Hall (1995) Psicología del desarrollo hoy. Ed. Mc-

Grawhill/Interamericana de España, Madrid.

Jiménez, M. (2000). Las relaciones interpersonales en la infancia. Aljibe. Málaga.

Kaplan, L. (1986) Adolescencia: El adiós a la infancia. Paidós. Buenos Aires.

Kasuga, L., Gutiérrez, C. et. al. (1998) Aprendizaje acelerado, estrategias para la potenciación del aprendizaje. Grupo editorial Tomo, S.A. México.

Macías, G., y Tamayo V. (2000). Ser adolescente. Trillas. México

Mata, F. (1999) Didáctica de la Educación Especial, Editorial Aljibe. Málaga.

Maya, B.A (2003) Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura. ECOE Ediciones. Bogotá.

Mead, Margaret (1990) Adolescencia y cultura en Samoa. Ed. Paidós Estudio. 1a. Reimpresión, México.

Mejía, R. (2001) Sociodidáctica 1. Ed. Progreso. México.

Michelson, L. et. al (1987) Habilidades sociales en la infancia. Ed. Martínez Rojas. Madrid.

Monjas, M.I. (1993) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas de edad escolar. Ed. Trilce. Valladolid.

Monjas, M.I. (2002) Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas de edad escolar. CEPE. Madrid.

Moraleda, M. (1999). Educar en la Competencia Social – un programa para la tutoría con adolescentes – Ed. CCS. Madrid.

Moreno, A. (1990) La adolescencia perspectivas teóricas, en García Madruga, J.A. y P. Lacasa. Psicología Educativa. Volúmen II. UNED. Madrid.

Moreno A., Del Barrio C. (2000). La experiencia adolescente – A la búsqueda de un lugar en el mundo- Editorial Aique. Argentina.

Montenegro, I. (2001) Evaluemos competencias matemáticas grados 1, 2 y 3. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá.

Oullet, A. (2000) La evaluación informativa al servicio de las competencias. Revista Escuela de Administración de Negocios.

Perinatt, A., et.al (2003) Los adolescentes en el S.XXI. Ed.Manuales Psicopedagogía. Barcelona.

Santrock, J. (2004) Adolescencia Psicología del Desarrollo, 9a. Edición. Ed. Mc. Graw-Hill. Madrid.

SEP (2003-2004) Programa por competencias para la educación Primaria. Fernández Editores. México.

Shaffer, R. (1998) *Desarrollo Social. Siglo XXI. México.*

Shaffer, D. (2000) *Psicología del Desarrollo Infancia y adolescencia. 5a. Edición. Thomson Editores. México.*

Tobón, S. (2005) *Formación basada en competencias. Ecoe Ediciones. Bogotá,*

Torrado, M.C. (2000) *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya et al. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.*

Trianes, Ma.V.T (1996) *Educación y Competencia Social: Un programa en el aula. Aljibe. Málaga.*

Trianes, Ma.V., Muñoz, A. Ma., Jiménez, M. (1997) *Competencia social: su educación y tratamiento. Ediciones Pirámide. Madrid.*

Vasco, C.E. (2003) *Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? Educación y Cultura.*

ANEXOS

ANEXO 1

ADCA-1

Nombre y Apellido:

Edad: _____ Historial n. _____ Fecha: _____ / _____ / _____

- A continuación verás algunas afirmaciones sobre cómo piensan, sienten o actúan las personas.
- Lee con atención y cuidado cada una de ellas.
- En cada frase señala con una -X- la columna que mejor indica tu forma de reacción en cada situación.

CN = Nunca o casi nunca

AV = A veces. En alguna ocasión

AM = A menudo

CS = Siempre o casi siempre

- Por favor, CONTESTA TODAS LAS FRASES
- No emplees demasiado tiempo en cada frase.
- Ten en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS

GRACIAS

	<i>CN</i> <i>(4)</i>	<i>AV</i> <i>(3)</i>	<i>AM</i> <i>(2)</i>	<i>CS</i> <i>(1)</i>
<i>1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso tener que exponer mi propia opinión.</i>				
<i>2. Cuando estoy enfadado/a, me molesta que los demás se den cuenta.</i>				
<i>3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.</i>				
<i>4. Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a.</i>				
<i>5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.</i>				
<i>6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo/a.</i>				
<i>7. Me enfado, si no consigo hacer las cosas perfectamente.</i>				
<i>8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión</i>				
<i>9. Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien</i>				
<i>10. Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.</i>				
<i>11. Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.</i>				
<i>12. Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando.</i>				
<i>13. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.</i>				
<i>14. Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defenderme.</i>				
<i>15. Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me</i>				

<i>justifiquen.</i>				
<i>16. Cuando descubro que no se algo. Me siento mal conmigo mismo/a.</i>				
<i>17. Me cuesta hacer preguntas.</i>				
<i>18. Me cuesta pedir favores</i>				
<i>19. Me cuesta decir que NO, cuando me piden que haga algo que yo no deseo hacer.</i>				
<i>20. Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir.</i>				
<i>21. Me molesta que no me entiendan cuando explico algo.</i>				
<i>22. Me irrita mucho que me lleven la contraria.</i>				
<i>23. Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.</i>				
<i>24. Me enfado cuando la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.</i>				
<i>25. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.</i>				
<i>26. Me molesta que me hagan preguntas.</i>				
<i>27. Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.</i>				
<i>28. Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.</i>				
<i>29. Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma decisiones equivocadas.</i>				
<i>30. Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.</i>				
<i>31. Me disgusta que me critiquen.</i>				
<i>32. Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable,</i>				

<i>que le pido de buenas maneras.</i>				
<i>33. Me altera ver a las personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas.</i>				
<i>34. Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.</i>				
<i>35. Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.</i>				

P. Directa

P. Centil

• Auto-asertividad: _____

• Hetero-asertividad: _____

ANEXO 2

PROGRAMACIÓN DE INTERVENCIÓN

Tiempo de duración: 50 minutos por sesión

SESIONES 1 y 2

OBJETIVO: Conocer el tipo de interacciones que mantienen los alumnos entre sí.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	MATERIALES
Evaluación Diagnóstica Inicial	Observación no participante	Bolígrafo y cuaderno

SESIÓN: 3

OBJETIVO: Conocer las habilidades interpersonales con las que cuenta y de las que carece el grupo

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
Evaluación Diagnóstica Inicial	Aplicación de la prueba ADCA- 1. Descripción: Una de las coordinadoras dará las instrucciones claras acerca del tiempo y forma de llenado de la prueba. La otra coordinadora, distribuirá los materiales. Al término de los 20 minutos de la aplicación se recogerán los cuestionarios.	Se agradeció a los alumnos su colaboración, así mismo se les indicó probable fecha de inicio del taller. Valoración y análisis de a partir de los resultados de la aplicación del instrumento	Cuestionarios de la Prueba ADCA-1 Bolígrafo o lápiz

SESIÓN: 4

OBJETIVO: Interesar al alumno en el programa de intervención, generando durante la actividad un ambiente de cordialidad y libre de inhibiciones.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
Presentación del Programa de Intervención (Taller)	Las coordinadoras presentarán el programa, después de ello se aplicará la técnica “los fanáticos” Descripción: Se les indica a los participantes solicitar el autógrafo a sus compañeros de uno en uno y además estrechen sus manos saludándose y diciendo ¿cómo estás? El intercambio será mutuo, gana quien más autógrafos recabe. El tiempo aproximado será de 10 minutos. Los ganadores pasarán al centro y se les aplaudirá.	Reiterar a los alumnos la invitación para participar en el programa de intervención, despertando su curiosidad sobre las actividades a realizar.	Bolígrafos y hojas

SESIÓN: 5

OBJETIVO: Favorecer la comunicación interpersonal de los alumnos, en un ambiente expresivo e integrador.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración • Motivación • Expresión 	<p style="text-align: center;">“Drama-Integración”</p> <p>Descripción: Colocando al grupo en círculo, se proporcionará a cada participante una tarjeta que contenga enunciado en forma imperativa como “forma un trío” “haz cosquillas” “organiza una estudiantina”, etc. Una vez que leen el contenido de la tarjeta la guardan y a la voz de ¡comiencen! todos dramatizan. Después de un tiempo breve se indicará ¡Alto! Y todos se colocarán nuevamente en círculo intercambiando sus tarjetas, que será el nuevo tema de una drama-integración, lo leen guardan, inician y así sucesivamente hasta que cada participante juegue varios roles.</p>	<p>Motivar a los alumnos para que expresen sus opiniones acerca de la actividad, especialmente, que actitudes tuvieron al leer las indicaciones de lo que iban a hacer. Tratar de que en esta retroalimentación noten la importancia de la relación entre ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas de cartulina de 12X15 cm., igual al número de participantes.

SESIÓN: 6

OBJETIVO: Generar en los alumnos actitudes de cooperación y participación

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración • Relaciones humanas 	<p style="text-align: center;">“Congreso Mudo”</p> <p>Descripción: Dividir al grupo en 5 subgrupos. Entregarles en un sobre un tema que representarán exclusivamente con mímica. Contarán con 5 minutos para preparar la representación. Los temas serán todos aquellos que impliquen ruido, por ejemplo: construcción de un edificio, un tianguis, película de terror, etc. Podrán hacer los efectos con su boca, pies, objetos, manos, etc., pero sin pronunciar palabra. Cada subgrupo hará su demostración y el resto trata de adivinar el tema, la demostración dura hasta que adivinen el tema, gana quién permanezca más tiempo.</p>	<p>En plenaria, dialogar con los alumnos acerca de la importancia de la colaboración para el logro de un fin común, valorando la creatividad e ingenio de los equipos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso Humano • Objetos varios para fabricar efectos.

SESIÓN: 7

OBJETIVO: Estimular la comunicación entre los alumnos, para disminuir su inhibición

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA		MATERIALES
<p>Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración • Relaciones Humanas 	<p style="text-align: center;">“Mensaje Musical”</p> <p>Descripción: Dividir al grupo en subgrupos de 6 elementos. Separarlos para facilitar el trabajo, asignado a cada equipo una letra o un número para su identificación.</p> <p>Indicarles que cuando se pida a un equipo que cante este iniciará cualquier canción, a la voz del dirigente se detendrán, de acuerdo a la última letra donde se quedaron, el moderador designará a otro equipo que continúe con otra canción, tomando como referencia la letra donde se quedó el equipo anterior, no importando en que parte de la canción inicien. Tiene que iniciarse inmediatamente, basta que inicie sólo un miembro del equipo y los demás lo sigan.</p>	<p>Retroalimentación con los alumnos, pidiéndoles que mencionaran las dificultades que tuvieron para realizar el trabajo y como las superaron. También que expresaran lo que sintieron al cantar frente a sus compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso Humano

SESIÓN: 8

OBJETIVO: Estimular la comunicación grupal a través de la observación y la recreación dirigida.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración • Relaciones Humanas 	<p style="text-align: center;">“Orquesta sinfónica”</p> <p>Descripción: Formar a los participantes en círculo con la vista hacia adentro, invitar a cinco voluntarios a salir del aula. Indicar a los no voluntarios que se designará a uno de ellos para que desde su lugar secretamente, indique con mímica que instrumento desea que se toque. Sus compañeros inmediatamente tocarán el instrumento de manera mímica y haciendo el sonido que clásicamente produce, todo esto cuando el voluntario ya esté al centro. El “director de la orquesta” cuidará de no ser descubierto, por lo que puede aprovechar un descuido del voluntario para indicar el cambio de instrumento. Cuando sea descubierto saldrá del aula y a su turno le tocará</p>	<p>Escuchar comentarios de los alumnos, en relación con su participación , haciendo preguntas como: ¿fue fácil seguir al director de la orquesta?, ¿qué fue lo que más les gustó?, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso Humano

	descubrir.		
--	------------	--	--

SESIÓN: 9

OBJETIVO: Promover la participación interpersonal de los alumnos, para desarrollar el espíritu de equipo.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
Concientización: <ul style="list-style-type: none"> • Concientización • Comunicación • Integración de equipo 	“Los poetas” Descripción: Dividir al grupo en equipos con igual número de participantes. Entregar a cada equipo una tarjeta con cuatro terminaciones silábicas como: ...IN, ...ECO, ..ESA, ...OSO, para que ellos completen una rima con esas terminaciones. Ganará la rima más simpática y elaborada en el menor tiempo posible.	Se invitó a que un representante de cada equipo leyera sus rimas, se eligió al equipo ganador, de acuerdo a los aplausos de sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con terminaciones silábicas para cada equipo • lápices • hojas blancas

SESIÓN: 10

OBJETIVO: Desarrollar en el alumno, la conciencia de equipo para mayor conformación de la estructura grupal.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Concientización</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabajo de equipo• Valoración de los demás.	<p>“Carrera Intelectual”</p> <p>Descripción:</p> <p>El grupo es organizado por filas de igual número de alumnos, se les indica que mantengan la vista al frente y que cada uno debe tener en la mano sólo un bolígrafo. Se da una hoja al primero de cada fila. Una de las coordinadoras indicará que el tema seleccionado es por ejemplo: nombres propios, animales, frutas, etc. El primero de la fila anotará un nombre relacionado con el tema. Sin voltear pasará la hoja al compañero de atrás para que haga lo mismo, sólo que sólo que este tendrá que escribir la palabra con la última letra de la palabra anterior. Todas las filas estarán haciendo lo mismo, el último de la fila que termina, entregará a las coordinadoras la hoja. Finalmente</p>	<p>Plenaria de retroalimentación para que los alumnos comenten que sensaciones vivieron al depender de los demás compañeros y no poder voltear a verlos para motivarles o darles ideas.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Hojas• Bolígrafos, lápices

	reunidas todas las hojas y de acuerdo al orden en que se entregaron, serán leídas para ser revisadas por el grupo.		
--	--	--	--

SESIÓN: 11

OBJETIVO: Afirmar en los alumnos el compromiso social, regla para una realización plena y efectiva.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
Concientización: <ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia positiva 	Descripción: Formar equipos de igual número de participantes. Distribuir 3 cartulinas blancas a cada equipo. Solicitar las unan con cinta adhesiva por un solo lado. Indicar que por el mismo lado dónde pegaron marquen con lápiz un rompecabezas de tantas partes como integrantes del equipo sean. Deben dialogar y acordar el tema de su mural. En seguida recortarán las partes del mural y cada uno usando pinturas, colores o pedazos de papel de colores, trabajará en el tema elegido. Al concluir reunirán las piezas y las volverán a unir pegándolas nuevamente y sin voltear su mural hasta que se les indique.	Plenaria de retroalimentación valorando juntos los siguientes aspectos: ¿Todos los integrantes participaron? ¿Siguieron las instrucciones? ¿Hubo apoyo entre los integrantes del equipo? Así mismo se les invitó a comentar libremente sus impresiones acerca de su trabajo y del de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Pinturas • Cartulinas • Tijeras • Papel de colores • Cinta adhesiva • Resistol

SESIÓN: 12

OBJETIVO: Promover la unidad del grupo para la resolución de problemas comunes

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Concientización:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo • Interdependencia positiva 	<p>“ El alfabeto”</p> <p>Descripción: Dividir al grupo en equipos de igual número de participantes. Nombrar un líder por cada equipo. Entregar al líder un juego de tarjetas con abecedarios (3 juegos por equipo). Una coordinadora mencionará la palabra a trabajar y ayudados con tarjetas, formarán las palabras rápidamente. El equipo que forme la palabra más rápidamente pasará al frente mostrando sus tarjetas y obtendrá un punto.</p>	<p>Retroalimentación grupal, estimando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Razones de la efectividad la rapidez en los equipos. • Situaciones que causaban dificultad para el logro de la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas de abecedarios • Lista de palabras del tamaño suficiente de acuerdo al número de integrantes de los equipos.

SESIÓN: 13

OBJETIVO: Estimular el encuentro del alumno consigo mismo.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Autodesarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Autoanálisis 	<p style="text-align: center;">“El espejo”</p> <p>Descripción: Cuento o lectura motivacional, para exaltar el encuentro del hombre consigo mismo. Propiciar un ambiente de respeto, sinceridad y apertura hacia sí mismos y hacia los demás. Proponer un autoanálisis ayudados por los siguientes cuestionamientos: 1.- ¿Qué me gusta de mí? 2.- ¿Qué me disgusta de mí? 3.- De las cosas que hago ¿cuáles me gustan más? 4.- ¿Qué cosas de lo que hago me salen mejor? 5.- ¿Qué cosas de lo que hago puedo mejorar? 6.- ¿Qué es lo más importante para mí? Contestar individualmente.</p>	<p>Generar un ambiente de respeto y participación, invitando a los alumnos a expresaron verbalmente y de manera voluntaria algunas de sus respuestas al cuestionario y así mismo dar y recibir palabras de afirmación de los alumnos entre sí, durante este momento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario Impreso.

SESIÓN: 14

OBJETIVO: Llevar al alumno al conocimiento de sí mismo a través de la proyección gráfica.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Autodesarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorrealización • Autodescripción 	<p style="text-align: center;">“Retrato hablado”</p> <p>Descripción: Partir de una reflexión con una lectura que hable sobre el valor o estima propios y un fondo musical suave. Con los materiales previamente solicitados a ellos (resistol, tijeras, papelitos de colores, crayones, etc.) indicarles que elaboren un dibujo o collage donde se reflejen a sí mismos; motivarles para que no supriman ningún detalle de ellos. Este trabajo permite que a través del collage, los alumnos reflejen sus características y preferencias, para que los demás compañeros conozcan algunos aspectos de su persona.</p>	<p>Dar oportunidad a varios voluntarios para que presenten su trabajo y lo expliquen, escuchando con atención, preguntas o comentarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tijeras • Resistol • Papel de colores • Hojas secas, • ¼ de cartulina

SESIÓN: 15

OBJETIVO: Que los alumnos expongan con sus propias palabras, los conceptos que tienen acerca de la amistad.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Autodesarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración • Comunicación 	<p style="text-align: center;">“La carta”</p> <p>Descripción: Empezar con una fábula o cuento donde se resalte la amistad como principal valor. Explicar la estructura general de una carta. Distribuir los materiales a los alumnos. Inducirlos para que tomen el tema propuesto sin especificar el nombre del destinatario y pidiéndoles que subrayen los conceptos que más les gusten acerca de la amistad, considerando que su letra sea clara. Al finalizar la carta se coloca a los alumnos en círculo y se pide que algunos voluntarios lean su respectiva carta.</p>	<p>Reunidos en círculo y después de leer las cartas podrán mencionar aspectos positivos y negativos de la amistad.</p> <p>Un secretario podrá escribir en el pizarrón lo que ellos consideren más significativo, positivo o negativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Sobres • Lápices

SESIÓN: 16

OBJETIVO: Desarrollar actitudes de solidaridad y preocupación hacia los demás

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Autodesarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración • Comunicación 	<p style="text-align: center;">“Buzón Amigo”</p> <p>Descripción: Introducción motivacional. Distribuir al grupo de tal forma que puedan trabajar individualmente. Distribuir el material e indicar que anoten un código discreto en el sobre de su carta sin registrar su nombre y en la tarjeta el problema sobre el que deseen apoyo, al terminar depositarán sus sobres en un buzón, canasta o caja. Una vez reunidas todos los sobres, intercambiarlos para que cada uno de ellos de a su compañero/a sugerencias o ideas, palabras de ánimo respecto al problema. Las coordinadoras preguntando</p>	<p>Retroalimentación, motivando a los alumnos a explicar cómo se sintieron al “ponerse en los zapatos de su compañero” para proponerle una solución al problema.</p> <p>Destacar la importancia de la solidaridad y la empatía, al mostrar interés y preocupación por los demás seres humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre • Tarjetas • Bolígrafos

	<p>individualmente el código de cada alumno, devolverán cada sobre a su dueño; para que ellos lean la sugerencia del compañero y puedan tener una alternativa de solución desde otro punta de vista.</p>		
--	--	--	--

SESIÓN: 17

OBJETIVO: Conocer la mejora en las habilidades interpersonales del grupo

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Evaluación Diagnóstica Final</p>	<p>Aplicación de la prueba ADCA- 1. Descripción: Una de las coordinadoras dará las instrucciones claras acerca del tiempo y forma de llenado de la prueba. La otra coordinadora, distribuirá los materiales. Al término de los 20 minutos de la aplicación se recogerán los cuestionarios.</p>	<p>Valoración y análisis de a partir de los resultados de la aplicación del instrumento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios de Prueba ADCA-1 • Bolígrafo o lápiz

SESIÓN: 18

OBJETIVO: Estimular al grupo para que manifieste ante los demás sus buenos deseos y afecto, en un ambiente de armonía social.

CONTENIDO	ACTIVIDAD, TÉCNICA O DINÁMICA	CIERRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
Actividad de cierre	<p style="text-align: center;">“El souvenir”</p> <p>Descripción: Cada alumno preparará un obsequio, previamente se distribuirán en forma de amigo secreto. El requisito es que todo lo que traigan debe ser original, no comprar cosas elaboradas y deben haber gastado de 0 a 10 pesos como máximo, ellos deben realizar su obsequio y no traer tarjetas ni artículos comerciales o fabricados. Nombrar a un alumno para que entregue el obsequio y, que diga a quién lo recibe que sintió al elaborar dicho presente.</p>	Solicitar a los alumnos que buscar al compañero que les dio el obsequio, para agradecer ésta atención.	<ul style="list-style-type: none"> • Regalos de los alumnos.

