



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco 092

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DESDE EL ENFOQUE
SOCIOCULTURAL EN NIÑOS QUE ASISTEN AL PERAJ**

INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Presenta:

Bañales López Erika Nashelly

Lares Zúñiga Kenya Soraida

Asesora:

Rosa María Nashiki Angulo

Septiembre 2014

AGRADECIMIENTOS

Son varias las personas especiales a las que me gustaría agradecer, por su amistad, apoyo, ánimo y compañía en las diferentes etapas de mi vida. Algunas están aquí conmigo y otras en mis recuerdos y en el corazón. Sin importar donde estén o si alguna vez llegan a leer estas dedicatorias quiero darles las gracias por formar parte de mi vida, por todo lo que me han brindado y por todo su cariño.

A mi familia.

A mis padres y hermano por haberme apoyado en este proyecto que parecía interminable, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada por su amor y confianza.

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud, fortaleza y valor para lograr mis objetivos.

A mi amiga y compañera.

Kenya por ser mi cómplice en este sueño y sobre todo por tu apoyo y paciencia porque sin el equipo que formamos no hubiéramos logrado esta meta.

Bañaes López Erika Nashelly

Por fin llegó el momento de concretar y cerrar un ciclo en mi vida pero antes de esto quiero agradecerles a quienes me apoyaron incondicionalmente.

A Mauricio por alentarme a estudiar una carrera por todos tus consejos, apoyo y paciencia.

Gracias por encontrarnos en el camino. TE AMO.

A mi mamá por darme la vida y creer en mí a pesar de todo, por formarme como una persona de bien, por sus consejos, cariño y fortaleza que cada día me transmites.

A mi papá por creer que soy perseverante y darme ánimo cuando pensaba que todo estaba perdido.

Mis hermanos por ser parte de mi vida y estar al pendiente de este proyecto.

A mis primos hermanos por querer lo mejor para mí y confiar en que culminaría mi proyecto.

A ti Erika por brindarme tu amistad, compartir mis tristezas, alegrías ser mi amiga, compañera y cómplice en esta importante etapa de mi vida.

Gracias Amigo porque siempre tu mano estuvo abierta para dar y tu voluntad es generosa para ayudar.

Y a toda mi familia no pongo nombres por que no terminaría, a tíos, primos, sobrinos, suegros cuñadas, amigos por tener confianza y agradezco sus buenos deseos.

A ti que a pesar que ya no te encuentras conmigo sabes que era algo que ambos deseábamos

gracias por tu amor, tu generosidad y aprendizaje. (†)

Lares Zúñiga Kenya Soraida

Erika y Kenya

A las personas que fueron importantes en la culminación de este proyecto

A Sofía y Luis

Por darnos la oportunidad de trabajar con ustedes por su tiempo, disposición y aprendizaje que cada día nos enseñaron gracias amig@s.

A nuestras amigas.

Alma, Lulú y Cinthia que nos acompañaron en todo el proceso, y siempre hemos contado con su apoyo incondicional, que siempre estuvieron con nosotras en momentos difíciles y por todas las palabras de aliento. ¡Gracias!

A nuestros profesores.

Un Agradecimiento singular a la Profesora Rosa María Nashiki Angulo que, como asesora de esta tesis nos orientó, apoyo, y corrigió en este proyecto. Así como a todos los profesores que tuvimos el gusto de conocer a lo largo de esta carrera y de la vida. Porque cada uno de ellos aportaron a formar parte de lo que ahora somos, son parte fundamental de este crecimiento como personas y estudiantes. ¡Gracias por brindarnos sus conocimientos!

¡Gracias a todos ustedes! que son parte de este logro más en nuestra vida ya que sin el apoyo que ustedes nos brindaron esto hoy en día no sería posible.

A nuestros Sinodales

Por dedicarnos su tiempo y orientarnos en las correcciones necesarias para que esto se hiciera realidad. ¡Gracias!

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
JUSTIFICACION.....	10
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos.....	11
I. MARCO REFERENCIAL.....	14
1. Desarrollo	14
1.1. Teoría psicogenética, Piaget.....	15
1.2. Teoría sociocultural, Vygotsky.....	21
1.3. El desarrollo y aprendizaje de los niños desde la teoría de Vygotsky.....	24
2. Habilidades sociales.....	31
2.1. Aprendizaje de las habilidades sociales	34
2.2. Niveles de las habilidades sociales.....	37
2.3. Las habilidades sociales en el ámbito escolar	43
3. Tutoría	49
3.1. La tutoría como recurso para desarrollo de habilidades sociales.....	52
3.1.1. Programa de tutoría: PERAJ.....	55
II. MÉTODO.....	58
1. Tipo de estudio y características de investigación	58
2. Participantes.....	58
3. Escenario	59
4. Instrumentos	59
5. Procedimiento	62
a) Evaluación inicial	62
b) Diseño de un programa de intervención a partir de la información obtenida.....	62
III. RESULTADOS.....	65
1. Resumen de resultados obtenidos del diagnóstico de Peraj	66
2. Comparativo del PDRD inicial y final	67
2.1. Caso Sofía.....	67
2.2. Caso Luís.....	72
CONCLUSIONES	78
REFERENCIAS.....	81
ANEXOS	84

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es instrumentar, aplicar y evaluar un programa para fomentar y desarrollar habilidades sociales en niños entre 10 y 11 años, basado en el “Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados -Edad Escolar” (DRDP-SA). Dicho instrumento sirve para evaluar el programa de habilidades sociales el cual documenta el nivel de desarrollo de manera continua e individual para cada niño. Cabe mencionar que es un estudio de caso tipo descriptivo puesto que se concentró en la recolección, análisis de la información y descripción a detalle de la intervención.

Dicho programa de intervención se diseñó con base a los resultados obtenidos del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados - edad escolar, con ayuda de la valoración realizada por el PERAJ en la Universidad Pedagógica Nacional.

Como fundamento teórico se diseñó y aplicó un programa de intervención, para ello se consideró el enfoque sociocultural, a partir de sus propuestas en el que se realizaron actividades de acompañamiento experto-novato y apoyo entre pares.

Para constatar los efectos y cambios positivos logrados en el desarrollo de los niños, es decir valorar el nivel alcanzado por cada uno de ellos. Se realizó un análisis mediante categorías las cuales arrojaron resultados favorables de la intervención.

Con los resultados obtenidos, se concluye que la intervención realizada favoreció el desarrollo de habilidades sociales de ambos niños, además de incorporar dicha habilidad en otros espacios, tales como el salón de clases, lo que benefició sus relaciones interpersonales.

INTRODUCCIÓN

Como ciudadanas mexicanas y como estudiantes en la Universidad Pedagógica Nacional [UPN] es un requisito de titulación realizar un servicio social, el cual se puede prestar en cualquier institución que tenga convenio con la UPN estableciéndose esta experiencia en un marco académico profesional. En este caso, el servicio social fue realizado, en el programa institucional UPN- PERAJ “Adopta un amig@” en el cual jóvenes universitarios adquieren el compromiso de ser tutores de un niño de educación básica, durante un ciclo escolar. El cuál tiene como objetivo: Propiciar el desarrollo integral en alumnos de primaria de 10 y 12 años de edad, que estén cursando 5° y 6° grado de educación primaria para fortalecer su desarrollo académico, psicológico y sociocultural. Y como propósitos: Apoyar el desarrollo social de alumnos de educación primaria de escuelas públicas, a través de la tutoría de jóvenes universitarios prestadores de servicio social de diversos campos de formación entre ellos la Psicología, estableciendo esta experiencia en un marco académico y profesional, para el bien de la sociedad, ya que se incrementa su nivel de consciencia sobre los problemas de la misma.

Por otra parte, esta propuesta considera la posibilidad de desarrollar habilidades sociales en interacciones cotidianas a través de diadas, adulto- niño (tutor- tutorado), lo cual permite adquirir nuevas conductas que no se emitían al ser aprendidas a través de un aprendizaje vicario. Para Monjas (1997, p. 99) los fundamentos de estas técnicas consiste en:

El procedimiento de Modelado se basa en el mecanismo de aprendizaje por observación o aprendizaje vicario y consiste en exponer al niño uno o varios modelos que exhiben las conductas que se tiene que aprender. Es la presentación de ejemplos de la correcta aplicación de la habilidad

[...] Los principales modelos a utilizar en el ámbito escolar son el alumnado, la planta docente y personas adultas significativas, los propios alumnos, el profesor y otros adultos, grabaciones (videos y cassettes), títeres, marionetas, muñecos, fotografías, dibujos etc. Por todo lo anterior, la presente propuesta pretende favorecer la sociabilidad ayudando a niños de primaria para que puedan ser beneficiados a través de la adquisición de habilidades sociales favoreciendo su interacción con los demás, obteniendo conocimientos académicos, sociales y personales, situación que desde el punto de vista sociocultural podría ser atendido.

Con lo antes mencionado se pretende identificar, definir y evidenciar las posibles consecuencias de no poseer habilidades sociales, en lo académico, sociales, cultural etc. de cada niño. Para preservar un desarrollo completo en los ámbitos académico, psicológico y social en alumnos de 5° y 6° año de educación primaria desde una visión sociocultural.

Por otra parte, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona. Sin embargo, aún con los planteamientos universales de la educación de calidad para todos, los servicios educativos no logran dar respuesta a las necesidades y particularidades de los niños y niñas en educación básica.

En la actualidad, es labor de la educación básica contribuir a la formación de ciudadanos con competencias para la vida, manifestadas en la acción cotidiana entre ellas se encuentran las competencias para:

- El aprendizaje permanente, en la posibilidad de aprender, asumirlo y dirigir a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, y de compartir sus saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos.
- El manejo de situaciones, se refieren a aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando aspectos históricos, sociales, políticos, culturales, entre otros, así como tener la iniciativa para llevarlos a cabo a través de la administración del tiempo, la toma de decisiones, etc; para la resolución de problemas y el manejo del fracaso y la desilusión.
- La convivencia, implica relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza, comunicarse con eficacia, trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar, así como desarrollar la identidad personal y social entre otras.

El propósito central de este proyecto es generar estrategias que permitan favorecer las competencias sociales de niños de 5° año de primaria que aún no han logrado relacionarse de manera apropiada con sus compañeros de clase, basado en el hecho que el programa de educación primaria (SEP,2011). Contempla entre sus propósitos generales potenciar fortalezas para llevar a cabo su proceso educativo; sin embargo, cuando establece la utilización de las habilidades sociales como una alternativa a las distintas situaciones interpersonales, de manera indirecta, favorece su forma de interactuar con los demás obteniendo conocimientos no solo académicos, sino también sociales.

Es por eso que al favorecer las habilidades sociales se está promoviendo de manera directa el incremento del rendimiento académico y en consecuencia, en la disminución de la reprobación

escolar, puesto que los niños y las niñas que cuentan con habilidades sociales para argumentar y expresar sus ideas de manera más clara, también pueden ser capaces de defender sus ideas, pero al mismo tiempo de solucionar situaciones interpersonales.

Al respecto Trianes (1997, p.111) afirma que “Los conflictos interpersonales son muy frecuentes en la infancia. Un factor crítico para una actuación eficaz es la habilidad para solucionar problemas. Los buenos solucionadores de problemas suelen mostrar una mejor adaptación social que presentan habilidades limitadas en esta área”. Es decir que cuando los niños y las niñas puedan solucionar sus problemas mediante la aplicación de habilidades sociales podrán expresarse de manera clara, además de participar en tareas o actividades escolares, sociales y familiares así como el reconocimiento de la adquisición de conocimientos necesarios para distintas situaciones de aprendizaje.

JUSTIFICACION

Las habilidades sociales se adquieren en edades tempranas, éstas no se adquieren al mismo tiempo en todos los niños y niñas, por lo que con frecuencia para quienes no tienen un desarrollo típico se les suele identificar como personas que no socializan de forma adecuada según expectativas que la sociedad espera. Es por eso que al conceptualizar el término *habilidades sociales*, Rocher (citado por Lucas, 1986, p.358) de la siguiente manera:

Como el proceso por cuyo medio la persona humana aprende, interioriza, en el transcurso de su vida los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta al entorno.

Por ello, el objetivo del presente proyecto es reconocer la importancia de las habilidades sociales, partiendo del hecho de que los niños y niñas requieren del establecimiento de relaciones sociales para un desarrollo óptimo, ya que estas conductas se aprenden y comparten con otras personas. Por tal motivo, cuando en PERAJ se presentaron niños con limitaciones en sus habilidades sociales, se tomó la decisión de instrumentar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica enfocada a niños de educación primaria con o sin antecedentes carentes de habilidades sociales. Dicho programa fue conformado por 20 sesiones en las que a través de actividades se propiciarían las habilidades sociales como son la participación con iguales, la reflexión sobre sus acciones y emociones, a partir de ellas se promovió que aprendieran, compartieran, cooperaran, argumentaran y expresaran sus ideas con otras personas.

Con lo anterior se buscó el favorecimiento del desarrollo de habilidades sociales de los niños y las niñas participantes; así como la creación de una alternativa para el trabajo con los niños y las niñas que asisten al PERAJ como un intento para la generación de un modelo tutorial de servicio social, que permita el apoyo a alumnos así como enriquecer sus experiencias académicas y extra académicas.

Finalmente, con esta propuesta se pretende orientar la práctica profesional del tutor(a), a través de la aplicación de diversas teorías del desarrollo para el intercambio, enfoque y orientación de las situaciones que requieren el manejo psicológico, ello a partir del análisis y enriquecimiento de los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de educación primaria. Para ello, los objetivos planteados en el presente documento son los siguientes.

Objetivo general

Instrumentar, aplicar y evaluar un programa para fomentar y desarrollar habilidades sociales en niños así como contribuir en su desempeño académico.

Objetivos específicos

1. Identificar el Nivel de Desarrollo de cada uno de los participantes a partir de la evaluación de PERAJ y con el apoyo del PDRD para reconocer las habilidades sociales.
2. Instrumentar y aplicar un programa para la promoción de habilidades sociales en niños escolares a partir de su nivel de desarrollo valorado en el objetivo anterior.

3. Evaluar un programa para potencializar el desarrollo de habilidades sociales a través de registros.

Para el logro de los objetivos anteriores, se considera la influencia que ejercen las habilidades sociales en los niños y las niñas; con ello, se pretende que los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y los futuros tutores del “Programa PERAJ Adopta a un amig@” cuenten con un programa de consulta, que les permita promover el desarrollo de Habilidades Sociales de acuerdo a las necesidades de cada niño/a. Se espera que el trabajo en cuestión y las actividades que este incluye sean de utilidad tanto para el Tutor como para los Alumnos de la Universidad, quienes deberán hacer uso de su creatividad y sus propios recursos para el logro de mejores resultados.

Este trabajo se organiza en tres apartados: I. Fundamentos teóricos, II. Metodología, III. Resultados, conclusiones y anexos.

El apartado de fundamentos teóricos posee tres capítulos. El primer capítulo enfoca las habilidades sociales desde el punto de vista de Caballo (1993) quien las define como las formas de expresar, desear, sentir y pensar los sentimientos positivos o negativos respetando las opiniones de los demás. También se describen los niveles y componentes de las habilidades sociales, los cuales especifican la observación, identificación y el entrenamiento de las habilidades sociales, cada nivel se fragmenta en componentes tales como: los comportamientos sociales, componentes motores, cognitivos y psicofisiológicos, los cuales tienen impacto en el ámbito escolar.

En el capítulo dos se abordan las habilidades sociales más utilizadas en el ámbito escolar desde las teorías del desarrollo evolutivo del niño contemplando la postura psicogenética de Piaget y la teoría sociocultural de Vygotsky. Cabe mencionar que esta última teoría será abordada con mayor detalle, ya que es la base para la presente intervención.

En el capítulo tres se aborda lo referente a la Tutoría. Se define como una tarea que se ubica dentro del contexto educativo, la cual se lleva a cabo a través de un proceso de acompañamiento personal durante la formación de estudiantes, creando así un clima de confianza, en el cual, se facilita la identificación de los distintos aspectos que puedan influir directa o indirectamente en el desempeño escolar del estudiante; para identificar y potencializar fortalezas, para atender las demandas y necesidades de los estudiantes, apoyar, guiar y dar seguimiento a su trayectoria académica, logrando así los objetivos del proceso educativo.

En el segundo apartado se describe el método empleado para la realización de la presente intervención, se puntualiza cómo se realizó la evaluación inicial, quienes son los participantes, el escenario, los instrumentos, el plan de intervención, el procedimiento y algunas consideraciones éticas para su realización.

En el tercer apartado se describen los resultados generales obtenidos de la intervención, se reportan los resultados de ambos participantes (Sofía y Luis) a partir del comparativo del PDRD inicial y final. También se presentan las conclusiones obtenidas a partir de la realización de la presente intervención. Posteriormente se presenta el listado de referencias utilizadas en este documento y los anexos.

I. MARCO REFERENCIAL

En este apartado se presentan los referentes teóricos que sustentan la propuesta de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños en etapa escolar. Como primer elemento se describe el significado del desarrollo, ya que esto permite tener una visión general del individuo en procesos de cambio, posteriormente desde la psicología educativa se conceptualizan las habilidades sociales ya que es importante reconocer cómo se adquieren y se aprende a través de la relación con otro, y finalmente se describe la tutoría como un recurso para la promoción de las habilidades sociales.

1. Desarrollo

El término desarrollo se refiere a una serie de cambios que ocurren entre la concepción y la muerte de los seres humanos. El término no se aplica a todos los cambios, sino a los que aparecen de manera ordenada y permanecen por un periodo razonablemente largo. Por lo general se supone que los cambios, al menos los que ocurren al inicio de la vida, son para mejorar y que éstos se traducen en un comportamiento más adaptativo, más organizado, eficaz y complejo (Kagan, 1984).

El desarrollo humano se divide en desarrollo físico, que como es de suponerse, tiene que ver con los cambios del cuerpo; desarrollo personal, que se refiere a las modificaciones en la personalidad del individuo; desarrollo social, que da cuenta de los cambios en la forma en que un individuo se relaciona con los demás, y desarrollo cognoscitivo, que explica los cambios en el pensamiento.

Cuando se habla de desarrollo, se hace referencia a un desarrollo integral, del que forma parte un amplio conjunto de capacidades físicas, biológicas, psíquicas y sociales. El centro del desarrollo,

radica en los cambios cuantitativos y cualitativos que se producen a través del tiempo. Desde el punto de vista cuantitativo, el desarrollo se identifica a través de: la estatura, el peso, el volumen torácico, el aumento de vocabulario, las capacidades físicas, las variables psicofisiológicas y algunos aspectos sociales. Analizar el desarrollo cualitativamente, es una tarea bastante más compleja, debido a su naturaleza poco tangible - observable y en consecuencia medible.

En suma, todos los cambios que experimenta una persona para lograr su independencia se le llama desarrollo, es decir, el desarrollo es un proceso que implica toda la vida, y es el resultado de la integración de múltiples factores, como el biológico, el cultural, el psicológico y el ambiental (Ortega, 1999). Por lo que cada persona crece y aprende bajo ritmos diferentes. A continuación se exponen, dos de las principales teorías que explican el desarrollo: Piaget desarrollo cognoscitivo psicogenético y Vygotsky con su perspectiva sociocultural.

1.1. Teoría psicogenética, Piaget

En la última mitad del siglo XIX, el psicólogo suizo Jean Piaget concibió un modelo que define la forma en que los seres humanos confieren un sentido a su mundo al obtener y organizar la información (Piaget 1995).

Según Piaget (1995), algunas formas del pensamiento que para un adulto resultan muy sencillas no lo son tanto para un niño.

A continuación se describen las cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo propuestas por Piaget en el cuadro 1 las cuales se presentan en estadios u etapas de acuerdo a ciertas edades y sus características se les conoce como sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas (u operacional concreta) y de las operaciones formales (u operacional formal). Piaget plantea que todos pasamos por las cuatro etapas exactamente en el mismo orden.

Etapa	Edad aproximada	Características
Sensorio motora	0-2 años	Empieza hacer uso de la imitación, la memoria y el pensamiento. Empieza a reconocer que los objetos no dejan de existir cuando son ocultados. Pasa de las acciones reflejas a la actividad dirigidas a metas.
Pre operacional	2-7 años	Desarrolla gradualmente el uso del lenguaje y la capacidad para pensar de forma simbólica. Es capaz de pensar lógicamente en operaciones unidireccionales. Le resulta difícil considerar el punto de vista de otra persona.
Operaciones concretas	7-11 años	Es capaz de resolver problemas concretos de manera lógica (activa). Entiende las leyes de la conversación y es capaz de clasificar y establecer series. Entiende la reversibilidad.
Operaciones formales	11- adultez	Es capaz de resolver problemas abstractos de manera lógica. Su pensamiento se hace más científico. Desarrolla interés por los temas sociales, identidad.

Cuadro 1. Estadios de Piaget

Como se aprecia en la tabla, cada etapa suele asociarse con ciertas edades; no obstante, debe recordar que se trata de aproximaciones generales y no de etiquetas que describen a todos los niños de la misma edad. Piaget observó que los individuos pueden pasar largos periodos de transición entre las etapas y que muestran las características de una etapa en una situación y en otra las características de etapas superiores o inferiores.

Piaget citado en (Maier, 2000) se refiere al desarrollo como un proceso inherente inalterable y evolutivo, dentro de este proceso ubica una serie de estadios o etapas particulares, las cuales garantizan que los estadios del desarrollo significan enseñanzas importantes, nos sirven de referencia para entender la continuidad y trayectoria del desarrollo. Piaget (Labinowicz, 1998) especificó el desarrollo del pensamiento infantil en cuatro estadios o etapas: Sensomotor (del nacimiento hasta los dos años de edad). Preoperatorio (de los dos a los siete años). Operaciones concretas de los siete a los once años). Operaciones formales (de los once a los quince años).

A continuación se describe con detalle el estadio de las Operaciones Concretas, esta etapa se presenta cómo va evolucionando el pensamiento y las características principales, debido a que este estadio abarca las edades en las que se encuentran los niños que son objeto de estudio.

El estadio de las Operaciones Concretas comienza a los 7–8 años y finaliza hacia los 11 años. Piaget (1995) mencionó que esta etapa es clave en la evolución mental, de ahí que la conducta social, inteligencia y afectividad, presentan nuevas representaciones de organización, que si bien por un lado son el término de procesos anteriores y por el otro preparan una cadena interrumpida de nuevas construcciones. Piaget nombró esta etapa operaciones concretas, ya que utilizó el término ‘operación’ a una acción interiorizada (pensamiento) y el adjetivo concretas’ que señala que a pesar del avance que implica y de las enormes posibilidades de este pensamiento, es limitado, ya que para razonamientos más complejos o más abstractos el niño necesita de la representación específica de los objetos.

Enseguida se describen los subperíodo en los conflictos de los niños para resolver problemas verbales, construir hipótesis, solucionar problemas, en la inhabilidad para comprender reglas generales o aceptar suposiciones, así como ir más allá de los datos conocidos o para imaginar nuevas posibilidades o nuevas explicaciones. En la etapa de operaciones concretas se dividen en subperiodos en los cuales se destacan: a) los procesos de la conducta y de la sociabilización, b) los procesos del pensamiento, c) las operaciones racionales, y d) la afectividad, la voluntad y los sentimientos morales (Mandolini, 1988).

Posteriormente se describen los subperiodos propuestos por (Mandolini, 1988).

- a) Los procesos de la conducta y de la sociabilización.

Antes de los 7-8 años es imposible diferenciar visiblemente que es la actividad privada y lo que es colaboración. Pasando esta edad aparecen la concentración individual cuando trabaja solo y la colaboración real cuando hay vida común. Entre otras cosas el diálogo se hace posible, sustituyendo el monólogo egocéntrico. El comportamiento colectivo de los niños en el juego experimenta un cambio notable, ya que desaparecen los amigos imaginarios, y hay una evolución hacia la representación teatral, se desarrollan además los juegos en los que usan alguna de las distintas categorías de grupos, se ordenan los números, se anotan velocidades máximas y mínimas, pesos, se hacen dibujos simétricos en toda clase de formas, se juega a los acertijos que indican clasificaciones múltiples. El niño ha llegado a un principio de reflexión. Puede decirse que la reflexión es una conducta social de discusión pero interiorizada

Lo antes mencionado es señal de que el niño comienza a sentirse liberado de su egocentrismo social e intelectual, obteniendo la capacidad para nuevas relaciones que son de vital importancia tanto para la inteligencia como para la afectividad. Respecto a la inteligencia, se desarrolla la construcción de la lógica, 'que es el sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista correspondientes a distintos individuos y también de las que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas de un mismo individuo' (Mandolini, 1988 p. 144). En relación con la afectividad el mismo sistema de relaciones sociales e individuales genera una moral de cooperación y de autonomía personal.

b) Los progresos del pensamiento.

Cuando las formas egocéntricas de causalidad y represión del mundo decaen bajo la acción de los factores explicados en el punto anterior, aparecen nuevas formas de explicación. La asimilación egocéntrica, el animismo, y el artificialismo se van transformando en asimilación racional. Destaca que esta asimilación racional es más compleja que una simple identificación. A partir de

los 7 años el niño puede construir explicaciones realmente atomísticas coincidiendo con la época en que empieza a saber contar.

A los 8 años aparece la conservación de la sustancia, lo cual se ejemplifica de la siguiente manera: algunos niños piensan que el azúcar se revuelve con el agua, pero no se convierte en agua, a lo cual se le llama transmutación; por otro lado otros piensan que el azúcar se convierte en pequeñas migajas durante la disolución y estos trocitos se hacen cada vez más pequeños hasta ser bolitas invisibles que siempre estarán en el agua a lo cual se le conoce como atomismo.

A los 9 años en el niño aparece la conservación de peso, se ha registrado un adelanto, los niños ahora consideran que si pesan por separado bolitas de azúcar y suman los pesos parciales, se obtendrá el peso inicial de los terrones. Y a los 11-12 años aparece la conservación de volumen. De acuerdo a la percepción de los niños ellos dicen que puesto que las bolitas ocupan un pequeño espacio, la suma de dichos espacios es igual a la de los terrones iniciales, así que el nivel inicial no desciende. La conservación de la sustancia, el peso y el volumen se debe a la reversibilidad o poder volver al punto de partida. En este subperíodo se adquieren tres conceptos del pensamiento tiempo, velocidad y el espacio, pensados por encima de la causalidad y la conservación, como esquemas generales del pensamiento y no simplemente como esquemas de acción o intuición.

c) Las operaciones racionales.

La noción de operación se emplea a muy distintos contextos. “Una operación es psicológicamente hablando una acción cualquiera (reunión de personas o unidades numéricas, etc.) cuya fuente es siempre motriz, perceptiva o intuitiva” (Piaget, 1995, p. 67). Las intuiciones se transforman en operaciones, en el momento en que constituyen sistemas de conjuntos a la vez componibles y reversibles. Es decir, las acciones se hacen operatorias cuando dos acciones del

mismo tipo pueden componer una tercera acción que pertenezca al tipo inicial, y estas diversas acciones puedan ser invertidas así como la acción de reunir (suma lógica o aritmética) es una operación porque varias reuniones excesivas equivalen a una sola reunión (composición de sumas). Y las reuniones pueden ser invertidas y transformadas en disociaciones (sustracciones), (Piaget, 1995).

Hacia los 7 años descubre un método operatorio consistente en buscar primero el elemento más pequeño (o mayor de todos) luego cada vez el más pequeño de los que quedan y, así construir una serie completa sin errores, pudiendo intercalar nuevos elementos. Esta operación supone la operación inversa (reversibilidad operatoria). Las operaciones de seriación relativa a longitudes también se llevan a cabo a partir de esta edad, a los 9 años las relativas a la seriación de los pesos (a iguales dimensiones), y a los 11-12 años las de los volúmenes (a través de la inmersión en el agua).

d) La afectividad, la voluntad y los sentimientos morales.

La afectividad de esta etapa se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y principalmente por una organización de la voluntad que converge en una mejor integración del yo y en una regulación más afectiva. Ahora interviene un sentimiento nuevo el respeto mutuo, que se va diferenciando paulatinamente del respeto personal conduce a una organización nueva de los valores morales. Su característica principal consiste en involucrar una autonomía. Otro sentimiento característico de este subperíodo es el sentimiento de justicia que se inicia cuando la conciencia de lo justo y de lo injusto aparece. La organización de los valores morales durante este subperíodo es semejante a la lógica misma: es una lógica de los valores o de las acciones entre las personas (Piaget, 1995).

Además Piaget ignora los factores culturales en el desarrollo infantil, una de las teorías del desarrollo cognoscitivo que incluye la importancia de esta fusión, es la postura sociocultural de Vygotsky que confirma que el desarrollo cognoscitivo se articula en la interacción social.

1.2. Teoría sociocultural, Vygotsky

Un exponente importante de la teoría sociocultural llamada también socio- histórico fue un psicólogo ruso que murió hace más de 55 años. Lev Semenovich Vygotsky tenía apenas 38 años al fallecer, pero que en sus trabajos mostraban que había ofrecido una alternativa a muchas de las ideas de Piaget sus ideas sobre el lenguaje, la cultura y el desarrollo cognoscitivo. Mientras que este describía al niño como un pequeño científico que construía casi solo su idea del mundo, Vygotsky (1978, 1986, 1987, 1993) proponía que el desarrollo cognoscitivo depende en gran medida de las relaciones con la gente que está presente en el mundo del niño y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento. Los niños adquieren sus conocimientos, ideas, actitudes y valores a partir de su trato con los demás. No aprenden de la exploración solitaria del mundo, sino al *apropiarse* o "tomar para sí" las formas de actuar y pensar que su cultura les ofrece (Kozulin y Presseisen, citados en Woolfolk 1999).

Vygotsky estaba muy interesado en el aprendizaje instruido mediante la enseñanza directa o la estructuración continua de las experiencias que apoyan el aprendizaje de otro, pero su teoría también respalda las otras formas de aprendizaje cultural. Tenemos entonces que las ideas de Vygotsky son importantes para los educadores que además de enseñar de manera directa crean ambientes de aprendizaje (Das, citado en Bodrova y Leong 2004). En cualquier situación, el aprendizaje asistido es un aspecto importante de la enseñanza.

Para establecer el aprendizaje asistido o participación guiada es necesario contar con un andamiaje (proporcionar información, apoyos, recordatorios, dar ánimos en el momento correcto) y luego permitir gradualmente que los niños hagan cada vez más cosas por sí mismos.

Vílchez (2000) hizo referencia en un breve resumen al modelo representado por la tradición psicológica soviética representada por Vygotsky y Luria. Cabe decir que esta teoría ha generado investigaciones importantes, posee gran lógica interna y es verificable. Es en definitiva, una teoría bastante satisfactoria, cuyas aplicaciones se sitúan en la vertiente social: mejorar los métodos de instrucción en las escuelas, y promoción de mejoras en las prácticas educativas. A continuación se mencionan brevemente los elementos importantes de esta teoría:

El desarrollo del niño es y supone, sobre todo, la adquisición de una experiencia social acumulada por las generaciones precedentes a cada uno. Crianza y educación cumplen un papel básico en el desarrollo del niño. Es decir, el desarrollo ni tiene carácter espontáneo ni viene determinado de manera absoluta por la maduración puramente biológica.

El sujeto asimila la experiencia social mediante un proceso de interiorización. Gracias al proceso de asimilación, de educación y aprendizaje, dicha persona, el niño en nuestro caso, alcanza su desarrollo. La infancia de cada niño está determinada y condicionada por cómo se establece en cada sociedad la interacción entre educación, aprendizaje y desarrollo.

Las funciones psíquicas superiores (percepción, atención, memoria, pensamiento, lenguaje) desarrollan en conexión con la formación de nuevas estructuras cerebrales. Las funciones psíquicas tienen carácter instrumental, símbolos y signos son instrumentos de psiquismo. Por lo que no son funciones innatas (transmitidas genéticamente), sino el resultado de la asimilación que cada individuo hace de las distintas producciones de la cultura.

El desarrollo de un niño se mide por la diferencia entre su nivel real (capacidad para resolver un problema por sí solo) y su nivel potencial (capacidad para resolver con ayuda de alguien). Este desarrollo infantil, a remolque siempre de los procesos de aprendizaje, pasa por etapas o momentos críticos que suponen cambios profundos e importantes de carácter cualitativo en el psiquismo y en las actividades que el sujeto realiza. En cada período hay una actividad rectora, que en cierto sentido regula a las demás.

Los estadios del desarrollo del pensamiento y del lenguaje en un niño son los mismos que ha seguido la humanidad desde hace milenios. En este sentido, el desarrollo ontogenético no sólo nos ayuda a comprender la evolución del pensamiento y del lenguaje en el niño, sino que también constituye un método de estudio del desarrollo filogenético.

El pensamiento y el lenguaje, son procesos interrelacionados, que aparecen independientemente el uno de los otros, como dos círculos que se centran y se superponen. Distingue tres estadios en el desarrollo del pensamiento conceptual: 1. Pensamiento basado en agrupamientos no organizados. 2. Pensamiento basado en agrupamientos de conjuntos complejos. 3. Pensamiento basado en conceptos. Los estadios del desarrollo del lenguaje son, por su parte: 1. Estadio primitivo natural. 2. Estadio de la psicología ingenua. 3. Estadio del lenguaje egocéntrico. 4. Estadio del crecimiento interior.

Se puede considerar que Vygotsky le da gran importancia a las relaciones interpersonales y al medio, esto le valió para rodearse de un entorno polémico, dada la naturaleza de sus ideas, que no eran del todo compartidas, como las de Piaget. Sobre estos principios se da el aprendizaje en los individuos desde corta edad, en las relaciones que éste establece con sus padres, que son las personas más cercanas a él y por otra parte también están los compañeros con los que interactúa.

1.3. El desarrollo y aprendizaje de los niños desde la teoría de Vygotsky

Bodrova y Leong (2004) mencionaron que el aprendizaje en la escuela primaria se puede definir como una actividad guiada por un adulto en torno a un contenido específico, formalizado, estructurado y culturalmente determinado. Los niños se adentran en la actividad de aprendizaje mientras hablan con el maestro o con otros alumnos, leen textos y escriben sus propias interpretaciones.

El concepto razonamiento teórico alude a la forma en que los niños piensan acerca del contenido de la actividad de aprendizaje; por ejemplo, sobre los conceptos que integran las matemáticas, las ciencias naturales y la historia. Los seguidores de Vigotsky creen que los niños comienzan adquirir el razonamiento teórico de los seis a los diez años y que este proceso no se completa sino hasta los 18 años o incluso después. Sin embargo, los años de la primaria son formativos en la adquisición del conocimiento básico de las unidades y contenidos.

El segundo logro en este periodo del desarrollo es la aparición de funciones mentales superiores esto es, cuando el razonamiento teórico organiza la actividad de aprendizaje, también se desarrollan el análisis y la evaluación del pensamiento, la planeación y la memoria deliberada. La atención enfocada también se desarrolla mediante la actividad de aprendizaje, dado que distinguen qué propiedades de su acción fueron relevantes para llevar a término una tarea, los niños comienzan a identificar estrategias apropiadas e inapropiadas para solucionar problemas.

En los primeros grados de la primaria las funciones mentales superiores apenas están apareciendo, por lo que, si bien los niños son capaces de ejecutar algunas estrategias para utilizarlas efectivamente, necesitan apoyo contextual o asistencia de sus compañeros o maestros. Puesto que la planeación, el análisis y el pensamiento valorativo apenas comienzan, los niños

pueden no estar completamente conscientes de sus propios pensamientos y requerir actividades compartidas para actuar en el nivel superior de su Zona de Desarrollo Próximo ZDP.

Los niños también necesitan apoyo en forma de mediadores exteriores o recordatorios visibles para iniciar la memoria deliberada u otros tipos de actividades compartidas, que les ayuden a reflexionar sobre su pensamiento. Los recordatorios verbales del maestro, de un compañero o de sí mismos resultan útiles, así como escribir y dibujar representa un apoyo adicional para el pensamiento reflexivo. La experiencia continua en la actividad de aprendizaje refuerza y estimula el desarrollo de las funciones mentales superiores en el transcurso de la escuela primaria.

El último logro en el desarrollo de este periodo es la motivación intrínseca. Al adentrarse en la actividad de aprendizaje, los niños se interesan en el contenido y se involucran con su aprendizaje. En vez de aprender para complacer a otros, como un subproducto del juego o para conservar determinadas relaciones sociales, el aprendizaje se convierte un fin en sí mismo. Antes de que el niño interiorice cualquier concepto, habilidad o estrategia, éstos se mantienen durante cierto periodo con apoyo exterior lo que puede observarse en las expresiones verbales manifiestas del niño o en la manera de manipular objetos. Este periodo es precisamente cuando el maestro tiene acceso a la habilidad y puede dirigir su desarrollo modificando el apoyo exterior. Una vez que la habilidad se interioriza, se automatiza y encajona, por lo que ya no puede corregirse.

Con base en lo anterior, García G. (2000) mencionó que las aportaciones de los estudios de Vygotsky sobre el aprendizaje se dividen en cuatro campos principales:

1. **El proceso de construcción del conocimiento** en los niños, reconoce que los niños construyen paso a paso su conocimiento del mundo y que al hacerlo no son seres pasivos que simplemente “reciben” las ideas que provienen del exterior, sino que, por el contrario, las analizan y “revisan”.

El aprendizaje es mucho más que un espejo que refleja el mundo que vemos; antes bien, siempre involucra a seres humanos que crean sus propias representaciones acerca de la nueva información.

2. **La influencia del aprendizaje en el desarrollo.** Partiendo del hecho que el niño se enfrenta a un condicionamiento sociocultural que no solo influye sino que determina en gran medida las posibilidades de su desarrollo.

3. La creación de programas educativos o formativos a partir de la identificación de **prácticas promotoras del aprendizaje**. García, G. (2000). Iniciando por medio de las habilidades interpersonales que motivan el desarrollo.

4. La realización de **estudios transculturales**, para reconocer la influencia del contexto en el aprendizaje. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos.

En resumen, desde esta perspectiva enseñar una nueva habilidad consiste en decirle al niño lo que debe hacer; el niño se “apropia” de esta regla y la utiliza independientemente para regular su propia conducta. De este modo, todo el aprendizaje recorre el camino desde el exterior hacia el interior. (García, G.2000).

Es por eso que de acuerdo con Vygotsky en cualquier punto del desarrollo hay problemas que el niño está a punto de resolver y para lograrlo necesita cierta estructura. La Zona de Desarrollo Próximo es el área en la que el niño no puede resolver por sí mismo un problema, pero que lo hace si recibe la orientación de un adulto o la colaboración de algún compañero más avanzado.

El significado de ZDP muestra esta nueva propuesta explicativa. Es tradicional en el estudio de su teoría, la diferencia que hace este autor entre dos niveles de desarrollo permite establecer el número de tareas que es capaz de realizar el niño con ayuda de los otros (adultos e iguales) y así generar propuestas educativas que respondan a esa individualidad. (Colom y Núñez, 2001). Las habilidades y conductas representadas en la ZDP son dinámicas y están en constante cambio: lo que el niño hace actualmente con cierta ayuda es lo que hará mañana con plena independencia, lo que hoy exige un máximo de apoyo y asistencia, mañana necesitara un mínimo de ayuda, así el nivel del desempeño asistido va cambiando conforme el niño se desarrolla (Bodrova y Leong, 2004).

Bodrova y Leong, (2004) mencionaron el término amplificación para describir cómo utilizar al máximo la ZDP del niño en un momento determinado. La idea de amplificar demuestra lo contrario de acelerar o apresurar el desarrollo del niño. Acelerar no conduce a un óptimo desarrollo porque enseñar habilidades para las que el niño no está preparado porque están muy lejos de su ZDP. A los niños se les puede enseñar algunas cosas que estén fuera de su ZDP pero esas habilidades o contenidos de conocimiento, van a permanecer como un trozo de información aislada y no se integrara al punto de vista del niño.

Por otro lado se plantean que el experto facilite andamios dentro de la ZDP para capacitar al novato para actuar en un nivel superior. Con el andamiaje la tarea en sí no cambia, pero lo que el alumno hace al principio se facilita con ayuda. Sucesivamente, la ayuda disminuye conforme el alumno asume una mayor responsabilidad en la realización de la tarea. Para que el andamiaje sea efectivo, el experto debe cautivar el interés del niño (Bodrova y Leong, 2004). Entonces la tarea del adulto o del maestro consiste en establecer el momento de retirar el andamiaje para favorecer el exitoso desempeño independiente del niño en la conducta final. En suma, la idea del andamiaje

aclara que dentro de la ZDP ocurre lo siguiente: La tarea no se hace más fácil, pero la cantidad de ayuda varía. La responsabilidad del desempeño se traspa o se cede al niño dependiendo de su aprendizaje.

Es así como los mediadores nos sirven de intermediarios entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta individual a ese estímulo. Un mediador proporciona el desarrollo del niño al hacer más fácil una conducta determinada, los mediadores se convierten en una herramienta de la mente cuando el niño las reúne a su actividad. Algunas veces los niños olvidan la conducta que aprendieron con la mediación y necesitan volver a usar el mediador durante un breve periodo. Para los niños los mediadores son exteriores y manifiestos y no están integrados a sus patrones de pensamiento. Los mediadores exteriores y manifiestos son visibles para los demás y para el niño, y pueden ser incluso tangibles (Bodrova y Leong, 2004).

Los seguidores de Vygostky han examinado los mecanismos mediante los cuales el juego influye en el desarrollo. Al respecto Elkonin (1980), descubrió que durante el juego las habilidades mentales del niño se encuentran en un nivel más elevado que durante otras actividades de aprendizaje, este nivel representa lo que Vygostky identificó como el nivel superior de la ZDP. Cuando a un niño se le pidió que fuera el vigía, permaneció en su puesto y se concentró durante más tiempo del que podía concentrarse cuando la maestra le pedía que prestara atención.

En su investigación, Elkonin (1980) comparó la cantidad de cosas que los niños podían recordar deliberadamente tanto en un juego de representación, como en una sesión típica de un experimento de laboratorio. Se les dio a los niños una lista de palabras que debían recordar mientras jugaban a escenificar una tienda y en la sesión del experimento de laboratorio, el resultado del experimento fue que los niños podían recordar más cosas en las condiciones de

juego dramático. Los seguidores de Vygotsky sostienen que el juego influye en el desarrollo de tres maneras (Elkonin, 1980):

1. Crea la zona de desarrollo próximo del niño
2. Facilita la separación del pensamiento de las acciones y los objetos
3. Facilita el desarrollo de la autorregulación.

Los papeles, las reglas y el apoyo motivador generado por la situación imaginaria brindan la asistencia necesaria para que el niño actúe en un nivel superior de su ZDP. No solamente el contenido del juego define la ZDP, los procesos psicológicos que intervienen cuando el niño juega crean la ZDP. Si comparamos la conducta del niño en el marco del juego y en el de lo que no es juego, percibimos los niveles superior e inferior de la ZDP. Es decir en lo que no es juego en una tienda si a un niño quiere un dulce y su madre no se lo da el niño llora, no puede controlar su conducta, en cambio en el juego el niño puede controlar su conducta porque controla la situación imaginaria de la familia, puede imaginar que va a la tienda y no llora, puede imaginar que llora y luego deja de llorar. El juego le permite actuar a un nivel más elevado que en una situación real. (Bodrova y Leong, 2004).

Podemos ver ahora la forma en que las ideas de Vygotsky sobre la función de desarrollo cognoscitivo se ajustan a la noción de la zona de desarrollo próximo. A menudo, el adulto ayuda al niño a resolver un problema o cumplir una tarea usando apoyos verbales y estructuración. Este andamiaje puede reducirse gradualmente conforme el niño se haga cargo de la orientación. Para Vygotsky, buena parte del aprendizaje de los niños es asistido o mediado por los maestros y las herramientas de su entorno.

Hay al menos tres formas en que las herramientas culturales pueden pasar de un individuo a otro: *aprendizaje imitativo* por el que una persona trata de imitar a otra, *aprendizaje instruido* por el que quienes aprenden internalizan las instrucciones del maestro y las utilizan para autorregularse, y *aprendizaje colaborativo* por un grupo de compañeros se esfuerza por comprenderse y en el proceso ocurre el aprendizaje (Tomasello, Kruger y Rather, citados en Bodrova y Leong 2004).

Vygotsky estaba interesado en el aprendizaje instruido mediante la enseñanza directa o la estructuración continua de las experiencias que apoyan el aprendizaje de otro, pero su teoría también respalda las otras formas de aprendizaje cultural. Tenemos entonces que las ideas de Vygotsky son importantes para los educadores que además de enseñar de manera directa crean ambientes de aprendizaje (Das, citado en Bodrova y Leon 2004).

Es por lo anterior, que es importante mencionar que para que las habilidades sociales se den, se necesita del acompañamiento, a través del cual se brinden estrategias para enfrentar problemas localizados en su zona de desarrollo próximo y el andamiaje proporcionado por las interacciones del maestro con otros estudiantes. Este proceso de acompañamiento y andamiaje se reconoce una situación instruccional, porque están destinadas a promover el aprendizaje, la meta es lograr que todos participen significativamente mientras el guía o tutor ayuda a los alumnos a establecer su propio conocimiento. Es por eso que a continuación hablaremos acerca del tutor, qué es tutoría y cómo contribuye la tutoría al desarrollo de habilidades sociales

2. Habilidades sociales

De acuerdo con Trianes, (1997), el ser humano es social por naturaleza y en algún momento de su vida ha necesitado de la ayuda de los demás. En este sentido, desde el nacimiento, el ser humano depende de la interacción de la madre para sobrevivir; sin embargo, a

medida que se va desarrollando, las relaciones con otras personas toma un papel importante.

En este proceso de desarrollo, los padres y profesores ejercen un papel importante en la educación y en las habilidades sociales para ayudar al niño en la interacción, y refuerzan conductas esperadas ya sea a través del ejemplo o por la rectificación de las conductas inapropiadas, es así como son la guía para el comportamiento adecuado socialmente (Trianes, 1997).

En general, gran parte de las personas se proponen objetivos a modo de establecer relaciones con otras personas, el resultado de estas suelen tomarse como agentes reforzadores por la mayoría de las personas. Para García y Gil, (1992) y León, (1990) se refieren a las habilidades sociales como una clase de respuestas pertinentes para desempeñar con eficacia el objetivo de un individuo.

En este sentido, como producto de las interacciones sociales, se encuentran el hacer amigos, entablar conversaciones y establecer relaciones para jugar. No obstante para conseguir estos objetivos socialmente deseables es necesario que el sujeto domine una serie de habilidades sociales respectivamente bien estructuradas (Kelly, 2000). Por lo que las habilidades sociales toman importancia en diferentes contextos, una baja aceptación social rechazo, o aislamiento social son indicadores de que las habilidades sociales no están siendo suficientes para establecer y mantener relaciones interpersonales sólidas.

Un modo de organizar o definir las habilidades sociales se establece en su función o beneficio para el individuo. Algunas sirven para facilitar las relaciones sociales y otras sin embargo, se utilizan en un contexto interpersonal y sirven para alcanzar objetivos (Caballo, 1993). Por ejemplo: hay varios sujetos que se identifican como socialmente competentes es decir, son personas que se relacionan fácilmente con los demás, conversan con otros, transfieren y obtienen información sin dudar, durante las conversaciones y dejan a los demás con una agradable impresión después de la interacción.

Las habilidades sociales se entienden como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales que amplía el repertorio de competencias para interactuar a través de una variedad de situaciones. Diferentes teorías hacen hincapié en los roles, manera de actuar, pensar y sentir. A continuación presentamos algunas conceptualizaciones que caracterizan las habilidades sociales.

Liberth y Lewinson (citados por Caballo, 1993), argumentan que las conductas aprendidas evitan que sean castigadas por otros. Mientras Secord y Backman establecen que el rol que el individuo juega en determinado contexto, determina el cómo lo ven los demás y en consecuencia la manera en la que se relacionan con él. Y para Blanco (1982, p. 568), “la habilidad social es la capacidad que tiene un individuo de percibir los estímulos sociales que vienen del comportamiento de los demás”. En complemento a esta afirmación, Hersen y Bellack Philips, y Caballo, (1993) definen la habilidad social como las formas de expresar, desear, sentir y pensar los sentimientos positivos o negativos respetando las opiniones de los demás.

Por otra parte, Caballo (1993) contempla aspectos de la vida cotidiana para caracterizar las habilidades sociales, entre los que se encuentran:

1. Contexto interpersonal: se refiere a la posibilidad de examinar el contexto en el que se da el intercambio social para poder dar una respuesta apropiada a él. En este sentido es necesario identificar con quién, cuándo y cómo se relaciona la persona para poder dar una respuesta acorde con la situación, se emiten las respuestas de la habilidad.
2. Respeta las conductas de los demás: principalmente es necesario identificar la forma en que reacciona a las conductas de los demás. Por ejemplo cuando se hace un cumplido a una persona diciendo “que bonitos zapatos”, se considera como una reacción adecuada el que la otra persona responda “gracias”.
3. Resuelve y minimiza los problemas: las habilidades sociales están orientadas hacia un objetivo, si se está discutiendo sobre la manera de realizar un tarea, por ejemplo, se deben tomar ambas ideas y trabajar juntos para crear una tercera.

De acuerdo con Kelly (2000), se definen las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales. Entendidas de esta manera, las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo, orientados hacia cualquiera de los siguientes:

- (1) entender la conducta socialmente hábil en términos de su posibilidad de llevar hacia consecuencias reforzantes;
- (2) describir la conducta socialmente competente de modo objetivo.

La definición que se retoma para el desarrollo de esta propuesta es la de Caballo ya que toma en cuenta las formas de expresar, desear, sentir, y pensar los sentimientos, llamados positivos o negativos, respetando las opiniones de los demás, tomando en cuenta el contexto donde se llevan a cabo.

2.1. Aprendizaje de las habilidades sociales

Las habilidades sociales se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje. Entre ellos se incluyen: reforzamiento positivo directo de las habilidades; experiencias de aprendizaje vicario u observacional; retroalimentación interpersonal; y desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales por sus consecuencias reforzantes.

El aprendizaje de habilidades tiene como consecuencia el reforzamiento directo en la primera infancia, resulta evidente que las conductas sociales básicas se pueden desarrollar y mantener a lo largo de la vida, ya que estas se aprenden en los primeros años de vida como por ejemplo, llorar para recibir alimento, atención o alivio de incomodidades, sonreír y balbucear para conseguir atención social y estimulación por parte de otras personas.

Con el tiempo, el repertorio de conductas interpersonales del niño va siendo mucho más elaborado, variado y verbal, a la par que, aquellos sucesos que adquieren propiedades reforzantes, se desvían progresivamente de las funciones primarias (necesidades corporales) diversificándose y extendiéndose en el ámbito social. En la medida en que distintos tipos de situaciones sociales inducen consecuencias positivas para el niño y posteriormente para el adulto, resultarán reforzadas o incluidas en el repertorio interpersonal del sujeto. El reforzamiento no es una propiedad absoluta, y los reforzadores se definen en términos de su valor funcional para aumentar la probabilidad de que se repita la conducta que les precede.

El aprendizaje de habilidades sociales puede ser entendido como resultado de experiencias observacionales, es decir, se aprende a manejar situaciones interpersonales como resultado de

nuestra experiencia directa en esas situaciones y, específicamente, como resultado de las contingencias de reforzamiento que moldean progresivamente la conducta. Además, el aprendizaje de habilidades consiste en la observación de cómo otra persona maneja la situación (Bandura, 1969).

A este respecto, Bandura (1969) en su planteamiento sobre aprendizaje vicario, describió la influencia del aprendizaje observacional (que él denominó “modelado”), en el cual la exposición a un modelado puede conllevar alguno de estos tres efectos:

- (1) el efecto de modelado, en el que el observador del modelo adquiere una nueva conducta que no emitía previamente;
- (2) el efecto de desinhibición, según el cual la exposición al modelo hace que el observador emita con más frecuencia una conducta que ya existía;
- (3) el efecto de inhibición, por el cual el observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes del modelado.

En el modelo Bandura, Ross y Ross, (1963) citado en (Kelly 2000 pag.34), las circunstancias bajo las que tiene más probabilidad de ocurrir el aprendizaje por observación de modelos, así como aquellas que hacen más probable que el observador imite una nueva conducta vista son las siguientes:

- 1.-Edad del modelo. Particularmente en la infancia y en la adolescencia. Los niños tienden a imitar la conducta de un modelo de edad similar o ligeramente superior. Por el contrario, las conductas sociales de los modelos de menor edad tienen una probabilidad mucho menor de ser imitadas.

- 2.-Sexo del modelo. Con modelos del mismo sexo que el observador, la influencia es mayor que con los de sexo opuesto.
- 3.-Amabilidad del modelo. Los modelos que se manifiestan cálidos y afectuosos influyen más que los de apariencia fría y distante.
- 4.-Similitud percibida con el observador. Si un observador percibe o se le informa de que entre el modelo y él hay cierto parecido, tendremos un grado de aprendizaje imitativo superior al de aquella otra situación en que el modelo es percibido como muy diferente.
- 5.-Consecuencias observadas de la conducta social del modelo. Cuando el observador ve que el resultado de la conducta social del modelo es positivo, se incrementa la posibilidad de que llegue a imitar su conducta. Se trata del llamado “reforzamiento vicario”, puesto que el observador ve la consecuencia reforzante obtenida por otra persona. Por el contrario, el castigo observado (vicario) de la conducta social de un modelo, reduce la probabilidad de llevar a cabo la conducta imitativa.
- 6.-La historia de aprendizaje particular del observador respecto de situaciones parecidas a las que observa en el modelo. En muchos casos, el observador ha tenido ya alguna experiencia personal en el manejo de situaciones similares a las que está viviendo en el modelo. Es posible que también haya emitido respuestas sociales similares. Si el observador tiene una historia personal de recompensas por conductas similares a las que ahora emite el modelo, es más probable que exhiba la conducta social modelada que se hubiese sido castigado por tales conductas. En este sentido, las expectativas del observador respecto a lo que va a ocurrir si emite la conducta del modelo influyen en la probabilidad de que ponga en marcha la habilidad.

Un mecanismo importante para el ajuste y refinamiento de las habilidades es el “feedback”; en contextos sociales, es la información por medio de la cual la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Este puede ser de naturaleza positiva o negativa en el primer caso fortalecerá ciertos aspectos de una conducta social, como el incremento del contacto visual de otra persona, bostezar o apartarse del que habla. En cierto sentido, lo que se llama “feedback” podría entenderse actualmente como reforzamiento social (o ausencia), administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción. Sin embargo para que el aprendizaje de las habilidades sociales se desarrolle favorablemente es importante tomar en cuenta los niveles de las Habilidades Sociales, mismos que se explican a continuación.

2.2. Niveles de las habilidades sociales

Los componentes de las Habilidades Sociales de acuerdo a Caballo (1993), surgen a partir de un enfoque global, pero es necesario dividirlos en partes más pequeñas, principalmente cuándo se trata de una evaluación y entrenamiento, de esto surgen tres niveles, los cuáles son molar, micro e intermedio.

Las categorías **molares** son tipos de habilidades generales, globales de ciertos comportamientos. Estos comportamientos no son explicables en términos de unidades, si no en conductas en una totalidad como por ejemplo: la asertividad, la capacidad de actuar con seguridad, en determinada situación. Cada una de estas habilidades generales dependen del nivel y de la forma de una variedad de componentes moleculares de respuesta, cómo el rendimiento escolar, cooperación y conducta pro social e integración social.

Entre tanto el enfoque molar considera a las habilidades sociales como una habilidad general, el enfoque molecular examina las conductas concretas que lo componen. Es por tal razón que los

dos enfoques se complementan desprendiéndose el tercer nivel. El nivel molecular está profundamente unido al modelo conductual de la habilidad social. La conducta interpersonal se fragmenta en unidades simples o componentes específicos y observables de las habilidades sociales, estos elementos son medidos de una forma objetiva. Este enfoque aborda conductas muy simples que pueden ser fácilmente observables y resultan muy precisas y definidas. Entre estas conductas Caballo (1993) señala las siguientes:

Duración de la mirada al interlocutor, volumen de voz, número de asentamientos o negativas con la cabeza, duración de la sonrisa, número de gestos faciales, el número de cambios de postura, el número de movimientos con las piernas, el número de palabras dichas.

El impacto social de estos componentes no está determinado por el número de segundos de contacto ocular por número de perturbaciones del habla, sino, por un complicado patrón de respuestas que tiene lugar con la otra persona con la que se interactúa.

Algunos autores marcan que la estratégica más útil sería este tercer nivel que supone lo mejor de los juicios molares y moleculares. En este nivel se considera la manera como se relacionan los componentes moleculares entre sí, para producir una conducta molar. Es decir en la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta y en la especificidad metodológica de su evaluación. Este nivel se puede comprender más claramente a través de sus componentes, los cuáles se les podría llamar componentes básicos de las habilidades sociales.

Desde el punto de vista de Caballo (1993), para que se dé la observación, identificación y el entrenamiento de las habilidades sociales, cada nivel se fragmenta en diversos componentes que perciben comportamientos establecidos tales como: los comportamientos sociales, componentes motores, cognitivos y psicofisiológicos. En el nivel **molar** saltan a la vista tres componentes habituales en el campo escolar que son:

a) Rendimiento escolar: se toma en cuenta el rendimiento académico como una habilidad social. La inteligencia ha sido pensada como una habilidad general que en diferentes grados, se localiza en todas las personas y que es de vital importancia para que se dé un aprendizaje satisfactorio y se logren los objetivos establecidos. La inteligencia se construye de acuerdo a la interacción social de los niños, es decir, a mayor interacción social, más y mejor se desarrollará su inteligencia pero esto depende de las habilidades sociales que lleven a cabo existe la posibilidad de que los niños que no tienen habilidades sociales o no las adquieren en un nivel adecuado decaigan en la escuela. Como consecuencia el método de las habilidades sociales en niños y niñas es una vía positiva para incrementar por un lado su rendimiento académico así como su inteligencia y de igual forma afrontar el fracaso en la escuela.

b) Cooperación y Conducta Pro social: es frecuente que el egoísmo y la agresividad, nos impidan ser cooperativos y cordiales, es por la necesidad de que en las escuelas se instruya cooperación y conducta pro social para desarrollar mejores conductas sociales. Esta necesidad es apremiante ya que, en oposición de lo que frecuentemente se opina al mismo tiempo que las escuelas enseñan habilidades individualistas, el mundo laboral en nuestra sociedad tecnológica solicita lo contrario, como consecuencia es ardua hoy en día hallar una tarea que no demande de habilidades de interacción cooperativa. Igualmente dentro de la escuela es trascendental formarse para cooperar, es importante también cooperar para aprender. El conocimiento de las habilidades de colaboración es una reveladora condición para el aprendizaje académico, intentando que el beneficio aumente en relación a que los estudiantes se formen más efectivos a la hora de trabajar cooperativamente con distintas personas.

c) Integración Social: el desempeño de la escuela reside, en dotar a los estudiantes con las habilidades sociales precisas para una placentera adaptación social en los diversos ámbitos en que van a interactuar (escolar, familiar, laboral) punto que no considera estarse llevando a cabo, debido a que el gran problema al que deben enfrentarse los profesores es que a los alumnos se les dificulta organizarse y trabajar en equipo.

En el nivel **molecular** se refiere a un conjunto de acciones que en su conjunto pueden ser interpretados por el interlocutor. Se presentan tres componentes de las habilidades sociales: conductuales, cognitivos y fisiológicos y afectivos. A continuación se ejemplifica cada uno de estos.

Los componentes conductuales:

1. Componentes no verbales: Mirada, sonrisa, gestos, expresión facial.
2. Componentes paralingüísticos: Voz, volumen, claridad, fluidez, timbre
3. Componentes verbales: El habla, saludar, iniciar, mantener y terminar una conversación, pedir disculpas, hacer preguntas.

Componentes cognitivos:

1. Habilidades de percepción social: Familiaridad, distancia.
2. Variables propiamente cognitivas: Solución de problemas y conflictos autocontrol y observación.

Componentes fisiológicos y afectivos: componentes

1. Manifestaciones fisiológicas: Respiración, relajación.
2. Mecanismos afectivos emocionales: Expresión de emociones.

La conducta socialmente hábil se ha fraccionado usualmente en componentes moleculares más definidos y cuantificables. Cada uno de estos componentes lleva a elementos más simples y básicos cuyo estudio pertenece a un nivel molecular de las habilidades sociales, sin embargo logra existir una correspondencia a través de los tres niveles, de acuerdo en donde se sitúe el punto de corte. (Caballo, 1993). El estudio de estos niveles ha sido origen de confusión referente a que se tomará en cuenta como el comportamiento socialmente hábil, debido a que ciertos autores consideran algunos componentes más significativos que otros, los cuales no explican que es lo que se está concibiendo mal. Sin embargo, aunque se reconozca que la conducta social es complicada, es trascendental darse cuenta que no nos consta que un solo componente específico debe tomarse en cuenta, sino que hay varios en los que se debe reflexionar.

Cuantiosos componentes conductuales se han descubierto en la literatura relativa a las habilidades sociales, se retoman los criterios establecidos conforme a Caballo (1993), este autor contó más de 50 componentes verbales y no verbales de las habilidades sociales. Los cuáles han servido como base de los elementos conductuales observables, para valoración y entrenamiento. Toma en cuenta cuatro aspectos los cuáles son: Los no verbales son mensajes que se emiten a los demás por medio de la cara y el cuerpo. Paralingüísticos que son los elementos no verbales de habla. Verbales son los que el sujeto expresa a través de las palabras y los mixtos más generales están compuestos de elementos no verbales y/o paralingüísticos y/o verbales.

Aspectos de las habilidades sociales

No verbales	Mirada /contacto ocular Mirada cuando habla el otro -Mirada cuando habla el sujeto -Mirada durante el silencio Expresión facial Sonrisas Postura
-------------	--

	<p>Orientación corporal</p> <p>Gestos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Movimientos de las piernas -Movimientos con la cabeza -Auto manipulación <p>Distancia / proximidad</p> <p>Contacto físico</p> <p>Latencia de la respuesta</p>
Paralingüísticos	<p>Voz</p> <ul style="list-style-type: none"> -Volumen -Timbre -Tono -Claridad <p>Tiempo de habla</p> <ul style="list-style-type: none"> -Duración de la respuesta -Número de palabras dichas <p>Perturbaciones del habla</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pausa /silencio en la conversación -Vacilaciones -Número de muletillas <p>Fluidez del habla</p>
Verbales	<p>Contenido general</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contenido de alabanzas -Preguntas -Preguntas con final abierto -Preguntas con final cerrado -Contenido de aprecio -Autorevelación -Refuerzos verbales -Contenido de rechazo -Atención personal -Humor -Verbalizaciones positivas -Variedad de los temas -Contenido de acuerdo -Contenido de enfrentamiento -Manifestaciones empáticas -Formalidad -Generalidad -Claridad -Ofrecimiento de alternativas -Peticiónes para compartir la actividad -Expresiones en primera persona -Razones, explicaciones -Iniciar la conversación

	<ul style="list-style-type: none"> -Retroalimentación -Iniciar la conversación -Retroalimentación
Mixtos generales	<ul style="list-style-type: none"> -Afecto -Conducta positiva espontánea -Escoger el momento apropiado -Tomar la palabra -Ceder la palabra -Conversación en general -Saber escuchar

Tabla 1.1 tomado de: Caballo (1993).

Hasta el momento se han descrito en qué consisten las habilidades sociales, sin embargo éstas al ser contextualizadas por tener una fuerte influencia de la situación en la que se ponen en práctica, se hace relevante reconocer las habilidades sociales que se usan con mayor frecuencia en el ámbito escolar y que le servirán al estudiante para incrementar su rendimiento académico, lo cual se detallará en el siguiente apartado.

2.3. Las habilidades sociales en el ámbito escolar

De acuerdo con Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989) las habilidades sociales que se deberían de llevar a la práctica para el beneficio de los estudiantes y que a su vez les servirá para llevar una relación cordial en el ámbito escolar así como ayudar al estudiante a mejorar su rendimiento académico:

1. Escuchar: es importante desarrollar esta habilidad ya que es indispensable en la comunicación facilita la comprensión, aclaración de ideas y toma de decisiones.
2. Iniciar una conversación: lo más significativo de esta habilidad, es que se logrará que la persona sea menos tímida y tenga mayor facilidad para iniciar relaciones con distintas personas.

3. Mantener una conversación: a partir de que termina la habilidad de iniciar una conversación, mantiene una conversación, ésta consiste en la habilidad de reconocer el punto de vista de las demás personas, que están implicadas en ciertos temas o conversaciones e igualmente el alumno comprenda que existen otras opiniones aparte de la suya.
4. Formular una pregunta: esta habilidad social es primordial debido a que habitualmente nos topamos con alumnos que les da miedo o son demasiado tímidos para preguntar, ya que están expuestos a las críticas de sus compañeros si se ejercita esta habilidad el alumno estará más seguro de sí mismo y adquirirá mayor confianza para preguntar lo que le interese.
5. Presentarse: es primordial saber presentarse delante de los demás y más en el ámbito laboral, esto servirá para disminuir la timidez y constituir más relaciones sociales.
6. Hacer un cumplido: es común que a los alumnos se les dificulte recibir un cumplido y todavía más hacerlo. Suele pensarse que cuando halagan algo que este bien, es a causa de que se burlan, señalan o envidia y eso no es verdad. Se debe motivar al alumno para que sea más seguro de sí mismo y que no le dé pena hacer ni recibir cumplidos y lo haga en el momento preciso.

Estos mismos autores, reconocen que además de contar con estas habilidades generales, existen habilidades sociales avanzadas que deben de aprender quienes ya saben las habilidades sociales básicas (Goldstein et al. (1989), las cuales se enlistan a continuación:

- ψ Pedir ayuda: esta habilidad es necesaria debido a que cualquier persona, puede pedir ayuda de una persona que tenga mayor conocimiento de acuerdo a la duda que se tenga.

- ψ Participar: esta es una de las habilidades sociales más significativas en lo que se refiere a las avanzadas, responder a la necesidad de interesarse espontáneamente en las actividades que se desarrollan en el salón de clases.
- ψ Dar instrucciones: ayuda a los estudiantes a explicar y realizar diferentes actividades y facilitar las indicaciones de manera clara lo que se va a realizar.
- ψ Seguir instrucciones: esta habilidad es fundamental, ya que para llegar a un fin, es necesario seguir instrucciones y obedecer reglas de tal forma que si se pretende que los alumnos aprendan a seguir instrucciones para su desempeño escolar se debe hacer uso de esta habilidad.
- ψ Admitir y reconocer puntos de vista distintos a los nuestros: cuando estamos conscientes de que hay información y un razonamiento convincente, admitir opiniones y formas de pensar diferentes son parte de una de las habilidades más importantes dentro de la comunicación.
- ψ Convencer a los demás: es una de las habilidades sociales que le utilizarán los alumnos el día de mañana ya que tiene que ver con la argumentación, exposición de ideas claras y convincentes.
- ψ Conocer los propios sentimientos: esta habilidad es importante y se compone de dos habilidades más. Si el alumno se conoce completamente y domina lo que pasa cuando se enoja, deprime, alegra etc. conseguirá resolverlo y no descargará lo que siente de forma inadecuada.
- ψ Expresar los sentimientos: esta es la segunda parte de la habilidad antes mencionada. El alumno al conocer y pensar lo que siente podrá expresarlo sin mayor problema.
- ψ Comprender los sentimientos de los demás: este es otro punto de la habilidad de conocer los sentimientos, y se presenta bajo el término de empatía, el alumno al conocer lo que los demás

sienten y piensan puede llegar a relacionarse debido a que comparten formas de ser similares evitando cualquier dificultad que llegue a dañar la relación. Esta habilidad de igual forma sirve para que los alumnos se conozcan entre ellos y establezcan grupos que den como resultado un excelente desempeño académico.

- ψ Enfrentarse con el enfado de otro: es preciso instruir esta habilidad al alumno, para que aprenda cómo debe reaccionar si se encuentra en una situación así, por ejemplo: actuar de una forma adecuada cuando un profesor este enojado por la travesura de un alumno.
- ψ Expresar afecto: precisamente esta habilidad puede generar un poco de desconcierto en el alumno, y suele pensarse que se trataría de establecer una relación romántica o algo por el estilo. Corresponde revelar que el propósito de esta habilidad no tiene nada que ver con que surjan lazos afectivos, sino de desarrollar la habilidad de decir lo que sentimos de una forma respetuosa y sin tener miedo.
- ψ Auto recompensarse: con frecuencia se realizan cosas que necesitan de un reconocimiento propio. Se debe inspirar a que uno mismo se aliente a cumplir sus objetivos. Hay que apreciar todo lo que se hace sin hacer menos el propio esfuerzo. Para los alumnos esta habilidad les servirá para aumentar su autoestima.
- ψ Emplear el autocontrol: actualmente es frecuente perder el control por situaciones sin importancia, y protestar de un modo violento, es por eso que debe de enseñarse a los alumnos a controlar sus impulsos que tienen como consecuencia comportarse de una forma inconveniente.
- ψ Defender los propios derechos: específicamente esta habilidad, va relacionada con ser asertivo ya que al defender lo que se piensa de manera educada y sin faltar el respeto de diversas personas, se obtiene lo que se llama conducta asertiva. Esta habilidad favorecerá al

alumno a defender su punto de vista a pesar de que existan personas que no les interese escuchar lo que los demás piensan e imponer su forma de pensar.

- ψ Resolver la vergüenza: dicha habilidad le servirá al alumno para vencer su timidez así como saber que causa su vergüenza y vencerla se percatará de cómo solucionarla y gradualmente irla desapareciendo en diferentes contextos.
- ψ Responder al fracaso: justamente esta habilidad auxiliará al alumno a desafiar y superar sus frustraciones, a elevar su autoestima y que no abandone sus objetivos a pesar de los problemas que se le presenten.
- ψ Hacer frente a las presiones del grupo: habitualmente se encuentran situaciones en las que el alumno está obligado o amenazado para cumplir ciertos mandatos, por otros alumnos, que imponen diversas órdenes y que además se les debe de obedecer. Es fundamental que se les enseñe a resolver este tipo de situaciones y sobre todo pensar primero en ellos y saber qué es lo que les conviene, es decir, a valorarse como personas y no hacer lo que los demás dicen.
- ψ Tomar iniciativas: es una de las más significativas ya que hace que el alumno sea autónomo e independiente al tomar decisiones. Esta habilidad no solo sirve para tener iniciativa sino que también hace al alumno más dinámico y a plantear ideas dentro de la clase y en cualquier ámbito, aprendiendo con participaciones significativas.
- ψ Tomar una decisión: para que la habilidad antes mencionada marche bien, es necesario de que el alumno este consciente de que él es dueño de sus propias decisiones, invariablemente teniendo en cuenta sus resultados.

Con lo anterior se puede decir que para que las Habilidades Sociales sean efectivas es importante tomar en cuenta el contexto de interacción y de los parámetros que puedan presentarse en ella, y

entre dichos parámetros se encuentran las características de las personas que interactúan, los contextos, y la situación.

Como primer elemento, se considera necesario hacer mención de las implicaciones del término desarrollo, por lo que a continuación se mencionan algunos aspectos teóricos que permiten conceptualizarlo, además de presentar dos posturas teóricas que permiten comprender este proceso en niños y niñas entre 10 y 11 años de edad.

3. Tutoría

Se iniciará este apartado con la definición de la tutoría. Para ello se retoma la postura de Lázaro y Asensi (1989) quienes plantean que la tutoría es una actividad esencial en la función del profesor, que realiza individual y/o colectivamente con el fin de facilitar los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], (2001). Afirma que la tutoría es: un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que consiste en la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, basándose en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza.

Por su parte, Bisquerra (2002). Expone que la tutoría es una tarea que se ubica dentro de un contexto educativo que responde a un conjunto de objetivos relacionados con la integración, la retroalimentación, la motivación, el desarrollo de habilidades académicas y la orientación personal de los alumnos. En suma podemos decir que la tutoría es un proceso de acompañamiento personalizado que toma en cuenta objetivos relacionados con el desarrollo de habilidades académicas.

Con base en lo anterior, en este trabajo de investigación se considera la tutoría como una herramienta que facilita profundizar en las distintas áreas de desarrollo de los alumnos y establecer estrategias para atender las necesidades de estos.

De acuerdo a Zavala (2003). La tutoría contribuye a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, hábitos positivos y a la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, mediante la utilización de estrategias de atención personalizada que complementen las actividades docentes regulares. A través de la tutoría se crea

un clima de confianza en el que, propiciando el conocimiento de los distintos aspectos que puedan influir directa o indirectamente en el desempeño escolar del estudiante, permite el logro de los objetivos del proceso educativo. Para que esto sea posible, el autor hace evidente que la tutoría implica una serie de acciones, requieren dar respuesta a las siguientes áreas:

Personal: La tutoría en el área personal busca fomentar el desarrollo del alumno propiciando el conocimiento y la comprensión de sí mismo y sus particularidades, así como la consolidación de su autonomía e identidad. En esta área se prestará atención al aspecto afectivo del alumno, tratando de conocer sus sentimientos, inquietudes y necesidades. Se busca en todo momento propiciar la reflexión y comprensión de los alumnos respecto a los diversos temas y a las implicaciones que éstos tienen en su vida.

Académica: La tutoría en el área académica debe estar dirigida a optimizar el rendimiento escolar, la motivación, ofreciendo al alumno la posibilidad de conocer y desarrollar sus capacidades a partir del establecimiento y uso de las estrategias más adecuadas que lo lleven a la adquisición y construcción de conocimientos significativos y funcionales. En ésta debe considerarse como tema principal el desempeño y el rendimiento académico del alumno, tratando de conocer sus dificultades y logros, orientándolo en el manejo de los mismos. Igualmente importante será trabajar sobre los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos, lo cual se complementará con temas referidos a diversas técnicas y metodologías de estudio.

De **salud, nutrición y subsistencia:** Esta área permitirá que los alumnos tomen conciencia de la importancia de asumir desde temprano una actitud responsable respecto a su salud integral, prestando atención a su alimentación y a la relación que ésta tiene con su

estado de salud general, no sólo en el momento actual sino para el futuro. Esto implica reconocer la importancia de asumir comportamientos que permitan prevenir la aparición de problemáticas posteriores.

Recreativa: La tutoría puede realizar también actividades que favorezcan procesos de intercambio e integración del grupo de alumnos, considerando actividades deportivas, paseos, talleres, que quizás puedan ser conducidos por alumnos que tengan ciertas habilidades e intereses que puedan compartir con otros compañeros. (Zavala, 2003).

Hasta el momento, se ha expresado que la tutoría es un recurso que permite contribuir al logro de los objetivos académicos, sin embargo, ésta también puede contribuir al abatimiento de la deserción, al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los estudiantes, a través de la reflexión sobre la información generada en el proceso de la acción tutorial; desarrollar la capacidad del estudiante para asumir responsabilidades en el ámbito de su formación académica y mejorar su actitud hacia el aprendizaje mediante el fortalecimiento de los procesos motivacionales que favorezcan su integración y compromiso con su propio proceso de formación.

Desde esta visión, se plantea que la tutoría procura orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, apoyada en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Asimismo, pretende también apoyar al estudiante en el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo, estimulando el proceso de una disciplina personal y un rigor intelectual para el autoaprendizaje con el fin de que los estudiantes mejoren su desempeño en el proceso educativo, así como de estimular habilidades y destrezas para la comunicación, las relaciones humanas, el trabajo en equipo y la aplicación de los principios éticos en sus actividades (Zavala, 2003).

De esta manera, la tutoría se entiende como una labor por medio de la cual se brinda orientación, apoyo y acompañamiento considerando necesidades educativas individuales, con el propósito de facilitar el aprendizaje escolar y promover el desarrollo integral del alumno bajo la tutela de un experto o persona con mayores habilidades. Para darle mayor énfasis a este hecho, en el siguiente apartado se describe la utilidad de la tutoría como recurso para la promoción de habilidades sociales.

3.1. La tutoría como recurso para desarrollo de habilidades sociales

A este sentido Woolfolk (1999, p.4). Indica que a través de la tutoría se busca promover la mejora de las relaciones interpersonales entre personas y diferentes contextos. En este sentido, para crear el aprendizaje asistido o participación guiada en el salón de clases es inevitable contar con un andamiaje (dar información, apoyos, recordatorios dar ánimos en el momento correcto y la cantidad adecuada) permitir que poco a poco los estudiantes hagan cada vez más cosas por si solos, esto también incluye aspectos de interacción, en los que las habilidades sociales son elementales.

Es por lo anterior, que se hace una vinculación directa con la tutoría, tal y como lo puntualiza la [ANUIES] (2001), la tutoría requiere ser vista como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, esto es, reconocer que la tutoría consiste en la atención individualizada a uno o varios alumnos, a través de la participación guiada. Desde esta visión se puede entender como un proceso activo en donde los niños influyen en el mismo, esto a través de la adquisición progresivo de una aptitud o forma de interpretar a su sociedad, logrando con ellos participar y negociar en el contexto social

La atención guiada implica la construcción y uso de andamios que permitan ir adquiriendo ese aprendizaje, es decir, se debe apoyar ayudar a los niños a aprender, adaptando materiales, proporcionando información, apoyos, recordatorios, revisar con los niños paso a paso alguna actividad ya sea cotidiana o escolar, se les ofrece retroalimentación detallada o se plantean preguntas que reorientan a los niños (Woolfolk, 1999). Hacer que los niños y los tutores alternen papeles en diferentes actividades hace que puedan aprender a conducir situaciones de aprendizaje y plantearse con su propias palabras y acciones metas para su aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje de las habilidades sociales, Zavala (2003) afirma que la tutoría es una herramienta que facilita profundizar en los diferentes aspectos del desarrollo (siendo más patentes las habilidades sociales) de los alumnos, así como ayuda a establecer estrategias personalizadas para atender sus necesidades. Es decir, que los niños gradualmente hagan cada vez más cosas por sí mismos para que puedan ser integrados en diversos grupos incluidos el entorno social y cultural.

La ANUIES (2001) plantea que para llevar a cabo el proceso de tutoría es necesaria la intervención de dos figuras: tutor y tutorado, personas entre las cuales se establece una relación diferente a la que se da con el docente, en la primera se determina un espacio de encuentro amistoso y de comunicación con el propósito fundamental de apoyar al tutorado en su proceso de formación y en la segunda el trato no es personalizado sino grupal. Es básico reiterar que en esta relación, las dos partes involucradas, tutor y tutorados, deben estar conscientes del significado de la tutoría, aceptando que dicha relación considera implícitamente una responsabilidad en la que el tutor está atento al desarrollo del tutorado, mientras que éste debe llevar a cabo un papel más activo como actor de su propio aprendizaje; todo en el marco de una relación más estrecha entre ambos, que la establecida en un aula durante un curso escolarizado. Se propone que el tutor

conserve una actitud ética y empática hacia los tutorados mediante un esfuerzo constante de comunicación, que le permita desplegar las actitudes apropiadas para fomentar su confianza y lograr la aceptación de la tutoría, procurando siempre un diálogo positivo y la mayor tolerancia hacia sus reacciones. Todo esto se apoya en la actuación siempre responsable del tutor, quien atenderá sus compromisos con toda puntualidad y en un marco de respeto y confidencialidad, haciendo acopio de todas sus habilidades y actitudes, que aplicará durante todo el proceso tutorial; como la de ser creativo para aumentar el interés del tutorado, haciendo de éste un sujeto crítico, observador y conciliador. Su desempeño será producto de un esfuerzo planificado y ordenado durante el proceso de la tutoría en la cual se adaptará a cada situación para saber escuchar a los tutorados y obtener la información que le sea requerida para las acciones de tutoría que promueva. Es preciso que el tutor tenga habilidad y actitud para fomentar en el tutorado una cualidad crítica e indagadora, como una forma de evidenciar las capacidades de éste, pero también para valorar en qué medida comprende y asimila el trabajo del tutor. El saber reconocer el esfuerzo en el trabajo realizado por el tutorado se transformara en un andamiaje constructivo para ambas partes y finalmente para el maestro titular en el ámbito de la enseñanza. También será capaz de identificar desórdenes de conducta asociados al desempeño individual, derivados de problemas de carácter personal, psicológico, físico, socioeconómico, etcétera, para canalizar al tutorado hacia el lugar y las instancias adecuadas para su atención (ANUIES, 2001).

Un ejemplo de esto es la propuesta de la Universidad Autónoma de México (UNAM), quien creó un programa de apoyo académico a alumnos del último ciclo de educación primaria dirigido por las universidades a través de prestadores de servicio social quienes por medio de un programa de tutoría acompañan a un alumno; este programa se llama PERAJ, mismo que se describirá con mayor detalle en el siguiente apartado.

3.1.1. Programa de tutoría: PERAJ

El programa PERAJ, cuyo significado es FLOR en hebreo, tiene su origen en 1974 en Israel, a iniciativa del Instituto Weizman de Ciencias A.C., conformándose como un programa institucional en el cual jóvenes universitarios adquieren el compromiso de ser tutores de un niño de educación básica por lo menos un durante un ciclo escolar. Actualmente Peraj se desarrolló en 15 países entre ellos Alemania, Australia, Brasil, Filipinas, Singapur, Nueva Zelanda, Chile, China, México etc. (Peraj Adopta un amigo 2008).

En México el programa “Adopta un amig@” se inició a partir del 2003 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la Dirección General de Orientación de servicios Educativos (DGOSE), con el propósito de apoyar el desarrollo académico y social de alumnos de educación primaria de escuelas públicas, a través de la tutoría de jóvenes universitarios prestadores de servicio social.

Los resultados del programa Peraj “Adopta un amig@” en la UNAM fueron favorables y su éxito dio la pauta para que a partir del 2007 la Secretaría de Educación Pública (SEP) , a través del programa de Becas para la educación Superior (PRONABES), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Asociación Mexicana de amigos del Instituto de Weizmann en México como representantes del programa PERAJ, firmaron un convenio para extenderlo a otras universidades de diferentes regiones del país; entre ellas, en el año 2008, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Entre los lineamientos establecidos en el convenio, se destaca que las universidades que se incorporen al programa Peraj-México podrán desarrollarlo de acuerdo a sus posibilidades, intereses y creatividad sin descuidar que se cumplan los objetivos y lineamientos generales.

Como se mencionó anteriormente, el programa establece la vinculación uno a uno entre jóvenes universitarios, que están terminando sus estudios, y el alumnado de educación básica. Esta relación, generalmente se lleva a cabo a lo largo de un ciclo escolar, en el que el joven fungirá como tutor de un infante (perteneciente a una escuela pública en comunidades con problemas de marginación, cercanas a los centros de atención de las instituciones de educación superior)

El perfil establecido por la UPN para la figura de tutor es el siguiente:

1. Ser estudiante de los últimos semestres de cualquier licenciatura de la Institución.
2. Conocer la filosofía del modelo tutorial Peraj.
3. Dominar los contenidos de las diversas asignaturas que ofrece el plan de estudios de educación primaria.
4. Creatividad para generar actividades que motiven el interés de los niños.
5. Motivación e interés para trabajar con los niños.
6. Compromiso y responsabilidad.
7. Interés por apoyar a los alumnos para enriquecer sus experiencias académicas y extra académicas.

Peraj- México adopta un amigo, (2008) establece que el tutor deberá mantenerse capacitado en el manejo de un concepto claro y actualizado de la formación integral de los tutorados. De igual forma, manejará aspectos teóricos y prácticos acerca de los estilos, características y procesos de aprendizaje y del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, como elementos que ayudarán al acercamiento con los tutorados.

El primer contacto con el tutorado, individual o grupalmente, es determinante para el logro de un clima de confianza en pro del buen funcionamiento de un programa de tutoría, lo cual le facilitará identificar los estilos o formas de aprendizaje de cada uno, así como las características de su personalidad. Es preciso también que conozca las situaciones y problemas no presentes en sus expedientes escolares como condiciones de salud, socioeconómicas (del núcleo familiar), psicológicas, sociofamiliares y principalmente, sobre sus problemas personales; realidad que el tutor considerará al momento de elaborar su programa. Una inadecuada interpretación de cualquiera de éstas, por no tener la información exacta, obstaculizaría, en algún caso, la relación con el tutor, lo que incidirá en el programa.

El tutor se mantendrá alerta para descubrir si el tutorado presenta alguna otra problemática, para ubicar al estudiante en las áreas en donde pueda recibir una atención oportuna, sea de carácter preventivo o para tratar de solucionar sus problemas. Las decisiones que se tomen para derivarles a hacia instancias adecuadas, es una acción válida dentro de las competencias que adquiere el tutor al participar en este programa; asimismo, el seguimiento de las acciones emprendidas dará lugar a un nuevo proceso de toma de decisiones y a la promoción de nuevas opciones para la atención de esos tutorados. Esta función asignada al tutor, refleja una dinámica permanente y determinante durante el programa institucional de tutorías. (Peraj-México adopta un amigo, 2008).

II. MÉTODO

1. Tipo de estudio y características de investigación

El presente trabajo es estudio de caso, entendido este como el examen de un fenómeno específico como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social (Kerlinger y Lee, citados en Hernández, Fernández y Baptista 2003). Es un estudio de caso tipo descriptivo se concentró en la recolección, análisis de la información y descripción a detalle de la intervención de 2 niños que asisten al PERAJ.

Este tipo de estudio intenta recoger o medir información de “manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a los que se refieren, integrando mediciones de cada una de dichas variables o conceptos para decir cómo se relacionan” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 119).

2. Participantes

En esta propuesta de intervención se consideran como participantes a una niña y un niño entre los 10 y 11 años, cursan quinto grado de primaria en una escuela pública, localizada al sur de la ciudad de México.

Cabe resaltar que ambos participantes fueron pre-seleccionados por los coordinadores del programa PERAJ, desde su participación voluntaria y el consentimiento informado al profesor de grupo, las autoridades de la escuela y los padres de familia.

Para el presente informe de acuerdo con el artículo 122 del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2002) se mantiene el anonimato de los alumnos participantes y acorde con el artículo 68 se utilizó un pseudónimo para referirse a cada uno a quienes se les denominará Sofia y Luís.

3. Escenario

La presente investigación se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en Delegación Tlalpan de la ciudad de México. La evaluación psicológica se llevó a cabo en el área de biblioteca y sus cubículos personalizados y la intervención se realizó específicamente en biblioteca infantil, áreas verdes, área deportiva, auditorios, aulas, entre otros. Las instalaciones cuentan con todos los servicios necesarios para la realización del proyecto y es una zona reconocida con nivel socioeconómico medio-alto de acuerdo al análisis del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2001).

4. Instrumentos

Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados Edad escolar, DRDP-SA por sus siglas en inglés (Desired Results Developmental Profile-School-Age). Este instrumento fue creado por el Departamento de Educación de California, División del Departamento Infantil, diseñado para observar, documentar y reflexionar sobre el aprendizaje, el desarrollo y la evolución de niños(a) inscritos en un programa escolar.

Del instrumento se retoma sólo el área social, la cual cuenta con 5 categorías empatía, control de impulsos, seguimiento de reglas, amistad y negociación. Para cada habilidad se consideran cinco niveles de dominio, mismos que se describen a continuación:

- 1. Desarrolla:** se refiere a que demuestran estar conscientes de sus comportamientos, capacidades, sentimientos y necesidades, reconocen las diferencias y similitudes entre ellos mismos y los demás, participan en juegos con los demás a la vez que se centran principalmente en sus propias necesidades y si se les recuerda, responden con regularidad

a las solicitudes o instrucciones de los adultos con respecto a normas, seguridad, cuidados personales y actividad física.

2. Comprende: significa que comienzan a obtener conocimientos de sus propias destrezas y necesidades en comparación con las de los demás. Toman en cuenta las necesidades de los demás. Con mayor regularidad aplican las normas sociales y satisfacen las expectativas propias y de los otros aun cuando requieren de ayuda por parte del adulto o recordatorios para llevarlo a cabo.

3. Integra: Este nivel los niños comienzan a aplicar el conocimiento de si mismos y de los demás, toman en cuenta cuidadosamente las perspectivas de los demás, resuelven conflictos, siguen las normas de seguridad y cumplen las rutinas de sus cuidados personales sin necesidades de recordatorios.

4. Expande: En este nivel se, los niños, aplican con mayor regularidad sus conocimientos y destrezas y demuestran una comprensión avanzada de sí mismos en el contexto de su comunidad. Se comprenden como miembros importantes de su comunidad y grupo; a partir de ello, proponen soluciones a los conflictos, siguen las normas de seguridad y alientan a los demás a cumplir las rutinas de buenos cuidados personales.

5. Conecta: En este nivel es necesaria la aplicación regular de conocimientos y destrezas y demostrar una comprensión más profunda de sí mismos en relación a las personas que no forman parte de su comunidad. Comprenden las experiencias de los demás fuera de su comunidad y demuestran entender las normas de la comunidad en general.

En la tabla siguiente se muestra a detalle cada una de las habilidades globales del área social en los cinco niveles de dominio, la forma de calificar e interpretar el instrumento se describe.

Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados

	Habilidad y su Descripción	Desarrollo	Comprende	Integra	Expande	Conecta
Empatía	El/La niño/a demuestra conciencia cada vez mayor de los sentimientos y experiencias de otros y responde apropiadamente por medio de palabras o acciones	Demuestra conciencia de sus propias sentimientos	Demuestra conciencia de sus propios sentimientos	Muestra como otra persona se puede sentir en cierta situación hipotética	Demuestra por medio de palabras o acciones que entiende los sentimientos y experiencias de grupos de personas que viven en su comunidad (que quizás no conoce)	Demuestra por medio de palabras o acciones entendiendo de sentimientos y experiencias de personas que viven fuera de su comunidad inmediata
Control de impulsos	El/La niño/a demuestra la habilidad de regular sus respuestas a estímulos internos y externos en contexto cada vez más amplios	Responde cuando los adultos lo guían a controlar los impulsos inapropiados	Aplica reglas conocidas para evitar situaciones frustrantes	Controla impulsos independientemente, entendiendo el punto de vista de la otra persona	Controla impulsos basado en lo que es correcto justo para el grupo	Controla impulsos basándose en las necesidades de la comunidad (personas que no conoce)
Sigue reglas	El/La niño/a demuestra la habilidad de seguir reglas en una variedad de ambiente cada vez más amplios, y entiende el propósito de tener reglas	Si la mayoría de las reglas del programa, pero muchas veces necesita que se las recuerden	Si la mayoría de las reglas y entiende las razones detrás de las reglas aunque él/ella no siempre las sigue	Sigue reglas sin necesidad de recordarle, aun cuando no quiere, y espera que otros hagan lo mismo	Conoce y entiende reglas de su círculo social, y sugiere formas de mejorarlas para que sean justas para todos en el grupo	Conoce y entiende reglas para toda de la comunidad y sugiere formas de mejorarlas para que sean justas para todos en la comunidad
Amistad	El niño/a desarrolla una o más relaciones cercanas con otros niños y extiende el concepto de amistad más allá de su comunidad	Juega con otros niños que conoce, enfocándose en sus propias necesidades y llegando a compromisos limitados con compañeros de juego	Cuando un/ amigo/a expresa sus necesidades e intereses, escucha y los toma en consideración	Por si mismo/a reconoce y toma en consideración las perspectivas de uno/a o dos amigos/as íntimos/as	Toma en consideración las necesidades e intereses de un grupo de amigos, y busca maneras de equilibrarlas con sus propias necesidades e intereses	Demuestra preocupación por los niños fuera de su comunidad
Negociación	El niño/a resuelve conflictos proponiendo soluciones que consideran las necesidades de otros y extiende el concepto de negociación más allá de su comunidad	Expresa sus propias necesidades y deseos durante un conflicto con otro/a niño/a	Escucha a las necesidades e intereses de otro niño cuando existe un conflicto, y sugiere algunas soluciones mutuamente aceptables	Resuelve conflictos proponiendo soluciones que respetan las necesidades o los derechos de todos en el grupo	Propone soluciones a problemas que respetan las necesidades o los derechos de todos en la comunidad (también de aquellos que no conoce personalmente)	Propone soluciones a problemas que respetan las necesidades a los derechos de personas fuera de su comunidad

Cuadro 2 tomado del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (2010).

5. Procedimiento

Para el logro del objetivo del presente trabajo se dividió el procedimiento en las siguientes fases:

a) Evaluación inicial

En esta fase se llevó a cabo la valoración de las habilidades sociales de Luis y Sofía, ya que del informe de evaluación de Peraj se identificó como una necesidad de intervención. A partir de este reconocimiento, se hizo pertinente comprender a mayor detalle su nivel de desarrollo en esta área; para ello se utilizó el instrumento de medición el Perfil de Resultados Deseados (2010). Como producto de esta fase se reconocieron las fortalezas y necesidades de intervención de Sofía y Luis en el área de las habilidades sociales.

Una vez que se identificó el nivel de desarrollo de habilidades sociales de cada participante se procedió a diseñar las estrategias de acompañamiento y apoyo individualizado a cada participante para mejorar su nivel de desarrollo, lo cual se describe en la siguiente fase.

b) Diseño de un programa de intervención a partir de la información obtenida.

A partir de los resultados identificados en la fase anterior, se diseñó un programa de intervención (anexo 1), a través del uso de las diadas establecidas en el programa de PERAJ, este programa se creó a partir de las propuestas de Caballo (1993), Méndez, (1978) y [Http://www.ctv.es/USERS/avicent/juegos_paz/](http://www.ctv.es/USERS/avicent/juegos_paz/); considerando las características de edad y habilidades a desarrollar en los participantes.

A partir de la propuesta general de PERAJ, y los resultados obtenidos en el Perfil de Resultados Deseados se planteó como meta general que los niños aprendieran a relacionarse con los demás resaltando sus habilidades de empatía, comunicación asertiva y negociación. La comunicación

asertiva se relaciona estrechamente con el planteamiento del Perfil de Resultados Deseados en las habilidades de control de impulsos, seguimiento de reglas y amistad.

La propuesta contó con 20 sesiones de 1 hora 30 minutos cada una (ver anexo para el desglose de los temas y actividades), en cada una de ellas se llevaron a cabo actividades dirigidas al logro de las habilidades detectadas en la evaluación inicial. Al término de cada mes se realizó una evaluación, a través de diferentes actividades para reconocer el nivel de avance y para modificar las actividades planteadas.

El programa se planteó los siguientes objetivos específicos para Sofia y Luis:

- Aprenderán a controlar su ansiedad y temor al estar frente a un grupo de personas, dominando la presión que estos ejercen sobre él o ella
- Aprenderá a argumentar y sustentar una idea propia
- Serán capaces de escuchar con atención y esperar su turno para intervenir durante las conversaciones
- Desarrollarán habilidades y actitudes favorables hacia el trabajo en equipo
- Reconocerán la presencia de un conflicto y aprenderá a dar soluciones positivas
- Desarrollarán la habilidad de autocontrolar, sentimientos, ira y agresividad

Las sesiones se dividen en los siguientes tiempos:

1. **Presentación de las actividades del día.** Al trabajar habilidades sociales las tutoras en voz alta comentan que actividad se va a realizar las instrucciones claras, breves y lenguaje adecuado para que sea más fácil que ellos entiendan se trabaja brindándoles la confianza así como apoyo en lo que ellos requieran.
2. **Desarrollo de una actividad,** con frecuencia son situaciones que permiten el trabajo en diadas. Las tutoras investigan y proponen un tema de controversia en este caso la legalización del aborto, se les presentan materiales, que las tutoras han preparado

previamente, dichos materiales consisten en láminas con imágenes, algunos textos o frases que expresan diferentes puntos de vista. El sentido de esto es que los niños aprendan a reconocer otros puntos de vista y a dialogar con sus compañeros.

3. **Reconocimiento de emociones.** Se comenta con los niños si les gusto como se sintieron que más pueden ellos mejorar la actividad y finalmente se termina con un emotivo aplauso o diferentes muestras de afecto para darles mayor confianza y no dejar que pase desapercibido sus logros pretendiendo fomentar el desarrollo de habilidades sociales y actitudes que le permitan conocer y desenvolverse adecuadamente en la vida.

III. RESULTADOS

El aprendizaje de habilidades sociales es un proceso permanente por medio del cual se desarrolla la capacidad para socializar en el cualquier ámbito, es por eso que de acuerdo a los resultados iniciales que arrojó el programa UPN PERAJ Adopta un amig@ sirven para valorar y determinar el nivel de socialización. Debido a esto los tutores se preocupan por realizar actividades atractivas que motiven a los alumnos hacer uso de estrategias para el desarrollo de habilidades sociales. A partir de ello, como primer punto se comparten los resultados obtenidos en el diagnóstico elaborado por Peraj. Posteriormente se reportan los resultados del instrumento antes y después de la intervención, en el que se consideran 5 habilidades esenciales que son:

- Empatía
- Control de impulsos
- Sigue reglas
- Amistad
- Negociación y resolución de conflictos

Es por esto que al elaborar este programa, se pensó en incrementar la participación del tutor y facilitar su labor, ya que al consultarlo encontrará, una compilación de diversas actividades que podrá utilizar en el momento adecuado, las adaptará de acuerdo a las necesidades de su tutorado logrando con esto incrementar sus habilidades sociales.

1. Resumen de resultados obtenidos del diagnóstico de Peraj

En el siguiente cuadro se muestran los resultados obtenidos a partir de las evaluaciones (diagnósticos) realizados por el programa de PERAJ mismas que fueron la base para identificar las áreas primarias de atención.

Caso 1	Caso 2
<p>Sofía participa en las actividades solo si algún adulto le insiste en ello y necesita más de una indicación para realizar la actividad. En los juegos con sus compañeros ella siempre quiere que los demás hagan lo que ella quiere, da las reglas de las actividades y juegos. Cuando otro niño quiere proponer alguna actividad ella se aparta y no participa. Miente con frecuencia para evitar enfrentarse a situaciones que le representan un reto o bien para hacer que las personas adultas hagan lo que ella quiere.</p>	<p>Luis atiende las instrucciones solo cuando se trabaja individualmente ya que cuando esta con otros niños atiende más a lo que los demás hacen y no realiza lo que se le pide. Es un niño que generalmente es buscado por sus compañeros para jugar sin embargo en otras actividades se muestra renuente y apático además de que no es tomado en cuenta para realizar algunas actividades. En ocasiones demuestra agresividad.</p>

Cuadro 3. Diagnóstico de Peraj

Como puede observarse en el cuadro anterior Sofía posee un escaso nivel de participación de manera autónoma, requiere de la presencia de una persona adulta para que esto ocurra, condición que para su edad no es esperado. Además de que no escucha la opinión de sus compañeros y evita cualquier situación que le represente un problema.

En cuanto a Luis, se puede observar que está muy interesado en establecer relaciones con sus compañeros pero no sabe cómo regular sus acciones por lo que puede ser tosco, lo que genera que las demás personas no señalen como agresivo. Esta situación genera que en espacios en los que no se puede relacionar a través del juego, él no sabe cómo hacerlo.

2. Comparativo del PDRD inicial y final

A partir de los resultados proporcionados por Peraj se consideró oportuno atender habilidades sociales en ambos casos, por ello se utilizó el PDRD en el área de Desarrollo Personal y Social, mismo que al finalizar la intervención se vuelve a aplicar para identificar cambios en el nivel de desarrollo de las habilidades sociales. A continuación se describen los resultados observados al comparar ambas aplicaciones en cada uno de los casos.

2.1. Caso Sofía

De manera general en el cuadro número cuatro se observa que Sofía en todos los aspectos evaluados tuvo un incremento en su nivel de desarrollo. En cuatro de ellos fue de dos niveles, de no mostrar la habilidad a *Comprende* y de *Desarrolla* a *Integra*. Mientras que en uno de ellos su incremento fue de solo un nivel, es decir al nivel inmediato, de *Comprende* a *Integra*.

En lo que respecta a “Empatía” y “Negociación y resolución de conflictos”, se puede observar que Sofía adquirió las habilidades necesarias en estos aspectos, de no mostrar habilidad al inicio de la intervención, mostró un nivel de desarrollo de “Comprende”, lo cual significa que inicia a comprender el comportamiento de personas cercanas y a entender las consecuencias de sus actos cuando juega o interactúa con algún compañero. En este sentido, es capaz de identificar sus preferencias y diferenciarlas de sus compañeros, por lo tanto puede respetar cuando las de sus compañeros son distintas y negociar para lograr alternativas viables en un intento por resolver conflictos.

En los componentes de “Control de impulsos” y “Amistad”, logró un mayor nivel de dominio, pasaron de “Desarrolla” a “Integra”, lo cual le permite a Sofía aplicar con regularidad sus conocimientos y destrezas acerca de las necesidades de las otras personas lo que la lleva a detener sus impulsos para actuar de una manera más respetuosa y comprensiva con sus compañeros, hace uso de su capacidad de regular sus emociones y acciones para ajustarse a las demandas sociales. Lo cual le lleva, a vincularse de otra manera con los iguales y a comprender la importancia de la amistad, aun cuando no la establece con facilidad ni cercanía afectiva.

Finalmente en “Sigue reglas”, se observa un nivel de mayor destreza, pasó de “Comprende” a “Integra”, este cambio le llevó a perfeccionar su ajuste a las reglas sociales comprendiendo cada vez más su propósito, por lo que las utiliza y respeta de acuerdo a las condiciones y necesidades del grupo.

Niveles de desarrollo Sofía

ÁREA: Desarrollo personal y social	No se puede calificar	Nivel de desarrollo					Emergente
		Desarrolla	Comprende	Integra	Expande	Conecta	
Empatía	I		F				
Control de Impulsos		I		F			
Sigue reglas			I	F			
Amistad		I		F			
Negociación y resolución de conflictos	I		F				
	Nivel de desarrollo en la evaluación inicial						
	Nivel de desarrollo en la evaluación final						

Cuadro 4

A continuación se detallarán los resultados obtenidos en cada una de las habilidades, ejemplificando los cambios observados.

Empatía. Al inicio del programa nos dimos cuenta que Sofía no muestra habilidades que permitan calificar la categoría ya que en ningún momento comenta o manifiesta lo que siente, es decir no exterioriza reconocer sus sentimientos. Esto se puede observar en la siguiente situación.

Durante la intervención se realizó una mini olimpiada como actividad de Peraj donde se practicaron algunos deportes, Sofía participó en básquet bol. Terminando su participación acudió a ver el fútbol ya que jugaba en uno de los equipo un amigo de ella. Al termino del juego Sofía se da cuenta que el equipo de su amigo perdió, Sofía corre y al ver que su amigo se encuentra callado y muy serio, Sofía se acerca a él y le dice *“no te preocupes perdieron pero tú eres el mejor, eres el mejor amigo y todos quieren jugar contigo”*

En este caso, Sofía identifica o supone como se siente su amigo, a partir de verlo serio, inexpresivo, cabizbajo, desanimado después de que finaliza el juego, esto para Sofía significa que es evidente que ha perdido el partido, y que su amigo se siente triste por ello, a lo que ella actúa para confortarlo, esto lo hace acercándose a él y dándole palabras de aliento. Durante el resto de la intervención Sofía evidencia que logra reconocer como se siente alguien más y actúa acorde a esa manifestación.

Control de impulsos. Al inicio de la intervención Sofía no da respuesta a ninguna situación siempre se queda callada aun cuando se le preguntamos ¿cómo te sientes, o que tienes? no responde, solo realiza movimientos repetitivos con su cuerpo y la cabeza la mueve diciendo “!no!”. De acuerdo a los criterios del instrumento esta manifestación corresponde a que está en la fase de desarrollo en la que Sofía está aprendiendo acerca de sus emociones y cómo

manifestarlas de manera apropiada en situaciones sociales, el hecho de que no pueda expresar cómo se siente con palabras, demuestra que ella está aprendiendo a reconocerlas y nombrarlas

Durante la intervención nos percatamos que Sofía es capaz de reconocerlas pero no nombrarlas ni manifestarlas de manera socialmente aceptable, ya que se queda ensimismada sin ser capaz de expresar lo que siente, tampoco justifica sus emociones ni describir la situación que provocó su sentir. Sin embargo es capaz de reconocer lo que necesita hacer para relacionarse con las otras personas y participar en una actividad de grupo.

Cuando Sofía escucha a Pedro decir que la vagina tiene primero los labios menores y luego los mayores Sofía levanta la mano y en seguida dice “no primero son los mayores y luego los menores” La actividad consistió en elaborar un cuadro en tercera dimensión acerca de los aparatos reproductores con materiales diversos. Donde Sofía fue capaz de escuchar a cada uno de sus compañeros mientras mostraban sus cuadros, cuando uno de sus compañeros expone algo equivocado, Sofía levanta la mano y da la información correcta con sus propias palabras.

En este caso, Sofía controla sus impulsos por sí misma, lo cual continúa realizando durante el resto de la intervención por lo cual se evidencia que al final de la intervención Sofía logra formular sus respuestas compartirlas con sus compañeros al realizar alguna tarea.

Seguimiento de reglas. Al inicio Sofía necesita que le recordemos repetidamente las reglas así como cuando es su turno espera callada pero participa sólo cuando se le pide que lo haga, nunca por si sola. Durante la intervención realizamos una actividad donde se utiliza un dominó las tutoras antes de comenzar la actividad explican las reglas después entre ellas comienzan a jugar teniendo como espectadores a los niños para que ellos puedan entender el juego. Sofía observa, se encuentra siempre callada y atenta sigue las reglas Sofía espera a que los niños tiren y a que otra vez le toque su turno, al ver Sofía que alguien no lo respeta el turno expresa “sigo yo”, esto se puede apreciar en el siguiente ejemplo.

Estaban sentados ella y tres niños más ella tenía el turno tres por lo tanto Sofía tenía que tirar después de Sebastián y Luis en seguida ella al ver que toma los dados Lupita Sofía se levanta de su lugar y le estira la mano diciendo "no es tu turno sigo yo" Se evidencia que esta misma habilidad se mantiene durante el período de la intervención donde se evidencia al final que Sofía sigue, entiende y respeta reglas.

Amistad. Al inicio de la intervención notamos que Sofía solo les habla a un cierto número de niños es decir mantiene relación con un grupo pequeño, este grupo se ha mantenido junto desde que iniciaron la escuela primaria. Sofía realiza las actividades pensativa seria, sin ganas juega solo con los niños que ya conoce, por tal motivo las tutoras realizan actividades donde Sofía pueda convivir con otros niños

Durante la intervención se realiza una actividad un hombre de principios donde hubieron diferentes quipos, en el equipo que le tocó a Sofía no estuvo ninguno de sus niños, esta situación permitió que tuviera que utilizar alguna manera para intercambiar sus ideas con los demás niños y al ver que todos participaban, reían, divertían. Posterior a ello, Sofía realizó las actividades desenvolviéndose y relacionándose con otros niños. En la siguiente situación se evidencia cómo lo hizo.

La actividad consiste en que el tutor lee una narración y al final da una letra y los niños deben decir alguna palabra que inicie con esa letra y quien se tarde más debe realizar la actividad que los niños les den y cuando le toca el turno a Sofía no dice rápidamente la palabra ella se levanta de su lugar y dice "les voy a contar un chiste".

Se evidencia al final de la intervención que se mantiene y desarrolla esta categoría donde Sofía comienza a hacer amistad con compañeros que asisten a su escuela o salón pero que no se había

atrevido a hablarles, acepta jugar lo que los demás quieren es decir cede a propuestas y deja para después lo que ella quiere jugar .

Negociación y resolución de conflictos. Al inicio notamos que Sofía ignora las necesidades de los otros, es decir, escucha pero no los toma en cuenta no plantea o da posibles soluciones ante un conflicto, al finalizar considera y escucha las necesidades de los otros para generar alternativas en la resolución de conflictos. Esta habilidad se observa en el siguiente ejemplo.

Durante la intervención, surge un conflicto entre dos niñas Michel y Lupita las tutoras comenzarían con las actividades que estaban planeadas pero en el salón todos se encontraban distraídos y no dejaban de platicar tuvieron un conflicto entre ellas. Varios de los niños le daban la razón a Lupita, aún cuando Sofía y todas sabían que ella había comenzado el conflicto. Se realizaba la actividad ajena a todo lo ocasionado en el salón de clases, cuando Sofía interviene en la discusión contándoles a todos cómo se había suscitado el problema asiéndolos, además de mencionar y reconocer las emociones de las implicadas e involucrar al resto de los niños al reflexionar sobre cómo se sentirían en un caso similar. Esto permitió a los niños cambiar de opinión, mientras Sofía comentaba que no es justo para Michel el que todos la atacaran, por lo que una vez que todos se calmaron Sofía propone que entre las implicadas dialoguen y lleguen a un acuerdo.

Con esta situación observamos como al finalizar considera y escucha las necesidades de los otros para generar alternativas en la resolución de conflictos, propone soluciones y respeta los derechos de las otras personas involucradas en el conflicto.

2.2. Caso Luís

De manera general en el cuadro número cinco se observa que en todas las habilidades se observó un cambio favorable. Dos de las cinco pasaron de *No se pueden calificar* a *Comprender*, otras dos de *Desarrolla* a *Integra* y finalmente una de *Desarrolla* a *Comprende*. Luis en las habilidades de “Empatía” y “Negociación y resolución de conflictos” de estar en el nivel de no se

puede calificar avanza al nivel de “Comprende”, es decir comienza a comparar sus propias destrezas y preferencias con los demás, lo cual genera que se relacione con las otras personas con mayor comprensión y conciliación.

En las habilidades “sigue reglas” el cambio fue de “Desarrolla” a “Comprende” ya que pasa de seguir reglas a su conveniencia y con ayuda de una adulto para respetar el punto de vista de las otras persona, a seguir reglas para su conveniencia pero siguiéndolas de acuerdo a la actividad pero recordándolas por sí solo.

Niveles de desarrollo Luis

ÁREA: Desarrollo personal y social (SSD)	No se puede calificar	Nivel de desarrollo					Emergente
		Desarrolla	Comprende	Integra	Expande	Conecta	
Empatía	I	F					
Control de Impulsos		I			F		
Sigue reglas		I	F				
Amistad		I			F		
Negociación y resolución de conflictos	I		F				
	Nivel de desarrollo en la evaluación inicial						
	Nivel de desarrollo en la evaluación final						

Cuadro 5

A continuación se detallarán los resultados obtenidos en cada una de las habilidades, ejemplificando los cambios observados.

Empatía. Notamos que al principio Luis no tomaba en cuenta los sentimientos de las personas Es decir si Luis observaba a algún compañero que se encontraba triste porque no había ganado

alguna actividad, Luis solo se limitaba a observarlo y pasar de largo. En la siguiente descripción se puede observar el cambio en esta habilidad

Durante la intervención Luis tuvo un amigo el cual tenía diferentes actividades entre ellas clases de trompeta por tal motivo en ciertos días Daniel acudía con su trompeta al PERAJ y en sus tiempos libres aprovechaba para tocarla, en cierta ocasión Daniel estaba tocando su trompeta y los demás niños escuchaban, en seguida un niño lo interrumpe y le grita ¡guarda silencio! Además no sabes tocar y se escucha muy feo! .Luis se levanta rápidamente de su lugar y les dice no lo molesten el sí sabe tocar y por eso está en la banda de guerra de la escuela, En esta actividad Luis logra identificar como se siente Daniel al observarlo desanimado ante el comentario de un compañero y le dice a Daniel que el sí sabe tocar, incitándolo a hacerlo para que se sienta mejor.

Se evidencia al final de la intervención que Luis logra reconocer los sentimientos y experiencias de otros ya que reconoce como se siente Daniel así como darle ánimos para hacerlo sentir mejor, esta condición es elemental en el desarrollo y expresión de la empatía.

Control de impulsos. Al inicio nos dimos cuenta que Luis no demostraba la habilidad de regular sus respuestas. Ya que se muestra impaciente cuando le toca participar, subiendo y bajando la mano. En la siguiente situación se describe el logro que mostró Luis en esta habilidad.

Durante la intervención, en la actividad del 14 de Febrero Luis se mostraba muy inquieto e insistente, cuando las tutoras preguntaron quien quería leer la tarjeta del 14 primero, entonces Luis fue uno de los primeros en levantar la mano, pero no le toco leer la tarjeta, en seguida, si no después de varios compañeros, Luis se desesperó y entonces empezó a agitar la mano más rápido tratando de llamar la atención de la tutora. Le comente a Luis que no podía hacer eso porque distraía a sus compañeros que estaban leyendo, que tenía que esperar hasta que le tocara su turno. En el transcurso de la actividad Luis se mostró un poco más tolerante ya que logro controlar sus impulsos y espero hasta que le tocó su turno.

Con lo anterior, se puede evidenciar que Luis ya puede esperar su turno sin que se desespere ya que pudo controlar sus impulsos y escuchar a sus demás compañeros.

Sigue reglas. Luis al principio sigue reglas pero necesita que se las recordemos, al finalizar la intervención se puede evidenciar que Luis sigue las reglas sabe de qué se trata y corrige a quien no las sigue. En la siguiente situación se ejemplifica esto.

Durante la intervención Luis y sus niños juegan OCA académica. Las tutoras les proporcionan material como es el tablero y los dados así como una serie de tarjetas las cuales tienen preguntas de diferentes temas el cual está dividido por números los dados se dan en la mano del compañero que le toca al llegar los dados a la mano de Luis el tira pero al ver que los demás niños quieren tirar aun cuando no es su turno levanta la mano y dice no te toca por eso vamos formados. De acuerdo a como se desarrolla la actividad, Luis logra entender el propósito de seguir una regla ya que si no lo hace no le toca su turno.

Amistad. Se puede observar que Luis en este aspecto es muy pasivo, solo responde si se le pregunta algo, con un sí, no, o no sé, pero no tiene la habilidad de expresar lo que siente y piensa ya que controla sus impulsos porque le da pena. En el siguiente ejemplo se observa cómo mostró sus habilidades para establecer relaciones cercanas con sus iguales.

Después de la intervención ya es capaz de proponer jugar un partido de fútbol, sin embargo se encuentra con algunas diferencias ya que no a todos les gusta el fútbol, y esto le genera un poco de enojo ya que otros compañeros prefieren jugar básquetbol, pero Luis entiende que no siempre se gana y acepta jugar básquet sin problema. Luis logro proponer juegos y opinar acerca de ellos, cuando cada vez que se presentaba una situación así, yo lo animaba a que levantara la mano y propusiera algo diciéndole ándale no te de pena si no quieren jugar lo que tú quieres no pasa nada, al principio no lo hacía, pero con el paso del tiempo y al ver que otros niños levantaban la mano y tomaban en cuenta sus opciones de juego, Luis se animó y propuso jugar Fútbol sin que las tutoras lo ayudaran.

Con lo anterior se puede evidenciar que Luis logra vencer su pena y controlar su enojo al darse cuenta que no todos quieren jugar futbol, y logro opinar acerca del juego y que los demás niños lo escucharan y lo tomaran en cuenta, para llegar a un acuerdo y pudieran jugar.

Negociación resolución de conflictos. Al inicio de la intervención percibimos que Luis no expresa sus necesidades ante un conflicto, se queda callado y no opina. Al finalizar se evidencia que Luis negocia y siguiere soluciones para la resolución de conflictos, esta condición se observa en el siguiente ejemplo.

Durante la intervención se trabajó en el espacio de la biblioteca infantil donde se les pide a los niños que pueden tomar cualquier libro que les guste. Al estar enfrente del estante donde se encontraba los libros Luis y Alonso casualmente escogen el mismo libro comenzando con un forcejeo cuando de pronto Luis dice ¡espera! Mejor vamos a ver si hay dos libros iguales y si no podemos leerlo juntos.

Con lo anterior se puede evidenciar que Luis logra negociar con Alonso para que los dos puedan leer el mismo libro y trata de buscar opciones para lo que él sería correcto.

Para el mejoramiento de habilidades sociales es fundamental reconocer las necesidades específicas para lograr y brindar mejores apoyos a los niños en su aprendizaje y vida diaria. Por lo tanto como ya se mencionó el tutor debe conocer a su amigo para identificar su nivel de desarrollo. es por eso que con los resultados obtenidos se puede concluir que debemos tomar en cuenta trabajar y hacer herramientas que sean favorables para desarrollar habilidades sociales.

A partir de los resultados de evaluación inicial los participantes presentan dificultades en habilidades sociales, relacionados con empatía, control de impulsos, sigue reglas, amistad,

negociación y resolución de conflictos. Esto se determinó ya que no expresaban estar conscientes de sus propios sentimientos y necesidades. Además se observó que los participantes en su mayoría reaccionan quedándose callados, por otro lado se presentó que al no saber qué hacer ellos solo recurrían continuamente a mover la cabeza y guardar silencio. Por otra parte en cuanto a la socialización de los participantes existen dificultades para interactuar con cualquier persona, (compañeros de aula, compañeros de PERAJ, y sociedad en general) no se interesan o les cuesta trabajo coincidir o participar en las actividades

Con base a los fundamentos anteriores se propuso que Sofía y Luis adquieran las habilidades requeridas ya que éstas también favorecerán en la socialización con ellos mismos y con sus demás compañeros así como con cualquier persona. Para efectuar esto se tomó en cuenta y se realizó un programa que trata sobre habilidades sociales, las cuales surgen al no saber cómo relacionarse con los demás.

CONCLUSIONES

De la forma en que se llevó a cabo la intervención se concluye que la importancia de establecer diadas entre adulto y un niño para fortalecer su desarrollo psicológico, académico y sociocultural a través del acompañamiento de un tutor, es decir, las habilidades sociales dependen tanto de la manera en que se recibe el aprendizaje como de la ayuda de los mediadores, vistos como herramientas que habilitan los procesos mentales superiores, es decir, cuando el niño incorpora estas a sus actividades.

Existen diversos planteamientos teóricos que han contribuido al entendimiento de la socialización, por ello para la realización de la presente propuesta se consideró importante retomar el enfoque Sociocultural. En ella se hizo uso de los mediadores ya que son el medio donde tiene lugar la enseñanza aprendizaje, conforme el niño se desplaza por ZDP, lo que podía hacer con ayuda se convierte en lo que puede hacer con independencia. Para el caso del desarrollo de habilidades sociales conforme el niño interioriza los mediadores, es decir al apropiarse del conocimiento, el niño aprende todo un conjunto de conductas.

La constitución de diadas adulto-niño (tutor- tutorado) es la manera en que se manejó el programa ya que de esta forma se da un acompañamiento es decir se le ayuda al niño brindándole confianza y después realizando tareas o actividades conforme a sus necesidades ya sea en lo familiar, escolar o cualquier contexto. La probabilidad de que el niño aprenda el desarrollo de habilidades a partir de un adulto es casi seguro ya que de acuerdo a sus experiencias, debilidades y fortalezas que hayan tenido éstas personas les servirán para guiar, enseñar o modificar el aprendizaje del niño.

Es de vital importancia apoyar a los niños desde edades muy tempranas a adquirir o desarrollar habilidades sociales ya que de estas se puede desprender un mejor manejo o desenvolvimiento de su aprendizaje en cualquier ámbito a través de actividades cotidianas que permitan contribuir al desarrollo de una vida plena donde alcancen confianza en sí mismos, asuman riesgos que permitan reconocer el valor de los éxitos y fracasos.

Este proyecto se pudo realizar ya que acorde al planteamiento del instrumento llamado Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (PDRD) fue posible reconocer y valorar el Nivel de Desarrollo de cada participante y con base a esos resultados diseñar y aplicar un programa de intervención para contrastar los efectos y cambios positivos logrados en el desarrollo de los niños es decir valorar el nivel alcanzado por cada uno de ellos. El realizar una intervención basada en resultados específicos y considerar sus características individuales, permite generar mejores condiciones para la tutoría y el acompañamiento a través de mediadores.

La importancia de reflexionar en conjunto con otros psicólogos permite reconocer su propia participación así como los logros de los niños/as. Es por eso que recomendamos la participación de una persona adulta (de la familia, la escuela o cualquier otra persona con ganas de ayudar a otro) que funja el papel de tutor ya que la función de éste es guiar, acompañar y orientar.

Cabe mencionar que el papel de psicólogas educativas consistió en la reflexión e intervención sobre el comportamiento de los niños, en diferentes situaciones mediante el desarrollo de Habilidades Sociales, teniendo como prioridad la comprensión y el mejoramiento de las mismas, significativamente, favoreciendo el comportamiento emociones y relaciones humanas para ayudar a la reorganización del impacto y prevenir posibles complicaciones y posibilitar las relaciones futuras.

Podemos concluir que esta experiencia nos deja aprendizaje como el vaciar y practicar paso a paso todo lo aprendido durante la licenciatura, crecimiento personal el habernos dado cuenta que no solo es llevar a cabo las prácticas como una receta sino que somos humanos que surge una empatía. Que la vida nos vuelve a regalar momentos que quizá nunca consideramos importantes y al estar con personas pequeñas y ver como disfrutaban todo lo que hacen, lo transforman, manipulan, lo gozan fue transportarnos dejando a un lado los prejuicios aprender y enseñar de manera natural y en ocasiones como ellos lo entienden sin tener que darle muchas vueltas al asunto lo que como adulto no ponía en práctica.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2001). *Programa Institucionales de Tutoría*. Una propuesta para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. ANUIES.
- Bandura, A. (1969). *Teoría del aprendizaje social*. España: Espasa-Calpe.
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. España, S.A. Colección compromiso con la Educación.
- Blanco, A. (1982). *Evaluación de las habilidades sociales*. En R. Fernández Ballesteros. Evaluación conductual pirámide. Madrid
- Bodrova , E. y Leong, D. (2004). *La Zona de Desarrollo Próximo*. En: Tomashello, Kruger, Rather y Das. *Herramientas de la mente*. (pp. 34-47). México: Pearson. Moscú: Pedagógica.
- Caballo. V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo XXI
- Colom, C. y Núñez, L. (2001). *Teorías de la educación*. Madrid. España: Síntesis Educación.
- CONAPO [www. Conapo.gob.mx/es/CONAPO/2001-2006](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/2001-2006)
- Elkonin, D. (1980). *La psicología del juego*. Moscú: Pedagógica.
- García, G. (2000). *La construcción histórica de la psique*. México, Trillas.
- García S. y Gil, F. (1992). *Evaluación de las habilidades sociales*. En F. Gil, J .M. León, L. Jarana. *Habilidades sociales*. Madrid, España: Pirámide p.p. 25-59.
- Goldstein, A. P; Sprafkin, R. P; Gershaw, J. N. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona, España. Martínez Roca
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Elaboración del Marco Teórico: revisión de la literatura y construcción de una perspectiva teórica*. En: Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (Tercera Edición.). (pp. 63-110). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

- Kagan, J. (1987). *El Niño Hoy Desarrollo Humano y Familia*. (Segunda Edición). España: Espasa. Universidad.
- Kelly, A. (2000). Entrenamiento de las habilidades sociales (p.19). Bilbao. Descee de Brouwer
- Labinowicz, E. (1998). *Introducción a Piaget. Pensamiento Aprendizaje Enseñanza*. EUA. Addisonwesley Iberoamericana.
- Lazaro, A. y Asensi, T. (1989). Estructuración y organización de la actividad tutorial. En: Manual de orientación escolar y tutorial. Editorial Narcea. Madrid.
- León, J.M y Jarana, L. (1990). *Habilidades sociales en el trabajo de enfermería*. Madrid, Fuden.
- Lucas, A. (1986). *El proceso de Socialización: Un enfoque sociológico*. Revista española de Pedagogía, 173.
- Maier, H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires. Amarrótu Editores.
- Méndez, J. (1978). *Áreas de corrección para Niños con Problemas de Aprendizaje*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Mandolini, R.G (1988). *La psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires Argentina.
- Monjas, I. (1997). *Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación preescolar y especial.
- Ortega, R. (1999). *Crecer y Aprender*. (Primera Edición). Madrid: A. Machado Libros.
- Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados. (2010). Sacramento departamento de Educación de California
- Peraj-México Adopta un amig@. (2008). Lineamientos generales. México: Peraj-México.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Colombia. Labor
- SEP, (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. (Primera edición). México, D.F.
- Sociedad mexicana de Psicología (2002). Código ético del psicólogo. México: Trillas
- Trianes, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. España: Pirámide

[Http://www.ctv.es/USERS/avicent/juegos_paz/;](http://www.ctv.es/USERS/avicent/juegos_paz/)

Vílchez, M. L. F. (2000). Las etapas del desarrollo psicológico según las distintas teorías. En: González, E. (Coord.). *Psicología del ciclo vital* (pp. 102, 103, 108 y 109). Madrid: Editorial CCS.

Woolfolk, A. E. (1999). *La Perspectiva Sociocultural de Vygotsky*. En Kozulin y Presselsen. *Psicología Educativa*. Séptima edición. (Pearson, pp. 44-47). Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

Zavala, C. (2003). Concepción de la tutoría. En: *Guía práctica para la tutoría grupal*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

ANEXOS

1. Programa de intervención en habilidades sociales

Programa de habilidades sociales	
Objetivo 2.1 Al finalizar estas sesiones el alumno aprenderá a controlar su ansiedad y temor al estar frente a un grupo de personas, dominando la presión que estos ejercen sobre él o ella.	Tiempo: 2 horas Días: Jueves
Mes: Enero	Área: Seguridad y confianza
Actividad:	Descripción:
Actividad 1 Un hombre de principios	Todos los niños se sientan en círculo El tutor en el centro, inicia narrando cualquier historia donde todo empiece con una letra determinada El que se equivoca o tarda más de 3 segundos pasa al centro y cuenta un chiste Después de un rato se cambia de letra La narración debe hacerse de una forma rápida. Ejemplo: este es un hombre de principios que quiere que todo empiece con R su novia se llama Rosa se fue a la panadería y compro una rosca, etc.
Act 2 Juego de roles	Se escogen de forma aleatoria a varios participantes para que desarrollen una situación en donde deberán actuar asertivamente y mostrar su seguridad y confianza Podrán utilizar pizarrón, guises, bancas El tutor explicara la situación a desarrollar, ejemplo: una persona se dirige a una tienda y pide que le muestren varias cosas con la intención de no comparar nada Al final se analiza el desempeño de los participantes y se ofrecerán alternativas en cuanto a las formas más eficaces de comportamiento, en la situación presentada
Act 3 Ejercicio de relajación	Cada grupo de músculos se tensa 10 seg y se relaja. Se vuelve a tensar y se vuelve a relajar, induciendo a partir de ese momento sensaciones de relajación cada vez más intensas Se debe crear un ambiente cómodo sin distracciones, sin ruido y con los ojos cerrados, es indispensable que el tutor induzca a una imagen relájente, ejemplo, un bosque, una playa etc. Debe explicar que hay en esa imagen. Ejercicios: Mano. Se aprietan los puños, Antebrazo. Se doblan los brazos por el codo y se aprieta el brazo contra el codo Brazo. Se ponen los brazos rectos, con las manos sueltas, estirándolas hacia adelante Hombros. Se alzan hacia arriba Parte posterior del cuello. Se aprieta la barbilla contra el pecho Nuca. Se aprieta la nuca contra el respaldo de la banca donde tenemos apoyada la cabeza Frente. se alzan las cejas hacia arriba arrugando la frente Ojos. Se aprietan los párpados

	<p>Boca. Se abre la boca tanto como se pueda luego se aprietan los labios</p> <p>Mandíbula. Se aprietan las mandíbulas</p> <p>Lengua y parte interior del cuello. Se aprieta la punta de la lengua sobre la parte superior del paladar, donde se junta con los dientes superiores</p> <p>Pecho. Se toma aire por la nariz, se mantiene en el pecho y se hecha lentamente por la boca. Las respiraciones profundas representan una técnica útil, para el propósito de liberar tensión y relajarse</p> <p>Abdomen. Se empujan hacia delante los músculos abdominales</p> <p>Nalgas. Se empujan hacia delante junto con las caderas</p> <p>Muslos. Se extienden las piernas, se levantan y se estiran hacia fuera</p> <p>Pantorrillas. Se extienden las piernas hacia fuera, con los dedos de los pies apuntando recto</p> <p>Pies. Se curvan los dedos de los pies hacia abajo y luego se estiran hacia arriba</p>
<p>Materiales</p> <p><u>A1.</u></p> <p><u>A2.</u> pizarron, guises, bancas</p>	<p>Evaluación: Proponer una situación en donde se sientan presionados e inseguros, para representar en clase, y determinar cómo se debe de reaccionar, ante la situación expuesta.</p> <p>Se dará por satisfactoria si el alumno logra desarrollar expresión oral y corporal.</p>
objetivo 1.2 El alumno aprenderá a argumentar y sustentar una idea propia	Tiempo: 2 horas Días: Jueves
Mes: Febrero	Área: Argumentación lógica
Actividad:	Descripción:
Actividad 1 Noticiero popular	<p>Sobre un tema en específico, se divide a los participantes en pequeños grupos y se les pide que elaboren “cables periodísticos “ de los que ellos conocen o saben al respecto de hechos concretos</p> <p>Se pasa al plenario donde se analizan y comentan los cables elaborados en forma de noticiero</p> <p>Cada grupo anota si hay información que no conozcan. Si hay alguna información que sea incorrecta el plenario la analiza y decide si se acepta o no</p> <p>Se vuelve a trabajar en grupos, con el conjunto de “cables” (información propia y recibida) y cada grupo debe elaborar una “editorial” (una interpretación) de la situación o problema tratado. Tiempo 15 min</p>
Actividad 2 Inventa un título	<p>Se reparte entre los estudiantes varios trozos cortos de lectura, estos trozos no tendrán título</p> <p>Después de leerlo en silencio, el estudiante procederá a poner título a su trozo, de acuerdo con la lectura</p> <p>Luego la tutora pedirá a cada uno que lea su trozo en voz alta para que los compañeros lo escuchen</p> <p>Después dirá que título le puso a su trozo y los compañeros juzgaran si es un título apropiado o no</p>
Actividad 3 Realidad o fantasía	Narre un cuento completo, una vez que los estudiantes lo escuchen, pregúnteles sobre cuales partes del cuento creen que pueden ser realidad y cuales son sólo fantasía. Haga que piensen y razonen su idea
Actividad 4 Discusión por parejas	El tutor propone un tema de controversia en este caso la legalización del aborto. Se forman parejas que discutirán el tema propuesto. Cada uno de los estudiantes expondrá con claridad su opinión personal y una

	<p>argumentación que apoye su punto de vista. Posteriormente cada uno de los integrantes de las distintas parejas expondrá el grupo el punto de vista expresado por su interlocutor y el conjunto de razones que lo apoyan. Asimismo las distintas parejas expresan sus puntos de acuerdo y desacuerdo. La indicación más importante para que la actividad se realiza satisfactoriamente consiste en escuchar con atención y esforzarse por comprender las razones del otro aun cuando no compartamos el mismo punto de vista.</p>
<p>Materiales A1. Hojas de papel bond, plumones A2. Lectura A3. Cuento A4.</p>	<p>Evaluación: Mantener una conversación sobre un tema de actualidad que cause controversia y defender su punto de vista. Se dará por satisfactoria si el alumno logra defender su punto de vista en la discusión ante el grupo.</p>
Objetivo 2.3 El alumno será capaz de escuchar con atención y esperar su turno para intervenir durante las actividades	<p>Tiempo: 2 horas Días: Jueves</p>
Mes: Marzo	<p>Área: Comunicación</p>
Actividad:	Descripción:
Actividad 1 Policías y contrabandistas	<p>Con esta actividad se pretende favorecer la comunicación del grupo y el desarrollo de estrategias comunes. Una vez divididos en dos grupos se colocan cada grupo en una banda de cualquier campo deportivo. Los policías va por parejas cogidos de la mano y solo caza uno. Solo con tocar ya están cazados. Debe quedar claro cual es la línea de fondo. Una vez colocados el tutor/a comienza el juego Se pueden realizar las siguientes variantes Los policías solo pueden cazar a uno. Los cazados quedan con los brazos en cruz y pueden ser salvados. El objetivo es pasar un objeto que lleva un contrabandista escondido</p>
Actividad 2 Las 4 esquinas	<p>Los que están en las esquinas intercambian posiciones y el del centro intenta ocupar alguna esquina libre. se deben formar equipos de 4 o 5 integrantes Cada participante en una esquina y uno en el centro. Cuando cambien de esquinas el que esta en el centro intenta llegar a una de las esquinas antes que los demás. Comienza con uno en el centro. Durante el juego el que se queda sin esquina pasa al centro</p>
Actividad 3 Vamos a vender	<p>Todos los participantes se sientan formando un círculo. Un compañero empieza cogiendo al compañero que se encuentra al lado y debe presentarlo como un producto, habiendo de persuadir a los otros compañeros de que es el mejor producto existente en el mercado, explicando cual es su función, comodidades, ventajas, forma de uso, dando ejemplos de su utilización. Los participantes deben de valerse de su habilidad para dar credibilidad al producto que intentan vender.</p>

	Los alumnos empiezan presentándose y posteriormente presentan el producto. Por ejemplo un alumno coge al compañero y lo presenta como una cama que hace masajes. Este debe demostrar cuales son las cualidades de la cama con ejemplos de su funcionamiento y uso, así como su fantástico precio y sus facilidades de pago.
Actividad 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les pide a cada uno de los niños que recuerde que fue lo que realizó el fin de semana. 2. A continuación cada uno de los niños pasa al frente uno por uno a comentar lo que realizó, mientras los demás escuchan con atención. 3. Para finalizar se les agradece su participación de forma verbal y no verbal con aplauso y se comenta lo que más les gustó de la actividad.
Materiales <u>A1</u> ninguno <u>A2</u> Cuatros esquinas o marcas que las simulen como árboles, rayas. <u>A3</u> ninguno <u>A4</u>	Evaluación: Se utilizará la actividad 3 con la siguiente variante Podemos marcar un producto específico, como por ejemplo solo valen productos de limpieza o muebles de la casa. Se dará por aprobado si el alumno logra hablar en público.
Objetivo 2.4 El alumno desarrollará habilidades y actitudes favorable hacia el trabajo en equipo.	Tiempo: 2 horas Días: Jueves
Mes: Abril	Área: Trabajo en equipo
Actividad:	Descripción:
Actividad 1 Dibujando sin ponerse de acuerdo	Uno de los integrantes se pone a dibujar en las hojas de papel rotafolio sin que sus compañeros lo vean, al terminar, el siguiente participante dibuja en la misma hoja, con el dibujo anterior cubierto con papel periódico para que no se vea. Así sucesivamente. Al final se quitan los periódicos y se observa lo dibujado, evaluando la coherencia del resultado final. Con esta actividad se pretende resaltar que si cada uno trabaja de manera aislada el resultado será un trabajo sin coherencia, en cambio si se comparen ideas y hay comunicación el resultado será un trabajo con diferentes puntos de vista enfocados a un mismo objetivo. Tiempo 10 min
Actividad 2 Mete la pelota a su caja	Se colocan cuatro cajas medianas a una distancia aproximada de cuatro metros. Los niños practicarán a meter pelotas dentro de las cajas por equipos. Pueden usarse bolas de papel que ellos mismos construyan.
Actividad 3 Carrera de equipos con una bola	Se forman tres o cuatro equipos colocados en columnas. El primer niño de cada equipo pasará la bola entre sus piernas y la entregará a que está detrás, éste hará lo mismo con el que sigue y así sucesivamente hasta llegar al último, quien al recibirla correrá rápidamente a colocarse de primero para pasársela a su compañero de atrás.

	El juego continua hasta que un equipo gane la carrera llegando a cierta distancia.	
<p>Materiales</p> <p>A1. Papel rotafolio, colores, periódico</p> <p>A2. Cajas, pelotas o bolas de papel</p> <p>A.3. Pelotas</p>	Evaluación: Realizar una observación en donde vea lo importante que es la ayuda de los demás y el trabajo en colaboración. Resaltar el valor de la cooperación y participación conjunta. Se aprobará la actividad si el alumno logra observar el apoyo de los demás y logre exponerlo.	
Objetivo 2.5 El alumno reconocerá la presencia de un conflicto y aprenderá a dar soluciones positiva.		Tiempo: 2 horas Días: Jueves
Mes: Mayo		Área: Solución de problema
Actividad:	Descripción:	
Actividad 1 "Esto sí que es un problema"	<p>1. El tutor lee en voz alta el texto propuesto.</p> <p>2. Posteriormente se les plantean las siguientes preguntas: ¿Cuál es el problema que se plantea en la actividad? ¿Cómo se puede resolver este problema? ¿Qué has sentido al desarrollar esta actividad? ¿Qué aplicación crees que pueda tener para ti, la resolución de este problema?</p> <p>3. Por último se comenta con todos los niños y se acuerda cuál de todas las respuestas planteadas es la mejor para solucionar el problema.</p>	
Actividad 2 Ante un problema háblalo	<p>En grupo describir un conflicto reciente que haya pasado en clase. Si no has experimentado ninguno, trata de recordar alguno que te hayan comentado.</p> <p>posteriormente contesta las siguientes preguntas</p> <p>personas afectadas</p> <p>motivo que lo origino</p> <p>consecuencias</p> <p>soluciones planteadas</p> <p>alternativas</p> <p>3. una vez terminado exponerlo en clase y anotar las conclusiones en común que hayan surgido.</p>	
Actividad 3 Paseo por la jungla	<p>Consiste en decidir la posición y el orden para atravesar una jungla imaginaria.</p> <p>Todo el mundo imagina que está en la jungla. Para atravesarla, dada la dificultad y los peligros, tienen que dividirse en hileras de cuatro personas. Cada jugador/a elige una posición según sus preferencias: primera, segunda, tercera o última posición. Luego, el tutor/a indica que cada participante tiene que ir a una de las cuatro esquinas, que se corresponden con las cuatro posiciones elegidas. Es decir, todos/as los que eligieron la primera posición estarán en una esquina, y así sucesivamente. En cada grupo se habla de por</p>	

	<p>qué se tomó esa decisión. Una variante puede ser que cada participante elija individualmente su posición. A continuación se forman grupos espontáneamente, en los que probablemente se repitan las posiciones. Cada grupo tiene que discutir y concretar en qué posición atravesarán la jungla 4. ¿Qué argumentos se utilizaron para tomar la decisión? ¿Cómo se toma la decisión en la variante?</p>
<p>Actividad 4 La telaraña</p>	<p>Se trata de que todas las personas participantes pasen a través de una "telaraña" sin tocarla. Utilizando la cuerda, construir una telaraña entre dos lados (árboles, postes, ...) de unos dos metros de ancho. Conviene hacerla dejando muchos espacios de varios tamaños, los más grandes por encima de un metro. El grupo debe pasar por la telaraña sin tocarla, es decir, sin tocar las cuerdas. Podemos plantearle al grupo que están atrapados en una cueva o una prisión y que la única salida es a través de esta valla electrificada. Hay que buscar la solución para pasar los primeros con la ayuda de los demás; luego uno/a a uno/a van saliendo hasta llegar al nuevo problema de los/as últimos/as. A los participantes se les cuestiona ¿Cómo se tomaron las decisiones? ¿Qué tipo de estrategia se siguió</p>
<p>Materiales A4. Cuerda y un espacio que tenga dos postes, dos árboles, ... entre los que se pueda construir la telaraña.</p>	<p>Evaluación. Se plantea una situación en conflicto por ejemplo Pedro trabaja en una farmacia, y se ve obligado a robar una medicina para su esposa que esta muy grave y no tiene la solvencia económica para comprarla. El dueño de la farmacia se da cuenta y da aviso a las autoridades. Pedro es trasladado al reclusorio, si tu fueras el dueño ¿qué harías? Tomando en cuenta que robar es un delito. Se aprobará la actividad si logra argumentar y defender su respuesta siempre y cuando sea coherente.</p>
<p>Objetivo 2.6 El alumno desarrollará la habilidad de autocontrolar, sentimientos como la ira y agresividad sin evadir la situación.</p>	<p>Tiempo: 2 horas Días: jueves</p>
<p>Mes: Junio</p>	<p>Área: Autocontrol</p>
<p>Actividad:</p>	<p>Descripción:</p>
<p>Actividad 1. <u>“Cómo autocontrolar la ira y la agresividad”.</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les proporciona a los niños revistas para que recorten y peguen ilustraciones relacionados con la tranquilidad y manejo del enojo. 2. se les indica que en el mural incluyan frases hechas por ellos relacionadas con el control de la ira y la agresividad. 3. Se escribirá en el pizarrón la frase “el que se enoja, pierde”. Cada equipo discutirá dicha frase y expondrán sus conclusiones. 4. por último se hará una reflexión sobre la importancia de analizar una situación, comprenderla y buscar una solución sin la necesidad de llegar a la ira ni a la agresividad.
<p>Actividad 2. “El que se enoja pierde.”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El tutor solicitará a los alumnos que completen verbalmente algunas oraciones señaladas en un rotafolio relacionadas con situaciones de enojo, por ejemplo:

	<p>Llego a enojarme cuando.... Cuando me enojo yo digo... Cuando me enojo yo hago... Cuando alguien se encuentra cerca de mí y está enojado, yo.... Consigo controlar mi enojo mediante...</p> <p>2. Se les indica a los niños que recuerden las ocasiones en que llega a sentirse enojado, molesto o irritado (por semana o por día). 3. Se realiza una lluvia de ideas reflexionando acerca de la mejor manera de resolver conflictos sin llegar a la agresión.</p>
Materiales	Evaluación. El alumno anotará en una hoja el sentimiento que le produce una situación conflictiva, la forma en que se ve afectado y lo que pensó. Si logra responder satisfactoriamente se aprueba es decir sin llegar a la ira.