



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LA RELEVANCIA DE LA CRIANZA PARENTAL EN LAS HABILIDADES
SOCIALES EN CONTEXTOS ESCOLARES**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ALEJANDRA MARILY RODRIGUEZ CHAVEZ

ASESOR:

MTRO. MARIO FLORES GIRON

CIUDAD DE MEXICO, OCTUBRE 2020

A Dios por darme unos Padres responsables, guerreros y amorosos;

A mis padres por sentar las bases de lo que soy ahora, por sus sacrificios, sus desvelos, consejos, simplemente por estar;

A mi hermano por cuidarme, alentarme y apoyarme;

A Paola por caminar conmigo y su apoyo incondicional

A todos por el esfuerzo que por mi hicieron;

A la UPN por abrirme sus puertas y dotarme de herramientas y conocimientos para poner en práctica una labor en beneficio de los demás.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| CAPÍTULO 1 <i>Crianza Parental</i> | 8 |
| 1.1 Edad temprana..... | 8 |
| 1.2 Estilos de crianza..... | 18 |
| 1.3 Formación de padres..... | 26 |
| CAPÍTULO 2 <i>Proceso de Socialización</i> | 31 |
| 2.1 Socialización y familia..... | 31 |
| 2.2 Procesos psicoafectivos..... | 38 |
| 2.3 Habilidades sociales..... | 44 |
| CAPÍTULO 3 <i>Desarrollo escolar de niños</i> | 51 |
| 3.1 Rendimiento académico..... | 51 |
| 3.3 Comportamiento escolar..... | 60 |
| 3.3 Estrategias y habilidades en contextos escolares..... | 67 |
| CAPÍTULO 4 <i>Trabajo de campo</i> | 77 |
| 4.1 Metodología..... | 77 |
| 4.2 Contextualización..... | 79 |
| 4.3 Instrumentos..... | 93 |
| 4.4 Resultados..... | 95 |
| CAPÍTULO 5 <i>Estrategia de intervención (taller)</i> | 103 |
| 5.1 Planteamiento del problema..... | 103 |

| | |
|-------------------------|-----|
| 5.2 Justificación..... | 108 |
| 5.3 Objetivo..... | 110 |
| 5.4 Fundamentación..... | 110 |
| 5.5 Taller..... | 112 |
| CONCLUSIÓN..... | 125 |
| REFERENCIAS..... | 129 |
| ANEXOS..... | 135 |

INTRODUCCIÓN

Hasta la fecha sigue habiendo debate sobre la conceptualización de la pedagogía, incluso en su origen etimológico tiene sutiles variaciones, sin embargo para mí pedagogía significa mucho más que la enseñanza de un contenido en específico, significa más que técnicas y/o estrategias de aprendizaje; significa autoconocimiento, potencialización, satisfacción, empatía, conciencia.

Estoy convencida de que en casa se aprenden variedad de temas, en la que destaco la formación de valores, ya que el resultado de la práctica de éstos, es el comportamiento humano, desde que tengo memoria, siempre me ha llamado la atención cómo es que una persona se conduce en la vida, con base en la formación recibida en casa, es decir, como fue educada y los factores que intervinieron en ella, si bien de la escuela se recibe cierta educación, la veo más como un escenario de preparación (en su respectiva proporción) para la vida adulta.

La pedagogía me dio respuesta a muchas interrogantes que ya tenía, pero también me hizo cuestionarme otras tantas, por ejemplo que tipo de inteligencia tengo más desarrollada, cuáles son mis estilos de aprendizaje; me ayudo a desarrollar la empatía y conciencia al conocer un mundo lleno de diversidad, desde trastornos de aprendizaje, pasando por los estadios de desarrollo hasta poder crear, desarrollar y adaptar currículos, planes y programas de estudio; me permitió potencializarme y ayudar a la potencialización de otros, con la Orientación Educativa, desde ser receptora de tutorías, hasta ir a Centros Educativos y poder trabajar con adolescentes plan de vida, aptitudes, actitudes y revisión de oferta educativa a nivel medio superior poniendo en práctica la didáctica; y por supuesto me ha dado satisfacciones indescriptibles, tan sutiles como un gracias, hasta la conclusión de un curso.

La Orientación Educativa me mostró sus encantos, y fue culpable de la elección del campo Procesos Psicosociales, que vino a integrar los conocimientos previos con nuevos para comprender una realidad social, de la que no se está siempre consciente,

que precisamente ayudó a comprender los procesos psicológicos que empiezan con el nacimiento biológico, el nacimiento psicológico y desarrollo de la psique y que tiene un ámbito de actuación en la sociedad, más enfocado en la adolescencia (por ejemplo las tribus urbanas, que no desaparecen, sólo toman formas diferentes) dicho de paso los procesos de socialización; pando pie, por supuesto, al presente tema.

Con este trabajo pretendo tres cosas: primeramente que el lector le ponga nombre y apellido a algo que en algún momento escuchó, comentó e incluso realizó, la crianza, segundamente que se empape de todo el campo semántico analizando: modos, pros, contras, estrategias, factores y tercero, que con base en la reflexión se da la ayuda, ya sea en primera persona, como la ayuda a la mejora de la práctica de la misma, o en tercera persona ayude al prójimo en su tarea de crianza y/o simplemente le permita una introspección para saber por qué son como son, y dicho de paso pueda ayudar a alguien en algún trabajo educativo.

La relación es clara, como sabemos al momento de nacer, se nace en un entorno determinado llamado familia, justamente aquí en la familia es que se da los estilos de crianza, donde se enseña multitud de saberes, en la que destaco las habilidades sociales y que éstas cimentará las bases de la persona para fomentar las relaciones interpersonales, pero no es lo único, también la presencia o ausencia de éstas se pueden ver reflejadas en el rendimiento académico, claro está, de manera resumida, ya que dentro del proceso intervienen factores como el proceso de socialización que hacen los padres, o el contexto escolar, solo por mencionar algunos ejemplos.

En este trabajo convergen propósitos personales y académicos, ya que siempre me ha interesado la educación familiar por experiencias propias, en cuanto a mis intereses académicos, con esta investigación puse en tela de juicio mucha teoría, y que gracias al trabajo en campo pude comprobar, además el camino por recorrer es largo y sé que en mi labor como pedagoga dotada con más conocimientos y herramientas podré desempeñar con mayor eficacia mi labor.

En el primer capítulo llamado “Crianza parental” se hace un pequeño recorrido sobre el desarrollo temprano que experimenta un humano, con el tiempo para alcanzar un estado de equilibrio, en el que participan los órganos sensoriales para recibir información, pero también de cómo manifiesta al exterior su estado, dentro de este desarrollo temprano también se habla de los reflejos, las capacidades del recién nacido, pasando por estadios de desarrollo mencionados por Piaget, y de los cambios que son fáciles de observar como la talla o el peso hasta los más complejos como la capacidad de resolución de problemas, y la forma de interactuar con su entorno.

Dentro del mismo capítulo, se habla de la crianza, un pequeño resumen de la historia de ésta, de los primeros estilos educativos formulados por la psicóloga Diana Baumrind en 1966 que son: estilo autoritario, permisivo y democrático, para que después Maccoby y Martin en 1983 reformulan ésta propuesta de Baumrind postulando cuatro estilos: el autoritario, el permisivo, el negligente y el democrático, ésta última teoría es la elegida para el desarrollo del presente trabajo, y por último se habla de los tipos de apego y las conductas de apego.

Para el segundo capítulo llamado “Procesos de Socialización” se habla de la relación que tiene la familia con dicho proceso, es decir cómo la familia prepara al infante para presentarlo al mundo. En los procesos psicoafectivos dentro del mismo capítulo, se habla del desarrollo psicológico: el proceso de separación-individualización y de sus respectivas fases y subfases. En cuanto a las habilidades sociales, se habla de su conceptualización, en la que algunos autores la toman como sinónimo: competencia social o de asertividad, se retoma la clasificación de Goldstein, sus métodos de medición y algunas técnicas y estrategias de carácter psicopedagógico ya sea de enfoque conductual o cognitivo para desarrollarlas.

En el tercer capítulo llamado “Desenvolvimiento escolar de niños” se aborda la historia del rendimiento académico, su concepto y los factores que intervienen en él, como la familia, la motivación escolar; para la conducta escolar se habla de la conducta a diferentes edades, los factores que intervienen en él como por ejemplo los factores, socioeconómicos, referentes a la edad, el sexo, o personales.

En cuanto a las Estrategias y habilidades en contextos escolares dentro del tercer capítulo se habla de los estilos de enseñanza, haciendo referencia a que con base en la manera en la que enseñan algunos maestros entrarían en un perfil de ser: modelos, proveedores o entrenador de sus aprendices, pero también se habla del aprendizaje significativo, del juego simbólico y de estrategias de aprendizaje; ya que en la escuela se producen interacciones intencionadas que buscan favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos, y encaminarse al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, etc., pues la escuela es una de las importantes puertas de entrada a la cultura.

En el cuarto capítulo se detalla el proceso del trabajo de campo con sus respectivas características y en el quinto capítulo se diseñó una estrategia de intervención frente al problema: desarrollo de habilidades sociales, que de igual manera tiene sus respectivas características para el desempeño de una mejor convivencia escolar y mejora del rendimiento académico a partir de la ejecución de las mismas.

Al desarrollar las habilidades sociales, también se sensibiliza al estudiante a favor del trabajo grupal, ya que muchas veces éste se reduce a que alguno de los participantes de un equipo cumple con la tarea solicitada, mientras que el resto sólo escribe su nombre, por lo que no se logran los objetivos de socialización ni de conocimientos propuestos.

Esta estrategia propicia el aprendizaje grupal y el conocimiento de un proceso de construcción, no se trata de un tema nuevo, más bien desde el papel de la orientación, como orientadora se retoma la importancia de las habilidades sociales para una mejor integración del grupo que se reflejará en la convivencia escolar y rendimiento académico.

CAPÍTULO 1

Crianza parental.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Declaración Universal de los Derechos del Hombre, artículo 26.2

1.1 Edad temprana

Cuando una pareja hace un proyecto de vida en común es cuando empieza la formación de una familia, vinculadas por medio de emociones, comunicaciones, afectos, experiencias cotidianas, que pueden o no incluir planes sobre hijos. La historia y personalidad de cada uno de los miembros aportará características simbólicas y culturales. Con la llegada de un hijo, éste será el hito importante ya que se modificará el sistema previo de la pareja contribuyendo a la formación de actitudes, estilos de relación, y comportamiento, de éste dependerá en gran medida el modelo de aprendizaje y estilo de vinculación social posterior.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018, párr.1), establece que la primera infancia comprende de los 0 a 5 años, sin embargo autores como Jean Piaget, divide el desarrollo en periodos y estadios donde va de los

0 a 15-16 años, con forme a la lectura se ira describiendo un poco de lo que acontece en este periodo.

El desarrollo es el proceso que experimenta un organismo que cambia en el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio [...] En el caso del ser humano éste nace con una serie de conductas y disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo, algunas de ellas están determinadas genéticamente como el desarrollo de las capacidades motoras, mientras que otros se deben primordialmente a factores ambientales. (Delval, 1994, p.21-22).

Para un ser vivo es muy importante tener una información adecuada acerca del ambiente, lo que le permite evitar los peligros y actuar en él eficazmente, para esto dispone de órganos sensoriales que le permiten la percepción del entorno; estos sistemas están preparados para recibir información del exterior aunque no funcionan a la perfección al nacer. Se tiene como ejemplo el sistema visual, también son capaces de oír y percibir sonidos, el gusto y el olfato sirven para detectar la presencia de determinadas sustancias en el ambiente.

Pero así como reciben información, también la transmiten para manifestar al exterior su estado, por ejemplo

el llanto es una conducta que se produce como respuesta que refleja un estado de malestar, la cara es el principal medio de expresión por los numerosos músculos que se encuentran y que dan pie a las diferentes expresiones como el cansancio, el bienestar, el desagrado o la alegría. (Delval, 1994, p.109)

Además el sujeto dispone de reflejos "que son conductas que se ponen en marcha cuando se producen determinadas condiciones por ejemplo cuando se toca la palma de la mano" (Delval, 1994, p.109) , él bebe la cierra generando la conducta de agarrar y comenzara a explorarlo con la mirada, la boca y el tacto; él bebe dispone de más reflejos como el de reptación que lo ayuda a desplazarse sobre una superficie con

movimientos de brazos y piernas que posteriormente lo hará gatear, el reflejo de Babinski que consiste en la presión plantar.

Las capacidades del recién nacido siguen siendo sorprendentes ya que se producen en poco tiempo, como de gatear pasa a andar y de pronto ya asiste a la escuela, todo cambia conforme pasa el tiempo y no es de sorprender que las circunstancias influyen de manera decisiva sobre el desarrollo, pues a medida que crecen se van diferenciando unos de los otros y que finalmente se convierte en un adulto para una sociedad determinada.

¿Por qué se dice a una sociedad determinada? Porque evidentemente la cultura y las costumbres no son las mismas, a pesar de eso hay rasgos que se desarrollan casi por igual en todas las culturas como el proceso adaptativo en el cual se distinguen dos aspectos: la asimilación es decir "la incorporación que el organismo hace del medio..." [y la acomodación que es] "la modificación del organismo por efecto de la influencia del medio" (Delval, 1994, p.122) estos procesos son indisolubles ya que no se pueden dar uno sin el otro; por ejemplo: Cuando se empieza a aprender un nuevo idioma, se usa de referencia el que ya se maneja para "traducir" todo a esquemas mentales ya conocidos, en cambio cuando ya se domina el idioma se puede elaborar el pensamiento directamente en el nuevo sin necesidad de "traducir".

Así es como el desarrollo de los seres humanos se va dando, a través del proceso adaptativo donde un reflejo, como los ejemplos antes mencionados pasa a un esquema, un esquema es "una sucesión de acciones (materiales o mentales) que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse a situaciones semejantes" (Delval, 1994, p.125). Otro ejemplo es cuando una persona está aprendiendo a manejar en un coche automático solamente hay dos pedales: acelerador y freno, y eventualmente lo domina, hasta que se encuentra con un auto que es estándar, ahora hay tres pedales: acelerador, freno y clutch, y además una palanca que es necesaria para mover las velocidades, entonces tiene que cambiar la sincronía de los pies y mano si es que desea mover el auto, hasta que se automatiza el movimiento y se convierte en un hábito.

La formación de esquemas para resolver problemas, no es exclusivo de edades tempranas, se producen en todo momento como cuando vamos a una tienda o una fiesta pues dirigen nuestra acción en situaciones sociales, sabemos qué se hace y qué posible respuesta se obtiene; además de que los esquemas no tienen las mismas características.

Jean Piaget (1896- 1980) nacido en Neuchatle Suiza, pudo dividir el desarrollo en periodos y estadios que a su vez se subdividen en otros para poder apreciar estas características está la Figura 1.1.1

| | | |
|---|---|--|
| <p>I. Periodo sensorio-motor. 0-18/24 meses</p> | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de los reflejos. 2. Reacciones circulantes primarias. Primeros hábitos. 3. Reacciones circulantes secundarias. Coordinación visión-presión. 4. Coordinación de los esquemas secundarios. 5. Reacciones circulantes terciarias. Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa. 6. Invención de medios nuevos por combinación |
| <p>II. Periodo de preparación y organización de las operaciones concretas (1½-11/12 años)</p> | <p>Subperiodo preoperatorio (1½/2-7/8 años)</p> <p>Subperiodo de las operaciones concretas (7/8-11/12 años)</p> | <ol style="list-style-type: none"> i. Aparición de la función semiótica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones (2-4 años) ii. (Nivel IA) organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre asimilación a la acción propia (4-5½ años) iii. (Nivel IB) Regulaciones representativas articuladas (5½-7 años) i. (Nivel IIA) Operaciones concretas simples (7-9 años) ii. (Nivel IIB) Nivel de completamiento de las operaciones concretas (9-11 años) |
| <p>III. Periodo de las operaciones formales (11/12- 15/16 años)</p> | | <p>(Nivel IIIA) Comienzo de las operaciones formales (11-13 años)</p> <p>(Nivel IIIB) Operaciones formales avanzadas (13-15 años)</p> |

Figura 1.1.1 Divisiones del desarrollo en el sistema de Piaget. Fuente “El desarrollo humano” por Delval, J., (1994) España: Siglo XXI, p.130.

El periodo sensoriomotor va del nacimiento al año y medio, en este periodo los esquemas se van generalizando y diferenciando; además se fundan conceptos como el espacio y tiempo. Cuando el niño es capaz de recordar acontecimientos, es decir,

hace uso de la función semiótica y empieza a hablar, querrá indicar que ha llegado el fin del periodo, pues el lenguaje denota la capacidad del niño para poder utilizar signos o símbolos.

El periodo de las operaciones concretas se divide en dos partes, el primero va del año y medio a los siete años; aquí es cuando el sujeto se empieza a insertar dentro de la sociedad adquiriendo dominio del lenguaje, pero su pensamiento no diferencia entre lo físico y lo psíquico, lo objetivo de lo subjetivo, el niño afirma sin pruebas, no maneja las categorías, pero al final de este subperiodo se va estabilizando, abriéndole paso al subperiodo de los 7-8 hasta los 11 o 12 años donde el niño deja de confiar en los sentidos, comprende que una operación puede darse de manera inversa pero solamente con objetos que puede manipular.

En el periodo de las operaciones formales, el sujeto adquiere las operaciones básicas, es capaz de razonar sobre problemas, lo sucedido, las consecuencias hipotéticas, posteriormente incrementará sus conocimientos adquiriendo nuevas técnicas de pensamiento con mayor rapidez y familiaridad.

A lo largo del tiempo se puede observar una serie de cambios por los que atraviesa un niño, algunos resultan evidentes como la talla o el peso, después cómo adquiere lenguaje y un vocabulario, la capacidad para moverse, caminar, o saltar, pudiéndose nombrar cuantitativos que son observables y que pueden medirse; pero hay otros que son sutiles y resulta difícil de describir como la manera en la que abordan los problemas va cambiando a lo largo de la vida, o en cómo utilizan estrategias diferentes para recordar las cosas, que se denominarían cualitativos que generalmente se pueden caracterizar mediante etapas o estadios de desarrollo.

En la actividad estructurada llamada inteligencia se pueden diferenciar aspectos como la percepción, que permite percibir información del mundo exterior; la representación que permite comunicarse con los demás constituyendo un instrumento para la cooperación entre individuos o las imágenes mentales; la memoria permite recordar experiencias anteriores y sacar partido de ellas aplicándolas a situaciones presentes;

las capacidades del pensamiento abstracto, incluido el razonamiento y la conducta social.

El niño ha comenzado un camino en el que adquirirá las maneras de interactuar y comportarse con los seres humanos y las capacidades que le van a permitir actuar, que según Delval (1994) Piaget lo llama inteligencia, los reflejos iniciales del niño se pueden considerar disposiciones innatas y que se consolidarán con el ejercicio para llegar a ser un esquema, lo que caracteriza a un esquema es su variabilidad o disposición de modificación a otras situaciones acomodándose para una nueva situación, sin embargo los esquemas del sujeto no siempre producen los resultados esperados, por ejemplo un pedazo de trapo no se presta a ser agitado como un sonaja, es entonces cuando él bebe descubre que el esquema utilizado para el objeto no corresponde, pero hay otros que sí y así se irán modificando con base en las propiedades de los objetos, aprendiendo del mundo que se va haciendo cada vez más diverso.

Al igual que con los objetos, los bebés exploran sobre las personas, cuando interactúan con ellas descubren su responder y empiezan a tratarlas de manera diferenciada, pueden anticipar respuestas, aprenden cómo tienen que actuar para conseguir determinados resultados: para que los atiendan, les den de comer, o les hagan caricias, proporcionando experiencias que les hacen progresar en su desarrollo.

En el desarrollo del niño la conexión entre lo físico y psíquico es de gran importancia, y el niño necesita para su crecimiento estímulos tanto de tipo físico como de tipo psíquico. Una buena relación afectiva, contactos satisfactorios con los adultos y con personas que rodean al niño, constituyen un aspecto esencial e imprescindible para su desarrollo. Los niños privados afectivamente, pueden llegar a presentar, anomalías graves en distintos aspectos de su conducta. (Delval, 1994, p.178).

Parece claro que para sobrevivir el niño necesita adultos que satisfagan sus necesidades elementales y éste irá respondiendo al cuidado que se le presta, hay más

fenómenos que hacen notar el progreso desde momentos tempranos del desarrollo. Desde el segundo mes de vida se produce la sonrisa social pero es hasta la cuarta o sexta semana que se manifiesta como respuesta a estímulos externos, hacia los siete u ocho meses se forman lazos más estrechos con una o varias personas específicas es decir, con la madre o la persona que cuida permanentemente al niño.

De los diferentes síntomas de ansiedad, el sujeto los puede manifestar a través de una conducta de disgusto generalizado, ésta ansiedad puede provenir de cuando se produce la separación, por ejemplo para ser adoptados por otro medio familiar, produciendo desajustes debido al cambio de prácticas y rutinas. Otro hecho notable, a partir de los 7 u 8 meses de edad, es el miedo a los extraños puesto que ya hay apegos con las personas conocidas.

Hay que señalar que el niño aprende de la regularidad de los acontecimientos. Cuando las cosas se producen siempre de una misma manera, cuando los acontecimientos se desarrollan con un cierto orden constante, el niño tiene muchas más posibilidades de adecuar su conducta y también de realizar anticipaciones, produciendo esa adecuación incluso antes de que los acontecimientos tengan lugar. (Delval, 1994, p.184)

Los seres humanos experimentamos emociones cuando suceden ciertas cosas a nuestro alrededor, como la alegría, el miedo, la tristeza o ira que además tiene un gran valor comunicativo, por ejemplo la alegría cuando algo nos produce placer o el miedo que es una anticipación de peligro, manifestada con la huida. En los bebés que aún no hablan, las emociones tienen mayor utilidad para establecer comunicación con los demás, al mismo tiempo las madres creen reconocer las expresiones emocionales de sus hijos

los bebés no se limitan a expresar sus emociones sino que muy pronto son capaces de reconocerlas en los otros y de interpretarlas

adecuadamente [...] a partir del segundo año los niños son sensibles a las situaciones de tensión en los adultos... (Delval, 1994, p187)

Una persona a lo largo de su vida tendrá infinidad de contactos (relaciones), con personas y cosas con diferente intensidad de repetición, sin embargo los contactos más importantes serán los primeros, es decir, cuando se es bebé y dependiendo de esta intensidad con que se dé, es que se podrá formar o no, una relación especial en donde por lo regular es con la madre, en un principio por la satisfacción de sus necesidades pero después solo por el placer de la relación, es por eso que el fundador del psicoanalices Sigmund Freud denota la relevancia de estas primeras relaciones que se forman y que además la que se forma con la madre será modelo para formar las siguientes relaciones afectivas.

Partiendo de la teoría psicoanalítica de Freud y de estudiar diversos casos de privación afectiva durante la infancia, John Bowlby formulo en 1958 la teoría del apego en la cual tiene importancia la cercanía (lazo formado) de una cría con adulto para la supervivencia, llevando a cabo una serie de experimentos. Así mismo tiene fases por las que atraviesa el establecimiento del apego como se visualiza en la Figura 1.1.2

| <i>Etapa</i> | <i>Edad aproximada</i> | <i>Características</i> |
|--------------|------------------------|---|
| 1 | 0 a 2 meses | Orientación y señales sin discriminación de la figura |
| 2 | 2 a 6 meses | Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas |
| 3 | 6 meses a 3 años | Mantenimiento de la proximidad hacia la figura discriminada tanto mediante la locomoción como a través de señales |
| 4 | A partir de los 3 años | Formación de una asociación con adaptación al objeto. |

Figura 1.1.2 Etapas del establecimiento del apego según Bowlby. Fuente “El desarrollo humano” por Delval, J., (1994) España: Siglo XXI p.194.

En la primera etapa el niño no diferencia a unas personas de otras, es decir interactúa con miradas, balbuceos y sonrisas igual que con la madre que con un extraño, por eso en las características de la Figura 1.1.2 se dice que lo hace sin discriminación; ya en la segunda etapa, el bebé produce respuestas diferenciadas entre extraños y su cuidadora además de reconocer situaciones habituales; para la tercer etapa aparte de diferenciar a las personas, trata de mantenerse cerca e interactúa preferentemente con la mamá o persona que le cuida, realizando el mismo gesto y acciones para mantener contacto activamente, es en esta etapa donde se dice que ya existe un apego.

En la cuarta etapa, el apego ya está construido con la mamá o persona que le cuida, pero en esta relación establecida el niño sólo la percibe desde su propio punto de vista, lo que viene después es entender que la madre es independiente de él, con deseos y necesidades que pueden o no coincidir con el del niño, dando paso a un nuevo tipo de relación en la que se le trata de educar. "Según Bowlby, en sus relaciones con las figuras de apego, el sujeto construye un modelo del mundo y de él mismo, a partir del cual actúa, comprende la realidad, anticipa el futuro y construye sus planes..." (Delval, 1994, p. 195)

Entre los años 60 y 70, la psicóloga Mary Ainsworth, distinguió 3 tipos de apego que logró diferenciar cuando se manifestó una separación; antes de mencionarlos, hay que hacer una diferenciación entre apego y conductas de apego: el primero es un vínculo afectivo entre dos personas o animales que persiste con el tiempo aunque haya distancia y que se procura el bienestar, mientras que las conductas de apego son las expresiones visibles para favorecer el contacto.

- Apego tipo B: Seguro
 - Niños que manifiestan conductas positivas hacia la madre tras la separación breve
- Apego tipo C: Ambivalente
 - Niños que no solo manifiestan conductas positivas, también negativas y de oposición como por ejemplo pataleos

- Apego tipo A: Evitación
 - Niños que manifiestan conductas de ignorancia o evitación de la madre, es decir evitan el contacto, como por ejemplo desviar la mirada. (Delval, 1994, p.196-199).

La o las relaciones que se forman son como la base para que el bebé pueda explorar el mundo, es de enorme importancia para las relaciones sociales posteriores y también para el desarrollo intelectual "No sólo una mala relación hace al niño menos activo, sino más dependiente y menos social. Una mala relación puede suponer además malas relaciones con el entorno" (Delval, 1994, p.199). Por eso, es que existen niños que rompen o golpean todo, pues de este modo se está demandando atención, sin importar los medios o las consecuencias para conseguirlo.

Así pues, queda de manifiesto la importancia de estos lazos mencionados, admitiendo que existe una relación entre la vida social y la crianza, cada cultura educa a sus hijos de manera peculiar y que a su parecer es la mejor opción, puesto que las expectativas de cada sociedad son diferentes y se debe ajustar el estilo de crianza a dichas expectativas

1.2 Estilos de crianza

En palabras anteriores, se hizo notar que un niño forma vínculos de afecto con una o varias personas con las que pasa gran tiempo, usualmente la madre, como esa primera relación y sus características pueden tener influencias durante el resto de la vida, ¿por qué? Por la seguridad y confianza en uno mismo y en los demás para así desarrollar relaciones sociales y afectivas, armoniosas y estables; sin embargo le rodean más personas, es decir, la familia; la familia tiene similitudes y diferencias entre sí, que pueden ser: monogamia, poligamia, poliandria; y que en su organización puedan ser: extensa, nuclear, unipersonales, monoparentales, etc.; sin importar el tipo de familia, esta debe cumplir diversas funciones como la socialización, y la crianza.

Sin duda alguna, la familia asume la responsabilidad de crianza lo que implica todo un proceso evolutivo, pero ¿Qué significa criar?

La palabra crianza deriva de creare que significa nutrir y alimentar al niño, orientar, instruir y dirigir (Real Academia Española, 2001). Según Eraso, Bravo & Delgado (2006): Se refiere al entrenamiento y formación de los niños por los padres o por sustitutos de los padres. También se define como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar (...) La crianza del ser humano constituye la primera historia de amor sobre la que se edifica en gran parte la identidad del niño y se construye el ser social (En: Izzedin y Pachajoa, 2009, p.109).

Así como Izzedin y Pachajoa , Aguirre considera que la crianza implica tres procesos psicosociales: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza. Las primeras Según Aguirre son:

El vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. En tanto que es un canon del actuar, por lo general, la pauta se presenta como una circunstancia restrictiva y poco flexible, lo cual no quiere decir, que no pueda modificarse en el transcurso del tiempo. (2000, p.29)

Por mencionar un ejemplo, para entender mejor lo anterior, la sociedad de Arabia Saudita situada en el continente Asiático, está normada por los valores del Islam en la que la mujer se encuentra desfavorecida frente a los hombres en cuestión de derechos, pues tienen reglas de vestimenta, si no cuentan con el permiso del tutor no pueden solicitar un pasaporte, viajar al extranjero, abrir una cuenta bancaria, una intervención médica, y que no hay edad mínima para casarse, que comparado con México se puede hacer cualquiera de las actividades mencionadas sin el consentimiento de un tutor siempre y cuando cumplan con los requisitos legales.

Las pautas hacen alusión a lo que está socialmente aceptable de acuerdo a la forma de ver el mundo en tanto a sus valores, principios, normas; digamos una representación social de los límites y las posibilidades del actuar en una determinada cultura.

Las prácticas de crianza

Es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permitan al niño reconocer e interpretar el entorno que le rodea. (Aguirre, 2000, p. 6)

Las prácticas pueden concebirse como acciones concretas en las cuales se vieron involucrados los adultos, cuyos comportamientos se pudieron haber tomado como referencias de otros padres de familia ya sea de conocidos o del mismo estilo de crianza del que fueron parte, como por ejemplo: dar las gracias antes de consumir los alimentos, pedir las cosas por favor, comer con cubiertos, etc.

Y por último están las creencias donde afirma Myers (1994) se trata de explicaciones "... de por qué las pautas y prácticas son como son o como deberían ser" (p.17). Y continúa (Aguirre, 2000), "Estas creencias permiten a los padres justificar su forma de proceder que se legitima en tanto que hace parte del conjunto de creencias de la sociedad" (p.16). Aquí directamente influye la época, tiempo, espacio determinados y por supuesto la persona que tiene a su cargo el cuidado de los niños. En la actualidad se escuchan comentarios de abuelitas decir que a los niños se les debe dejar llorar para que "agarren carácter", no complacerle sus caprichos para que vean quién manda, pero también se escuchan comentarios de que no se les debe dejar llorar porque se frustran y no es bueno para su salud, por eso se reitera que las creencias son las explicaciones del por qué es bueno criar a un hijo de tal o tal manera.

Al hablar de crianza, es necesario hablar de tres elementos importantes: los padres (o persona al cuidado), los niños y la infancia, periodo en el que se da con mayor vigor

este acontecer. La historia de la infancia es la evolución de la crianza en la que por obviedad atravesó por cambios significativos y por eso en las siguientes líneas se hace una prevé historia de ésta, con base en el autor Lloyd DeMause citado por Izzedin y Pachajoa (2009).

a) “Infanticidio (Antigüedad-siglo IV)” (Izzedin y Pachajoa, 2009, p.110).

Los padres que no podían resolver el cuidado de sus hijos lo mataban, los que sobrevivían los sodomizaban. Y por ejemplo en Roma, se les ponía en el suelo, si los cogían en brazos significaban que si lo iban a criar, de lo contrario se quedaban ahí tirados.

b) “Abandono (Siglos IV-XIII)” (Izzedin y Pachajoa, 2009, p.110).

Los padres empezaban a aceptar que el hijo poseía un alma, por eso los internaban en monasterios o conventos, los enviaban a casa de otros nobles como criados, el caso era hacer un abandono afectivo.

c) “Ambivalencia (siglo XIV-XVII)” (Izzedin y Pachajoa, 2009, p.110).

Ya se le permitía entrar en la vida afectiva de los padres a los niños, pero se les considera cera blanda, yeso o arcilla a la que había que dar forma.

d) “Intrusión (Siglo XVIII)” (Izzedin y Pachajoa, 2009, p.110).

El niño ya no se consideraba tan peligroso, por lo que los padres se aproximaban más a él y trataban de dominar su mente a fin de controlar su interior, sus rabietas, sus necesidades, su masturbación, su voluntad misma; a su vez nace la pediatría para la mejora general de los cuidados por parte de los padres.

e) “Socialización (Siglo XIX- mediados del XX)” (Izzedin y Pachajoa, 2009, p.110).

Ya no se quería dominar al niño, más bien se interesa en forma no meramente ocasional por el niño, por su educación, a guiarle por el buen camino, enseñarle a adaptarse y a socializar

f) “Ayuda (comienza a mediados del siglo XX)” (Izzedin y Pachajoa, 2009, p.110).

El niño ya no recibe golpes ni represiones, puesto que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida y se empieza a trabajar de manera conjunta: ambos padres y el niño.

Una de las funciones del grupo familiar es la labor parental (crianza), cabe señalar que no existe un solo tipo de familia y que ninguno de ellos puede suponerse como “la familia ideal”. Sin embargo, la familia es el bien social más importante con el que se debe contar cuando se trata de promover un crecimiento armónico que se traduzca en proyectos de vida que beneficien al sujeto y a su comunidad.

Al estar hablando de parentalidad no referimos a la expresión sobre el parentesco: padre, madre, con el fin de “neutralizar” es decir, independientemente del parentesco y del sexo, estas denominaciones se entienden como funciones elementales en la familia que cubre las necesidades de cariño y apoyo que reclaman los hijos y los integrantes más pequeños del grupo familiar.

Esta protección por lo general se lleva a cabo a través de diferentes estilos de crianza. En este sentido Martínez y García (2012) nos dice que

Los primeros estudios clásicos en crianza se publicaron en la segunda mitad del siglo XX, y se centraron en las dimensiones del control y del apoyo. Estos estudios trataron de identificar los estilos de crianza que promovían el comportamiento competente en los niños y niñas preescolares, es decir, cuáles estilos de crianza se asociaban con un niño o niña feliz, independiente, autónomo, amistoso y cooperativo, y cuáles estilos se asociaban a un niño o niña aislado o inmaduro (p.170).

Los primeros estilos educativos son: el estilo autoritario, el permisivo y democrático; estos fueron propuestos por Baumrind (1966) basándose en el control que los padres ejercen sobre sus hijos.

Los padres en el estilo autoritario o represivo

Favorecen la disciplina en demasía dándole mucha importancia a los castigos y poca al dialogo [...] los niños muestran comportamientos hostiles, baja autoestima, desconfianza y conductas agresivas (Henao, Ramirez & Ramirez, 2007; Alonso & Román, 2005) el estilo permisivo o no restrictivo [...] Los niños de este modelo crecen sobreprotegidos con escasa disciplina y no se tienen en cuenta sus opiniones. Los padres evitan los castigos y las recompensas, no establecen normas pero tampoco orientan al hijo (Torío, Peña & Inda, 2008). El estilo democrático es también denominado autoritativo, autorizado, contractualista y equilibrado. Los padres [...] fomentan el dialogo y comunicación periódica y abierta entre ellos y sus hijos para que los niños comprendan mejor las situaciones y sus acciones (Baumrind, 1966). Los padres de este modelo establecen normas pero sin dejar de estar disponibles para la negociación orientando siempre al niño. Este estilo acompaña el desarrollo evolutivo del niño y la conformación de su personalidad por ende es el que más favorece el ajuste social y familiar del niño brindándole estabilidad emocional y elevada autoestima (Torío et al., 2008). (Izzedin y Pachajoa, 2009, p.111).

Después Maccoby y Martin en 1983, reformulan la propuesta de Baumrind postulando un nuevo estilo llamado permisivo-negligente, a partir de dos dimensiones: afecto/comunicación y control/establecimiento de límites, el primero se refiere a la aceptación y amor que se les brinda a los hijos y el segunda a la disciplina para el cumplimiento de normas que los padres tienen hacia sus hijos. De tal manera que para Maccoby y Martin su división de estilos disciplinarios queda como se muestra en la Figura 1.2.1

| <i>ESTILOS PARENTALES</i> | <i>RESPONSABILIDAD</i> | <i>NO RESPONSABILIDAD</i> |
|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| <i>EXIGENCIA PATERNA</i> | <i>Autoritativo- Recíproco</i> | <i>Autoritario-Represivo</i> |
| <i>NO EXIGENCIA PATERNA</i> | <i>Permisivo-Indulgente</i> | <i>Permisivo-Negligente</i> |

Figura 1.2.1 Los estilos parentales tras la combinación ortogonal de las dimensiones parentales. Fuente “Contextos de desarrollo psicológico y educación” por Clemente, R, y Hernández, C., 1996, México. Aljibe p.160.

En el estilo autoritativo-recíproco los padres ejercen autoridad firme y razonada, a la vez que hay un razonamiento de las normas y comunicación fluida, abierta y bidireccional, si existe una situación problemática se utiliza un castigo, sin llegar al castigo físico, se trata más de forma inductiva que de coerción.

En el estilo autoritativo represivo, los padres se caracterizan por una autoridad rígida e inflexible, hay comunicación cerrada y unidireccional, aquí predomina el mando del "jefe" resultando ser los padres muy entrometidos y protectores.

El estilo permisivo-indulgente es el resultado de la mezcla de la nula exigencia paterna con niveles aceptables de responsabilidad, ya que los padres evitan las restricciones y castigo, por eso no se siguen las normas de casa, siendo el comportamiento de los hijos irresponsable.

En el estilo permisivo negligente no existe exigencia o demanda de los padres hacia los hijos ni tampoco responsabilidad paterna, por lo que los padres relegan su función en terceras personas como los profesores, además de que hay una carencia afectiva ya que prefieren complacerlos materialmente como con un juguete a tener que aguantar estados de enojo o llanto de sus hijos.

Este nuevo estilo de crianza se caracteriza por la falta de afecto, de supervisión y guía, indiferencia, la permisividad, no hay normas ni afecto pero se utiliza el castigo físico hacia los hijos como medida disciplinaria con la falta de coherencia, provocando que los niños sientan inseguridad e inestabilidad, sean dependientes de los adultos, tengan dificultad de relación con sus pares, y tengan baja tolerancia a la frustración.

Finalmente se puede concluir que el estilo parental democrático es el más adecuado en el desarrollo de los niños y adolescentes, sin embargo a algunos autores como Rodrigo, Máiquez y Martín, plantean que si el término democrático sea el adecuado, por eso, plantean el término parentalidad positiva, mismos que se refieren a ella como:

comportamiento de los padres sustentado en el interés superior del niño desde el cual se promueve la atención, el desarrollo de sus capacidades, el ejercicio de la no violencia, ofreciendo el reconocimiento y la orientación necesaria sin dejar de incluir el establecimiento de los límites que permitan el pleno desarrollo del niño y el adolescente (2010, p.90).

Y que además estos mismos autores plantean 6 principios en forma de guía y orientación para ejercer dicha parentalidad positiva:

- Vínculos afectivos cálidos: favorecer estos vínculos para generar aceptación y sentimientos positivos.
- Entorno estructurado: que exista normas y valores para promover hábitos y rutinas con el fin de organizar las actividades diarias y dar seguridad
- Estimulación y apoyo: compartir tiempo de calidad para una alta motivación y el desarrollo de sus capacidades.
- Reconocimiento: escuchar y valorar sus relaciones, actividades y experiencias, del valor que ellos tienen, sobre sus preocupaciones y necesidades
- Capacitación: potenciar el valor de los hijos e hijas, a que se sientan competentes.
- Educación sin violencia: Descartar toda forma de castigo físico o psicológico. (En: Capano y Ubach, 2013, p.92).

1.3 Formación de padres

Existen muchas definiciones y poco consenso sobre la definición de formación de padres, sin embargo Vila la define como:

un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos (En: Rodrigo y Palacios, 1998, p. 502)

Estos programas son una propuesta sobre la formación de padres para optimizar las habilidades y competencias necesarias para el mejor desempeño de sus funciones como padres, estos programas tienen la intención de orientar a las familias en alguna etapa en la que sus hijos e hijas tengan problemas considerados menores o por grandes dificultades que puedan surgir, esta orientación se daría gracias al intercambio con otros padres o madres, generando así el enriquecimiento colectivo.

Estos programas tienen un carácter preventivo y/o remedial; cada programa (hablando de manera general, aunque más adelante se darán algunos ejemplos) tiene su justificación y va encaminada hacia objetivos específicos dependiendo si es un servicio público o se trabaja de manera conjunta con el centro educativo entre las razones más usuales está:

- El deseo de los padres de desempeñar mejor su rol.
- Los problemas emocionales y la alta incidencia del embarazo en la adolescencia.
- Preocupación por el consumo de drogas por parte de niños y adolescentes.
- La entrada en la paternidad/maternidad.

Los padres no son los únicos que demandan este tipo de programas sino también los Centros de Salud y los Tribunales de Justicia que por ejemplo orientan a los padres en un proceso de divorcio.

Tavoillot (1982) recoge la historia de la Escuela de Padres fundada en París por Vérine en 1929, partiendo de un carácter de índole moral, para después ser de carácter científico teniendo como objetivo que los padres comprendieran la importancia de su rol en familia en su función educativa y que además habría que coordinar las acciones educativas entre las familias y la escuela para contribuir conjuntamente al desarrollo y la educación de los niños/jóvenes.

Como ya se había mencionado en líneas anteriores la organización de los programas de formación de padres varían dependiendo del fin y las necesidades de los participantes, las características del contexto, etc., a pesar de eso, la mayoría de los programas persiguen dos objetivos generales, estimular el desarrollo del niño y apoyar a los padres. Este apoyo consistirá en proporcionar información (a través de libros, panfletos, trípticos y archivos electrónicos, etc., la cuestión es que sea sencilla y clara) hasta asesorar y orientar a los padres sobre el desarrollo, el aprendizaje y la socialización del niño y estimular su participación (se pueden usar técnicas de role-playing, el modelado y el ensayo conductual, la negociación, poner límites, la estimulación, para enseñar a los padres habilidades específicas y apoyar la información compartida).

Otros programas tienen como objetivos particulares la reflexión y desarrollo de consciencia de los padres para que se den cuenta qué tipo de estilo de crianza realizan y su influencia en el desarrollo de sus hijos, ya que en este recaen las creencias, los valores, las actitudes y la percepción que los hijos tienen sobre sus padres. Otros, tienen por objetivo la resolución de problemas, en el que se les enseña a los padres una secuencia, pasos, o fases para resolverlos por ejemplo: 1) identificar el problema, 2) determinar de quién es el problema, 3) explorar opciones alternativas de actuación...

Las clasificaciones de estos programas son diversas, pues depende del enfoque que le da cada autor, por ejemplo Cataldo se basa en las áreas de contenido de los programas para la paternidad que son: "Propuestas informativas [...] Propuestas

conductuales [...] Propuestas centradas en la personalidad y la salud mental [...] y Propuestas evolutivas [...]” (En: Bartau, Maganto, y Etxeberría, 2001, P.10).

O por ejemplo Brock que se basa en el tipo de formatos de instrucción, que son: “1) Individual asociado en el modelo de counseling, 2) Grupal y 3º) Difusión a través de medios de comunicación [...]” (En: Bartau, Maganto y Etxeberría, 2001, P.10)

Sin embargo, es posible que se lleguen a presentar problemas generales en el desarrollo de estos programas. Siguiendo a Cataldo (1991) existen 7 grupos de dificultades:

a) Captación inicial:

- Problemas de tiempo, horarios y obligaciones laborales y familiares de los participantes.
- Escasa comprensión de los objetivos por parte de los padres [...].
- Temor ante el cambio.

b) Conflictos de puntos de vista y valores:

- Conflicto con los valores que subyacen al programa.
- Conflicto entre los participantes y/o el orientador.

c) Personal con formación y aptitudes inadecuadas:

- Falta de experiencia con grupos de padres, con adultos o con determinados tipos de familias.
- Escasas habilidades de comunicación.
- Falta de habilidades en resolución de conflictos

d) Disminución del interés por parte de los padres:

- Expectativas no realistas o inadecuación de los contenidos.
- Escasos recursos materiales o de personal

e) Problemas en el funcionamiento de los grupos:

- Escasa confidencialidad [...].
- Dinámicas interpersonales inadecuadas.
- Desafíos entre los miembros del grupo o al guía en torno a creencias o actuaciones [...]

- Negarse a participar.
 - f) Problemas en la escuela o entidad:
 - Escasos o inadecuados recursos de personal o materiales.
 - Conflictos con el personal de la escuela o entidad.
 - g) Falta de continuidad:
 - Escasa duración del programa.
 - Falta de regularidad en la asistencia por parte de los participantes
- (En: Bartau, Maganto y Etxeberría, 2001, p.9).

A la hora de evaluar estos programas, también se han encontrado dificultades pues los procedimientos son poco rigurosos, no hay control de los grupos y no escasea el seguimiento de los efectos a largo plazo; a pesar de estas dificultades que se pueden llegar a presentar, Cataldo (1991) sostiene que existen resultados de eficacia de estos programas en los que destaca la mejora del desarrollo de los niños, de las relaciones familiares y de las relaciones familia-escuela-comunidad y en los padres el sentimiento de satisfacción y autocompetencia en sus tareas como padres y madres.

De manera más específica Bartau, Maganto y Etxeberría, (2001) manifiestan que estos programas inciden positivamente en 4 dimensiones principales:

- Aprendizaje de Procedimientos:

A través de la reflexión, los padres aprenden el significado y la utilidad de saber escuchar y comprender el punto de vista de los hijos, de modo que se enfrentan los retos de la vida como la expresión de sentimientos negativos o un cambio de comportamiento de forma respetuosa, equilibrando el nivel entre expectativas y exigencias, además desarrollan comprensión hacia sí mismos de sus capacidades y limitaciones transmitiendo a los hijos confianza y estimulando su responsabilidad.
- Control de comportamiento:

Al identificar los padres, los objetivos del comportamiento inadecuado de sus hijos cuentan con respuestas alternativas para afrontar dichas situaciones, de modo que controlan en mayor medida las reacciones estereotipadas.

- **Percepción de los padres del Ambiente Familiar:**
La toma de decisiones en el ambiente familiar se torna más democrática, por lo que los hijos de forma progresiva asumen responsabilidad y control sobre su vida.
- **Percepción de los padres de la Eficacia del Programa:**
Los padres consideran que los programas tienen efectos positivos y se ve reflejado en una mayor motivación por aprender sobre el tema, también en la utilización de estrategias y procedimientos útiles para la mejora de la relación entre ellos y sus hijos, gracias a que en grupo se estimuló la reflexión y que al final recomiendan a otros padres.

Algunos de estos programas son internacionales como:

- **Systematic Training for Effective Parenting (STEP).** El programa cuenta con varios subprogramas dependiendo de la edad de los hijos e hijas, y está traducido al español.
- **The Incredible years.** El programa consta de tres subprogramas: uno dirigido a padres y madres, otro a niños y niñas y un tercero al profesorado.
- **Triple P: Positive Parenting Program:** calificado por las Naciones Unidas como el número uno en programas de parentalidad. Se compone de 5 niveles diferenciados según las necesidades de formación de la población destinataria, desde necesidades informativas hasta necesidades de resolución de situaciones problemáticas específicas.
- **Strengthening Family Program (SFP)** Se compone de tres subprogramas: uno de formación de competencias parentales, otro de formación de habilidades sociales de los hijos e hijas y el último es un programa tanto para padres y madres como para hijos e hijas dirigido a mejorar las relaciones familiares.

CAPÍTULO 2

Proceso de socialización.

En una perspectiva a la vez cultural y social, el gran reto del siglo XXI es que la educación llegue a todos y que, favoreciendo un proceso de formación continua, sea realmente un instrumento de integración social y de adaptación dinámica a los escenarios cambiantes que componen la sociedad de la información.

Mayor, 2000, p.15

2.1 Socialización y familia

Como se puede apreciar el capítulo uno, el medio social es fundamental para el desarrollo del ser humano, incluso antes del nacimiento se experimenta la influencia del ambiente social y es normal que durante el transcurso de su evolución se desarrollen capacidades para responder y actuar en ese medio. Al estar dentro de un mundo de prácticas, la influencia social afecta continuamente al individuo y parte de la actividad de crianza ésta dictada por reglas sociales como por ejemplo si se debe establecer un horario para la comida o si se debe alimentar al bebé cuando se lo pida, si se debe envolver en ropa para que lo sujeten o si se le deja libre, si se le carga en brazos o se deja mucho tiempo en cuna.

Los adultos con su actuar tratan de conseguir que los niños estén dentro de esas normas prescritas, es decir se tiene un modelo de conducta deseable en cada edad y se le irá criando para ese fin; que como ya vimos el niño desde muy temprana edad empieza a interactuar con los demás, y al mismo tiempo de que explora el medio físico, explora el mundo social.

Por eso se dice que la socialización es un proceso continuo que permite a los individuos, desde la infancia hasta la vejez, adaptarse a las nuevas circunstancias del entorno como lo es el trabajo, la educación, los espacios que habitan, las costumbres, entre otros aspectos; por ende también es un proceso interactivo ya que participan de manera activa en el proceso del sistema social por decir un ejemplo, el lugar en donde viven y que además son capaces de modificarla con su forma de ser, pensar, actuar, necesidades y exigencias.

Objetivamente, la socialización es el proceso por el que la sociedad transmite su cultura de generación en generación y adapta al individuo a las formas aceptadas y aprobadas de la vida social organizada. La función de la socialización consiste en desarrollar las habilidades y las disciplinas de que tiene necesidad el individuo, en infundirle las aspiraciones, las valoraciones y "el plan de vida" que posee esa sociedad particular, especialmente en enseñarle las funciones sociales que deben desempeñar los individuos en la sociedad... (Horton y Hunt, 1987 En: Aguirre, 200 p.24)

Una de las primeras cosas que se adquieren en la socialización son las normas o reglas sobre lo que debe y no debe hacerse, por eso los adultos cuidan mucho la conducta de los niños, esas normas están relacionados con los valores sociales refiriendo a cómo deben ser las acciones; además, el niño recibe más información que básicamente son explicaciones del cómo y por qué suceden las cosas de determinada manera.

De modo que las normas, valores, información y las nociones son elementos para que el niño tenga una representación o modelo del mundo social, hay elementos que forman parte de esa representación del mundo social, algunos de ellos se muestran en la Figura 2.1.1

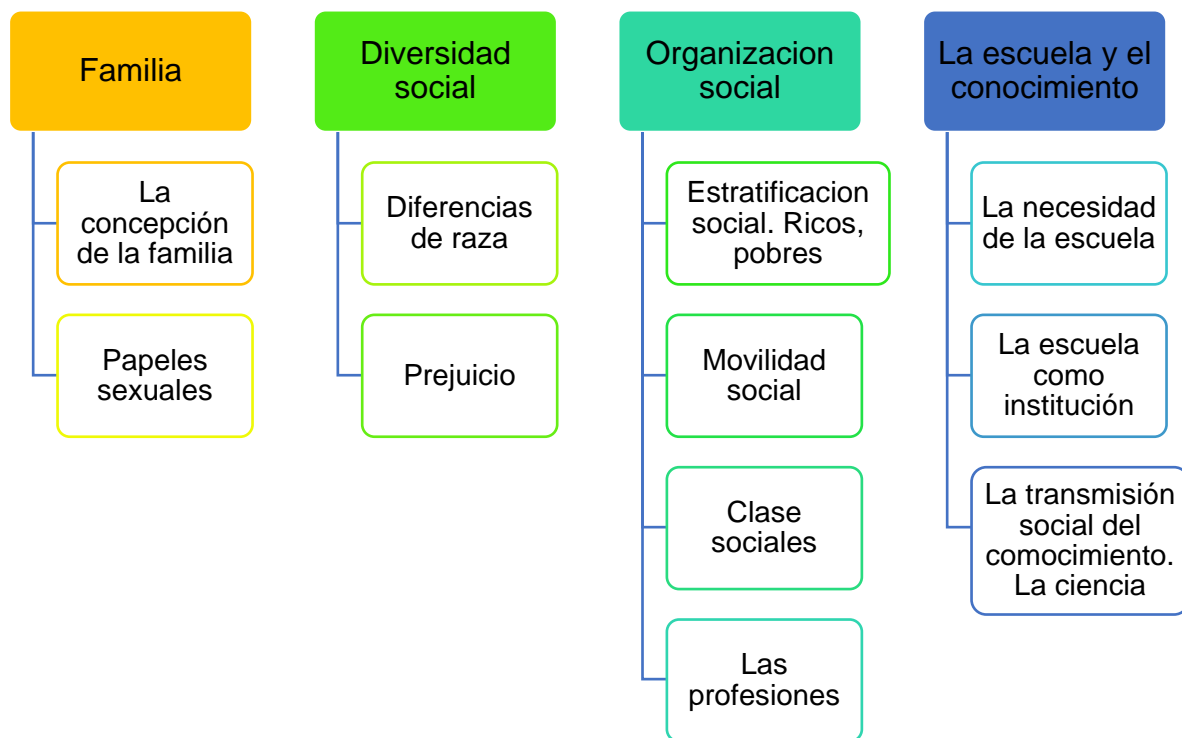


Figura 2.1.1 Aspectos sobre los que versan las representaciones de la sociedad. Adaptado de "El desarrollo humano" por Delval, J. 1994, España: Siglo XXI editores p. 473.

Gracias a las múltiples interacciones en el proceso de socialización, el individuo adquiere identidad y que se ve reflejado en su personalidad y en las relaciones que establece con otras personas, pero este proceso de socialización se puede presentar flexible y adaptativo o rígido y poco facilitador a la hora de afrontar las novedades sociales debido a las condiciones culturales, mismas que se dan a través de diferentes medios de como lo son la familia, grupo de pares, escuela/trabajo, comunidad, medios de comunicación, sistema legal y sistema de creencias culturales.

El espacio de socialización inicial más importante para el niño es la familia, pues constituye un punto crucial, ya que será la que cimentará las bases de la persona en cuanto a las habilidades sociales se refiere, para fomentar las relaciones interpersonales.

La familia es una

institución que repone la fuerza de trabajo en el sentido biológico; que entrega a la comunidad nuevos miembros moldeados a su imagen y semejanza, que para hacerlo ha distribuido los géneros por roles y los ha colocado en estatus diferentes; en la cual el individuo sueña encontrar el reposo, la cobertura afectiva y psíquica que hace de la unidad doméstica una vitrina donde muestra al mundo y a la pequeña comunidad las conquistas de cada adulto y donde el entorno económico-social se refleja en ella (Gutiérrez, 1983 citado por Aguirre, 2000 p.37)

Los padres como agentes encargados del proceso de socialización transmiten las normas, valores, información y las nociones para que el niño aprenda e interprete cómo funcionan las relaciones con los otros, Clemente y Hernández (1996) concluyen que para Baumrind se conjugan dos factores importantes en la interacción familiar:

- **Afecto parental:** son las conductas por las que el niño percibe que es querido y aceptado como integrante del mundo familiar. Que a su vez se divide en dos dimensiones:
 - a) **Aceptación-rechazo:** la expresión de sentimientos positivos hacia la conducta del niño por un lado y las expresiones de agresividad, hostilidad o indiferencia.
 - b) **Sobreprotección-distanciamiento:** hace referencia a cuando se tiene la necesidad de cuidar (física y emocionalmente) a alguien llegando al punto de interferir con su desarrollo personal, o que por el contrario se alejen sin tener comunicación, por ejemplo en México hay familias denominadas “muégano”, y hay otras que son como separados sin una comunicación fluida o sin entidad común.

- Control parental: la disciplina que los padres utilizan para influenciar en la conducta de sus hijos con base en sus valores, que de igual manera se divide en dos dimensiones
 - a) La toma de decisión: participación de los padres en la resolución.
 - b) Prácticas o estrategias disciplinares: para la consecución y mantenimiento de determinadas conductas y/ o eliminación de otras. (p.152)

Al momento que el niño es socializado por la familia, aparte de desarrollar las bases de la cultura, le permite la confirmación de las expectativas de los padres, adoptadas de dos maneras: la primer forma de conformidad, es llamada obediencia y se refiere a que un niño cumple con las peticiones o presiones de los padres simplemente para evitar castigos u obtener recompensas, lo que probablemente haga que el niño vuelva a su comportamiento original cuando ya no haya esas recompensas ni castigos, la segunda forma de conformidad se llama interiorización, en la cual el cambio es duradero e independiente; por lo tanto, los niños pueden ajustarse a la sociedad “adecuadamente” por estas dos razones. (Rodríguez, 2007, p. 92)

Siguiendo a Broom y Selznick habla de dos patrones de socialización familiar: uno orientado a la obediencia (socialización represiva) y otro a la participación (socialización participatoria), la primera se da generalmente en el estrato social bajo, caracterizada por el respeto a la autoridad en la que los adultos utilizan formas de castigo físico y psicológico si el niño no cumple con sus expectativas, y cuando si las cumple raramente es premiado porque está desempeñando lo que le corresponde, por lo tanto este patrón de socialización destaca el castigo a la conducta inadecuada y que origina una comunicación cerrada (En Rodríguez, 2007, p.93-94)

Este tipo de socialización consiste básicamente en la enseñanza de los roles y expectativas de conducta tradicionales, como por ejemplo que el padre sea el proveedor y la madre ama de casa, así mismo el niño se desenvuelve en un sistema

en el que el papel de cada uno de los miembros de la familia tienen definidos sus papeles y que además se convierten en modelos para que el niño los imite, por eso resulta casi imposible cambiarlos.

En cambio, la socialización participatoria se da generalmente en clase media y alta, este patrón resalta los premios (de tipo simbólico, más que material) más que los castigos, reforzando así, la conducta adecuada; este patrón de socialización le brinda al niño la oportunidad de probar cosas por sí mismo y explorar el mundo y con ayuda del adulto las reglas y situaciones sociales son explicadas, comprendidas y construidas; aquí, los roles se modifican dependiendo de las habilidades e inclinaciones de sus miembros.

Los niños aprenden a hacer, a comportarse, y al mismo tiempo va reflexionando sobre lo que saben hacer, pero a medida que van creciendo, el ámbito de las relaciones se amplía como con los hermanos o amigos que a la vez permite su desarrollo social. Una de las consecuencias de la interacción con otros, es el desarrollo de habilidades y capacidades ya sean físicas, motoras, perceptivas y cognitivas.

"La teoría psicoanalítica contribuyó a difundir la idea de que la relación del niño con la madre era absolutamente esencial para el desarrollo social posterior..." (Delval, 1994, p. 417) y en efecto lo es, porque dentro de los cuidados parentales se les enseña los valores y normas sociales que serán el inicio para convivir por ejemplo con sus iguales en una relación simétrica, donde compiten y colaboran pues desde los dos años tienen capacidades sociales para relacionarse con otros niños y tienen preferencias.

Entre los 13 y 18 meses de edad la sociabilidad según Bronson refiere "a hacer cosas juntos más que a estar juntos" (En: Delval 1994, p.422) a partir del tercer año aparece el juego simbólico que "sirven muy para aprender los papeles sociales" (Delval, 1994, p.422) la coacción de la norma social es muy fuerte, que por ejemplo las niñas no juegan fútbol y los niños no juegan con muñecas.

A partir de los 6-7 años empiezan los juegos con reglas y se inicia a formar grupitos en función de las semejanzas como por ejemplo el mismo sexo; estos grupos que se forman regulan la conducta de sus integrantes dentro y fuera, a lo largo de la infancia y la adolescencia. En la medida que van creciendo, las diferencias que existan se van disolviendo hasta que se forman grupos y juegos mixtos que servirá para descubrir las diferencias y semejanzas propias y del sexo opuesto. (Delval, 1994, p.422-423)

En el juego simbólico y en los juguetes se manifiestan de manera nítida muchas tendencias, puesto que tienen una connotación sexual, es decir para niño y para niña, porque se ven reflejadas en su mayoría las conductas que imitan de sus padres, así mismo, los juguetes también son otra forma de socialización y junto con el juego, sirven de preparación para sus actividades futuras.

A la par, el contacto con los otros es beneficioso, pues ayuda a tomar conciencia de nosotros mismos, es decir, quienes somos, qué deseamos, qué pensamos, además se aprende a cooperar, a hacer las cosas con los demás, que sin duda no es una tarea fácil, requiere el desarrollo de habilidades como lo es el ser empático, entender y reajustar nuestros propios puntos de vista, de modo que cooperar implica el desarrollo social y cognitivo.

De modo, que nos conlleva a un lugar en la jerarquía social, aclarando que existe una única jerarquía, ¿a qué me refiero? Pues bien, un ejemplo es la popularidad que empieza en la infancia pero que cobra relevancia en la adolescencia, desde que empiezan a formar grupos, hay sujetos que son tomados como modelo a seguir, que tienen determinadas características, que serán factores para asignar un lugar en el grupo y su aceptación, mientras que otros tienen más dificultades sociales, y permanecen aislados.

Dentro de la familia, la socialización se expresa de diversas maneras en todo lo que implica la crianza, que va desde el color de ropa con que se les viste, pasando por los juegos y los juguetes, hasta la actitud de los padres, a partir de ahí se van a establecer diferencias en el trato, que pueden ser las responsables de los resultados que por una

parte son reforzados y/o estimulados con determinadas conductas o desvalorizando las conductas no deseables.

Los padres tiene interacciones diferentes con sus hijos les dan más libertad de acción a los niños que a las niñas, practican juegos diferentes; la historia del progenitor es otro factor de socialización donde al niño (a) se le induce al oficio, diversiones o hábitos. Las nociones de bueno o malo están arraigadas en los individuos y la sociedad presta gran atención a que la gente adecue sus conductas a las normas compartidas.

2.2 Procesos psicoafectivos

El estudio del desarrollo humano ha llevado a comprender la infancia como el periodo más significativo del ciclo vital, pues es allí donde ocurren procesos importantes para los individuos como lo son los procesos psicoafectivos.

El desarrollo psicoafectivo está relacionado con los aspectos esenciales de todas las personas; son los procesos sociales, afectivos, cognitivos y sexuales que lo marcan durante toda su vida. Lo anterior implica un conocimiento integral de los cambios constitucionales continuos y aprendidos que se dan dentro de un proceso permanente, esencial y evolutivo, donde es importante entender la integración y organización de las distintas conductas en cada etapa del ser humano (Zabaraín, 2009, p. 410).

Llegamos al mundo indefensos y necesitamos de adultos que nos ayuden a sobrevivir y a desarrollarnos, por eso la infancia implica más que un periodo de tiempo ya que en ella se siembran las semillas de la salud mental y el bienestar del futuro. Fossa citado por Bustos y Russo (2018) señala que “Las investigaciones en psicología evolutiva y los grandes teóricos del desarrollo concuerdan en que las experiencias tempranas son fundamentales en la constitución de la mente” (p.184)

El niño va madurando progresivamente desde el nacimiento y va desarrollando capacidades cognitivas y motoras, paralelamente va organizando su aparato psíquico, en éste tiene lugar la salud y los trastornos mentales.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) la salud mental la define como "... un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (1947, parr.1)

Aparte de las condiciones biológicas, la salud mental está determinada por el entorno con múltiples factores sociales, biológicos, no basta solo con atender las necesidades básicas sino también el desarrollo emocional, algunas consecuencias negativas por no atender este desenvolvimiento emocional son la nula o baja regulación de las emociones, incompetencia en las relaciones sociales, miedos o preocupaciones que perturban su capacidad para participar en juegos o la escuela, agresividad, trastornos alimentarios e incluso la depresión, es por eso que las características propias de la etapa infantil convierte a los niños a seres vulnerables, especialmente en el tipo de crianza parental, ya que es aquí el primer escenario para ir conformando su personalidad y trampolín para una vida social.

Como se planteó anteriormente, el ser humano desarrolla conductas de apego (llanto, sonrisa...) que aunque al principio de manera indiscriminada después ya haciendo preferencias que utilizará como una base segura para explorar el entorno y como refugio en momentos de tristeza, temor o malestar. Además de John Bowlby con su teoría del apego, el estudio del desarrollo psicoafectivo se debe en su mayor parte a diversos autores, fundamentalmente psicoanalíticos como: A. Freud, M. Mahler, M. Klein, D. Winnicott y otros.

Margaret Mahler, decía que el nacimiento biológico y el nacimiento psicológico del niño no coinciden en el tiempo; Mahler, denomina al nacimiento psicológico del individuo como proceso de separación-individuación, que va del cuarto o el quinto mes a los 30-36 meses de vida donde básicamente es la diferenciación "sí-mismo" y del "otro", y de

la conciencia de una realidad existente en el mundo exterior. (Mahler, Pine, Bergman, 1977, p.13)

Pero antes de llegar a ese proceso de separación-individualización está el autismo normal y la simbiosis normal que son prerequisites: en la primera que abarca las primeras semanas de vida, el bebé pasa casi todo el tiempo en un estado de sueño donde se despierta por no estar satisfechas sus necesidades: hambre, frío, dolor, etc, además no diferencia entre dentro y fuera.

La fase simbiótica normal se extiende entre el segundo y el quinto mes de vida. Es un estadio de interdependencia entre el bebé y su madre, un estado de satisfacción de necesidades. (Mahler, Pine, Bergman, 1977, p.53-57)

La fase de separación-individuación se extiende, aproximadamente, desde los cinco meses hasta los dos años y medio la cual tiene subfases:

- Subfase de diferenciación (5-9 meses):
La madurez neurofisiológica del bebé le permite irse diferenciando de la madre, es decir, irse separando lentamente, ocasionando que el bebé explore el mundo, ésta exploración por ejemplo refiere a jugar con objetos personales de la madre e interés o curiosidad por las personas que no son la madre.
- Subfase de ejercitación (9-10 a 14 meses):
En esta subfase, él bebé explora el ambiente que le rodea y ejercita sus capacidades locomotoras, alejándose de la madre y volviendo a ella revitalizándolo de energía y calmando su estrés.
- Subfase de acercamiento (15-24 meses):
Aquí el bebé ya concibe a la madre como otro ser, por lo que le gusta compartir sus experiencias y logros con su madre acercándosele, pero también huye de ella por miedo a dejar de explorar y dejar de sentir placer; ésta manera de proceder se denomina ambivalente y como el bebé aun no tolera este sentimiento de ambivalencia, percibe a su madre como toda buena o toda mala alternadamente.

- Subfase de individualidad y constancia objetal emocional (de los dos años en adelante):

Es aquí donde el bebé ya soporta la frustración por la separación, además se puede apreciar el desarrollo del lenguaje y una cierta internalización de algunas exigencias y normas establecidas por los padres.

Como se observa, pues, el bebé experimenta una serie de emociones y experiencias fisiológicas, con el que se va conformando su aparato psíquico, desde concebirse como un dueto, pasando por la frustración y desilusión de la separación de la madre, el control de esfínteres, la suciedad y el desorden que le proporcionan gran placer.

En la etapa preescolar que va de los 3 a los 5 años, se hace presente el descubrimiento de la diferencia de los sexos, con el conflicto edípico, ya que el niño quiere mantener una relación exclusiva con cada uno de sus progenitores, negando que estos tienen entre sí un tipo de relación afectiva que él no puede participar, rivalizando en el caso de las niñas con su madre y en el caso de los niños con su padre.

Después, en vez de rivalizar, el deseo se transforma en “poder ser como”, donde los padres construyen un modelo a imitar y por tanto una referencia en tanto refiere a normas, conciencia moral y la culpa que se entenderá como el sentimiento interior de haber hecho o no lo que era correcto; además rige el principio de realidad y es así como se va dando la adaptación al medio que supone la introducción al mundo de la cultura.

La fase de latencia que va de los 6 a 11-12 años coincide con la etapa escolar, según Freud el término latencia significa estar oculto, en el que básicamente los deseos sexuales que se producen hacia el progenitor del sexo opuesto aparecen reprimidos y ocultos.

Hay una mayor conciencia de sí mismo, por lo que comienza a preocuparse de la impresión que produce en los demás, asimismo se centra ahora en el deseo de aprender por lo que el desarrollo cognitivo y motriz, así como el fortalecimiento del principio de realidad son característicos.

Aunque pareciera tranquila esta etapa, algunas experiencias de la escuela son significativas, para adaptarse al sistema escolar lo que conlleva exigencias en el horario, la disciplina, el autocontrol de su ansiedad e impulsos y la dedicación al trabajo escolar, adaptarse al grupo es decir, la relación entre pares, la percepción de autoridad. Implica la separación diaria de la familia con lo que adquirirá nuevos roles sociales, al relacionarse con un grupo social más amplio y a comprender la influencia social.

La latencia termina con la entrada a la pubertad, aumentan los impulsos libidinales y agresivos

Se puede diferenciar la pubertad, referida a los cambios somáticos, de la adolescencia, que alude a un fenómeno más complejo, pues aboca en la adquisición de un estatus social, profesional y familiar autónomo. La edad de inicio la pubertad está mucho mejor definida que la de la adolescencia, ya que se caracteriza por modificaciones visibles, mientras que el inicio de la adolescencia depende de factores individuales, sociales, culturales, etc. (Ortiz, 2013, p. 89-50)

En la adolescencia se reactivan los conflictos infantiles con las figuras parentales, ya que se va a establecer una identidad adulta, por ello, el adolescente debe desprenderse de su mundo infantil, atravesando por tres duelos:

- El duelo por el cuerpo infantil perdido:
Se refiere a los cambios corporales como la aparición del vello axilar, el acné, ensanchamiento de las caderas, cambio del timbre de la voz, etc.
- El duelo por el rol y la identidad infantil:
Donde se renuncia a la dependencia y a asumir responsabilidades, por lo mismo se da la búsqueda de identidad, llegando a ser miembro de alguna tribu urbana.
- El duelo por los padres de la infancia
Es el dilema del adolescente entre ser dependiente e independiente en sus extremos. (Ortiz, Duelo y Escribano, 2013, p.51)

El desarrollo cognitivo va a la par del desarrollo afectivo del niño, para eso Piaget habló de la inteligencia como una forma de adaptación del individuo al ambiente, que se mencionó en el capítulo 1, con sus respectivos periodos y estadios y como Bowlby con teoría del apego.

Se dispone de numerosa información acerca de cómo influyen las redes de apoyo familiares, que inciden en la adaptación al medio sociocultural, es decir la socialización, misma que se da mediante tres procesos:

- Los procesos afectivos: orientados a la formación y mantenimiento de vínculos afectivos entre sí.
- Los procesos cognitivos: son los que dan lugar al conocimiento del propio yo, así como su relación con los otros, como por ejemplo los roles.
- Los procesos conductuales: son determinados hábitos sociales, en el caso de las relaciones interpersonales, adquiriendo habilidades sociales facilitando la convivencia social.

De este modo se reafirma la importancia de los procesos psicoafectivos, que tienen lugar en la familia, pues es a través de los cuidados cargados de afecto cómo se desarrolla el aparato psíquico del infante; cabe resaltar que los cuidados tienen su génesis en el tipo de crianza parental.

El origen de la interacción social que tenga un niño, hay que distinguir el papel que juega la familia y la escuela; al momento de llegar a la escuela, el niño ya tiene experiencias afectivas, sociales y comunicativas provenientes de las interacciones familiares, mismas que la familia se ha encargado de promover de manera directa o indirecta y que son de gran importancia para el desarrollo de las habilidades sociales.

Para recordar, estudios como el de Baumrind, que se vio en el capítulo uno, han puesto de manifiesto la importancia del estilo parental en la socialización de sus hijos, donde los padres de niños populares practicaban el estilo democrático, mientras que los padres de niños rechazados tenían un estilo autoritario, pues el ambiente escolar da

la oportunidad al niño de poner en práctica lo que previamente ha aprendido en la familia, pero también da pauta a aprendizajes nuevos.

2.3 Habilidades sociales

El tema de las habilidades sociales (HH.SS) ocupa a docentes, psicólogos, padres de familia, empresarios; en el ámbito escolar son muy demandas por las necesidades que la escuela plantea por sí sola, las HH.SS le permiten al individuo conocimiento de sí mismo, relacionarse de forma gratificante, éxito. ¿Pero qué son? Aunque cada autor tiene su propia definición, muchas veces se emplea como sinónimo los términos: competencia social y asertividad aunque hay elementos que los diferencian.

- Competencia social: se refiere a la capacidad de la persona para adaptar su comportamiento a distintos roles sociales y exigencias del contexto, a su vez esta competencia social tiene como sinónimo la conducta adaptativa lo que trae consigo la aceptación social.
- Asertividad: como la capacidad del individuo para expresar los propios sentimientos y defender los derechos personales y de los demás.

Ante la multitud de definiciones, la de Gil parece la más completa:

Conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por lo tanto pueden ser enseñadas; se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o reforzamientos sociales) como autorrefuerzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos reforzamientos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales. Se excluye de esta forma el empleo de métodos de coacción, chantaje, violencias, etc). Estas conductas deben estar bajo el control de las personas (se excluye acciones fortuitas, casualidades e incluso acciones

no deseadas). El sujeto debe tener la capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades, y las exigencias del ambiente. Esto exige que se posea un repertorio amplio de conductas, que estas sean suficientemente flexibles y versátiles (En: Martínez, Tellez y Quintanal, 2002, p.640).

Siguiendo a los mismos autores, Martínez, Tellez, y Quintanal, mencionan que hay muchas definiciones de HH.SS, la diferencia entre una y otra radica en el énfasis que cada autor ponga a alguno de los dos aspectos siguientes: 1) que las HH.SS son un comportamiento o 2) que a raíz de dicho comportamiento existen consecuencias.

Entonces se puede hablar de tres dimensiones:

- a) Conductual o tipo de conducta (ayuda, comunicativa, etc)
- b) De personas o sujetos (amigos, padres, etc)
- c) Situacional (contextos determinados)

Así como se mencionó de las numerosas definiciones, hay numerosas clasificaciones, sin embargo no se ahondará en ello, y se ocupa la clasificación de Goldstein (1989) (Figura 2.3.1) desde la perspectiva del aprendizaje estructural para niños y adolescentes que recoge 50 tipos de habilidades organizadas en 6 grupos o áreas; porque en esta tipología se basó el instrumento de HH.SS utilizada para esta misma investigación.

| Áreas | Habilidades |
|--------------------------------|---|
| Primeras habilidades sociales | <ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar 2. Iniciar una conversación 3. Mantener una conversación 4. Formular una pregunta 5. Dar las gracias 6. Presentarse 7. Presentar a otras personas 8. Hacer un cumplido |
| Habilidades sociales avanzadas | <ol style="list-style-type: none"> 9. Pedir ayuda 10. Participar 11. Dar instrucciones |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> 12. Seguir instrucciones 13. Disculparse 14. Convencer a los demás |
| Habilidades relacionadas con los sentimientos | <ul style="list-style-type: none"> 15. Conocer los propios sentimientos 16. Expresar los sentimientos 17. Comprender los sentimientos de los demás 18. Enfrentarse con el enfado del otro 19. Expresar afecto 20. Resolver el miedo 21. Autorecompensarse |
| Habilidades alternativas a la agresión | <ul style="list-style-type: none"> 22. Pedir permiso 23. Compartir algo 24. Ayudar a los demás 25. Negociar 26. Empezar el autocontrol 27. Defender los propios derechos 28. Responder a las bromas 29. Evitar los problemas con los demás 30. No entrar en peleas |
| Habilidades para hacer frente al estrés | <ul style="list-style-type: none"> 31. Formular una queja 32. Responder a una queja 33. Demostrar deportividad después del juego 34. Resolver la vergüenza 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado 36. Defender a un amigo 37. Responder a la persuasión 38. Responder al fracaso 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios 40. Responder a una acusación 41. Prepararse para una conversación difícil 42. Hacer frente a las presiones del grupo |
| Habilidades de planificación | <ul style="list-style-type: none"> 43. Tomar decisiones 44. Discernir sobre la causa de un problema 45. Establecer un objetivo 46. Determinar las propias habilidades 47. Recoger información 48. Resolver los problemas según su importancia 49. Tomar una decisión 50. Concentrarse en una tarea |

Figura 2.3.1 Tipología de habilidades sociales. Fuente “La orientación escolar fundamentos y desarrollo” por Martínez, M., Tellez, J., Quintanal, J., 2002, Madrid. Dykinson. p. 642.

Además, algunos autores como Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (1996) mencionan que las HH.SS tienen tres componentes: los conductuales, los cognitivos y los fisiológicos. Los primeros son los que tienen relación con la conducta y son fácilmente observables, que a su vez se dividen en 3: los no verbales como la sonrisa, la postura corporal; los paralingüísticos como lo es el volumen de la voz, la fluidez, o el tiempo de respuesta y los verbales como el hablar en público.

Los componentes cognitivos hacen referencia al modo en que se perciben las situaciones como la privacidad, pero también desde la postura misma como lo es el autocontrol. Los componentes fisiológicos son las manifestaciones corporales en un contexto o situación determinado por ejemplo el ritmo cardiaco, la respiración, o el control de la ansiedad. (En: Castro, 2016, p.12)

Pero también las HH.SS son capaces de someterse a mediación, hablando concretamente en el contexto escolar y/o educativo el docente/tutor dispone de una variedad aunque algunas de carácter más formal o informal, algunos de ellos son:

- Observación conductual, que a su vez se puede dar de tres maneras:
 - 1) Nutual: la conducta social en contextos naturales con parámetros como la duración, frecuencia e intensidad pero ya depende de los objetivos que se deseen alcanzar.
 - 2) Con participación: donde el observador aparte de registrar, forma parte de la situación y participa con los sujetos a los que está observando.
 - 3) En situaciones simuladas o de role-playing: consiste en observar las conductas de las personas en situaciones creadas artificialmente en la que los observados han de asumir y representar un rol, es muy útil para observar conductas que ocurren pocas veces.
- Informes de otras personas: se refiere a personas relacionadas con el entorno escolar utilizando diferentes formatos como el de puntuaciones sumadas, escalas Likert, escalas de valores escalonados...
- Técnicas sociométrías: como el sociograma pues indica el tipo de relación del sujeto con los demás miembros del grupo donde se valoran aspectos

específicos como la popularidad, las habilidades socialmente aceptadas y rechazadas en el mismo grupo.

- Entrevista conductual: es una entrevista directiva, donde se pueden utilizar guiones para facilitar el desarrollo de la misma. (Torrez, 2014, 32-43).

Los individuos en etapa infantil son buenos imitadores, de ahí que la familia juega un papel importante en la adquisición y desarrollo de habilidades sociales, pero también la escuela se encarga de generar aprendizaje, conocimientos y desarrollo de habilidades.

“El desarrollo de Habilidades sociales en contextos educativos pretende que los escolares mejoren su competencia social de forma que puedan mantener interacciones sociales satisfactorias para ellos y para los demás” (Martinez, Tellez y Quintanal, 2002, p.652) ya sea que se de manera individual o en grupo es beneficiosa pues ayuda a eliminar los prejuicios entre iguales y facilita la retención de información.

Un factor importante de la adaptación a la vida adulta es la forma de relacionarse, por eso se dice que la capacidad que tiene un niño de relacionarse e interactuar con los demás y el entono influye en su desarrollo, por ejemplo un niño que manifiesta agresivas no puede conservar amistades con sus iguales, además de que perturban las clases; mientras que por el contrario un alumno que tiene buenas relaciones con sus iguales fortalece la colaboración con su entorno.

Ahora bien, hay estrategias y técnicas de carácter psicopedagógico desde el enfoque conductual y cognitivo, que muchos autores han establecido en libros y artículos, pero en esta ocasión se retoman los de Martinez, Tellez y Quintanal, (2002) que se pueden dar de manera grupal o individual, algunas de ellas son:

- a) Estrategias y técnicas conductuales de modificación de conducta.

Donde destacan:

- **El refuerzo positivo:** su finalidad es aumentar la frecuencia de las respuestas aceptadas socialmente mediante la administración de estímulos agradables. Un reforzador positivo puede ser cualquier objeto,

acontecimiento, situación, o actividad con la posibilidad de influir en la conducta de la persona por ejemplo: juguetes, viajes, becas, reconocimiento público, etc. Sin embargo estos reforzadores se deben aplicar después de la emisión de la conducta y de manera inmediata, además la persona debe conocer los reforzadores que se le va a aplicar y que deben ser creíbles y por último la intensidad del reforzamiento debe ser en un principio mayor pero progresivamente se va disminuyendo.

- **La instigación verbal:** facilita la emisión de conductas que no se dan aun cuando las condiciones ambientales sean propicias, técnica fundamentada en el poder del lenguaje que puede ir acompañada en algunas ocasiones de orientación gesticular o guía física de los movimientos o acciones a ejecutar.
- **El moldeamiento:** fomenta la aparición de conductas nuevas. Se lleva a cabo en 6 fases: 1. especificar el objetivo, 2. analizar el objetivo final o conducta determina y se descompone en partes, 3. se elige una de las conductas del repertorio comportamental del sujeto para que sirva de punto de partida, 4. se inicia la aplicación de la técnica reforzando continuamente los primeros ensayos, 5. se refuerzan de forma continua todos los ensayos hasta que el objetivo de la fase se alcanza y 6. se trabajan las secuencias que faltan hasta la consecución de la meta.

Por ejemplo cuando se le quiere enseñar a un niño a lavarse las manos después de ir al baño: 1. El objetivo es que se lave las manos, 2. El lavado de manos se descompone en partes las cuales serían: abrir la llave, agarrar el jabón, enjabonar las palmas, enjabonar el dorso, enjabonar las uñas, etc.; 3. El punto de partida será estar junto al aprendiz para realizar la actividad juntos, es decir antes de salir del baño, 4. Se refuerza la actividad estando junto al aprendiz todas las veces que vaya al baño y al último se refuerza lo que falte por ejemplo, se lava las palmas y el dorso pero las uñas no.

- **La economía de fichas:** es un sistema de reforzamiento en que se administran fichas como refuerzo inmediato, que son respaldas posteriormente permitiendo que se cambien por refuerzos más valiosos. Por ejemplo fomentar a un niño el hecho de tender su cama, cada vez e inmediatamente después de que lo haga se le da una ficha (vales, puntos, estrellas, vales canjeables) que tiempo después se cambiarán por un refuerzo es decir un premio previamente pactado por ejemplo a la semana tener más tiempo para jugar o visitar algún lugar.

b) Estrategias y técnicas cognitivas y metacognitivas de modificación de conducta.

También denominado: solución de problemas. Entre ellas están:

- **Autoinstrucciones:** consiste en cambiar las verbalizaciones del sujeto cuya conducta se va a modificar para solucionar determinado problema.
- **Autocontrol:** hacen referencia a un conjunto de técnicas para que el sujeto controle su propio comportamiento, atribuyéndole la importancia a la persona como directora y responsable; el papel del administrador de la técnica es la de colaborador que ayuda enseñando la teoría y métodos para alcanzarlo
- **Autorregistro:** es una técnica del autocontrol en la que se registra la conducta con aspectos como frecuencia, intensidad, duración.
- **Autoevaluación:** es la comparación que el sujeto hace de su conducta en relación al modelo que le sirve de referencia
- **Modelado:** su finalidad facilitar la aparición de nuevas conductas y aumentar la frecuencia de conductas que ya existen. Consiste en exponer al sujeto a la conducta del modelo observado lo que éste hace, y las recompensas que recibe el modelo cuando realiza la conducta esperada y aceptada; las conductas pueden ser motoricas, verbales, perceptivas, sociales, etc. Y la observación del modelo puede ser directa (se observa mientras el modelo ejecuta la conducta) o indirecta (cine, televisión, teatro, role-playing, etc) (p. 656-661)

CAPÍTULO 3:

Desenvolvimiento escolar de niños.

La misión de la enseñanza es transmitir no el saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir.

Morin, 2001, p.11

3.1 Rendimiento académico

En las próximas líneas se hablará de rendimiento académico, porque como lo dice el título de este trabajo "...en contextos escolares" se hace mención a una escuela; en una escuela los alumnos pasan gran parte del día con sus compañeros, es decir tienen una convivencia diría, y es justamente en sociedad donde se muestran las habilidades sociales, por ende, estas habilidades sociales influyen de manera positiva o negativa en el rendimiento académico, comportamiento escolar, calificaciones, etc., pero entonces ¿Qué es el rendimiento académico?

Con la aparición de los primeros *test* para medir las capacidades individuales se dio inicio a investigaciones en el campo de la educación, esos trabajos estaban ligados a la medición de la inteligencia, para la selección de alumnos, soldados y trabajadores para el ejército estadounidense durante la Primera Guerra Mundial, después se introdujeron aspectos como de personalidad, habilidades rendimiento o motivación dentro del ámbito psicológico y educativo.

En la década de los 70's y 80's en Estados Unidos se criticaron estas escalas de inteligencia ya que median habilidades que únicamente se podían dar en la clase social

alta, por eso puntuaban más que en las clases sociales bajas, donde no se daban, generando segregación social al ser empleada como criterio de selección.

Ante la dificultad de conceptualizar el “rendimiento académico”, Goleman en los 90’s habla de inteligencia emocional, y con él se agregan competencias cognitivo-emocionales y rasgos de personalidad por lo que se concibe que el éxito está al alcance de todos, bastando con cultivar esa inteligencia emocional desde los primeros años de vida, por eso el psicólogo Reuven Bar-On crea el Emotional Quotient Inventory (EQ-i) publicado en 1997; Bar-On concibe la inteligencia emocional como “un grupo de competencias y habilidades personales, emocionales y sociales, que influirían en la capacidad de las personas para enfrentar las demandas y presiones del ambiente de manera efectiva” (Regner, 2008, p.33) que como es obvio, evalúa la inteligencia emocional, y está compuesta de 5 grupos, que a su vez cada grupo contiene aspectos:

- Escala intrapersonal:
 - autoconciencia emocional
 - asertividad
 - visión de sí mismo
 - actualización de sí mismo
 - independencia
- Escala interpersonal:
 - Empatía
 - relaciones interpersonales
 - responsabilidad social
- Escala de adaptabilidad:
 - resolución de problemas
 - prueba de realidad
 - flexibilidad.
- Escala de manejo del estrés:
 - tolerancia al estrés
 - control de los impulsos.

➤ Escala de humor general:

- Alegría
- Optimismo

Su manera de evaluar es tipo Likert de cinco puntos (1= Casi nunca, 5 = Con mucha frecuencia), como es traducida (por ejemplo español, francés, alemán, suizo) su utilidad es mayor, claro está a partir de los 16 años de edad en ambos sexos.

Ahora, desde la perspectiva económica, el concepto de rendimiento académico proviene del mundo laboral industrial, en donde se evalúa el rendimiento del trabajador con su productividad para asignar sueldos; trasladado al ámbito educativo refiere a los rendimientos institucionales tanto de estudiantes y docentes.

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos. La vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos. (Edel, 2003, p.2)

Jiménez citado por Edel (2003), postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p. 2) en otras investigaciones se le relaciona con éxito académico o escolar como lo emite Camarena en *Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal* donde se tratan indistintamente el rendimiento con el aprovechamiento escolar, y este se concibe como “nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza aprendizaje” (Camarena, Chávez, Gonzales citados por Olvera y Bustos, 2011, p17).

En esta misma línea Frola sostiene que la evaluación del aprendizaje “es un proceso que incluye el acopio de información cuali-cuantitativa sobre el logro de los propósitos curriculares” (2011, p.75) como lo son como por ejemplo los programas de asignatura

en los que se emite juicios encaminados a la toma de decisiones educativas para la mejora del logro del educando y nivel de rendimiento.

Edel (2003) explica que para conceptualizar el rendimiento académico es necesario considerar diferentes variables no solamente el desempeño individual, ante la multitud de estos factores, se hablará de algunos que tienen vinculación significativa para dar sustento a este trabajo:

- La motivación escolar:

“Es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta” (Edel, 2003, p. 6) involucrando dos variables: una de carácter cognitivo como lo son las habilidades de pensamiento y las conductas propiamente dichas para alcanzar las metas propuestas; y las de carácter afectivo como la autovaloración o el autoconcepto proceso que va de la mano con el aprendizaje.

Es decir, la motivación tiene relación con los conceptos recompensa e incentivo, por ejemplo un incentivo es una calificación alta; desde la perspectiva humanista las personas están motivadas por explotar su potencial, lo que implica fomentar el sentido de autorrealización, competencia, autoestima, autonomía y realización (teorías desarrolladas por (Maslow, Rogers, Deci); es por eso que en el proceso de enseñanza aprendizaje el motor psicológico tiene relación con el desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar.

- El autocontrol:

"Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el '*locus* de control'..." (Edel, 2003, p.7) es decir, la persona atribuye la causa o el porqué, de que se tenga éxito o fracaso escolar, y para eso existen dos posibilidades, una de ellas es que la persona por factores internos se tenga éxito provocando orgullo, aumento de la autoestima y mejores expectativas del futuro, que si se le atribuye a factores externos, el individuo sentirá que tuvo suerte y se sentirá feliz, pero

cuando no haya tenido éxito se sentirá desdichado, porque no asume la participación que tuvo en el resultado.

Autores como Goleman “relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional destacando el papel del autocontrol...” (Edel, 2003, p.7) en el que se tiene que reeducar: la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, la capacidad de relacionarse, la capacidad de comunicar y la cooperación.

Sin embargo, no es suficiente para impactar de manera significativa en el desempeño escolar, por lo que también se debe considerar el desarrollo de las habilidades.

- Habilidades sociales

“Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia, y el ambiente social que lo rodea” (Edel, 2003, p.8). La escuela, como es obvio, brinda la oportunidad de poner en práctica lo ya aprendido, pero también de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos maximizando el aprovechamiento de sus capacidades; en este sentido

De Giraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tiene una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación, y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad (En: Edel, 2003, p.8).

Pero si son rígidas generan rebeldía, inconformidad. Además, las relaciones entre iguales contribuye en gran medida al desarrollo cognitivo y social.

- La familia

En diversas investigaciones se ha demostrado la importancia del tipo de crianza (autoritario, permisivo, democrático, indulgente) para el desarrollo de la competencia social de los infantes, por ser la familia, el grupo social primario donde se comienza a percibir el contexto social para interactuar en él, pues hay que recordar que estas interacciones se dan desde momentos tempranos del desarrollo y que la mejor combinación son altos niveles de afecto con niveles moderados de control. No sólo la familia se relaciona con el éxito, sino para explicar posibles causas de problemas, pues aquel que perciba problemas familiares se sentirá obstaculizado, en comparación con los que sienten apoyo parental en las tareas escolares en casa.

Todos tenemos una idea de lo que significa el éxito y el fracaso, aunque no siempre queda delimitada la frontera entre uno y otro, en el ámbito educativo "se conoce con el nombre de fracaso escolar la no consecución de los objetivos marcados en un plan de estudios" (Ramo, 2000, p.16) los efectos que genera el fracaso escolar son diversos, por ejemplo cuando mayor sea el nivel de estudios de la familia, mayor es la sensación de fracaso y hasta culpa, porque hay mayores niveles de exigencia, y mayor nivel de importancia a los deberes académicos, en cambio las de menor formación sienten que no tienen tanta importancia, por ejemplo en alguna ocasión hemos escuchado "no estudie y no me ha ido mal", además, el profesorado también lo experimenta de diferente manera, con preocupación o con indiferencia.

Sin embargo, no son las únicas variables del fracaso escolar, existen más como el bienestar psicológico, adicciones, variables demográficas, nivel socioeconómico, consumo televisivo y hasta el sexo, pero hay algunos otros que se relacionan con factores escolares: como el profesorado, las estrategias didácticas, los contenidos curriculares, la administración, tipos de evaluación, el ambiente escolar, estilo de aprendizaje.

Los profesores y alumnos conviven en la institución, que si bien, su finalidad es transmitir los conocimientos en sus diferentes versiones como tareas y actividades, para darles un sentido personal, social y moral, con aportaciones científicas y tecnológicas, sobre todo en un ambiente que tendría que ser de convivencia donde se contribuya al desarrollo de capacidades y aptitudes de sí mismos y para una buena inserción social en el futuro.

Desde la perspectiva educacional, la orientación es concebida como un derecho del alumno a través de servicios y actividades que favorecen la mejora de la enseñanza. El desarrollo de la orientación en la etapa de Educación Primaria, queda en manos del docente, (todo profesor por el hecho de serlo, es también orientador) en este sentido cada grupo de alumnos cuenta con un tutor-docente, con los ya conocidos principios de prevención, desarrollo e intervención.

La orientación en el aula, si fuera el caso, hace adaptaciones curriculares (organización y dinámica del grupo en clase, motivación del aprendizaje...) para el desarrollo del grupo; la función tutorial no reduce su accionar a la mera instrucción sino a que ésta, sea equilibrada contemplando las necesidades, y que además en su valor educativo facilite la integración en el grupo y centro, posibilite el desarrollo del aprendizaje autónomo y potenciar su desarrollo personal.

Así como en todo, hay aspectos que facilitan o dificultan las cosas, y en el caso de la acción tutorial no es la excepción, por decir algunos que la faciliten son:

- Crear un plan de acción tutorial integrado en el Proyecto Curricular de Centro
- Participación del equipo del centro en la ejecución de dicho plan
- Un currículo flexible

Y algunos que lo dificultan son:

- No tener un departamento específico de Orientación
- La evasiva que muestran algunos padres, evitando las responsabilidades que les corresponden (Villodres, 2010, p4)

Algo que es importante mencionar desde el ámbito de la Orientación Educativa es el PAT (Plan de Acción de Tutorial) instrumento en el que se especifican los criterios de organización y funcionamiento de la tutoría en el centro educativo, los cuales tendrían que ser el ideario y que por lógica tiene que ser elaborado a partir de una reflexión del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Así como cualquier ámbito de desarrollo tiene sus bases y fundamentos, la orientación no es la excepción, las bases de la orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje incluye tres áreas de intervención en la Educación primaria: (¡ojo lector! no se habla de ninguna ciudad o país en específico), enseñar a pensar, enseñar a ser persona, enseñar a convivir; se describirán brevemente los dos primeros, mientras que el tercero tendrá un espacio mayor por las propias necesidades que amerita este trabajo; de cualquier modo se puede consultar a Martínez, M., Tellez, J., Quintanal, J. (2002). La orientación escolar fundamentos y desarrollo. Madrid. Dykinson. para más información.

- Enseñar a pensar

Corresponder a las necesidades de los estudiantes para desarrollar sus capacidades intelectuales, mediante la aplicación de programas, que fundamentalmente desarrollan: la resolución de problemas, la creatividad, el razonamiento, la metacognición y con la presentación de técnicas de trabajo.

- Enseñar a ser persona

Que el alumno conforme una imagen corporal adecuada, genere un concepto positivo de sí mismo y desarrolle la autoestima, partiendo de la idea de que desde los primeros años de vida el niño empieza su construcción de identidad en el medio familiar y que la escuela viene a contribuir favoreciendo toda iniciativa (planear, realizar tareas...), desarrollo del sentimiento moral (normas y reglas) conformar su autoconcepto ya que será determinante en la actitud que el sujeto muestre en la vida.

- Enseñar a convivir

Vinculado con el ámbito de la relación social, pues desde la infancia, el sujeto participa en ámbitos sociales, llega a la escuela y son ampliados, en este aspecto la tutoría cuida del desarrollo armónico, aplicando estrategias para el autocontrol de la conducta y desarrollo de habilidades sociales.

La importancia de las Habilidades sociales (HH.SS) radica en el desarrollo cognitivo, social y académico de los alumnos; desde la orientación, gira entorno a dos líneas: la prevención y la terapéutica; la primera atiende a las habilidades sociales como factor para la adaptación social y la terapéutica considera que los déficits de HH.SS provoca dificultades de aprendizaje, niveles bajos de rendimiento, rechazo por compañeros, conductas agresivas o de aislamiento y que se intensificaran los problemas en la adolescencia en aspectos como lo es comunicarse y hacer amigos, cooperar, y problemas con sus iguales y en el trabajo.

La intervención para el desarrollo de estas habilidades se justifica de diversas maneras, de las cuales mencionaré 5:

- 1) desde su raíz, porque son aprendidas y por lo tanto modificables
- 2) evoluciona el autoconcepto,
- 3) facilitan la integración escolar
- 4) ayudan a tener relaciones interpersonales y profesionales con éxito
- 5) en el futuro, que sean ciudadanos asertivos y competentes

Así mismo, para su intervención se puede dar de manera individual o grupal que esta última sería la más recomendable por la propia naturaleza, aunque claro, va a depender del contexto; y su eficacia va a depender de diversas variables como lo es desde el aplicador, las características y número de personas que conforman el grupo, las necesidades de sus miembros... y que como se indica en el capítulo 2, existen diferentes estrategias y técnicas de carácter psicopedagógico ya sean de enfoque conductual o cognitivo para el desarrollo de habilidades sociales.

3.2 Comportamiento escolar

Para la Pedagogía las relaciones positivas entre los padres y el profesorado son vitales, así como una visión compartida acerca de lo que importa y se pretende en la educación de los alumnos, no basta con la participación formal como asistir a reuniones escolares, son importantes los acuerdos y alianzas entre estos agentes, pues permiten llevar a cabo la tarea educativa con éxito.

Específicamente en los procesos psicosociales, comprender los tipos de crianza familiar permite en la tarea como tutor y/o profesor intervenir de la mejor manera posible en las problemáticas, asimismo se busca el desarrollo de habilidades sociales, que contemplen las dimensiones individual y social, en el ámbito de la orientación haciendo visible la participación la familia como núcleo nodal para la formación del sujeto; por ejemplo si se presenta una disputa entre dos alumnos cuando se está en clase, el profesor tendría que saber cómo mediar la situación, informar a los padres con cautela porque puede que se estén repitiendo patrones de conducta y además fomentar las HH.SS de ambos alumnos para limar asperezas y que la convivencia en el salón sea armoniosa.

Las conversaciones entre los padres de familia y el maestro ofrecen información (para ambas partes) de la conducta de cada niño, y respectivamente tienen una imagen del niño, dominio de autoridad e intereses, lo que hace que a veces exista inconvenientes sin embargo, la cooperación entre ambos formará un comportamiento adecuado para el niño.

Hablando de aspectos familiares, hay condiciones que afectan el grado de atención de los niños como lo son las experiencias que ha tenido desde el momento que deja la escuela hasta su regreso del día siguiente, o cuando el niño se siente incómodo por algún motivo en particular (de carácter emocional, físico o social) y le presta más atención a eso que a la clase. Antes de su ingreso a la escuela, un niño ya tiene un patrón de conducta.

Las dificultades en la crianza y en la educación son inevitables y la resolución de éstas con éxito requiere un conocimiento considerable, en este sentido, los profesores tienen la oportunidad de estudiar la conducta infantil en tres situaciones: en el aula, en el patio de recreo y en actividad extraescolares, pero ¿por qué estudiarla? Para empezar su estudio concierne a todos los profesores y padres de familia, pues para alcanzar el desarrollo intelectual (aprendizaje), hay que prestar atención a otros aspectos del desenvolvimiento (cómo es su accionar), puesto que el intelecto (razonar) no trabaja de manera aislada, las perturbaciones en la salud física, social y emocional limitan la capacidad de concentrarse, de memorizar, de razonar lógicamente o de responder al estímulo del aula.

En una clase, tanto los niños como los maestros son conscientes de la necesidad de cierto tipo de conducta y son capaces de trabajar coordinadamente para lograrla, es en clase donde se inicia el proceso de asumir responsabilidades sobre su propia conducta, además de que ofrece variedad de actividades que estimula diversas respuestas, (ya sea originadas por los propios maestros, la manera organizacional de la escuela o de la interacción entre iguales), por ejemplo los convivios donde se espera pongan en práctica sus habilidades sociales, cuando surge un problema en el aula se espera empatía y compañerismo, en la creación de poemas, cuentos, etc., estas actividades generan experiencias.

...sostenemos que toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce/permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos. (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1028)

Pero no todas las experiencias son significativas, dependiendo de la relación que construyen entre sus deseos, sus motivaciones, sus intenciones Develay (1996) refiere varios tipos de alumnos

...están esos alumnos y estudiantes para los cuales la escuela va perdiendo sentido cuando, por ejemplo, la serenidad suficiente para aprender no está presente, cuando el espíritu del alumno está ocupado en manejar las relaciones conflictivas con sus compañeros o con sus propios padres...(Guzmán y Saucedo, 2015, p.1030)

“Un niño tiene un problema de conducta cuando alguien está insatisfecho con lo que el niño hace o no hace” (Blechman,1990, p.12) pero también la manera en la que piensa o siente puede ser problemática, porque se reflejan en sus acciones y en su lenguaje; los desacuerdos acerca de los problemas de conducta de los niños surgen porque las normas de comparación son diferentes, lo que si queda claro, es que para remediar dichos problemas, es necesario saber el origen, y que se empiezan a tratar desde ese punto.

Los niños rara vez muestran el mismo comportamiento en cada una de las actividades, por eso es importante determinar lo que se espera en una clase normal, y qué son los problemas de comportamiento en la escuela, sumado a esto, existen aspectos que de manera general pueden influir en la respuesta de comportamiento.

- **Diferencias de comportamiento según la edad:**

En los niños más pequeños muchos de los problemas de comportamiento se deben a que el niño todavía no ha aprendido la manera socialmente aceptada de hacer las cosas.

Las exigencias de los niños cambian cuando crecen: es decir, los niños pequeños requieren un maestro empático que les ayude eficaz y cariñosamente a resolver sus problemas emocionales y sociales, por ejemplo a participar en el juego mientras se está en recreo, a ser compartido, respetar las opiniones y que a la vez los conduzca al aprendizaje, mientras que los niños un poco más grandes

(secundaria, por ejemplo) le dan más importancia al conocimiento de la materia y a la competencia del maestro.

Las relaciones entre los niños son diferentes, cuando son pequeños, tienden a jugar juntos y se copian comportamientos, pero esa amistad es débil, mientras que en los niños un poco más grandes, el grupo de amigos se va haciendo más fuerte e importante en su vida, haciendo cualquier cosa para ser aceptados por lo que pueden llegar a presentarse problemas entre grupitos del mismo salón; sumado a esto, está la necesidad de reconocimiento, como he venido diciendo, los niños de secundaria se pueden llegar a sentirse muy dolidos si son reprendidos enfrente de todo el grupo, porque como están en la adolescencia, andan en busca de la identidad personal y se identifican más con el mundo adulto, que un niño que sólo busca la aprobación de los adultos.

Y de manera muy general, es la propia edad, por ejemplo en la adolescencia se discute más con adultos por negarse a cumplir sus reglas, en la infancia se muestran con menor resentimiento y por último, la capacidad de concentración, un niño pequeño tiene la capacidad de poner atención 10 minutos mientras que a un adolescente más o menos media hora, por eso pueden dispersarse.

- **Diferencias de comportamiento relacionadas con el sexo.**

Es muy arriesgado hacer generalizaciones de este tipo, pero "las estadísticas indican que hay una menor incidencia de comportamientos violentos entre niñas que entre los niños y también menos incidencia en las dificultades de aprendizaje que llevan a los fracasos..." (Fontana, 2000, p.28) creo que todos, en algún momento hemos escuchado algún comentario como de "una señorita no hace..", yo al menos lo he escuchado más de una vez, y tiene relación con los estereotipos y expectativas sociales, y que va a repercutir en el comportamiento escolar, pues en el aula, los alborotadores son los niños, porque los adultos esperan y por lo tanto toleran de los niños, un comportamiento más agresivo y bullicioso que de las niñas, de quienes esperan un comportamiento más emocional, más tranquilo y más

colaborativo en actividades como la lectura, escritura, así como las actividades que tienden a desarrollar los niños son actividades al aire libre y la inhibición de sus sentimientos, llegando a tener problemas con sus habilidades sociales.

En todo caso, pueden cambiar los modelos sociales y las estadísticas por ende, serían diferentes, en lo que a mí respecta, considero que un buen maestro tratará de minimizar estas posibles diferencias en los alumnos, para que tanto niñas como niños puedan tener las mismas oportunidades para lograr el éxito.

- **Diferencias de comportamiento relacionadas con lo socioeconómico:**

Fontana (2000) hace mención de que el primer aspecto que resalta es el hecho de que así como algunos profesores prefieren trabajar con niños de aprendizaje lento, hay otros con profesores que prefieren trabajar alumnos socialmente favorecidos y otros con los menos favorecidos; el punto es que, a raíz de esta decisión se hacen presente las diferencias (por ejemplo la manera de impartir una clase o de dirigirse a los alumnos) y afectan sus labores. Por una parte los niños procedentes de un entorno de solvencia económica tienden a tener una autoestima más elevada, que aquellos que no tienen solvencia económica; además de que los valores y normas que se enseñan en las escuelas tienden a adecuarse más a los que se enseñan en los hogares de solvencia económica, junto con la posibilidad de obtener gratificaciones de cualquier índole, sumando a que los de menor solvencia económica no cuentan con ningún estímulo académico en su casa, y que pueden que sufran privaciones.

- **Diferencias de comportamiento relacionadas con la cultura:**

Este aspecto es fácil de describir, pues hace mención principalmente al grupo étnico y tradiciones del niño del que proviene, empezando con los códigos religiosos y morales de comportamiento, por ejemplo la vestimenta apropiada para cada edad y sexo; las prácticas de dicho grupo.

- **Diferencias de comportamiento relacionadas con aspectos personales:**

En los primeros años de vida, la demanda de atención es esencial porque tiene un valor de supervivencia, cuando el bebé llora llama la atención para que atienda su necesidad de comida o cobijo, más tarde, a medida que crece, esta necesidad tiene un enfoque más social, porque una experiencia dolorosa que nos puede ocurrir especialmente en la infancia, es el ser ignorados particularmente cuando son personas importantes en nuestra vida; en este sentido, hay niños que aprenden a llamar la atención basado en un modelo socialmente aceptable, como lo es con respeto, tolerancia, comprensión etc. y se les brinda de manera generosa, sin embargo hay otros niños que nacieron en un ambiente donde la atención solo se gana con un comportamiento agresivo y exigente, reforzados de manera inconsciente, pues no hubo un aprendizaje temprano que les mostrara consideración por los demás.

En esta misma línea, la situación puede empeorar, si en la escuela el profesor refuerza un comportamiento inadecuado, es decir si a un niño se le encuentra haciendo algo malo, el profesor le da atención regañándolo ya que pocas veces se les da atención con elogios, (es algo parecido al condicionamiento operante). Es por eso que la incapacidad de relacionarse satisfactoriamente y la interferencia de sus sentimientos para cooperar en nuevos conocimientos, llega a sentir a la escuela como algo sin importancia, reflejado su rendimiento.

Los niños con problemas de comportamiento tienden a tener un autoconcepto negativo, y si es eso le agregamos fracaso escolar, la situación es más difícil de afrontar, por lo que empiezan a repartir la culpa a terceras personas o incluso cosas con la suficiente importancia aparente para justificar su comportamiento hostil, en el caso de la vida escolar, la culpa recaerá en el profesor o los compañeros.

La baja autoestima que pueden sufrir los niños, debido a problemas personales provocan en ellos perturbación, mostrándose temerosos y ansiosos en la mayoría de cosas que hacen, los niños en casa pueden estar sometidos a una infelicidad,

a constante presión, o a agresiones físicas, muchos niños pueden estar sufriendo, la cuestión es que desarrollan estrategias para esconder sus sentimientos porque nadie los toma en serio o no tienen a quién contarle sus problemas.

Estos y algunos aspectos más, se reflejan en la capacidad de respuesta frente a una materia en particular, en los hábitos de trabajo y en la conducta frente al trabajo cooperativo; en el primer caso, refiere a que, los niños se dan cuenta de cuáles son sus aptitudes así como limitaciones, por ejemplo cuando realizan una actividad en la que saben que tienen aptitud, en su comportamiento se denotan confiados y seguros, mientras que por el contrario, si no tiene aptitud, su conducta es cautelosa e incluso equivocada; es por eso que la comprensión de una materia puede verse afectada por la aptitud, y esto puede empeorar si se trata de una base para el siguiente nivel educativo, en este punto la predisposición también hace presencia, sin embargo, no todos los maestros abordan de la misma manera una materia.

Los hábitos de trabajo pueden verse afectados por distintos aspectos, desde el bienestar físico como lo es estar mal alimentado, tener gripa o simplemente fatigados, hasta propias de cada niño como el temperamento, la irritabilidad o pasividad, estos aspectos hacen que existan niños que se sientan más cómodos y con mejor actitud si trabajan con instrucciones específicas por parte del maestro o si trabajan con libertad de experimentar.

El trabajo cooperativo en grupo no es un caso aislado, de hecho en él se pueden saber desde aspectos que lo atrofian como hasta el grado de habilidades sociales desarrolladas, que obviamente repercuten en el comportamiento y en el desempeño escolar y que incluso para algunos adultos les resulta difícil cooperar.

Por ejemplo, en la secundaria, es más notorio el deseo de formar parte de un grupo, pero el éxito para que siga viviendo tal grupo es el grado de interés que exista en sus actividades y el tiempo de demanda; en el aula, los niños trabajan con más facilidad en un grupo en el cual tiene amigos, se puede decir que la comodidad en las relaciones sociales modifican la respuesta al trabajo en grupo; el grado de cooperación que se

requiere está condicionado con lo emocional y socialmente apto para dar, hay niños que comienzan una actividad con entusiasmo pero luego surge un desacuerdo en el grupo y decae su actitud. Así mismo, el trabajo cooperativo da oportunidad para incrementar la confianza en sí mismo, aunque a veces sólo sea superficial, pues para pasar de inadvertido, los niños tienen que mostrar seguridad al máximo, y también da oportunidad al liderazgo especialmente en condiciones no directivas.

Una clase puede ser estimuladora, mientras que otra tranquila, fuese del modo que fuese, para comprenderlo se tiene que entender la dinámica de comportamiento de grupo, por eso es importante entender por qué un niño muestra un mal comportamiento antes de decidir qué acción emprender y para la modificación de conducta se dan algunas sugerencias en el capítulo 2.

3.3 Estrategias y habilidades en contextos escolares

Junto con los cambios sociales, políticos, tecnológicos, económicos y culturales, los hábitos, valores y creencias se van modificando, en la tarea de crianza como en la tarea de enseñanza, (hablando de esta última en el contexto escolar), es inacabada porque siempre saldrán nuevos detalles. Aunque se enseñe el mismo contenido, con las mismas técnicas y estrategias, la acción educadora del docente, tutor u orientador tiene diferente impacto puesto que cada persona tiene su propio ser y hacer con lo que conseguirá una experiencia diferente.

Siempre ha existido la preocupación por mejorar la práctica educativa, sin embargo, la sociedad cambia y con ella su enfoque, el reto es actualizarse y ajustarse al nuevo ritmo social, Díaz y Hernández (2002) a lo largo del capítulo 1 habla de los diversos retos y demandas que enfrenta la docencia y los docentes, por ejemplo, partir de 1971, se empezaron a realizar iniciativas de reentrenamiento de profesores, pero los mismos docentes las rechazaban con el argumento de ser profesionistas plenamente formados y que realizaban su labor con eficacia, por lo que se empezaron a dar incentivos económicos y académicos para que asistieran a los mencionados encuentros de

reentrenamiento; después son los propios docentes que reclaman la capacitación, el área educativa no es la única que ha demanda los servicios de capacitación.

Se pensaba que la enseñanza del maestro garantizaba el aprendizaje del alumno, hoy se sabe que no es así, o no de manera directa, pues en este sentido la teoría de las inteligencias múltiples o el autoaprendizaje entre otras, lo confrontan; en el caso anterior de las iniciativas de reentrenamiento se ponía mayor peso en la acción de enseñar, para que conocieran, dominaran, y aplicaran técnicas mejorando su labor, pero desde mi punto de vista, también se tiene que entender que los alumnos tienen dificultades para aprender y que no necesariamente dependen de la enseñanza.

En la misma línea, las múltiples teorías del aprendizaje (algunas de ellas propuestas por Pavlov, Thorndike, Skinner, Piaget, Ausbel, Bruner, Vigotsky...) ya sean con enfoque conductista o cognoscitivista han aportado en pro de la educación, del mismo modo que también se habla de estrategias didácticas de enseñanza para mejorar el rendimiento académico con clases más estimulantes.

A partir de los modelos pedagógicos es como se ha dado la concepción de enseñanza, centrando la tarea en el docente como trasmisor de conocimientos para el aprendizaje a través de la memorización y repetición, actualmente es entendida como "un proceso de ayuda a la construcción que lleva a cabo los discentes" (Huerta, 2016, p.23).

Por otra parte, método de enseñanza puede utilizarse como sinónimo de estrategia de enseñanza, dándole importancia al profesor, en este sentido Díaz y Hernández (2002, p.143-143) consideran que las estrategias de enseñanza han demostrado que son efectivas para facilitar el aprendizaje significativo cuando son utilizadas durante la clase y por eso proponen una clasificación basada en el momento de su uso y presentación, las cuales son:

- Estrategias *preinstruccionales*: son los que "preparan y alertan al estudiante con relación del qué, y cómo va a aprender" (Diaz y Hernandez, p.143) un ejemplo de estas sería la recuperación de experiencia previa...

- Estrategias *coinstruccionales*, son lo que durante la clase apoyan en contenido curricular, por ejemplo los murales, juego, proyectos de aula...
- Estrategias *posinstruccionales* son los permiten reunir los elementos que fueron dados en clases, tales como los organizadores gráficos, preguntas...

Para que estas estrategias se lleven a cabo es necesario delimitar a qué tipo de población va dirigida, una vez sabiendo eso es necesario emplear una comunicación eficaz, es decir un lenguaje y vocabulario apropiado, brindar instrucciones claras y precisas que vayan de lo simple a lo complejo y que las actividades a desarrollar conlleve al estudiante al análisis y reflexión.

Dos de las estrategias utilizadas comúnmente por los profesores en el aula son el aprendizaje cooperativo y colaborativo, y con ellos sus pros y contras, el primero hace referencia a

Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una *interdependencia positiva* entre los miembros del grupo. En este caso, el equipo trabaja junto hasta que *todos* sus miembros hayan entendido y completado la actividad con éxito, de tal forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea son compartidos (Díaz y Hernández, 2002, p.107)

Sin embargo no todo grupo de trabajo es un grupo de aprendizaje cooperativo, porque los miembros del grupo no quieren o no saben cooperar, además cuando alguien del mismo equipo asume el liderazgo y la división inadecuada de funciones se hace presente, no se comparten los beneficios de la experiencia, ya que algunos trabajan académicamente y otros cubren funciones secundarias de apoyo como fotocopiar o escribir en computadora. Los equipos de trabajo cooperativos también traen beneficios, como por ejemplo las relaciones y experiencias entre ellos mismos, lo que permite el respeto, solidaridad, incluso el incremento en la autoestima, la adquisición

de habilidades sociales, control de impulsos e incremento de aspiraciones y de rendimiento académico.

Por otra parte, la colaboración en un contexto educativo “Es un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los alumnos a caminar codo a codo, a sumar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transiciones que les permiten llegar juntos al lugar señalado.” (Collazos y Mendoza, 2006, p.65) Estos dos tipos de aprendizaje se diferencian en que el colaborativo los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje y en el cooperativo es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

Ahora bien, cada docente tiene un estilo de enseñanza, este comportamiento que tiene el docente puede clasificarse en 5 con base en Pozo (1996, p.332-335)

- El maestro proveedor: el maestro como personaje principal, expone o dicta el conocimiento ya elaborado para lo que los aprendices lo asimilen a manera de copiado, para que luego lo reproduzcan, pero sin tener en cuenta los conocimientos previos del educando.
- El maestro modelo: de nuevo el profesor como personaje principal, sirve de modelo para imitar o rechazar, pero no solo de información verbal, sino de procedimientos y aprendizaje social (habilidades y actitudes).
- El maestro entrenador de sus aprendices: este estilo es complementario del proveedor y del modelo ya que establece un programa de actividades que el alumno debe seguir, lo que implica mayor participación del estudiante, el profesor supervisa el cumplimiento y supervisión del programa pero distante a modo de tutorías.
- El maestro tutor: este tipo de profesor se basa en lo que los alumnos ya saben para fijar los objetivos generales del aprendizaje, dejando al alumno escoger los medios para alcanzarlos, supervisa su desarrollo y fomenta el trabajo en grupo, pero no delimita cuando y como intervenir.

- El maestro asesor de aprendizajes: dirige y supervisa los proyectos de investigación de los estudiantes, dejando que el alumno fije los objetivos del aprendizaje y formulándole preguntas más que dándole respuestas para ir descubriendo saberes juntos.

En lo que respecta al aprendizaje es el "proceso de construcción de una representación mental, el proceso de construcción de significados..." (Huerta, 2016, p.37) por lo tanto el responsable último del aprendizaje es el estudiante, que según lo aprendido puede asumir la forma de repetición, si no se relaciona con los conocimientos previos o de significativo si esos nuevos conocimientos se vinculan con experiencias previas que dispone el estudiante; si son repetitivos, es decir memorizada será de corto plazo, mientras que por el contrario si se vinculó, pasa a la memoria de largo plazo y se vuelve significativa.

De acuerdo con Ausbel, Novak, Hanesian (1983, p.36-38) el aprendizaje puede diferenciarse con base en dos criterios:

- Por la forma de adquirir información
 1. Aprendizaje por recepción: cuando el estudiante recibe la información de modo pasivo (observar un video...)
 2. Aprendizaje por descubrimiento: cuando los propios alumnos revelan nueva información de modo autónomo o guiado.
 - a) Autónomo: cuando el estudiante descubre o crea por si la nueva información
 - b) Guiado: cuando el alumno adquiere conceptos, reglas, leyes, o teorías ya descubiertos con la guía del docente o compañeros
- Por la forma de procesar información.
 1. Aprendizaje repetitivo o mecánico: es un aprendizaje superficial porque el alumno memoriza la información sin comprender el significado de lo

que aprende, por lo que no su retención es baja y no genera modificaciones.

2. Aprendizaje significativo: cuando el estudiante relaciona las ideas nuevas con lo que anteriormente ya sabe, por lo que la actividad se vuelve útil y agradable.

Reafirmando la idea anterior el aprendizaje significativo “es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Huerta, 2016, p.40) en este sentido Ausbel, Novak y Hanesian señalan 3 formas de aprender significativamente:

- Aprendizaje por representaciones: refiere a palabras que representan objetos reales con significado único, pero sin categorías
- Aprendizaje de conceptos: a partir de experiencias concretas, las palabras tienen mayor cobertura y pueden relacionarse dentro del campo semántico
- Aprendizaje de preposiciones: cuando se conoce el significado de los conceptos se pueden utilizar y relacionar no solo en el mismo campo semántico, sino con otros conceptos. Esta asimilación a la estructura cognitiva puede alcanzarse mediante:
 1. Diferenciación progresiva: si el concepto nuevo se logra incluir con otros que el alumno ya conocía.
 2. Reconciliación integradora: cuando el concepto nuevo logra incluir los conceptos ya conocidos.
 3. Combinación: cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos (1983, p.46-66)

Para que se pueda dar el aprendizaje significativo no basta con desearlo, es necesario una actitud favorable de tipo emocional (por ejemplo la motivación) y actitudinal (por ejemplo la actividad mental, pues el aprendizaje no puede darse si el estudiante no quiere aprender), además de que la información y/o material presentado tenga una secuencia lógica y ordenada, para dar pauta a la construcción de significados.

En cuanto a estrategias de aprendizaje Díaz y Hernández plantean que "son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea de en forma consiente y controlada como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas..." (2002, p. 234) por lo tanto requiere de una planificación previa y del control en su ejecución, además de que sepa seleccionar entre su repertorio, en función de su necesidad.

Por lo cual, las estrategias de aprendizaje puede clasificarse de manera general en 3 grupos:

- Estrategias de recirculación de la información: hace referencia a un procesamiento superficial, pues consisten en repetir una y otra vez la información que se ha de aprender hasta memorizarla, un ejemplo son los repasos que se ayuda de subrayar, destacar o copiar.
- Estrategias de elaboración: estas integran y relaciona la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos ya sean de elaboración visual como imágenes o verbal semántica un ejemplo es el parafraseo que se ayuda de palabras clave, imágenes mentales, resúmenes, analogías...
- Estrategias de organización de información: con estas se puede hacer una clasificación de lo que ha de aprenderse para explorar y relacionar las partes de la información, un ejemplo es el uso de categorías que se ayuda de redes semánticas, mapas conceptuales...

Con las dos últimas categorías, la intención va más allá de reproducir la información, si no que intenta darle sentido a la información. Un concepto que tiene relación son los estilos de aprendizaje y de ello, números autores han hablado desde su perspectiva por ejemplo Garder que los estilos de aprendizaje dependen del tipo de inteligencia que predomina (lógico-matemática, lingüístico-verbal, cenestésica, espacial, musical, intrapersonal, interpersonal, naturalista, espiritual) sin embargo, de manera general,

algunos aprenden mejor cuando ven a alguien hacer la actividad, se llaman visuales; los auditivos, aprenden mejor solo con escuchar, sin necesidad de mirar; o los cenestésicos que aprenden cuando participan en la actividad.

Y pues bien, como el aprendizaje no se produce de la misma forma en todas las personas, debido a sus diferentes factores, siguiendo a Cormack (2004) considera que el niño pequeño no es capaz de usar estrategias como tal, sin embargo emplea recursos como:

- La formulación de Hipótesis: o en otras palabras adelantan opinión sobre una situación o tema para luego comprobarla, en algunas ocasiones algunos niños se resisten a aceptar que se han equivocado.
- La interrogación de textos: a los niños que causa interés descifrar en los diferentes textos, el mismo texto, las ilustraciones, números, colores, señales.
- La producción de textos: puede ser la creación de un cuento, una poesía, una carta, etc., pues ahí plasman sus ideas.
- La solución de problemas: los niños tiene que resolver una situación en la que reflexionan a partir de las experiencias y conocimientos previos.

También plantea estrategias de enseñanza como lo son:

- El planteo de situaciones problemáticas
- Aprendizaje significativo: del que ya se ha hablado, además de incluir mapas semánticos y conceptuales, usar analogías e ilustraciones, motivar a los alumnos, guiar la observación, análisis y sistematización de la información, la mediación en el aprendizaje a través de la estrategia propuesta por Bruner denomina andamiaje en la cual se da el ejemplo, pistas, instrucciones, apoyo; y por último la evaluación a con base en autoevaluación y la evaluación grupal, pues de este modo se valora de su desempeño, la formación de su autoconcepto, y la aceptación de opinión de los otros niños.

Independientemente de la estrategia de enseñanza Frola (2011) da a conocer 5 competencias docentes genéricas, que ante la necesidad, el docente debe echar mano de ellas, las cuales son:

- Competencia académica: implica el dominio de los contenidos propios de su asignatura, del plan de estudios, sus herramientas de trabajo, dominio de las categorías como objetivos, contenido (conocimientos fundamentados desde distintos enfoques), métodos (desarrollando las competencias disciplinares con base en sus necesidades), medios, formas de enseñanza y evaluación (diseño, uso pertinente e interpretación de tipo cuali y cuantitativas)
- Competencia organizativa: referente las estrategias y habilidades para planificar, organizar, ejecutar y controlar las acciones pedagógicas y didácticas visualizadas de manera esquemática para la formación del que aprende, de modo que sea pertinente tanto en recursos (optimizándolos), como en la dosificación de los contenidos con base en el programa y en el tiempo.
- Competencia didáctica: es poner en práctica educativa los contenidos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc. Construyendo escenarios facilitadores para que el aprendizaje de los educandos sea significativo; además de escenarios, diseño de material didáctico, juegos y técnicas lúdicas creativas potencializando el desarrollo de sus competencias y conocimiento del mundo social
- Competencia comunicativa: promueve la comunicación (oral o escrita) de intereses, ideas, emociones, posturas, etc. de manera respetuosa y asertiva para el mejor desempeño, además de mediar los conflictos que en el grupo surjan, promover el flujo de información para asegurarse que los alumnos haya captado e interpretado las indicaciones.

- Competencia integradora: aceptación e inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, fomentando la comprensión de diversidad, poniendo en práctica el principio de equidad, en un proceso multidireccional de la comunidad escolar y adaptación curricular, de manera que se garantice las mismas oportunidades.

Una estrategia poco utilizada por los docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el juego, porque desconocen sus múltiples ventajas, a través de éste se pueden desarrollar áreas como:

- Físico-biológica: el movimiento, los reflejos, coordinación y sentidos.
- Socio-emocional: socialización, expresión de sentimientos, resolución de conflictos, confianza en sí mismos.
- Cognitiva-verbal: creatividad, agilidad mental, memoria, atención, lenguaje, pensamiento lógico, amplitud de vocabulario, expresión de ideas.
- Académica: apropiación de contenidos de diversas asignaturas, pero en especial, de lectura, escritura y matemática

Y es que el juego se realiza desde los primeros meses de vida con las partes de su cuerpo, la manipulación de objetos, cerca del año, el niño amplía su juego lúdico a la repetición de palabras, a los dos años empiezan los juegos sociales como a la pelota o a perseguirse y atraparse, para el tercer año son juego más complejos donde implica los roles sociales, al cuarto año ya son juegos con reglas explícitas; los niños juegan porque les gusta jugar, el detalle es que no les gusta jugar siempre a lo mismo.

El juego ya sea simbólico o de construcción es atractivo y motivador, capta la atención, por eso los múltiples teóricos que lo han abordado desde diferentes perspectivas como K. Groos, G. Stanley, S. Freud, M. Klein, Froebel, Brougere, Johnson, Huizinga, Caillois, A. Freud, E. Erikson, J. Piaget, L. Vigotski, D. Elkonin.

CAPÍTULO 4: ***Trabajo de campo.***

La educación es la práctica
más humana si se considera la
profundidad y amplitud de su
influencia en la existencia de
los hombres.

Gadotti, (1998, p XVII)

4.1 Metodología

El presente trabajo se realizó con un método mixto

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza citado en: Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.534)

Por lo mismo de que se recolecta información cuantitativa y cualitativa, los métodos mixtos se caracterizan por la riqueza interpretativa y sentido de comprensión, y que al final se obtenga una visión holística.

La recolección de datos cualitativos se dio a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, de los cuales se describieron y analizaron; utilizando técnicas para recolectar datos como la observación estructurada, entrevistas abiertas.

El guion de observación que fue proporcionado por el profesor Mario Flores Girón de la Universidad Pedagógica Nacional que me ayudó a detectar el clima dentro del aula.

El guion de observación se realizó en los 35 alumnos correspondientes al grupo 5B de manera general para visualizar la dinámica de comportamiento del grupo de la Primaria Justo Sierra Méndez de tiempo completo.

Se utilizarán seudónimos para su protección y privacidad, con la entrevista a la profesora en turno Mujer maravilla Gonzales y ayuda de la misma, se seleccionó a una muestra de 6 alumnos, 3 de alto rendimiento: Díaz Spiderman, Ramírez Ironman y Reyes Capitán América; y 3 de bajo rendimiento: Torres Hulk, Mendoza Deadpool y Aguillan Acuaman.

Hubo comentarios dirigidos, por ejemplo que Hulk ha dicho claramente que no le gusta la escuela y sólo va porque la mandan sus papás, o que Acuaman se duerme en clase y entrega trabajos incompletos; para hacer una comparación solicité libretas de los 6 alumnos y la diferencia era evidente: había trabajos incompletos, calificaciones altas y bajas, así como el cuidado y presentación eran muy diferentes.

En segundo momento se aplicó en instrumento Escala de Afecto y Escala de Normas y Exigencias (EA) (Bersabe, Fuentes y Motrico, 2001) versión hijos, de sujeto en sujeto, en la cual no fue necesario una prueba piloto, ya que el instrumento se encuentra validado y aplicado en investigaciones semejantes.

Estos instrumentos fueron elegidos con base en investigaciones semejantes, ya que éstos, en su versión original están escritos en español, y al elegir otro instrumento tendríamos que traducirlos, pudiendo producir alteraciones y no obtener los resultados esperados.

No se pudo aplicar la versión padres, ya que la institución escolar no dio autorización. Y en un tercer momento se aplicó el instrumento de habilidades sociales, que de igual manera fue de sujeto en sujeto, y que ayudo en primera instancia a detectar el nivel de desarrollo de cada grupo de habilidades y en segundo para hacer la comparación y semejanza entre el nivel de desarrollo con el tipo de crianza familiar, más adelante,

específicamente en el apartado: instrumentos y planteamiento del problema, se detalla los instrumentos.

Es importante decir en este punto la relación existente entre los instrumentos, pues con la escala de afecto y escala de normas y exigencias se detectara cual es el tipo de crianza parental y de acuerdo al de Habilidades se sabrá que habilidades tienen desarrolladas y cuanto las tienen desarrolladas, así se podrá saber si el tipo de crianza es el detonante en el desarrollo de habilidades o no.

4.2 Contextualización

En el último censo llevado a cabo por el INEGI en el 2015 en el Estado de México hay 4 166 570 viviendas particulares, de las cuales:



74.8% disponen de agua entubada dentro de la vivienda,



99.3% cuentan con energía eléctrica y



88.0% de los ocupantes de las viviendas disponen de drenaje conectado a la red pública

Con un promedio de 4 personas para la CDMX y para el Estado de México que residen habitualmente en un hogar. Los hogares están conformados por personas que pueden ser o no familiares, que comparten la misma vivienda y se sostienen de un gasto común.

En el 2015, en la entidad hay **4 168 206 hogares**.



28% tienen jefatura femenina, es decir, son dirigidos por una mujer (**1 158 268 hogares**).



72% tienen jefatura masculina, es decir, son dirigidos por un hombre (**3 009 938 hogares**).

En el estado de México, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 9.5, lo que equivale a poco más de la secundaria concluida.

A nivel nacional, la población de 15 años y más tiene 9.2 grados de escolaridad en promedio, lo que significa un poco más de la secundaria concluida.

De cada 100 personas de 15 años y más...

- 4.0 no tienen ningún grado de escolaridad.
- 52.9 tienen la educación básica terminada.
- 25.0 finalizaron la educación media superior.
- 17.9 concluyeron la educación superior.
- 0.2 no especificado.

Hogares familiares por tipo 2017

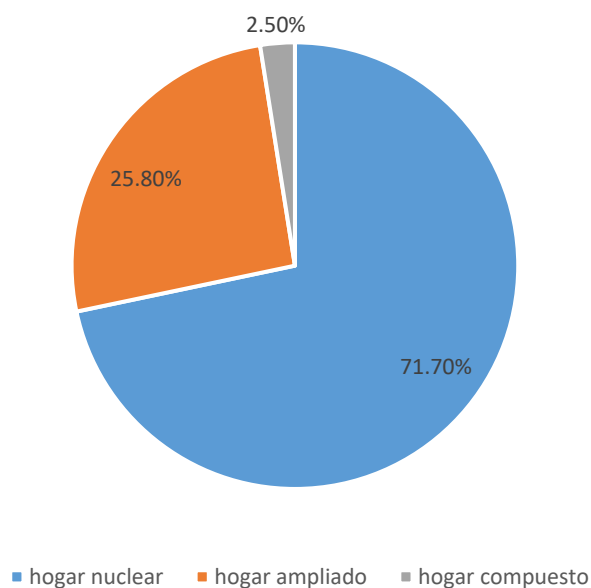


Figura 4.2.1. Fuente: INEGI. Características de los hogares 2017, apdo. 4.

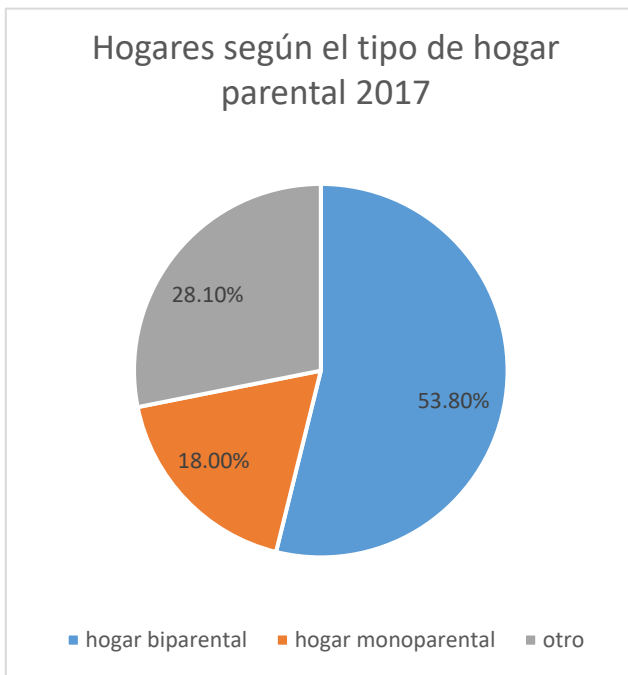


Figura 4.2.2 Fuente: INEGI. Características de los hogares 2017, apdo.5.

Así mismo, para el 2017 los hogares nucleares son los que predominan.

De acuerdo al INEGI, los hogares nucleares, son formados por el papá, la mamá y los hijos o sólo la mamá o el papá con hijos; una pareja que vive junta y no tiene hijos también constituye un hogar nuclear.

Los hogares ampliados están formados por un hogar nuclear más otros parientes (tíos, primos, hermanos, suegros, etcétera).

Y los compuestos están constituidos por un hogar nuclear o ampliado, más

personas sin parentesco con el jefe del hogar.

Hogar familiar monoparental es aquel en el que, vive un padre sin pareja o una madre sin pareja, con sus hijas e hijos. Antes a las familias monoparentales se les llamaba "hogares incompletos". Esto daba una idea equivocada porque una familia monoparental puede ser completa en sí misma si en ella hay amor, cuidado, interés, respeto, compromiso y amistades que enriquezcan la vida de niños y adultos. Fue por esto que los sociólogos construyeron el término monoparental, para quitar la idea de que una mujer sola con sus hijos, o un hombre solo con sus hijos viven de manera incompleta.

En el 2018 las familias mexicanas gastaron mayormente en alimentos, bebidas y tabaco con 11252 pesos, la educación y el esparcimiento ocupa el tercer lugar con 3859 pesos y al final están los cuidados de la salud con tan sólo 838 pesos trimestrales.

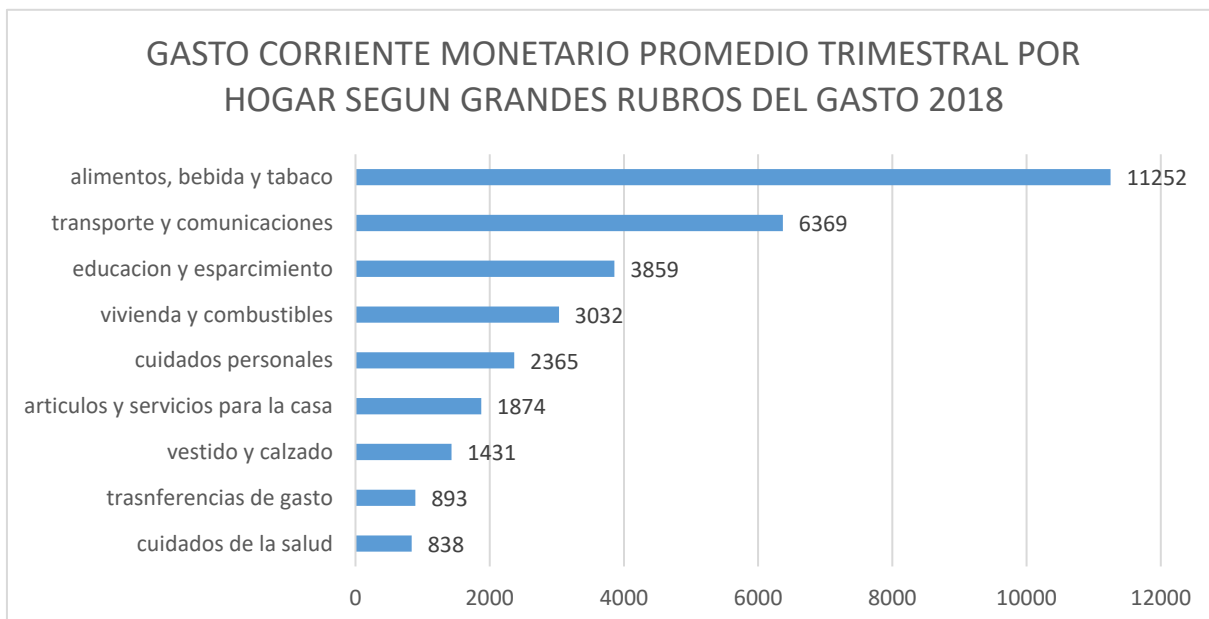


Figura 4.2.3. Fuente: INEGI Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018, apdo. 2

La escuela se encuentra en Nezahualcóyotl municipio que de acuerdo con el INEGI en el 2015 contaba con 1039867 habitantes, una zona urbanizada, que en su alrededor cuenta con los siguientes servicios:

- Centro de salud
- Biblioteca municipal
- Lechería CONASUPO
- Alberca olímpica
- Centro de rehabilitación de alcohólicos
- 3 primarias
- Papelerías
- Café internet
- Gimnasio
- Salón de belleza
- Mueblería
- Tienda de abarrotes
- Taller mecánico
- Comedor comunitario
- Perfumería
- Verdulería
- Carnicería
- Pollería
- Tortillerías
- Farmacias
- Mercado
- Tlapalería
- Gasolinera
- Laboratorio clínico
- Secundarias
- Preparatorias
- Carpintería
- Paleteras
- Sitio de taxis
- Oxxo

Para la caracterización cuantitativa de la institución del último ciclo escolar 2019-2020 está en la tabla 4.2.4 la fila coloreada (azul) es el grupo de donde se extrajo la muestra, asignada al azar.

| GRUPO | Inscripción inicial | | | Altas | | | Bajas | | | Inscripción total | | | Existencia | | |
|-----------|---------------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|
| | H | M | T | H | M | T | H | M | T | H | M | T | H | M | T |
| 1ª | 17 | 20 | 37 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 3 | 17 | 21 | 38 | 17 | 18 | 35 |
| 1B | 20 | 18 | 38 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | 20 | 18 | 38 | 18 | 17 | 35 |
| SUBT | 37 | 38 | 75 | 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 6 | 37 | 39 | 76 | 35 | 35 | 70 |
| 2ª | 21 | 13 | 34 | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 4 | 24 | 15 | 39 | 22 | 13 | 35 |
| 2B | 14 | 19 | 33 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 15 | 19 | 34 | 15 | 18 | 33 |
| SUBT | 35 | 32 | 67 | 4 | 2 | 6 | 2 | 3 | 5 | 39 | 34 | 73 | 37 | 31 | 68 |
| 3ª | 21 | 16 | 37 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 21 | 16 | 37 | 20 | 14 | 34 |
| 3B | 23 | 12 | 35 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 24 | 14 | 38 | 22 | 13 | 35 |
| SUBT | 44 | 28 | 72 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 6 | 45 | 30 | 75 | 42 | 27 | 69 |
| 4ª | 15 | 19 | 34 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 15 | 20 | 35 | 13 | 19 | 32 |
| 4B | 14 | 20 | 34 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 15 | 20 | 35 | 14 | 18 | 32 |
| SUBT | 29 | 39 | 68 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 6 | 30 | 40 | 70 | 27 | 37 | 64 |
| 5ª | 17 | 15 | 32 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 17 | 16 | 33 | 15 | 16 | 31 |
| 5B | 14 | 20 | 34 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 14 | 21 | 35 | 14 | 21 | 35 |
| SUBT | 31 | 35 | 66 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 31 | 37 | 68 | 29 | 37 | 66 |
| 6ª | 12 | 19 | 31 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 12 | 20 | 32 | 12 | 20 | 32 |
| 6B | 15 | 14 | 29 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 16 | 16 | 32 | 14 | 14 | 28 |
| SUBT | 27 | 33 | 60 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 28 | 36 | 64 | 26 | 34 | 60 |
| TOTAL | 20 | 205 | 408 | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 210 | 216 | 42 | 196 | 201 | 397 |
| | 3 | | | | 1 | 8 | 4 | 5 | 9 | | | 6 | | | |

Tabla 4.2.4. Altas, bajas y cambios.

Un poco de historia de la institución...

El edificio escolar se construyó en 1959, los últimos 4 años ha estado a cargo del Director escolar Eduardo Vera, de los cuales en los dos últimos años fue cuando se cambió el piso de toda la instalación, en su estructura física cuenta con servicios de electricidad, red de agua pública, drenaje, cisterna, internet y teléfono; en cuanto a la seguridad cuenta con rutas de evacuación, salidas de emergencia, zonas de seguridad y señales de protección civil; dentro de la instalación cuenta con aulas para clase, área deportiva, patio cívico, sala de cómputo, sanitarios y salón de usos múltiples.

Las temáticas más frecuentes que se abordan en las charlas de profesores son los referentes a la organización del centro escolar.

El horario de ingreso es de 7:50-8:00 am, el horario de salida es a las 16:15 horas; la hora para el recreo es de 10:00- 10:30 am y la hora para pasar al comedor varía en cada grupo.

La distribución del mobiliario del salón de clases (5B) se representa en la Figura 4.2.5

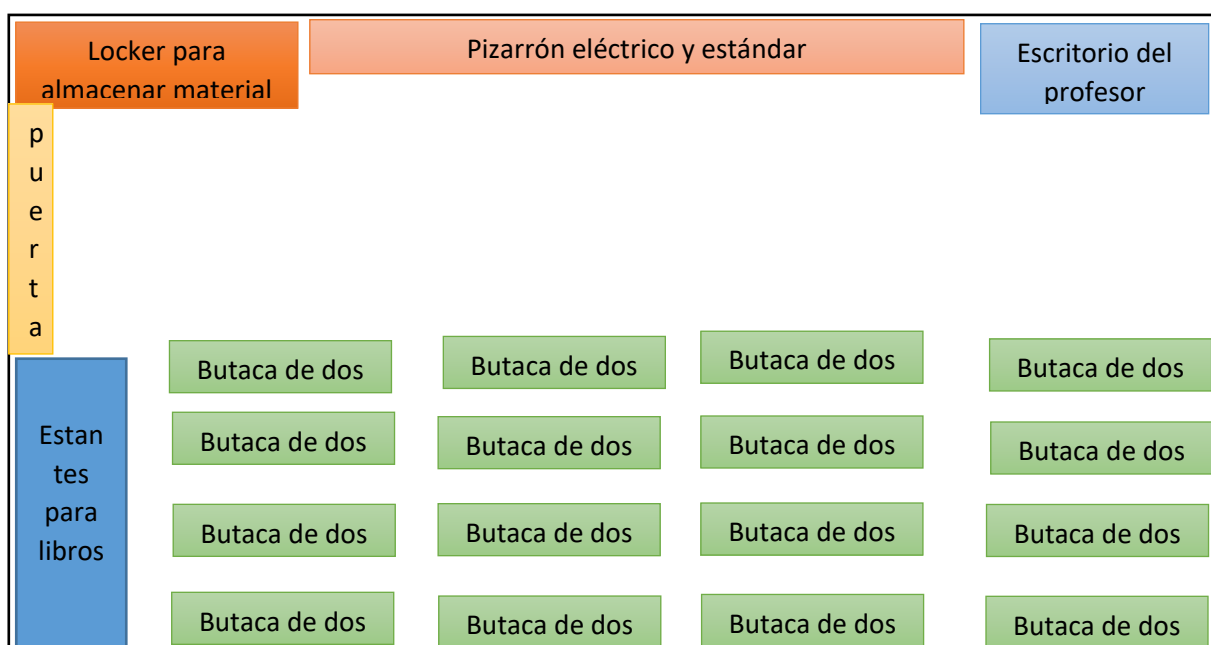


Figura 4.2.5. Salón de clases

El contexto del aula es: 4 focos, muy buena iluminación y ventilación natural (no ventiladores), el mobiliario está en buenas condiciones, el pizarrón electrónico no funciona pero si el cañón.

Hay suficiente material didáctico para el trabajo, y lo provee tanto la maestra como los alumnos que va desde material para el trabajo como papel higiénico y agua potable.

En los resultados de Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2018, ubican a los alumnos evaluados en cuatro niveles de dominio: I, II, III, IV, siendo

el nivel I el de menor dominio, en cada uno de los campos formativos evaluados, como se muestra en la Figura 4.2.6

NI: dominio insuficiente, NII: Dominio básico, NIII: Dominio satisfactorio, NIV: Dominio sobresaliente.

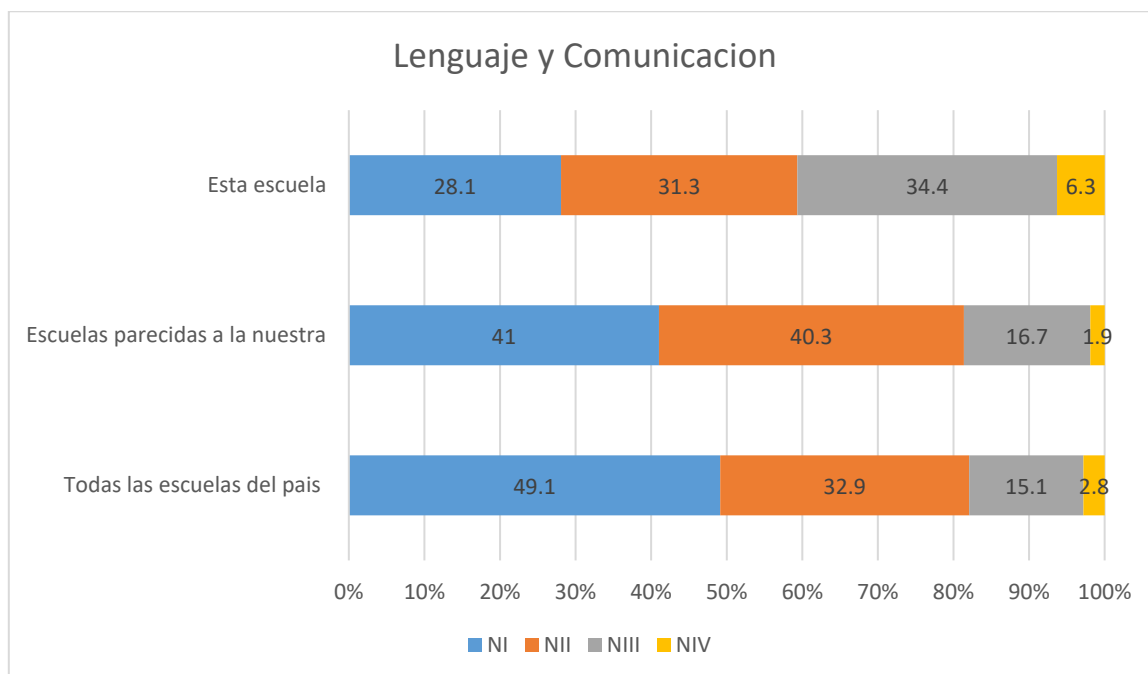


Figura 4.2.6. Fuente: SEP. Geolocalización de Resultados del Aprendizaje en Planea 2018, p.1.

Como se observa en el Figura 4.2.6, la mayoría de los alumnos con un 34% se sitúa en el nivel de dominio satisfactorio (NIII), sin embargo este porcentaje es bajo con relación al 100% deseable de alcanzar. Mientras que en el nivel de desarrollo sobresaliente (NIV) esta escuela tiene un resultado muy diferente con las escuelas parecidas a la muestra con la que se le compara.

A continuación se muestran los descriptores de niveles de logro PLANEA básica sexto de primaria 2018 para saber que habilidades tendría que poseer un alumno de acuerdo a los niveles de dominio establecidos.

DESCRIPTORES DE NIVELES DE LOGRO PLANEA BÁSICA SEXTO DE
PRIMARIA 2018

LINGUAJE Y COMUNICACIÓN

| | Área | El alumno tiene habilidad para |
|----------|---|--|
| Nivel I | Extracción de información y comprensión | Identificar, seleccionar y extraer información puntual y explícita de un fragmento del texto relacionando, de manera literal, la pregunta con el contenido en textos narrativos literarios breves (cuento o diario). Comprender el contenido global y el propósito de un texto informativo discontinuo (croquis o anuncio) con apoyo de imágenes familiares. |
| | Desarrollo de una interpretación | Identificar características físicas y psicológicas (emociones, pensamientos, deseos, creencias) de personajes a partir de información recurrente que aparece en textos narrativos literarios. Inferir información que complementa el contenido de un fragmento a partir de aspectos explícitos y reiterativos en un texto literario. Inferir el significado de una palabra a partir de la comprensión de un fragmento de un texto narrativo (literario e informativo). |
| | Análisis de la estructura textual | Reconocer elementos básicos de la estructura de textos informativos (título, subtítulo y autor); así como también distinguir la fantasía de la realidad en textos narrativos literarios. |
| | Reflexión del sistema de la lengua | Identificar e interpretar sustantivos y verbos para completar una oración. Identificar expresiones en lenguaje figurado que aparecen en un texto literario. Identificar oraciones simples. Identificar que algunos textos narrativos, como los cuentos, emplean un lenguaje literario. Reconocer los apartados generales que organizan un libro (portada, índice, contraportada). Seleccionar fuentes de consulta básicas (diccionario) asociadas a un propósito específico. |
| | Convencionalidades lingüísticas | Reconocer algunas palabras a partir de su segmentación. Reconocer la representación gráfica de signos de interrogación y exclamación. |
| Nivel II | Extracción de información y comprensión | Identificar, seleccionar y extraer información explícita de un fragmento del texto relacionando, mediante sinónimos, la pregunta con el contenido en textos narrativos (literarios e informativos) y expositivos, tanto continuos como discontinuos. Comprender el contenido y el propósito de una unidad semántica mayor a la oración (párrafo) en textos narrativos |

| | | |
|-----------|---|---|
| | | (literarios e informativos) y expositivos, tanto continuos como discontinuos. |
| | Desarrollo de una interpretación | Identificar e inferir características físicas y psicológicas (emociones, pensamientos, deseos, creencias) de personajes y autores a partir de relacionar información explícita en textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos. Inferir relaciones de causa-consecuencia a partir de vincular información explícita en textos narrativos (literarios e informativos). Inferir el significado de una palabra o frase a partir de la comprensión global de textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos. |
| | Análisis de la estructura textual | Reconocer los elementos estructurales de un texto y considerarlos como pistas útiles para diferenciar textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos, tanto continuos como discontinuos. |
| | Reflexión del sistema de la lengua | Identificar sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos o frases preposicionales para completar una oración. Inferir el significado de una expresión del lenguaje figurado a partir del análisis de la información que se localiza en el fragmento de un texto. Identificar oraciones unidas por una conjunción copulativa (y, e), así como identificar nexos que denotan causa-efecto (porque, pues). Diferenciar textos literarios e informativos a partir del tipo del lenguaje empleado en cada uno de ellos. Identificar las funciones que tienen algunos apartados de un libro (índice, introducción, resumen). Seleccionar diferentes fuentes de información directas e indirectas relevantes para un mismo propósito. |
| | Convencionalidades lingüísticas | Identificar el cambio de significado de algunas palabras cuando se separan o se juntan (alas / a las), así como reconocer errores en la división silábica. Identificar el uso convencional de mayúsculas, así como reconocer algunos errores ortográficos (b/v y s/c/z). Identificar el uso correcto de acentos diacríticos en palabras que introducen enunciados interrogativos. Identificar el significado de abreviaturas de uso frecuente (cel., fecha de nac., Ma.Teresa). Identificar el uso convencional de los signos de interrogación y exclamación en espacios predeterminados de apertura y cierre. |
| Nivel III | Extracción de información y comprensión | Identificar, seleccionar, extraer y relacionar información explícita e implícita en varios fragmentos del texto relacionando, mediante paráfrasis, la pregunta con el |

| | |
|------------------------------------|---|
| | contenido en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos y argumentativos, tanto continuos como discontinuos. Comprender el contenido global y específico, así como el propósito textual a partir de la integración de información presente en varias unidades semánticas mayores a la oración (varios párrafos o un texto completo) en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos y argumentativos, tanto continuos como discontinuos. |
| Desarrollo de una interpretación | Identificar, inferir e interpretar características físicas y psicológicas (opiniones, emociones, pensamientos, deseos, creencias) de personajes y autores relacionando información explícita e implícita y vinculándola con expresiones de lenguaje figurado en textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos. Inferir relaciones de causa-consecuencia y comparación-contraste a partir de relacionar información explícita e implícita en textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos. Inferir el significado de palabras polisémicas o frases a partir de la comprensión global de textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos. |
| Análisis de la estructura textual | Reconocer elementos de la estructura de un texto y relacionar la forma en que se organiza la información para cumplir un propósito específico en textos narrativos (literarios e informativos), textos expositivos y argumentativos, tanto continuos como discontinuos. |
| Reflexión del sistema de la lengua | Reconocer elementos de la estructura de un texto y relacionar la forma en que se organiza la información para cumplir un propósito específico en textos narrativos (literarios e informativos), textos expositivos y argumentativos, tanto continuos como discontinuos. Inferir el significado de expresiones de lenguaje figurado a partir del análisis de la información de un fragmento y del texto completo. Identificar oraciones unidas por una conjunción copulativa, reconocer nexos que denotan causa-efecto (porque, pues), comparación (a diferencia de) y temporalidad (luego, enseguida) en oraciones subordinadas. Clasificar textos narrativos (literarios e informativos), expositivos y argumentativos a partir del tipo del lenguaje empleado en cada uno de ellos, así como diferenciar su registro lingüístico formal e informal. |

| | | |
|----------|---|---|
| | | Diferenciar la estructura, el contenido y la función de algunos apartados de un libro. Valorar distintas fuentes de información directas e indirectas y seleccionar aquellas que cumplan un propósito específico. |
| | Convencionalidades lingüísticas | Identificar el cambio de significado de algunas palabras cuando se separan o se juntan, así como reconocer la segmentación silábica convencional de algunas palabras complejas (ej. palabras que incluyan diptongos y triptongos). Identificar el uso convencional de mayúsculas, reconocer algunos errores ortográficos e identificar la ortografía convencional de palabras de la misma familia léxica. Identificar el uso correcto de acentos diacríticos, así como la acentuación convencional en palabras esdrújulas y agudas terminadas en vocal. Identificar el significado de abreviaturas de uso frecuente y reconocer la composición estructural de algunas siglas de uso oficial (CURP). Identificar el uso convencional de los signos de interrogación y exclamación, así como identificar el uso convencional de comas y puntos en un párrafo. |
| Nivel IV | Extracción de información y comprensión | Identificar, seleccionar, extraer y relacionar información explícita e implícita en varios fragmentos del texto relacionando, mediante paráfrasis e inferencias, la pregunta con el contenido en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos, argumentativos y dialógicos, tanto continuos como discontinuos. Identificar, seleccionar, extraer y relacionar información explícita e implícita en varios fragmentos del texto relacionando, mediante paráfrasis e inferencias, la pregunta con el contenido en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos, argumentativos y dialógicos, tanto continuos como discontinuos. |
| | Desarrollo de una interpretación | Inferir e interpretar relaciones de causa-consecuencia, comparación-contraste, tesis-argumento y secuencia temporal a partir de vincular información explícita e implícita en textos narrativos (literarios e informativos), textos expositivos y argumentativos. |
| | Análisis de la estructura textual | Inferir elementos de la estructura de un texto, así como su organización discursiva en textos narrativos (literarios e informativos), textos expositivos y argumentativos, tanto continuos como discontinuos. |
| | Reflexión del sistema de la lengua | Interpretar el significado de expresiones de lenguaje figurado a partir del análisis de la información de un fragmento y del texto completo con efecto poético. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Identificar oraciones unidas por una conjunción copulativa, reconocer nexos que denotan causa-efecto (porque, pues), comparación y temporalidad en oraciones subordinadas, así como también identificar aquellos nexos empleados en secuencias lógicas (primero, segundo, por último) y marcadores de discurso directo. Analizar el lenguaje y registro lingüístico empleado en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos y argumentativos, así como identificar las características que tienen algunos recursos paratextuales en textos continuos y discontinuos. Identificar y diferenciar la estructura, el contenido y la función de los apartados de un libro e identificar los elementos fundamentales de una referencia bibliográfica.</p> |
| | <p>Convencionalidades lingüísticas</p> | <p>Identificar el uso convencional de los signos de interrogación y exclamación, identificar el uso convencional de comas y puntos en un párrafo, así como reconocer el uso de guion para introducir diálogos.</p> |

Figura 4.2.7. Fuente: SEP. Geolocalización de Resultados del Aprendizaje en Planea 2018, p.1-4.

Ahora se muestra en la Figura 4.2.8 los resultados del mismo Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2018, en el área de matemáticas.

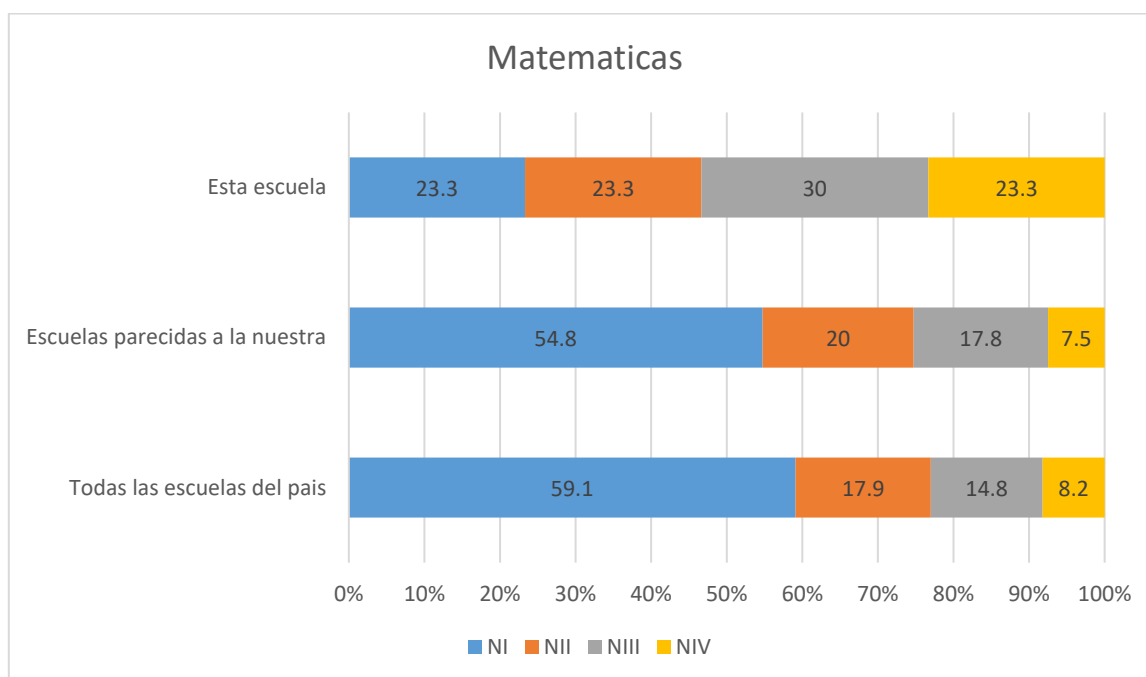


Figura 4.2.8. Fuente: SEP. Geolocalización de Resultados del Aprendizaje en Planea 2018, p.1.

Se puede observar que en el nivel de dominio sobresaliente, el porcentaje obtenido (23.3%) de esta escuela es mucho mayor que en Lenguaje y Comunicación y que en comparación con todas las escuelas del país; por ende, los alumnos de esta escuela tiene más dominio en el área de matemáticas que en Lenguaje y Comunicación; pero en ambas áreas la mayoría de los alumnos se ubica en el nivel de dominio satisfactorio.

DESCRIPTORES DE NIVELES DE LOGRO PLANEA BÁSICA SEXTO DE PRIMARIA 2018 MATEMÁTICAS

| | Área | Los alumnos tienen la habilidad para: |
|---------|-------------------------|--|
| Nivel I | Forma, espacio y medida | Identificar las características y propiedades básicas de triángulos, prismas y pirámides. Sin embargo, se les dificulta identificar características geométricas como tipo de ángulos, alturas, rectas paralelas y perpendiculares en figuras y |

| | | |
|-----------|---|--|
| | | cuerpos geométricos; interpretar la descripción de una trayectoria; identificar la unidad de medida más adecuada para longitudes y áreas. |
| | Manejo de la información | Leer información en gráficas de barras. Sin embargo, se les dificulta leer información explícita en gráficas de barras. |
| | Sentido numérico y pensamiento algebraico | Escribir y comparar números naturales sin ceros intermedios. Sin embargo, se les dificulta leer números naturales y realizar operaciones básicas con ellos; representar gráficamente fracciones comunes. |
| Nivel II | Forma, espacio y medida | Identificar elementos geométricos como alturas, líneas paralelas y ángulos rectos en figuras simples; resolver problemas utilizando las características y propiedades de cuadriláteros, prismas y pirámides; identificar unidades de medida en áreas, y resolver problemas de cálculo de perímetros; ubicar lugares usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas; resolver problemas de conversión en el Sistema Internacional de Unidades (SI). |
| | Manejo de la información | Solucionar problemas que implican analizar o representar información en tablas o gráficas de barras, y de porcentaje y proporcionalidad del tipo “valor faltante” en diversos contextos, dado el valor unitario. |
| | Sentido numérico y pensamiento algebraico | Escribir, leer y comparar números naturales, y los aplican para resolver problemas de suma, y calcular multiplicaciones y divisiones con números decimales por naturales; identificar una fracción en un modelo continuo; reconocer la regla verbal y la pertenencia de un término a una sucesión aritmética creciente. |
| Nivel III | Forma, espacio y medida | Resolver problemas utilizando las características y propiedades de ángulos agudos, líneas rectas, figuras y cuerpos geométricos; distinguir situaciones donde se utiliza el concepto de perímetro o área; calcular la distancia real de un punto a otro en mapas; ubicar puntos y coordenadas en el plano cartesiano; resolver problemas directos de conversión de unidades de medida (SI e inglés). |
| | Manejo de la información | Resolver problemas que implican la lectura de información en portadores, reconocer distintas formas de representar un porcentaje; resolver problemas que impliquen identificar la moda de un conjunto de datos y de proporcionalidad del tipo “valor faltante” en diversos contextos sin dar el valor unitario. |
| | Sentido numérico y pensamiento algebraico | Leer y escribir números decimales, y resolver problemas aditivos con números naturales o decimales, y de multiplicación o división de naturales o decimales con naturales; identificar una fracción en un modelo discreto, comparar fracciones y multiplicarlas por un número natural; |

| | | |
|----------|---|--|
| | | usar las fracciones para expresar una división, identificar el dividendo o divisor, así como sucesiones aritméticas crecientes, a partir de la regla. |
| Nivel IV | Forma, espacio y medida | Resolver problemas de cálculo de áreas y de conversión de unidades de medida con una operación adicional; y describir rutas usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas. |
| | Manejo de la información | Identificar la gráfica de barras que corresponde a un conjunto de datos; y resolver problemas usando la media, mediana y de comparación de razones. |
| | Sentido numérico y pensamiento algebraico | Comparar números decimales; resolver problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios que involucran dos o más transformaciones y los que implican dividir o multiplicar números fraccionarios por naturales; ubicar una fracción en la recta numérica; usar las fracciones para expresar el resultado de un reparto; identificar la sucesión geométrica dada su regla y el término siguiente en sucesiones especiales. |

Figura 4.2.9. Fuente: SEP. Geolocalización de Resultados del Aprendizaje en Planea 2018, p.4-5.

4.3 Instrumentos

En primera instancia se utilizó el guion de observación (anexo 1) del profesor Mario Flores Girón de la Universidad Pedagógica Nacional que me ayudó a detectar el clima dentro del aula, es decir, cuales son las condiciones que caracterizan la convivencia dentro del aula, compuesto de 25 indicadores con 4 opciones de respuesta.

El segundo instrumento (anexo 2)

Escala de Afecto (EA) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999). Se compone de dos factores: 1) afecto-comunicación y 2) crítica-rechazo de los padres hacia sus hijos. Cada uno de los factores consta de 10 ítems que se contestan en una escala tipo Likert con 5 grados de frecuencia (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo y siempre). La puntuación total de cada factor está comprendida entre 10 y 50. (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001, p.679)

El formato Likert fue desarrollado por Rensis Likert en 1932, que consiste en un conjunto de ítems (preguntas) presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala; A cada punto se le asigna un valor numérico, así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones.

Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999). Consta de 3 factores: 1) forma inductiva, 2) forma rígida y 3) forma indulgente que tienen los padres de establecer y exigir el cumplimiento de las normas. Los dos primeros factores tienen 10 ítems, y el tercero se compone de 8. La escala de respuesta es la misma que en la EA, por lo que la puntuación total de los dos primeros factores también está comprendida entre 10 y 50. Únicamente la puntuación del tercer factor varía entre 8 y 40.

Para la elaboración de los ítems de estas dos escalas (EA y ENE), un grupo de expertos revisó los principales instrumentos psicométricos elaborados en la literatura para la medición de los estilos educativos parentales (Ceballos y Rodrigo, 1992; Hernández, 1990; Palacios, 1994, etc.). El objetivo era redactar los ítems de forma que se recogieran las dimensiones implicadas en dicho constructo, intentando formularlos de una manera concreta y operativa. (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001, p.679)

El test de habilidades sociales (HH.SS)(anexo 3) rescatado del instituto Sem Tob, situado en la localidad de Carrión de los Condes y cubriendo un ámbito de escolaridad de más de 40 pueblos, en un centro de titularidad pública dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León; Creado por Goldstein (1978, p.23-25) y adaptada al español por Tomas (1995). El instrumento cuenta 50 reactivos y tiene 4 opciones de respuesta, dichos reactivos están divididos en:

- Primeras habilidades sociales
- Habilidades sociales avanzadas
- Habilidades relacionadas con los sentimientos
- Habilidades alternativas a la agresión.
- Habilidades para hacer frente al estrés
- Habilidades de planificación

4.4 Resultados

Del guion de observación, se puede decir que es un grupo bastante ordenado, obsérvese primero la Figura 4.4.1 para comentar algunos puntos.

| Conductas a observar | Siempre | Casi siempre | Casi nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|------------|-------|
| 1. Niños muy inquietos | | | | |
| 2. Trabajan sentados en su lugar | | | | |
| 3. Molestan a sus compañeros | | | | |
| 4. Respetan las reglas dentro del salón | | | | |
| 5. Piden permiso para salir del aula | | | | |
| 6. Cuando el profesor está dando alguna explicación, le prestan atención | | | | |
| 7. Es agresivo con los demás compañeros del aula | | | | |
| 8. Trabajan en equipo de manera ordenada | | | | |
| 9. Gritan dentro del aula | | | | |
| 10. Dentro del aula dicen groserías | | | | |
| 11. Obedecen a la autoridad | | | | |
| 12. Les cuesta trabajo interactuar con diferentes niños | | | | |
| 13. Comen dentro del salón de clases | | | | |
| 14. Levantan la mano para contestar o pedir la palabra | | | | |
| 15. Son ordenados en el aula | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 16. Guardan silencio | | | | |
| 17. Inventan cosas de sus compañeros en clase | | | | |
| 18. Pelean en el aula o fuera de ella | | | | |
| 19. Toman cosas que no son de ellos | | | | |
| 20. Ignoran a algún compañero | | | | |
| 21. Le dice a los demás que no se junte con otro | | | | |
| 22. Les pide algo a cambio con tal de no molestarlos | | | | |
| 23. Agreden a los demás y dice que son ellos quien lo molesta | | | | |
| 24. Prefieren no escuchar lo que no le conviene | | | | |
| 25. El grupo se acepta | | | | |

Figura 4.4.1. Resultados del guion de observación

En el punto 1. Observe que los alumnos en general se ponían inquietos cuando era momento de ir al receso o de ir al comedor.

Punto 2. Hasta se avisaba a la profesora que se levantaría para regresar o pedir prestado algo a algún compañero.

Punto 4. Se tiene un reglamento interno del salón y es:

- Llegar puntual a clases
- Mantener limpio el salón
- Levantar la mano para hablar
- No decir groserías o palabras que ofendan
- Cumplir con las tareas escolares
- No correr ni jugar en el salón
- No traer aparatos electrónicos como: teléfonos, tabletas, computadoras, etc.
- Respetar a compañeros y maestros
- Asistir aseados y uniformados
- Cumplir con los materiales escolares

Platicando con la profesora contaba que era raro el que no cumplieran con el reglamento, pero cuando pasaba tenía acciones específicas que podrían ser 3:

- Acompañamiento: todo el día el niño debe estar al lado de la profesora
- Escribir lo que hizo y a que se compromete
- Llamar a los padres de familia

Punto 8. Cuando la profesora dejó una actividad en equipo, los niños solamente se movieron de lugar, sin necesidad de arrastrar las butacas ni las mesas: e incluso note que un niño se paró al lugar de otro para pedirle que le explicara algo sobre el día anterior.

Punto 13. Comentando con la profesora le pregunté que si podían comer en clase, a lo que ella respondió que no y menos después del receso, pero que tenía a una niña en específico que casi nunca le daba tiempo de desayunar en su casa y lo hacía en el salón que era un yogurt bebible.

Punto 14. Se pudo notar que es cierto, sin embargo cuando la profesora hacía preguntas referentes al tema, se entusiasmaban demasiado y empezaban a contestar sin orden.

El punto 17 se relaciona con el 23 y el 25 ya que la profesora comento que tenía un grupo bastante tranquilo pero ya iniciado el curso llegó una niña que venía de Veracruz la cual empezó a inventar cosas de sus compañeros, cuando la profesora hablaba con ella decía que ella era la agredida, así que el grupo empezaba a alejarse de ella, así que la profesora y el director mando llamar a su tutor y les platicó la situación: la madre de la niña había muerto y no tenía a nadie más que su abuelita que era su nueva tutora y que la llevaría al psicólogo porque ya notaba su comportamiento agresivo. Poco después las murmuraciones cesaron y logró adaptarse al resto del grupo.

Del instrumento de Escala de Afecto y Escala de Normas y Exigencias (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001) se puede condensar en la Tabla 4.4.2

| | EA1 | EA1 | EA2 | EA2 | INVERSO | INVERSO | ENE1 | ENE1 | ENE2 | ENE2 | ENE3 | ENE3 |
|-----------------------------|-----------|-------|-----------|-------|---------|---------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | PADRE | MADRE | PADRE | MADRE | PADRE | MADRE | PADRE | MADRE | PADRE | MADRE | PADRE | MADRE |
| Mendoza Deadpool | No hay | 42 | No hay | 10 | No hay | 6 | No hay | 38 | No hay | 26 | No hay | 19 |
| Aguillan Acuaman | 38 | 48 | 13 | 9 | 7 | 7 | 40 | 42 | 26 | 36 | 30 | 31 |
| Torres Hulk | 40 | 41 | 15 | 15 | 3 | 3 | 43 | 43 | 23 | 23 | 10 | 10 |
| Ramires Ironman | 22 | 23 | 20 | 14 | 10 | 11 | 31 | 31 | 33 | 32 | 11 | 11 |
| Reyes Capitan America | No hay | 49 | No hay | 13 | No hay | 3 | No hay | 50 | No hay | 20 | No hay | 12 |
| Diaz Spiderman | 32 | 50 | 9 | 7 | 3 | 3 | 48 | 48 | 23 | 23 | 14 | 11 |

Tabla 4.4.2. Resultados de Escala de afecto, normas y exigencias.

Antes de desmenuzar los resultados, es importante saber el significado de las abreviaturas utilizadas en la Tabla 4.4.2

- EA1: Escala de afecto factor afecto-comunicación
- EA2: Escala de afecto factor crítica-rechazo
- ENE1: Escala de Normas y Exigencias factor forma inductiva
- ENE2: Escala de Normas y Exigencias factor forma rígida
- ENE 3: Escala de Normas y Exigencias factor forma indulgente

Además para cada factor, exceptuando a los inversos, existe una puntuación mínima y máxima con lo que se evaluara el estilo de crianza parental.

En el caso de Deadpool, ella no vive con su padre, por lo que la crianza recae en la madre, por el resultado de EA1 que es alto se puede decir que tiene buena comunicación afecto, por lo que la crítica y el rechazo es bajo, como lo expuso el resultado de EA2; entonces se puede decir que su estilo de crianza es inductiva.

Para Acuaman, que sí vive con sus dos padres recibe más afecto y tiene mayor comunicación con su madre, y aunque recibe niveles bajos de crítica y rechazo, lo ejerce mayormente su padre que su madre debido a que hay menos comunicación. Su estilo de crianza sería inductiva.

Hulk, que también vive con sus dos padres recibe casi en la misma proporción afecto y comunicación, por lo que la crítica y el rechazo también son en la misma proporción aunque en niveles bajos. Su estilo de crianza sería inductiva.

Ironman tiene levemente mayor comunicación y afecto con su madre que con su padre, a pesar de eso sí tiene una diferencia marcada en cuanto a la crítica y rechazo presentada por su padre que lo hace con mayor intensidad. Su estilo de crianza oscila entre ser rígida e inductiva

El estilo de crianza para Capitán América recae en su madre, con ella tiene alta comunicación y afecto, poca crítica rechazo y es muy marcado en su caso que tiene un estilo de crianza inductiva.

En el caso de Spiderman tiene una marcada diferencia entre el afecto y la comunicación que tiene entre sus padres, porque con su madre es mayor, sin embargo la crítica y el rechazo casi son iguales aunque en mayor medida su papá. Su estilo de crianza es inductiva.

Con esto se da respuesta al objetivo particular número uno, el tipo de crianza que tiene mayor incidencia es el inductivo, puesto que 4 de los 5 sujetos participantes lo presentan, como se puede deducir con el Tabla 4.4.2

Me es necesario una aclaración, aunque en la literatura presentada en el capítulo 1, exactamente en el apartado referente a los estilos parentales se utilizaron diferentes

nombres para referirse a los conceptos, he llegado a la conclusión de que es la misma clasificación pero que cada autor le asigna un nombre distinto.

Para el segundo instrumento de habilidades sociales los resultados se observan en la Tabla 4.4.3

| | G1 | G1 | G1 | G2 | G2 | G2 | G3 | G3 | G3 | G4 | G4 | G4 | G5 | G5 | G5 | G6 | G6 | G6 |
|-----------------------------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|------|
| | PDO | PDM | PDP | PDO | PDM | PDP | PDO | PDM | PDP | PDO | PDM | PDP | PDO | PDM | PDP | PDO | PDM | PDP |
| Mendoza Deadpool | 20 | 32 | 62.5 | 15 | 24 | 62.5 | 20 | 28 | 71.4 | 20 | 36 | 55.5 | 32 | 48 | 66.6 | 25 | 32 | 78.1 |
| Aguillan Acuaman | 17 | 32 | 53.1 | 17 | 24 | 70.8 | 12 | 28 | 42.8 | 22 | 36 | 61.1 | 28 | 48 | 58.8 | 22 | 32 | 68.7 |
| Torres Hulk | 18 | 32 | 56.2 | 13 | 24 | 54.1 | 16 | 28 | 57.1 | 21 | 36 | 58.3 | 34 | 48 | 70.8 | 15 | 32 | 46.8 |
| Ramírez Ironman | 26 | 32 | 81.1 | 17 | 24 | 70.8 | 21 | 28 | 75 | 26 | 36 | 72.2 | 36 | 48 | 75 | 25 | 32 | 78.1 |
| Reyes Capitán América | 24 | 32 | 75 | 21 | 24 | 87.5 | 23 | 28 | 82.1 | 25 | 36 | 69.3 | 35 | 48 | 72.9 | 28 | 32 | 87.5 |
| Díaz Spiderman | 29 | 32 | 90.6 | 21 | 24 | 87.5 | 27 | 28 | 96.4 | 33 | 36 | 91.6 | 45 | 48 | 93.7 | 32 | 32 | 100 |

Tabla 4.4.3 Resultados de habilidades sociales

Las abreviaturas son:

- PDO: Puntuación Directa Obtenida
- PDM: Puntuación Directa Máxima
- PDP: Puntuación Directa Ponderada
- G1 (grupo 1): primeras habilidades sociales
- G2 (grupo 2): habilidades sociales avanzadas
- G3 (grupo 3): habilidades relacionados con los sentimientos
- G4 (grupo 4): habilidades alternativas a la agresión
- G5 (grupo 5): habilidades para hacer frente al estrés

➤ G6 (grupo 6): habilidades de planificación

La PDP es la puntuación que utilizaremos, ya que es el resultado en porcentaje de qué tanto han desarrollado cada habilidad, y se observa que Spiderman es el más alto en los grupos de habilidades en comparación con el resto de la muestra, así mismo, si hay una notable diferencia de porcentajes entre los sujetos que son de bajo y los que son de alto rendimiento, aunque en algunos casos se obtuvo el mismo resultado por ejemplo entre Ironman y Acuaman en el grupo 2 o entre Ironman y Deadpool en el grupo 6.

Se aprecia que dentro de los sujetos de alto rendimiento el porcentaje más bajo es de 70.8% sin especificar algún grupo de habilidades, mientras que el porcentaje más alto para los de bajo rendimiento es de 78.1%.

Si se promedian los resultados de la columna PDP en cada uno de los grupos, se da respuesta al segundo objetivo particular: la habilidad más desarrollada es las de planificación, quedando en el siguiente orden, donde 1 es la más desarrollada y 6 es la menos desarrollada:

- 1) Habilidades de planificación con 76.5%
- 2) Habilidades para hacer frente al estrés con 72.9%
- 3) habilidades sociales avanzadas con 72.2%
- 4) habilidades relacionados con los sentimientos con 70.8%
- 5) primeras habilidades sociales con 69.7%
- 6) habilidades alternativas a la agresión con 68%

En suma se puede decir que si solo se aprecia la Tabla 4.4.3 considerando los grupos de alto y bajo rendimiento, si hay una notable diferencia y hasta se podría considerar como lógico que exista tal diferencia; pero como se observó en la Tabla 4.4.2 tienen en su mayoría el mismo estilo de crianza (inductivo) y no muestran el mismo nivel de desarrollo en cuanto a sus habilidades sociales, cosa que se esperaba.

Lo comentado en líneas anteriores sobre los efectos de los distintos estilos de crianza no es un fenómeno aislado, es decir la relación padres-hijos son complejas y multitud

de factores que intervienen en ellos, desde la historia evolutiva de los propios padres, su personalidad, los apegos seguros o no que se formaron en la infancia, la configuración familiar, las características de los niños (as), hasta la clase social donde Rodrigo en *Contexto y desarrollo social (1994, p.157)* nos advierte que los padres de nivel socioeconómico elevado suelen poner más énfasis en razonamiento y reflexión, dan más explicaciones y muestran más afecto a los hijos, que los padres de nivel socioeconómico bajo que suelen ser más controladores y restrictivos, ya que en él influye el nivel educativo, el estatus profesional, calidad de vivienda o como la propia cultura en la sociedad en la que se desenvuelva.

Sin olvidar que la vida escolar la constituyen multitud de experiencias, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se desenvuelve mediante relaciones interpersonales donde se pueden aprender comportamientos, actitudes y habilidades, como ser paciente, hacer tarea, cooperar, competir, respetar las figuras de autoridad y las reglas de funcionamiento de la escuela que por ejemplo en el caso de la muestra para elaborar este proyecto se puede notar que gracias a la socialización entre iguales, algunos niños han desarrollado en mayor medida las habilidades sociales, pero también se adquieren habilidades lingüísticas, intelectuales, aspiraciones y valores entre muchas otras cosas más; dando así respuesta a la relación entre el estilo de crianza y las habilidades sociales.

CAPÍTULO 5:
Estrategia de intervención (taller)

La escuela, aunque tenga que ser local como punto de partida, debe ser universal como punto de llegada.

(Gadotti, 1998, p. XVIII)

5.1 Planteamiento del problema

De acuerdo al instrumento de Habilidades sociales (HH.SS) aplicado en la muestra seleccionada de 6 alumnos de la Escuela Primaria Justo Sierra Méndez como se muestra en la Tabla 5.1.1 se dará pie a su lectura.

| | G1 | G1 | G1 | G2 | G2 | G2 | G3 | G3 | G3 | G4 | G4 | G4 | G5 | G5 | G5 | G6 | G6 | G6 |
|-----------------------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|------|
| | PDO | PDM | PDP | PDO | PDM | PDP | PDO | PDM | PDP | PDO | PDM | PDP | PDO | PDM | PDP | PDO | PDM | PDP |
| Mendoza Deadpool | 20 | 32 | 62.5 | 15 | 24 | 62.5 | 20 | 28 | 71.4 | 20 | 36 | 55.5 | 32 | 48 | 66.6 | 25 | 32 | 78.1 |
| Aguillan Acuaman | 17 | 32 | 53.1 | 17 | 24 | 70.8 | 12 | 28 | 42.8 | 22 | 36 | 61.1 | 28 | 48 | 58.8 | 22 | 32 | 68.7 |
| Torres Hulk | 18 | 32 | 56.2 | 13 | 24 | 54.1 | 16 | 28 | 57.1 | 21 | 36 | 58.3 | 34 | 48 | 70.8 | 15 | 32 | 46.8 |
| Ramírez Ironman | 26 | 32 | 81.1 | 17 | 24 | 70.8 | 21 | 28 | 75 | 26 | 36 | 72.2 | 36 | 48 | 75 | 25 | 32 | 78.1 |
| Reyes Capitan America | 24 | 32 | 75 | 21 | 24 | 87.5 | 23 | 28 | 82.1 | 25 | 36 | 69.3 | 35 | 48 | 72.9 | 28 | 32 | 87.5 |
| Díaz Spiderman | 29 | 32 | 90.6 | 21 | 24 | 87.5 | 27 | 28 | 96.4 | 33 | 36 | 91.6 | 45 | 48 | 93.7 | 32 | 32 | 100 |

Tabla 5.1.1. Resultados de habilidades sociales

Las abreviaturas mostradas en la Tabla 5.1.1, significan:

- PD0= Puntuación Directa Obtenida
- PDM=Puntuación Directa Máxima
- PDP= Puntuación Directa Ponderada

Ahora, la misma Tabla (5.1.1) está dividida en 6 grupos, mismas habilidades que son retomas del instrumento de evaluación de Goldstein, (1978, p.7-8) cuales son:

- GRUPO I. (G1) PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES.
 1. Escuchar.
 2. Iniciar una conversación.
 3. Mantener una conversación.
 4. Formular una pregunta.
 5. Dar las gracias.
 6. Presentarse.
 7. Presentar a otras personas.
 8. Hacer un cumplido.
- GRUPO II. (G2) HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS.
 9. Pedir ayuda.
 10. Participar.
 11. Dar instrucciones.
 12. Seguir instrucciones.
 13. Disculpase.
 14. Convencer a los demás.
- GRUPO III. (G3) HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS.
 15. Conocer los propios sentimientos.
 16. Expresar los sentimientos.
 17. Comprender los sentimientos de los demás.
 18. Enfrentarse con el enfado de otro.
 19. Expresar afecto.
 20. Resolver el miedo.
 21. Autorrecompensarse.
- GRUPO IV. (G4) HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN.
 22. Pedir permiso.
 23. Compartir algo.
 24. Ayudar a los demás.
 25. Negociar.

- 26. Empezar el autocontrol.
- 27. Defender los propios derechos.
- 28. Responder a las bromas.
- 29. Evitar los problemas con los demás.
- 30. No entrar en peleas.
- GRUPO V. (G5) HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS.
 - 31. Formular una queja.
 - 32. Responder a una queja.
 - 33. Demostrar deportividad después de un juego.
 - 34. Resolver la vergüenza.
 - 35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.
 - 36. Defender a un amigo.
 - 37. Responder a la persuasión.
 - 38. Responder al fracaso.
- 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- 40. Responder a una acusación.
- 41. Prepararse para una conversación difícil.
- 42. Hacer frente a las presiones del grupo.
- GRUPO VI. (G6) HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN.
 - 43. Tomar iniciativas.
 - 44. Discernir sobre la causa de un problema.
 - 45. Establecer un objetivo.
 - 46. Determinar las propias habilidades.
 - 47. Recoger información.
 - 48. Resolver los problemas según su importancia.
 - 49. Tomar una decisión.
 - 50. Concentrarse en una tarea.

La muestra seleccionada se tomó con ayuda de la Profesora en turno, en donde se le pidió que nombrara 3 alumnos con bajo rendimiento (bajas calificaciones: 6-7, poca retención, aislamiento, trabajos incompletos) definición que ella misma dio, los cuales son:

- Torres Hulk
- Mendoza Deadpool

- Aguillan Acuaman

Y otros 3 alumnos con alto rendimiento (siendo todo lo contrario a los primeros)

- Díaz Spiderman
- Ramírez Ironman
- Reyes Capitan America

Ya una vez explicado todas las partes que componen el gráfico 5.1, ejemplifico algunos resultados, como se ve en la Figura 5.1.2 correspondiente a Torres Hulk de un 100% ella solo tiene desarrollado un...

- grupo 1- 56.2%
- grupo 2- 54.1%
- grupo 3- 57.1 %
- grupo 4- 58.3%
- grupo 5- 70.8%
- grupo 6- 46.8%

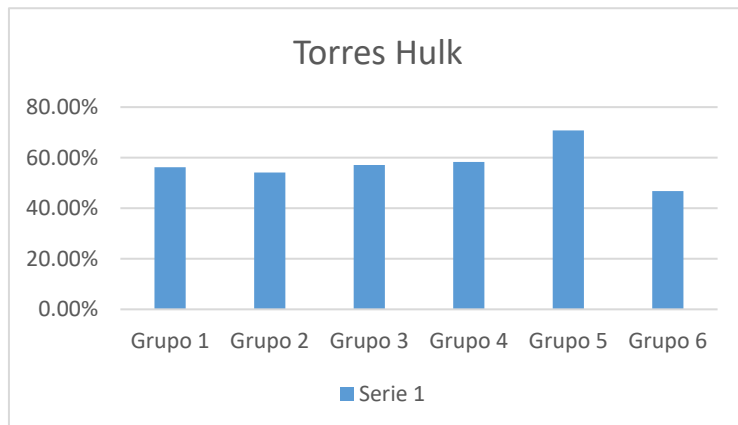


Figura 5.1.2. Desarrollo de habilidades de Torres Hulk

Mientras que Spiderman que pertenece al grupo de los de alto rendimiento, como se muestra en la Figura 5.1.3 de un 100% tiene desarrollado un...

- grupo 1- 90.1%
- grupo 2- 87.5%
- grupo 3- 96.4%
- grupo 4- 91.6%
- grupo 5- 93.7%
- grupo 6- 100%

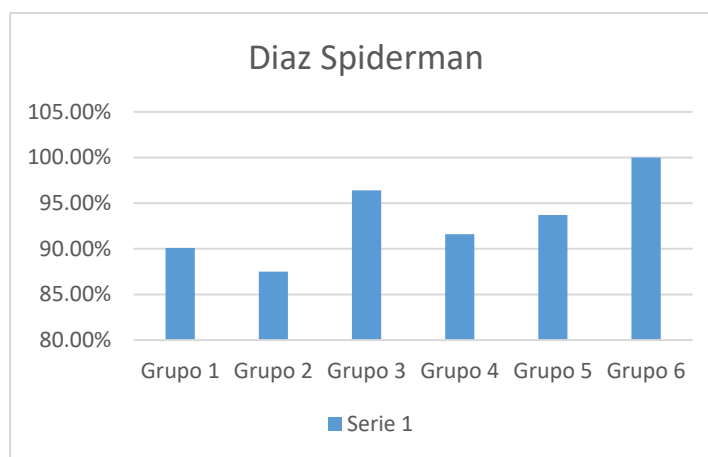


Figura 5.1.3 Desarrollo de habilidades de Diaz Spiderman

La aplicación de dicho instrumento sirve de base para hacer un diagnóstico, dando pie a un taller. Como se puede notar en la comparación de las Figuras entre Torres Hulk y Díaz Spiderman se deduce que efectivamente el rendimiento escolar puede ser afectado con base en el nivel de desarrollo de las habilidades sociales, no solo por la teoría consultada, sino por la observación que se realizó del salón de clases y en la aplicación de instrumentos

Es importante mencionar que las habilidades sociales tienen gran importancia para que el sujeto pueda tener un buen desarrollo en la sociedad y una mejor incorporación a la misma, un elemento importante de la sociedad es la escuela, y es ahí donde generalmente los infantes pueden echar a andar las habilidades sociales y/o de interacción aprendidas en su primer grupo socializador.

Para Gil, las habilidades sociales son "las conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por lo tanto pueden ser

enseñadas..." (En: Martínez, Tellez, Quintanal, 2002, p.640). En suma puedo decir que en la escuela se producen interacciones intencionadas que buscan favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos, y encaminarse al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivo, comunicativo, etc, pues la escuela es una de las más importantes puertas de entrada a la cultura.

De este modo, el rendimiento escolar, puede mermar o incrementar a raíz del ejercicio de las habilidades sociales, que como reitero, son enseñadas en casa y que se traducen en bajas o altas calificaciones.

5.2 Justificación

Resulta necesario tener presente el ámbito social en el aula, hoy en día se minimiza la función formadora, en beneficio de la racionalidad, como estimuladora del pensamiento y generadora de interacciones que contribuyen a mejorar la vida social. Esto exige que desde la orientación se deba intervenir disponiendo del entorno educativo.

Todo educador sabe de la importancia que tiene la integración escolar de sus alumnos, y de su participación en la vida del grupo para lograr el éxito, para alcanzar los objetivos de la educación. Tal como la vida social se desenvuelve en grupos, así también la educación ha de llevarse a cabo en equipo. Para ello existen numerosas estrategias, procedimientos y medios que permiten al buen pedagogo crear una situación que haga posible el aprendizaje en grupo (Ulich, 1974, p.11)

Este taller se sustenta en el aprendizaje cooperativo para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás. El grupo/clase se puede analizar valorando su actividad, puesto que en él participan miembros para la construcción de objetivos comunes, siguiendo a Ulich podemos señalar las siguientes funciones:

- La colaboración: en virtud de la cual, cada aportación contribuye al logro del objetivo final.

- La asimilación: es decir, la adaptación recíproca que se produce entre las personas, e incluso entre los grupos.
- La competencia: entendida en sentido positivo, estimulando el desarrollo de los distintos miembros del grupo.

Los ya conocidos principios de prevención, desarrollo, e intervención social del orientador, también serán los que determinen la intervención orientadora en la etapa primaria. La función tutorial implica de un modo absoluto al docente, que no reduce su tarea a la mera instrucción, sino que la trasciende en beneficio de la persona en su globalidad.

El estudio de las habilidades sociales facilita la adaptación e integración social de los individuos, son garantía del éxito personal y profesional y ejercen una notable influencia en el aprendizaje.

Para el desarrollo de las habilidades sociales en este taller, se diseñó para ser impartidas en modo grupal pues ayudará a eliminar los prejuicios entre iguales y a mejorar el estatus social de los escolares socialmente más incompetentes y a la vez se facilitará la generalización y el mantenimiento de los aprendizajes, aparte de reforzar la conducta de los más competentes; en suma, se justifican desde numerosas vertientes:

1. Son aprendidas y muy modificables
2. Ejercen una notable influencia en la elaboración y evolución del autoconcepto
3. Condicionan en cierto sentido la motivación
4. Facilitan la aceptación e integración escolar (Martinez, Tellez y Quintanal, 2002, p.654)

5.3 Objetivo:

Objetivo general:

- Que los niños desarrollen las habilidades sociales para mejorar su convivencia escolar y un mayor rendimiento escolar lo que implica altas calificaciones.

5.4 Fundamentación

Las habilidades sociales (HH.SS) han sido tratadas por numerosos autores como Betina y Contini (2011) en *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*, y más autores que se mencionan en la misma lectura, en diferentes enfoques, y en cada una de ellas se resalta la importancia de estas. Su estudio empieza desde la conceptualización, donde se les ubica generalmente como formaciones psicológicas individuales con una connotación en la actuación humana y la comunicación que, en el proceso de socialización, permiten al sujeto expresarse y manifestarse de acuerdo a normas socialmente aceptadas.

Hay que recordar la definición propuesta para el fin de este trabajo

Conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por lo tanto pueden ser enseñadas; se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como autorrefuerzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales. Se excluye de esta forma el empleo de métodos de coacción, chantaje, violencias, etc). Estas conductas deben estar bajo el control de las personas (se excluye acciones fortuitas, casualidades e incluso acciones

no deseadas). El sujeto debe tener la capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades, y las exigencias del ambiente. Esto exige que se posea un repertorio amplio de conductas, que estas sean suficientemente flexibles y versátiles. (Gil en: Martínez, Tellez, Quintanal, 2002 p.640).

Las diversas investigaciones sobre las habilidades sociales han dado a conocer los beneficios de desarrollarlas, todas apuntan a que el desarrollo de éstas, desde la perspectiva pedagógica; es decir, desde la formación del educando como sujeto en proceso formativo en contextos escolares, permite que los sujetos sean capaces de entender y controlar sus emociones, sentimientos y los de los demás, que se fortalezcan sus relaciones interpersonales y su adaptación satisfactoria al contexto educativo, formando personas en su integridad, y no meras conductas.

De modo contrario si no son desarrolladas, en primera instancia se sufre de desadaptación escolar, les cuesta comunicarse y hacer amigos, con dificultad coopera y llegan a tener problemas con sus iguales, así como sufrir de rechazo, conductas de aislamiento o agresividad y bajos niveles de rendimiento, pero los problemas más severos serán en la adolescencia.

Y prueba de esas investigaciones, ésta J. Brewer quien fue el primero en considerar la Orientación Escolar como elemento esencial del proceso educativo, quien guía la práctica orientadora en dos vertientes 1) distribución y ajuste de los alumnos al sistema escolar y 2) elemento indisolublemente unido al proceso educativo y al desarrollo humano.

Es por eso que hablando desde la Orientación Educativa (OE) atiende a las habilidades sociales principalmente desde dos principios: el preventivo y el terapéutico, el primer principio tiene como objetivo intervenir lo antes posible para prevenir problemas en toda la población, así mismo ve a las HH.SS como factor primario de adaptación social e intelectual, lo que hace que estén dirigidas a todo público, en cualquier circunstancia y el principio terapéutico, que tiene como objetivo intervenir

para solucionar los problemas ya existentes que considera que los déficit de HH.SS constituyen un factor secundario provocado por las dificultades de aprendizaje.

En este caso se recomienda la intervención principalmente desde el modelo clínico, en el cual, el orientador será el encargado de diseñarla a partir de la aplicación de pruebas, formulación del diagnóstico, pronóstico y aplicación junto con su experiencia y habilidad, cuya intención es un aprendizaje para el orientado que repercutirá en su comportamiento; cuando no se tiene con un departamento de Orientación, el responsable de la tarea tendría que ser el profesor/tutor.

Por si solo el principio, justifica su intervención y se pueden dar de manera grupal o individual, además existen otras estrategias y técnicas para la modificación de la conducta ya sean de carácter psicopedagógico desde el enfoque conductual y cognitivo, mismas que se mencionan en el apartado *Habilidades sociales* del capítulo 2 de este trabajo, algunas de ellas son:

Estrategias y técnicas conductuales de modificación de conducta: el refuerzo positivo, la instigación verbal, el moldeamiento, la economía de fichas.

Estrategias y técnicas cognitivas y metacognitivas de modificación de conducta: Autoinstrucciones, Autocontrol, Autorregistro, Autoevaluación, Modelado

5.5 Taller

A continuación se muestra la estrategia elegida para desarrollar las HH.SS: un taller, ¿pero qué es? Comúnmente se le conoce como un lugar donde se construye o se repara algo, como lo es el taller mecánico, el taller de reparación de electrodomésticos, o el taller de carpintería; pero en el sentido pedagógico y/o educativo, va mucho más que haya, y es por eso que algunos autores han investigado y trabajado el tema con la finalidad de analizarlo, empezado por su conceptualización:

Un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice. Puede desarrollarse en un local, pero también al aire libre.

No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales. Podríamos decir que el taller tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, las ideas, las teorías, las características y los principios que se estudian, la solución de tareas con contenido productivo.

Por eso el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar, y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar en el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo. (Mirebant citada por Maya, 2007, p.13)

De la bibliografía consultada, la mayoría coincide en que un taller es espacio intermedio entre la teoría y la práctica, es un lugar en el que converge el trabajo y el aprendizaje, el taller pedagógico se apoya en el principio de Froebel en 1826 “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo más formador, cultivador y vigorizante que simplemente por la comunicación verbal de ideas” (En: Egg, 1991, p.11) el taller se transforma en una situación de enseñanza-aprendizaje porque tanto como profesores como alumnos participan activa y responsablemente en todas las etapas o fases de realización.

Pero, ¿Cómo se diseña un taller? Pues bien, de acuerdo con Candelo, Ortiz y Unger (2001, pp 33-40) se necesita:

- **“El análisis previo de las necesidades”** (Candelo, Ortiz y Unger, 2001)

La elaboración de un taller puede ir encaminada o no a hacia la solución de un problema. Por eso, conveniente analizar las causas de ese problema e identificar las posibles soluciones, de modo que se empieza con la evaluación de las necesidades del grupo.

- **“Las preguntas clave para la planificación”** (Candelo, Ortiz y Unger, 2001)
 Para la elaboración en este análisis de necesidades, es necesario responder a las siguientes interrogantes: ¿Por qué se realiza el taller? ¿Cuál es la situación actual y la deseada? (objetivos) ¿A quién se dirige el taller? ¿Cuál es el contenido del taller? ¿Qué conocimientos se desea transmitir? ¿Cuáles son la metodología y las herramientas adecuadas? ¿Cuándo y por cuánto tiempo se realiza el taller? ¿Cuántos recursos requiere el taller? ¿Con cuántos recursos cuenta? ¿Cuánto tiempo de preparación requiere el taller? ¿Dónde se realiza el taller?

- **“La composición del grupo de participantes”** (Candelo, Ortiz y Unger, 2001)
 ¿Quién va a impartir el taller? La experiencia y conocimientos previos de los participantes sobre el tema y los problemas a tratar, el género, las edades, los aspectos culturales, número de participantes.

- **“El diseño del programa”** (Candelo, Ortiz y Unger, 2001)
 - A) Definición del enfoque temático y metodológico del taller y la elaboración del primer borrador de la Agenda de taller:
 Se refiere a los temas y subtemas que se abordarán y se buscan las herramientas apropiadas para tratarlos junto con las características del grupo.
 - B) Elaboración del primer diseño del programa:
 Es posible que existen varias herramientas para tratar un mismo tema, por eso se eligen las más adecuadas y viables para conseguir su objetivo.
 - C) Diseño de la secuencia de los temas y la metodología.
 Para la comprensión de un tema se recomienda ir de lo simple a lo complejo, y de conocido a lo desconocido, además de tiempo de reflexión, propiciando la participación activa.
 - D) Definición del tipo de evaluación:

Se recomienda las evaluaciones continuas y la evaluación final del taller para detectar insuficiencias y prevenir situaciones difíciles o para fortalecer los aspectos positivos

E) Definición del horario.

Es importante delimitar el horario de sesiones de trabajo, si es extenso el taller, conviene que haya intermedios o sesiones de descanso aunque también depende de las costumbres de los participantes, los aspectos climáticos y de las condiciones del lugar.

- **“El diseño del seguimiento”** (Candelo, Ortiz y Unger, 2001)

Una vez concluido el taller es conveniente tener contacto con los participantes para saber su experiencia posterior al taller y la aplicación de lo aprendido o compartido.

Se eligió la técnica de taller porque representa una experiencia integradora donde se unen la educación y la vida, los procesos intelectuales y afectivos, principalmente de los participantes (alumnos) pero también del coordinador, es decir, implica una participación activa de los integrantes; además de que está centrado en los problemas e intereses comunes del grupo (desarrollar las habilidades sociales) y dentro del taller se puede utilizar diversas técnicas, como por ejemplo la discusión en grupo. Es por eso que se abre paso al diseño del taller para que los niños desarrollen las habilidades sociales para mejorar su convivencia escolar, que de manera general se representa así:

- Unidad 1: ¿Quién soy?

- Objetivo:

Que los alumnos se descubran para una mejor socialización.

- Temas:

1. Valores: amistad, compañerismo, respeto, empatía

1.1 autoconocimiento

1.2 autoconcepto

- Recursos:
 - fotografías de los valores a representar extraídas de diarios y revistas.
 - Película: buscando a nemo

- Unidad 2: Socialización y Habilidades sociales
 - Objetivo:

Que los alumnos conozcan los procesos de socialización
 - Temas:
 - 2. ¿Qué es la socialización?
 - 2.1 ¿Qué implica la socialización?
 - 2.2 ¿Qué puedo hacer para mejorar mis habilidades sociales?
 - Recursos:
 - Actividades de integración y autoconocimiento
 - Conociendo a mi nuevo amigo
 - Videos de autoconocimiento y empatía

- Unidad 3: La convivencia la hacemos todos
 - Objetivo:

Que los alumnos mejoren el ambiente escolar en que se desarrollan, para un mejor aprendizaje
 - Temas:
 - 3. Relaciones Humanas
 - 3.1 ¿Cómo aprendo?
 - 3.2 ¿Cómo ayudo a mis compañeros?
 - 3.3 ¿Qué pasa cuando el grupo es un caos?
 - Recursos:
 - Actividades de integración
 - Tet's de aprendizaje
 - Diálogos simultáneos

Además se propone una evaluación cuantitativa como va a observar en el siguiente enlistado, y una evaluación cualitativa en cada una de las sesiones, incorporadas en las cartas descriptivas

- Asistencia
- Participación en las actividades (disposición)
- Aplicación de las habilidades aprendidas: análisis de situaciones grupales, observación participante
- Autoevaluación
- Evaluación de grupo

| | | | |
|--|---|------------------------------|----------------|
| Sesión 1: Actividad de integración: el cartero | | | |
| Objetivo general: los niños desarrollen las habilidades sociales para mejorar su convivencia escolar y un mayor rendimiento escolar lo que implica altas calificaciones | | | |
| Propósito de la sesión: agarrar confianza, para relajar tensiones propias de miembros que apenas se conocen, para integrar a nuevos compañeros, o para crear el ambiente adecuado de trabajo | | | |
| Edad de los jugadores: 7 años en adelante | Cantidad de participantes: a criterio del mediador/sin límite | Recursos materiales: ninguno | Tiempo: 15 min |
| <p>Descripción de la actividad:</p> <p>El grupo se ubica en ronda, sentado en el piso o sillas y escucha al mediador, quien motiva la dinámica con, por ejemplo, alguna breve anécdota sobre un cartero. Luego, anuncia que este ha llegado y trajo una carta para todos los que... aquí comienza a nombrar variables sobre características físicas ("todos los que tiene cabello negro"), rasgos personales, sobre vestimenta, profesiones, etc. Todo aquel que responda a esa característica tiene que cambiar de lugar.</p> | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Sesión 1: Fotolenguaje. | | | |
| Objetivo general: los niños desarrollen las habilidades sociales para mejorar su convivencia escolar y un mayor rendimiento escolar lo que implica altas calificaciones | | | |

| | | |
|---|------------------------|---|
| <p>Propósito de la sesión: la técnica que se conoce como fotolenguaje es muy útil cuando se desea agilizar el diálogo y hacer más fluida la expresión de aquellos que sienten mayor dificultad para expresarse en una actividad grupal</p> | | |
| <p>Cantidad de participantes: a criterio del mediador/sin límite</p> | <p>Tiempo: 140 min</p> | <p>Recursos materiales: -fotografías de los valores a representar extraídas de diarios y revistas. Esta técnica supone que el mediador lo arme con anticipación. -Película: buscando a nemo</p> |
| <p>Descripción de la actividad: Esta sesión va a ser dividida en dos tiempos....</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se distribuyen las fotografías sobre una mesa. Es conveniente que el número de recortes publique la cantidad de alumnos del grupo o clase. 2. Se solicita a los alumnos que caminen alrededor de la mesa y seleccionen una fotografía con la cual se sientan identificados y que les permita presentarse al resto de los compañeros. Es conveniente que no se retire la imagen de la mesa ya que se puede dar el caso de que dos o más alumnos elijan la misma 3. Espontáneamente cada alumno le enseña a los demás la fotografía que seleccionó, se presenta y explica brevemente cuales son las razones que motivaron la selección de esa imagen y no otra. 4. Al término, se explican qué son valores enfatizando los planteados y se explica por qué son importantes. <p>El segundo tiempo será ver la película de buscando a Nemo, y al término de esta se hará una mesa redonda donde las consignas serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué valores detectan? ▪ ¿en qué momentos se dan esos valores? ▪ ¿hay antivalores? ▪ ¿para qué sirven los valores en nuestra vida? | | |
| <p>Evaluación: -¿Qué me gusto? -¿Qué cambiaría? -¿Qué aprendí?</p> | | |

| Sesión 2: Actividad de integración "Hop" | | | |
|--|--|------------------------------|----------------|
| Objetivo general: los niños desarrollen las habilidades sociales para mejorar su convivencia escolar y un mayor rendimiento escolar lo que implica altas calificaciones | | | |
| Propósito de la sesión: coger confianza, para relajar tensiones propias de miembros que apenas se conocen, para integrar a nuevos compañeros, o para crear el ambiente adecuado de trabajo | | | |
| Edad de los jugadores: 7 años en adelante | Cantidad de participantes: a criterio del mediador/sin límite. | Recursos materiales: ninguno | Tiempo: 15 min |
| <p>Descripción de la actividad:</p> <p>Este juego se puede realizar ubicando al grupo en ronda o frente al mediador, quien selecciona una categoría, en este caso valores (así se repasa el contenido anterior y su aprendizaje). Luego anuncia/muestra que cada vez que el nombre, por ejemplo, un valor, todos deben decir "hop" y levantar las dos manos. El mediador comienza así a nombrar los valores sin dar mucho espacio de tiempo entre uno y otro, mientras levanta las manos y dice hop, pero a veces cambia de categoría repentinamente y nombra otra cosa, probando la atención de los jugadores.</p> <p>Cuando se equivoquen detiene el juego y se hace una reflexión</p> | | | |

| Sesión 2: Conocerme para poder conocer | | |
|---|-----------------|---|
| Objetivo general: los niños desarrollen las habilidades sociales para mejorar su convivencia escolar y un mayor rendimiento escolar lo que implica altas calificaciones | | |
| Objetivo de la sesión: desarrollar la capacidad de conocerme | | |
| Cantidad de participantes: a criterio del mediador/sin límite | Tiempo: 140 min | Recursos materiales: -hoja blanca -lápiz -película: matilda -previamente el mediador debe preparar el tema de autoconcepto y autoconocimiento |
| <p>Descripción de la actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se les reproduce la película con la consigna de prestar mucha atención. 2. Al término de la película, a los alumnos se les da la hoja y el lápiz con la siguiente instrucción: "dibújate a ti mismo y alrededor escribir quien eres y atributos que te describan" | | |

| |
|---|
| <p>3. Cuando terminen la actividad se reflexiona la película y se comenta lo que escribieron en su dibujo.</p> <p>4. Se expone el tema de que es autoconcepto y autoconocimiento y que aspectos abarca.</p> |
| <p>Evaluación:</p> <p>-¿Qué me gusto?</p> <p>-¿Qué cambiaría?</p> <p>-¿Qué aprendí?</p> |

| | | | |
|---|---|------------------------------|----------------|
| Sesión 3: Actividad de integración: el elefante | | | |
| Objetivo general: los niños desarrollen las habilidades sociales para mejorar su convivencia escolar y un mayor rendimiento escolar lo que implica altas calificaciones | | | |
| Objetivo de la sesión: coger confianza, para relajar tensiones propias de miembros que apenas se conocen, para integrar a nuevos compañeros, o para crear el ambiente adecuado de trabajo | | | |
| Edad de los jugadores: 7 años en adelante | Cantidad de los participantes: a criterio del mediador/sin límite | Recursos materiales: ninguno | Tiempo: 15 min |
| <p>Descripción de la actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El grupo se separa en subgrupos con mismo número de integrantes en cada subgrupo 2. Se colocan en filas y se les piden que se tomen de la siguiente manera: de pie se abren las piernas a la altura de los hombros, la mano derecha se pasa por arco de las propias piernas y con la mano izquierda se toma la mano del compañero de adelante. 3. Proclaman la siguiente canción en grupo, mientras se dan paso hacia adelante avanzando "un elefante se columpiaba bajo la tela de una araña, derecha, derecha, izquierda, izquierda, adelante, atrás, y vuelta. 4. Cuando en la canción dice derecha derecha solo se golpea el pie con el suelo dos veces, lo mismo que para el lado izquierdo; cuando se dice adelante y atrás se brinca en esa dirección, todo sin dejarse de tomar de las manos y cuando se dice vuelta, se sueltan giran y se vuelven a tomar en la posición antes mencionada ya que la intención es hacer una competencia. <p>Entre los subgrupos es una competencia y se colocan de manera que cada fila comience a la misma altura, la finalidad es ver qué equipo llega primero y gana.</p> | | | |

| Sesión 3: | | |
|---|----------------|---|
| Objetivo general: los niños desarrollen las habilidades sociales para mejorar su convivencia escolar y un mayor rendimiento escolar lo que implica altas calificaciones | | |
| Objetivo de la sesión: potencializar las habilidades con más bajo porcentaje | | |
| Cantidad de participantes: a criterio del mediador/sin límite | Tiempo: 50 min | Recursos materiales: -a criterio del mediador |
| <p>Descripción de la actividad:</p> <p>En este punto es de vital importancia el diagnóstico hecho antes de iniciar este taller, puesto que ya se sabe en qué grupo de los 6, se tiene menor porcentaje, de tal modo que se podrán armar hasta 6 grupos dependiendo de la habilidad que se desea trabajar.</p> <p>Las actividades sugeridas a realizar están basadas en las 6 categorías antes mencionas. Para el grupo 1 PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES, se recomienda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantener una conversación en parejas de alguna anécdota alegre o triste de 4 minutos, dos cada uno con la consigna de que mientras hable uno el otro no puede emitir ni palabra y gesticular hasta el término del tiempo. ▪ Se cambian de parejas, pero que pertenezcan al mismo grupo, la consigna es presentarse frente al compañero describiéndose, por ejemplo, los hobbies, descripción física, etc. y al término de tiempo, el compañero que permaneció callado tendrá que decir por lo menos 3 cumplidos respecto a lo que le platico su compañero y viceversa <p>2 HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En una hoja de papel, el alumno tendrá que escribir las instrucciones para poder jugar un juego y luego decirlas a un compañero, este compañero calificada la manera en que lo hizo ▪ Escribir una carta así otro miembro del grupo en general disculpándose sobre algo de lo que se arrepiente y dársela. <p>3 HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre de la actividad: Mímica de los sentimientos <p>Objetivo: estar más conscientes del lenguaje corporal que tiene las personas a nuestro alrededor para poder interpretar e identificar como se sienten. Al mismo tiempo, esto da un marco más amplio de los diferentes puntos de vista, al conocer que situaciones los hacen experimentar ciertos sentimientos, ya sean positivos o negativos.</p> <p>Materiales: hoja y lápiz</p> <p>Procedimiento: se reúnen todos en un grupo. En un bote se colocan diferentes sentimientos escritos en un papel como enojo, celos, alegría, frustración, estrés, ansiedad, orgullo, cansancio, miedo, entusiasmo, sorpresa, etc. Pase al frente a uno de los niños del grupo para que este actué, sin hablar, una situación que lo haga experimentar el sentimiento que le toco. Al finalizar, se comenta grupalmente sobre las dificultades que tuvo el</p> | | |

niño para expresar dichos sentimientos a través de actuaciones, en lugar de hacerlo por miedo de las palabras.

4 HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN

- Tema: Trata a los demás como quieres que te traten

Objetivo: pensar en maneras adecuadas de actuar y aplicarlas en las relaciones

Materiales: una hoja y un lápiz

Procedimiento: se pide a los niños que hagan una lista sobre qué cosas les gustaría que hicieran por ellos. Para empezar a hacer la lista, proporcione algunos ejemplos: "me gusta que los demás jueguen conmigo", etc. Luego se pide a los alumnos que compartan sus ideas y el mediador las anota en el pizarrón. Después se revisan las ideas y se observa como casi todos quieren que los traten de manera similar. Luego se puede discutir sobre lo que pasa cuando se hace lo contrario a lo que surgió en la lista, por ejemplo se puede decir: "¿Cómo creen que los demás se sentirían si ustedes no les prestan sus juguetes?" o ¿Qué creen que pasaría si ustedes les pegaran a los demás cuando estuvieran enojados?

5 HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS

- Tema: todos cometemos errores

Objetivo: reconocer la importancia de cuidar las relaciones, de aprender a disculparse, y aceptar las disculpas de los demás

Materiales: hojas de papel, lapiceros o marcadores

Procedimiento: se pide a los alumnos que hagan un listado de sus fortalezas (cosas en las que son buenos) y sus debilidades (cosas que se les dificulta hacer). Luego se discute sobre si uno puede llegar a ser perfecto y se concluye la discusión mencionando que todos hemos cometido y cometeremos errores y que lo importante es enmendarlos. Hablar sobre la importancia de pedir disculpas y de aceptar las disculpas de los demás cuando hay intención verdadera de mejorar la relación.

6 HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN

- Tema: Poniéndonos de acuerdo

Objetivo: aprender a solucionar conflictos con los demás.

Materiales: una hoja grande de papel o cartulina y marcadores de distintos colores.

Procedimiento: se hacen grupos de aproximadamente ocho alumnos cada uno. A cada alumno se le da un color distinto de marcador seleccionado al azar. Luego se les pide que en conjunto pinten un paisaje, pero que no pueden prestarse los marcadores, cada uno puede utilizar solo el color que le fue asignado, así que se tienen que poner de acuerdo para decidir que parte del paisaje deben hacer y en donde hacerlo. Solo pueden participar por turnos. Al finalizar la actividad se dispone de un tiempo para hablar de la experiencia y de la importancia de trabajar en equipo para lograr sus objetivos.

Evaluación:

- ¿Qué me gusto?
- ¿Qué cambiaría?
- ¿Qué aprendí?

| | | | |
|--|---|---|---------------|
| Sesión 4: actividad de integración: oso dormilón | | | |
| Objetivo general: los niños desarrollen las habilidades sociales para mejorar su convivencia escolar y un mayor rendimiento escolar lo que implica altas calificaciones | | | |
| Objetivo de la sesión: coger confianza, para relajar tensiones propias de miembros que apenas se conocen, para integrar a nuevos compañeros, o para crear el ambiente adecuado de trabajo | | | |
| Edad de los jugadores:7 años en adelante | Cantidad de los participantes: sin límite | Recursos materiales: espacio apropiado para el desplazamiento | Tiempo:15 min |
| Descripción de la actividad: en un extremo del espacio de juego se ubica un jugador, que es el "oso dormilón", mientras cerca de él, para despertarlo, se encuentra el resto del grupo que grita insistentemente: "oso dormilón, oso dormilón, despiértate". Cuando el "osos" decide despertarse persigue a los jugadores, que intentan escaparse y llegar a su "refugio", un lugar previamente escogido. El participante que sea tocado por el oso antes de alcanzar el refugio será su ayudante. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Sesión 4: las relaciones humanas para un mejor aprendizaje | | | |
| Objetivo general: los niños desarrollen las habilidades sociales para mejorar su convivencia escolar y un mayor rendimiento escolar lo que implica altas calificaciones | | | |
| Objetivo de la sesión: que los alumnos mejoren el ambiente escolar en que se desarrollan para un mejor aprendizaje | | | |

| | | |
|--|---------------|--|
| Tema: la convivencia la hacemos todos | Tiempo:50 min | Recursos materiales: -tes de estilos de aprendizaje (anexo 2) |
| <p>Descripción de la actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se aplica el tes de aprendizaje y se explica cada uno. 2. Se explica lo que son as relaciones humanas y del cómo se pueden ayudar unos a otros con base en el tipo de aprendizaje que tiene cada uno 3. Los alumnos se eligen de a dos o tres, no más, para mostrar una escena (sin palabras) del día o momento en que comenzaron a trabajar en grupos cooperativos de base y otra donde muestran cómo se van una vez que realizaron la actividad. <p>Es muy interesante esta técnica porque aporta, entre una y otra escena, los cambios que ocurren en las actitudes de los alumnos. Los estudiantes se prestan fácilmente a este juego porque es compartido. Al observar las escenas se puede inferir una interpretación de la evolución del proceso de aprendizaje, llevando este desarrollo personal hacia lo avanzado en los contenidos, lo desarrollado en instancias intersubjetivas o la evolución</p> | | |
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué me gusto? -¿Qué cambiaría? -¿Qué aprendí? | | |

CONCLUSIÓN

En cuanto a lo abordado con anterioridad, se puede concluir que efectivamente el tipo de crianza parental influye en el desarrollo del individuo, desde el nacimiento hasta la muerte; y es que la familia siempre va a jugar un papel importante desde el enfoque que se quiera analizar, por ejemplo desde la medicina con algunas enfermedades hereditarias, pasando por los estilos de vida como el sedentarismo o el deporte, la cultura, con tradiciones y costumbres hasta la educación por ejemplo el valor que se le otorga a alcanzar algún grado académico.

Es por eso que autores como Baumrind, Maccoby y Martin, investigaron y estudiaron la crianza, se dieron cuenta su importancia y de que pueden marcar la diferencia en la manera que el individuo se conducirá en la vida, debido a eso, en el capítulo 1 se habló al respecto, concluyendo que de los 4 estilos de crianza, el democrático es el indicado para moldear individuos con mayores virtudes, porque en este estilo se fomenta la comunicación bidireccional entre los hijos y los padres y el afecto está presente, además de que el establecimiento de las normas son claras sin violencia, de esta manera los niños son autosuficientes, con alta autoestima, y mayores habilidades.

La crianza implica tres procesos psicosociales: las pautas, las prácticas y las creencias, es la familia la que desde el desarrollo temprano empieza a influir, en el ejemplo de una madre y su bebé, la crianza comienza desde que se decide darle de comer cuando se lo solicite él bebé, o si es mejor establecer horarios fijos, si se le carga en brazos mucho tiempo o si se deja en cuna, por supuesto que la crianza no queda en edades tempranas, es todo un proceso, pues la familia socializa al infante, lo prepara para la cultura, le inculca normas de convivencia social, roles sociales, “etiquetas” sociales, es decir, le enseña las pautas para que se desempeñe “correctamente” en sociedad ¿Por qué lo pongo entre comillas? Pues porque cada Continente, País, Estado, incluso comunidades tienen sus costumbres, siendo estas mismas las que marquen las pautas.

Uno no llega al mundo sabiendo ejercer el papel de madre o padre, por eso se me hizo importante hablar de los programas de formación de padres para poder ayudar e informar más del tema, estos programas van enfocados a diferentes problemas, a diferentes edades, y por diferentes instituciones dependiendo de lo que se quiera trabajar.

La crianza implica principalmente la infancia, por esta razón también dentro del apartado 1.2 se dio un pequeño resumen de la infancia, puesto que se debe tener un referente y saber cómo sigue siendo su evolución, el procesos de socialización se da durante la crianza en este sentido, el proceso de socializar a los más pequeños se detallo en el apartado 2.1, ya que en el proceso de socialización se enseñan los aspectos sobre los que versan las representaciones de la sociedad como los valores o normas, es decir les enseña el modo de relacionarse, el niño se comporta de cierta manera porque así se le enseñó y no se va a comportar de manera diferente porque simplemente no la sabe.

Parecieran ser aspectos insignificantes pero la crianza está en cada rincón, es en este proceso que el niño desarrolla o no ciertas habilidades como las sociales, las habilidades sociales en este trabajo fueron decisivas, pues si bien en los resultados de los instrumentos aplicados se mostró que 4 de ellos compartían el mismo tipo de crianza, el nivel de desarrollo de las habilidades sociales fueron contundentes e hicieron la diferencia para tener un mayor desempeño académico.

La presencia y ausencia de las habilidades ya se podían notar desde la observación realizada durante el trabajo de campo, ¿Cómo? Pues al momento de que la profesora dejaba algunas actividades, específicamente en el caso de Díaz Spiderman, lograba tener buena comunicación con sus compañeros, algunos de ellos se le acercaban para pedirle que le explicara o pedirle algo y desde mi perspectiva note que en su rostro jamás hubo expresión de molestia o inconveniente, “ayudar a los demás” es un componente de GRUPO IV (G4): habilidades alternativas a la agresión; además se notaba su priorización de actividades y esfuerzo, pues durante el tiempo que se les fue otorgado para la actividad, se dispuso inmediatamente a realizarla, después de

terminarla se puso a platicar, ahí fue cuando más niños se le acercaron, componentes del GRUPO I (G1): primeras habilidades sociales y GRUPO VI (G6): habilidades de planificación, en los resultados del instrumento de habilidades arrojo que maneja un promedio de 93.2% de desarrollo.

Por otra parte, en el caso de Torres Hulk, ella invirtió el tiempo dado para la actividad en platicar con una compañera de otra butaca, ahí se notó que no sabe “seguir instrucciones”, componente del GRUPO II(G2): habilidades sociales avanzadas, sabe “mantener una conversación”, pero no “sabe escuchar”, componentes del GRUPO I (G1): primeras habilidades sociales, pues en repetidas ocasiones escuche que su amiga con la que estaba platicando le decía “ya hay que apurarnos”, con lo que se deduce que no le importo ni respeto los intereses de su amiga, este déficit de habilidades también quedaron plasmadas en los resultados del instrumento de habilidades, pues ella tiene un promedio de 57.1% de habilidades desarrolladas.

La importancia de las habilidades sociales quedaron fundamentadas en el capitulado, pero me es necesario remarcarla a modo de conclusión porque de éstas no sólo depende una buena convivencia escolar en primer plano, sino un mejor desempeño académico, y que también facilitara la introducción y adaptación a contextos nuevos (si se trabajan en primaria, se incorporarán mejor a la secundaria y así sucesivamente) y su forma de relacionarse es con éxito.

Si se recuerda la definición de Habilidades Sociales (HH.SS) dice que son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales y a menos de que se sea un ermitaño, no tendría mucho sentido que fueran desarrolladas, pero como vivimos en sociedad, bien amerita su potencialización, y para prueba está la relación que se establece entre los resultados de Habilidades Sociales de este trabajo y la clasificación de niños de alto y bajo rendimiento.

Por ejemplo el porcentaje más bajo para el grupo de alto rendimiento fue de 70.8%, mientras que el porcentaje más alto para el grupo de bajo rendimiento fue de 78.1%. Una vez analizado los resultados, también se hace hincapié en que se desarrolle las

el grupo: habilidades alternativas a la agresión, ya que promediada entre toda la muestra solo fue desarrollada en un 68%, las habilidades de planificación están al frente de la lista con un 76.5% de desarrollo, sin duda es más que las de las alternativas a la agresión, pero en mi opinión, también sería bueno trabajarlas y no dejarlas de lado.

Una herramienta muy buena en el desarrollo de las HH.SS es la Orientación Educativa desde tutorías individuales hasta sesiones en grupo, y por eso se ofrecieron algunas estrategias y técnicas de carácter psicopedagógico desde el enfoque conductual y cognitivo, no sin antes haber sido medidas, para lo que también se mencionaron algunas sugerencias para ser aplicables concretamente en el contexto escolar.

Dada la problemática encontrada, propongo una estrategia de intervención, un taller, con el que se pueda dar solución, con base en el principio pedagógico de Froebel en 1826 “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo más formador, cultivador y vigorizante que simplemente por la comunicación verbal de ideas” (En: Egg, 1991, p.11) y fundamentada en toda la teoría expuesta a lo largo de los capítulos 1, 2 y 3, pienso que es de gran ayuda porque las actividades son didácticas y no se limitan a un lápiz y un papel, ajustables al contexto y con recursos accesibles; y que al final sea un “ganar, ganar” tanto para los aprendices como para los docentes y padres: mejor convivencia escolar, mejor rendimiento académico, mejores relaciones interpersonales y mejores ciudadanos.

REFERENCIAS

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En: E, Aguirre, y E, Durán. (ed) *Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud*. pp.17-92. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1548/5/02CAPI01.pdf>
- Armsden, G. y Greenberg, M. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454
- Ausbel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bartau, I., Maganto, J. y Etxeberría, J. (2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25(1), 1-17. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3007>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Society for Research in Child Development* 37(4), 887-907. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/1126611?seq=1>
- Bersabé, R., Fuentes, M. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13 (4), 678-684. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=496>
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), pp. 159-182. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Blechman, E. (1990). *Como resolver problemas de comportamiento en la escuela y en la casa*. España. Ceac.
- Buri, J. (1991). *Parental Authority Questionnaire*. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.
- Bustos, V. y Russo, A. (2018). Salud mental como efecto del desarrollo psicoafectivo en la infancia. *Psicogente*, 21(39), 183-202. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2830>
- Candelo, C., Ortiz, G. y Unger, B. (2003). *Hacer talleres. Una guía práctica para capacitadores*. Colombia. WWF Colombia/InWEnt/IFOK. Recuperado de

<http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/Hacer-Talleres.pdf>

- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a08.pdf>
- Castro, M. (2016). Aprendiendo a relacionarnos. Proyecto de intervención en habilidades sociales en educación infantil. (Tesis de maestría, Universidad de Oviedo, España).
- Cataldo, C. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. (1992). *Cuestionario Situacional de Metas y Prácticas Educativas*. España: Universidad de la Laguna.
- Clemente, R, y Hernández, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. México. Aljibe
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006) Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2) 61-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>
- Córmack, M. (2002). Estrategias de aprendizaje y enseñanza en la educación del menor de 6 años. *Acción pedagógica*, 13(2), 154-161. Recuperado de: [file:///C:/Users/Hectorin/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeAprendizajeYEnsenanzaEnLaEducacionDel-2970397%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hectorin/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeAprendizajeYEnsenanzaEnLaEducacionDel-2970397%20(1).pdf)
- De Giraldo, L, Mera, R. (2000) Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/283/28331106.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948), aprobada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de Naciones Unidas por la Resolución 217^a (III)
- Delval, J. (1994). Dimensiones del desarrollo en el sistema de Piaget. [Figura]. Recuperado de Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI editores.
- Delval, J. (1994). Etapas del establecimiento de apego según Bowlby. [Tabla]. Recuperado de Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI editores.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI editores.

- Díaz-Barriga, F, Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Edel, N. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 1(2), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del río de la plata.
- Eraso, J., Bravo, Y. y Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría*, 41(3), 23-40. Recuperado de: https://encolombia.com/medicina/revistas-medicas/pediatria/vp-413/creencias_actitudes_practicas/
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Primera Infancia. Los primeros años de vida son determinantes en el desarrollo de niñas y niños*. México: Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/primera-infancia>
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica Ediciones.
- Frola, P. (2011). *Maestros competentes: a través de la planeación y evaluación por competencias*. México: Trillas
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores.
- Gil, F. y León, J. (2011). *Habilidades sociales: Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Goldstein, A. (1978). Escala de evaluación de habilidades sociales. [Tabla]. Recuperado de https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADES_SOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Geishas N. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona:
- Guzmán, C y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-hill / interamericana editores.
- Huerta, M. (2016). *La estrategia en el aprendizaje*. México: Nueva editorial Iztaccihuatl.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Características de los hogares 2015 y 2017. [Figura]. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/hogares/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019) Ingresos y Gastos de los Hogares 2018. [Figura]. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/ingresoshog/>
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009) Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68611924005.pdf>
- Maccoby, E. y Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* v.4 (pp.1-101). New York
- Mahler, M., Pine, F y Bergman, A. (1977): El nacimiento psicológico del infante humano, Buenos Aires: Marymar.
- Martínez, J., García, M. y Collazo, J. (2017). Modelos parentales en el contexto urbano: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 54-66. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1176>
- Martínez, M. y García, M. C. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 169-178. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982009.pdf>
- Martinez, M., Tellez, J., Quintanal, J. (2002). *La orientación escolar fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson
- Martinez, M., Tellez, J., Quintanal, J. (2002). Tipología de habilidades sociales. [Tabla]. Recuperado de Martinez, M., Tellez, J., Quintanal, J. (2002). *La orientación escolar fundamentos y desarrollo*. Madrid. Dykinson
- Maya, A. (2007). *El taller educativo ¿Qué es? Fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, como evaluarlo*. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Mayor, F. (2000) *La educación para todos, el gran reto del siglo XXI*. Madrid: El país.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*, Barcelona: Six Barral.
- Musitu, G. y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Bogotá: CELAM-UNICEF.
- Olvera, R. y Bustos, O. (2011). *Éxito académico y género*. Alemania: Académica Española.
- Organización Mundial de la Salud. (19-22 junio 1946). *Constitución de la OMS: principios*. Nueva York: Recuperado de: <http://origin.who.int/about/mission/es/>
- Ortiz, P., Duelo, M. y Escribano, E. (2013) La entrevista en salud mental infantojuvenil (II): el desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño. *Pediatría Atención Primaria*, 15(57), 89e41-89.e55 Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria Madrid, España: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638747015.pdf>
- Palacios, J. (1994). *Escala de Evaluación de Estilos Educativos (4E)*. Sevilla: Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/324227455_Escala_de_Afecto_EA_y_Escala_de_Normas_y_Exigencias_ENE_Version_hijos/link/5ac68f440f7e9bcd51931cfd/download
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar culpables y víctimas*. Barcelona: Wolters kluwer educación.
- Regner, E. (2008). Validez convergente y discriminante del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i). *Interdisciplinaria*, 25(1), 29-51. *Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines*. Buenos Aires, Argentina: Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18025102>
- Rodrigo, M. (1994). *Contexto y desarrollo social*. España: Sistesis.
- Rodrigo, M., Máiquez, M. y Martín, J. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. *Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: FEMP
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 5(9), 91-97, España: FahrenHouse. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544584007>
- Secretaria de Educación Pública. (2019). Geolocalización de Resultados del Aprendizaje en Planea 2018. Recuperado de: <https://primarias.resultadosplanea.connectit.company/map?state=15>
- Torrez, M. (2014). Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria. (Tesis de maestría, Universidad de granada, España).

- Ulich, D. (1974) *Dinámica de grupo en la clase escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (comp), *Familia y desarrollo humano*. (pp.501-519) Madrid: Alianza.
- Villodres, L. (2010). La Orientación y Acción Tutorial en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (10), 1-115. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7451.pdf>
- Zabaraín, S; Sánchez, D. (2009) Implicaciones del bullying o maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia. *Psicogente*, 12(22), 407-421 Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552354013.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Guía de observación

| Conductas a observar | Siempre | Casi siempre | Casi nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|------------|-------|
| 1. Niños muy inquietos | | | | |
| 2. Trabajan sentados en su lugar | | | | |
| 3. Molestan a sus compañeros | | | | |
| 4. Respetan las reglas dentro del salón | | | | |
| 5. Piden permiso para salir del aula | | | | |
| 6. Cuando el profesor está dando alguna explicación, le prestan atención | | | | |
| 7. Es agresivo con los demás compañeros del aula | | | | |
| 8. Trabajan en equipo de manera ordenada | | | | |
| 9. Gritan dentro del aula | | | | |
| 10. Dentro del aula dicen groserías | | | | |
| 11. Obedecen a la autoridad | | | | |
| 12. Les cuesta trabajo interactuar con diferentes niños | | | | |
| 13. Comen dentro del salón de clases | | | | |
| 14. Levantan la mano para contestar o pedir la palabra | | | | |
| 15. Son ordenados en el aula | | | | |
| 16. Guardan silencio | | | | |
| 17. Inventan cosas de sus compañeros en clase | | | | |
| 18. Pelean en el aula o fuera de ella | | | | |
| 19. Toman cosas que no son de ellos | | | | |
| 20. Ignoran a algún compañero | | | | |
| 21. Le dice a los demás que no se junte con otro | | | | |
| 22. Les pide algo a cambio con tal de no molestarlos | | | | |
| 23. Agreden a los demás y dice que son ellos quien lo molesta | | | | |
| 24. Prefieren no escuchar lo que no le conviene | | | | |

| | | | | |
|-----------------------|--|--|--|--|
| 25.El grupo se acepta | | | | |
|-----------------------|--|--|--|--|

Anexo 2: Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales.

Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/324227455_Escala_de_Afecto_EA_y_Escala_de_Normas_y_Exigencias_ENE_Version_hijos/link/5ac68f440f7e9bcd

EA-H

(Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)

Nombre:.....Fecha:.....

Sexo:..... Fecha de nacimiento:.....

A continuación vas a leer unas frases. Marca con una cruz (X) la casilla que más se acerca a lo que verdaderamente piensas sobre la relación con tu PADRE y con tu MADRE.

Responde de la manera más sincera posible. No hay respuestas buenas o malas.

| | <i>MI PADRE</i> | | | | | <i>MI MADRE</i> | | | | |
|---|-----------------|-------------|---------------|----------|---------|-----------------|-------------|---------------|----------|---------|
| | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | A Menudo | Siempre | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | A Menudo | Siempre |
| 1. Me acepta tal como soy | | | | | | | | | | |
| 2. Si tengo un problema puedo contárselo | | | | | | | | | | |
| 3. Se enfada conmigo por cualquier cosa que hago | | | | | | | | | | |
| 4. Me dedica su tiempo | | | | | | | | | | |
| 5. Siento que soy un estorbo para él/ella | | | | | | | | | | |
| 6. Habla conmigo de los temas que son importantes para mí | | | | | | | | | | |
| 7. Le pongo nervioso/a, le altero | | | | | | | | | | |
| 8. Es cariñoso/a conmigo | | | | | | | | | | |
| 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as | | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 10. Lo que hago le parece mal | | | | | |
| 11. Me consuela cuando estoy triste | | | | | |
| 12. Está a disgusto cuando yo estoy en casa | | | | | |
| 13. Sé que confía en mí | | | | | |
| 14. Dedicar tiempo a hablar conmigo | | | | | |
| 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme | | | | | |
| 16. Está contento/a de tenerme como hijo/a | | | | | |
| 17. Le gustaría que fuera diferente | | | | | |
| 18. Me manifiesta su afecto con detalles que me gustan | | | | | |
| 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito | | | | | |
| 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

ENE-H (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)

MI PADRE

MI

MADRE

| | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | A Menudo | Siempre |
|---|-------|-------------|---------------|----------|---------|
| 1. Tiene en cuenta las circunstancias antes de castigarme | | | | | |
| 2. Intenta controlar mi vida en todo momento | | | | | |
| 3. Me dice que sí a todo lo que le pido | | | | | |
| 4. Me dice que en casa manda él/ella | | | | | |
| 5. Si desobedezco no pasa nada | | | | | |
| 6. Antes de castigarme escucha mis razones | | | | | |
| 7. Me da libertad total para que haga lo que quiera | | | | | |
| 8. Me explica lo importante que son las normas para la convivencia | | | | | |
| 9. Me impone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer | | | | | |
| 10. Llorando y enfadándome, consigo siempre lo que quiero | | | | | |
| 11. Me explica las razones por las que debo cumplir las normas | | | | | |
| 12. Me exige que cumpla las normas aunque no las entienda | | | | | |
| 13. Hace la vista gorda cuando no cumplo las normas, con tal de no discutir | | | | | |
| 14. Me explica muy claro lo que se debe | | | | | |

| | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | A Menudo | Siempre |
|--|-------|-------------|---------------|----------|---------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| y no se debe hacer | | | | | | | | | | |
| 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que dice, pase lo que pase | | | | | | | | | | |
| 16. Le da igual que obedezca o desobedezca | | | | | | | | | | |
| 17. Razona y acuerda las normas conmigo | | | | | | | | | | |
| 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad | | | | | | | | | | |
| 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las normas | | | | | | | | | | |
| 20. Me dice que los padres siempre llevan la razón | | | | | | | | | | |
| 21. Consiente que haga lo que me gusta en todo momento | | | | | | | | | | |
| 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce | | | | | | | | | | |
| 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a | | | | | | | | | | |
| 24. Con tal de que sea feliz, me deja que haga lo que quiera | | | | | | | | | | |
| 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo | | | | | | | | | | |
| 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a | | | | | | | | | | |
| 27. Me agobia porque siempre está pendiente de mí | | | | | | | | | | |
| 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades | | | | | | | | | | |

Normas de corrección de las pruebas EA y ENE (versión hijos y padres)

La puntuación en cada factor se obtiene sumando las respuestas de sus ítems.

Items directos:

1 = nunca; 2 = pocas veces; 3 = algunas veces; 4 = a menudo; 5 = siempre.

Items inversos:

5 = nunca; 4 = pocas veces; 3 = algunas veces; 2 = a menudo; 1 = siempre.

ESCALA DE AFECTO (EA)

| Factor | Puntuación (Mín-Máx) | Items directos (1-5) | Items inversos (5-1) |
|--------|----------------------|----------------------|----------------------|
|--------|----------------------|----------------------|----------------------|

| | | | |
|------------------------|---------|-----------------------------------|-----------|
| I) Afecto-comunicación | (10-50) | 2, 4, 6, 8, 9, 11, 14, 18, 19, 20 | |
| II) Crítica-rechazo | (10-50) | 3, 5, 7, 10, 12, 15, 17 | 1, 13, 16 |

ESCALA DE NORMAS Y EXIGENCIAS (ENE)

| Factor | Puntuación (Mín-Máx) | Items directos (1-5) |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| I) Forma inductiva | (10-50) | 1, 6, 8, 11, 14, 17, 29, 22, 26, 28 |
| II) Forma rígida | (10-50) | 2, 4, 9, 12, 15, 18, 20, 23, 25, 27 |
| III) Forma indulgente | (8-40) | 3, 5, 7, 10, 13, 16, 21, 24 |

**Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las escalas EA y ENE,
según la versión de los hijos o de los propios padres**

| | Versión Hijos | | | | Versión Padres | | | |
|--------------|---------------|-------|----------|----------|----------------|-------|----------|----------|
| | \bar{X} | s_x | Simetría | Curtosis | \bar{X} | s_x | Simetría | Curtosis |
| <i>PADRE</i> | | | | | | | | |
| EA-I | 34,22 | 10,11 | -0,52 | -0,59 | 42,66 | 4,68 | -0,55 | -0,44 |
| EA-II | 18,30 | 6,93 | 1,32 | 1,92 | 17,41 | 3,13 | 1,02 | 1,10 |
| ENE-I | 36,79 | 8,55 | -0,54 | -0,32 | 42,69 | 4,83 | -0,34 | -0,36 |
| ENE-II | 26,72 | 7,19 | 0,46 | 0,11 | 24,77 | 5,88 | -0,15 | -0,31 |
| ENE-III | 18,55 | 4,78 | 0,17 | -0,29 | 18,71 | 4,12 | 0,63 | -0,11 |

MADRE

| | | | | | | | | |
|---------|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| EA-I | 39,36 | 7,96 | -0,89 | 0,40 | 44,73 | 5,04 | -1,43 | 2,78 |
| EA-II | 18,07 | 6,56 | 1,33 | 2,01 | 17,49 | 4,72 | 0,85 | 0,83 |
| ENE-I | 38,95 | 7,19 | -0,52 | -0,37 | 44,79 | 4,32 | -0,99 | 0,76 |
| ENE-II | 27,78 | 7,34 | 0,47 | 0,04 | 24,41 | 6,84 | 0,16 | -0,78 |
| ENE-III | 18,99 | 4,98 | 0,41 | 0,01 | 16,64 | 4,35 | 0,27 | -0,05 |

Anexo 3: Habilidades Sociales. Recuperado de:
https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDAD_ESSOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA

HABILIDADES SOCIALES (HH.SS)

A continuación te presentamos una tabla con diferentes aspectos de las “*Habilidades Sociales Básicas*”. A través de ella podrás determinar el grado de desarrollo de tú “*Competencia Social*”(conjunto de HH.SS necesarias para desenvolverte eficazmente en el contexto social). Señala el grado en que te ocurre lo que indican cada una de las cuestiones, teniendo para ello en cuenta:

1 → Me sucede **MUY POCAS** veces **2** → Me sucede **ALGUNAS** veces

3 → Me sucede **BASTANTES** veces **4** → Me sucede **MUCHAS** veces

| HABILIDADES SOCIALES | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------|--|---|---|---|---|
| 1 | Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo | | | | |
| 2 | Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes | | | | |
| 3 | Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos | | | | |
| 4 | Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada | | | | |
| 5 | Permites que los demás sepan que les agradeces los favores | | | | |
| 6 | Te das a conocer a los demás por propia iniciativa | | | | |
| 7 | Ayudas a que los demás se conozcan entre sí | | | | |
| 8 | Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza | | | | |
| 9 | Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad | | | | |
| 10 | Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad | | | | |
| 11 | Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica | | | | |
| 12 | Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente | | | | |
| 13 | Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal | | | | |
| 14 | Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona | | | | |
| 15 | Intentas reconocer las emociones que experimentas | | | | |
| 16 | Permites que los demás conozcan lo que sientes | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 17 | Intentas comprender lo que sienten los demás | | | | |
| 18 | Intentas comprender el enfado de la otra persona | | | | |
| 19 | Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos | | | | |
| 20 | Piensas porqué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo | | | | |
| 21 | Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa | | | | |
| 22 | Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada | | | | |
| 23 | Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás | | | | |
| 24 | Ayudas a quien lo necesita | | | | |
| 25 | Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes | | | | |
| 26 | Controlas tu carácter de modo que no se te “escapan las cosas de la mano” | | | | |
| 27 | Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura | | | | |
| 28 | Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas | | | | |
| 29 | Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas | | | | |
| 30 | Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte | | | | |
| 31 | Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución | | | | |
| 32 | Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien | | | | |
| 33 | Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado | | | | |
| 34 | Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido | | | | |
| 35 | Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento | | | | |
| 36 | Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo | | | | |
| 37 | Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 38 | Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro | | | | |
| 39 | Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa pero dicen o hacen otras que se contradicen | | | | |
| 40 | Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación | | | | |
| 41 | Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática | | | | |
| 42 | Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta | | | | |
| 43 | Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante | | | | |
| 44 | Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control | | | | |
| 45 | Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea | | | | |
| 46 | Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea | | | | |
| 47 | Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información | | | | |
| 48 | Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero | | | | |
| 49 | Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor | | | | |
| 50 | Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo | | | | |

Dpto. de Orientación - I.E.S. Sem Tob Curso 2.003 - 04

Habilidades sociales

GRUPO I. PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES.

1. Escuchar.
2. Iniciar una conversación.
3. Mantener una conversación
4. Formular una pregunta.
5. Dar las gracias.
6. Presentarse.
7. Presentar a otras personas.

8. Hacer un cumplido.

GRUPO II. HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS.

9. Pedir ayuda.

10. Participar.

11. Dar instrucciones.

12. Seguir instrucciones.

13. Disculpase.

14. Convencer a los demás.

GRUPO III. HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS.

15. Conocer los propios sentimientos.

16. Expresar los sentimientos.

17. Comprender los sentimientos de los demás.

18. Enfrentarse con el enfado de otro.

19. Expresar afecto.

20. Resolver el miedo.

21. Autorrecompensarse.

GRUPO IV. HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN.

22. Pedir permiso.

23. Compartir algo.

24. Ayudar a los demás.

25. Negociar.

26. Empezar el autocontrol.

27. Defender los propios derechos.

28. Responder a las bromas.

29. Evitar los problemas con los demás.

30. No entrar en peleas.

GRUPO V. HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS.

31. Formular una queja.

32. Responder a una queja.

33. Demostrar deportividad después de un juego.

34. Resolver la vergüenza.

35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.

36. Defender a un amigo.

37. Responder a la persuasión.

38. Responder al fracaso.

39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.

40. Responder a una acusación.

- 41. Prepararse para una conversación difícil.
- 42. Hacer frente a las presiones del grupo.

GRUPO VI. HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN.

- 43. Tomar iniciativas.
- 44. Discernir sobre la causa de un problema.
- 45. Establecer un objetivo.
- 46. Determinar las propias habilidades.
- 47. Recoger información.
- 48. Resolver los problemas según su importancia.
- 49. Tomar una decisión.
- 50. Concentrarse en una tarea.

*** TABLA DE RESULTADOS ***

| | GRUPO I (de 1 a 8) | GRUPO II (de 9 a 14) | GRUPO III (de 15 a 21) | GRUPO IV (de 22 a 30) | GRUPO V (de 31 a 42) | GRUPO VI (de 43 a 50) |
|------------|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| PDO | | | | | | |
| PDM | 32 | 24 | 28 | 36 | 48 | 32 |
| PDP | | | | | | |

Cálculo de la Puntuación Directa Ponderada (PDP) a reflejar en la gráfica

$$\frac{\text{Puntuación Directa Obtenida (PDO)}}{\text{Puntuación Directa Máxima (PDM)}} \times 100$$

***GRÁFICA DE RESULTADOS ***

| | | | | | | |
|-------------|--|--|--|--|--|--|
| 100% | | | | | | |
| 90% | | | | | | |
| 80% | | | | | | |
| 70% | | | | | | |
| 60% | | | | | | |
| 50% | | | | | | |

| | | | | | | |
|------------|----------------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| 40% | | | | | | |
| 30% | | | | | | |
| 20% | | | | | | |
| 10% | | | | | | |
| | Grupo I | Grupo II | Grupo III | Grupo IV | Grupo V | Grupo VI |